

RYHMÄVIESTINTÄ YLÄKOULUN ÄIDINKIELEN JA KIRJALLISUUDEN OPPIKIRJOISSA

Maisterintutkielma
Ellinoora Sievänen

Jyväskylän yliopisto
Kielten laitos
Suomen kieli
Toukokuu 2013

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Humanistinen	Laitos – Department Kielten laitos
Tekijä – Author Ellinoora Sievänen	
Työn nimi – Title Ryhmäviestintä yläkoulun äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoissa	
Oppiaine – Subject Suomen kieli	Työn laji – Level Maisterintutkielma
Aika – Month and year Toukokuu 2013	Sivumäärä – Number of pages 77 s.
Tiivistelmä – Abstract	
<p>Tutkimus käsittelee sitä, miten ryhmäviestintä on esillä yläkoulun äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoissa. Ryhmäviestintää ei ole koulukontekstissa tutkittu paljon. Oppikirjojen tutkimus hyödyttää sekä opettajia että kirjojen tekijöitä, ja pinnalla olevan oppimateriaalikeskustelun ja opetussuunnitelmien muutoksen takia ajoitus on sopiva.</p> <p>Tutkimuskysymykseni ovat: 1. Miten ryhmäviestintää opetetaan yläkoulun äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoissa? 2. Onko ryhmäviestintä opiskelun kohde vai työtapana? 3. Millaisia ohjeita opettajan oppaissa on ryhmäviestintätaitojen arviointiin? 4. Vastaavatko oppikirjojen sisällöt opetussuunnitelman ryhmäviestinnälle asettamia tavoitteita ja sisältöjä?</p> <p>Tutkimuksen aineistona on neljä oppikirjasarjaa, <i>Aleksis</i>, <i>Sisu</i>, <i>Uusi Loitsu</i> sekä <i>Taito</i>, <i>Voima</i> ja <i>Taju</i>. Sarjoista tutkin oppikirjoja ja opettajan materiaaleja, harjoituskirjat ja muut lisävihot olen rajannut tutkimuksen ulkopuolelle, koska ne sisältävät yleensä vähän ryhmätehtäviä. Menetelmänä käytin sisällönanalyysia. Vertailin eri kirjasarjoja keskenään sekä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin. Näin selvitin, miten nykyiset oppikirjat vastaavat opetussuunnitelman tavoitteita ja sisältöjä. Tärkeitä käsitteitä työni kannalta ovat ryhmän toimintaan osallistuvien roolit, suhde- ja tehtäväkeskeiset ryhmätaidot, yhteistoiminnallinen ryhmätyö ja viestintäosaaminen.</p> <p>Ryhmäviestinnän opettamisessa on suuria eroja oppikirjasarjojen välillä. Ryhmäviestintä on kaikissa kirjoissa enemmän työtapana kuin opiskelun kohde, mutta <i>Taito</i>, <i>Voima</i> ja <i>Taju</i> sekä <i>Sisu</i> ovat huomattavasti viestinnällisempiä sarjoja kuin <i>Aleksis</i> ja <i>Uusi Loitsu</i>. Ryhmäviestintä on <i>Uusi Loitsu</i> -sarjassa opetuksen kohteena vain väittelytaitojen opetuksen yhteydessä, kun muissa sarjoissa eri viestintätilanteita esitellään useita. <i>Sisu</i>- ja <i>Taito</i>, <i>Voima</i> ja <i>Taju</i> -sarjoissa paneudutaan lisäksi viestintään yleisesti ja opiskellaan esimerkiksi kuuntelemista omana taitonaan. Kun ryhmäviestintä on työtapana, sitä käytetään yleisimmin kirjallisuuden opetuksessa. Ainoastaan <i>Uusi Loitsu</i>- ja <i>Taito</i>, <i>Voima</i> ja <i>Taju</i> -sarjojen opettajan materiaalissa on apua viestinnän arviointiin, <i>Uusi Loitsu</i> -sarjassa se kuitenkin painottuu työn lopputulokseen ja ryhmäprosessi jää toissijaiseksi. Sarjoista <i>Sisu</i> sekä <i>Taito</i>, <i>Voima</i> ja <i>Taju</i> vastaavat parhaiten tämänhetkistä opetussuunnitelmaa, <i>Uudessa Loitsussa</i> sisältö jää niukimmaksi. <i>Aleksis</i> on tällä hetkellä hyvin käytetty kirjasarja, mutta sen viestintäsisältö on melko suppea.</p>	
Asiasanat – Keywords ryhmäviestintä, yläkoulu, oppikirjat, opetussuunnitelmat, äidinkieli ja kirjallisuus	
Säilytyspaikka – Depository Jyväskylän yliopisto, Fennicum	
Muita tietoja – Additional information	

SISÄLLYS

1 JOHDANTO.....	1
1.1 Ryhmäviestinnän opettaminen ja tutkimus	1
1.2 Opetussuunnitelma.....	3
1.3 Oppikirja.....	5
2 RYHMÄVIESTINTÄ.....	9
2.1 Viestintäosaaminen.....	9
2.2 Mikä on ryhmä?.....	10
2.3 Ryhmätaitoja.....	13
2.4 Yhteistoiminnallinen ryhmätyöskentely.....	15
2.5 Viestinnän arviointi ja tavoitteet.....	17
3 OPPIKIRJAT JA SISÄLLÖNANALYYSI.....	20
3.1 Oppikirjat aineistona.....	20
3.2 Sisällönanalyysi.....	21
3.3 Sisältöluokat.....	23
4 RYHMÄTAIDOT OPPIKIRJOISSA.....	26
4.1 Ryhmäviestintä opetuksen kohteena.....	26
4.2 Ryhmäviestintä työtapana.....	43
4.3 Ryhmäviestintä opettajan pedagogisena ratkaisuna.....	60
4.4 Opettajan apuneuvot.....	62
5 PÄÄTÄNTÖ.....	69
5.1 Mitä opimme oppikirjoista?.....	69
5.2 Mitä oppikirjoista jäi selvittämättä?.....	75
LÄHTEET.....	78
AINEISTOLÄHTEET.....	81

1 JOHDANTO

1.1 Ryhmäviestinnän opettaminen ja tutkimus

Tarkastelin kandidaatintutkielmassani puhe-esityksen opettamista yläkoulun äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoissa (Sievänen 2010) ja huomasin, että eri oppikirjasarjoilla on puheviestintään hyvin erilainen näkökulma. Jotkut sarjat käsittelevät puheviestintää laajasti, kun taas joissakin se on lähinnä kirjallisuuden opetuksen työtapaa. Joillain luokka-asteilla kirjoissa selvästi painottuivat esiintymistä enemmän ryhmätaidot, joten tästä lähti ajatus ottaa tässä tutkimuksessa tarkasteltavaksi oppikirjojen panostus ryhmäviestintään. Ryhmätaitoja tarvitsemme joka päivä, ja ryhmäviestinnän taitojen hallitseminen lienee meille kuitenkin tärkeämpää kuin se, osaammeko pitää puheen. Voidaan myös sanoa, että suuri osa arkipäivän puheviestintätilanteista on keskustelutilanteita (Puro 1995: 20), joten koulun oppikirjojen tulisi antaa nuorille työkaluja toimia ryhmässä ja keskustelutilanteissa koulun ulkopuolella.

Tutkin, miten ryhmäviestintä on osana yläkoulun äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoja. Pyrkimyksenäni on selvittää, opetetaanko ryhmässä työskentelyä itsenäisenä taitona vai ovatko ryhmätyötilanteet vain esimerkiksi kirjallisuuden tai medialukutaidon opettamisen työtapaa. Tutkimukseni aineistona on neljä yläkoulun äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjasarjaa: *Aleksis*, *Sisu*, *Uusi Loitsu* sekä *Taito*, *Voima* ja *Taju* -sarja. Oppikirjat ovat samoja, joita tarkastelin kandidaatintutkielmassani.

Ryhmäviestinnän tutkimus oppikirjakontekstissa on ollut vähäistä, joten tälle työlle on sijansa. Jos tuloksista paljastuu merkittäviä eroja eri yläkoulun kirjasarjojen välillä, voisi tästä olla hyötyä kirjojen tekijöille uusien painosten laadinnassa. Näkisin, että myös äidinkielenopettaja hyötyy oppikirjoja kartoittavasta tutkimuksesta, kun hän valitsee kouluun hankittavaa kirjasarjaa.

Oppikirjojen puheviestintään liittyviä sisältöjä on aiemmin tutkinut mm. Jaana Ahonen pro gradu -työssään *Kuuntelutaitojen osuus peruskoulun äidinkielen oppikirjoissa* (Ahonen 2001). Kuuntelutaitojen kartoituksen lisäksi hän vertaa kirjojen sisältöä sen hetkiseen perusopetuksen opetussuunnitelmaan. Tutkittavina ovat sekä ala- että yläkoulun oppikirjat. Ahosen tutkimuksen mukaan yläkoulun oppikirjat eroavat toisistaan huomattavasti kuuntelutaitojen käsittelyssä. Yläkoulun oppikirjoista *Sanavalmis* nostaa kuuntelutaidot harjoittelun kohteeksi, kun taas *Kielikuviassa* kuunteleminen samaistetaan lukemiseen. Kuuntelemisen opetuksella ja opiskelulla on alakoulussa keskeisempi asema kuin yläkoulussa, jossa sitä käsitellään ennemminkin osana opiskelutaitojen oppimista. (Ahonen 2001: 74.) Kumpakaan Ahosen tarkastele-

maa yläkoulun kirjasarjaa en enää löytänyt kustantajan Internet-sivujen valikoimissa olevista teoksista. Voi siis olla, että nämä kirjasarjat eivät enää ole kovin aktiivisessa käytössä, tai niistä ei ainakaan uusia painoksia ole tulossa. Vertailu Ahosen tutkimukseen ei siis ole samojen kirjojen osalta mahdollista. Tässä tutkimuksessa tarkasteltuja oppikirjoja ovat tutkineet graduissaan myös Heidi Räihä ja Susanna Mononen. Räihän (2008) tutkimus käsittelee sitä, miten oppikirjoissa kuvataan Internetiä. Mononen (2011) keskittyy gradussaan lukustrategioihin samaisissa oppikirjoissa.

Lukiolaisten ryhmätaitoja ja niiden arviointia on väitöskirjassaan tutkinut Tarja Valkonen (2003). Hän tarkastelee lukion puheviestinnän päättökokeen arviointia ja lukiolaisten käsitteitä esiintymis- ja ryhmätaidoistaan. Valkosen tutkimuksen mukaan ryhmäviestintä on lukion pakollisilla kursseilla ennemminkin työtapana kuin oppimisen kohde (Valkonen 2003: 125).

Aiemmat puheviestintää koulukontekstissa käsittelevät tutkimukset (esim. Valkonen 2003; Ahonen 2001) ovat yhtä mieltä siitä, että puheviestinnän sisällöt eivät useinkaan ole opiskelun kohteena. Omassa kandidaatintutkielmassanikin totesin, että puheviestintä mielletään itsestään selväksi taidoksi ja opetuksen välineeksi itsenäisten sisältöjen opetuksen sijaan (Sievänen 2010). Tässä tutkimuksessa selvitän, onko asia samoin yläkoulun ryhmäviestinnän osalta.

Tässä ryhmäviestintää tarkastelevassa työssäni pyrin saamaan vastauksen seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

1. Miten ryhmäviestintää opetetaan yläkoulun äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoissa?
2. Onko ryhmäviestintä opiskelun kohde vai työtapana?
3. Millaisia ohjeita opettajan oppaissa on ryhmäviestintätaitojen arviointiin?
4. Vastaavatko oppikirjojen sisällöt opetussuunnitelman ryhmäviestinnälle asettamia tavoitteita ja sisältöjä?

Ryhmäviestintää opiskellaan, koska ryhmässä toimiminen on tärkeä osa jokapäiväistä elämäämme. Työelämä edellyttää tehokasta työskentelyä ryhmässä yhteisten päämäärien saavuttamiseksi. Jo kahden henkilön välinen suhde on joskus vaikea hallita, joten ryhmädynamiikan opiskelu on tärkeää, koska ryhmä on pariakin kompleksisempi rakenne. (Cragan–Wright 1999: 2.) Koska ryhmiin osallistumista on hankala välttää (Keyton 1999: 4) ja ryhmäviestintä on tärkeässä osassa arkipäiväämme, tulisi sen olla osallisena kaikkien koulussa opettavien

aineiden opetusta. Äidinkielen ja kirjallisuuden tunneilla viestintään voidaan kuitenkin syventyä niin, että ryhmässä toimimisen periaatteita tehdään oppilaille näkyviksi.

Ryhmätaitojen määrittely ja niiden oppimisen ja opettamisen tutkiminen on ollut esimerkiksi esiintymisen tutkimusta vähäisempää (Beebe–Barge 1994: 258). Valkosen väitöstudiumuksessa haastateltujen opettajien mielestä viestinnältä puuttuu äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa systemaattinen opetustraditio. Tämä on ongelma opetuksessa, koska myöskään opettajan omasta koulutuksesta tai opetussuunnitelmasta ei löydy paljon tukea. Opettajia huolestuttaa myös se, että ryhmätaidot voidaan hallita yhdellä kurssilla, mutta ne eivät siirry sieltä muuhun opetettavaan sisältöön, esimerkiksi kirjallisuuskeskusteluihin. (Valkonen 2003: 120–122.) Jos viestintätaidot eivät siirry edes äidinkielen oppiaineen sisällä kurssilta toiselle, voi olettaa, että taidot eivät pääse oikeuksiinsa välttämättä myöskään muiden oppiaineiden tunneilla tai koulun ulkopuolella.

Puheviestintätaitojen heikkous on tutkimusten mukaan yleinen ilmiö (Valkonen 2003: 48). Lukiolaisten kommunikaatiovalmiuksia mittaavan arvioinnin mukaan suuri osa suomalaisista lukiolaisista hallitsee tehtäväkeskeisen ja suhdekeskeisen ryhmän vuorovaikutustaidot tyydyttävästi. Tyydyttävät taidot eivät esimerkiksi riitä toisten huomioon ottamiseen tai ryhmätoimintaa häiritsevän jännityksen lieventämiseen. (Valkonen 2001: 120.)

Koulun ryhmätilanteet ovat luonteva paikka harjoitella puheviestintätaitoja, sillä ryhmätoimintaan osallistuminen edellyttää monipuolisia vuorovaikutustaitoja, kuten turhautumisen ja ahdistumisen hallintaa, tiedon vaihtoa ja verkostoitumista (Allen–Plax 2002: 230–231). Puheviestintätaidot ovat kehitettävissä olevia ja opeteltavia, mutta myös luontaisia valmiuksia (Valkonen 2003: 48). Kouluopetuksessa voidaan harjoittelulla auttaa niitä, joiden viestintätaidot ovat heikkoja. Kun puheviestintätaitoihin kiinnitetään huomiota, luontaisesti lahjakkaat viestijätkin voivat saada uusia näkökulmia omaan viestintäänsä ja hioa sitä entistä toimivammaksi.

1.2 Opetussuunnitelma

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet määrittelee äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineeksi, joka saa sisältöaineeksensa kieli- ja kirjallisuustieteestä sekä viestintätieteestä, ja äidinkielen oppiminen kattaa laajasti kielen osa-alueet ja tehtävät. Opetuksen tulee kehittää tietoa kielestä ja kirjallisuudesta sekä vuorovaikutustaitoja vaativissakin kielenkäyttö- ja viestintäti-

lanteissa. Äidinkielen ja kirjallisuuden perustehtävä on myös kiinnostuttaa oppilas kielestä, kirjallisuudesta ja vuorovaikutuksesta. (OPH 2004: 46.) Opetussuunnitelman mukaan kehitettyn oppikirjan tulisi siis ottaa sisällöissään huomioon erilaiset viestintätilanteet ja harjaannuttaa oppilaan vuorovaikutustaitoja monipuolisesti. Kiinnostuksen herättäminen voi olla vaikea – tai jopa mahdoton – tehtävä ja vaatii oppikirjoilta monipuolista materiaalia ja tehtäviä, joissa pääsee keskustelemaan ja jakamaan ajatuksia muiden kanssa.

Vuosiluokilla 6–9 opetuksen tavoitteena on, että oppilaan vuorovaikutustaidot karttuvat. Hän kehittää viestintävalmiuttaan ja tilannetajuaan ja oppii toimimaan puhujana tavoitteellisesti ja eettisesti rakentaen vuorovaikutussuhdetta erilaisissa viestintäympäristöissä koulussa ja sen ulkopuolella. Oppilas myös pyrkii edistämään vuorovaikutukselle myönteistä ilmapiiriä ja tottuu erilaisiin näkemyksiin ja vuorovaikutukseen osallistumisen tapoihin. (OPH 2004: 53.) Tässä korostuu se, että ei tulisi ajatella vain sitä, millaisia taitoja tarvitaan koulussa. Opetuksessa ja oppikirjojen sisällöissä tulisi olla arkielämän kannalta merkityksellistä tietoa viestinnästä, jotta oppilas oppii toimimaan tehokkaasti oikean elämän tilanteissa. Tärkeää on myös oppia, että yksi vuorovaikutuksen tapa ei ole ainoa oikea.

Opetussuunnitelma korostaa tavoitteissa kuuntelutaidon tärkeyttä. Oppilaan tulisi harjaantua aktiiviseksi ja kriittiseksi kuuntelijaksi, ja hänen tulkitsevat ja arvioivat kuuntelutaitonsa kehittyvät. Tavoitteena on myös, että oppilas rohkaistuu tuomaan esille näkemyksiään ja perustelemaan niitä sekä kommentoimaan rakentavasti muitten ajatuksia. (OPH 2004: 53.) Nämä taidot karttuvat ryhmätyöskentelyssä. Kommentointi liittyy vahvasti kuuntelemiseen, sillä tarkka kuunteleminen näkyy siinä, miten oppilas osaa tarttua toisen ajatuksiin.

Tavoitteisiin sisältyy myös pyrkimys siihen, että oppilaan tekstityyppien ja -lajien tuntemus kehittyy niin, että hän pystyy ennakoimaan, millaisia kuuntelutapoja tietty tekstilaji ja tavoite edellyttää. Ennakointiin liittyy lisäksi se, että oppilas oppii suunnittelemaan viestintäänsä ja etenemään tavoitteellisesti. Oppilas oppii myös ottamaan huomioon tilanteen ja vastaanottajan. (OPH 2004: 53.) Tavoitteena on siis, että oppilas oppii toimimaan omatoimisesti ja miettimään itse, millaisia viestintätapoja missäkin tilanteessa tulisi käyttää.

Äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen keskeisiin sisältöihin kuuluu perustieto vuorovaikutuksesta ja sen yhteydestä viestinnän tavoitteeseen ja viestintäsuhteeseen. Lisäksi sisältönä mainitaan tehtävän mukainen eteneminen ja puheenvuorolajien monipuolistaminen erityyppisissä keskusteluissa ja viestintäympäristöissä. Keskeistä on myös puheenvuoron ajoittaminen ja mitoittaminen, kielimuodon valinta ja menettely ristiriitatilanteissa ja eri näkemysten

hyödyntäminen. (OPH 2004: 54.) Esimerkiksi ristiriitatilanteissa toimiminen kuuluu yleispäteviin keskustelutaitoihin (ks. luku 2.3), jotka ovat hyvä pohja ryhmätyöskentelylle.

Sisältöihin kuuluu viestintärohkeuden ja -varmuuden kehittäminen, jota opetellaan omien näkemysten vahvistamisen ja ilmaisutapojen harjoittelulla (OPH 2004: 54). Jotta jokainen oppilas luokassa uskaltaisi sanoa mielipiteensä, on panostettava hyvän ilmapiirin luomiseen koko luokan kesken. Omien vahvuuksien kehittämisessä auttaa palautteen antaminen ja saaminen sekä omien viestintätottumusten ja taitojen arviointi (OPH 2004: 54). Arviointi ei aina ole helppoa, joten opettajan ja oppikirjankin apu on tarpeen.

Lisäksi oppiaineen keskeisiin sisältöihin lukeutuu ymmärtävän ja arvioivan kuuntelun harjoittelua sekä verbaalisten, visuaalisten ja auditiivisten keinojen tarkastelua tekstin merkitysten rakentajina (OPH 2004: 54). Tässä yhteydessä tulee mukaan siis myös nonverbaalisen viestinnän tärkeys puheenvuoron merkityksen luojana. Näiden lisäksi sisältöihin kuuluu vielä tekstien suuntaamista erilaisille kohderyhmille ja eri viestintätilanteisiin sekä kohteliaan ja kuulijan huomioon ottavan ilmaisutavan harjoittelua (OPH 2004: 55). Tämä voisi konkreettisesti näkyä vaikka teittelyn ja työhaastattelun harjoittelussa.

1.3 Oppikirja

Oppikirja on opetukseen ja opiskeluun tarkoitettu kirja, joka yleensä käsittelee jotain tiettyä alaa, kuten esimerkiksi äidinkieltä ja kirjallisuutta tai matematiikkaa. Lähes jokainen varmasti kohtaa oppikirjan jossain vaiheessa koulutietään. Karvosen (1995: 11) mukaan kirjattomia kouluja pidetään poikkeuksellisina, koska oppikirja on kiinteä osa opetusta. Toki esimerkiksi steinerkouluissa oppikirjoja käytetään vain vähän, mutta kirja opetuksen apuna on kuitenkin useimpien koulujen arkea.

Oppikirja on kirjoitettua kieltä, jonka ominaisuuksia ovat eteneminen lineaarisesti ja riippumattomuus ajasta ja paikasta (Karvonen 1995: 11). Oppikirjan tulisi siis olla opetuksen ja oppimisen apuväline ja siksi rakennettu niin, että siitä todella on apua. Kirjan pitäisi toimia sekä oppitunnilla opettajan kontrolloimassa tilanteessa että oppilaan itseopiskelun apuna kotona.

Oppikirjat ovat osa oppimateriaalia, johon kuuluu oppikirjojen lisäksi mm. työkirjoja, monisteita ja valokuvia tai vaikkapa äänitteitä, videoita, pelejä ja Internet-sivuja. Oppimateriaalin avulla voidaan tukea opetussuunnitelman toteuttamista käytännössä. Voidaan sanoa,

että mitä nuorempi oppilas on, sitä tarpeellisempaa on materiaali, joka selkeyttää opittavaa asiaa. (Uusikylä–Atjonen 2005: 162, 164.) Oppimateriaalin määritelmäksi on esitetty seuraavaa:

Oppimateriaalilla tarkoitetaan johonkin aineeseen, materiaan kytkettyä oppiainesta, jonka tulee välittyä oppilaille ja saada heissä aikaan sellaisia elämyksiä ja oppimiskokemuksia, joista syntyy tavoitteiden mukaisia, pysyviä tietojen ja taitojen muutoksia ja affektiivisia vaikutuksia (Uusikylä–Atjonen 2005: 164).

Pedagogisesti hyvä oppimateriaali ei tähtää vain nopeasti näkyviin muutoksiin (Uusikylä–Atjonen 2005: 165), vaan pyrkii vaikuttamaan pysyvästi oppilaan ajatteluun ja taitoihin. Oppikirjojenkin täytyisi siis tarjota oppijalle elämyksiä, joiden avulla myös asenne opittavaa asiaa kohtaan voisi parantua ja oppiminen olisi mukavaa ja palkitsevaa.

Oppimateriaalin perustehtävät liittyvät oppimisen virittämiseen ja tukemiseen. Hyvän oppimateriaalin pitäisi siis mm. esittää kysymyksiä ja kehottaa etsimään ratkaisuja ongelmiin ja mahdollistaa toimintaa. Sen lisäksi, että oppimateriaali vastaa sisältökysymyksiin, sen tulisi antaa palautetta ja tarjota haastavia ja muuntuvia lisätehtäviä ja olla vaihteleva mielenkiinnon ylläpitämiseksi. (Uusikylä–Atjonen 2005: 165.)

Oppikirjojen sisältö on kompromissien tulos (Karvonen 1995: 12), sillä niitten takana ovat useimmiten tekijäryhmät (Lappalainen 1992: 151). Kompromissin tuloksena jotain opetettavaa osa-aluetta saatetaan joutua supistamaan, jos jokin muu tuntuu tärkeämmältä. Tässä tullaankin oppikirjan heikkouteen: se on rajallinen, mutta opetuksen sisällöt tuntuvat paisuvan koko ajan. Tyson-Bernsteinin mukaan oppikirjoissa voidaankin yrittää käsitellä liian monta aiheita liian vähässä tilassa. Kirjojen tekijöiden on yritettävä tiivistää vanhaa kirjassa olevaa materiaalia saadakseen tilaa uudelle. Tämä voi johtaa siihen, että tingitään kontekstista tai faktoista, kun yritetään mahduttaa kirjaan mahdollisimman paljon asiaa. (Tyson-Bernstein 1989: 9, 18, 30.) Oppikirjantekijöiden haasteena onkin tehdä kirja, jonka paksuus ei heikennä käytettävyyttä, mutta jossa samalla on tarvittava asiasisältö.

Valtakunnallinen opetussuunnitelma on kehys, jota oppikirjantekijöiden odotetaan noudattavan (Luukka–Pöyhönen–Huhta–Taalas–Tarnanen–Keränen 2008: 53). Näin ollen oppikirjojen sisältöjen ei odottaisi valtavasti eroavan toisistaan ja olennaisen tiedon tulisi olla kaikkien saman oppiaineen eri sarjojen kirjoissa. Oppikirjojen sisältöjä ei kuitenkaan nykyään enää valvota mitenkään, joten on oppikirjan tekijöistä kiinni, miten hyvin kirjat vastaavat opetussuunnitelmia (Sarmavuori 2007: 259; Uusikylä–Atjonen 2005: 167). Valvonnan poistumi-

nen mahdollistaa eri kirjasarjojen erilaiset painotukset esimerkiksi kirjallisuuteen, viestintään tai kirjoittamiseen.

Oppikirja on rajallinen esine (Karvonen 1995: 11), joten se ei voi pitää sisällään kaikkea maailman tietoa. Moni opettaja varmasti käyttää hyväkseen eri oppikirjasarjoja kopioimalla oppilaille materiaalia muista kirjoista kuin heidän käyttämästään. Meidän tuntemamme ja tunnistamamme paperinen käsin selattava oppikirja on kuitenkin korvautumassa nykytekniikan mahdollistamilla elektronisilla teksteillä, kuten Power Point -diaesityksillä ja älytaulujen mukanaan tuomilla opetusmahdollisuuksilla. Nykyisin monen perinteisen oppikirjan rinnalla on jo cd-levyjä ja Internetistä löytyviä tehtäviä, ja moni opettaja käyttänee sähköisiä oppimisympäristöjä, jonne hän voi luoda omia tehtäviä. Moni kustantaja on jo pitkään tehnyt Internetiin lisämateriaalia, joka on opettajan ja oppilaidenkin käytössä (Lehtinen 2012: 28).

Internetin avulla on mahdollista päästä käsiksi lähes rajattomaan määrään materiaalia, joka voidaan saada pedagogiseen käyttöön (Uusikylä–Atjonen 2005: 171). Lähes jokaisen opettajan käytössä on luokkatilanteessa tietokone, joten verkkomateriaalia on mahdollista sen kautta hyödyntää. Oppilailla sen sijaan omaa tietokonetta ei useinkaan ole käytettävissä. (Lehtinen 2012: 28.) Niin kauan kuin oppilaalla ei oppitunnin aikana ole mahdollisuutta päästä tekemään verkkotehtäviä, on paperisen oppikirjan olemassaolo tarpeellinen. Oppitunnin kulun muuttuminen enemmän tietotekniikkaa sisältäväksi on kuitenkin opettajista kiinni, ja kaikki eivät suinkaan ajattele tekniikan käytöstä suopeasti (Lehtinen 2012: 29).

Oppikirja on syntynyt opetuksen avuksi ja sitä helpottamaan, mutta on tutkittu, että oppikirjat ovat alkaneet ohjailta oppitunnin kulkua. Kirja ei välttämättä olekaan väline, jonka avulla oppilas tutustuu johonkin maailman ilmiöön, vaan pikemminkin kirjan teksti on itsessään oppilaan oppimisen kohde. Opettajan ja oppilaan työ on suunniteltu kirjassa valmiiksi. (Virkkunen 1989: 128–129.) Kirjassa valmiiksi olevan tiedon lisäksi opettajan tulisi tuoda tunnille tietoa myös kirjan ulkopuolelta ja haastaa oppilaita keskusteluun tai tekemään itse päätelmiä maailmasta. Voiko siis olettaa, että jos äidinkielen oppikirja ei sisällä kuin hieman tietoa ryhmätoiminnasta, tunneilla käy niin, etteivät oppilaat saa tarpeeksi työkaluja toimiakseen tehokkaasti ryhmässä? Oppikirja jättää opettajalle varaa tehdä päätöksiä siitä, miten tunneilla toimitaan ja miten syvälle aiheeseen poraudutaan. Jos opettaja kuitenkin suunnistaa tunnilla vain ja ainoastaan oppikirjan mukaan, voi opittu tieto jäädä joiltain osa-alueilta pinnalliseksi.

Oppikirjojen lisäksi opetusta ohjaavat opettajan oppaat. Ne on tehty opettajan apuneuvoiksi ja tarjoavat mm. lisätehtäviä, kokeita, arviointilomakkeita ja vinkkejä opetuksen järjestämiseen. Alakoulun opettajan materiaalissa voi olla jopa ehdotuksia kokonaisen oppitunnin kulusta. Yläkoulun kirjat rajoittuvat usein vain tehtävien ohjeistuksiin ja arviointiehdotuksiin, eikä koko tunnin kulusta esitetä ehdotuksia. Opettajan oppaassa voi olla myös materiaalia niille oppilaille, joilla on oppimisvaikeuksia tai erityisen hyvät taidot (Tyson-Bernestein 1989: 16). Eriyttävä materiaali, kuten muutkin oppikirjojen ja opettajan oppaiden tehtävät, vaatii kuitenkin opettajalta arvion sen soveltumisesta juuri hänen oppilailleen. Vaikka oppaat antavat paljon lisämateriaalia ja vinkkejä, on lopullinen päätös oppituntien sisällöstä aina opettajan kädessä. Hän voi käyttää materiaalia sellaisenaan, käyttää sitä itse luomansa materiaalin rinnalla tai muokata kirjojen ja oppaiden tehtäviä mieleisikseen.

Äidinkielenopettajat tuovat luokkaan myös paljon mm. kaunokirjallisuutta ja mediatekstejä, joten täysin oppikirjan varassa ei liikuta. Oppikirjojen vaikutus opetukseen on kuitenkin niin suuri, että niitä on alettu nimittää piilo-opetussuunnitelmiksi (Luukka ym. 2008: 64; Uusikylä–Atjonen 2005: 56). Suomalaiset oppikirjat ovat tasokkaita ja monipuolisia, mutta eivät korvaa opetussuunnitelmaa. Oppikirja on kuitenkin vain yhden tekijäryhmän näkemys opetettavasta asiasta, ja se voi kahlita opettajan toimintatapoja ja kaavamaistaa opetusta. (Uusikylä–Atjonen 2005: 56.) Kirjojen tehtävät rajaavat toiminnan tavoitteita ja luokkahuoneen vuorovaikutuksen tapoja (Luukka ym. 2008: 64). Voikin siis olla, että jos kirjat sisältävät niukasti ryhmätehtäviä, tämä ohjaa työskentelemään enemmän yksin, parityönä tai opettajajohtoisesti. Opetussuunnitelman lähtökohta on yleensä vaihtelevien opetusmenetelmien käyttö, mutta oppikirjalähtöisestä opetuksesta saattaa helposti tulla puuduttavaa tai pelkkää tiedon pönttäämistä. Jos opettaja ei ole selvillä opetussuunnitelmasta ja kasvatuksen kokonaistavoitteista, hän joutuu helposti monenkirjavan oppimateriaalin virran vietäväksi. (Uusikylä–Atjonen 2005: 56–57.) Oppikirjan perusteella ei kuitenkaan voi päätellä luokan tapahtumia, koska opettaja voi valinnoillaan vaikuttaa tunnin kulkuun (Luukka ym. 2008: 65).

2 RYHMÄVIESTINTÄ

2.1 Viestintäosaaminen

Viestintäosaaminen eli viestintäkompetenssi voidaan väljästi määritellä yksilön kyvyksi viestiä toisten kanssa (Rubin 1990: 98–99, 108). Viestintäosaamisen käsite on laajentunut ja kattaa nykyisin puhetaidon lisäksi myös muut vuorovaikutustaidot sekä kirjoittamisen, lukemisen ja medialukutaidon. Viestintäosaaminen on osa kulttuurista lukutaitoa. Tarkastelun kohteena siinä on, miten taidokkaasti viestinnällisiä skeemoja käytetään elämäntilanteiden hallinnassa. (Rubin 1990: 96.) Puheviestintäosaaminen ilmenee viestinnällisessä osaamisessa kahden tai useamman ihmisen välisessä vuorovaikutustilanteessa. Tähän kuuluu sekä kielellistä että non-verbaalista toimintaa. (Valkonen 2003: 26.)

Viestintäosaaminen tarkoittaa tietoa tehokkaasta ja tarkoituksenmukaisesta viestintäkäyttäytymisestä. Se on taitorepertuaari, johon sisältyvät tehokkaat ja tarkoituksenmukaiset tavat viestiä ja motivaatio käyttäytyä tavalla, jota osapuolet pitävät tehokkaana ja tarkoituksenmukaisena. (Rubin 1990: 96.) Viestintäosaaminen pitää siis sisällään sekä tiedot, taidot että asenteen (Valkonen 2003: 25).

Valkonen lisää viestintäosaamisen määritelmään vielä suuremman viittauksen viestinnän eettisiin periaatteisiin. Hänen mukaansa viestintäosaaminen kattaa edellä mainitun lisäksi taidot ennakoida, suunnitella ja säädellä viestintäkäyttäytymistä ja sellaisten viestinnän eettisten periaatteiden noudattamisen, mikä ei vaaranna viestintäsuhteita tai loukkaa toisia osapuo- lia. (Valkonen 2003: 26.)

Yksilön synnynäiset ominaisuudet vaikuttavat huomattavasti siihen, miten taitavasti vuorovaikutustilanteessa toimii. Tutkimukset vahvistavat käsitystä siitä, että viestintäosaamisen perustekijät liittyvät synnynäiseen kykyrakenteeseen. (Valkonen 2003: 36.) Harjoittelu voi kuitenkin lisätä viestintäosaamista (Rubin 1990: 112). Tietyt yksilöt siis ovat luontaisesti kiinnostuneempia viestinnästä ja pärjäävät siinä perimänsä suomien kykyjen avulla. Jos kuitenkin on halukas ja motivoitunut kehittämään viestintäosaamistaan, siihen on mahdollisuus.

2.2 Mikä on ryhmä?

Ryhmäviestintää tutkittaessa on syytä määritellä, mikä ryhmä oikeastaan on. Ryhmänä voi pitää muutamaa ihmistä, jotka kommunikoivat keskenään, yleensä kasvoitusten. Heillä on yhteiset päämäärät ja normit, ja he ovat kehittäneet viestintäkaavan, jolla he saavuttavat päämääränsä keskinäisten riippuvuussuhteiden kautta. (Cragan–Wright 1999: 7.) Ryhmänä ei siis näin ajatellen voi pitää esimerkiksi joukkoa ihmisiä, jotka sattumalta seisovat samalla bussipysäkillä odottamassa linja-autoa. Arkikielessä näitä ihmisiä voisi kutsua ryhmäksi, mutta heidän väliltään puuttuvat monet ryhmän ominaisuudet. Heillä saattaa toki olla sama päämäärä: bussiin ehtiminen ja sillä tiettyyn paikkaan matkustaminen. Tämän tavoitteen saavuttaakseen heidän ei kuitenkaan tarvitse puhaltua yhteen hiileen muiden bussinodottajien kanssa. Keskinäinen riippuvuus siis puuttuu – suomalaisella bussipysäkillä usein myös viestintä.

Kolmen ihmisen viestintä eroaa paljon kahden ihmisen välisestä viestinnästä (Cragan–Wright 1999: 9), joten tässäkin tutkimuksessa ryhmäksi luokitellaan vähintään kolmen ihmisen joukko. Oppikirjat sisältävät huomattavan paljon paritehtäviä, mutta ne jäävät tutkimukseeni ulkopuolelle. Kolmas henkilö vuorovaikutustilanteessa tuo tilaisuuden liittoutua jollekin puolelle, mistä syntyy epätasapainoa, jollaista kahdenvälisessä vuorovaikutuksessa ei voisi tapahtua (Keyton 1999: 7). Useamman henkilön vuorovaikutustilanteessa siis esimerkiksi hyvin asiansa perustellut henkilö voi saada kannatusta jostain suunnasta, vaikka yksi olisikin eri mieltä.

Keytonin (1999: 8) mukaan ryhmän koko on parasta määritellä tehtävän mukaan. Cragan ja Wright pitävät hyvänä ryhmän kokona 3–13 henkilöä. Suuremmassa ryhmässä syntyy helposti klikkejä ja jakautumista. Optimaalisena ryhmäkokona he pitävät 5–7 henkilöä. Tällainen ryhmäkoko takaa sen, että ryhmässä on tarpeeksi erilaisia mielipiteitä sekä tietoa, ja ryhmätoiminnan kannalta merkitykselliset roolit pystytään täyttämään. Ryhmän menestyksen kannalta tärkeitä rooleja ovat tehtävän johtaja, sosiaalis-emotionaalinen johtaja, jännityksen laukaisija, tiedon antaja ja kieltäjä. (Cragan–Wright 1999: 9.) Hare (1976: 229) pitää optimaalisena ryhmäkokona viittä henkilöä. Koulukontekstissa seitsemän hengen ryhmä tuntuu oman kokemukseni perusteella melko suurelta. Jos tehtävää ei ole ohjeistettu niin, että se vaatii jokaisen ryhmän jäsenen panoksen, voi olla, että jotkut alkavat vapaamatkustajiksi ja antavat muiden hoitaa työn. Ryhmätyöskentely tulisi aloittaa pienestä ryhmästä ja siirtyä suurempaan vasta sitten, kun ryhmätaitoja on opeteltu jo jonkin verran (Saloviita 2006: 33).

Jokaisen ryhmän jäsenen ponnistelun tärkeyttä kuvaava ryhmän ominaisuus on ryhmän jäsenten keskinäinen riippuvuus (Keyton 1999: 10). Kun keskinäinen riippuvuus toteutuu, koostuu sekä ryhmän että yksilön etu (Brewer 1995, viitattu teoksessa Keyton 1990: 8). Ryhmän jäsenten tulee olla keskenään vuorovaikutuksessa ja kommunikoida sekä verbaalisesti että nonverbaalisesti (Keyton 1990: 10). Ryhmän jäsenten kesken tulee vallita luottamus ja heidän on tehtävä yhteistyötä, jotta voidaan suorittaa tehtävä, jota kukaan ei yksin pystyisi tekemään (Sahlberg 1998: 176). Keskinäinen riippuvuus siis edellyttää yhteen hiileen puhaltamista. Yhden menestys on samalla hyväksi koko ryhmälle, ja ryhmän työn tulos voi olla keskinäisen riippuvuuden toteutuessa parempi kuin yhdenkään yksilön itsenäinen työ.

Yksi ryhmän piirre on ryhmäidentiteetti. Ryhmän jäsenten tulee tunnistaa ryhmänsä jäsenet ja tietää tehtävä, jota ollaan suorittamassa (Keyton 1999: 11). Jos käsittää itsensä kuuluvaksi ryhmään, luultavasti on osa sitä. Jos me-henki ei toteudu ryhmässä, se ei voi olla olemassa. (Cragan–Wright 1999: 13.) Tämän takia oppitunneilla olisi hyvä panostaa hyvän hengen luomiseen koko luokan kesken. Tällöin oppilaat olisi mahdollista parhaassa tapauksessa jakaa mihin tahansa ryhmiin ilman, että syntyisi riski jonkun oppilaan jäämisestä syrjityksi.

Yhteiset tavoitteet ovat ryhmän toiminnan ja ryhmähengen kannalta olennaisia. Ryhmässä toimijoilla tulee olla yhteinen päämäärä eli tehtävä, joka ryhmän tulee hoitaa. Ryhmää pitää yhdessä tarve tehdä yhteistyötä tavoitteiden saavuttamiseksi. Ryhmän pitää siis enemmän haluta olla yhdessä kuin lähteä omille teilleen. Yhteistyön halusta syntyy ryhmän yhtenäisyys eli koheesio. (Cragan–Wright 1999: 12–13.) Päämäärä tulee saavuttaa yhteistoiminnallisesti – kun yksi ryhmän jäsenistä lähestyy tavoitetta, kaikki muutkin lähestyvät sitä (Keyton 1999: 11). Jos siis yksi jättää työnsä tekemättä, siitä kärsii koko ryhmä. Tämän luulisi kannustavan yhteen hiileen puhaltamiseen, kun muiden ponnistelu auttaa myös itseä ja ilman jokaisen panosta ei työtä saa tehtyä. Työn onnistumisen kannalta päämäärä on tärkeä, sillä jos ryhmä ei tiedä, mihin se pyrkii, onnistuminen on epätodennäköistä. Ryhmän yhteinen päämäärä luo yhteistyötä, yksilön päämäärä usein kilpailua. (Keyton 1999: 12.) Hyvän luokkahengen saavuttamiseksi ryhmän yhteiset tavoitteet voivat siksi olla tehokkaita.

Tietoiset tavoitteet ohjaavat toimintaa vuorovaikutustilanteessa. Tietoisuus tavoitteista ei kuitenkaan takaa aktiivista pyrkimystä tavoitteiden saavuttamiseen. Ylikorostunut tiedostaminen voi ehkäistä toiminnan tehokkuutta, kun keskitytään tarkkailemaan toimintaa liikaa. (Gerlander 1995: 60.) Jos tavoitteena on esimerkiksi harjoitella ryhmässä toimimista jonkin

keskustelutehtävän avulla, voi lopputulos olla se, ettei keskustelussa päästä eteenpäin, kun ryhmän jäsenet keskittyvät siihen, miten ryhmä toimii.

Ryhmätyön jäsenillä voi viestintätilanteessa olla erilaisia rooleja, jotka parhaimmillaan edistävät ryhmän tavoitteen saavuttamista. Rooleja voidaan ryhmätilanteessa ottaa itse, tai ne voidaan antaa. Se, että joku ottaa hoitaakseen tietyn roolin (esim. johtajan) ei kuitenkaan takaa, että hän hoitaisi sen hyvin. (Keyton 1999: 59.) Koulukontekstissa annetut roolit tulevat useimmiten opettajalta. Johtajan roolin saanut ei välttämättä ole halukas johtamaan ryhmää, jolloin työskentely voi olla tehotonta. Ja vaikka joku olisi vapaaehtoisesti hakeutunut tiettyyn rooliin, voi hänen kiinnostuksensa lopahtaa kesken tai esimerkiksi poissaolot tunnilta häiritsevät hänen toimimistaan kyseisessä roolissa.

Ryhmässä voi olla sekä virallisia että epävirallisia rooleja. Viralliset roolit voidaan jakaa ryhmän jäsenten kesken, tai ne voivat muodostua vuorovaikutuksen tuloksena. Jos rooleja ei erikseen jaeta, niistä voi syntyä epäselvyyttä. (Keyton 1999: 61). Voi olla, että ryhmän johtajaksi alkaa helposti henkilö, jolla on hallitseva luonne. Ryhmässä voisi kuitenkin olla joku toinen, joka täyttäisi ryhmänjohtajan tehtävän tätä henkilöä paremmin.

Keytonin mukaan jokaisella ryhmällä on uniikki rooliprofiili, mutta **johtaja**, **sihteeri** ja **kriittinen arvioija** auttavat suuntaamaan ryhmää kohti sen tavoitetta. Johtajan tehtävä on suunnitella toimintaa ja motivoida muita, ja hän on tärkeä tehtävän onnistumisen kannalta. Sihteeri merkitsee muistiin keskustelun satoa ja kriittinen arvioija arvioi keskusteluun tuotuja ideoita. Kriitikon tehtävän tulisi olla kiertävä, jotta kukaan ei leimautuisi negatiiviseksi henkilöksi. (Keyton 1999: 61, 63.) Koulun ryhmätoissa oppilaille tosin tulisi korostaa, että ryhmän johtajan ei ole tarkoitus tehdä kaikkea työtä, ja sihteeri ei voi vain jättäytyä keskustelusta syrjään ja toimia mekaanisena kirjurina. Kriittisen arvioijan tulisi lisäksi muistaa, että vaikka hänen tehtävänsä on arvioida ideoita, hän ei voi tehdä sitä perustelematta mielipiteitään.

Näiden virallisten roolien lisäksi vuorovaikutuksessa syntyy epävirallisia rooleja, jotka voivat syntyä esimerkiksi vastauksena virallisille rooleille. Epäviralliset roolit voidaan jakaa tehtäväkeskeisiin rooleihin, suhdekeskeisiin rooleihin ja yksilökeskeisiin rooleihin. Tehtäväkeskeiset roolit auttavat ryhmää sen pyrkiessä kohti tavoitettaan, suhdekeskeiset ylläpitävät ryhmän jäsenten välisiä suhteita ja vahvistavat ryhmähenkeä ja yksilökeskeiset roolit tähtäävät vain tietyn ryhmän jäsenen omaan päämäärään riippumatta ryhmän yhteisistä tavoitteista. (Keyton 1999: 64; Stewart–Manz–Sims 1999: 37; Benne–Sheats 1948: 42–43.)

Benne ja Sheats (1948: 43–46; suomennokset omiani) listaavat epävirallisia rooleja. Tehtäväkeskeisiä rooleja ovat heidän mukaansa esimerkiksi **aloitteentekijä/edistäjä** (ehdottaa ryhmälle uusia ajatuksia tai tapoja päästä tavoitteeseen), **tiedon etsijä** (pyytää selittämään tarkemmin jo keskusteluun tuotuja kysymyksiä), **tiedon jakaja** (tarjoaa faktatietoa), **mielipiteen etsijä** (yrittää löytää ehdotusten edustamia arvoja), **arvioija/kriitikko** (arvioi ryhmän suoriutumista), **selventäjä** (keksii esimerkkejä ja käytännön sovelluksia), **teknikko** (hoitaa tarvittavat tavarat paikalle) ja **kirjuri** (toimii ryhmän muistina ja kirjaa ylös päätökset). Suhdekeskeisiä rooleja ovat mm. **rohkaisija** (kehuu muita ja puoltaa ehdotuksia), **sovittelija** (tarjoaa kompromissia konfliktitilanteessa), **tarkkailija** (toimii yleisönä muiden ideoille ja myötäilee), **portinvartija** (pitää viestintäkanavat avoinna) ja **harmonian ylläpitäjä** (lievittää jännitteitä ryhmän jäsenten välillä). Yksilökeskeisiin rooleihin kuuluvat esimerkiksi **hyökkääjä** (arvostelee muita, osoittaa kateutta jne.), **huomion tavoittelija** (haluaa ryhmän huomion itseensä päämäärästä riippumatta), **dominoija** (manipuloi ryhmän jäseniä, keskeyttää), **estäjä** (torjuu ehdotuksia) ja **avun hakija** (hakee sympatiaa). Tehtävä- ja suhdekeskeiset roolit suurimmaksi osaksi edistävät ryhmän toimintaa kun taas yksilökeskeiset vaikeuttavat sitä.

Eri ryhmät toimivat eri tavoin, joten sama rooli ei välttämättä toimi monessa eri ryhmässä. Myöskään kaikkia epävirallisia rooleja ei kaikissa ryhmissä tarvita. Virallisten ja epävirallisten roolien välillä tulisi lisäksi vallita tasapaino. Saman henkilön epävirallisesti ottama rooli ei myöskään saisi asettaa hänen virallista rooliaan kyseenalaiseksi. (Keyton 1999: 64–65, 68.) Esimerkiksi liian suuri osa ryhmän jäsenistä ei voi toimia jännityksen lieventäjinä ja hauskuuttajina ilman, että ryhmän työteho kärsisi siitä, tai sihteerinä toimivan ryhmän jäsenen ei kannata heittäytyä ryhmän pelleksi, jotta hänen työnsä laatua ei kyseenalaisteta.

2.3 Ryhmätaitoja

Arkipäivän puheviestintätilanteet ovat usein keskustelutilanteita (Puro 1995: 20), joten koulussakin olisi hyvä tulla tutuiksi keskustelutaitojen kanssa. Yleispäteviä sekä ryhmässä että muussa viestinnässä tarvittavia keskustelutaitoja ovat Valkosen (2003: 45) mukaan:

- taito osoittaa empatiaa ja tukea
- taito rohkaista toisia puhumaan
- taito ilmaista aktiivista osallistumista ja vastaanottavuutta
- taito käyttää toisten puheen ainesta omassa puheenvuorossa keskustelun jatkamiseksi

- taito ilmaista ajatuksiaan ja tunteitaan tarkasti ja tarkoituksenmukaisella tavalla
- taito kuunnella ja ymmärtää, mitä toinen sanoo tai ilmaisee
- taito mukautua
- taito selviytyä vaikeista vuorovaikutustilanteista (konfliktitilanteiden hoito, suostuttelu, vastustaminen, väärinkäsitysten selvitys).

Kuuntelemisen taito näyttäisi olevan yksi keskeisimmistä keskustelutaidoista. Se näkyy konkreettisesti siinä, miten ryhmän toisen jäsenen puheesta saa aineksia omaan puheenvuoroon. Hyvä kuuntelija ei siis olekaan se, joka istuu vain hiljaa ja ehkä nyökyttelee samalla. Hyvä kuuntelija osoittaa omilla sanoillaan ymmärtäneensä toisia. Kuuntelemisen taitoihin voi lukea myös nonverbaalisen viestinnän havaitsemisen ja tulkitsemisen, esimerkiksi taidon havaita ja tulkita äänensävyjä ja ilmeitä (Valkonen 2000: 109).

Ryhmätaitoja voidaan jakaa ryhmä- tai suhdekeskeisiin ja tehtäväkeskeisiin taitoihin. Tehtäväkeskeisiä ryhmätaitoja ovat muiden muassa:

- taito ylläpitää keskustelun koherenssia
- taito pyytää täsmennyksiä ja perusteluja
- taito määritellä ja analysoida ongelmia
- taito esittää, kehitellä ja arvioida ratkaisuvaihtoehtoja (Beebe–Barge 1994: 273; Valkonen 2003: 46.)

Tehtäväkeskeiset taidot tukevat mahdollisimman laadukkaan lopputuloksen saavuttamista (Valkonen 2003: 46). Jos ryhmällä on tehtävänään vaikka keksiä ehdotus luokkaretkikohteesta, keskustelua auttaa, että osataan arvioida eri vaihtoehtoja ja pyytää ehdottajilta perusteluja.

Ryhmäkeskeiset taidot auttavat ryhmää vahvistamaan yhteenkuuluvuuttaan ja pitämään ilmapiirin avoimena. Valkosen (2003: 46) mukaan ryhmä- eli suhdekeskeiset taidot vaikuttavat ryhmän jäsenten keskinäisiin suhteisiin myönteisesti ja näitä taitoja ovat mm.

- taito osoittaa empatiaa ja tukea
- taito hallita konflikteja ja ratkaista väärinkäsityksiä
- taito ilmaista omaa aktiivisuutta ja vastaanottavuutta
- taito rohkaista ja aktivoida muita osallistumaan ryhmän toimintaan.

Jotta keskustelu ei koulussa menisi siihen, että yksi pitää monologia tai syntyy riita asioista, on hyvä, että ryhmätyöhön osallistuvilla oppilailla on taitoa rohkaista muita puhumaan ja kykyä ratkaista riitoja.

Tilannekohtaiset taitoluokitukset eivät ole tyhjentäviä, mutta niille on kuitenkin paikkansa konkretisoimassa puheviestinnän taito-opetuksen laajaa sisältöä. Tehtävä- ja tilannekohtaiset taitoluokitukset kuvaavat usein puhumisen perustaitojen päälle rakentuvia taitoja, joita puheviestintää opittaessa harjoitellaan. Aina ei opetuksessa ole tarpeellista tehdä jakoa esiintymis- ja ryhmätaitoihin, sillä esimerkiksi nonverbaalisen viestinnän havaitsemista ja perustelemisen taitoja on mahdollista harjoitella sekä esiintymis- että ryhmätilanteessa. Ryhmätaidot ovat hyviä, jos ryhmän jäsenet ovat tyytyväisiä käytyyn keskusteluun, yhteenkuuluvuuden tunne kasvaa, ja ryhmä saavuttaa tavoitteensa tavalla, joka ei loukkaa ketään ryhmän jäsenistä. (Valkonen 2003: 46; Valkonen 2000: 107.)

2.4 Yhteistoiminnallinen ryhmätyöskentely

Yksi tapa tehostaa yhteistoiminnallista oppimista koulussa on ryhmätyöskentely. Yhteistoiminnallinen oppiminen on nimitys pedagogisille toimintatavoille, joiden lähtökohtana on suuren opetusryhmän järjestäminen pienemmiksi ryhmiksi. Kaikki yhteistoiminnalliset opetusmenetelmät korostavat, että onnistuneeseen lopputulokseen tarvitaan jokaisen pienryhmän jäsenen keskinäistä vuorovaikutusta ja positiivista keskinäistä riippuvuutta. Kilpailua pyritään välttämään tai hävittämään se kokonaan. Yhteistoiminnallinen oppiminen ei tarkoita mitään yhtä tiettyä opetusmenetelmää, vaan tapoja toteuttaa yhteistoiminnallista ryhmätyötä on monia. (Sahlberg–Sharan 2002: 10–11.)

Yhteistoiminnallinen ryhmätyö toimii neljän peruseriaatteen mukaan. Näitä ovat samanaikainen vuorovaikutus, yhtäläinen osallistuminen, positiivinen keskinäinen riippuvuus ja yksilöllinen vastuu. Samanaikainen vuorovaikutus perustuu siihen, että aktiivisia osallistujia luokassa on kerrallaan enemmän kuin yksi (Kagan–Kagan 2001: 39). Jos opettaja kysyy kysymyksen ja oppilas vastaa, on kerrallaan äänessä vain yksi ja muut kuuntelevat. Yhteistoiminnalliset työtavat järjestävät luokassa puhumisen niin, että oppilaat puhuvat ryhmissä, jolloin jokaisella on enemmän aikaa tuoda ilmi omat näkemyksensä.

Yhtäläinen osallistuminen viittaa siihen, että ryhmän jäsenet ovat ryhmän keskustelussa mukana yhtä paljon. Ryhmässä pyritään estämään se, että vain yksi puhuu ja muut kuuntele-

vat. Työskentelyä voidaan ohjata esimerkiksi niin, että jokaisella on vuorollaan tietty aika kertoa, mitä hänellä on sanottavaa. Näin kukaan ei jää ryhmäkeskustelun ulkopuolelle. (Kagan–Kagan 2001: 40–41.)

Positiivisesta keskinäisestä riippuvuudesta on puhuttu jo luvussa 2.2. Ryhmän jäsenten tuleekin olla riippuvaisia toisistaan niin, että toisen menestys hyödyttää myös toista. Kun jokaisen panosta tarvitaan, muita kannustetaan hyvään suoritukseen. Keskinäinen riippuvuus näkyy ryhmätilanteessa mm. siten, että ryhmän tulee varmistaa, että jokainen ryhmän jäsen osaa opiskeltavan asian. Opettaja voi ryhmätyön päätteeksi kysyä opiskellusta keneltä tahansa ryhmän jäseneltä, joka vastaa ryhmän puolesta. Näin oppilaille pitäisi syntyä halu jakaa osaamistaan kaikille, koska toisen osaaminen hyödyttää myös itseä. Yhteistoiminnallisuus toteutuu siis vain silloin, kun yhteistä tehtävää ei pysty tekemään ilman jokaisen ryhmän jäsenen panosta. (Kagan–Kagan 2001: 41–42; Sahlberg 1998: 176.)

Periaatteet täydentää yksilöllinen vastuu, joka tarkoittaa sitä, että jokainen ryhmän jäsen on vastuussa omasta oppimisestaan ja osallistumisestaan ryhmän toimintaan. Kun yksilölle annetaan vastuuta sekä omasta että muiden oppimisesta, se kannustaa kuuntelemaan muita ja keskittymään tehtävään. (Kagan–Kagan 2001: 42.)

Yhteistoiminnalliseen oppimiseen soveltuvat hyvin tehtävät, jotka ratkaistaan parhaiten yhdessä. Tällaisia ovat usein tehtävät, joihin ei ole yhtä oikeaa vastausta. (Sahlberg 1998: 175.) Ryhmätyö kannattaa, jos ratkaisua ei voi ennustaa ja monenlaiset lopputulokset ovat mahdollisia (Keyton 1999: 23). Ryhmätyöskentelyä voi siis osittain pitää turhana silloin, kun tieto on suoraan löydettävissä oppikirjasta ja vastauksen laatimisessa ei tarvitse miettiä asiaa monesta näkökulmasta.

Sahlberg (1998: 176–177) on listannut yhteistoiminnallisen oppimisen piirteitä:

- Ryhmän jäsenten sosiaalinen riippuvuus vahvistuu, kun kaikkien panosta tarvitaan ja me-henki kasvaa. Tähän tarvitaan onnistuneita tehtäviä ja tarvittaessa opettajan ohjausta.
- Harjoitetaan ryhmätaitoja ja asenteita sekä kuuntelemisen, auttamisen, ajatusten ilmaisun ja vastuunkannon taitoja.
- Arvioidaan ryhmän toimintaa kriittisesti, ymmärretään omaa toimintaa ja tunnustetaan oppimista.

Tutkimusten mukaan yhteistoiminnallisessa ryhmässä luokan oppilaat pitävät toisistaan enemmän. Tämä johtuu siitä, että työskennellään yhdessä kohti samaa päämäärää. (Allen–

Plax 2002: 224–225.) Yhteistoiminnallisen ryhmän sanotaan myös kasvattavan oppilaan tunnetta siitä, että hän on tärkeä ja arvokas ja nostavan hänen itsetuntoaan (Sahlberg 1997: 460). Monesti oppilaat, jotka eivät halua osallistua koko luokan yhteiseen keskusteluun, tuntevat pienessä ryhmässä tehtävien töiden olevan turvallinen ympäristö harjoitella sosiaalisia taitoja (Allen–Plax 2002: 230). Yhteistoiminnalliset ryhmätyöt voivatkin olla ujoimmille oppilaille väylä saada äänensä kuuluviin ja tulla hyväksytyiksi luokassa.

2.5 Viestinnän arviointi ja tavoitteet

Koulun ryhmäviestintätilanteessa arvioijana voi toimia opettaja tai oppilaat itse. Oppilaat voivat arvioida omaa ja ryhmänsä suoritusta tai tavallaan asettua opettajan asemaan ja arvioida luokkatovereidensa suoritusta. Itsearviointissa oppilaat arvioivat mm. omia oppimisvalmiuksiaan, tavoitteiden saavuttamista ja taitojensa tasoa (Valkonen 2003: 14).

Puheviestintätaitojen arviointitavat voidaan jakaa neljään ryhmään: atomistiseen, analyttiseen, holistiseen ja yleisvaikutelmaan perustuvaan arviointiin. Atomistisessa arvioinnissa kerätään yksityiskohtiin perustuvaa numeerista tietoa arviointikohteesta, kuten lasketaan puheenvuorojen määriä. Tällainen arviointitapa ei sovi oppimistilanteeseen, sillä se ei anna palautetta taitojen kehittämiseen. (Goulden 1992: 260–261; Valkonen 2003: 52.) Yleisvaikutelmaan perustuva arviointi on usein monitulkintaista, kun taustalla ei ole arviointikriteereitä, ja yleisvaikutelma voi eri arvioijilla syntyä eri lähtökohdista (Goulden 1992: 262–263; Valkonen 2003: 53).

Analyttisessä arvioinnissa pyritään erittelemään merkityksellisiksi katsotut piirteet. Tällaisia ovat mm. sisällön valinta ja jäsenteleminen, perusteleva ja havainnollisuus. Arvioinnille on ennalta määritelty arviointikriteerit ja kokonaiskäsitys arvioitavasta muodostuu arvioitavien piirteiden summana. Holistinen arviointi on yleistä. Siinä arvioidaan viestintää kokonaisuutena sen perusteella, miten tavoitteet saavutetaan ja miten viestintäkäyttäytyminen suhteutuu arviointikriteereihin. Analyttinen ja holistinen arviointitapa eroavat toisistaan siinä, että analyttinen arviointi rakentuu arvioitavista osasista, kun holistisessa taas katsotaan kokonaiskuvaa. (Goulden 1992: 262; Rubin 1999, viitattu teoksessa Valkonen 2003: 52.)

Valkosen tutkimukseen osallistuneiden äidinkielen ja kirjallisuuden opettajien mielestä viestinnän 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 opiskelijoille mahdollisuuden purkaa tuntemuksiaan ja hyväksyä niitä
- olla myös opiskelijan palkitsemista harrastuneisuudesta
- poistaa parhaimmillaan opiskelijan itsekeskeisyyden ja kasvattaa vastuuntuntoa myös vuorovaikutustilanteen toisista osapuolista
- antaa muillekin kuin hyvälle kirjoittajille mahdollisuuden päteä äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineessa (Valkonen 2003: 103).

Opettajien mukaan arvioinnin tulee olla positiivista, kannustavaa ja kehuva, mutta kaunistelematonta. Arvioinnin tulisi suuntautua taitoon, ei oppilaan persoonaan. Lisäksi arvioinnin tulisi olla varovaista, jottei se herättäisi puolustusreaktiota. Arvioinnin tulisi olla selkeää, mutta ei liian yksityiskohtaista ja suhteutua kurssin tavoitteisiin. (Valkonen 2003: 104.)

Puheviestinnän opetuksen tavoite on kehittää oppilasta toimimaan puhujana ja kuuntelijana erilaisissa tilanteissa. Oppilaiden tulisi aktiivisesti ja tavoitteellisesti osallistua vuorovaikutukseen, jossa tutkitaan yhdessä informaatiota omien tietorakenteiden pohjalta. (Valkonen 2003: 17–18.) Koulun tulisi siis kasvattaa oppilaistaan itse ajattelevia ja osallistuvia kansalaisia, jotka osaavat tuoda esille ajatuksensa, mutta antavat myös tilaa muille.

Oppikirja voi osittain määritellä opetuksen tavoitteita. ToLP-tutkimushankkeen äidinkielenopettajille tekemän kyselyn mukaan 34 % vastasi oppikirjan vaikuttavan opetuksen tavoitteisiin paljon, 51 % vastasi niiden vaikuttavan jonkin verran. Enemmän tavoitteiden asettamiseen kuitenkin vaikuttavat vastausten perusteella opetussuunnitelma ja opettajan omat kokemukset ja periaatteet. 28 % vastanneista on sitä mieltä, että oppilaiden näkemykset ja ominaisuudet vaikuttavat tavoitteisiin paljon. Oppikirjan tavoitteiden mukaisesti etenee kyselyn perusteella kuitenkin vain 20 %. Oppilaiden kanssa tavoitteista keskustelelee 29 % opettajista. (Luukka ym. 2008: 67–68, 74). Oppikirjat siis vaikuttavat opettajien opetukselleen asettamiin tavoitteisiin, mutta oppikirjan valmiiden tavoitteiden mukaan etenee harvempi. Opettajat luottavat eniten omaan ammattitaitoonsa, ja oppilaiden mahdollisuus vaikuttaa tavoitteisiin jää melko pieneksi.

Valkonen kirjoittaa, että puheviestinnän lukio-opetuksen traditioon kuuluu, että opetuksen tavoitteet on kuvattu lähinnä viestintätilanteina, eikä -taitoina. Tilannelähtökohtainen opetustapa antaa toki kokeilla erilaisia rooleja eri tilanteissa ja opettaa vuorovaikutuksen sääntöjä, mutta pelkästään tilannelähtöisellä opetuksella vuorovaikutustaitojen kehittymistä ei voi tukea parhaalla mahdollisella tavalla. (Valkonen 2003: 129.) Sen sijaan, että opetettaisiin esimerkiksi kuuntelutaitoa, keskitytään siihen, miten pärjää neuvottelussa tai väittelyssä. Tämän lukion puheviestinnän ongelman voi nähdä myös yläkoulussa, jossa keskitytään käymään läpi erilaisia ryhmäviestintä- ja esitystilanteita, kuten väittely, keskustelu tai kirjaesitelmä. On kuitenkin viitteitä siitä, että tietyssä tilanteessa hallittavat taidot eivät välttämättä siirry tilanteesta toiseen ja luokan ulkopuolelle (Valkonen 2003: 122). Siksi vuorovaikutustaitojen tulisi itsenään olla viestinnän opetuksen tavoitteena.

Ryhmätoiminnan arvioinnissa kiintoisaa on, kuka määrittelee tavoitteen saavuttamisen. Esimerkiksi keskusteluryhmän näkemykset keskustelun onnistumisesta voivat poiketa kovasti opettajan näkemyksestä. (Gerlander 1995: 61–62.) Monesti ryhmätehtävien yhteydessä on ryhmän tekemä itsearviointi, jossa he puntaroivat onnistumistaan ja tavoitteiden saavuttamista. Opettajan päätettäväksi jää, painaako ryhmän oma näkemys lopulta hänen arvioinnissaan mitenkään. Ryhmäkeskustelujen tulosten kriittistä arviointia tulisi kuitenkin lisätä (Valkonen 2003: 125), sillä se voisi kannustaa oppilaita ”luovaan tyytymättömyyteen”, mikä voi kehittää ryhmätyöskentelyssä tarvittavia taitoja (Sunwolf 2002: 212). Jos esimerkiksi keskustelutehtävän jälkeen ryhmä arvioi suoriutumistaan ja arviolla on arvosanan kannalta jotain väliä, voivat oppilaat ottaa vakavasti sekä viestinnän arvioinnin että yhdessä toimimisen. Vapaamatkustajaksi heittäytyminen ei ole kannattavaa, jos ryhmän työskentelyä arvioidaan kriittisesti ja totuudenmukaisesti.

3 OPPIKIRJAT JA SISÄLLÖNANALYYSI

3.1 Oppikirjat aineistona

Aineistonani on neljä yläkoulun äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjasarjaa opettajan oppaineen. Tutkimuksen kohteena ovat *Sisu*, *Aleksis*, *Uusi Loitsu* sekä *Taito*, *Voima* ja *Taju* -sarja. Näistä sarjoista tarkastelussa ovat oppikirjat ja opettajan oppaat vuosiluokille 7–9. Harjoituskirjoissa keskitytään usein mekaanisiin kielioppiharjoituksiin, joten olen rajannut harjoituskirjat kokonaan tämän työn ulkopuolelle. Niiden sijaan olen ottanut tarkastelun kohteeksi opettajan materiaalit, koska on mielenkiintoista nähdä, onko niissä apuneuvoja opettajalle ryhmätilanteiden opetukseen ja arviointiin.

Tarkasteltavien oppikirjojen valintaan vaikutti mm. niiden uutuus ja käytettävyys sekä se, että ne on laadittu uusimman opetussuunnitelman pohjalta. Tutkimusta tehdessäni minulla on ollut käytössä kustantajilta saadut oppikirjojen sen hetkiset uusimmat painokset sekä kirjaston vapaakappalekokoelman opettajan oppaat. Omien opetusharjoittelu- ja sijaiskokemukseni perusteella kaikki tutkimani kirjasarjat ovat nykyisin käytössä opetuksessa. Usea sarja on hiljattain uudistunut, mikä puhuu niiden käytettävyyden puolesta. Tulosten monipuolisuuden takia kriteerinä oli myös, että kirjat olisivat eri tekijäryhmien käsialaa. Näin pystyn vertailemaan erilaisia näkemyksiä ryhmäviestinnän esittämisestä oppikirjoissa.

Kirjasarjoista *Sisu* on ainoa, jonka mukana ei kulje harjoituskirjaa, mutta kirjan rinnalla voi käyttää *Sisupussi*-nimistä harjoituksia ja pelejä sisältävää lisämateriaalia. *Sisu*-sarjasta on olemassa myös suomi toisena kielenä -oppijoille omat kirjansa. *Aleksis*-sarjasta on saatavilla erikseen eriyttävä kirja, joka on oppikirjan ja harjoituskirjan yhdistelmä. *Aleksiksen* lisämateriaaleja ovat lukupassi, murrenäytteet ja käsialaa harjoittava *Puumerkki*-harjoituskirja. Opettajalle on lisäksi tarjolla sähköistä materiaalia. Lisämateriaaleja tai S2-oppikirjoja en tässä työssä kuitenkaan tutki.

Aleksis-sarjan seitsemännen luokan opettajan opas määrittelee sarjan peruslähtökohdaksi kädestä pitäen opettamisen. Opetustekstin tarkoituksena on todellakin opettaa, ja siitä on haluttu tehdä sellainen, mistä oppii asian viimeistään kokeeseen itsenäisesti lukiessa. *Aleksis*-sarja luetteleekin valtikseen helppokäyttöisyyden ja selkeyden. (*Aleksis* 7. Opettajan opas.) Kirjoissa puheviestinnällä ei ole omaa nimettyä osiotaan. *Aleksis* oli kuitenkin ToLP-hankkeessa 2006 haastateltujen äidinkielen ja kirjallisuuden opettajien eniten käyttämä sarja

(Luukka ym. 2008: 44). Käytön voisi olettaa olevan vielä nytkin yleistä, sillä *Aleksiksesta* on tullut hiljattain uusi painos. Laajan käytön perusteella tämän sarjan tutkiminen on merkityksellistä, sillä se on samalla hyvin monen oppilaan käsikirja ryhmätaitojen oppimisessa.

Taito, Voima ja Taju -sarjan lähtökohta on kasvattaa käyttäjistään tekstitaitureita. Erilaiset tekstit ja tekstitaidot ovat sarjan keskiössä, ja teksti on kielenkäytön perusyksikkö. (SanomaPro: *Taito, Voima ja Taju*; *Taito. Opettajan oma*: 7.) Ryhmä voi yhdessä saada tekstistä enemmän irti kuin oppilas yksin, joten tekstitaitoajattelu sopii yhteen ryhmätyöskentelyn kanssa. Kaikissa kirjoissa on opetusjakso Kirjoittaminen ja puhuminen, minkä lisäksi asiakokonaisuuksien käsittelyn jälkeen on *Omat jutut* -nimisiä tehtäviä, joissa usein työtapana on ryhmätyöskentely.

Sisu-sarjassa kaikki tieto on samojen kansien välissä, eikä erillistä harjoituskirjaa ole. Kustantajan verkkosivujen mukaan *Sisun* vahvuuksia ovat kirjallisuus, kirjoittaminen sekä teksti- ja mediataidot (SanomaPro: *Sisu*). *Sisu*-sarjan jokaisessa kirjassa on puheviestinnälle oma opetusjaksonsa: Viestejä ihmiseltä ihmiselle, Puhun ja vaikutan sekä Vuorovaikutuksen voimaa. *Sisun* opettajan oppaat ovat tavallisesta poiketen CD-muodossa. CD sisältää oppaat sähköisessä muodossa, ja interaktiivista materiaalia kuten pelejä tai tietokoneella tehtäviä harjoitustehtäviä ei ole.

Uusi Loitsu -sarjassa joka luokka-asteen kirja rakentuu tiettyjen aihepiirien varaan. Eri lukujen tekstit käsittelevät tiettyjä asioita, kuten esimerkiksi seitsemännen luokan kirjassa kieltä, vettä, maata ja ilmaa. Tässä sarjassa ei ole erikseen puheviestintään rajattua jaksoa, mutta kirjan lopussa on erilaisia projekteja, joissa monissa ryhmätaidot korostuvat. *Uuden Loitsun* opettajan materiaali keskittyy arviointiin ja sisältää erilaisia arviointilomakkeita sekä opettajan käyttöön että oppilaiden itsearviointiin avuksi.

3.2 Sisällönanalyysi

Olen tarkastellut oppikirjoja tutkimuksessani sisällönanalyysin avulla. Pietilä (1976: 4) on määritellyt sisällön erittelyn ”joukoksi menettelytapoja, joita käyttäen dokumenttien sisällöstä voidaan tehdä havaintoja ja kerätä tietoja tieteellisiä pelisääntöjä noudattaen.” Dokumentti voi olla melkein mikä tahansa kirjallisessa muodossa oleva asia (Tuomi–Sarajärvi 2002: 105). Tarkasteltavina dokumentteina ovat siis tässä tutkimuksessa yläkoulun äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjat, ja niiden sisällöstä, eli ryhmäviestinnän opettamisesta, kerätään tietoa. Tuo-

mi ja Sarajärvi (2002: 107) määrittelevät sisällön erittelyn dokumenttien analyysiksi, jossa kuvataan esimerkiksi tekstin sisältöä kvantitatiivisesti. Sisällönanalyysiksi he nimittävät pyrkimystä kuvata dokumenttien sisältöä sanallisesti. Pietilä (1976) puhuu sisällön erittelystä näissä molemmissa tapauksissa. Selkeyden vuoksi käytän tässä tutkimuksessa käsitettä sisällönanalyysi.

Sisällönanalyysissa eräs lähestymistapa on tutkia ja kuvailla dokumenttien sisältöä ilmiönä sinänsä. Tällöin kuvaillaan muun muassa sitä, mitä dokumentti pitää sisällään ja miten tutkittavat asiat on siinä esitetty. Tarkastelu on siis dokumenttiaineiston sisällöllisissä ominaisuuksissa, ja tällöin tutkimus usein edellyttää vertailua. Vertailutapoja on monenlaisia. Aineistoa voidaan verrata esimerkiksi normeihin tai eri tuottajien dokumentteja keskenään. (Pietilä 1976: 24–25.) Tähän tutkimukseen sisällönanalyysia soveltaessani tutkin ryhmätaitojen opettamista oppikirjoissa eli tarkastelen, mitä kirjat sisältävät ja miten eri kirjasarjojen sisällöt eroavat toisistaan. Vertaan kirjojen sisältöä myös normiin, perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin.

Sisällönanalyysissa dokumenttien sisältöä voidaan kuvailla sanallisesti tai tilastollisesti. Sanallinen kuvaus perustuu tutkijalle aineistosta tulleeseen yleiskuvaan ja siitä tehtyihin tarkempiin havaintoihin, kun taas tilastollinen kuvailu edellyttää aineiston jakamista sisältöluokkiin ja niiden pohjalta määrällisen analyysin tekemistä. Luokittelevaa tutkimustapaa kuitenkin voidaan käyttää sanallisen kuvailun yhteydessä ja jättää numeerinen tilastoiminen pois. (Pietilä 1976: 31–35.) Tässä tutkimuksessa olen päätenyt käyttämään luokittelua ja aineistosta saatujen havaintojen sanallista kuvailua. Luokkiin jakaminen helpottaa aineiston käsittelyä ja auttaa jäsentämään, mitä kirjat oikeasti sisältävät. Haluan keskittyä tarkastelussa siihen, mitä kirjat sisältävät materiaalin määrän sijaan. Kvantitatiivisella menetelmällä en pystyisi pureutumaan ryhmäviestinnän opetuksen tapaan, joten laadullinen lähestymistapa soveltuu tarkoitukseen määrällistä paremmin.

Olen luonut analyysini sisältöluokat aineistolähtöisesti poimittuani ensin kaiken ryhmäviestintää käsittelevän sisällön oppikirjoista. Analyysiyksikkönä tällaisessa tutkimuksessa voidaan käyttää esimerkiksi sanaa, lausetta tai ajatuskokonaisuutta (Tuomi–Sarajärvi 2002: 112). Olen valinnut analyysiyksiköksi ajatuskokonaisuuden, joka käsittelee ryhmäviestintää jollain tavalla. Aineistosta olen tämän perusteella poiminut ryhmätehtäviä ja -kokeita, ryhmätoimintaa ohjaavia oppikirjatekstejä, tietolaatikoita ja opettajalle osoitettuja neuvoja. Olen pelkistänyt keräämäni aineiston, eli muuttanut esimerkiksi ryhmätyötehtävän lyhyeen muotoon, jossa

tiivistyy tehtävän idea. Pitkän tehtävän pelkistetty muoto voi olla esimerkiksi ”kirjallisuuskeskustelu” tai oppikirjatekstin pelkistys ”ohjeita väittelijälle”.

Olen jakanut pelkistetyn aineiston sisällön osiin sen mukaan, miten ryhmäviestintä on kirjoissa esitetty: onko se opetuksen kohteena, työtapana vai onko ryhmätyöskentelyn hyödyntäminen jätetty opettajan päätettäväksi. Lisäksi yhtenä luokkana on myös opettajan apuneuvot, jonka sisältö on ensisijaisesti opettajan oppaista. Luokat ovat syntyneet aineiston eroja ja yhtäläisyyksiä etsimällä (Tuomi–Sarajärvi 2002: 112–113). Pysin kuvaamaan sanallisesti näiden luokkien sisältöjä oppikirjoissa vertailemalla niitä toisiinsa ja opetussuunnitelmaan. En kuvaa aineistoani määrällisesti, sillä olen halunnut keskittyä siihen, minkälaista materiaalia kirjat laadullisesti tarjoavat. Ryhmäviestinnän määrällistä osuutta oppikirjoissa kommentoin lähinnä yleisellä tasolla; onko sitä vähän, paljon vai ei lainkaan. Sisältöluokkia esittelen tarkemmin luvussa 3.3.

Sisällönanalyysi tuntui tarkoituksenmukaiselta valinnalta menetelmäksi tässä tutkimuksessa, jossa tarkastelen eri tekijöiden tuottamia kirjallisia dokumentteja. Luokittelu jäsentää aineistoa ja auttaa tutkimuskysymysten asettamisessa. Opetussuunnitelma antaa oppikirjoille suuntaviivoja siitä, mitä niissä tulisi olla, ja sisällönanalyysi antaa mahdollisuuden myös näiden vertailuun, jos ajatellaan opetussuunnitelman olevan normi, jota oppikirjojen tulisi noudattaa.

3.3 Sisältöluokat

Olen jakanut oppikirjoista ja opettajan oppaista keräämäni aineiston neljään sisältöluokkaan. Luokkajako syntyi aineistoon tutustuessani sen pohjalta, millaista materiaalia kirjat tarjosivat. Sisältöluokat ovat: **ryhmäviestintä opetuksen kohteena**, **ryhmäviestintä työtapana**, **ryhmäviestintä opettajan pedagogisena ratkaisuna** sekä **opettajan apuneuvot**.

Luokkaan **ryhmäviestintä opetuksen kohteena** olen valikoinut sellaista materiaalia, jossa opetuksen ensisijainen tarkoitus on opettaa ryhmässä toimimisen taitoja. Tähän luokkaan sisältyvät mm. ohjeet siitä, miten väittely etenee, pohdinnat keskustelutaidoista ja kuuntelemista harjoittavat tehtävät.

Toinen luokka on **ryhmäviestintä työtapana**. Tähän luokkaan olen kerännyt tehtäviä, joissa esimerkiksi käydään ryhmässä keskustelua, mutta keskiössä on jonkin muun äidinkielen ja kirjallisuuden osa-alueen käsitteleminen. Ryhmässä keskustellen voidaan käsitellä esimer-

kiksi romaania tai mainoksia. Ryhmä voi myös yhdessä lukea oppikirjasta tekstin ja vastata siitä esitettyihin kysymyksiin. Ryhmän toimintaan ei näissä tehtävissä kuitenkaan ole käsketty kiinnittää huomiota.

Aineistoa käsitellessä oli välillä vaikea sijoittaa jotain tehtävää jompaankumpaan luokkaan, koska ryhmäviestintä ja muun sisällön oppiminen kulkevat usein käsi kädessä. Vaikka ryhmässä toimimiseen ei kiinnitettäisi huomiota, opettaa ryhmätyö varmasti tekijälleen myös yhdessä tekemisen taitoja. Olen kuitenkin jakanut oppikirjojen sisällön tässä niin, että selvästi ryhmätoimintaan huomiota kiinnittävät ja toimintaa arvioivat tehtävät ovat luokassa ryhmäviestintä opetuksen kohteena ja ne, joissa ei mainita mitään itse ryhmäprosessista, sijoittuvat työtapa-luokkaan. Erityisesti draamaa ja ilmaisutaitoa hyväkseen käyttävät tehtävät tuntuivat ongelmallisilta sijoittaa. Selvät ilmaisutaitotehtävät olen jättänyt tutkimuksen ulkopuolelle, sillä ajattelen ilmaisutaidon olevan ensisijaisesti luovuutta, improvisaatiota ja roolityöskentelyä harjoitettava aihe. Ilmaisutaidollisia tehtäviä on kyllä aineistossani, mutta tehtävät ovat melko yksinkertaisia. Suuret projektit, kuten kokonaiset näytelmät, ovat jääneet analyysin ulkopuolelle.

Oppikirjoista aineistoa kerätessäni törmäsin tehtäviin, joissa oli vaikea tulkita, oliko ne tarkoitettu yksin vai ryhmässä tehtäviksi. Tehtävänannossa saattoi lukea ”pohtikaa asiaa ja tehkää siihen liittyvä mainos”. Tässä ei erikseen osoiteta, että tehtävä tehdään ryhmässä, joten päädyin lajittelemaan tällaiset tapaukset luokkaan **ryhmäviestintä opettajan pedagogisena ratkaisuna**. Pedagogisella ratkaisulla tarkoitetaan sitä, miten opetuksen tavoitteet ja opetus-toiminta on toteutettu, millaisia materiaaleja käytetään, millaisia tekstikäytänteitä tunneilla on ja miten työskentelyä arvioidaan (Luukka ym. 2008: 66–151). Aineistoni tapauksissa oppikirja jättää opettajan päätettäväksi, haluaako hän käyttää ryhmätyöskentelyä vai yksilötyötä, eli kyse on siitä, miten toiminta luokassa toteutetaan. Tokihan opettaja voi halutessaan muuntaa minkä tahansa tehtävän tehtäväksi ryhmässä tai yksin, mutta näin muotoiltu tehtävänanto osoittaa, että oppikirjan tekijätkin antavat tilaa opettajan omille ratkaisuille, kun kaikkea ei anneta täysin valmiina.

Opettajan apuneuvot -luokan sisältö koostuu lähinnä opettajan oppaiden materiaalista. Tässä luokassa on vinkkejä ryhmätehtävien arviointiin, esimerkiksi arviointimonisteita, ryhmäkokeita ja ehdotuksia palautteen antamisen tavoista. Arvioinnin apuneuvojen lisäksi tähän luokkaan kuuluvat opettajan oppaiden vinkit ryhmäviestinnän sisältöjen opettamisesta. Tällaisia ovat mm. neuvot, miten tiettyyn tehtävään kannattaa valmistautua.

Seuraavassa luvussa 4 käyn läpi havaintoja aineistosta. Tarkastelen materiaalia sisältöluokka kerrallaan, jotta samantyyppisen materiaalin vertailu kävisi helposti ja kokonaisuus pysyisi selkeänä.

4 RYHMÄTAIDOT OPPIKIRJOISSA

4.1 Ryhmäviestintä opetuksen kohteena

Aineistoa tutkiessani huomasin, että ryhmäviestintä on jollain tapaa opetuksen kohde jokaisessa tarkastelemassani oppikirjasarjassa. Tämä eroaa kandidaatintutkielmassani tekemästani havainnosta, että puhe-esitystä opettavaa sisältöä ei ole jokaisessa kirjassa. Ryhmäviestintä koetaan siis ehkä esiintymistaitoa tärkeämmäksi viestintätaidoksi, jota on syytä harjoitella koko yläkoulun läpi heti seitsemänneltä luokalta alkaen. Ryhmätilanteen saa myös luontevammin osaksi oppituntia kuin yksin yleisön edessä pidettävän puheen. Monesti ryhmäviestintätaitoja pidetään vaikeampina kuin yksin esiintymisen taitoa, joten ryhmätehtävien tiheämpää esiintymistä kirjoissa voidaan perustella myös tällä; vaikeampia taitoja tulee harjoitella enemmän.

Eri oppikirjasarjojen painotukset vaihtelevat kuitenkin ryhmäviestinnän opetuksessa. *Taito*, *Voima* ja *Taju* -sarjassa lähdetään heti seitsemännellä luokalla pohtimaan, mitä ryhmätyö on, ja siihen paneudutaan monipuolisesti vaihe vaiheelta ja arvioiden. *Uusi Loitsu* -sarjassa ryhmäviestintä on opetuksen kohteena vain väittelytehtävissä. *Sisu*-kirjoissa on useita ylipäätään viestintää ja vuorovaikutusta käsitteleviä tekstejä, ja periaatteena on kertoa opiskeltavasta asiasta esimerkkejä ja kytkeä se jokapäiväiseen elämään. *Aleksis*-sarjan ryhmäviestintäsisältö on melko suppea, mutta hyvää pohjaa yhdessä työskentelylle lähdetään luomaan heti seitsemännen luokan alussa luokkaantutustumistehtävillä.

Ryhmäviestintä jakautuu muutamaankin aihepiiriin kaikissa kirjoissa. Näitä ovat **tutustuminen, viestintä ja vuorovaikutus / ryhmätyön opettelu, ryhmään osallistuvien roolit, kuuntelutaidot, nonverbaalinen viestintä, keskustelu, väittely, neuvottelu, kokous ja työhaastattelu**. Kaikkia näitä ryhmäviestinnän tapoja ei tule esiin jokaisessa kirjassa, mutta kaikissa on jotain. Käsitellen tässä eri oppikirjojen ja opettajan oppaiden sisältöjä edellä mainittujen aihealueiden mukaan.

Aleksis 7 -kirjassa suurin osa opetuksen kohteena olevasta ryhmäviestinnästä on omaan **luokkaan tutustumista**. Kirja alkaa tervehtimisen opettelulla ja esittäytymisellä, mitä seuraa perinteinen tutustumisleikki, jossa yritetään muistaa nimiä (*Aleksis 7: 7*). Tervehtimisen ja esittelyn pelisäännöt eivät välttämättä ole seitsemäsluokkalaiselle itsestään selviä, joten yksinkertaisesta aloittaminen lienee hyväksi. Kahdeksannen luokan *Aleksis*-kirjassa aloitetaan luku-

vuosi keskustelemalla kesärunoista (Aleksis 8: 9). Tämän tehtävän tarkoituksena voi olla totuttelu työskentelyyn kesäloman jälkeen. Vaikka luokka sinänsä on useinkin vanha tuttu, koulun työskentelytapoihin on hyvä loman jälkeen ottaa tuntumaa yhdessä keskustellen.

Myös *Sisu 7* -kirja alkaa kahdella tutustumistehtävällä. Ensimmäisessä kirjoitetaan oma henkilökuva ja luetaan se pienelle ryhmälle (*Sisu 7: 7*). Tehtävänannossa on kohta, joka voi kuitenkin hämmentää oppilasta. Ryhmää kehoitetaan antamaan palautetta omakuvansa lukijalle. Kysymykseksi jää, mistä palautetta tulisi antaa – ei ainakaan oppilaan persoonasta. Tässä kohtaa opettajan neuvot ovat tarpeen, jottei kenenkään persoonaa aleta arvostella heti ensimmäisellä tunnilla. Toisessa tehtävässä ryhmä yrittää selvittää, mikä yhden oppilaan kirjoittamista itseään koskevista väittämistä on valhetta ja mikä totta (*Sisu 7: 9*). Tehtävän päätteeksi voisi keskustella oppilaiden kanssa siitä, millaisen mielikuvan ensivaikutelma luo uusille tuttavuuksille. Oppilaita voisi myös pyytää perustelevaan selkeästi, miten he päätyivät juuri valitsemaansa ratkaisuun. Näin opittaisiin heti alkuun perustelevaan mielipide.

Myös seitsemännen luokan *Taito* aloittaa tutustumalla. Oppilaat jakautuvat ryhmiin, joissa esittelevät itsensä ja tämän jälkeen tekevät tehtävän, jossa valitaan esimerkiksi kuva ryhmää kuvaavaan paitaan tai yhteinen kirja mukaan autiolle saarelle (*Taito: 10–11*). Tällainen tutustumistapa olisi varmasti toimiva varsinkin silloin, jos on tarkoituksena käyttää kotiryhmätyöskentelyä, jossa ryhmätöissä työskennellään aina samassa ryhmässä. Tutustuminen pieneen ryhmään voi olla helpompaa kuin kokonaisen luokan tuntemisen opettelu. Toisaalta jokaisen luokkatoverin kohtaaminen ja muutaman sanan vaihtaminen voivat alentaa kynnystä alkaa myöhemmin jutella ja tehdä töitä yhdessä.

Kaikki kirjasarjat *Uutta Loitsua* lukuun ottamatta aloittavat seitsemännen luokan äidinkielen opetuksen tutustumalla luokkaan. Tämä on loogista, sillä alakoulun jälkeen on usein edessä uusi koulu ja uudet luokkatoverit. Uuteen luokkaan tutustumalla luodaan pohja tuleville ryhmätehtäville: tuttuun luokkaan voi luottaa, ja yhdessä työskentely sujuu jouhevammin, kun muita ei tarvitse jännittää. Jos kirjassa ei ole ryhmäytymistä edistäviä lämmittelytehtäviä, jää luokkaan tutustuminen opettajan vastuulle. Cragan ja Wright (1999: 13) puhuvat mehenestä, jota ilman ryhmä ei voi toimia. Jos luokan tutustumiseen ja yhteisöllisyyden muodostamiseen on panostettu jo heti seitsemännen luokan alussa, lähtökohdat pienempien ryhmien työskentelylle ovat hyvät. Tällaiset omaan luokkaan tutustuttavat tehtävät voisivat olla myös osa ryhmäviestintä työtapana -luokkaa. Katson kuitenkin, että toisiin tutustuminen on selkeä

edellytys yhdessä työskentelylle, joten tehtävät sopivat myös luokkaan ryhmäviestintä opetuksen kohteena. Tehtävillä luodaan yhteishenkeä, joka edistää pienryhmien toimintaa.

Viestintään ja vuorovaikutukseen tutustuminen ilmiönä tuo oppilaille tietoa jo ennen kuin itse pääsee tositoimiin ja harjoittelemaan yhdessä toimimista. Toinen lähestymistapa olisi laittaa oppilaat töihin ryhmässä ja miettimään samalla omia toimintatapojaan. Tästä voisi sitten johtaa vuorovaikutuksen pelisäännöt. *Sisussa* annetaan paljon tietoa vuorovaikutuksesta tehtävien taustaksi. Muissa kirjoissa, *Taitoa* lukuun ottamatta, ei paneuduta erikseen viestintään ja vuorovaikutukseen, vaan vuorovaikutustaitoja harjoitellaan erityisten vuorovaikutustilanteiden, kuten keskustelun tai väittelyn avulla. Vuorovaikutuksen ja viestinnän tarkasteleminen tietystä tehtäväkontekstista irrallisena voisi olla avuksi siinä, että taidot ja tiedot siirtyisivät äidinkielen oppitunnin ulkopuolelle. Ryhmäviestintätaidot voivat tuntua turhan erityisiltä, jos niitä tottuu käyttämään vain tietyissä tilanteissa (Aalto–Hankala–Kauppinen–Heinonen–Kainulainen–Kostiainen 2012: 135). Jos viestinnällinen sisältö kytkeytyy vahvasti jonkin tietyn luokassa suoritettavan tehtävän ympärille, se voi vaikuttaa niin, että taitoja ei osata käyttää hyväksi jossain toisessa tilanteessa.

Sisu-sarjassa korostetaan paljon vuorovaikutuksen tärkeyttä. *Sisu 7* -kirjassa oppikirjatekstissä kerrotaan vuorovaikutuksen pelisäännöistä: ”Omaksu heti selkeät vuorovaikutuksen pelisäännöt. Hyväksi keskustelijaksi kehittyminen edellyttää sinulta puhetaitoa, mutta myös kuuntelemista ja toisen mielipiteen kunnioittamista. Pyydä puheenvuoro ja anna puhujan sanoa sanottavansa rauhassa.” (*Sisu 7*: 11.) Valkonen listaa keskustelutaidoiksi mm. taidon kuunnella ja ymmärtää, mitä toinen sanoo, sekä taidon ilmaista aktiivisesti osallistumista ja vastaanottavuutta (Valkonen 2003: 45). Samoja periaatteita mukailee myös *Sisun* opetusteksti.

Myöhemmin samassa kirjassa on teksti siitä, mitä viestintä on. Kirjan mukaan viestintä kattaa paljon tervehtimisestä verkkoviestintään ja perustuu johonkin merkkijärjestelmään, kuten sanoihin tai kuviin. Tekstissä muistutetaan lisäksi viestinnän ongelmista, eli siitä kun merkkejä tulkitaan väärin. Tähän voivat vaikuttaa esimerkiksi henkilökohtaiset kokemukset, tai meluinen viestintäympäristö. Perässä seuraavassa tehtävässä pohditaan viestinnän ongelmia ja niiden ratkaisuja sekä harjoitellaan vuorovaikutusta yksinkertaisen parille juttelemisen avulla. (*Sisu 7*: 114–117.) *Sisu 8* -kirjassa viestintäjaksos alkupuolella luetaan romaanikatkelma, jonka viestintää tutkitaan. Tehtävänä on mm. miettiä, millaisen kuvan romaanikatkelma antaa pojista ja tytöistä viestijöinä ja onko kuva todenmukainen (*Sisu 8*: 119). Tehtävä haastaa miettimään oikean elämän ja fiktiivisen kirjoitetun tekstin viestintää.

Myös *Sisu 9* aloittaa viestintä ja vuorovaikutus -jakson tehtävällä, jossa pohditaan vuorovaikutusta ilmiönä. Tehtävässä mietitään, mitä vuorovaikutustaitoja tarvitsee eri tilanteissa elämässä:

Kuvitelkaa itsenne kymmenen vuoden kuluttua. Millaisia vuorovaikutustaitoja tarvitsette seuraavissa tilanteissa:

- a. asuntolainan haussa
- b. työpaikan kokouksessa
- c. luokkakokouksessa
- d. työpaikkahaastattelussa
- e. hississä tuntemattoman kanssa?

(Sisu 9: 152.)

Koulukontekstissa erilaisten vuorovaikutustilanteiden harjoittelu on suotavaa, mutta kaikki tilanteet eivät luontevasti istu luokkahuoneeseen. Vuorovaikutuksesta keskusteleminen voi kuitenkin auttaa oppilasta tulevaisuudessa, kun hän joutuu uuteen vuorovaikutustilanteeseen. Jos toimintaa on joskus tullut miettineeksi, on tilanteesta selviäminen varmasti helpompaa kuin jos siihen joutuisi ilman mitään tietoa tarkoitukseen sopivasta toimintatavasta.

Seitsemännen luokan *Taidossa* suuri osa ryhmäviestinnästä on konkreettisesti ryhmässä työskentelyn opettelua. Ei lähdetä harjoittelemaan suoraan tiettyä ryhmätilannetta, vaan pohditaan ensin, millaista on ryhmän jäsenenä toimiminen, miten ryhmätyö etenee, millä tavoin voi osallistua ryhmässä käytävään keskusteluun ja mitä eri tapoja ryhmätyön julkistamiseen on olemassa. *Sisu*-sarjan ja *Taidon* lähestymistavat ovat lähellä toisiaan, kun tutustutaan ensin vuorovaikutukseen ja ryhmässä toimimiseen ennen kuin lähdetään puhumaan tietystä vuorovaikutustilanteesta, kuten väittelystä. *Taito*-kirjassa esitellään esimerkiksi ryhmätyön vaiheet:

1. Työsuunnitelma

Ryhmä pohtii: Mitä pitää tehdä? Mitä tiedämme aiheesta? Kuinka paljon on aikaa? Miten työt jaetaan?

2. Tiedonkeruu

Ryhmän jäsenet hakevat ja kokoavat tietoa. Jokainen hoitaa sovitut tehtävät.

3. Asioiden kokoaminen

Ryhmä pohtii: Mitä on saatu selville? Mitkä asiat valitsemme ja miten ne yhdistelemme? Miten julkistamme ja esittelemme tulokset? Kuinka paljon on aikaa ja tilaa? Kuka esittelee työn?

3. Julkistaminen

Ryhmä esittelee työn tulokset muille suullisesti tai kirjallisesti.

5. Arviointi

Ryhmä puntaroi: Miten ryhmä työskenteli? Minkälainen lopputulos oli?

(Taito: 32.)

Tarkoituksena on ilmeisesti, että näitä vaiheita seurattaisiin kaikissa ryhmätöissä. Sama ohje on myös *Voima* ja *Taju* -kirjojen liitteissä. Selkeät ohjeet varmasti auttavat ryhmää pääse-

mään alkuun. Tutun kaavan mukaan toimiminen voi joissain tilanteissa myös nopeuttaa työskentelyä, kun oppilaat voivat edetä ohjeen mukaan, eikä joka vaiheen jälkeen tarvitse kysyä lisäohjeita opettajalta. Ohjeistuksen käyttäminen vain vaatii sen, että opettaja muistaa sen löytävän kirjan takaa, tai että siitä tehdään niin rutiinia, että oppilaat automaattisesti etsivät sen esille ryhmätyötä aloitellessaan. Kirjan takana olevat toimintaohjeet voivat helposti unohtua, jos tehtävänannon yhteydessä ei siitä opettajaa ja oppilaita muistuteta. Toisaalta opettajalle antaa enemmän päätösvaltaa se, että ohje on liitteenä. Hän voi halutessaan käyttää sitä, tai kehittää oman toimintaperiaatteen ryhmätöitä varten.

Niin kuin *Sisun* viestintää ja vuorovaikutusta pohtivissa tehtävissä myös *Taidon* ryhmätyötä opettavissa tehtävissä voi etuna olla ryhmäviestintätaitojen helpompi siirtyminen toiseen kontekstiin. Jos opettaja vielä korostaa opiskelun aikana, että näitä taitoja voi hyvin soveltaa myös muiden aineiden tunneilla ja omassa arjessa, voi hyppy luokan ulkopuolelle olla luontevampi kuin jos lähdetäisiin suoraan harjoittelemaan erityisiä viestintätilanteita. Oppilailta edellytetään koulussa ryhmätyötaitoja, joten niiden hallintaan pitää ohjata. Ryhmätilanteissa oppilaat voivat tarkastella toimintaansa se tiedon pohjalta, mitä heillä ryhmädynamiikasta on (Aalto ym. 2012: 130). Siksi on tärkeää, että oppilaat tietävät jotain ryhmätyöskentelystä ilmiönä. *Aleksiksessa* ja *Uudessa Loitsussa* ryhmätyöskentelyä opetellaan erilaisten tilanteiden kautta.

Taidossa ja *Aleksis 8* -kirjassa käydään läpi ryhmätyöhön osallistuvien **rooleja**. *Taidossa* puhutaan työrooleista, *Aleksiksessa* keskustelijatyypeistä. Näiden näkyminen oppikirjoissa on positiivista, sillä roolit ovat yksi ryhmän määritelmään kuuluva elementti (ks. luku 2.2). Ryhmän rooleja tarkastelemalla ja niistä puhumalla oppilas pystyy säätelemään työskentelyä ja esimerkiksi keskustelussa käyttämään tiettyä roolia hyväkseen halutun tuloksen saavuttaakseen.

Taito esittelee työrooleja rennolla otteella ja mainitsee vetäjän, kirjurin, ideanikkarin, salapoliisin, tekstisammon, toimittajan, graafikon, esilaulajan, paikkaajan, vapaamatkustajan, sovittelijan ja humoristin. Näiden esittelyn jälkeen oppilaiden tulee pohtia erilaisten ongelmien kautta, millaisia rooleja tarvitaan niiden selvittämiseen. Oppilaiden tulee pohtia esimerkiksi, miten työ kannattaa jakaa, jos on kiire, ja miten toimitaan, jos joku ei tahdo osallistua tai kun yksi tahtoo tehdä kaiken itse. (*Taito*: 35.) *Aleksiksessa* keskustelijatyypeiksi luetellaan aloitteentekijä, rohkaisija, erotuomari, tunteilija, tarkkailija, järjestelijä, tiedonjakaja, pelle,

hajottaja, toisiin aiheisiin viejä. Näitä tyyppejä tarkastellaan ja pohditaan, mitä tyyppejä tarvitaan keskustelun onnistumiseksi. (Aleksis 8: 13.)

Rooleissa on samankaltaisuutta, humoristi ja pelle saattavat toimia samankaltaisessa tehtävässä jännityksen lieventäjinä ja tunnelman keventäjinä. Erotuomari ja sovittelija toimivat molemmat konfliktitilanteiden yllättäessä. Myös esilaulaja ja aloitteentekijä tuntuvat rooleina samankaltaisilta; he ovat niitä, jotka saavat keskustelun alkuun. *Taidon* rooleista näkyy niiden soveltuminen ryhmätilanteeseen, jossa pyritään johonkin yhteiseen kirjalliseen tuotokseen. Siinä auttavat tekstisammon, toimittajan ja graafikon roolit. Molempien oppikirjojen roolit mukailevat Bennen ja Sheatsin esittelemiä rooleja; myös heidän listauksessaan on aloitteentekijä, rohkaisija, tiedon jakaja ja tarkkailija. *Taidon* salapoliisia voisi vastata mielipiteen tai tiedon etsijä, joka pyrkii löytämään arvoja ehdotusten takana tai pyytää selityksiä aiemmin esitettyyn. (Benne–Sheats 1948: 43–46.) Ryhmätyöskentelyn virallisia rooleja ovat johtaja, sihteeri ja kriittinen arvioija (Keyton 1999: 61, 63). *Taito* esittelee näistä kaksi vetäjänä ja kirjuriina, mutta kumpikaan kirja ei tuo esille kriittisen arvioijan roolia. Juuri kriittisen arvioijan rooli kuitenkin voisi auttaa koulun ryhmätyötilanteessa ryhmää pääsemään eteenpäin. Jos kukaan ei arvioi keskusteluun tuotuja ideoita, voi työn lopputuloksesta tulla heikompi, mikä se voisi olla kriittisen arvioijan ollessa mukana keskustelussa.

Sisu ja *Uusi Loitsu* eivät esitele rooleja, vaikka rooleista puhumiselle voisi olla sijansa. Murtorinne toteaa väitöstutkimuksessaan, että roolit voivat sekä edistää että ehkäistä keskustelun tavoitteen saavuttamista, ja opetuksessa tulisi kiinnittää enemmän huomiota siihen, miten oppilaat tiedostavat roolinsa (Murtorinne 2005: 262, 277). Olisikin tärkeää pohtia, millaisia rooleja tarvitaan eri ryhmätilanteissa työn onnistumiseen.

Kuuntelutaitojen opettelu on mukana *Sisussa* ja *Taito*, *Voima* ja *Taju* -sarjassa. Esimerkiksi *Sisu 7* -kirjassa kuuntelemisohjeita on listattu Tieto-laatikkoon:

- Tehokas kuuntelija
 - suhtautuu myönteisesti sekä puhujaan että asiaan
 - keskittyy kuuntelemiseen
 - kannustaa puhujaa myönteisillä eleillä ja ilmeillä
 - miettii, mikä on viestin pääsisältö
 - arvioi esitettyjä tosiasioita ja mielipiteitä
 - tekee tarvittaessa muistiinpanoja
- (*Sisu 7*: 118).

Kuunteleminen on siis muutakin kuin fysiologista kuulemista, ääniaaltojen vastaanottamista korvaan. Kuunteleminen vaatii oppilaalta aktiivisuutta ja keskittymiskykyä, ja kuultua täytyy pystyä prosessoimaan ja sitä tulee käyttää osana omaa puheenvuoroa. Valkonen listaa keskus-

telutaidoiksi mm. taidot kuunnella ja ymmärtää, mitä toinen sanoo ja taidon käyttää toisen pu-
hetta keskustelun jatkamiseksi (Valkonen 2003: 45). Voi kai sanoa, että kuuntelutaidot tekevät
keskustelun, sillä toisistaan irralliset mielipiteet eivät sitä vielä ole.

Hyvää kuuntelemista sivutaan *Sisussa* vielä pohtimalla kuuntelemista helpottavia ja
haittaavia tekijöitä ja tekemällä kuunteluharjoitus (Sisu 7: 119–120). Opettajan oppaissa on li-
säksi muutama kuuntelutehtävä ja kuuntelemisen itsearviointilomake. *Sisun* kuuntelemisen ar-
viointilomake voisi toimia ensin herättelynä siihen, millainen kuuntelija on ennen kuin siihen
aletaan kiinnittää huomiota. Lomakkeen voisi täyttää uudestaan harjoittelujakson jälkeen ja
katsoa, muuttuuko suhtautuminen. *Sisu* panostaa sarjoista eniten kuuntelutaitojen opiskeluun
erillisenä taitona.

Myös *Voimassa* on oppikirjateksti kuuntelemisesta ja kuuntelun helppoutta ja vaikeutta
pohtiva tehtävä (Voima: 159, 160). *Voimassa* puhutaan kuuntelemisesta näin:

Kuulen, mutta kuuntelenko?

Keskustelu ei ole yksinpuhelua vaan yhteistyötä. Se ei onnistu, jos keskustelijat
ajattelevat omiaan. Heidän pitää myös kuunnella toisiaan aktiivisesti ja osoittaa se
käytöksellään.

Kuunteleva keskustelija kommentoi ja täydentää toisten ajatuksia sekä tulkitsee
niitä. Hän pystyy vertailemaan omia ajatuksiaan toisten näkemyksiin ja liittämään
omat puheenvuoronsa toisten vuoroihin.

Kuunteleminen myös näkyy. Aktiivinen kuuntelija seuraa katseellaan muita ja
osoittaa koko kehollaan olevansa läsnä.

(Voima: 159.)

Teksti myötäilee samaa linjaa kuin *Sisun* kuuntelutaitoja käsittelevä teksti ja vastaa myös Val-
kosen listaamia keskustelutaitoja (Valkonen 2003:45). *Aleksis* ja *Uusi Loitsu* sen sijaan eivät
käsittele kuuntelemista lainkaan itsenäisenä taitona. *Aleksis 8* -kirjassa kuuntelutaitoa ja non-
verbaalista viestintää sivutaan nopeasti. Kuuntelemisesta kerrotaan näin:

Keskusteluissa myös kuunteleminen on tärkeää. Se on enemmän kuin kuulemista.
Aktiivinen kuuntelija suuntaa katseensa puhujaan, kysyy, kommentoi, käyttää
keskustelusanoja ja osoittaa ilmeillään, eleillään ja asennoillaan, että hän todella-
kin kuuntelee puhujaa.

(Aleksis 8: 12.)

Kuunteleminen ei siis ole kirjan mukaan passiivista, vaan aktiivista toimintaa, joka pyrkii vie-
mään keskustelua eteenpäin. Kuuntelutaito on olennainen osa ryhmässä toimimista, joten sen
käsitteleminen jää opettajan vastuulle, jos kirjoissa ei sitä harjoitettavaa materiaalia ole.

Nonverbaalista viestintää käsitellään *Sisu-* ja *Taito, Voima* ja *Taju* -sarjoissa sekä *Alek-
sis 9* -kirjan opettajan oppaassa viestintäjakson yhteydessä. *Sisu 7* -kirjassa pohditaan omaa
sanatonta viestintää sekä yksin että parin kanssa. Yksin mietitään mm. sitä, missä asennossa

istuu tai viittaa, ja millaisia viestejä nämä tavat välittävät. Parin kanssa vaihdetaan tekstejä omasta sanattomasta viestinnästä:

2. Sanattomia viestejä

- a. Kirjoita lyhyt kuvaus sanattomista viesteistäsi.
- b. Vaihda parisi kanssa tekstiä.
- c. Antakaa palautetta siitä, kuinka tarkasti kirjoittaja on havainnut omat sanattomat viestinsä.
- d. Mitä on jäänyt huomaamatta?
- e. Millaisen vaikutelman saa kirjoittajasta hänen sanattomien viestiensä perusteella?

(Sisu 7: 119).

Pari tuo tarkasteluun kaivatun ulkopuolisen näkökulman, itse kun ei välttämättä aina huomaa viestittävänsä jotain muutakin kuin sanoilla ilmaisemaansa. Näiden lisäksi on tehtävä, jossa katsotaan paria silmiin niin pitkään kuin mahdollista ja haetaan yhteyttä (Sisu 7: 119). Tämä voi olla seitsemäsluokkaiselle vaikea tehtävä, ja työskentely voi mennä pelleilyksi ja naureskeluksi. Siksi opettajan tulisi selittää, mihin tehtävällä pyritään, jos hän tätä tehtävää haluaa käyttää. Tehtävällä ei välttämättä ole kovin paljon sisältöä, jos siihen ei liitetä jotain viestiä, joka toiselle halutaan välittää. Pelkkä silmiin tuijottaminen ei takaa ”yhteyden” syntymistä, jos sen takana ei ole ajatusta siitä, mitä haluaa toiselle viestittää. Ajatuksena voisi olla luottamuksen hakeminen ja osoittaminen, sillä jos toiseen ei luota, voi silmiin katsomin tuntua kiusalliselta.

Sisu 8 -kirjassa on oppikirjateksti nonverbaalisesta viestinnästä. Tekstissä kerrotaan, että puhuttu ja sanaton viesti voivat olla ristiriidassa keskenään. Puhutaan myös siitä, että keholliiset viestit ovat kulttuurisidonnaisia. (Sisu 8: 114). Seitsemännen luokan kirjassa puhutaan sanattomasta viestinnästä, kun se kahdeksannelle luokalle tultaessa on muuttunut nonverbaaliseksi viestinnäksi. Kahdeksaslukalaisille annetaan siis abstraktimpi käsite. Myös *Voimassa* on oppikirjateksti sanattomasta viestinnästä (Voima: 159). Siinä muistutetaan, että kuulija uskoo usein sanatonta viestintää, jos sanallinen ja nonverbaali viestintä ovat ristiriidassa keskenään. Kirjassa ei erikseen ole nonverbaaliseen viestintään liittyviä harjoitustehtäviä.

Sisu 8 -kirjan opettajan materiaalissa on vielä muutama lisätehtävä nonverbaalisesta viestinnästä. Näissä tehtävissä mm. tulee arvata puhelimesta puhujan mielialat pelkkien ilmeiden perusteella (Sisu 8. Opettajan aineisto: 170). Tällainen tehtävä on havainnollinen, sillä siinä huomaa, miten paljon voi päätellä pelkästään ilmeistä ja eleistä. Puhelinkeskustelu on viestintämuoto, jonka aikana on myös mahdollista sanattomasti näyttää oikeat tunteensa ilman, että keskustelukumppani niitä näkee.

Aleksis 9 -kirjan opettajan oppaassa on puheviestintäjakso. Jakson toisella tunnilla keskitytään sanattomaan viestintään. Se tarkoittaa tässä tapauksessa ilmaisutaidollista improvisoitua sisältöä, kuten asioiden muodostamista omalla vartalolla ja pantomiimiharjoitusta (*Aleksis 9. Opettajan opas*: 83). Tämä ei sinänsä edusta samalla tavalla muissa kirjoissa esillä ollutta nonverbaalista viestintää, joka tukee sanallista. Tehtävässä ideana onkin lähinnä tuoda esiin, miten voi luovasti viestiä käyttämättä kieltä. Teatterin miimisin keinoin voidaan luoda täysin ymmärrettäviä viestejä. Ilmaisutaitoa hyödyntävät tehtävät voivat joskus olla hyviä keinoja ilmaista itseään niille, joilla jostain syystä luokassa puhumisen kynnys on korkea. Osallistuminen voi olla helpompaa, kun ei tarvitse puhua.

Nonverbaalista viestintää tuskin tarvitsee olla aukeama toisensa perään oppikirjat täynnä. Sen tiedostaminen osaksi viestintää voi kuitenkin olla oppilaille hyödyksi esimerkiksi keskustelutilanteissa tai jos heidän tulee vakuuttaa puheellaan muita. Sen tarkkaileminen auttaa ymmärtämään eleiden suuren vaikutuksen välitettävään viestiin. Kun sanattoman viestinnän merkityksen tiedostaa, voi tietoisesti yrittää kehittää omaa viestintäänsä esimerkiksi niin, etteivät sanaton ja sanallinen viestintä ole toistensa kanssa ristiriidassa. Valkonen muistuttaa, että nonverbaalisen viestinnän havaitsemisen taidon voi liittää vahvasti kuuntelutaitoihin, kun tulkitaan, miten esimerkiksi äänensävy vaikuttaa viestiin (Valkonen 2003: 109). Taitava kuuntelija ottaa siis huomioon myös puhujan sanattomat viestit.

Keskustelu on aihe, johon liittyvää materiaalia kirjoissa on eniten. Se on myös ehkä tavallisin ryhmäviestinnän muoto, johon törmää koulun ulkopuolella jokapäiväisessä elämässä. *Aleksis 8* -kirjassa on keskustelusta oppikirjateksti, jossa pohditaan mm. arkikeskustelun ja johdetun keskustelun eroa sekä kuuntelemista (ks. esimerkki s. 32).

Oppikirjatekstin lisäksi on tietolaatikko reilun keskustelun periaatteista ja eri keskustelijatyypien pohdintaa. Tietolaatikossa kehoitetaan pysymään aiheessa, puhumaan totta, kuuntelemaan ja antamaan kaikille osallistumismahdollisuus. (*Aleksis 8*: 12–13.) Keskustelijatyypit ovat ryhmätyöskentelyn rooleja, joita tarkastelin jo aiemmin tässä luvussa. Keskustelun periaatteet mukailevat myös Valkosen tutkimuksessa esitettyjä keskustelutaitoja (Valkonen 2003: 45). Mielenkiintoista kuitenkin on, että kirjassa on vain tämä keskusteluohjeistus, mutta ei ohjattua keskusteluharjoitusta, jossa opit voisi ottaa käyttöön. Ehkä ajatuksena on, että taitoja voi käyttää tehtävissä, joissa keskustelu on työtapana.

Aleksis-sarjassa suurin osa puheviestinnästä on sijoitettu yhdeksännen luokan opettajan oppaassa olevaan viestintäjaksoon. Yksi oppitunti on siinä omistettu keskustelulle. Tämän

tunnin aikana mm. puhutaan yhdessä keskustelemisesta, vastataan kysymyksiin itsestä keskustelijana ja harjoitellaan eri puhetyylejä. Lisäksi käydään ryhmäkeskustelu, jota osa samalla havainnoi. (Aleksis 9. Opettajan opas: 84–85.) Oppilaat vastaavat ensin yksin näihin kysymyksiin keskustelun pohjaksi:

15 kysymystä keskustelijalle

1. Kysytkö, kun on kysyttävää?
2. Uskallatko olla eri mieltä?
3. Osaatko tehdä kompromisseja?
4. Onko kanssasi helppo tulla toimeen?
5. Pystytkö puolustamaan kantaasi?
6. Annatko tunnustusta muiden ajatuksille?
7. Uskallatko katsoa muita puhuessasi?
8. Kannustatko muita osallistumaan?
9. Osaatko odottaa omaa vuoroasi rauhallisesti?
10. Osallistutko aina ryhmän työhön tosissasi?
11. Kuunteletko muita kärsivällisesti?
12. Oletko vallanhaluinen keskusteluissa?
13. Annatko muille ei-kielellistä palautetta?
14. Nautitko ja opitko keskusteluista?

(Aleksis 9. Opettajan opas: 84.)

Kysymykset ovat melko konkreettisia ja antavat heti alkuun oppilaalle tuntumaa siihen, mitä taitoja juuri hänen tulisi lähteä kehittämään. Hedelmällistä voisi olla, että samoihin kysymyksiin vastattaisiin uudelleen keskustelujakson jälkeen ja katsottaisiin, onko jokin muuttunut parempaan suuntaan. Kysymyksissä näkyy tehtävä- ja suhdekeskeisiä ryhmätaitoja, kuten muiden kannustaminen, perusteluiden kysyminen ja aktiivisuuden osoittaminen (Beebe–Barge 1994: 273; Valkonen 2003: 46).

Keskustelun havainnointiin tarkoitetut kysymykset ovat mielenkiintoisia. Kiinnitetään huomiota mm. siihen, ketkä ovat aktiivisimpia, kuka tukee toisia ja kuka vastustaa, kuka tuo uutta näkökulmaa ja puhutaanko toisten päälle. Suurin osa arviointikohteista liittyy siis keskustelun rooleihin (ks. luku 2.2). Tämä on mielenkiintoista, ja olisi syytä ottaa ryhmätyöskentelyn roolit tarkempaankin käsittelyyn, jos niihin erityisesti arvioinnissa kiinnitetään huomiota.

Sisu 7 -kirjassa keskustelua käsitellään Tieto-laatikon verran. Laatikko sijoittuu kirjan alkupäähän ja siinä painotetaan kuuntelemisen tärkeyttä, asioiden arviointia ja omien näkemysten kertomista yksi kerrallaan. (*Sisu 7*: 11.) Tässäkin kirjassa tämä tuntuu olevan vain keskustelun yleisten periaatteiden esittely oppilaille, sillä muuta materiaalia tai keskusteluharjoitusta ei ole tarjolla myöskään opettajan materiaalissa. Kahdeksannen luokan kirjassa sen si-

jaan on keskustelusta jo oppikirjateksti sekä keskusteluharjoitus ryhmässä ja yleisön edessä. Keskustelua myös arvioidaan. (Sisu 8: 126–127.) Tuntuu turvalliselta vaihtoehdolta, että ryhmät saavat ensin harjoitella keskustelemista keskenään ja tämän jälkeen siirrytään muiden arvioimaan keskustelutilanteeseen. Arviointia tulee opettajan toki ohjeistaa, jotta se on oikeudenmukaista ja keskittyy oppilaiden suoritukseen eikä esimerkiksi persoonaan. Yhtenä arviointikysymyksenä on ”osaavatko keskustelijat perustella vakuuttavasti”. Myös arvioijien tulisi pystyä perustelemaan arvionsa. *Sisu 8* -kirjan opettajan materiaalissa on keskustelijan avuksi konkreettisia neuvoja siihen, miten voi osallistua keskusteluun Näiksi luetellaan esimerkiksi kannustaminen, uuden näkökulman tuominen, kysyminen tai ehdotuksen tekeminen. (Sisu 8. Opettajan aineisto: 173.) Yksinkertaiset ohjeet voivat auttaa varsinkin niitä oppilaita, joille osallistumisen kynnys on jostain syystä korkea. Opettajan oppaassa on vielä yksi ryhmäkeskustelutehtävä, johon ei sisälly arviointiosuutta.

Kahdeksannen luokan *Voima* perehtyy keskusteluun useamman tehtävän avulla. Kirjassa on aiheesta oppikirjateksti, jossa puhutaan kuuntelemisen tärkeydestä ja korostetaan sitä, että keskustelijan tulee pystyä ymmärtämään muita, jotta keskustelu ei jumiudu paikoilleen. Tekstissä annetaan ohjeita mielipidekeskusteluun osallistumisesta. (Voima: 158–159.) Ohjeet keskusteluun osallistumisesta pitävät sisällään samanlaisia neuvoja kuin *Aleksiksen* ja *Sisun* keskustelun periaatteissa: keskustelua tulee viedä eteenpäin esimerkiksi kuuntelemalla, tulee osallistua ja kantaa vastuuta hyvästä ilmapiiristä kannustamalla muita. Mahdollisten ongelmatilanteiden pohtiminen etukäteen on aina paikallaan, jotta olisi oikean tilanteen sattuessa jonkinlainen käsitys, miten kannattaa toimia. Siksi onkin hyvä, että kirjassa on tehtävä, joka haastaa oppilaat pohtimaan, miten he toimisivat, jos joku ei halua tai uskalla osallistua, miten palautetaan harhautunut keskustelu raiteilleen ja miten ratkaista konfliktitilanne (Voima: 160). Tämän kirjan keskustelutehtävässä ryhmä arvioi itse omaa toimintaansa mm. siltä kannalta, oliko keskustelu onnistunut ja osattiinko olla eri mieltä loukkaamatta toisia (Voima: 161). Itsearviointi ja ulkopuolisten tarkkailijoiden antama palaute voisivat täydentää toisiaan, sillä aina ei välttämättä huomaa oman ryhmän toiminnasta kaikkea.

Uusi Loitsu on ainoa sarjoista, jossa ei keskitytä keskustelutaitoihin itsenäisenä opiskeltavana taitona. Tässä sarjassa ryhmäviestinnän sisältöjen opettelu on muutenkin vähäisintä ja näyttää siltä, että viestintätaitojen opettelu on kohdennettu erityistaitoihin kuten väittelyyn.

Väittely on laji, jossa oppilaat pääsevät testaamaan ryhmässä puhumisen taitojaan ja vakuuttavuutta sekä perustelutaitoja. *Sisu 8* -kirjassa on opetuskokonaisuus väittelystä. Tähän

kuuluu oppikirjateksti, Tieto-laatikko, rooliväittely, väittelykilpailu sekä palaute ja itsearviointi. Tieto-laatikossa kuuntelutaidot on taas nostettu esiin, samoin oman näkökannan perusteleminen. Väittelytehtävien yhteydessä kehoitetaan katsomaan erilaisia mahdollisia perustelutapoja Mielipide julki puhumalla -luvusta. (Sisu 8: 128–134.) Tämä on järkevää kirjan tilankäytöllisesti, olisi ollut turhaa toistaa samoja asioita monta kertaa. Kirjoissa soisi käytettävän enemmänkin tämän tyyppistä viittaamista aikaisemmin opeteltuun, jotta oppilaat löytäisivät auttavat sivut kirjasta tarvittaessa.

Sisu 8 -kirjan opettajan oppaassa on kerrottu väittelyn kulku sekä annettu väittelyn arviointikysymyksiä (Sisu 8. Opettajan aineisto: 174–175). Väittelystä arvioidaan sitä, miten hyvin puhuja pystyy perustelemaan väitteensä, miten aloittaa ja lopettaa ja miten ottaa kontaktia muihin sekä yleisöön. Arvioinnin avulla väittelijä pystyy seuraavan kerran mahdollisesti parantamaan suoriutumistaan. Arvioinnin tulee kuitenkin perustua näihin kriteereihin eikä esimerkiksi siihen, mitä mieltä arvioija itse on kustakin väiteltävästä aiheesta. Parempi väittelijä ei siis automaattisesti saa olla se, joka kannattaa arvioijan mielipidettä.

Rooleissa tapahtuva väittely voi olla oppilaan kannalta mukavampi ratkaisu kuin se, että joutuu puolustamaan kantaa, jonka puolella ei oikeasti ole. Joku saattaa jopa pelätä leimautuvansa tietyn ajatuksen kannattajaksi, jos on ollut pakko puolustaa sitä väittelystä. Rooliväittely on siksi turvallinen valinta, koska tällöin kukaan ei esitä omia mielipiteitään, vaan perustelee kantaansa roolihenkilön kautta. *Sisu 8* -kirjassa käydään rooliväittelyä nuorten kotiintuloajoista, ja rooleissa ovat mm. äiti, poliisi ja nuori itse. Oman vaikeutensa tuo tietysti asettuminen jonkun täysin omasta persoonasta poikkeavan henkilön rooliin.

Väittelystä on asiaa myös *Uudessa Loitsussa*. Kahdeksannen luokan kirjassa on aiheesta muutamia tehtäviä. Kokonaisuuteen kuuluu oppikirjateksti, väittelyn etenemisen selittäminen ja väittely-cup. Väittelyn etenemishje on seuraava:

1. Puheenjohtaja toivottaa sekä puhujat että yleisön tervetulleeksi ja esittelee aiheen.
 2. Vastaväittelijät pitävät vuorotellen omat, korkeintaan minuutin mittaiset aloituspuheenvuoronsa. Puolustajat aloittavat.
 3. Väittelijät pyytävät puheenjohtajalta puheenvuoroja.
 4. Väittelyn lopuksi puheenjohtaja antaa yleisölle mahdollisuuden kysymyksiin tai kommentteihin.
 5. Puheenjohtaja päättää väittelyn ja kiittää osallistujia.
 6. Yleisö äänestää voittajan esityksen vakuuttavuuden ja perustelujen, ei aiheen, perusteella.
- (Uusi Loitsu 8: 139.)

Väittely-cupissa periaatteena on, että parit väittelevät annetusta aiheesta ja yleisö äänettää väittelyn voittajan, joka saa vastaansa toisen väittelyn voittaneen parin. Näin jatketaan, kunnes enää kaksi paria on jäljellä. Toinen näistä on luokan väittelyvoittaja. (Uusi Loitsu 8: 139–143.) Tärkeää on, että kaikki pääsevät ääneen, mutta pariväittely takaa sen, ettei kukaan jää yksin. Myös väittelytilanteen yksityiskohtainen selostaminen ennen varsinaista väittelyä auttaa toimimaan tilanteessa. Väittelyohjeistus korostaa lisäksi sitä, ettei väittelyn tarkoitus ole riitely.

Kahdeksannen luokan *Voima*-kirjassa on väittelyjakso. Johdantotekstissä kerrotaan, että väittelyssä oppii esimerkiksi reagoimaan nopeasti ja sopeutumaan muuttuvaan tilanteeseen. Opettajan materiaalissa on lisäksi kerrottu väittelyn tavoitteina mm. itsetuntemuksen kasvu, taito puolustaa omaa näkemystä ja hermojen hallinnan paraneminen. (Voima: 38; Voima. Opettajan oma: 53.) *Voimassa* käydään läpi väittelyn rakenne kuten *Uusi Loitsu 8* -kirjassakin. Nämä eroavat kuitenkin toisistaan siten, että *Voimassa* väittelyllä ei ole johtajaa, vaan väittelijäparit käyttävät ensin avauspuheenvuorot ja tämän jälkeen puhutaan vapaasti. (Voima: 38; Uusi Loitsu 8: 139.) Johtaja on paikallaan, jos väittely on vähällä kärjistyä riidaksi. Tällöin johtaja voi tyyntytellä osanottajia ja hallita puheenvuorojen kestoja. Näin molemmat osapuolet pääsisivät ääneen. Toisaalta nuoresta voi olla vaikeaa ottaa johtajan roolia luokkatoverien edessä. Vapaasti etenevä väittely vaatii, että osallistujat ottavat huomioon vastapuolen, jonka on myös päästävä ääneen.

Voimassa annetaan oppilaille vastanäkemyksen kumoamiskeinoja ja kerrotaan, millaisia tuntomerkkejä on väittelyn voittajaparissa. Perustelemisen ja kuuntelemisen tärkeys on esillä tässäkin. (Voima: 39.) Voittajaparin tuntomerkkejä tarkastelemalla voi jo etukäteen miettiä toimintaansa väittelyssä ja käyttää hyväkseen ominaisuuksia, joita on hyvässä väittelijässä. Vaikuttamiskeinoja ja perustelutekniikoita on harjoiteltu jo ennen tätä väittelytehtävää, joten ne yhdistyvät tähän sisältöön loogisesti. Väittelyn kulkua esittävä ohje on *Voiman* lisäksi löydettävissä yhdeksännen luokan *Taju*-kirjan liitteistä. Jos väittelyä siis käytetään yhdeksännellä luokalla, voi sen etenemisen katsoa kirjan takaa ja muistutella mieleen, mitä pitikään tehdä.

Neuvottelu on aihe, jota *Aleksis 8* -kirjassa käsitellään opetuksen kohteena. Ensin esitellään neuvottelun kulku oppikirjatekstin ja sarjakuvan avulla. Tämän jälkeen pohditaan hyvän ja huonon neuvottelijan eroja sekä omia kokemuksia neuvottelusta. Neuvottelujakso päättyy roolineuvotteluun ryhmissä. (Aleksis 8: 14–15.) Neuvottelu voitaisiin käydä myös ilman rooleja ja aiheesta, joka koskettaa oppilaita oikeasti. Oikeasta asiasta neuvottelu näyttäisi, että

neuvottelu ei ole äidinkielen tunteja varten keksitty ryhmätyömuoto, vaan sille on paikkansa oikeassa elämässä. Roolit toisaalta voivat tuntua turvalliselta lähtökohdalta, jos joutuu neuvottelussa olemaan eri mieltä kuin mitä oikeasti olisi. Roolineuvottelussa mielipiteet ovat keksityn henkilön, eivät oppilaan omia.

Neuvottelusta on myös *Aleksis 9* -kirjan opettajan oppaan puheviestintäjaksolla yksi tunti. Neuvotteluun virittäydytään keskustelemalla siitä ensin yhdessä ja tarkastelemalla neuvottelutaidon portaita, eli neuvottelun etenemistä kuvaavaa luetteloa. Tämän jälkeen tehdään neuvotteluharjoitus ryhmissä ja rooleissa. Neuvotellaan perheen muuttamisesta, mitä tytär vastustaa. Neuvottelun jälkeen sitä arvioidaan mm. siltä kannalta, päästiinkö yhteiseen tulokseen ja miten neuvottelu eteni. (Aleksis 9. Opettajan opas: 85–86.) Arviointia ei ole mukana *Aleksis 8* -kirjan neuvottelutehtävissä, mutta tässä yhdeksännen luokan viestintäjaksossa se on otettu huomioon.

Sisu 9 -kirjassa käydään läpi neuvottelutaitoja. Oppikirjatekstissä kerrotaan ensin, että neuvottelu on ongelmanratkaisua ja yhteisen tavoitteen hakemista ja se vaatii hyviä ryhmäviestintätaitoja ja valmistautumista. Tieto-laatikossa taitavasta neuvottelijasta korostetaan jälleen kuuntelu- ja perustelutaitojen tärkeyttä. Ansioksi kerrotaan myös joustavuus ja tilanteisiin mukautuminen. (Sisu 9: 158.) Mukautuminen ja joustavuus ovatkin tärkeitä tilanteessa, jossa etsitään yhteistä ratkaisua. Väittelytilanteesta neuvottelu eroaa radikaalisti siinä, että väittelyssä tavoitteena on voittaa vastapuoli ja vakuuttaa yleisö oman mielipiteen oikeellisuudesta. Neuvottelussa taas pyritään kaikkia osapuolia tyydyttävään ratkaisuun. Siksi joustavuus, kompromissien tekotaito ja hyvä perustelutaito ovat neuvottelussa avainasemassa.

Neuvottelutaitoihin johdattavien tietoisuuksien jälkeen päästään neuvottelemaan. *Sisu 9* -kirjassa esitetään kolme neuvottelutyyppeä, ratkaisua etsivä, suunnitteleva ja arvioiva neuvottelu. Oppilaat toteuttavat ryhmissä yhden näistä. Tehtävässä on joka neuvottelun kohdalla lyhyet ohjeet, miten ne tulisi toteuttaa. (Sisu 9: 159.) Neuvoteltavat asiat ovat melko konkreettisia ja oppilaille tuttuja. Heidän tulee esimerkiksi suunnittelevassa neuvottelussa päättää, mitä kirjoja luokassa luettaisiin. Neuvottelujakson päätteeksi ei ole tehtäviä, joissa arvioitaisiin ryhmän onnistumista neuvottelussaan tai omia neuvottelutaitoja.

Uusi Loitsu -sarjassa ei neuvottelutaitoja opetella, mutta sen sijaan yhdeksännen luokan *Taju*-kirjassa on melko laaja neuvottelujakso. Taitavan neuvottelijan tähdessä kerrotaan tässäkin, että neuvottelija tarvitsee kuuntelemisen ja perustelemisen taitoja, ja hän joustaa tarvittaessa. Oppikirjateksti kertoo neuvottelusta yleisesti ja siitä, miten valmistautumalla ja muita

kuuntelemalla päästään hyvään lopputulokseen. *Tajussa* on listattu myös neuvottelijatyyppejä kuten diplomaatti, kilpailija ja tuuliviiri. (Taju: 92.) Nämä ovat taas jo aiemmin esiin tulleita ryhmätyöskentelyn rooleja, joita varsinkin *Taito*, *Voima* ja *Taju* -sarjassa on esitelty. Neuvottelu on tilanne, jossa voi olla hyötyä ryhmätyön virallisista rooleista, kuten johtajasta ja arvioijasta, joka arvioi kriittisesti keskusteluun tuotuja ideoita (ks. luku 2.2).

Tätä seuraa neuvottelun vaiheiden esitleminen. Neuvottelu etenee *Tajun* mukaan valmistautumisesta neuvottelun aloituksen ja näkemysten esittelyn kautta ehdotusten käsittelyyn ja ratkaisuun. (Taju: 93.) Neuvottelutaitoja opettavien tekstien jälkeen on tehtäviä, joissa oppilaat saavat itse miettiä omia taitojaan ja neuvottelua yleensä. Mietitään tilanteita, joissa taitoja tarvitaan ja vastataan neuvotteluaiheisiin kysymyksiin. Näiden lisäksi mietitään, miten vaikeasta tilanteesta selviää. (Taju: 94.) Konfliktitilanteiden pohtiminen ennalta auttaa oikeiden ongelmien tullessa vastaan. Omien taitojen pohtiminen antaa oppilaalle lähtökohdat neuvottelun harjoitteluun. Neuvottelutehtävän jälkeen voi verrata, selvisikö niin kuin oli olettanut. Itselleen voi antaa kiitosta yli odotusten onnistuneista osuuksista ja pohtia, mitkä osa-alueet olivat heikompia ja miten neuvottelu vastasi omaa etukäteisarviota.

Taju-kirjassa on kaksi neuvottelutehtävää, joista toinen on tavallinen ryhmäneuvottelu ja toinen käydään rooleissa, ja yleisö arvioi sitä. Havaintoja tehdään mm. neuvottelun ilmapiiristä, kuuntelemisesta ja mahdollisista ongelmatilanteista. (Taju: 95–96.) Ulkopuoliset tarkkailijat voivat tässäkin tehtävässä olla hyödyllisiä, sillä omia taitoja on joskus vaikea arvioida realistisesti.

Sisu 9 -kirjassa käsitellään heti neuvottelutaitojen jälkeen **kokousta**. Kirjassa on teksti, jossa selvitetään neuvottelun ja kokouksen ero. Kerrotaan myös kokouksen rooleista; tarvitaan järjestäjä, puheenjohtaja, sihteeri, pöytäkirjantarkastajat ja ääntenlaskijat. Kirjasta löytyy myös malli kokouskutsusta ja pöytäkirjasta. (Sisu 9: 161, 162, 163.) Kokous on paljon neuvottelua virallisempi ja tarkkarakenteisempi viestintätilanne, mutta muistuttaa kuitenkin tavoitteiltaan neuvottelua. Onkin hyvä, että näiden kahden välinen ero ja samankaltaisuus on tuotu esiin. Myös kokouksessa tarvittavien vastuuhenkilöiden roolien ilmoittaminen näyttää, että kokous ja neuvottelu eivät ole sama asia.

Kokouksen roolit eivät varsinaisesti vaikuta kokouksessa tapahtuvaan vuorovaikutukseen. Pöytäkirjantarkastajilla ja ääntenlaskijalla on kokouksen kulkuun vaikuttava merkitys ja heidän avullaan tilanne kulkee kokouksen sääntöjen mukaisesti. Ne ovat siis tehtäväkeskeisiä rooleja (ks. luku 2.2). Ryhmän jäsenillä voi kuitenkin lisäksi olla muitakin rooleja, jotka vai-

kuttavat esimerkiksi kokouksen ilmapiiriin. Tällaisista osallistujien rooleista *Sisussa* ei kerrota, vaikka niiden tiedostaminen voi auttaa vuorovaikutustilanteen ohjaamisessa haluttuun suuntaan (Murtorinne 2005: 262, 277). Koska tässä esitetyt roolit ovat hyvin muodollisia eivätkä puheenjohtajaa lukuun ottamatta kriittisesti vaikuta ryhmätilanteen kehittymiseen, en ole merkinnyt näitä rooleja plussalla luvun lopussa olevaan koontitaulukkoon.

Seuraavaksi järjestetään luokkaretkikokous, joka on tehtävässä ohjeistettu. Tehtävänannossa mainitaan, että kokousta on mielekkäämpi pitää, jos luokkaretki aiotaan oikeasti toteuttaa. (Sisu 9: 164.) Tämä olisikin toivottavaa, sillä voi tuntua turhalta pitää kokousta asiasta, joka ei oppilaiden elämään vaikuta mitenkään. Olisikin hyvä pyrkiä saamaan näitten ryhmäviestintätilanteiden pohjalle jokin autenttinen ongelma, jota voidaan lähteä ratkaisemaan. Voidaan esimerkiksi neuvotella luokan säännöistä, pitää kokous luokkaretkestä, tai keskustella jostain ajankohtaisesta nuoria koskevasta aiheesta.

Kokousteemaan liittyy vielä yksi mielenkiintoinen tarkkailutehtävä. Oppilaiden tulee mennä kotipaikkakunnallaan johonkin kokoukseen ja tarkastella siellä osanottajien viestintätyylejä ja sitä, mistä päätetään. (Sisu 9: 164.) Tässä tehtävässä oppilaat pääsevät tarkkailemaan mahdollisesti kokouskonkarien toimintaa tositilanteessa. He voivat sitten äidinkielen-tunneilta saamiensa oppien avulla miettiä, ovatko kokoukseen osallistuneiden ihmisten toimintatavat tarkoituksenmukaisia. Oikeaan kokoukseen meneminen myös liittyy koulussa opettavan muuhun yhteiskunnan toimintaan ja opettaa aktiivista kansalaisuutta, mitä myös opetussuunnitelmassa korostetaan. Joku saattaa saada oikeasta kokouksesta kipinän vaikuttamiseen. *Sisu* on ainoa tarkastelemistani kirjasarjoista, jossa kokouksen pitämistä harjoitellaan. Se on kuitenkin virallinen ja vakituisen muotoinen viestintätilanne, joka monelle tulee vastaan tulevaisuuden työssä. Siksi ei olisi pahitteeksi käydä kokouksen periaatteet läpi jo yläkoulussa.

Työhaastattelussa toimimista harjoitellaan *Sisu 9-* ja *Taju-*kirjoissa. Lähtökohtana on molemmissa kirjassa oleva työpaikkailmoitus, jonka perusteella harjoituksessa haetaan työtä. *Sisussa* yksi ryhmästä on työnhakija ja loput toimivat haastattelijoina. Haastateltava miettii mahdollisia tulevia haastattelukysymyksiä, kertaa työkokemuksensa ja etsii tietoa työnantajasta. Ryhmä esittää haastattelun muulle luokalle, joka saa arvioida, saisiko hakija töitä. (Sisu 9: 170.) *Tajussa* sen sijaan lähtökohtana on, että yksi ryhmä toimii haastattelijoina. He miettivät, millaista työntekijää hakevat, tutustuvat työhakemuksiin ja valitsevat haastattelukysymykset. Kaksi jäsentä valitaan haastattelemaan. Työnhakijaryhmissä osa laatii ansioluettelon ja osa ha-

kemuksen. Ryhmä valmistautuu yhdessä haastatteluun ja lähettää sinne yhden edustajan. Lopuksi keskustellaan yleisön kanssa haastatteluista. (Taju: 118–119.)

Tajun ohjeistus on *Sisua* laajempi ja yksityiskohtaisempi, ja myöskin tehtävä on monivaiheisempi. *Sisu 9* -kirjan haastatteluharjoituksessa ei tehdä hakijalle ansioluetteloita tai työhakemusta. *Tajussa* siis integroidaan viestintätilanne ja kirjoittaminen. Tämä tekee harjoituksesta todellisemman, koska oikeassakin tilanteessa nämä dokumentit tulee laatia. *Sisun* tilanteen sijaan on ehkä kuitenkin lähempänä oppilaan omaa maailmaa, sillä sen haastattelussa oppilas esiintyy työnhakijana omana itsenään, kun taas *Tajun* tehtävässä hakija hakee myyntineuvottelijan paikkaa, joka ei välttämättä ole se, mitä yhdeksäsluokkalainen lähtee tavoittelemaan. Molemmat työhaastattelutehtävistä ovat yhdeksännen luokan kirjassa, mikä kertoo siitä, että yläkoulunsa loppuvaiheessa oleva oppilas tarvitsee jo työnhakemisen taitoja, ja niitä on siksi hyvä harjoitella.

Kaiken viestinnän pohjalla on viestintäosaamisen käsite, joka pitää sisällään viestinnälliset tiedot, taidot ja motivaation (Valkonen 2003: 25). Oppikirjat antavat viestinnästä tietoa. *Uudessa Loitsussa* ja *Aleksiksessa* tätä tietoa on vähemmän kuin *Sisussa* ja *Taito, Voima* ja *Taju* -sarjassa. Viestintätaitoa kasvattavat puolestaan tehtävät, joissa tietojaan pääsee käyttämään hyväkseen. Jälleen viimeksi mainituissa kirjoissa viestintään paneudutaan tehtävien muodossa useammin kuin *Aleksiksessa* ja *Uudessa Loitsussa*. Viestintäosaaminen liittyy vahvasti synnynnäisiin kykyihin, mutta on myös harjoittelulla kehitettävissä (Valkonen 2003: 36; Rubin 1990: 112). Motivaatiolla on suuri merkitys siihen, että viestinnän tiedot ja taidotkin kehittyvät. Motivaatiota taas voidaan kohottaa kannustavalla ja realistisella arvioinnilla. Itsearviointitaidon kehittyessä voi huomata omia vahvuuksiaan ja rohkaistua samalla käyttämään hallussaan olevia taitoja. Vertaisarviointi tai opettajan tekemä arviointi voivat paljastaa jotain, mitä ei itse näe. Oppikirjoissa on kiitettävä määrä arviointitehtäviä ryhmätilanteiden yhteydessä, joten itseä ja muita opitaan todennäköisesti arvioimaan monipuolisesti. Hyvä arviointi voi olla epävarmalle viestijälle sysäys kohti parempaa viestintäosaamista.

Oheiseen taulukkoon olen tiivistänyt, miten ryhmäviestintäsisältö on esillä eri kirjasarjoissa. Runsasta sisältöä kuvaan merkinnällä ++, jolloin kirjasarjassa on viisi tai useampi tehtävä, teksti tai muu kokonaisuus kyseessä olevasta aiheesta. Jos kirjasarja sisältää jotain kyseiseen aihealueeseen liittyvää, mutta materiaalin määrä on vähäinen (1–4 tehtävää tai muuta tekstikokonaisuutta), on merkintänä +. Jos taas jokin teema puuttuu kirjoista kokonaan, kertoo siitä merkintä -. Tehtävämäärät olen määritellyt sen perusteella, että ryhmätehtävien määrä it-

sessään ei ole kirjoissa kovin suuri ja aihealueittain ryhmäviestintään opetuksen kohteena liittyvä yhdestä kymmenen tehtävää tai muuta opettavaa tekstiä (oppikirjatekstit, sarjakuvat, tietoisut) kirjasarjasta riippuen.

Taulukko 1: Ryhmäviestintä oppikirjoissa.

Kirjasarja / aihe	Aleksis	Sisu	Uusi Loitsu	Taito, Voima ja Taju
Viestintä ja vuorovaikutus	-	++	-	++
Roolit	+	-	-	++
Kuuntelutaidot	+	++	-	+
Nonverbaalinen viestintä	+	+	-	+
Keskustelu	++	++	-	++
Väittely	-	++	+	++
Neuvottelu	++	+	-	++
Kokous	-	++	-	-
Työhaastattelu	-	+	-	+

Taulukosta näkee selkeästi sen, että *Sisu*- ja *Taito, Voima ja Taju* -sarjat ovat panostaneet ryhmäviestintään kahta muuta sarjaa huomattavasti enemmän. Erityisesti *Uusi Loitsu* -sarjan ryhmäviestintäsisältö on hyvin niukka. Opetuksen kohteena ovat vain väittelytaidot. *Aleksis*- ja *Uusi Loitsu* -sarjat ovat melko perinteisiä oppikirjoja, joiden aihepiirit liikkuvat enemmän kirjallisuuden ja kirjoitetun viestinnän maailmassa kuin puheviestintäaiheissa.

4.2 Ryhmäviestintä työtapana

Suurin osa oppikirjojen ryhmätyöskentelyä hyödyntävästä sisällöstä kuuluu luokkaan ryhmäviestintä työtapana. Tällainen tulos on odotuksenmukaista, sillä toki kirjoissa on paljon ryhmätyötehtäviä itse ryhmässä toimimisen opetuksen lisäksi. Oppikirjojen lisäksi tähän luokkaan kuuluu sisältöä opettajan oppaista, joissa on usein lisätehtäviä oppikirjan tehtäviä täydentämään.

Ryhmäviestintä on kaikissa kirjoissa enemmän työtapana kuin opiskelun kohde. Sisältöä jäsentääkseni olen tarkastellut, minkä äidinkielen opetuksen osa-alueen opetuksessa ryhmä-

työskentelyä on kirjasarjoissa käytetty ja miten. Kirjoissa sisältö jakautuu usein ainakin **kielietietoon, kirjallisuuteen, kirjoittamiseen ja tekstitaitoihin, yleisölle puhumiseen ja mediaan**. Näiden lisäksi olen poiminut omaksi aihepiirikseen **ryhmäkokeen**, joka sisältyy edellisiin aihealueisiin, mutta jota on selkeyden vuoksi helpointa tarkastella niistä erillään. Olen kartoittanut, minkä tyyppisiä kirjojen tehtävät ovat; ovatko ne esimerkiksi keskusteluita ryhmässä tai luokan kanssa, ryhmätöitä, joista syntyy jokin suurehko esiteltävä kokonaisuus vai ehkä tehtäviä, jossa etsitään kirjasta vastauksia kysymyksiin tai pohditaan ongelmia yhdessä. Käyn seuraavaksi oppikirjojen ja opettajan oppaiden sisältöjä läpi opetuksen aihealueittain.

Aleksiksen ryhmäviestintäsisältö on kaikista sarjoista niukin sekä opetuksen kohteena että työtapanä. **Kielitietotehtäviä** on kaikissa kirjoissa yhteensä vain muutama sellainen, jossa hyödynnetään ryhmätyöskentelyä. Tehtävissä mm. selitetään adjektiivien makua, neuvotellaan moduksin ja johdetaan sanoja ryhmässä (Aleksis 7: 27; Aleksis 8: 30; Aleksis 9: 42). Näissä tehtävissä ryhmätyöskentely tuntuu kuitenkin luontevalta valinnalta, sillä moduksia pääsee käyttämään neuvotellessa ja esimerkiksi uusien sanojen johtamisessa monta mieltijää saa enemmän tuloksia. Jos johtimet eivät ole hyvässä muistissa, ryhmästä saa myös tukea.

Kielitietotehtäviä on *Sisu*-sarjassa runsaasti ryhmätehtävinä. Kielitietoa pidetään ehkä usein yksin puurrettavana osa-alueena, mutta kielen lainalaisuuksia on hyvä pohtia välillä yhdessä. *Sisu 7* -kirjassa suuri osa ryhmässä tehtävistä kielitietotehtävistä on sellaisia, joissa pitää keksiä ryhmässä mahdollisimman paljon tietynlaisia ilmauksia. Näitä ovat mm. adverbit, uudet sanat, johdetut sanat ja *kauhee*-sanon korvaajat. (*Sisu 7*: 73, 96, 108, 111.) Ryhmästä on apua tilanteissa, joissa tulee keksiä mahdollisimman paljon tietynlaisia sanoja tai muodostaa niitä joillain annetuilla johtimilla. Tehtävä on toki toteutettavissa yksinkin, mutta monta päätä ideoimassa tarkoittaa enemmän vaihtoehtoja. Tällaisissa keksimistehtävissä ryhmän positiivinen keskinäinen riippuvuus ja me-henki (ks. luku 2.2) voi kilpailuelementin takia kasvaa. Kun pyritään keksimään enemmän sanoja kuin muut ryhmät, kaikkien panosta tarvitaan hyvään tulokseen pääsemiseksi.

Sanankeksimistehtävien lisäksi *Sisu 7* -kirjassa mm. keskustellaan kielenkäytöstä ja puhukielestä, muunnetaan tekstiviestikieltä yleiskieleksi ja pohditaan yhteen ja erikseen kirjoittamista (*Sisu 7*: 204–205, 214). Kun pohdittavana on, miten missäkin tilanteessa kieltä tulisi käyttää ja missä tilanteessa sanat tulisi kirjoittaa yhteen ja milloin erilleen, ryhmästä voi olla suurta apua. Erilaisten mielipiteiden vaihto avartaa nuorten kielikäsitystä. Taitava yhdyssanojen kirjoittaja voi myös tarjota asiantuntemustaan ryhmänsä heikommille kielenhuoltajille, ja

joskus luokkatoverin kertoma muistisääntö voi jäädä mieleen paremmin kuin kirjasta luettuna tai opettajan esittämänä.

Sisu 8 -kirjassa kielitiedon keskiössä ovat modukset ja lauseenjäsenet. Tehtävissä esitetään modusimprovisaatiota ja kirjoitetaan tekstejä moduksin. Lauseenjäseniä opiskellaan tekemällä lauseenjäsenpiirroshahmoja, järjestämällä lauseenjäsennyskilpailu ja tekemällä lauseenjäsennysgeneraattori. (*Sisu 8*: 86, 88, 109–111.) Tapaluokkien käyttäminen syventää käsitystä niiden luonteesta. Kilpailun, piirroshahmon ja generaattorin tekeminen ovat luovia tehtäviä, joissa irtaudutaan perinteisestä tyylistä opiskella kielitietoa. Tiettyjä lauseenjäseniä ei vain etsitä ja nimetä tekstistä. Tiettyä lauseenjäsentä kuvaavan piirroshahmon tekeminen esimerkiksi vaatii ymmärrystä lauseenjäsenen luonteesta ja tehtävästä lauseessa. Tällaiset pikkuprojektit opettavat ryhmässä toimimisen taitoja hausalla tavalla.

Yhdeksännellä luokalla *Sisu*-sarjassa tutkitaan sanastoa ja nimistöä. Tehtävissä mm. keksitään suosittuja tulevaisuuden etunimiä, nimiä lapsille, lainasanoille suomennoksia ja aivan uusia sanoja. (*Sisu 9*: 28, 51, 61.) Keksimistehtävissä ryhmä on jälleen avuksi. Nimiä keksittäessä kyse lienee lähinnä mielipiteistä, mutta esimerkiksi lainasanojen suomennoksia ideoidessa voidaan tehdä yhdessä hyviä havaintoja kielen toiminnasta ja lainasanoista yleensä. Uusien sanojen keksiminen asioille, joita ei välttämättä ole vielä edes olemassa, opettaa myös kielen periaatteita ja saa miettimään yhdessä, mistä sanat tulevat. Yksin ideointi voisi pitkästyttää, mutta ryhmätyö tuo mielekkyyttä tekemiseen, kun ajatukset pääsevät jakoon.

Uusi Loitsu -sarjan oppikirjoissa kielitietoa opiskellaan ryhmässä kohtalaisesti. Tehtäviä on enemmän kuin *Aleksis*-sarjassa, mutta kuitenkin huomattavasti vähemmän kuin *Sisussa*. Seitsemännen luokan kirjan tehtävissä poimitaan tekstistä aikamuotoja ja tehdään ryhmässä sijamuotoesityksiä (*Uusi Loitsu 7*: 172, 180). Aikamuotojen poiminta on melko perinteinen tehtävätyyppi, ja jos ne hallitsee, voi ryhmätyö tuntua turhaltakin työtavalta. Sijamuotojen inspiroimien henkilöiden kohtaamisen esittäminen voi olla haastava tehtävä, sillä kovin helposti ei välttämättä pysty esittämään partitiivia tai genetiivia. Se kuitenkin haastaa ryhmän ideoimaan sijamuotojen olemuksia ja myös miettimään, mistä eri sijamuodoissa on kysymys. Ryhmän tuki on tärkeää varsinkin niille oppilaille, joille kielioppiasioiden ja abstraktien käsitteiden ymmärtäminen on vaikeaa.

Tehtävien purkaminen yhteisellä keskustelulla on hyvin tyypillistä *Uusi Loitsu* -sarjan tehtävissä. Kahdeksannen luokan kielitietotehtävissä käytetään myös tätä tyyliä; ensin tehdään tehtävän ensimmäinen osio yksin, sen jälkeen keskustellaan vastauksista yhdessä. Tehtävissä

mm. korjataan kieli- ja tyyllirikkeitä ja tarkastellaan verkkokielelle tyypillisiä ilmaisukeinoja. (Uusi Loitsu 8: 23–24.) Kun ensin on yksin korjattu virkkeestä kielivirheet, niiden sisällöstä keskustellaan luokassa. Tyyllirikkeiden korjaamisen jälkeen keskustellaan siitä, ovatko kaikki korjanneet virkkeet samalla tavalla. Sinänsä keskustelu vain virkkeiden sisällöstä tuntuu hie- man keinoitekoiselta. Se voi kuitenkin tuoda tervetulleen levähdystauon mekaaniseen kielen- huoltotyöhön. Jos aihepiiri puhuttaa luokkaa, voi keskustelusta tulla hyvinkin antoisa. Yhdes- sä keskusteleminen esimerkiksi tyyliin liittyvistä asioista laajentaa oppilaiden käsitystä kieles- tä ja sen käytöstä eri tilanteissa.

Yhdeksännellä luokalla *Uusi Loitsu 9* -kirjan kielitietotehtävissä keskustellaan suomen kielestä, sukukielistä ja paikannimien alkuperästä (Uusi Loitsu 9: 84–85, 110, 133). Kielten tulevaisuudesta puhuttaessa yhdessä keskustelulle on paikkansa. Aihe voisi jäädä mielenkiin- nottomaksi, jos tyydyttäisiin vain lukemaan aiheeseen liittyvä teksti ja vastaamaan kysymyk- siin. Keskustelussa pystytään nostamaan esiin kysymyksiä ja pohtimaan keinoja, joilla esi- merkiksi kielikuolemia voisi yrittää estää. Kielten elämä ja häviäminen voi olla yläkoululai- selle uusi asia, joka nostattaa mahdollisesti intensiivistäkin keskustelua siitä, millä kielillä tu- levaisuudessa puhutaan. Oman paikkakunnan nimistön alkuperän selvittäminen vaatii yhteis- työtaitoja, sillä joku voi tietää aiheesta enemmän kuin toinen, tai tuntea henkilöitä, joilta asiaa kannattaa tiedustella. Omaan elämään liittyvien tehtävien tekemisen voisi ajatella olevan myös oppilaita motivoivaa, kun on kyse paikoista, joissa he ovat joka päivä.

Uusi Loitsu -sarjassa on paljon projektitehtäviä. Seitsemännellä luokalla laaditaan sana- luokkapeli, kahdeksannella järjestetään lauseenjäsennyskilpailu ja yhdeksännellä kerätään oman paikkakunnan nimistöä (Uusi Loitsu 7: 200–201; Uusi Loitsu 8: 222–223 ; Uusi Loitsu 9: 210–211). Jokaisessa projektitehtävässä pidetään työpäiväkirjaa prosessin etenemisestä. Li- säksi lopuksi arvioidaan ryhmän suoriutumista sekä mahdollisesti myös jonkin toisen ryhmän tuotosta. Tehtävät on yksityiskohtaisesti ohjeistettu vaihe vaiheelta, ja lopun toimintaohjeet ovat joka tehtävässä samanlaiset:

Vaihe 10

Kirjoittakaa lopuksi opettajalle ryhmätyön arviointi. Arvioikaa jokaisen omaa ja muiden ryhmän jäsenten panosta työskentelyssä. Palauttakaa myös kaikkien työpäiväkirjat.

(Uusi Loitsu 9: 212–213)

Työpäiväkirjasta opettaja näkee, miten kukin on tehtävänsä hoitanut. Jos ryhmän ar- viointi kuitenkin tehdään opettajan oppaassa olevan ryhmätyön arviointilomakkeen avulla, voi ryhmäprosessin arviointi jäädä tuotoksen jalkoihin, sillä lomakkeessa korostuu työn lopputu-

loksen arviointi ryhmäprosessin sijaan. Kun kuitenkin kehoitetaan arvioimaan jokaisen panosta työskentelyssä, se ohjaa ehkä enemmän kiinnittämään huomiota juuri työskentelyyn. Sanamuoto voi kuitenkin ohjata arvioimaan jokaista yksin ja voi unohtua, miten ryhmä toimii yhdessä.

Suurin osa *Taito*, *Voima* ja *Taju* -sarjan kielitietotehtävistä on yhdeksännen luokan kirjassa. Seitsemännen luokan *Taito*-kirjassa on pari kielitietotehtävää, joissa keksitään adjektiiveja ryhmässä sekä kirjoitetaan kuvauksia eri sanaluokkia hyödyntäen. Adjektiivitehtävässä ryhmien tulee keksiä adjektiiveja, jotka kuvaavat minkä tahansa esineen tuoksua, ulkonäköä tai muuta ominaisuutta. Sen jälkeen heidän tulee valita yksi annetuista sanoista ja tarkastella, miten hyvin heidän keksimänsä adjektiivit sopivat tätä sanaa kuvaamaan. Sanaluokkatehtävässä kirjoitetaan ryhmissä pieniä kuvauksia, joissa kussakin käytetään mahdollisimman paljon tiettyä sanaluokkaa. Kuvauksia vertaillaan toisiinsa ja tarkastellaan mm. sitä, mikä kuvaus antaa eniten tietoa ja missä tapahtuu eniten. (Taito: 84, 89.) Tehtävät osoittavat eri sanaluokkien tehtävän erilaisten merkitysten luomisessa. Ryhmässä kirjoitustehtävät ovat jaettavissa, mikä säästää aikaa, eikä aseta oppilaita turhauttavaan tilanteeseen, jossa täytyy kirjoittaa monta pientä tekstiä samasta asiasta. Vertailu onnistuu ryhmässä monipuolisemmin kuin yksin ja oivallukset voi jakaa muiden kanssa.

Yhdeksännen luokan *Tajussa* on paljon ryhmässä tehtäviä kielitietotehtäviä. Tehtävät liittyvät mm. nimistöön ja maailman kieliin sekä monikielisyyteen. Kielitiedon opiskelussa käytetään hyväksi toisille opettamista. Oppilaat keräävät ensin omia ajatuksiaan kielisukulaisuudesta ja lukevat sen jälkeen oman osansa aihetta käsittelevästä artikkelista. Tämä sitten opetetaan muille. (Taju: 39.) Oppilaat voivat saada onnistumisen elämyksiä, kun heidän etukäteen miettimänsä asiat varmistuvat artikkelia lukiessa. Toisaalta he myös saattavat huomata olevansa väärässä, ja näin tieto voi jäädä muistiin paremmin kuin jos he olisivat vain lukeneet asiasta miettimättä sitä ensin itse. Tämänkaltaista palapelitekniikkaa ei muissa oppikirjasarjoissa tullut vastaan, vaikka palapeli on yksi tunnetuimmista yhteistoiminnallisista ryhmätö-tavoista. Se edellyttää jokaisen ryhmän jäsenen panosta ja rakentaa positiivista keskinäisriippuvuutta (Saloviita 2006: 109).

Tajun tehtävissä otetaan paljon ryhmässä kantaa kieliväitteisiin. Ryhmässä vastustetaan ja tuetaan nimiin ja Suomen kielioloihin liittyviä väitteitä sekä otetaan kantaa suomen kieleen liittyviin väitteisiin. (Taju: 21,44, 58.) Kaikissa tehtävissä vaaditaan ryhmäkeskustelua yhteisen mielipiteen muodostamiseksi. Oman kannan perusteleminen on myös tärkeässä asemassa,

kun ryhmän kanta esitetään muulle luokalle, joka voi kommentoida ryhmän ratkaisua. Tällaisia mielipidekysymyksiä pohtiessa ryhmässä työskentely on mielekästä, sillä ei ole olemassa yhtä ainoa oikeaa vastausta, johon voi helposti päästä yksinkin (Sahlberg 1998: 175). Toisten kanssa keskustelemalla voidaan löytää vaihtoehtoisia ratkaisumahdollisuuksia ja avartaa omaa ajattelua.

Yhdeksännellä luokalla *Taju*-kirja tarjoaa järjestettäväksi kielimessut, joille ryhmittäin laaditaan juliste jostain tietystä kielestä. Tehtävä on ohjeistettu vaihe vaiheelta selkeästi, kuten muutkin kirjasarjan projektitehtävät. Ohjeissa kehoitetaan sopimaan työnjaosta ja tekemään yhdessä päätöksiä sisällöstä. Lopussa on arviointi yhdessä opettajan kanssa. (Taju: 74–75.) *Tajussa* tällaisia projektitehtäviä ovat lisäksi mm. kielimuotokuvan tekeminen haastattelemalla ja kuvitteellisen valtion kielipolitiikasta päättäminen (Taju: 70–71, 72–73). *Tajun* opettajan oppaassa on kielipolitiikkakeskusteluun lopputehtävä, jossa pohditaan mm. sitä, miten neuvottelu ryhmän kannalta onnistui, olisivatko osapuolet oikeassa tilanteessa tasa-arvoisia ja kenen ääni aidossa tilanteessa kuultaisiin parhaiten (Taju. Opettajan oma: 79–80). Oikean ja koulussa toteutetun tilanteen vertaileminen asettaa neuvottelun paremmin kontekstiinsa ja päästään pohtimaan, miten keinotekoinen ja aito tilanne voivat erota toisistaan. Tällaiset laajat ryhmäprojektit laittavat ryhmätaidot koetukselle, mutta ryhmässä suuren työn tekeminen on kuitenkin kevyempää kuin koko projektin toteuttaminen yksin. Ryhmästä saa keskusteluapua ja ongelmat ratkeavat yhdessä.

Kirjallisuus- ja mediatehtäviä on kielitietoa enemmän *Aleksis*-sarjassa. Muihin oppikirjasarjoihin verrattuna näitäkin on kuitenkin melko vähän. *Aleksis 7* -kirjassa kirjallisuustehtävät keskittyvät satujen pohdintaan, kahdeksannella luokalla kauhukirjallisuuteen ja yhdeksännellä suomalaiseen kirjallisuuteen. Satutehtävissä tehdään ryhmässä satutietokilpailu ja vertaillaan satujen ja tietokonepelien julmuuksia. Lisäksi mm. modernisoidaan ryhmässä jokin Andersenin satu. *Aleksis 8* -kirjassa kauhukirjallisuustehtävässä on tarkoitus keskustella luetuista Stephen Kingin teoksista ja niiden pelottavista asioista. (*Aleksis 7*: 134–142; *Aleksis 8*: 109.) Tehtävät edellyttävät keskustelua ja ideointia, mikä sopii ryhmässä tehtäväksi. Kuitenkin tehtävä, jossa oletetaan oppilaiden lukeneen tietyn kirjailijan teoksia, on oudoksuttava. Tehtävä ei toimi, jos kyseisiä kirjoja ei olekaan luettu. Tehtävä voidaan toki siinä tilanteessa laajentaa kaikkeen kauhukirjallisuuteen, jotta päästään keskustelemaan asiasta, eli kauhun lähteistä. Sen käsittelemiseen ryhmä voi olla yksinäistä työskentelyä kannattavampi vaihtoehto.

Aleksis 9 -kirjan kirjallisuustehtävissä ollaan suomalaisen kirjallisuuden äärellä ja tutkitaan mm. Kalevalaa ja Nummisuutareita. Kalevala-tehtävässä ryhmät etsivät vastauksen kysymykseen juonireferaatista. Nummisuutareita taas luetaan rooleissa eri tyyleillä. Lisäksi puhutaan ryhmissä Työmiehen vaimo -näytelmästä ja vastataan kysymyksiin. (*Aleksis 9*: 100–173.) Roolitehtävät on tietysti pakko tehdä ryhmässä. Kalevala-tehtävässä sen sijaan vastaukset ovat suoraan löydettävissä kirjasta. Tämän voisi tehdä myös itsenäisenä tehtävänä, sillä sisältökysymyksiin (esim. ”Kuka kosii Kalevalassa ketäkin?”) vastaamisessa ryhmäkeskustelusta ei välttämättä ole merkittävää apua. Näytelmästä kysymykset vaativat jo enemmän tulkintaa (esim. ”Miten luulette kohtauksen päättyvän?”), joten ryhmä voi olla hyvä tuki tapahtumia pohdittaessa.

Sisu 7 -kirjassa ei ole ryhmässä tehtäviä kirjallisuustehtäviä kuin muutama. Kahdeksannen ja yhdeksännen luokan kirjoissa niitä sen sijaan on, ja lähes kaikki opettajan oppaiden tehtävät ovat kirjallisuustehtäviä. *Sisu 8* -kirjassa on monia ”pikkutehtäviä”, joissa esimerkiksi keksitään nimiä rakkausromaaneille tai muistellaan mielenkiintoisia paikkoja, joissa on käyty (*Sisu 8*: 14, 16). Näissä tehtävissä ei tuoteta suuria esitelmiä tai muuta tuotetta muille esiteltäväksi, korkeintaan tehdään lista asioista, jotka ovat tulleet keskustelussa esiin. Ehkä näiden tehtävien tarkoitus onkin päästää oppilaat välillä juttelemaan ja tekemään muutakin kuin itsenäisiä kirjoitus- tai lukutehtäviä. Aiheeseen liittyvät pikaiset keskustelutehtävät voivat keventää tuntia. Näiden lisäksi kahdeksannella luokalla tehdään muutamia laajempaan tuotokseen pyrkiviä tehtäviä, joissa tehdään esitelmä kirjallisuuden lajista ja esitellään runoteos (*Sisu 8*: 74–75). Kun ryhmätyön tuloksesta tulee julkinen, se saattaa ohjata oppilaita tekemään tarkempaa työtä kuin tilanteessa, jossa esimerkiksi vain pienryhmän kesken keskustellaan jostain asiasta. On pakko saada aikaan jotain, kun tulos lopuksi esitellään muille ja mahdollisesti arvioidaan. Oppilaat saattavat ottaa helpommin vastuuta tekemisestään, kun työn jälki tulee näkymään kaikille (yksilöllisestä vastuusta ks. luku 2.4).

Sisu 9 -kirjassa on tarjolla joitakin toiminnallisia kirjallisuustehtäviä. Yhdeksännellä luokalla esitellään näytelmänä Kalevalan henkilö, väitellään Juhannustansseista ja pidetään runoraati. Näiden toimintatehtävien lisäksi pohdiskellaan ryhmässä keskustellen kirjallisuusaiheita kuten kirjoittamista, Väinämöistä ja radiohittejä. (*Sisu 9*: 74, 76, 122, 125, 136, 147.) Tavallisesta poikkeavat tehtävät vaativat tarkkaa ohjeistusta. Esimerkiksi väittelyn pelisäännöt on varmasti hyvä käydä yhdessä läpi ennen kuin aletaan töihin, sillä varsinaiset väittelytaidot ja

harjoittavat sisällöt on käyty läpi edellisenä vuonna kahdeksannella luokalla, joten ne ovat voineet unohtua.

Sisu-sarjan opettajan materiaaleista yhdeksännen luokan kirjassa on suurin määrä kirjallisuustehtäviä. *Sisu 7* -kirjan opettajan oppaassa on yksi eriyttävä kirjallisuustehtävä, jossa opettaja lukee oppilaille tarinan, josta sitten keskustellaan yhdessä annettujen kysymyksien avulla (*Sisu 7*. Opettajan aineisto: 122). Tässä tehtävässä eriyttäminen toteutuu luultavimmin siinä, että oppilaan ei tarvitse lukea tarinaa itse. Jos lukeminen on hidasta ja vaikeaa, tarina voi olla helpompi kuunnella. Ryhmätyöskentelyn kannalta tehtävä ei kuitenkaan tunnu eriytytyltä.

Sisun seitsemännen luokan opettajan oppaassa on tehtäviä yhdessä luettujen kirjojen käsitteeseen. Kirja tarjoaa apukysymyksiä, joihin ryhmä vastaa ja joista keskustellaan yhdessä. Lopuksi havainnot kerrotaan muille ryhmille. Oppaassa on lisäksi annettu ohjeita siitä, mitä työskentelyssä tulisi ottaa huomioon, kuten työnjako ja tulosten esittäminen. (*Sisu 7*. Opettajan aineisto: 113–114, 117.) Tehtävänannon alussa annetaan seuraavia ohjeita:

Työskentely pienryhmässä

- Tutustukaa tehtäviin yhdessä. Ryhmä valitsee omansa.
- Etsikää kirjasta tarvittavat asiat ja keskustelkaa niistä yhdessä.
- Miettikää raportointi:
 - Ryhmä voi julkistaa työnsä tulokset selostaen ja esimerkiksi kalvoja apuna käyttäen.
 - Monista asioista voi piirtää kuvioita tai karttoja asioiden havainnollistamiseksi.
 - Kirjan katkelmia voi myös näytellä ja lukea ääneen.
 - Jokaisen ryhmän kannattaa valita ainakin yksi lukunäyte esityksensä tueksi.
- Sopikaa myös raporttinne tai esityksenne ”koreografia”: kuka hoitaa kalvot, kuka selostaa, kuka lukee lukunäytteet...

(*Sisu 7*. Opettajan aineisto: 113)

Näissä tehtävissä huomioitavaa on, että niissä ohjeistetaan hiukan ryhmää toimimaan. On jokseenkin harvinaista, että annetaan ohjeita ryhmätoiminnan järjestämiseen tehtävässä, jonka ensisijainen tarkoitus ei ole opiskella ryhmätaitoja. Tämän tyyllisiä ohjeita voisi olla enemmän, sillä niistä voisi tulla rutinoituneemmaksi tapa kiinnittää ryhmätyöskentelyyn huomiota. Jos ryhmässä toimimisesta ei tehtävänannossa mainita mitään, voi oppilaille tulla tunne, ettei se ole olennaista eikä sitä tarvitse miettiä.

Sisu 9 -kirjan opettajan oppaassa on suurin osa sarjan kirjallisuustehtävistä. Ne toimivat enimmäkseen samalla kaavalla, eli ryhmässä vastataan kysymyksiin, jotka koskevat luettua tekstiä (runoa, novellia). Kaunokirjallisia tekstejä analysoidessa ryhmästä voi olla apua, kun

tuodaan monet tulkinnat yhteen. Kysymysten vastaukset eivät ole vain suoraan poimittavissa teksteistä, vaan niitä pitää pohtia ja vertailla erilaisia näkemyksiä.

Uusi Loitsu -sarjassa kirjallisuustehtäviä on tasaisesti kaikissa kirjoissa. Opettajan oppaat keskittyvät arviointiin, joten niissä ei lisätehtäviä ole. Suuri osa ryhmässä tehtävistä kirjallisuustehtävistä on keskustelutehtäviä. Sarjassa ei kuitenkaan erikseen paneuduta keskustelutaitojen opetteluun. Ajatuksena on ehkä, että ne harjaantuvat näissä käytännön kirjallisuustehtävissä, tai ehkä keskustelutaidon opiskelua ei ole pidetty tarpeellisena sisältönä. Kun kirjallisuustehtävät kuitenkin pyörivät keskustelun avulla, voisi olla hyväksi käydä läpi keskustelun peruslähtökohdat. Luokan yhteinen keskustelu lipuu helposti siihen, että kaikki esittävät puheenvuoroja, jotka eivät linkity toisiinsa. *Uusi Loitsu* -kirjojen keskustelutehtävissä mm. keskustellaan yhdessä novellista, keskustellaan ryhmässä sadun opetuksesta, pohditaan hyvää dekkarin takakansitekstiä, keskustellaan luokan kanssa sankaritarista, keskustellaan runosta ja pohditaan yhdessä joukkovoimaa. (Uusi Loitsu 7: 80, 134; Uusi Loitsu 8: 90, 104; Uusi Loitsu 9: 164, 192.)

Keskustelun lisäksi *Uusi Loitsu* -kirjoissa käsitellään kirjallisuutta näytelmätehtävien avulla. Ryhmät tekevät esityksen valitsemastaan kirjailijasta, näyttelevät dekkarikohtaus ja esittävät Kalevalan tapahtumia. Suurempana projektitehtävänä tehdään sadusta näytelmä ja lastenkirja Kalevalasta. (Uusi Loitsu 7: 139, 194–195; Uusi Loitsu 8: 90; Uusi Loitsu 9: 80, 208–209). Luovat tehtävät tuntuvat olevan suosiossa juuri kirjallisuuden opetuksen yhteydessä. Ehkä kirjojen henkilöitä halutaan herättää eloon, jotta yläkoululaiset kiinnostuisivat kirjallisuudesta enemmän.

Kaikissa kirjasarjoissa kirjallisuustehtäviä on suuri määrä yhdeksännen luokan kirjoissa. Tämä selittyy siitä, että yhdeksännellä luokalla on perinteisesti käsitelty Kalevalaa ja suomalaisen kirjallisuuden vaiheita. Tämä kirjasta toiseen siirtyvä traditio paisuttaa yhdeksännen luokan kirjallisuustehtävien määrää. *Taito*, *Voima* ja *Taju* -sarjassa on kaikissa kirjoissa ryhmässä tehtäviä kirjallisuustehtäviä, mutta yhdeksännen luokan kirjassa niitä on eniten. *Taidossa* kirjallisuustehtävät eivät rakennu *Uuden Loitsun* tapaan keskustelulle tai esimerkiksi *Sisun* suosimaan kysymyksiin vastaamiselle. Tehtävät ovat enemmänkin uutta luovia kuin tiedon etsimistä luetusta kaunokirjallisesta teoksesta tai siitä keskustelemista.

Seitsemännen luokan *Taidon* tehtävissä mm. kirjoitetaan oma eläinruno, uudistetaan Romeota ja Juliaa ryhmässä ja näytellään kohtauksia. *Taidossa* on lisäksi mukana fantasiaprojekti, jossa luodaan ryhmässä fantasiakirja. Ryhmät ottavat selvää fantasiasta tyyli-ilajina ja ideoi-

vat yhdessä henkilöitä ja tapahtumia, jotka johtavat kaikissa ryhmissä samaan pisteeseen. Tätä jatketaan yksin ja kirjoitetaan tarinalle loppu. Kun kirjat on esitelty muille, arvioidaan ryhmän työskentelyä tekemällä kartta ryhmän toiminnasta. (Taito: 153, 158, 159, 176, 208–209.) Nämä kirjallisuustehtävät toimivat siis ikään kuin oman luovuuden kehittämisessä sen sijaan, että tulkittaisiin vain toisten luovuuden tuloksia. Mielikuvitusta ja luovuutta voi päästä ryhmässä käyttämään tehokkaasti, kun ideoilleen saa kannatusta ja sovellusehdotuksia.

Taito, *Voima* ja *Taju* -sarjassa käytetään toisille opettamista työmenetelmänä kirjallisuuden opetuksessa. Ideana on lukea artikkeli, josta jokaisella on tietty osa vastuullaan. Tämä osa sitten opetetaan muulle ryhmälle. *Voimassa* samantyyppinen tehtävä käsittelee dekkarikirjallisuutta (Voima: 120–124), *Tajussa* samalla periaatteella toimiva tehtävä on kielitieto-osassa (ks. s. 47). Toiselle opettaminen auttaa itseäkin sisäistämään asian, koska siihen pitää perehtyä niin, että ymmärtää, mistä puhuu. Se opettaa myös ottamaan vastuuta ryhmästä ja muidenkin oppimisesta. Oppilaat ovat siis riippuvaisia toisistaan ja panostus vaikuttaa sekä yksilön että koko ryhmän oppimiseen. Tällöin myös heikomman statuksen oppilaat pääsevät asemaan, jossa heidän työpanostaan tarvitaan, ja heitä tuetaan ja autetaan yhteisessä tehtävässä (Saloviita 2006: 109).

Yhdeksännen luokan *Taju*-kirjassa on selvästi erilaisia kirjallisuustehtäviä kuin seitsemännellä luokalla. Kun seitsemännen luokan *Taidossa* enimmäkseen tehdään luetun pohjalta esityksiä ja muita uusia tuotoksia, yhdeksännellä luokalla paneudutaan enemmän kirjallisuudesta keskustelemiseen ja sen tulkintaan yhdessä. Tässä takana voisi olla ajatus, että seitsemäsluokkalainen halutaan saada innostumaan lukemisesta ja inspiroitumaan tekemään siitä omia sovelluksia. Yhdeksännellä luokalla analyttinen ajattelu on kehittynyt siinä määrin, että keskusteluista voi tulla aiempaa monipuolisempia. Kaunokirjallisuuden monipuoliseen tulkintaan voi yhdeksäsluokkalisella ryhmällä olla paremmat edellytykset kuin yläkoulu-uransa alkutaipaleella olevilla seitsemäsluokkalisilla. *Taju*-kirjan kirjallisuustehtävissä tulkitaan ryhmässä faabelia, eritellään Kiven runoja, keskustellaan Tove Janssonin novellista ja eritellään rock-lyriikkaa (Taju: 128, 143, 178, 203). Ryhmässä käsiteltäväksi sopivat juuri tällaiset tehtävät, joissa monenlaiset lopputulokset ovat mahdollisia (Keyton 1999: 23).

Mediatehtävät keskittyvät *Aleksis*-sarjassa kahdeksännen luokan kirjaan, seitsemännen ja yhdeksännen luokan kirjoissa on yhteensä vain kaksi mediatehtävää, joissa käytetään ryhmätyötä apuna. Suurin osa tehtävistä on keskustelutehtäviä, joissa puhutaan ryhmässä eri medioista, televisiosta, uutisista ja sanomalehdistä. Seitsemännellä luokalla keskustellaan ryh-

missä siitä, mitä tieto on. Kahdeksannella luokalla keskustellaan mediankäyttötottumuksista. Näiden lisäksi analysoidaan mainoksia ja järjestetään paras mainos -kilpailu. *Aleksis 9* -kirjan opettajan oppaassa on sarja media-aiheisia keskustelutehtäviä. (Aleksis 7: 164; Aleksis 8: 147–158; Aleksis 9: 185; Aleksis 9. Opettajan opas: 113–131.)

1. Pohtikaa ryhmissä seuraavia kysymyksiä:
 - a. Määritelkää, mitä tieto on.
 - b. Millaista on luotettava tieto?
 - c. Listatkaa, mistä kaikkialta ja miten ihminen voi hankkia tietoa.
 - d. Mitä hyötyä ja haittaa on siitä, että ihmisen saatavilla on nykyisin hyvin paljon tietoa?
2. Esitelkää pohdintanne tulokset toisille ryhmille.
(Aleksis 7: 164.)

Nämä tehtävät on luonnollista tehdä ryhmässä, kun samalla saadaan puheenaiheesta laaja kuva. Keskustelutehtävät ovat median kaltaisen jokapäiväiseen elämään vaikuttavan asian käsittelyssä varmasti usein sellaisia, että oppilailla on niistä mielipiteitä, joita he jakavat mielellään.

Media on yleisesti kahdeksannen luokan aihealue. Kaikissa oppikirjasarjoissa on ryhmäviestintää hyödyntävää mediasisältöä eniten kahdeksannen luokan kirjassa. *Sisu 8* -kirjassa pohditaan ryhmissä julkisuutta, luodaan kuvitteellinen julkisuuden henkilö, suunnitellaan ryhmässä mainos ja pohditaan saippuasarjoja. (*Sisu 8*: 136–187.) Tässä kirjassa monessa tehtävässä ryhmän on määrä tuottaa yhdessä jokin tuotos, kuten mainos, uutinen, uusi viestintäväline tai julkkis. Uuden luomisessa monesta käsiparista ja ideoista voi olla apua. Tulosten esittely hoituu myös nopeammin kuin tilanteessa, jossa kaikki tekisivät itsenäisen työn.

Uusi Loitsu 8 -kirjassa on melko paljon ryhmässä tehtäviä mediatehtäviä. Monet tehtävät ovat luonteeltaan sellaisia, että ensin vastataan kysymyksiin yksin tai tehdään annetut tehtävät. Sen jälkeen keskustellaan luokan kanssa yhdessä siitä, mitä kukin on edellisiin tehtäviin vastannut. Näin toimivat mm. tehtävät, joissa analysoidaan mainosta, vastataan uutiskysymyksiin ja luetaan Internet-aiheista novellia (*Uusi Loitsu 8*: 162, 171, 176–177). *Uusi Loitsu* -sarjassa tällainen tehtävämuoto on hyvin yleinen, ja suuri osa ryhmätehtävistä on juuri tällaisia ikään kuin tehtävän purkuja yhteiskeskustelun avulla. Näissä keskusteluissa ujoimmat eivät välttämättä pääse ääneen, kun taas pienryhmäkeskustelussa kynnys osallistumiseen voi olla pienempi (Allen–Plax 2002: 230). Voidaan myös kyseenalaistaa se, onko luokan yhteiskeskustelu ryhmäviestintää ylipäätään. Keskusteluhan voi päättyä siihen, että oppilaat vain viittaavat ja kertovat mielipiteensä opettajalle. Jos oppilaat kuitenkin keskustelunomaisesti kommentoivat toistensa puheenvuoroja, voidaan ajatella tilannetta ryhmäviestintänä. Ryhmä

vain on tässä tapauksessa pienryhmää isompi ja sitä säätelee ”puheenjohtajana” toimiva opettaja.

Uusi Loitsu 8 -kirjassa kerätään luokan mediankäyttötottumuksia tilastoksi. Tämä tehdään ryhmittäin kokoamalla yhteenveto ryhmän käyttämästä ajasta esimerkiksi televisionkateluun ja lehtien lukemiseen. Näiden yhteenvetojen pohjalta voidaan tehdä koko luokan mediakaavio, johon jokainen voi omaa käyttöönsä verrata. (Uusi Loitsu 8: 153.) Tällainen suuri-työinen tilastotehtävä, jossa näkyy jokaisen luokan oppilaan osuus, on ehkä jopa pakko tehdä ryhmässä. Tiedot pilkkoutuvat järkeviin osiin, joiden pohjalta on helpompi tehdä yhteenveto koko luokasta kuin jos sitä lähtisi tekemään jokaisen henkilökohtaisten vastausten perusteella.

Taito, Voima ja *Taju* -sarjassa mediatehtäviä on seitsemännen ja kahdeksannen luokan kirjoissa, kahdeksannella eniten. *Taidossa* pyöritään saippuasarjojen ympärillä. *Voimassa* aihepiireinä ovat mm. tosi-tv, mainokset ja verkkolehdet. Tehtävät ovat melko toiminnallisia; niissä tuotetaan itse jokin mediateksti, kerätään tietoa eri lehtien toimintatavoista, etsitään uutiskuvia ja luodaan oma tosi-tv-ohjelma. Median ilmiöistä myös keskustellaan ryhmässä. (Voima: 49–81.) Tehtävät eivät toistu samalla rakenteella, vaan työskentelytavoissa on eroja. Joskus luodaan jotain konkreettista, toisella kerralla keskustellaan luetusta mediatekstistä. Monipuoliset ryhmätehtävät ovat tarpeellisia, sillä oppilasta saattaa alkaa kyllästyttää, jos tehtävät toistuvat aina samalla kaavalla. Moniin näistä tehtävistä liittyy lopuksi keskustelu koko luokan kesken. Hiljaisemmatkin oppilaat pääsevät kuitenkin ääneen pienryhmäkeskusteluissa.

Mediaan liittyy muutama projektitehtävä. *Voimassa* ryhmistä tehdään kuvitteellisia mainostoimistoja, jotka kehittelevät mainoksen tietylle tuotteelle. Lopuksi arvioidaan tiimin suoriutumista. (Voima: 88–89.) Tämän lisäksi tehdään yhdessä televisiosarjoja koskevia tehtäviä, joissa esitellään mm. tuloksia inhokki- ja suosikkisarja-gallupista. Lopuksi arvioidaan ryhmän suoriutumista mm. pohtimalla kuuntelutaitojen tärkeyttä haastattelutilanteessa ja oman ryhmän toimintaa ja ilmapiiriä. (Voima: 216–217.) Sarjan projektitehtävät toimivat hyvin ryhmätaitojenkin kehittäjinä, kun jokaisessa puntaroidaan systemaattisesti myös työskentelyn onnistumista.

Kirjoittamistehtäviä on *Aleksis*-sarjassa ryhmätehtävinä hyvin vähän, muutama tehtävä joka kirjassa. Sarjassa keskitytään muutenkin enemmän yksin tehtävien tekemiseen kuin ryhmässä toimimiseen. Opettajan materiaalissakaan ei ole tästä aiheesta lisätehtäviä. Kirjojen tehtävissä kirjoittamiseen virittäydytään ryhmässä vertailemalla ajatuskarttoja ja harjoittelemalla selostamista. Kirjoittamistehtävissä arvioidaan toisten tekstejä yhdessä, mutta vain yh-

dessä, alla olevassa tehtävässä, kirjoitetaan ryhmässä tekstejä. (Aleksis 7: 66, 81, 85; Aleksis 9: 53, 61.)

- a. Kootkaa taululle kierrätystä koskeva ajatuskartta.
- b. Kirjoittakaa ryhmissä kierrätyksestä. Ottakaa kirjoittajana eri rooleja.
 1. Kirjoittaja kannattaa periaatteessa kierrätystä, mutta ei itse harrasta sitä.
 2. Kirjoittaja kierrättää kaiken mahdollisen.
 3. Kirjoittaja pitää kierrätystä turhana puuhasteluna.
 4. Kirjoittajan mielestä maailmaa ei paranneta kierrättämällä, sillä päättäjien pitäisi hillitä kuluttamista lainsäädännöllä yms.
- c. Lukekaa ääneen toistenne tekstejä. Miettikää, miten kirjoittajan näkökulma näkyy tekstissä.
(Aleksis 9: 53.)

Tässäkin kirjoitustehtävässä tosin jää epäselväksi, onko tarkoituksena kirjoittaa yhdessä, vai vain kirjoittaa kierrätysaiheesta ryhmässä niin, että kukin kirjoittaa eri näkökulmasta. Kirjoittamisen suunnittelussa ryhmätyön käyttäminen voi olla helpompaa kuin itse kirjoitusvaiheessa. Oppilas voi saada ideoita ja kehitysehdotuksia muilta, kun itse kirjoitusvaiheessa kompromissien tekeminen ja yhteiseen päätökseen tuleminen voi olla varsinkin seitsemäsluokkalaistelle vaikeaa, jos kirjoitustehtäviä ei ole ennen tehty ryhmässä.

Ryhmässä tehtäviä kirjoittamistehtäviä on aineistonani olevissa oppikirjoissa yleisesti melko vähän. *Uusi Loitsu* -sarjan kirjoissa yhdessä kirjoittaminen liittyy projektitehtäviin, joissa esimerkiksi kirjoitetaan ryhmässä sadun pohjalta näytelmäkirjoitus. (Uusi Loitsu 7: 194–195). Tehtävä on ohjeistettu niin, että jokainen ryhmän jäsen kirjoittaa osan käsikirjoituksesta. Ohjeistuksessa ei kuitenkaan puhuta siitä, että toisten kirjoittamia pätkiä luettaisiin ja muokattaisiin yhdessä.

Sisu-sarjassa on ryhmässä tehtäviä kirjoittamistehtäviä muutama joka vuosiluokalla. Yhdeksännen luokan kirjassa kirjoitustehtävät liittyvät aloituksen ja lopetuksen opettelemiseen (Sisu 9: 183, 187). Kahdessa muussa kirjassa sisältö on sekalaisempaa. Seitsemännellä luokalla aloitetaan kirjoittaminen kertomalla tarinoita suullisesti muille. *Sisu 7* -kirjassa on lisäksi tehtäviä, joissa kirjoitetaan ryhmässä uutisia. (Sisu 7: 151, 192.) Yhdessä kirjoittaminen aloitetaan *Sisussa* siis rinnastamalla suullinen ja kirjoitettu tarina. Jos kirjoittamisen aloittaminen on vaikeaa, voi tarinan kertominen puhuen lievittää tyhjän paperin kammoa. Toisin kuin *Aleksiksessa*, *Sisussa* aletaan kirjoittaa yhdessä tekstejä jo seitsemännellä luokalla uutisten muodossa. Työtapa saadaan näin ehkä paremmin tutuksi oppilaille kuin jos se esiteltäisiin vasta myöhemmin. *Sisu 8* -kirjan tehtävissä kirjoitetaan ryhmässä dialogi ja valinnaisia kirjoitustehtäviä luetun artikkelin innoittamana (Sisu 8: 200–201, 212). Kokonaisuudessaan *Sisu*-sarjan

kirjoitustehtävät sisältävät enemmän varsinaista yhdessä kirjoittamista kuin esimerkiksi *Aleksis*.

Tekstitaidot ovat keskiössä *Taito*, *Voima* ja *Taju* -sarjassa, joten voisi olettaa kirjoissa esiintyvän paljon tekstien kanssa toimimista kuten esimerkiksi yhteiskirjoittamista. *Taidossa* tekstitaitotehtäviä onkin aineistoni oppikirjoista ylivoimaisesti eniten. *Voima*- ja *Taju*-kirjojen tehtävissä yhdessä kirjoitetaan kuitenkin vain pari kertaa. Kirjoittamisen ja tekstien tutkimisen sisällöt voivat seitsemännellä luokalla olla eniten itsenäisesti esillä siksi, että ne ovat uusia asioita yläkoulussa. Kahdeksannella ja yhdeksännellä luokalla tunnetaan jo tekstin tekemisen periaatteita ja tehtäviä voidaan integroida muihin oppisisältöihin, kuten esimerkiksi kahdeksannella luokalla vahvasti esillä olevaan medialukutaitoon. Kun tekstitaidot kuitenkin ovat sarjan keskipisteessä, olisi olettanut kirjoissa olevan enemmän yhdessä tekstien tekemistä kuin mitä *Voima*- ja *Taju*-kirjoissa on.

Seitsemännen luokan *Taito*-kirjassa tarkastellaan tekstejä yhdessä. Tekstejä lähestytään ensin laskemalla päivän tekstit ja ryhmän tavaroissa olevat tekstit. Kun on päästy tekstien äärelle, harjoitellaan tekstin jäsentelyä erilaisten apuvälineiden avulla, kuten mandalalla ja vertailijalla. (*Taito*: 14, 26.) Tekstin jäsentämisen taito ei tule automaattisesti, ja apuvälineitä pitää opetella käyttämään, jotta niistä olisi apua. Yhdessä tekemällä taitoja on hyvä harjoitella. Joku ryhmässä voi kokea hyödyllisemmäksi erilaisen jäsennystyökalun kuin toinen, ja ryhmässä toimiessa näkee, miten muut tekstinteon apuvälineitä käyttävät ja ajatuksiaan järjestävät. Tästä voi syntyä oivalluksia käyttää itselle entuudestaan tuntematonta jäsentelykeinoa.

Taito, *Voima* ja *Taju* -sarjassa käytetään ryhmätyötä myös kokeissa, joten loogista on, että seitsemännen luokan kirjassa on tehtävä, jossa opetellaan kirjoittamaan koevastaus. Vastauksia suunnitellaan yhdessä ryhmässä, minkä jälkeen jokainen kirjoittaa omansa. Lopputuloksia vertaillaan ryhmän kesken. (*Taito*: 73.) Ryhmäkoetta ajatellen hedelmällistä voisi olla koko vastauksen kirjoittaminen yhdessä, sillä näin myös ryhmäkokeessa on tarkoitus tehdä. Kuitenkin jo vastaamisen suunnitteleminen yhdessä voi avata erilaisia näkökulmia ja auttaa rakentamaan koevastauksen, johon yksin ei olisi pystynyt.

Taidossa pohditaan kirjoittamista ja sen opetusta myös yleisesti tehtävissä, joissa keskustellaan siitä, miksi tekstiä kannattaa suunnitella, ja missä koulussa kirjoitettuja tekstejä voisi julkaista (*Taito*: 102). Toisessa tehtävässä keskustellaan kirjoittamisen opetuksesta eri näkökulmista:

Keskustelkaa kirjoittamisen opetuksesta. Valmistakaa ensin pienissä ryhmissä pohjustuspuheenvuoroja oheisista aiheista:

- Mikä kirjoittamisessa on vaikeaa, mikä helppoa?
- Pitääkö kaikkien osata kirjoittaa?
- Pitääkö kirjoitelmista antaa numero?
- Kuinka paljon kirjoitelmia pitäisi tehdä koulussa, kuinka paljon kotona?
- Pitäisikö kaikki kirjoitelmat tehdä tietokoneella?
- Saako kirjoitustilanteessa jutella muiden kanssa?
- Miksi toiselle on niin vaikeaa antaa palautetta?
- Oma aihe.

(Taito: 103.)

Tällainen tehtävä voi olla oppilaalle hyväksi, kun hän saa pohtia, miksi koulussa tehdään sitä mitä tehdään. Tällaiset keskustelut voivat olla myös oppilaiden väylä vaikuttaa opetukseen ja esimerkiksi kirjoitelmien arviointiin. Toimintatapojen pohtiminen tekee koulun ilmapiirin avoimeksi. Ryhmää ohjataan tehtävässä selkeillä kysymyksillä, jotka auttavat etenemään keskustelussa.

Taito, *Voima* ja *Taju* -sarjassa on edellä kuvattujen tehtävien lisäksi vielä **puhetehtäviä**, jollaisia muissa kirjoissa ei oikeastaan ole. Tehtävissä mm. keskustellaan yhdessä yleisölle puhumisesta, selostetaan ja kuvaillaan ryhmässä, otetaan kantaa ja esitetään mielipidepuheenvuoro. (Taito: 106, 107; Voima: 48–49, 165.) Tehtävissä valmistaudutaan ryhmän avulla yksin suoritettavaan puhe-esitykseen tai esitetään mielipide ryhmässä. Tehtävissä harjoitellaan myös erilaisten puhuttujen tekstien (selostus) esittämistä ryhmässä. Kun puheviestintää lähestytään ryhmätyöskentelyn avulla, voi muille esiintymisen kynnys madaltua, kun heti ensimmäisellä kerralla ei joudu suuren yleisön eteen. Perustelujen keksiminen ryhmässä voi tuoda mielipiteen taakse enemmän argumentteja, mitä olisi yksin keksinyt.

Ryhmäkoe on mukana tarkastelemistani sarjoista ainoastaan *Taito*, *Voima* ja *Taju* -sarjassa. *Tajussa* ryhmäkoe käsittelee tiedonhakua eli ryhmän tulee etsiä tietoa (kuvitteellista) esitelmää varten, valita siihen kaksi lähdettä, antaa esimerkkejä tärkeistä tiedoista ja tehdä sen perusteella tukisanapaperi. Aluksi ryhmä täyttää työsuunnitelman, josta selviää, miten tehtävää lähdetään toteuttamaan. Opettaja arvioi sekä ryhmän työskentelyä että lopputulosta, ja ryhmä itse tekee itsearviointin, jossa he arvioivat työskentelyään sekä itse koetta. (Taito. Opettajan oma: 58–61.) Sarjan joka vuosiluokan kirjassa on ryhmäkoe. *Voiman* kokeessa ryhmät tarkastelevat ja suunnittelevat omia mainoksia. Työskentelyä arvioidaan lopuksi asteikolla loistavasti – hyvin – kangerrellen. Lisäksi ryhmät pohtivat, mitä oppivat mainoksista ja mainostamisesta. (Voima: 135–139.) Ryhmäkoe työmuotona voi olla oppilaille uusi ja outo, joten

arvioinnissa oleva kohta oppilaiden mielipiteestä koemuotoa kohtaan voi olla opettajalle mielenkiintoista luettavaa.

Jos tarkastellaan tutkittuja oppikirjoja yhdessä, kielitieto-osioissa yleinen tehtävämuoto monissa kirjoissa on keksimistehtävät, joissa tulee keksiä mahdollisimman paljon esimerkiksi uusia sanoja, johdoksia tai nimiä. Kun ryhmällä on yhteinen selkeä päämäärä, se haluaa olla yhdessä ja ryhmän koheesio kasvaa (Cragan–Wright 1999: 12–13). Keksimistehtävissä ryhmän tavoite on hyvin selkeä, ja kilpailu muiden ryhmien kanssa voi edistää ryhmän yhteenkuuluvuuden tunnetta. Kielitiedossa suosittuja ovat myös erilaiset esitykset ja tekstit, joissa tulee käyttää opeteltavaa muotoa, kuten modusta. Kielitietoa opetellaan näissä oppikirjoissa yhdessä siis käyttämällä muotoja tai keksimällä sanoja tiettyjen kriteerien mukaan. *Aleksis*-sarjan kirjoissa kielitietoa opiskellaan ryhmässä huomattavasti vähemmän kuin muissa kirjasarjoissa.

Kirjallisuustehtäviä on kaikissa kirjoissa paljon ja niissä korostuu yhdessä keskusteleminen ja luetun kaunokirjallisuuden tekstin tulkinta. Myös mediatehtävissä käytetään paljon keskustelua, mutta tämän lisäksi luodaan yhdessä erilaisia mediatekstejä, kuten uutisia ja mainoksia. Kirjoittamisessa ja tekstitaidoissa sisältö on niukkaa ja tehtävätyypit melko erilaisia. Varsinaista yhdessä kirjoittamista oppikirjoissa on todella vähän ja tehtävissä keskitytään enemmänkin kirjoitelmien arviointiin ja suunnitteluun yhteisvoimin. Kirjoitustehtävät ovat sen luonteisia, että ne voi helposti liittää muihin aiheisiin, kuten kirjallisuuteen tai mediaan, eikä kirjoittamista yksinään siksi ehkä esiinny kirjoissa paljon.

Uusi Loitsu- ja *Taito, Voima* ja *Taju* -sarjoissa on paljon projektitehtäviä, jotka ovat suurrehkoja kokonaisuuksia, joissa ryhmän tulee toimia hyvin yhteen. Näitä kahta sarjaa erottaa se, että ryhmätyöskentelyn arviointi on voimakkaammin läsnä *Taito, Voima* ja *Taju* -sarjassa kuin *Uudessa Loitsussa*, jossa pääpaino on lopputuloksen arvioinnissa ja arviointilomake on jokaisessa projektissa samanlainen. *Taito, Voima* ja *Taju* -sarjassa arviointitapa vaihtelee projektista riippuen. Kaikilla oppiaineen eri osa-alueilla *Uusi Loitsu* -sarjassa luotetaan keskusteluun, joka tapahtuu usein koko luokan kesken. Keskustelutaitoihin ei kuitenkaan kirjassa kiinnitetä huomiota erikseen, joten keskustelun oletetaan sujuvan omalla painollaan ja ehkä myös opettajajohtoisesti.

Seuraavaan taulukkoon olen koonnut oppikirjojen ja opettajan materiaalien tehtävät, joissa käytetään ryhmäviestintää työtapana. Tehtävämäärät liikkuvat nollan ja vajaan viidenkymmenen välillä aihepiiristä ja kirjasta riippuen. Jos kirjasarjassa ei ole yhtään aiheeseen liit-

tyvää tehtävää, merkitsen sitä merkillä -. Jos tehtäviä on yhdestä 19:ään on merkintä +. 20 tehtävää tai enemmän saa merkinnän ++.

Taulukko 2: Ryhmäviestintä työtapana aihepiireittäin.

Kirjasarja / aihe	Aleksis	Sisu	Uusi Loitsu	Taito, Voima ja Taju
Kielitieto	+	++	+	++
Kirjoittaminen ja tekstitaidot	+	+	+	+
Kirjallisuus	++	++	++	++
Media	+	+	+	+
Puhuminen	-	-	-	+
Ryhmäkoee	-	-	-	+

Taulukko havainnollistaa hyvin sen, mikä kirjoja tarkastellessa nousi selkeästi esiin; kun ryhmäviestintää käytetään työtapana, se on useimmiten käytössä kirjallisuustehtävissä. *Taito*, *Voima* ja *Taju* -sarjassa kirjallisuustehtäviä on enemmän kuin mitään muuta tehtävätyyppiä missään tarkastelemistani kirjoista, 48 kappaletta. *Aleksis*kin ylittää 25:een kirjallisuustehtävään. Kirjallisuus on siis selvästi aihepiirinä sellainen, että se luontevasti soveltuu ryhmässä käsiteltäväksi. Lukukokemusta on hedelmällistä käsitellä yhdessä.

Ryhmässä tehtävien kielitietotehtävien suhteen *Aleksis* on viimeisenä, kun muissa kirjoissa kielitietoa käsitellään ryhmässä huomattavasti enemmän, *Uudessa Loitsussa*kin kielitietotehtäviä on 17. Kielitietotehtävät mielletään usein yksin tehtäviksi, ja tämä näkyy *Aleksisessä*. Sarja on ylipäättään tarkastelemistani perinteisin. Kielitietokin voisi muuttua mielenkiintoiseksi, jos sen opetukseen tuotaisiin enemmän vuorovaikutuksellisuutta ja kielen ilmiötä pohdittaisiin yhdessä.

Kirjoittaminen ja tekstitaidot ovat kaikissa kirjoissa melko vähäisessä asemassa, mutta ääripäät ovat kuitenkin kaukana toisistaan: *Uudessa Loitsussa* tämän aihepiirin tehtäviä on vain neljä, kun *Taito*, *Voima* ja *Taju* -kirjoissa tehtäviä on 18. Tässä näkyy selvästi *Taito*, *Voima* ja *Taju* -sarjan profiloituminen tekstitaitoihin, niiden määrä on suuri verrattuna muihin kirjasarjoihin. Mediatehtävät ovat jakautuneet sarjojen kesken tasaisimmin. Mediaa ei kuitenkaan ryhmässä käsitellä erityisen paljon, jos vertaa esimerkiksi kirjallisuuteen. Suurin osa mediatehtävistä on sarjasta riippumatta kahdeksannen luokan kirjassa. Ryhmäkoetta tai yleisölle

puhumiseen valmistautumista ja sen tekemistä ryhmässä ei ole muissa sarjoissa kuin *Taito*, *Voima* ja *Tajussa*.

4.3 Ryhmäviestintä opettajan pedagogisena ratkaisuna

Ryhmäviestintä opettajan pedagogisena ratkaisuna on sisällöltään suppein luokka. Tähän olen sijoittanut ne harvat epämääräiset tapaukset, joissa tehtävän sanamuodosta ei selviä tarkasti, onko kysymyksessä ryhmätehtävä vai ei. Tällöin on opettajan päätettävissä, millaista työtapaa hän käyttää. Oikeastaan mikä tahansa yksin suoritettava tehtävä on mahdollista muuntaa ryhmätehtäväksi, mutta tähän luokkaan olen ottanut mukaan vain tehtävät, joissa suoraa ehdotusta työtavasta ei ole. Tämän sisältöluokan aineisto on poimittu sekä oppikirjoista että opettajan oppaista, joissa on paljon lisätehtäviä varsinaisten oppikirjatehtävien jatkoksi.

Aleksis-sarjassa ei tällaisia tehtäviä ole lainkaan, vaan kaikista käy ilmi, millaisessa kokonpanossa ne on tarkoitettu tehtäväksi. Tällaisia tehtäviä ei löydy myöskään sarjan opettajan oppaista. Myöskään *Uusi Loitsu* -sarjan oppikirjoissa tai opettajan oppaissa ei tällaisia tehtäviä ole.

Taito, *Voima* ja *Taju* -sarjan oppikirjoissa tehtäviä on vain kolme. Nämä esiintyvät teatteriaiheisissa tehtävissä, joissa ohjeistetaan ”kootkaa lista näytelmistä”, ”lukekaa kohtaus aukeaman näytelmästä” ja ”keksikää viisi syytä mennä teatteriin ja viisi syytä olla menemättä” (*Taito*: 158). Näitä seuraavassa samaan aihepiiriin liittyvässä tehtävässä puhutaan jo ryhmästä, joten nämä ensimmäiset tehtävät on ehkä tarkoitettu koko luokan kanssa yhdessä tehtäviksi. Opettaja voi halutessaan jakaa oppilaat jo aluksi ryhmiin, keskustella tehtävistä koko luokan kanssa yhdessä tai antaa jokaisen tehdä työt itsenäisesti. Kahdeksannen luokan *Voimassa* on yksi samantapainen tehtävä: ”Tutkikaa puhekuplia. Niissä on 8.-luokkalaisten ajatuksia lukijoiden palautteesta. Verratkaa omia kokemuksiinne niihin.” (*Voima*: 156). Tässäkin tapauksessa tehtävä jättää opettajalle vapaat kädet. Luontevin vaihtoehto voisi tässä tapauksessa olla tehtävän pohtiminen jonkinlaisessa ryhmässä, ehkä jopa koko luokan kesken. Yksin tehtävänä näkökulma jäisi yksipuoliseksi. Kokemusten vaihtaminen opettaa enemmän palautteenannosta kuin yksin hiljaa pohtiminen.

Sisu-sarjan kirjoissa näitä tehtäviä on eniten, melkein jokaisessa oppikirjassa ja opettajan oppaassa on tällaisia tehtäviä. Tehtävien olemassaolo liittyy siis ehkä enemmänkin kirjan tekijöiden tapaan kirjoittaa kuin erityiseen tietoiseen vaihtoehtojen antamiseen. *Sisu 8* -kirjas-

sa kirjallisuustehtävien tehtävänannoissa sanotaan ”laatikaa kansainvälisen trillerin sankari-hahmo” ja ”laatikaa roolipeli” (Sisu 8: 45,56). Tässä sisältöluokassa tyypillisin tehtävä onkin muotoiltu niin, että verbi on monikon toisessa persoonassa (lukekaa, laatikaa). Voidaan ajatella, että kirja puhuttelee oppilaita yhtenä joukkona, mutta oppilas edustaa sitä yksin. Näin hän voisi tehdä tehtävän yksin. Voi myös tulkita, että oppilaat ovat ryhmä, joka yhdessä ratkaisee tehtävän tai tekee sen ryhmissä. Tehtävät antavat opettajalle liikkumavaraa, vaikka sanamuodolla ei välttämättä sitä ole haettukaan. Yhdeksännen luokan kirjassa on runoista tehtäviä, joissa tehtävänannossa puhutellaan oppilaita samaan tyyliin.

Sisu-sarjan opettajan oppaissa on jokaisessa yksi tai kaksi tämän tyylistä tehtävää, joista yhtä sanankeksimistehtävää lukuun ottamatta kaikki ovat kirjallisuustehtäviä. Tehtävissä luetaan romaanikatkelma ja keksitään sille jatkoa, tutkitaan runoa ja käsitellään fiktiota. Myös oppikirjojen opettajan pedagogista ratkaisua vaativat tehtävät ovat kirjallisuustehtäviä. On mielenkiintoista, että saman aihepiirin tehtävissä käytetään tällaista tulkinnanvaraista tehtävänannon muotoa. Kertooko se jotain kirjallisuuden opetuksesta tässä kirjasarjassa, koetaanko kirjallisuus ehkä epämääräiseksi aihepiiriksi, kun ohjeistukset eivät ole tarkkoja?

Oppikirjan sanotaan ohjaavan opettajien työtä niin paljon, että sitä on alettu kutsua pii-lo-opetussuunnitelmaksi (Luukka ym. 2008: 64). Voidaan miettiä, auttaako opettajaa omien ratkaisujen tekemisessä se, että oppikirjojen tehtävät eivät suoraan ohjaa tiettyyn työtapaan? On kuitenkin selvää, että opettaja voi muokata ihan minkä tahansa tehtävän ryhmälle sopivaksi, vaikka se on kirjaan kirjoitettu yksin tehtäväksi. Kyse on lähinnä siitä, miten paljon aikaa opettajalla on paneutua tuntien suunnitteluun ja siitä, miten hyvin hän tuntee käyttämänsä oppikirjan. Opettajasta voi tuntua helpolta teettää oppilailla vain valmiita kirjan tehtäviä, jos hänellä on vähän aikaa käytettävissään.

Oppilaan näkökulmasta työmuodon epäselväksi jättävä tehtävänanto on ehkä jopa hankala ymmärtää. Aina ei tule kuunneltua opettajan ohjeita tarkasti, joten on hyvä, että tehtävänanto lukee jossain – esimerkiksi oppikirjassa. Kun tekstissä ei erikseen mainita, tehdäänkö työ yhdessä keskustellen, ryhmässä vai yksin, voi kestää jonkin aikaa ennen kuin päästään työhön, kun oppilaat kyselevät opettajalta mitä tehdään. Siksi on havainnollista, jos tehtävässä on selkeästi ohjeistettu ryhmiin jakautuminen tai koko luokan kanssa keskusteleminen. Jos opettaja kuitenkin päättää muuttaa työmuotoa, tulee taas esiin ongelma siitä, että joltakulta saattaa mennä puhuttu viesti ohi korvien. Tähän ei kuitenkaan oppikirja voi enää vaikuttaa. Tällaisia tehtävänantoja oppikirjoissa on kuitenkin todella vähän.

4.4 Opettajan apuneuvot

Mielenkiintoista on, että tähän luokkaan joissakin opettajan oppaissa ei ole tarjota mitään ryhmäviestintään liittyvää sisältöä. Viestintä on kuitenkin aihepiiri, johon äidinkielen opettaja vähiten tutustuu opiskellessaan, ja Valkosen (2003: 20) mukaan peruskoulun ja lukion opettajille tarkoitettua didaktista materiaalia ei ole viestinnän alalta ilmestynyt lähes lainkaan. Apu opetuksen toteuttamiseksi ja ryhmäviestinnän arvioimiseksi voisi siis olla tarpeen. Tyson-Bernsteinin mukaan opettajan opas voi tarjota täsmällisiä ehdotuksia tunnilla työskentelyyn ja oppimisstrategioita niille, jotka tarvitsevat apua tai erityistä haastetta tehtävien tekoon (Tyson-Bernstein 1989: 16). Tutkimissani opettajan materiaaleissa kuitenkin esiintyy hyvin vähän apua opettajalle oppilaiden erityistarpeiden huomiointiin. Lisäksi oppikirjoissa on *Taito*, *Voima* ja *Taju* -sarjaa lukuun ottamatta melko niukasti tehtävien järjestelyä koskevia huomioita tai arviointivinkkejä. Opettajan oppaista *Aleksis 8*- ja *Sisu 9* -kirjojen oppaissa ei ole mitään arvioinnin tai suunnittelun avuksi, ja näiden sarjojen muissa kirjoissakin materiaalia on niukasti. *Uusi Loitsu* -sarjan opettajan materiaalit taas keskittyvät vain arviointiin, ja esimerkiksi toisten sarjojen runsaasti tarjoamia lisätehtäviä ei ole lainkaan. *Taito*, *Voima* ja *Taju* -sarjan opettajan omissa kirjoissa viestinnällisten tehtävien arviointiehdotuksia on runsaasti, kuten myös apua opetuksen suunnitteluun, esimerkiksi ryhmäkokeen järjestämiseen.

Opettajan arvioinnin apuna voivat toimia myös oppikirjoissa olevat oppilaiden itsearviointit. Jää opettajan päätettäväksi, haluaako hän kerätä arvioinnit nähtäväkseen, vai ovatko ne vain oppilaan oman oppimisen tueksi. Tässä en ole sisällyttänyt oppikirjojen itsearviointeja opettajan apuneuvot -luokkaan, sillä olen kokenut, että niiden tehtävä on oppilaan kirjassa ensisijaisesti opettaa omien taitojen realistista arviointia. Siksi oppikirjojen itsearviointitehtävät olen sijoittanut luokkaan ryhmäviestintä opetuksen kohteena.

Uusi Loitsu -sarjan opettajan materiaali on tarkoitettu arvioinnin avuksi. Se sisältää arviointilomakkeita, jotka keskittyvät projektitehtävien arviointiin. Kahdeksannen luokan oppaassa on väittelijän arviointilomake (Uusi Loitsu 8. Arvioinnin avuksi: 17). Ryhmätyön arviointilomake on joka luokka-asteen oppaassa samanlainen, ja se on tarkoitettu oppilaiden omaan käyttöön. Ryhmätyön arviointilomake on melko yleisvaikutelmaan perustuva, ja oppilaat antavat työskentelylleen arvosanan omien tuntemustensa perusteella (ks. luku 2.5).

Sarjan oppikirjoissa on joukko projektiluonteisia tehtäviä, joiden arvioimiseksi opettajan opas tarjoaa lomakkeita. Opettaja tai oppilas voi käyttää samaa lomaketta. Lomakkeita käytettäessä arviointi kohdistuu suurimmaksi osaksi ryhmän tuotokseen (peli, esitys, näyttely) ja prosessin arviointi kuitataan muutamalla tai jopa vain yhdellä väittämällä: ”Työskentely sujui tehokkaasti ja rauhallisesti”. Tulevia ryhmätöitä ajatellen yhdessä työskentelyä voisi pohtia enemmän, jotta seuraavalla kerralla voisi tietoisesti toimia tehokkaammin. Väittelijän arviointilomake eroaa näistä tietysti jo siinäkin mielessä, että arviointi kohdistuu toimimiseen ryhmässä eli väittelytilanteessa. Projekteissahan ryhmätoiminta ei ole arvioinnin ainoana kohteena, vaan mukana on myös sen tuotos. Väittelijän arviointilomake keskittyy vuorovaikutukseen ja arvioinnin kohteina ovat mm. nonverbaalinen viestintä ja muiden puhujien huomioon ottaminen (Uusi Loitsu 8. Arvioinnin avuksi: 17). Projektien arviointilomakkeissa mainitaan, että arvioitavat piirteet eivät ole toistensa kanssa samanarvoisia, joten arvosana ei voi muodostua niiden summasta. Tämä viittaisi siihen, että lomakkeita tulisi käyttää holistisesti. Väittelijän arviointilomakkeessa tällaista mainintaa ei ole, joten arvosana saattaa määräytyä analyttisesti arvioitavien osatekijöiden summana. (Ks. luku 2.5.)

Aleksis-sarjan oppaissa opettajan avuksi tarjotaan vain kolme ryhmäviestintää käsittelevää kokonaisuutta. Seitsemännen luokan opettajan materiaali ohjeistaa lyhyesti kirjallisuustehtävän yhteydessä, mitä tulisi muistaa ennen ryhmätehtävän aloittamista. Kirjassa kehoitetaan miettimään, kuka ryhmästä johtaa keskustelua ja miten työt jaetaan (Aleksi 7. Opettajan opas: 44). Tämä ohje on oppilaiden itsensä luettavana, mutta muistutuksena myös opettajalle siitä, että ryhmätoimintaa kannattaa ohjeistaa ennen tehtävää.

Seitsemännen luokan *Aleksis*-sarjan opettajan materiaalissa suositellaan, että keskustelutaitojen harjoittelu tulisi aloittaa jo seitsemännellä luokalla. Lisäksi kehoitetaan kannustamaan keskustelun arviointiin: ”Olivatko kaikki yhtä aktiivisia? Saivatko kaikki äänensä kuuluviin vai jyräsikö joku? Olivatko kaikki asiallisia vai löikö joku tehtävän leikiksi?” (*Aleksis* 7. Opettajan opas: 54.) *Aleksis* 7 -oppikirja ei kuitenkaan tarjoa paljon keskustelutehtäviä. Erityisesti tietoinen keskustelutaitojen harjoittelu puuttuu kirjasta kokonaan. Tässä on siis opettajan oppaan suosituksen ja oppikirjan välillä ristiriita. Aktiivinen opettaja tietysti voi itse tuoda viestinnällistä sisältöä opetukseen ja kiinnittää ryhmätöitä tehtäessä huomiota viestinnän tehokkuuteen ja arviointiin, mutta kirjasarjan toivoisi olevan itsensä kanssa samassa linjassa. Kun kehoitetaan keskustelutaitojen harjoitteluun, tulisi tällaisia harjoituksia olla kirjassa.

Aleksis 9 -kirjan opettajan oppaassa on opettajan avuksi lyhyt teksti opetuksen eriyttämisestä. Yhteistoiminnallisen oppimisen sanotaan olevan hyvä eriyttämisen väline (*Aleksis 9. Opettajan opas*: 12). On hyvä, että eriyttämiseen annetaan vinkkejä, mutta yhteistoiminnallinen oppiminen on varmasti kannatettavaa muutenkin kuin eriyttämisen välineenä. Ryhmätyöskentelyn kannalta yhteistoiminnallisuuden tulisi olla yhdessä työskentelyn olennainen osa. Laskisinkin yhteistoiminnallisen oppimisen enemmänkin ryhmätoiminnan lähtökohdaksi kuin pelkästään eriyttämisen keinoksi. Yhteistoiminnallinen ryhmätyö tuo itseluottamusta oppilaille ja auttaa kaikkia osallistumaan (Sahlberg 1997: 460; Kagan–Kagan 2001: 40–41). Lisäksi kirjan teksti antaa olettaa, että yhteistoiminnalliset työtavat olisivat opettajille tuttuja, mikä ei välttämättä pidä aina paikkansa. Jos yhteistoiminnallisuus olisi oppikirjoissa enemmän esillä, tulisi se menetelmänä myös opettajille tutummaksi.

Sisu-sarjan opettajan oppaissa ei ole vinkkejä ryhmätyöskentelyn arviointiin. Seitsemännen ja kahdeksannen luokan oppaissa on kuitenkin muutama neuvo ryhmätehtävien toteuttamiseksi. *Sisu 7* -kirjan opettajan materiaalissa on neuvoja opettajalle kirjallisuuskeskusteluun. Tekstinpätkässä ohjataan opettajaa keskusteluttamaan luokkaa pienissä ryhmissä kirjoista ja välttämään pakotettua keskustelua, jos oppilaat ovat lukeneet kirjoja vain vähän (*Sisu 7. Opettajan aineisto*: 28). Tämän tarkempia ohjeistuksia ei anneta. *Sisu 8* -kirjassa olevaan mediatehtävään on opettajan oppaassa lyhyt ajankäyttöehdotelma. Siinä annetaan erilaisia vaihtoehtoja tehtävän toteuttamiseen yhdessä tai useammassa oppitunnissa. Pitempänä jaksona ehdotetaan tv- tai radiolähetyksen nauhoittamista. (*Sisu 8. Opettajan aineisto*: 77.) Tämä ehdotus ei erityisesti kuitenkaan auta opettajaa ryhmätyön ohjaamisessa tai arvioinnissa, vaikka ajankäytön miettiminen on aina ryhmätilanteissa tärkeää. Jos aikaa ryhmätyöhön on liian vähän, työtapaa ei kannata käyttää. Näiden muutaman ryhmätoimintaa sivuavan ohjeen lisäksi *Sisu*-sarjan opettajan materiaalissa ei ole muuta opettajaa auttavaa materiaalia.

Muihin oppikirjasarjoihin verrattuna *Taito*, *Voima* ja *Taju* -sarjan opettajan oppaissa on paljon materiaalia, joka tukee ryhmätehtävien arvioinnissa ja niiden suunnittelussa ja opettamisessa. Oppikirjojen *Omat jutut* -tehtävissä työskennellään usein projektinomaisesti ja ryhmätyö on suurimmassa osassa tehtäviä tärkeässä asemassa. Seitsemännen luokan *Taito*-kirjan opettajan oppaassa onkin opettajan avuksi *Ohjaaminen Omissa jutuissa* -osio (*Taito. Opettajan oma*: 18). Tässä ohjeessa on esitetty prosessin vaiheet työsuunnitelman tekemisestä työskentelyn seuraamiseen välietapeilla ja työpäiväkirjan tekemiseen. Opettajalle annetaan myös oh-

jeeksi, että työskentelyä täytyy seurata jatkuvasti. Muistiinpanojen tekeminen ja työn sujumisesta kysyminen auttavat opettajaa arvioinnissa.

Omien juttujen ohjaamisen opastamisessa ei kuitenkaan oikeastaan keskitytä siihen, miten ohjataan ryhmä työskentelemään yhdessä tehokkaasti. Sen sijaan opettajan opas ohjeistaa ryhmätyön opettamisesta erikseen (Taito. Opettajan oma: 44):

- Ohjaa opiskelemaan Ryhmä rakentaa tietoa -aukeaman asiat heti seitsemännen luokan alussa
- Millä tahansa ryhmätyöllä oltava tavoitteet, arviointikriteerit, aikataulu ja välineet
- Oppilaat on hyvä totuttaa merkitsemään työsuunnitelmaan kunkin jäsenen oma tehtävä, jotta jokainen ottaisi vastuuta
- Asioiden kokoaminen usein kiinni keskustelutaidoista
- Opettajan tulee arvioida sekä ryhmän työskentelyä että tulosta.

Tällaiset neuvot on hyvä kirjoittaa näkyville, koska siitä opettajan on helppo välittää ne myös oppilaille. Kun yhteiset pelisäännöt ovat selvät, on sekä opettajan että oppilaiden helppo toimia järkevästi ryhmätilanteessa. Tärkeää on myös, että ryhmässä opetellaan toimimaan heti, eikä vasta myöhemmin, sillä ryhmätyöskentelytaitoja tarvitaan koulussa koko ajan. Maininta arviointikriteereistä määrittelee kirjasarjan arvioinnin lähtökohdat niin, että yleisvaikutelmaan perustuvaa arviointia ei käytettäisi, sillä se ei perustu arviointikriteereille (Goulden 1992: 262–263).

Kahdeksannen luokan *Voiman* opettajan materiaalissa luetellaan hyvän arvioinnin tuntomerkkejä (Voima. Opettajan oma: 23):

Hyvän arvioinnin tuntomerkkejä

- Avoimuus

Kun oppilaat tietävät arvioijan käyttämät kriteerit, he kokevat arvioinnin oikeudenmukaiseksi.

- Ennustettavuus

Kun kriteerit on kerrottu etukäteen, oppilaat tietävät, millaista suoritusta heiltä odotetaan, ja taso nousee.

- Osuvuus

Kun kriteerit on valittu harkiten, arviointi kohdistuu ydinasioihin, esimerkiksi opiskellun tekstilajin piirteiden hallintaan.

- Reiluus

Kun arvioija tulkitsee rajatapaukset aina oppilaan eduksi, oikeudenmukaisuuden tunne lisääntyy.

- Asiallisuus

Kun kohdistaa arvioinnin tiukasti oppilaan suoritukseen ja muotoilee palautteensa tunteellisia sävyjä kaihtaen, ei tule vahingossakaan loukanneeksi häntä.

- Pysyvyys

Kun on miettinyt kriteerit tarkasti ennalta, linja pysyy samana oppilaasta toiseen.

- Suunnitelmallisuus

Kun arvioinnin päälinjat mieltii hyvissä ajoin, esimerkiksi kokeen sisällön ja muodon voi ottaa huomioon opetuksessa.

- Monipuolisuus

Kun arvioinnin kohteet ja tavat vaihtelevat, opettaja saa oppilaista paljon tietoa, ja nämä pääsevät näyttämään osaamisensa eri puolia.

Valkosen (2003: 104) haastatteleminen äidinkielen ja kirjallisuuden opettajien ajatukset hyvästä arvioinnista ovat samansuuntaisia. Opettajien mukaan arvioinnin tulee kohdistua suoritukseen ja olla muotoiltu siten, ettei se herätä puolustusreaktiota. Nämä vastaavat *Voiman* listauksen asiallisuus-kohtaa. Opettajien korostama arvioinnin positiivisuus ja kannustavuus sekä *Voiman* reiluus tähtäävät samantyyppiseen arviointitapaan. Viestintätilanteet voivat olla joillekin ujoimmille oppilaille vaikeita, joten on tärkeää kannustaa heitä opettelemaan uusia taitoja ja käyttämään niitä. Viestintätilanteessa arvioinnilla on vaara lipsahtaa persoonan kommentoimiseen, joten arvioinnin asiallisuuteen on kiinnitettävä erityistä huomiota.

Yleisesti ryhmätyötä koskevien ohjeiden lisäksi *Taidon*, *Voiman* ja *Tajun* opettajan materiaali tarjoilee myös arviointiehdotuksia systemaattisesti kaikkiin Omat jutut -projekteihin. Tarjolla on monipuolisia arviointitapoja, kuten lomakkeita, suullista palautetta sekä numeroarviointia. Eri vuosiluokkien opettajan oppaissa on hieman erilaisia piirrearviointimonisteita sekä opettajalle että oppilaille itsearviointiin (esim. *Voima*. Opettajan oma: 116; *Taju*. Opettajan oma: 200–201), joten ryhmätyön arviointi ei toistu joka tehtävässä täysin samalla kaavalla. Tämä vaatii sekä opettajalta että oppilaalta paneutumista arviointiin, kun joka kerta ei suju vanhalla rutiinilla. Panostus erilaisten arviointitapojen esittelyyn auttaa varmasti ainakin aloittelevaa opettajaa ryhmätyöskentelyn arvioinnissa, kun omat ideat monipuoliseen arviointiin eivät ehkä vielä riitä.

Jokaisessa *Taito*, *Voima* ja *Taju* -sarjan opettajan oppaissa on ryhmäkoee ja ohjeet sen toteuttamiseen ja arviointiin. Seitsemännen luokan koetta ohjeistetaan näin:

Järjestelyt

- Ryhmät on hyvä jakaa arpomalla. Ryhmän ihannekooko on neljä.
- Aikaa kokeeseen kannattaa varata kaksi tuntia, jotta kaikki ehtivät.
- Ryhmillä pitää olla mahdollisuus käyttää kokeen aikana hakuteoksia, muita tietoteoksia, ajankohtaisjulkaisuja ja verkkolähteitä. Käytännössä tämä tarkoittaa, että koetta tehdään sekä kirjastossa että tietokonehuoneissa.
- On hyvä korostaa, että tiedonhakuun saa käyttää enintään kahta erilaista tietolähdettä. Yksikin lähde siis riittää.

Arviointi

- Heti kokeen jälkeen on hyvä teettää itsearviointi. Sitä varten Opettajan oman sivulla 61 on moniste.

- Opettaja voisi antaa palautteensa numeroarviointia pehmeämmin: sanallisesti ja/tai alla olevaa kolmiportaista kuviosarjaa käyttäen.
 - :) = Ryhmä on tehnyt tehtävän kokonaan ja erinomaisesti.
 - :/ = Ryhmä on tehnyt tehtävän.
 - :(= Ryhmä ei ole osannut tehdä tehtävää, tai ryhmä on tehnyt tehtävän puutteellisesti.
- Tärkeää on, että opettajan arviointi kohdistuu sekä ryhmän toimintaan että lopputulokseen.
- Taidon sivun 33 koontitähdessä on esitetty hyvän ryhmän työskentelyn piirteet. Niistä opettaja saa arviointinsa pohjan. Ryhmän vastaukset taas antavat opettajalle tietoa siitä, miten ryhmä eteni tiedonhaussa.
(Taito. Opettajan oma: 57.)

Ohjeistuksessa on selkeästi kerrottu, miten koetilanne sujuu. Lisäksi kokeen arvioinnista on ehdotus, jota opettaja voi halutessaan käyttää, tai kehittää oman tapansa. Ryhmäkoee voi olla sekä opettajalle että oppilaalle uusi asia, joten kattavat ohjeet sen järjestämiseksi ja arvioinniksi ovat paikallaan. Arvioinnin pohjaksi on ehdotettu tiettyjä kriteerejä, mutta arviointiehdotus kannustaa enemmänkin holistiseen, kokonaisvaltaiseen arviointiin kuin analyttiseen, osasta koostuvaan arviointiin.

Opettajan oppaiden osalta mielenkiintoista on, että ne sisältävät runsaasti lisätehtäviä, mutta niukasti muunlaista apua opetukseen. Poikkeuksena on kuitenkin *Taito*, *Voima* ja *Taju* -sarja, jonka sisältö on keskittynyt tehtävien ohjaamiseen ja palautteenannon vinkkien antamiseen. *Uusi Loitsu* -sarjan opettajan materiaalit keskittyvät pelkästään antamaan välineitä arviointiin, mutta keskittyminen on ryhmätöiden tulosten arvioinnissa. Ryhmäprosessin arviointiin opettaja saattaisi kuitenkin tarvita enemmän apua, mikä jää usein puuttumaan. *Aleksis*- ja *Sisu*-sarjojen opettajan oppaiden apuneuvot ryhmäviestintää opettavalle opettajalle ovat melko olemattomia, joten näitä sarjoja käyttäessään opettaja on omillaan. Tämä ei tietenkään välttämättä ole huono asia; ainakaan oppikirja ei tässä suhteessa voi ohjata opettajan toimintaa liikaa.

Opettajan materiaalien arviointineuvojen ja oppilaiden itsearviointitehtävien pohjalta voi tehdä havaintoja siitä, millaista ryhmäviestijää kirjoissa tavoitellaan. *Taito*, *Voima* ja *Taju* korostaa useaan otteeseen tehokkaasti tavoitetta kohti työskentelevää viestijää. Tätä voi verrata viestintäosaamisen määritelmän tehokkaaseen ja tarkoituksenmukaiseen viestintäkäyttäytymiseen (Rubin 1990: 96). Hyvä viestijä siis käyttää taitojaan ja tietojaan tehokkaasti ja tehtävään sopivasti ponnistellessaan kohti ryhmän tavoitetta. Tärkeäksi seikaksi *Taito*, *Voima* ja *Taju* -sarjassa nousee myös yhtäläinen osallistuminen ja muiden ryhmän jäsenten tukeminen. Usein mainittiin myös perustelujen tärkeys sekä kuuntelutaito. Yhtäläisen osallistumisen peri-

aate on myös yksi yhteistoiminnallisen oppimisen avainelementeistä, kuten myös positiivinen keskinäinen riippuvuus, joka pitää sisällään toisten auttamisen (Kagan–Kagan 2001: 40–42). *Taito, Voima ja Tajua* -sarjan taitava ryhmäviestijä toimii siis yhteistoiminnallisesti.

Uusi Loitsu -sarjan arviointilomakkeista on melko vaikeaa tiivistää haluttuja ominaisuuksia, koska arviointi kohdistuu niin paljon ryhmän tekemään tuotokseen. Töiden jakaminen kuitenkin korostuu. Projektitöiden arviointilomakkeissa on kaikissa kohta, jossa arvioidaan, miten tehokkaasti ja rauhallisesti työskentely sujui. Tämän perusteella voisi tiivistää, että kuten *Taito, Voima ja Tajua* -sarjassakin, myös *Uudessa Loitsussa* arvostetaan tehokkaasti tavoitteita kohti työskentelevää oppilasta. Hyvä viestijä pitää myös yllä positiivista ilmapiiriä. Väittelijän arviointilomakkeessa korostuu perustelutaitojen tärkeys sekä sanaton viestintä. Nonverbaalista viestintää ei kuitenkaan kirjassa käsitellä, mikä on harmillista, jos sitä kerran hyvältä viestijältä edellytetään.

Aleksis-kirjojen opettajan materiaalissa ei ole arviointineuvoja, joten olen muotoillut sarjan ryhmäviestintäkuvan sen vertaisarviointikysymyksien ja keskustelun periaatteiden pohjalta. *Aleksiksessa* korostuu muiden huomiointi, joka tulee useaan otteeseen esille, kun kerrotaan, ettei keskustelijan tulisi puhua muiden päälle ja tulisi antaa kaikkien osallistua. Ryhmäkeskusteluun osallistujalta edellytetään myös aktiivista osallistumista sekä uusien näkökulmien tuomista keskusteluun. *Aleksiksen* antama kuva ihanneviestijästä on hyvin niukka, koska kirjoissa olevaa materiaaliakin on hyvin vähän.

Sisu-sarjankaan opettajan oppaassa ei ole arviointiehdotuksia, mutta kirjoissa on kuitenkin itse- ja vertaisarviointikysymyksiä. Niiden perusteella kaikkein vahvimaksi hyvän ryhmässä toimijan piirteeksi nousee kuuntelemisen taito. Sitä korostetaan lähes jokaisessa arvioinnissa. Myös Valkonen (2003: 45) listaa kuuntelutaidon yhdeksi tärkeäksi keskustelutaidoksi. Tämän lisäksi vahvasti esiin nousivat aktiivinen osallistuminen ja perustelutaito, kuten muissakin oppikirjasarjoissa. Kuunteleminen on kuitenkin pohja, jonka päälle keskustelijan, väittelijän tai neuvottelijan on hyvä lähteä rakentamaan erilaisia tapoja osallistua ryhmän vuorovaikutukseen.

5 PÄÄTÄNTÖ

5.1 Mitä opimme oppikirjoista?

Ensimmäinen tutkimuskysymyksenäni oli, miten ryhmäviestintää opetetaan oppikirjoissa. Oppikirjojen ryhmäviestinnän opetustavoissa on eroja jo siinä, miten vahvasti kirjasarjassa ylipääntään otetaan huomioon viestinnälliset sisällöt. *Sisu-* sekä *Taito, Voima* ja *Taju* -sarjoissa on selkeästi viestinnällisempi ote kuin *Aleksiksessa* ja *Uudessa Loitsussa*. Ensin mainituissa sarjoissa on tekstejä vuorovaikutuksen periaatteista ja taustatietoa, jonka pohjalta lähdetään työskentelemään ryhmässä. *Aleksis* ja *Uusi Loitsu* sen sijaan lähtevät opettelemaan ryhmätyöskentelyä ryhmäviestintätilanteiden kannalta, eli kirjoissa harjoitellaan suoraan esimerkiksi toimintaa väittely- tai keskustelutilanteissa. Tämä on perinteinen tyyli, joka voi kuitenkin tuoda ryhmäviestintätaitoihin ajatuksen siitä, että taitojaan voi käyttää vain tietyissä tilanteissa. Oppilaita voisi ohjata tämän sijaan tarkkailemaan luokkaa vuorovaikutuksen näkökulmasta ja miettimään esimerkiksi, millaisia rooleja ryhmätilanteissa muodostuu. Näin opittava asia ei jäisi irralliseksi taidoksi. (Aalto ym. 2012: 135.)

Ryhmäviestintää opettavat sisällöt ovat kirjoissa monimuotoisia. *Sisu*-sarjassa on eniten perinteisiä oppikirjatekstejä, joissa kerrotaan esimerkiksi nonverbaalisesta viestinnästä tai viestinnän periaatteista. Opetustekstin tyyliä ovat myös sarjakuvat, jotka havainnollistavat toimimista jossain ryhmätilanteessa. Sarjakuvia on esimerkiksi *Aleksis-* ja *Taito, Voima* ja *Taju* -sarjoissa. Hyvin yleisiä ovat muistilistat tai -laatikot, joihin on tiivistetty opiskeltavan asian ydinkohdat tai tietyn viestintätilanteen eteneminen. *Sisussa* nämä ovat mm. Tieto-laatikoita, *Taito, Voima* ja *Taju* -kirjoissa koontitähtiä. Näiden lisäksi ovat tietysti tehtävät, joissa opiskellaan ryhmäviestintätaitoja itse tilanteen avulla, eli esimerkiksi keskustelemalla, väittelemällä tai neuvottelemalla. Viestintätilanteita harjoittavien tehtävien seassa on ryhmäkeskusteluja, joissa tarkastellaan oppilaiden omia kokemuksia erilaisista ryhmäviestintätilanteista. Ryhmäviestintää opitaan siis sekä valmiita malleja tarkastelemalla että omia kokemuksia jakamalla.

Ryhmäviestintää opetetaan eri kirjoissa erilaisin painoituksin. Siinä missä *Uudessa Loitsussa* ryhmäviestintätilanteista tarkastelussa on vain väittely, *Taito, Voima* ja *Taju* sekä *Sisu-* ja *Aleksis*-sarjat ottavat käsittelyyn paljon viestintätilanteita työhaastattelusta keskusteluun. Lisäksi näissä kirjoissa paneudutaan viestinnälle tärkeisiin ilmiöihin, kuten kuuntelutaitoihin, nonverbaaliseen viestintään ja ryhmätyöskentelyyn osallistuvien rooleihin.

Yhteistoiminnallisia ryhmätehtäviä oppikirjoissa on hyvin vähän. Ainoat tehtävät ovat *Taito*, *Voima* ja *Taju* -kirjoissa olevat palapelimenetelmää soveltavat harjoitukset, joissa opetetaan artikkelin osa toisille. Tehtävissä artikkeli jaetaan osiin ja osista muodostuu kokonaisuus, kun kaikki opettavat osansa muille. Yksi *Aleksis*-sarjan opettajan opas mainitsee yhteistoiminnallisen oppimisen hyvänä opetuksen eriyttämisen välineenä, mutta ei kuitenkaan anna näitä välineitä opasta lukevalle opettajalle. Yhteistoiminnalliset työtavat olisivat kuitenkin hyviä aivan koko luokan ryhmätyöskentelyn kannalta, koska ne korostavat jokaisen osallistumista ryhmän toimintaan (Sahlberg–Sharan 2002: 10–11). Ryhmätilanteissa syntyy usein tilanteita, joissa yksi tai useampi jäsen on tekemättä mitään ja kulkee muun ryhmän siivellä. Yhteistoiminnallisuus opettaa myös vastuun ottamista omasta työstä ja lisäksi muiden oppimisesta (Kagan–Kagan 2001: 42). Kun ryhmätyötä tehdessä puhalletaan yhteen hiileen, ryhmän yhteishenki vahvistuu ja luokan ilmapiiri on opiskelulle suotuisampi. Siksipä oppikirjat voisivat esitellä yhteistoiminnallisia työtapoja paljon nykyistä enemmän.

Yhteistoiminnallisen ryhmätyön ottaminen ryhmätehtävien lähtökohdaksi voisi karsia kirjoista ”turhia” ryhmätehtäviä, jotka voisi hyvin tehdä yksinkin. Yksin ryhmätehtävien suuri määrä ei takaa hyvää ja toimivaa oppikirjaa. Alituinen ryhmässä toimiminen tylsistyttää oppilaita, ja he voivat kaivata välillä itsenäistä työtä. Ryhmätehtävä ryhmätehtävän takia ei välttämättä ole ansio. Ryhmätyötä on hedelmällistä käyttää, kun kysymykselle ei ole olemassa vain yhtä vastausta ja tehtävän ratkaisemiseksi tarvitaan erilaisia mielipiteitä ja keskustelua (Sahlberg 1998: 175). Tällöin pohdiskelu luokkatovereiden kanssa tuo huomattavasti enemmän näkökulmia kuin se, että miettisi asiaa yksinään. Jos tehtävään kuitenkin on löydettävissä vastaus suoraan kirjan tekstistä, ryhmätyö voi olla turhaakin. Ryhmän kokoamiseen menee aikaa, joten joskus on viisainta työskennellä itsenäisesti. Hyvin motivoitu ja ohjeistettu ryhmätyö on kuitenkin toimiva oppimistilanne, kun se haastaa pohtimaan asioita yhdessä monelta kannalta.

Kun tarkastellaan oppikirjojen sisältöjä, voidaan miettiä, onko opetuksen tavoitteena oppia viestintätaitoja vai onko tavoitteena tietyissä tilanteissa toimimisen oppiminen (Valkonen 2003: 129). *Uusi Loitsu* -sarjassa ei esitellä monipuolisesti viestintätilanteita, mutta siinä ei liioin ole viestintätaitojen opiskeluakaan. Herääkin kysymys, ovatko viestinnälliset sisällöt sarjan tavoitteita lainkaan. *Aleksiksessa* opetus tapahtuu selkeästi viestintätilanteiden kautta, kun taas *Taito*, *Voima* ja *Taju*- sekä *Sisu*-sarja opettavat myös viestintätaitoja, kuten kuuntelemista. Tilanteet ovat kuitenkin selvästi hallitsevampi muoto kuin viestintätaitojen tutkiminen erillisenä taitona.

Toinen tutkimuskysymykseni oli, onko ryhmäviestintä opiskelun kohde vai työtapa. Tuloksia tarkastellessa voi sanoa, että se on opiskelun kohde jossain määrin kaikissa kirjoissa, mutta esimerkiksi *Uusi Loitsu* -sarjassa se jää pitkälti vain väittelytaitojen opetteluun varaan. Sarjan kirjoissa ei tutustuta esimerkiksi keskustelun periaatteisiin, neuvottelutaitoon tai tehdä koetta ryhmässä. Näiden osa-alueiden opiskelua on kuitenkin mukana muissa kirjasarjoissa. *Uudessa Loitsussa* keskitytäänkin selvästi käyttämään ryhmäviestintää enemmän työtapanana kuin opetuksen kohteena. Ryhmäviestintä on opetuksen kohteena selvästi enemmän *Sisu-* ja *Taito, Voima* ja *Taju* -sarjoissa kuin *Aleksiksessa* tai *Uudessa Loitsussa*.

Kun ryhmäviestintä on opetuksen kohteena, yleisin opetettava viestintätilanne on keskustelu. Sen perässä seuraavat neuvottelu ja väittely. Kaikissa sarjoissa *Uusi Loitsu* -sarjaa lukuun ottamatta käsitellään nonverbaalista viestintää puhutun viestin tukijana. Sen sijaan kuuntelutaidot ovat itsenäisenä sisältönä esillä vain *Sisussa* ja *Taito, Voima* ja *Taju* -sarjassa. Muissa kirjoissa näitä sivutaan viestintätilanteiden yhteydessä. Ryhmässä työskentelevien rooleja käsitellään *Aleksiksessa* ja *Taito, Voima* ja *Taju* -kirjoissa.

Ryhmäviestintä on työtapan suosituin kirjallisuus- ja mediatehtävissä. Nämä aihepiirit ovat sellaisia, joita on helppo käsitellä keskustelemalla, sillä ne herättävät mielipiteitä, kaipaavat tulkintaa ja ovat oppilaille tuttuja. Keskustelu onkin kirjoissa yleinen työtapa, jossa käytetään hyväksi ryhmätyöskentelyä. Kielitietoa ja kirjoittamista opiskellaan näissä oppikirjoissa ryhmässä melko vähän. *Sisussa* ryhmässä tehtäviä kielitietotehtäviä on eniten, kirjoittamista taas *Taito, Voima* ja *Taju* -sarjassa. Kielitieto on aihe, joka ehkä perinteisesti mielletään yksin opiskeltavaksi sääntöjen opetteluksi, joten on loogista, että näitä tehtäviä tehdään ryhmässä vähemmän kuin esimerkiksi pohtivia kirjallisuustehtäviä. Kielitiedon opetus voisi kuitenkin hyötyä ryhmätyöskentelystä, jos yhteistyö voisi nostaa kielitiedon mainetta tylsästä mukavammaksi. Oppilaat voisivat tehdä yhdessä havaintoja kielenkäytöstä, mikä samalla kasvattaisi heidän kielitietoisuuttaan ja haastaisi kielitajun (Aalto ym. 2012: 130).

Kolmantena tutkimuskysymyksenäni tarkastelin, millaisia ohjeita opettajan oppaissa on ryhmäviestintätaitojen arvioitiin. Suuressa osassa oppaita tällaisia ohjeita ei ole. *Aleksis-* ja *Sisu-*sarjoissa ei ole arviointineuvoja lainkaan. Opetuksen suunnitteluunkin on vain muutamia neuvoja näissä kirjoissa. Oppaat keskittyvät enemmän tarjoamaan lisätehtäviä. *Sisussa* on myös opetuksen eriyttämiseen tarkoitettuja tehtäviä, mutta niitä on melko vähän. Arvioinnissa näiden oppikirjojen käyttäjä ei siis pysty nojautumaan kirjaan. Tässä tapauksessa oppikirja ei ainakaan arvioinnin osalta ohjaa opetusta.

Viestintätaitojen arviointi ei välttämättä ole helppoa, ja opettaja saattaakin kaivata apua toimivien arviointitapojen löytämiseen. Tässä asiassa opettajan opas voi olla korvaamaton apu. Jos oppilas esimerkiksi vähättelee omia taitojaan, voi opettajan konkreettisiin havaintoihin nojautuva perustelu auttaa häntä ymmärtämään oman osaamisensa (Valkonen 2003: 13). Varsinkin aloittelevaa opettajaa voi helpottaa oppaiden ehdotukset siitä, mihin arvioinnissa kannattaa kiinnittää huomiota.

Uusi Loitsu- ja *Taito, Voima ja Taju* -sarjat tarjoavat opettajalle apua ryhmäviestinnän arviointiin. *Uudessa Loitsussa* apu on arviointilomakkeiden muodossa. Ryhmätyön arviointilomake on kuitenkin joka vuoden kirjassa samanlainen, joten sitä käyttämällä arviointi ei ole kovin monipuolista. Ryhmätaitojen oppimisen kannalta olisi myös suotavaa, että projektitehtävien arviointilomakkeissa kiinnitettäisiin huomiota ryhmän toimintaan. Lomakkeilla pystyy kyllä arvioimaan monipuolisesti projektin tulosta, mutta itse prosessi jää vain pienen maininnan varaan. Opettaja voi tietysti arvioida ryhmän työskentelyä erikseen tai käyttää ryhmätyön arviointilomaketta. Ryhmätyöskentelyn arviointi voisi kuitenkin olla monipuolisempaa, jos projektitehtävissä olisi kirjassa niitä varten räätälöity ryhmätyöskentelyn arviointiehdotus.

Taito, Voima ja Taju -kirjojen opettajan oppaat sisältävät runsaasti arviointia ohjeistavaa materiaalia. On piirrearviointilomakkeita, ja projektitehtävien yhteydessä on kaikissa arviointiehdotuksia. Arviointi kehoitetaan usein tekemään suullisesti. Muutamassa tapauksessa opettaja tekee arviointiehdotuksen, johon oppilaat saavat vaikuttaa. Opettaja voi myös antaa koko ryhmän työstä pistemäärän, jonka oppilaat saavat sitten jakaa ryhmän jäsenten kesken niin, että numero vastaa kunkin työpanosta. Yleistä on, että oppilaat ja opettaja arvioivat työskentelyä yhdessä. Yhdessä tekeminen ja arvioiminen kasvattaa samalla varmasti oppilaiden tietoutta omista taidoistaan sekä tietoa siitä, miten ensi kerralla voisi tehdä paremmin. Sekä *Uusi Loitsu-* että *Taito, Voima ja Taju* -sarjojen arviointi on enimmäkseen holistista, arviointikriteereihin perustuvaa, mutta kokonaisuutta painottavaa. Joitain tehtäviä saatetaan arvioida analyttisesti, mutta esimerkiksi yleisvaikutelmaan perustuvaa arviointia käytetään hyvin vähän. (Ks. luku 2.5.)

Tarvitaanko tarkkaa opettajan opasta? Jos arviointiin ja opetuksen suunnitteluun on hyvin tarkkoja ohjeita, lisääkö se kirjan tehtävien ja arviointitapojen käyttöä sellaisenaan? Jos oppikirja on opetussuunnitelman mukainen, tästä tuskin on haittaa. Opas voi joissain tilanteissa säästää opettajalta kallista suunnittelu-aikaa. Se voi kuitenkin johtaa opetuksen rutinoitumiseen, kun omaa luovuutta ei välttämättä tarvitse käyttää. Opettajan työn helpottamiseen pa-

nostava opettajan opas saattaa ohjata opetusta niukkaa materiaalia enemmän. Se ei välttämättä aina ole huono asia, vaikka opettajan on suotavaa käyttää myös omaa ammattitaitoaan esimerkiksi arviointitapoja valitessaan. Jos oppikirjan ehdotukset kuitenkin sopivat yhteen opettajan oppimiskäsityksen kanssa, on opettajan opas paikallaan sellaisena, miksi se on tarkoitettu – opettajan apurina. Opettajan on kuitenkin oppikirjaa ja apumateriaalia käyttäessään arvioitava sen soveltuvuus opetettavaan asiaan ja omiin opetustapoihinsa. Tiukassa tilanteessa tai sijaisopettajalla tällainen perusteellisesti tehty opettajan opas voi olla pelastus.

Neljäs kysymykseni oli, vastaavatko kirjojen sisällöt opetussuunnitelman ryhmäviestinnälle asettamia tavoitteita ja sisältöjä. Opetussuunnitelmassa linjataan, että opetuksen tulee kartuttaa vuorovaikutustaitoja vaativissakin viestintätilanteissa (OPH 2004: 46). Koska *Uudessa Loitsussa* paneudutaan hyvin vähän vuorovaikutuksen periaatteisiin ja viestintä on niin vähissä määrin opetuksen kohteena, en usko, että tämä opetussuunnitelman tavoite voi täysin täytyä. Jos ryhmäviestintätilanteista esitellään vain väittely, vuorovaikutustaidot eivät kartu monipuolisesti. Tätä sarjaa käyttävän opettajan vastuu viestinnällisten sisältöjen tuomisessa tunnille on suuri. Muut sarjat esittelevät useampia viestintätilanteita, joten niistä opiskelevien oppilaiden kokemus erilaisista ryhmätilanteista luultavasti rakentuu vankemmaksi.

Oppiaineen keskeisiin sisältöihin lukeutuu ymmärtävän ja arvioivan kuuntelun harjoittelua sekä verbaalisten, visuaalisten ja auditiivisten keinojen tarkastelua tekstin merkitysten rakentajina (OPH 2004: 54). Kuuntelutaidon merkitys mainitaan hyvin monessa kirjassa mo-
neen otteeseen, kun annetaan ohjeita keskustelijalle, väittelijälle tai haastattelijalle. Myös kuuntelutaitoon huomiota kiinnittäviä harjoitustehtäviä on *Sisu-* ja *Taito, Voima* ja *Taju* -sarjoissa. Muissa kirjoissa kuuntelemisesta puhutaan ryhmätilanteiden yhteydessä, mutta niitä ei erikseen harjoitella. Visuaaliset ja auditiiviset keinot viittaavat nonverbaaliseen viestintään, joita käsitellään *Utta Loitsua* lukuun ottamatta kaikissa muissa kirjasarjoissa.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa annetaan opetuksen tavoitteeksi tekstityyppien tuntemus niin, että on mahdollista ennakoida, millaisia taitoja missäkin tilanteessa kannattaisi käyttää (OPH 2004: 53). Tässä auttavat tehtävät, joissa puntaroidaan viestinnän mahdollisia ongelmakohtia. Kun ennalta mietitään, miten konfliktitilanteessa tulisi toimia, se voi auttaa todellisen tilanteen osuessa kohdalle. Tällaisia tehtäviä on varsinkin *Taito, Voima* ja *Taju* -sarjassa.

Äidinkielen ja kirjallisuuden perustehtävä on kiinnostuttaa oppilas kielestä, kirjallisuudesta ja vuorovaikutuksesta (OPH 2004: 46). Kiinnostuminen on kovin yksilöllistä, joten on

mahdotonta sanoa, kiinnostavatko oppikirjojen tehtävät oppilaita. Oppikirjoissa on kuitenkin varsin monipuolisesti erilaisia ryhmätehtäviä, joten on suuri todennäköisyys, että jokin niistä on oppilaille innostava. Toiminnalliset ja luovat tehtävät vakavien pohdintakeskustelujen lomassa ovat ehkä sellaisia, jotka innostavat oppilaita opiskelemaan ryhmässä. Välillä voi olla mukava tehdä sanaluokkapeli, suunnitella oma julkkis tai äänittää kuunnelma.

Viestintärohkeuden ja -varmuuden kehittämisen tulisi opetussuunnitelman mukaan olla osana opetuksen sisältöjä. Tämä näkyy konkreettisesti esimerkiksi palautteena ja taitojen arviointina. (OPH 2004: 54.) Palaute- ja arviointitehtäviä kirjoissa on runsaasti. *Uusi Loitsu* -sarjaa lukuun ottamatta palautteessa myös keskitytään usein ryhmän työhön eikä pelkästään työn tulokseen. Vaikka *Uusi Loitsu* -kirjojen opettajan materiaali on pelkästään arviointia varten, on sen sisältö silti hiukan yksipuolinen ja lopputulosta painottava. Kannustavaan arviointiin tarvittaisiin myös työskentelyn arviointia, mitä kaikissa muissa kirjoissa on. Muissa sarjoissa on lisäksi alussa ryhmäyttäviä tehtäviä, joiden avulla luodaan pohja sille, että oppilaat tuntevat toisensa ja uskaltavat ehkä sen jälkeen avata suunsa rohkeasti ja työskennellä erilaisissa ryhmissä.

Äidinkielen ja kirjallisuuden tunneilla tulisi oppia toimimaan erilaisissa viestintäympäristöissä koulussa ja sen ulkopuolella. Tulisi myös pyrkiä edistämään vuorovaikutukselle myönteistä ilmapiiriä ja tottua erilaisiin näkemyksiin ja vuorovaikutukseen osallistumisen tapoihin. (OPH 2004: 53.) Tämä vaatii autenttisia tehtäviä ja erilaisia ryhmäkoonpanoja. Oppikirjat eivät suoraan pysty vaikuttamaan siihen, miten opettaja jakaa oppilaansa ryhmiin. Kirjat voivat kuitenkin tuoda tunnille erilaisia vuorovaikutustilanteita niin kouluun kuin muuhun elämään liittyen. *Sisu*- ja *Taito, Voima ja Tajua* -sarjat käsittelevät työhaastattelua, joka on lähes jokaisella nuorella edessään myöhemmin. Koulusta saa siis eväitä toimintaan tällaisessa viestintätilanteessa. Oppikirjoissa on lisäksi roolitehtäviä, joissa esimerkiksi väittelyä tai neuvottelua käydäänkin roolihenkilön näkökulmasta. Tällöin luokkaan voidaan tuoda tilanteita, jotka ovat irrallisia koulukontekstista ja opettavat toimimista aivan muussa tilanteessa.

Kirjasarjoista *Sisu* sekä *Taito, Voima ja Tajua* vastaavat parhaiten opetussuunnitelman asettamaan haasteeseen erilaisista viestintätilanteista ja kohderyhmistä. Molemmissa sarjoissa on esiteltynä kattava määrä erilaisia viestintätilanteita keskustelusta työhaastatteluun. Niissä on myös roolitehtäviä, joissa pääsee miettimään, miten erilaiset ihmiset toimisivat. *Uusi Loitsu* ottaa vähiten tilanteita esiin, kun taas *Aleksiksessa* suurin osa ryhmäviestinnästä on sijoitettu muutaman tunnin kestävään viestintäjakssoon yhdeksännellä luokalla. Tähän yhteen jaksoon

ei kuitenkaan sovi yhtä kattavasti erilaisia viestintätilanteita ja niiden luonteen pohdintaa kuin *Sisu-* ja *Taito, Voima* ja *Taju* -sarjoissa.

5.2 Mitä oppikirjoista jäi selvittämättä?

Tämän tyyppisen oppikirjatutkimuksen voisi tehdä myös toisella tavalla. Oppikirjojen sisällön voisi esimerkiksi jakaa erilaisiin luokkiin. Minua kiinnosti kuitenkin sisällön jakautuminen ryhmäviestintään itsenäisenä opiskeltavana sisältönä ja työtapana, joten luokkajako palveli tarkoituksiani. Opettajan oppaiden ottaminen mukaan toi automaattisesti kysymyksen opettajalle tarjolla olevista apuneuvoista. Luokittelu toimi tässä tutkimuksessa ja kävi yksiin tutkimuskysymysten kanssa. Sisällön olisi voinut jakaa myös esimerkiksi niin, että olisi luokitellut aineiston erilaisten ryhmätehtävätyyppien mukaan (neuvottelu, väittely, keskustelu ym.). Tällöin fokus olisi ollut enemmänkin siinä, millaista sisältöä kirjoissa on silloin, kun ryhmäviestintä on opetuksen kohteena.

Yksi pohdintaa aiheuttanut vaihe tutkimuksessa oli selvärajaisten teorian puuttuminen. Teoriaosuus onkin nyt koottu ryhmäviestinnän kirjallisuutta lukemalla ja valitsemalla piirteitä, jotka voisivat olla relevantteja tätä tutkimusta ajatellen. Näihin kuuluvat mm. ryhmässä työskentelevien roolit, erilaiset ryhmätaidot, viestinnän arviointitavat ja kaiken viestinnän pohja eli viestintäosaaminen. Ryhmäviestintäkirjallisuuden pohjalta yhdeksi tarkasteltavaksi osaluueksi nousi myös yhteistoiminnallinen oppiminen. Toinen tutkimusentekijä olisi saattanut valita erilaisia käsitteitä tutkimuksen pohjalle ja jättää esimerkiksi yhteistoiminnallisuuden pohdinnan pois. Se kuitenkin tuo pohdintaan kiinnostavia näkökulmia, kun tarkastellaan koulun perinteistä ryhmätyötä ja jokaista oppilasta osallistavia toimintatapoja.

Tähän tutkimukseen olen kerännyt aineistoa pelkästään äidinkielen oppikirjoja ja opettajan oppaita selaamalla. Opettajilta olisi lisäksi voinut kerätä tietoa mm. siitä, miten paljon he ylipäättään oppikirjoja ja opettajan materiaalia käyttävät. Kiintoisaa olisi myös tutkia, miten paljon opettajat käyttävät opettajan oppaissa olevia arviointi- ja suunnitteluvinkkejä hyväkseen. Olisiko jokin tietty kirjasarja saanut erityisesti kiitosta opettajan työtä auttavasta materiaalista? Olisi myös mielenkiintoista tietää, tarvitsevatko äidinkielen opettajat mielestään tukea ryhmäviestinnän opettamiseen. Jos opettajat etsisivätkin oppaista lähinnä lisätehtäviä, onko perusteellinen neuvoja ja vinkkejä tarjoava opas turha? Jos taas opettajat kaipaisivat tu-

kea ja neuvoja opetuksen suunnitteluun ja arviointiin, miksei sellaisia liiemmin opettajan oppaissa ole?

Tutkimuksen tulokset kertovat, että *Aleksis-* ja *Uusi Loitsu* -sarjoissa ryhmäviestintä ei ole suuressa roolissa, joten opettajan tehtäväksi tulee tuoda se tunneille. *Aleksiksen* opettajan materiaalissa myös todetaan, että kielitiedon osiossa ei ole mukana puheviestintää. Opetussuunnitelmassa nämä eri osa-alueet yhdistyvät keskenään (Aalto ym. 2012: 130). *Aleksis* oli kuitenkin 2006 käytetyin äidinkielenopetuksen kirjasarja, jota käytti 57 % ToLP-hankkeen kyselyyn vastanneista äidinkielen ja kirjallisuuden opettajista (Luukka ym. 2008: 44). Ryhmäviestinnän kannalta *Aleksis* ei välttämättä ole monipuolisin kirja. Onko se edelleenkin ykköksen? Ilman laajaa kyselyä ei voi myöskään tietää, miten kattavasti tutkimuksessa käytetyt oppikirjat ovat kouluissa käytössä. Oman kokemukseni mukaan jokainen on käytössä jossain, mutta voi olla, että tietyn kirjasarjan käyttö onkin kovin marginaalista. Tutkimukselle olisi antanut erilaisen pohjavireen, jos ensin olisi pystynyt selvittämään muutaman varmasti käytetyimmän kirjan ja paneutumaan sitten niihin.

Oppikirjoihin keskittyvä tutkimus on aina hetkellinen aikansa tuote, sillä kirjat uudistuvat jatkuvasti, uusia tulee markkinoille ja vanhat jäävät vähemmälle käytölle. Pian uudistuvat opetussuunnitelmat aiheuttavat painetta uudistaa oppimateriaaleja. Oppikirjoihin kohdistuva tutkimus voi kuitenkin olla hyödyksi niiden tekijöille. Nyt opetussuunnitelmien uudistusvaiheessa tämä tutkimus valmistuu sopivaan aikaan. Tekijäryhmän ulkopuolinen tarkkailija voi nähdä kirjat tavalla, joka ei ole niitä laatiessa ole tullut esille. Näin tutkimus voi auttaa kehittämään oppikirjoja monipuolisemmiksi. Oppikirjatutkimuksien avulla voidaan lisäksi kartoittaa suomalaisen oppikirjallisuuden kehitystä.

Juuri nyt oppimateriaalikeskustelu käy vilkkaana, kun pohditaan avoimen oppimateriaalin suhdetta kustannettuun (ks. esim. Peltomäki–Palovaara 2013: A8; Korkeakivi 2013: 8–9). Saako opettaja jakaa itse tekemänsä materiaalia esimerkiksi Internetissä vapaasti, vai aliarvioiko hän omaa osaamistaan jakaessaan työnsä tuloksia ilmaiseksi muille? Poljetaanko materiaalin jakamisella opettajien tekijänoikeuksia, vai edistetäänkö oppimista jakamalla toimivia tehtäviä? Kaikkien edun mukaista olisi, että hyväksi todettu oppimateriaali pääsee laajempaan käyttöön kuin vain yhden opettajan luokkaan. Opettajia ei voi kuitenkaan velvoittaa tekemään oppimateriaalia muiden käyttöön. Avoin ilmapiiri kouluissa opettajien kesken kuitenkin edistää uusien innovaatioiden leviämistä.

Jatkotutkimuksen selvitettäväksi jää vielä mielenkiintoisia seikkoja. Minkä kirjasarjan opettaja valitsisi, jos se ei riippuisi koulun varastoista ja rahavaroista? Mikä on opettajille tärkeää oppikirjaa valitessa? Onko joku äidinkielenopetuksen osa-alue sellainen, jolta odotetaan oppikirjoissa erityisen kattavaa sisältöä? Miten äidinkielen opettajat suhtautuvat viestinnän opetukseen? Kuinka paljon opettajia kiinnostaa kirjaton koulu? Voisiko verkossa oleva opetusmateriaali korvata paperiset oppikirjat? Kysymyksiä nousee mieleen lukemattomia, ja toivottavasti joihinkin näistä saadaan vastaus tulevista tutkimuksista.

LÄHTEET

- AALTO, EIIJA – HANKALA, MARI – KAUPPINEN, MERJA – HEINONEN, ANNAKAISA – KAINULAINEN, JOHANNA – KOSTIAINEN, EMMA 2012: Miten rakentaa yläkoulun opetusta alakoulussa opittua laajentaen? – Tuuli Murtorinne ja Mari Mäki-Paavola (toim.), *Tämä toimii! Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja 2012* s. 119–140. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- AHONEN, JAANA 2001: *Kuuntelutaitojen osuus peruskoulun äidinkielen oppikirjoissa*. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston suomen kielen laitos.
- ALLEN, T. H. – PLAX, T. G. 2002: Exploring consequences of group communication in classroom. – L. R. Frey (toim.), *New directions in group communication* s. 219–234. Thousand Oaks, CA: Sage. – <http://srmo.sagepub.com.ezproxy.jyu.fi/view/new-directions-in-group-communication/d18.xml> Luettu 9.11.2011
- BEEBE, STEVEN A. – BARGE, KEVIN J. 1994: Small group communication. – William G. Christ (toim.), *Assessing communication education: A handbook for media, speech, and theatre educators* s. 257–290. Hillsdale (N.J.): Erlbaum.
- BENNE, KENNETH D. – SHEATS, PAUL 1948: Functional roles of group members. – *Journal of social issues* 4 (2), s. 41–49.
- BREWER, M. B. 1995: Managing diversity: The role of social identities. – S. E. Jackson ja M. N. Ruderman (toim.), *Diversity in work teams: Research paradigms for a changing workplace* s. 47–68. Washington, DC: American Psychological Association.
- CRAGAN, JOHN F. – WRIGHT, DAVID W. 1999: *Communication in small groups. Theory, process, skills*. Belmont (Calif.): Wadsworth.
- GERLANDER, MAIIA 1995: Tavoitteet vuorovaikutuksessa. – Maarit Valo (toim.), *Haasteita puheviestinnän opetukseen* s. 51–65. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Viestintätieteiden laitos.
- GOULDEN, NANCY ROST 1992: Theory and vocabulary for communication assessments. – *Communication Education* 41 (3), s. 258–269.
- HARE, A. PAUL 1976: *Handbook of small group research*. Second edition. New York: Free Press.
- KAGAN, SPENCER – KAGAN, MIGUEL 2001: Rakenteellinen lähestymistapa. – Pasi Sahlberg ja Shlomo Sharan (toim.), *Yhteistominnallisen oppimisen käsikirja* s. 24–47. Helsinki: WSOY.
- KARVONEN, PIIRJO 1995: *Oppikirjateksti toimintana*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- KEYTON, JOANN 1999: *Group communication: process and analysis*. Mountain View, (CA): Mayfield.
- KORKEAKIVI, RIITTA 2013: Avoin vai kustannettu? - *Opettaja* 4/2013 s. 8–9.
- LAPPALAINEN, ANTTI 1992: *Oppikirjan historia. Kehitys sumerilaisista suomalaisiin*. Helsinki: WSOY.
- LEHTINEN, HEIKKI 2012: Sähköinen oppimateriaali kirii kirjan rinnalle. - *Opettaja* 4/2012 s. 28–29.
- LUUKKA, MINNA-RIITTA – PÖYHÖNEN, SARI – HUHTA, ARI – TAALAS, PEPPI – TARNANEN, MIRJA – KERÄNEN, ANNA 2008: *Maailma muuttuu - mitä tekee koulu? Äidinkielen ja vieraiden kielten tekstikäytännöt koulussa ja vapaa-ajalla*. Jyväskylän yliopisto: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- MURTORINNE, ANNAMARI 2005: *Tuskan hauskaa! Tavoitteena tiedostava kirjoittaminen. Kirjoittamisprosessi peruskoulun yhdeksännellä luokalla*. Jyväskylän yliopisto: Jyväskylä.

- OPH = Opetushallitus 2004: *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus. – http://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf Luettu 27.9.2011
- PELTOMÄKI, TUOMAS – PALOVAARA, JORMA 2013: Opetukseen halutaan avoimuutta. - *Helsingin Sanomat* 16.1.2013 s. A8.
- PIETILÄ, VEIKKO 1976: *Sisällön erittely*. Helsinki: Oy Gaudeamus Ab.
- PURO, JUKKA-PEKKA 1995: Keskinäisviestinnän teorianmuodostuksesta. - Maarit Valo (toim.), *Haasteita puheviestinnän opetukseen* s. 19–27. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Viestintätieteiden laitos.
- RUBIN, REBECCA B. 1990: Communication competence. – Gerald M. Phillips & Julia T. Wood (toim.), *Speech communication: Essays to commemorate the 75th anniversary of the speech communication association* s. 94–129. Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- 1999: Evaluating the product. – A. L. Vangelisti, J. A. Daly ja G. W. Friedrich (toim.) *Teaching communication: Theory, research and methods. Second edition* s. 424–444. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- SAHLBERG, PASI 1997: Opetusmenetelmät ja hyvin menestyvä koulu. – Ritva Jakku-Sihvonen (toim.), *Onnistuuko oppiminen – oppimistuloksien ja opetuksen laadun arviointiperusteita peruskoulussa ja lukiossa* s. 449–465. Helsinki: Opetushallitus.
- 1998: *Opettajana koulun muutoksessa*. Porvoo – Helsinki – Juva: WSOY.
- SAHLBERG, PASI – SHARAN, SHLOMO 2002: *Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja*. Helsinki: WSOY.
- SALOVITA, TIMO 2006: *Yhteistoiminnallinen oppiminen ja osallistava kasvatus*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- SanomaPro: Sisu. – <http://ratkaisut.wsoypro.fi/web/guest/sisu>. Luettu 22.4.2012
- SanomaPro: Taito, Voima ja Taju. – <http://ratkaisut.wsoypro.fi/web/guest/129>. Luettu 22.4.2012
- SARMAVUORI, KATRI 2007: *Miten opetan ja tutkin äidinkieltä ja kirjallisuutta? Äidinkielen opetustieteen perusteet*. Helsinki: BTJ Finland Oy.
- SIEVÄNEN, ELLINOORA 2010: *Puhe-esityksen opettaminen peruskoulun äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoissa*. Kandidaatintutkielma. Jyväskylän yliopiston suomen kielen laitos.
- STEWART, GREG L. – MANZ, CHARLES M. – SIMS, HENRY P. 1999: *Team work and group dynamics*. John Wiley & Sons, Inc.
- SUNWOLF 2002: Getting to “GroupAha!”: Provoking creative processes in task groups. – L. R. Frey (toim.), *New directions in group communication* s. 203–218. Thousand Oaks, CA: Sage. - <http://srmo.sagepub.com.ezproxy.jyu.fi/view/new-directions-in-group-communication/d17.xml> Luettu 21.3.2012
- TUOMI, JOUNI – SARAJÄRVI, ANNELI 2002: *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*.
- TYSON-BERNSTEIN, HARRIET 1989: *A conspiracy of good intentions: America’s textbook fiasco*. Washington: The Council for Basic Education.
- UUSIKYLÄ, KARI – ATJONEN, PÄIVI 2005: *Didaktiikan perusteet*. Helsinki: WSOY.
- VALKONEN, TARJA 2000: Ryhmäviestintätaidot ja niiden arviointi. – Hannu-Pekka Lappalainen (toim.), *Virikkeitä viestintävalmiuksien arviointiin* s. 106–117. Helsinki: Opetushallitus.
- 2001: *Lukiolaisten kommunikaatiovalmiudet. Lukion 2. vuoden opiskelijoiden kommunikaatiovalmiuksien kansallinen arviointi 2000*. Helsinki: Opetushallitus.
- 2003: *Puheviestintätaitojen arviointi: näkökulmia lukiolaisten esiintymis- ja ryhmätaitoihin*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. –

<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/13452/9513915468.pdf?sequence=1> Luettu 16.11. 2011

VIRKKUNEN, JAAKKO 1989: Tietoja vai ajattelun ja toiminnan välineitä. Teoksessa: *Koulu ja tieto*. Helsinki: Kouluhallitus ja Valtion painatuskeskus.

AINEISTOLÄHTEET

- ARTIKAINEN, PÄIVI – HANKALA, MARI – HUHTA, SUSANNA – KUUKKA, VÄINÖ – LEHTINEN, KIRSTI – NAMPAJÄRVI, SISCO – PANHELAINEN, IRMELI – SAARIKIVI, JANNE – TAIPALE, SARI – VENTELÄ, EVELIINA – VOIPIO, SANNA 2004: *Sisu – Opettajan aineisto -CD-ROM*. Helsinki: Tammi.
- ARTIKAINEN, PÄIVI – HANKALA, MARI – KUUKKA, VÄINÖ – LEHTINEN, KIRSTI 2004: *Sisu 8. Peruskoulun äidinkieli ja kirjallisuus*. Helsinki: Tammi.
- ARTIKAINEN, PÄIVI – KUUKKA, VÄINÖ – LEHTINEN, KIRSTI – PANHELAINEN, IRMELI – SAARIKIVI, JANNE – TAIPALE, SARI 2006: *Sisu 9. Peruskoulun äidinkieli ja kirjallisuus*. Helsinki: Tammi.
- HELLSTRÖM, INKERI – KUUSENTO, JARI – LIUSKARI, HELEENA – LOTTONEN, SARI – RUUSKA, HELENA 2008: *Aleksis 8. Äidinkieli ja kirjallisuus*. Helsinki: Otava.
- HELLSTRÖM, INKERI – KUUSENTO, JARI – LIUSKARI, HELEENA – LOTTONEN, SARI – RUUSKA, HELENA 2007: *Aleksis 7. Äidinkieli ja kirjallisuus*. Helsinki: Otava.
- HELLSTRÖM, INKERI – KUUSENTO, JARI – LIUSKARI, HELEENA – LOTTONEN, SARI – RUUSKA, HELENA 2007: *Aleksis. Äidinkieli ja kirjallisuus 7. Opettajan opas*. Helsinki: Otava.
- HELLSTRÖM, INKERI – KUUSENTO, JARI – LOTTONEN, SARI – MATINLASSI, ERJA – PUOLITAIVAL, HELEENA – RUUSKA, HELENA 2009: *Aleksis. Äidinkieli ja kirjallisuus 9. Opettajan opas*. Helsinki: Otava.
- HELLSTRÖM, INKERI – KUUSENTO, JARI – LOTTONEN, SARI – PUOLITAIVAL, HELEENA – RUUSKA, HELENA 2008: *Aleksis. Äidinkieli ja kirjallisuus 8. Opettajan opas*. Helsinki: Otava.
- HELLSTRÖM, INKERI – KUUSENTO, JARI – LOTTONEN, SARI – PUOLITAIVAL, HELEENA – RUUSKA, HELENA 2009: *Aleksis 9. Äidinkieli ja kirjallisuus*. Helsinki: Otava.
- HERAJÄRVI, SINIKKA – LAINE, PÄIVI – PAASIO-LEIMOLA, LEENA – VALTONEN, PÄIVI – VARTIA, PETRA 2007: *Uusi Loitsu. Äidinkieli ja kirjallisuus 7*. Helsinki: Otava.
- HERAJÄRVI, SINIKKA – LAINE, PÄIVI – PAASIO-LEIMOLA, LEENA – VARTIA, PETRA 2010: *Uusi Loitsu. Äidinkieli ja kirjallisuus 9*. Helsinki: Otava.
- KUUKKA, VÄINÖ – LEHTINEN, KIRSTI – NAMPAJÄRVI, SISCO 2004: *Sisu 7. Peruskoulun äidinkieli ja kirjallisuus*. Helsinki: Tammi.
- LAINE, PÄIVI – PAASIO-LEIMOLA, LEENA – VALTONEN, PÄIVI – VARTIA, PETRA 2008: *Uusi Loitsu. Äidinkieli ja kirjallisuus 7. Arvioinnin avuksi. Opettajan lisämateriaali*. Helsinki: Otava.
- LAINE, PÄIVI – PAASIO-LEIMOLA, LEENA – VALTONEN, PÄIVI – VARTIA, PETRA 2008: *Uusi Loitsu. Äidinkieli ja kirjallisuus 8*. Helsinki: Otava.
- LAINE, PÄIVI – PAASIO-LEIMOLA, LEENA – VALTONEN, PÄIVI – VARTIA, PETRA 2009: *Uusi Loitsu. Äidinkieli ja kirjallisuus 8. Arvioinnin avuksi. Opettajan lisämateriaali*. Helsinki: Otava.
- LAINE, PÄIVI – PAASIO-LEIMOLA, LEENA – VALTONEN, PÄIVI 2010: *Uusi Loitsu. Äidinkieli ja kirjallisuus 9. Arvioinnin avuksi. Opettajan lisämateriaali*. Helsinki: Otava.
- MIKKOLA, ANNE-MARIA – LUUKKA, MINNA-RIITTA – AHONEN, KAARINA 2005: *Taito. Opettajan oma. Äidinkieli ja kirjallisuus 7*. Helsinki: WSOY.
- MIKKOLA, ANNE-MARIA – LUUKKA, MINNA-RIITTA – AHONEN, KAARINA 2006: *Voima. Opettajan oma. Äidinkieli ja kirjallisuus 8*. Helsinki: WSOY.
- MIKKOLA, ANNE-MARIA – LUUKKA, MINNA-RIITTA – AHONEN, KAARINA 2009: *Taito. Äidinkieli ja kirjallisuus 7*. Helsinki: WSOYpro Oy.
- MIKKOLA, ANNE-MARIA – LUUKKA, MINNA-RIITTA – AHONEN, KAARINA 2009: *Voima. Äidinkieli ja kirjallisuus 8*. Helsinki: WSOYpro Oy.
- MIKKOLA, ANNE-MARIA – LUUKKA, MINNA-RIITTA 2007: *Taju. Opettajan oma. Äidinkieli ja kirjallisuus 9*. Helsinki: WSOY.

MIKKOLA, ANNE-MARIA – LUUKKA, MINNA-RIITTA 2007: *Taju. Äidinkieli ja kirjallisuus 9*. Helsinki: WSOY.