

**SUOMALAISTEN YLIOPISTOJEN KIELI- JA VIESTINTÄOPINTOIHIN KUULUVAN
PUHEVIESTINNÄN OPETUKSEN NYKYTILA JA HAASTEET**

Emma Kaipomäki
Puheviestinnän pro gradu -tutkielma
Tampereen yliopisto
Viestinnän, median ja teatterin yksikkö
Syksy 2011

TAMPEREEN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Humanistinen tiedekunta	Yksikkö – School Viestinnän, median ja teatterin yksikkö
Tekijä – Author Emma Kaipomäki	
Työn nimi – Title Suomalaisten yliopistojen kieli- ja viestintäopintoihin kuuluvan puheviestinnän opetuksen nykytila ja haasteet	
Oppiaine – Subject Puheviestintä	Työn laji – Level Pro gradu -tutkielma
Aika – Month and year Marraskuu 2011	Sivumäärä – Number of pages 103 + 16 liitesivua
<p>Tutkielman tarkoituksena on selvittää suomalaisissa yliopistoissa kieli- ja viestintäopintojen osana opetettavan puheviestinnän nykytila ja haasteet. Opetuksen tavoitteellinen kehittäminen luo edellytykset tarkoituksenmukaiselle oppimiselle, minkä perusteella myös opetuksen tilan ja haasteiden tutkiminen on aiheellista. Tutkielman empiirinen aines muodostui kieli- ja viestintäopintoihin kuuluvaa puheviestintää opettavien opettajien kuvauksista opetuksen nykytilasta ja haasteista edustamansa organisaation näkökulmasta. Tutkielmassa selvitettiin lisäksi vastaajien kokemukset valtakunnallisten puheviestinnän opetustavoitteidenhyödynnettävyydestä ja saavutettavuudesta.</p> <p>Tutkielma toteutettiin survey-tutkimuksena vuoden 2009 lopussa. Tutkimusaineisto koostui puolistrukturoidulla lomakkeella kerätystä aineistosta. Kyselyn kohdejoukon muodostivat yliopisto-opettajat, jotka kyselyn ajankohtana opettivat kieli- ja viestintäopintoihin kuuluvia puheviestinnän opintoja suomalaisissa yliopistoissa. Aineisto koostui suljetuista ja avoimista kysymyksistä. Avoimilla kysymyksillä saatujen vastausten sisällöt analysoitiin ja luokiteltiin kvalifioimalla sekä sisältöjä erittelemällä. Suljettujen kysymysten analyysiin käytettiin tilastollisia analyysimenetelmiä, joista keskeisimpiä olivat keskiarvot, prosentuaaliset osuudet, mainintojen määrät ja epäparametrinen Mann-Whitney U-testi. Aineistoja käytettiin toisiaan selittävästi ja täydentävästi.</p> <p>Kieli- ja viestintäopintoihin kuuluvalla puheviestinnän opetuksella pyritään vastaamaan akateemisen yhteisön ja työelämän tarpeisiin. Tulosten mukaan puheviestinnän opetusta on taitopainotteisuudesta huolimatta viety tietoisesti aiempaa enemmän kokonaisvaltaista osaamista kehittävään suuntaan. Puheviestinnän opetuksen laatuavoitteista osaamista kehittävien tavoitteiden koetaan toteutuvan parhaiten. Työelämän tarpeisiin pyritään vastaamaan muun muassa integroituun suuntaan viedyllä opetuksella, jolla voidaan vahvistaa opiskelijan ammatillista puheviestintäosaamista ja lisätä hänen valmiuksiaan esiintyä oman alansa asiantuntijana eri toimintaympäristöissä. Opetukselle ominaiset osallistavat opetusmenetelmät tukevat kokonaisvaltaisen osaamisen kehittymistä. Nämä menetelmät korostavat opiskelijan roolia palautteen antajana ja ryhmän jäsenenä. Opetuksen merkittävin haaste on, miten opintojaksojen laajat sisällöt sovitetaan tavoitteisiin nähden vähäisiin tuntimääriin. Haasteisiin vastatakseen opettajat kokevat tarvitsevansa tukea opetuksen suunnittelussa, pedagogisten valintojen tekemisessä ja arviointikriteerien laatimisessa. Tulosten perusteella opettajat haluaisivat kehittää opetusta kokonaisvaltaisen osaamisen kehittymistä tukevaan suuntaan. Ratkaisuna tähän on nähty integroitua piirteitä sisältävän puheviestintäopetuksen lisääminen. Täysimittainen integrointi edellyttäisi kuitenkin nykyistä parempia resursseja ja tiiviimpää yhteistyötä.</p> <p>Tutkielman tulosten tärkeys korostuu puheviestinnän opetuksen kehittämiseksi tehtävän työn yhteydessä. Opetuksen tilan ja haasteiden säännöllisellä tutkimisella voidaan kartoittaa kehitystyön suuntaviivoja, vaikuttaa myönteisesti opetuksen tuloksellisuuteen ja laatuun sekä vastata niihin odotuksiin, joita työelämä, akateeminen maailma ja opiskelijat henkilökohtaisesti opetukselle asettavat.</p>	
Asiasanat – Keywords Puheviestintä, puheviestinnän opetus, kieli- ja viestintäopinnot, puheviestinnän opetustavoitteet, puheviestinnän opetuksen nykytila, opetuksen haasteet, integroitu opetus, puheviestintäosaaminen, puheviestintäkompetenssi, työelämän muutos, laatua puheviestinnän opetukseen, LAAPU.	
Säilytyspaikka – Depository Tampereen Yliopiston pääkirjasto	
Muita tietoja – Additional information Ohjaaja: Pekka Isotalus.	

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	5
2	PUHEVIESTINTÄ KIELI- JA VIESTINTÄOPINNOISSA	8
2.1	Yhdysvaltalaisen puheviestinnän opetustavoitteiden vaikutus suomalaisten tavoitteiden muotoutumiseen	8
2.2	Suomalaisissa yliopistoissa opettavan puheviestinnän tavoitteiden kehittyminen.....	11
2.2.1	Tutkimus tavoitteellisen opetuksen lähtökohtana.....	11
2.2.2	Suomalaiset puheviestinnän oppimis- ja opetustavoitteet	14
2.3	Tavoitteellisuudesta pedagogisiin lähtökohtiin.....	17
2.4	Puheviestinnän opetukseen liittyviä haasteita.....	20
3	PUHEVIESTINTÄOSAAMINEN TAVOITTEIDEN LÄHTÖKOHTANA	24
3.1	Puheviestintäosaamisen suhde tavoitteisiin	24
3.2	Puheviestintäosaamisen ulottuvuudet – tieto, taito ja motivaatio	27
4	PUHEVIESTINNÄN INTEGROITU OPETUS JA AMMATILLISEN PUHEVIESTINTÄOSAAMISEN KEHITTYMINEN.....	31
4.1	Integroidun opetuksen edut osaamisen kehittämisessä	31
4.2	Viestintäosaaminen muuttuvassa työelämässä.....	34
5	TUTKIMUSONGELMA JA -MENETELMÄT.....	36
5.1	Tutkielman tavoitteet ja tutkimuskysymykset	36
5.2	Tieteenfilosofiset taustaolettamukset, tutkimusstrategia ja tutkielman luonne.....	39
5.3	Aineiston keruu ja analyysi.....	40
6	TULOKSET.....	45
6.1	Työsuhde ja koulutustausta.....	45
6.2	Puheviestinnän opetukseen liittyvät taustatekijät.....	47
6.3	Puheviestinnän kurssien sisällöt, suoritus ja oppimismenetelmät.....	52
6.4	Suoritus ja arviointi	61
6.5	Opetuksen tavoitteiden toteutuminen	70
6.6	Kieli- ja viestintäopintoihin kuuluvan puheviestinnän opetuksen haasteet	80
6.7	Puheviestinnän opetuksen kehitys vuodesta 2006.....	84
7	POHDINTA.....	87
7.1	Tutkimustulosten tarkastelu	87
7.2	Tutkielman arviointi	93

7.3	Jatkotutkimuksen haasteet.....	95
KIRJALLISUUS.....		97
LIITTEET.....		104

1 JOHDANTO

Viestintätaitojen keskeisyys ilmenee nykyisin niin työ- kuin opiskeluelämässäänkin. Interpersonaalisten suhteiden varaan entistä tiiviimmin rakentuva yhteiskunta edellyttää keskeisten puheviestintäosaamisen ulottuvuuksien hallintaa. Yhteiskunnan rakenteiden muuttumisen myötä myös viestintärakenteet dynamisoituvat siten, että yksilöllistä puheviestintäosaamista pitäisikin osata soveltaa erilaisissa yhteyksissä ja nopeasti muuttuvissa vuorovaikutustilanteissa (ks. Sellnow & Martin 2010). Samalla kun ulkoiset viestintäodotukset ja -paineet kasvavat, yliopisto-opiskelijat tuntevat yhä enemmän epävarmuutta esiintymis- ja vuorovaikutustilanteissa (Ylioppilaiden terveydenhuoltosäätiö 2010; Daly & McCroskey 1975, Daly 2002, 152 mukaan). Puheviestinnän tavoitteellisella ja systemaattisella opetuksella voidaan kuitenkin vastata näihin muutospaineisiin. Opetuksella voidaan kehittää yksilön viestintävarmuutta ja kontekstista riippumattomia vuorovaikutusvalmiuksia (ks. Wilson & Sabee 2003). Lisäksi sillä voidaan kehittää yksilön viestintävalmiuksia ennakoivana ja suunnitelmallisena puhujana ja kuuntelijana (Kostiainen 2003).

Tavoitteellisen puheviestinnän opetuksen eteen on tehty työtä niin kansainvälisesti (esim. Morreale, Hugenberg & Worley 2006) kuin kansallisestikin (esim. Lehtonen, Valokorpi & Niemi 1981; Hyvärinen, Gerlander, Almonkari & Isotalus 2006). Tosin suomalaista tutkimusta opetuksen tilasta on tehty verrattain vähän. Aiempaa tavoitteellisempaan opetukseen tähtäävinä kansallisesti merkittävänä kehitysaskelina voidaan pitää vuonna 2004 tutkintouudistuksen yhteydessä annettua Valtioneuvoston asetusta yliopistojen tutkinnoista (794/2004), ja vuonna 2006 opetuksen tilaa selvittänyttä tutkimusta (Hyvärinen ym. 2006). Asetuksessa määriteltiin uudelleen kieli- ja viestintäopinnojen yleistavoitteet. Vuoden 2006 tutkimuksessa selvitettiin puolestaan liki 25 vuoden tauon jälkeen kieli- ja viestintäopinnojen osana opetettavan puheviestinnän opetuksen nykytila ja opetuksessa ilmenevät haasteet. Hyvärisen työryhmän vuoden 2006 tutkimuksen tulokset osoittivat, kuinka tärkeää olisi muotoilla opetuksen yleiset tavoitteet. Tämä havainto käynnisti vuosina 2007–2008 tehdyn työn, jonka tuloksena *Laatua puheviestinnän opetukseen* -työryhmä (LAAPU) kirjasi ensimmäiset Valtioneuvoston asetuksen (794/2004) yleistavoitetta yksityiskohtaisemmat puheviestinnän kansalliset opetus- ja oppimistavoitteet (LAAPU-tavoitteet) (Almonkari & Isotalus 2009).

Yksityiskohtaisempien tavoitteiden määrittelyä pidettiin tärkeänä, koska yliopistouudistuksen yhteydessä annettu Valtioneuvoston asetus yliopistojen tutkinnoista (794/2004) koettiin liian abstraktiksi. Asetus määrittää alemman yliopistotutkinnon tavoitteeksi *riittävän* ja ylemmän yliopistotutkinnon tavoitteeksi *hyvän* kieli- ja viestintätaidon. Asetukseen on listattu myös edellytykset soveltaa yliopistossa hankittua tietoa työelämässä ja valmius toimia oman alansa asiantuntijana.

Valtioneuvoston asetus on kuitenkin hyvin tulkinnanvarainen ja suurpiirteinen. Ensinnäkään siinä ei määritellä yksityiskohtaisesti, minkälainen on riittävä tai hyvä kielitaito. Toiseksi joillain tieteenaloilla riittäviksi ja hyväksi koetut kieli- ja viestintätaidot saattavat olla toisilla tieteenaloilla riittämättömät tai puutteelliset. Tutkintoasetuksen suurpiirteisyyden tarkoituksena on jättää yliopistoille ja tiedekunnille harkinnanvaraa omien kieli- ja viestintäopintojensa suunnitteluun, opetussisältöjen valintaan ja toteutukseen (Forsman-Svensson & Nikko 2004). Toisaalta tavoitteiden liiallinen abstraktius jättää usein kuitenkin epätarkoituksenmukaisen paljon tulkintamahdollisuuksia (Berko, Morreale, Cooper & Perry 1998). LAAPU-tavoitteilla pyrittiin vastaamaan liialliseen abstraktiuteen ja yhtenäistämään tieteenalaan kytkeytyviä pedagogisia valintoja, jotka Spraguen (1993) mukaan luovat opetuksen viitekehyksen ja määrittävät opetuksen suhteen tehtäviä ratkaisuja.

LAAPU-tavoitteet tähtäävät kokonaisvaltaisen puheviestintäosaamisen kehittymiseen. Tavoitteissa on huomioitu kaikki osaamisen ulottuvuudet, joita esimerkiksi Wilsonin ym. (2003) mukaan ovat tieto, taito ja motivaatio. Tavoitteet tähtäävät opiskelijan työelämässä ja akateemisissa yhteyksissä tarvittavan osaamisen kehittymiseen. Integroidun opetuksen on todistettu edesauttavan ammatillisen puheviestintäosaamisen kehittymistä (ks. Kostiainen 2003). Osaamista on siten syytä tarkastella myös integroidun puheviestinnän opetuksen osana. Vaikka puheviestintäosaaminen ilmiönä ei ole tämän tutkielman keskiössä, sitä on edellä esitetyn perusteella aiheellista käsitellä opetuksen nykytilan ja haasteiden tarkastelun yhteydessä.

Tässä tutkielmassa tarkastellaan suomalaisten yliopistojen kieli- ja viestintäopintojen osana opetettavan puheviestinnän opetuksen nykytilaa ja haasteita. Vaikka opetuksen tilaa on tutkittu viime vuosina aikaisempaa aktiivisemmin, tutkimus on perusteltua tilanteessa, jossa kansallisten, mutta tosin epävirallisten, opetuksen ja oppimisen tavoitteiden vaikutusta ja relevanssia ei ole vielä selvitetty. Tutkielma ei vastaa kysymykseen, miten puheviestintää olisi parasta opettaa, mutta se tuottaa tietoa, jonka pohjalta voidaan virittää tieteellistä keskustelua oppiaineen tilasta ja

kehityssuunnista. Samalla voidaan tarkastella tavoitteiden toteutumisen ja relevanssin suhdetta annettavaan opetukseen ja Valtioneuvoston asetuksessa (794/2004) määriteltyyn kokonaistavoitteeseen.

Tutkielmassa tarkasteltavaa suomalaisten yliopistojen kieli- ja viestintäopetuksen osana opetettavaa puheviestintää kutsutaan tässä tutkielmassa joko kieli- ja viestintäopintojen osana opetettavaksi puheviestinnäksi tai lyhyesti puheviestinnäksi. Puheviestintäosaamisen yhteydessä käytetään rinnakkain termejä osaaminen ja kompetenssi. Puheviestinnän opetuksen integroinnilla tai pelkällä integroinnilla tarkoitetaan puheviestinnän opetusta, joka on yhdistetty osaksi opiskelijan pääaineopintoja ja joka tähtää ammatillisen puheviestintäosaamisen kehittymiseen.

2 PUHEVIESTINTÄ KIELI- JA VIESTINTÄOPINNOISSA

2.1 Yhdysvaltalaisten puheviestinnän opetustavoitteiden vaikutus suomalaisten tavoitteiden muotoutumiseen

Suomalaisissa yliopistoissa kieli- ja viestintäopinnojen osana opetettavan puheviestinnän opetustavoitteissa ja -traditioissa on tunnistettavissa yhdysvaltalaiset vaikutteet. Yhdysvaltalaisen puheviestinnän opetuksen tutkimuksen vaikutus kansallisten tavoitteiden muotoilussa on ilmeinen, koska kansallista tutkimusta on aiheesta tehty vähän. Oppiaineen suomalaisia tavoitteita, kurssien ominaispiirteitä ja pedagogisia valintoja tarkasteltaessa onkin perusteltua käsitellä myös kansallisiin linjauksiin vaikuttaneita alan yhdysvaltalaisia kehitysaskeleita.

Puheviestinnän opetuksessa 1970–1980-lukujen vaihdetta voidaan pitää merkittävänä aikakautena. Puheviestinnän opetus vakiinnutti tuolloin asemansa sekä yhdysvaltalaisissa että suomalaisissa yliopistotutkinnoissa (ks. Sellnow ym. 2010; Isotalus 2006). Yhdysvalloissa puheviestinnän opetuksen vakiintumista edesauttoi 1970-luvun alkupuolella alkanut opetustavoitteiden kehitystyö. Kehitystyön ansiosta yhdysvaltalaisissa peruskouluissa, lukioissa ja ammattikouluissa opetettavan puheviestinnän opetuksen suuntaviivat määriteltiin ensi kertaa (Berko ym. 1998, 16). Tavoitteet ovat sittemmin vaikuttaneet myös yliopistoissa annettavan opetuksen tavoitteiden muotoutumiseen.

Oppimisprosessissa tavoitteiden merkitystä ei voida korostaa liikaa, koska yksilöllinen motivaation aste ja opiskelun tuloksellisuus määrittyvät prosessia ohjaavien tavoitteiden ja saadun palautteen mukaan. Tavoitteet voivat Oettingenin ja Gollwitzerin (2004, 167–173) mukaan olla annettuja, itse muodostettuja tai osallistavia. Annetut tavoitteet ovat kirjoittajien mukaan auktoriteetin tai instituution asettamia tavoitteita (esim. oppimistavoitteet). Itse asetetut tavoitteet kumpuavat yksilön omasta vapaasta tahdosta. Osallistavat tavoitteet ovat puolestaan yhteisesti sovittuja, vuorovaikutuksessa syntyviä tavoitteita. Itse asetettujen tavoitteiden tai osallistavien tavoitteiden yhteydessä motivaatio on yleensä vahvempi kuin annettujen tavoitteiden yhteydessä. Tosin annetut tavoitteet vastaavat usein niitä motivaatiota ohjaavia tarpeita, joita kirjoittajien mukaan koetetaan koulutuksen kautta tyydyttää. Perustavoitteiden riittävä väljyys ja haasteellisuus perustuukin siten liikkumavaraan, joka mahdollistaa annettujen tavoitteiden reunaehdot huomioivien yksilöllisten

tavoitteiden muotoiluun. Tavoitteet ohjaavat toimintaa samalla kun ne edesauttavat motivaation ylläpitämistä, opetuksen eettisten valintojen tekemistä ja opetussuunnitelmien yhdenmukaistamista. Tarkoituksenmukaiset ja hyödyntämiskelpoiset tavoitteet ovat standardoituja, johdonmukaisia ja ymmärrettäviä (Berko ym. 1998). Näin ollen ne ovat perusteltavissa osaamisen kehittymisen, mutta myös haastavuuden, näkökulmasta. Liian abstraktit tavoitteet eivät kirjoittajien mukaan ohjaa riittävästi opetusprosesseja eivätkä ne tue siten opetusta saati oppimista. Opetussisällöt vaihtelevat käytännöllisistä taidoista tieteellisen ajattelun kehittämiseen. Siitä huolimatta tavoitteen kannalta olennaisen aineksen tulisi kirjoittajien mukaan olla opetettavissa, opittavissa, tarkasteltavissa sekä arvioitavissa.

Näistä lähtökohdista muodostettiin 15 vuotta myöhemmin uudet opetusta ohjaavat tavoitteet. Uusien tavoitteiden laatimisen yhteydessä keskityttiin opetuksen laadun ja monipuolisuuden vahvistamiseen ja oppiaineen maineen kehittämiseen. Tavoitteet koskivat ensimmäistä kertaa kaikkia koulutusasteita perusopetuksesta yliopistotasolle saakka. Boyerin (1987) kirjaaman yleistavoitteen mukaan yliopistossa menestyminen edellyttää opiskelijalta selkeää suullista ja kirjallista ulosantia sekä hyvää kuullun ja luetun ymmärtämisen taitoa (Sellnow ym. 2010, 34). Tämä viestintäopetuksen yleisen linjauksen uudelleenmäärittely koettiin Berkon ym. (1998) mukaan parantavan puheviestinnän oppiaineen asemaa tilanteessa, jossa viestintäopetuksen painoalueet olivat olleet kirjoittaminen ja lukeminen – huomioitiinhan tavoitteissa puheviestinnän ulottuvuus ensi kertaa tasavertaisena lukemisen ja kirjoittamisen kanssa. Boyerin (1987, Sellnow ym. 2010, 34 mukaan) puheviestinnän opetusta koskevan tavoitteen kautta selvennettiin myös tieteenalan muuttuvaa roolia yhdysvaltalaisessa koulutuksessa. Tavoitteen määrittelyn kautta haluttiin löytää keinoja keskustella puheviestinnän opetuksen kannalta keskeisen yhteistyön laajentamisesta eri koulutusasteiden välillä. Samalla huomiota kiinnitettiin opettajien kouluttamiseen opettajien riittävän pätevyyden takaamiseksi. Tavoitteen muotoiluun yhteydessä keskityttiin erityisesti opettajien kykyyn arvioida suullista viestintää, opettajien koulutusstandardien luomiseen, erityisryhmien viestintätarpeisiin vastaamiseen, ajatusten vaihtamiseen eri koulutusasteiden ja ammatillisten järjestöjen välillä, viestintätaitojen ja kriittisen ajattelun integrointiin sekä vuorovaikutustaitojen kehittämiseen aina perusasteelta alkaen (Berko ym. 1998).

Vuonna 1997 laadittujen uusien tavoitteiden mukaan yliopistoissa opetettavan puheviestinnän tuli tukea opiskelijan akateemisia valmiuksia (Berko ym. 1998). Päivitettyjen perusosaamista kuvaavien tieto- ja taitotavoitteiden ohessa määritettiin myös puhumisen, kuuntelemisen ja medialukutaidon perustasot. Myös työelämän tarpeet muokkaavat opetuksen tavoitteita. Nämä työelämän

puheviestintäosaamisen odotukset ovat muokanneet opetustavoitteita ja vaikuttaneet myönteisesti opetuksen vakiintumiseen osaksi tutkintoja (ks. Sellnow ym. 2010). Työelämän ja akateemisen maailman ristipaineet vaikuttavat nykyään siten tavoitteiden asettamiseen, opetuksen suunnitteluun, opetussisältöjen tarkoituksenmukaisuuteen ja opetuksen yhtenäistämiseen.

Työelämän ja akateemisen maailman ristipaineet edellyttävät viestinnällistä tehokkuutta. Tehokkuus edellyttää kykyä vaikuttaa ja viestiä muuttuvissa vuorovaikutusympäristöissä tarkoituksenmukaisesti. Vuonna 1997 Yhdysvalloissa laadittujen tavoitteiden ensisijaisena lähtökohtana olikin Berkon ym. (1998, 80) mukaan tehokkuus. Näissä tavoitteissa tehokas viestijä nähdään sekä puhujana että kuuntelijana. Tehokas puhuja tiedostaa ja ymmärtää viestintäprosessin osatekijöiden välisen suhteen eri konteksteissa. Hän hallitsee muodolliset ja epämuodolliset viestintästrategiat ja käyttää niitä sujuvasti ryhmäviestintätilanteissa, työssään, yleisölle puhuessaan ja henkilökohtaisissa yhteyksissä. Tehokas puhuja käyttää selventävää, suostuttelevaa ja innostavaa kieltä, ja huomioi kuulijoiden taustat, kuten kulttuuriset lähtökohdat, sosiaalisen sukupuolen ja yksilölliset erot. Lisäksi hän tunnistaa ja hallitsee mahdolliset esiintymisjännitykseen liittyvät tunteet. Tehokas kuuntelija pystyy puolestaan vastaanottamaan ja tulkitsemaan viestit sekä vastaamaan niihin. Hän ymmärtää kuuntelemisprosessin komponenttien suhteen eri konteksteissa ja tunnistaa sekä hallitsee kuuntelemisen esteet. Edellä esitetty tavoitteita määrittävä tehokkuusajattelu tuokin puheviestinnän akateemisesta kontekstista lähemmäksi sosiaalista kontekstia sekä työelämäkontekstia.

Vuonna 1997 määriteltyjen puheviestinnän perustavoitteiden mukaan (Berko ym. 1998, 179–180) tehokas viestijä tiedostaa ja ymmärtää:

- vuorovaikutusprosessin osien välisen suhteen ja siihen vaikuttavat muuttujat
- viestien sisältöjen ja merkitysten monimuotoisuuden
- vuorovaikutusprosessiin osallistuvien henkilöiden omien tietojen merkityksen vuorovaikutuksen onnistumisessa ja sen luonteen määrittymisessä
- yksilöllisten valintojen, keskinäisten suhteiden ja tilanteen vaikutuksen vuorovaikutukseen
- viestinnän roolin sosiaalisten suhteiden luomisessa, merkitysten ja mielipiteen muodostamisessa, päätöksenteossa sekä demokraattisissa prosesseissa
- oman vastuunsa eettisenä päätöksentekijänä ja toimijana.

Yhdysvalloissa määriteltyjen tavoitteiden vaikutus näkyy myös suomalaisissa yliopistoissa kieli- ja viestintäopinnojen osana opetettavan puheviestinnän opetuksen perustavoitteissa. Vaikka suomalaiset tavoitteet ovat saaneet vaikutteita yhdysvaltalaisista tavoitteista, ne ovat muotoutuneet ennen kaikkea Suomessa tehdyn opetuksen tilaa kartoittavan selvitystyön sekä suomalaisessa yliopistoasetuksessa (794/2004) määriteltyjen kieli- ja viestintäopinnojen oppimistavoitteiden kautta.

2.2 Suomalaisissa yliopistoissa opetettavan puheviestinnän tavoitteiden kehittyminen

2.2.1 Tutkimus tavoitteellisen opetuksen lähtökohtana

Suomalaisten puheviestinnän oppimistavoitteiden laadinnan kannalta keskeinen opetuksen tilaa ja tavoitteita koskeva ensimmäinen kansallinen selvitys tehtiin vuonna 1981. Puheviestinnän yleisopetuksen järjestämisen haasteena oli opetusta tutkineen Lehtosen ym. (1981) työryhmän mukaan opetusalaan koskevan tiedon ja opetusmateriaalin puuttuminen sekä pätevien opettajien vähäinen määrä. Opetukselle ei tutkijoiden mukaan ollut myöskään määritelty tavoitteita. Puheviestintäosaamisen positiivinen vaikutus opiskelijoiden asiantuntijuuden ja työelämävalmiuksien kehittämisen kannalta oli kuitenkin kirjoittajien mukaan jo tunnustettu, mikä osaltaan vaikutti myös siihen, että opetuksesta alettiin tietoisesti tehdä aikaisempaa tavoitteellisempaa.

Vuoden 1981 selvityksen (Lehtonen ym. 1981) mukaan puheviestinnän opetus vaihteli laajuudeltaan ja sisällöiltään hyvin paljon yliopisto- ja tieteenalakohtaisesti. Toisissa yliopistoissa puheviestintätaidot ja -tiedot opetettiin tutkijoiden mukaan muutamassa tunnissa ja toisissa 2–3 opintoviikon laajuisilla kursseilla. Opettajien kirjava koulutustausta nähtiin tutkijoiden mukaan myös ongelmalliseksi – yli puolella kyselyyn vastanneista opettajista ei ollut puheviestinnän opinnoista lainkaan arvosanaa.

Kahdeksankymmentäluvulla opetuksen yhtenä perustarkoituksena oli kehittää opiskelijan esiintymis- ja neuvottelutaitoja. Kurssien pääpaino oli ulkoisen esiintymisen kehittämisessä, ja sen sijaan että kursseilla olisi kiinnitetty huomiota esimerkiksi viestinnän tehokkuuteen tai retorisiin taitoihin, kuten puheen sisältöön ja rakenteeseen, huomio kiinnittyi ensisijaisesti katsekontaktin,

ilmeiden, eleiden ja opiskelijan kielellisten valintojen tarkkailuun (ks. Lehtonen ym. 1981). Toinen opetuksen pääpyrkimyksistä oli tutkijoiden mukaan opiskelijan esiintymisvarmuuden kehittäminen. Vaikka opetus oli hyvin taitopainotteista, arviointimenetelmät olivat tyypillisimmin taitoaineelle kirjallista arviota heikommin soveltuvat numeeriset menetelmät.

Tilanteessa, jossa yhtenäisiä kansallisia oppimis- ja opetustavoitteita ei ollut, opetukselle asetetut vaatimukset määräytyivät tiedekunnan ja koulutusalan tarpeiden mukaan. Vuoden 1981 tutkimustuloksista havaittujen puutteiden korjaamiseksi opetukselle haluttiin luoda yleistavoite, jossa otettiin huomioon sekä akateemisen maailman että työelämän tarpeet. Tämän tavoitteen mukaan:

Opetuksen lähitavoitteena yliopistoissa tulisi -- olla sellaisten valmiuksien antaminen kullekin opiskelijalle, että hän pystyy toimimaan tehokkaasti yliopistossa kohtaamissaan puheviestintätilanteissa kuten seminaareissa, keskusteluissa, kokouksissa ja ryhmätyöskentelytilanteissa. Kauemmas tähdättäessä kunkin opiskelijan tulisi pystyä hyödyntämään näitä samoja taitoja tulevassa ammatissaan. (Lehtonen ym. 1981, 22.)

Opetustavoite heijasteli tieteenalakohtaisia opetussisältöjä. Esimerkiksi kauppa- ja hallintotieteellisen alan opetuksessa painotettiin väittely- ja neuvottelutaitoja kun taas kasvatustieteen alalla painotus oli itsensä ilmaisussa ja pedagogisissa puheviestintätaidoissa (Lehtonen ym. 1981, 22–24).

Suomalaisissa yliopistoissa kieli- ja viestintäopinnojen osana opetettavan puheviestinnän opetuksen tilaa tutkittiin seuraavan kerran 25 vuotta myöhemmin. Opetukseen kohdistuneet primääriodotukset näyttäytyivät kuitenkin edelleen hyvin samanlaisina. Viestintäosaamista korostettiin osana omaa asiantuntijuutta sekä ammatillisuutta, ja opetuksessa pyrittiin vastaamaan entistä paremmin yhteiskunnan ja työelämän odotuksiin (Hyvärinen ym. 2006).

Vaikka moni asia oli tutkimuksen (Hyvärinen ym. 2006) mukaan muuttunut kuluneen kolmenkymmenen vuoden aikana, yliopistoissa kieli- ja viestintäopinnojen osana opetettavaa puheviestintää leimasi edelleen kirjavuus. Kirjavuudesta kertoi muun muassa se, että vaikka viestintäosaaminen oli yleisesti tunnustettu yhdeksi tärkeimmistä työelämätaidoista, puheviestintätaitojen opetus ei kuitenkaan kuulunut pakollisiin opintoihin kaikissa suomalaisissa yliopistoissa ja korkeakouluissa (esim. taidekorkeakoulut ja Maanpuolustuskorkeakoulu). Kirjavuudesta kertoi myös se, että toisissa yliopistoissa puheviestinnän opinnot oli suoritettava kurssina, ja toisissa ne pystyi korvaamaan esimerkiksi kirjallisen viestinnän kurssilla tai

vaihtoehtoisilla suoritustavoilla. Lisäksi puheviestinnän opetuksen järjestämisvastuu oli hyvin hajanainen. Opetuksesta vastasi joko Kielikeskus, tiedekunta tai ainelaitos. Järjestelyvastuun hajanaisuus kertoi tutkijoiden mukaan opetuksen suunnittelun, kehittämisen ja toteuttamisen epäyhdenmukaisesta linjasta yliopistoissa.

Puheviestinnän opetuksen ensisijaisena tavoitteena oli vuoden 2006 tutkimuksen mukaan taitojen kehittyminen yleensä. Tämän selvityksen mukaan (Hyvärinen ym. 2006) esiintymistaidot muodostivat puheviestinnän kurssien keskeisimmän sisällön, mikä kytkeytyy jälleen suomalaisen puheviestintäkulttuurin esiintymiskeskeisyyteen (ks. Isotalus 1995). Muita opetustavoitteita olivat viestijäkuvan kehittyminen, jatkuva oppiminen ja opiskelijan puheviestintätiedon lisääminen. Arvioinnissa oli siirrytty numeerisesta lähes kokonaan kirjalliseen arviointiin. Puheviestinnän opetuksessa arviointi perustui yhä useammassa tapauksessa opiskelijoiden ja opettajien yhdessä määrittelemiin arviointikriteereihin, mikä kertoo opetuksen aikaisempaa vuorovaikutteisemmasta luonteesta. Tosin opetuksen arviointikriteerit koettiin opetuksen kannalta ongelmallisiksi yliopistojen suuren sisäisen ja keskinäisen vaihtelun vuoksi.

Vuoden 2006 tutkimuksen mukaan (Hyvärinen ym. 2006) puheviestinnän opetuksesta vastasivat pääsääntöisesti kokeneet ja pätevät opettajat. Suuntaus oli positiivinen, koska pätevyydellä on Darling-Hammondin (1999) mukaan todettu olevan selvä yhteys opiskelijan saavutuksiin. Joukossa oli kuitenkin myös niitä opettajia, jotka eivät olleet suorittaneet pätevyys¹ edellyttämää puheviestinnän arvosanaa. Opettajien pätevyyserojen nähdään luovan alalle jännitteitä, koska pätevyyserot ovat sekä Darling-Hammondin (1999) että Hyvärisen ym. (2006) mukaan keskeisiä epäyhdenmukaisuutta ja epätasa-arvoa lisääviä tekijöitä.

Vuoden 2006 selvityksessä puheviestinnän opetus nähtiin oppijakeskeisenä, yhteistoiminnallisena ja monipuolisena sekä työelämän tarpeet huomioivana. Puheviestinnän kurssien laajuus oli vuosien aikana pysynyt lähes muuttumattomana. Niissä yliopistoissa, joissa puheviestintää opetettiin osana kieli- ja viestintäopintoja, kurssit olivat tyypillisimmin 2–3 opintopisteen laajuisia. Opetusmateriaalit olivat kehittyneet ja internetin merkitys opetuksessa oli kasvanut. (Ks. Hyvärinen ym. 2006.)

¹Päteviksi opettajiksi luokitellaan henkilöt, jotka ovat suorittaneet yliopistossa puheviestinnän syventävät opinnot tai puheviestinnän korkeamman yliopistotutkinnon (Gerlander, Hyvärinen, Almonkari & Isotalus 2009).

Molemmat puheviestinnän opetuksen tilaa selvittäneet tutkimukset (Lehtonen ym. 1981; Hyvärinen ym. 2006) osoittivat, että opetuksen tavoitteet, sisällöt ja opetusmenetelmät vaihtelivat runsaasti ja lisäsivät alan kirjavuutta. Syytä opetuksen kirjavuuteen ja epäyhdenmukaisuuteen haettiin esimerkiksi yleisten opetus- ja oppimistavoitteiden puuttumisesta. Opetukselle on sittemmin laadittu kansalliset, tosin epäviralliset tavoitteet (LAAPU-tavoitteet) (Almonkari ym. 2009), joiden tarkoituksena on yhdenmukaistaa opetusta ja helpottaa opetuksen suunnittelua.

2.2.2 Suomalaiset puheviestinnän oppimis- ja opetustavoitteet

Suomalaisissa yliopistoissa sovellettavat puheviestinnän oppimis- ja opetustavoitteet perustuvat vuosina 2006–2008 toteutettuihin hankkeisiin *Vaihtoehtoiset suoritustavat ja verkko-opetus puheviestinnässä* (VASU-hanke) ja *Laatua puheviestinnän opetukseen* (LAAPU-hanke). Hankkeiden tuloksena syntyneissä tavoitteissa on nähtävissä myös viitteitä Berkon ym. (1998) kirjaamiin tavoitteisiin. Ennen edellä mainittuja hankkeita puheviestinnän opetustavoitteet oli määritelty ainoastaan perusasteen ja lukion opetusta varten (Valo 1995, 67). Suomalaisilla hankkeilla haluttiin selvittää yliopistotutkintojen kieli- ja viestintäopintoihin kuuluvan puheviestinnän opetuksen tila ja haasteet. Lisäksi haluttiin selvittää vaihtoehtoisten suoritustapojen ja verkko-opetuksen käyttömahdollisuuksia puheviestinnän opetuksessa. Tutkimus oli osin Morrealen ym. (2006) pitkäaikaisen työn innoittamaa. Hankkeissa oli mukana Kielikeskuksia ja vastaavaa opetusta antavia tahoja. Yhteistyön tuloksena syntyivät suositukset (LAAPU), joiden tarkoituksena on ohjata yliopistoissa opetettavan puheviestinnän opetustavoitteita ja opetuksen ydinsisältöjä yliopistoasetuksen ohella.

Hankkeiden pohjalta laaditut osaamistavoitteet ovat tutkintotasoisia eli kandidaatin tai maisterin tutkinnon tavoitteita. Tavoitteet kohdistuvat suurempaan kokonaisuuteen, eivät yksittäiseen kurssiin tai opintojaksoon. Almonkarin ym. (2009, 167) mukaan kieli- ja viestintäopintoihin kuuluvan puheviestintäosaamisen ajatellaan muodostavan jatkumon kandidaatin tutkinnosta maisterin tutkintoon. Ongelmana on kirjoittajien mukaan kuitenkin maisterintutkintoon liitettyjen puheviestinnän oppimistavoitteiden heikko saavutettavuus ja toteutettavuus. Suurin osa kieli- ja viestintäopintoihin kuuluvista puheviestinnän opinnoista sisältyy kandidaatin tutkintoon eikä maisteritasoisia pakollisia kursseja juuri ole. Hankkeiden takana olevan työryhmän suosituksilla

voidaan kuitenkin ohjata puheviestinnän opetustarjontaa laajempaan ja kattavampaan suuntaan siten, että kieli- ja viestintäopintoihin kuuluvan puheviestinnän opetus sisältyisi sekä kandidaatin että maisterin tutkintoon.

Kieli- ja viestintäopintoihin kuuluvan puheviestinnän opetuksen tutkintokohtaiset lähtökohdat ovat hyvin erilaiset. Siksi onkin perusteltua asettaa molemmille tutkinnoille omat taitotavoitteet. Almonkarin ym. (2009, 167) mukaan kandidaatin tutkinnon kieli- ja viestintäopintoihin kuuluvan puheviestinnän opetuksen lähtökohdaksi ovat oppiminen, opiskelu, tieteellisen tiedon käsittely ja tutkimuksen tekeminen. Kandidaatin tutkintoon kuuluvan puheviestinnän opetuksessa voidaan huomioida myös tieteenalakohtaisuus. Maisterin tutkinnossa puheviestinnän opetuksen painopiste on kirjoittajien mukaan puolestaan tieteenalalähtöisesti tieteen ja työelämän viestintäosaamisen kehittämisessä. Maisterin tutkintoon kuuluva puheviestinnän opetus tähtää näin ollen työelämään siirtymisen kannalta keskeiseen ammattimaisuuden kehittämiseen.

Puheviestinnän opetuksen *Laatua puheviestinnän opetukseen* -hankkeen tavoitteiden (Almonkari ym. 2009, 168) mukaan kandidaatin tutkinnon suorittanut henkilö osaa luoda vuorovaikutussuhteen kuuntelijoihinsa ja rakentaa vuorovaikutustilanteissa tarkoituksenmukaisen, ymmärrettävän, havainnollisen ja perustellun puheenvuoron omasta tieteenalastaan. Hän pystyy osallistumaan erilaisiin tieteellisiin vuorovaikutustilanteisiin vaihtelevissa rooleissa, kuten puheenjohtajana tai esitelmän pitäjänä, ja tuomaan omaa kehittyvää asiantuntijan tieteellistä ajatteluaan esiin. Myös yhteistyötaidot ovat tärkeitä. Kandidaatin tutkinnon suorittaneen tulisi pystyä toimimaan tavoitteellisesti ja tarkoituksenmukaisesti vuorovaikutustilanteissa yhteistyössä toisten kanssa. Kandidaatin viestintätaitoihin kuuluvat myös analyyttinen kuuntelemistaito, tieteellisen vuorovaikutussuhteen arviointikyky, palautteen antamisen ja vastaanottamisen taidot sekä omien vahvuuksien ja kehityskohteiden arviointikyky. Kandidaatin tutkinnon suorittaneen tulisi ymmärtää viestinnän eettiset näkökulmat sekä puheviestintäosaamisen merkitys yliopisto-opiskelussa ja työelämässä.

Maisterin tutkinnon suorittaneen tavoitteita ovat saman hankkeen (Almonkari ym. 2009, 168–169) mukaan valmiudet toimia asiantuntijana tarkoituksenmukaisesti ja tehokkaasti tieteellisessä vuorovaikutuksessa oman alan keskeisissä viestintätilanteissa. Maisterin tulisi pystyä puhumaan omasta alastaan yleistajuisesti erilaisille kuulijakunnille. Hänen viestintävalmiuksiensa tulisi tukea tiedon tuottamista ryhmissä ja kykyä käydä arvioivaa keskustelua. Elinikäisen oppimisen näkökulma huomioidaan kahdessa viimeisessä tavoitteessa, joiden mukaan maisterin tulisi pystyä

kehittämään omaa osaamistaan osana asiantuntijuuttaan ja hänellä pitäisi olla kykyä kehittää, analysoida ja arvioida työelämä- ja asiantuntijavuorovaikutuksen laatua.

Almonkari ym. (2009) on listannut myös LAAPU-työryhmän määrittämät kandidaatin tutkinnon puheviestinnän opetuksen ydinsisällöt. Työryhmän suositusten mukaan kandidaatin tutkintoon kuuluvan puheviestinnän opetuksen tulisi kehittää opiskelijan kykyä luoda ja ylläpitää vuorovaikutussuhteita. Opetussisältöjen tulisi lisäksi kehittää opiskelija ymmärrystä ja tuntemusta tieteellisen vuorovaikutuksen tavoitteista sekä ominaispiirteistä. Opetussisältöjen tulisi kehittää myös valmiuksia, joiden avulla opiskelija osaisi viestiä asiantuntijan roolissa tieteellisissä ja ammatillisissa yhteyksissä. Ydinsisältöihin kuuluvat myös puheiden pitämisen taidon harjoittamisen lisäksi kokous- ja neuvottelukäytäntöiden opettaminen. Opetuksessa keskitytään tällöin taitoihin, joita opiskelija tarvitsee puheen kohdistamiseksi yleisölleen, havainnollistamiseksi ja ymmärrettävyyden parantamiseksi. Harjoittelu kohdistuu myös argumentointiin. Keskusteleminen, neuvottelemine ja palaverikäytäntöjen tunteminen liittyvät jälkimmäiseen opetussisältöön. Opetuksen ydinsisältöjen tulisi keskittyä myös viestijäkuvaan ja sen merkitykseen, palautteen anto- ja vastaanottotaitoihin, analyttisen ja arvioivan kuuntelemistaidon kehittämiseen sekä viestinnän eettisen ulottuvuuden tiedostamiseen.

LAAPU-työryhmä on määritellyt vuonna 2008 kieli- ja viestintäopintoihin kuuluville puheviestinnän kursseille myös tutkintotasosta riippumattomat oppisisältösuositukset (Almonkari ym. 2009). Sisältösuosituksiin kuuluvat: vuorovaikutus asiantuntijaryhmissä ja verkostoissa, vuorovaikutussuhteiden merkitys työyhteisöjen toimintaan ja hyvinvointiin, puhekuulttuuri ja viestinnän kulttuurisuus, tieto- ja viestintätekniikan hyödyntäminen puheviestinnässä sekä äänenkäyttö, puhetekniikka ja äänenkäytön huolto. Oppisisältösuositukset liittyvät työ- ja opiskeluyhteisössä tarvittaviin vuorovaikutustaitoihin mukaan lukien instrumentaaliset taidot sekä oman puheäänien harjoittamisen. Oppisisältöjen painotuksessa tulisi huomioida kuitenkin tieteenalakohtainen ja kontekstuaalinen tarkoituksenmukaisuus.

Oppiaineen hyväksi tehdystä työstä, Valtioneuvoston asetuksesta ja yhteisistä tavoitelinjauksista huolimatta puheviestinnän opetus ei edelleenkään ole vakiintunut asemaansa kaikissa tutkinnoissa. Oppiaineen vakiintumattomuus kertoo yhteisten linjojen ja intressien saavuttamisen olevan edelleen kesken, vaikka yhteismitallisuuden saavuttamisen eteen on tehty aktiivisesti työtä.

2.3 Tavoitteellisuudesta pedagogisiin lähtökohtiin

Puheviestinnän peruskurssin ensisijaisena tehtävänä pidetään opiskelijan puheviestintäosaamisen vahvistamista (Sellnow ym. 2010; LAAPU, Almonkari ym. 2009). Tarkoituksenmukaisen osaamistason kehittymisen kannalta keskeistä on, mitä kursseilla opetetaan ja edistävätkö valitut opetussisällöt tietyn osaamistason saavuttamista. Perinteisesti puheviestinnän opetuksen ydin on ollut opiskelijan taitojen kehittäminen (Isotalus & Mäki 2009, 25). Taitonäkökulma on kirjoittajien mukaan tuonut opetukseen ja oppimiseen harkittua tavoitteellisuutta, johon opetuksessa tulee tietoisesti tähdätä. Taitoharjoituksen kohteeksi sovitaan tällöin tietyt viestinnän ilmiöt, kuten ryhmäviestintä- tai neuvottelutaidot, joita pyritään tavoitteellisesti oppimaan ja kehittämään. Puheviestinnän peruskurssin sisältökysymykset ovatkin aihe, josta keskustellaan alan julkaisuissa aktiivisesti. Näkemykset opetuksen keskeisistä sisällöistä vaihtelee muun muassa julkisesta puheesta (Verderber 1991) hybridipainotukseen² (Pearson & West 1991), pienryhmäviestinnästä (Brilhart 1991) poliittiseen viestintään (Hunt, Simonds & Simonds 2009), teoriapainotuksesta (Donaghy 1991) eettiseen painotukseen (Hess 2001), interpersonaalista painotuksesta (DeVito 1991) monikulttuuriseen painotukseen (Braithwaite & Braithwaite 1991) sekä sosiaalisen muutoksen näkökulmasta (Leeman & Singhal 2006) yhteiskunnalliseen osallistuvuuteen (Gullicks 2006) (Sellnow ym. 2010, 38).

Kurssipainotukset ovat eläneet vuosikausien ajan, koska yhteistä linjausta ei ole ollut ja sisällöt ovat opettajien ja opetuksesta vastaavien tahojen vapaasti päätettävissä. Kurssisisältöjen suunnitteluun vaikuttavat myös opiskelijoiden pääainesuuntaukset. Morrealen ym. (2006) mukaan peruskurssin sisältövalinnat ovat hiljalleen painottuneet kuitenkin julkiseen puhumiseen (Suomessa muun muassa esiintymisen eri ulottuvuudet) tai useampia sisältöjä painottaviin hybridikursseihin, joilla harjoitellaan julkisen puhumisen (esiintymisen) lisäksi interpersonaalisia taitoja, tiimityötaitoja, kuuntelemista sekä väittely- ja neuvottelutaitoja. Suomessa painotus on ollut ennen kaikkea esiintymisessä ja neuvottelutaidoissa (esim. Lehtonen ym. 1981; Gerlander ym. 2009). Vaikka käytännön taitoaspekti on vahva, monet puheviestintätaidot perustuvat myös tietoon ilmiöistä ja syy-seuraussuhteista (Isotalus 2006). Taitojen tarkastelu ei Valonkaan (1995) mukaan tulisi syrjäyttää puheviestinnän opetuksessa esimerkiksi viestintäkäyttäytymisen ja -asenteiden, puheviestintäprosessin tai ryhmätoiminnan eikä puheviestintätapahtumien tai viestintäkontekstin piirteiden analyysia ja erittelemistä. Puheviestinnän kurssin painotuksesta huolimatta kurssien fokus

²Hybridikursseilla tarkoitetaan kursseja, joilla opetetaan useampia eri sisältöjä (Pearson ym. 1991, Sellnow ym. 2010, 38 mukaan).

on Sellnowin ym. (2010) mukaan verbaalissa ja nonverbaalissa viestinnässä, kriittisessä ajattelussa interpersonaalisisessa viestinnässä ja pienryhmäviestinnässä, monimuotoisuudessa sekä esiintymisvarmuuden parantamisessa. Se, minkä merkityksen kukin osa-alue saa, riippuu kuitenkin edellä mainituista opettajien ja opetuksen järjestäjätahojen tekemistä valinnoista.

Sekä kotimaisen (esim. YTHS 2010) että kansallisen tutkimuksen (esim. Rubin, Rubin & Jordan 1997) mukaan puheviestinnän kurssien keskeisenä sisältönä on tai tulisi olla esiintymisjännityksen hallitseminen. Suomalaisissa yliopistoissa opettavien puheviestinnän kurssien vahvaa taitopainotusta voidaan siten osin selittää muun muassa sillä, että taitojen harjoittelu (Robinson 1997) on desentralisoinnin (Friedrich, Goss, Cunconan & Lane 1997, Sellnow ym. 2010, 39 mukaan) ja visualisoinnin (Ayers & Hopf 1985) ohella keskeisin tapa hallita esiintymisjännitystä. Esiintymisvarmuuden kehittäminen on suomalaisissa yliopistoissa ollut kuuntelemisen, esiintymisen, palautevuorovaikutuksen, neuvottelutaidon, puheviestintäosaamisen ja ryhmäviestintätaitojen ohella yleisimmistä sisältöpainotusalueista (Gerlander ym. 2009).

Opetussisältöjen ohella on keskusteltu myös opetusmetodeista. Spraguen (1993) mukaan opetusmetodien ja -sisältöjen valinnassa tulisi huomioida puheviestinnän tieteenalalle tyypilliset piirteet, joita ovat sosiaalisuus, kompleksisuus, jatkuvuus, kytkös tiedostamattomaan toimintaan, toiminnan automatisoituminen sekä kulttuuri- ja identiteettisidonnaisuus. Lisäksi tieteenalaan liittyy kytkös voimaan ja vallankäyttöön. Tieteenalalle tyypillisten piirteiden ja tavoitteiden huomioiminen pedagogisia valintoja ohjaavina tekijöinä on tärkeää, koska edellä mainitut tekijät vaikuttavat välillisesti siihen, miten opiskelijan taidot ja osaaminen kehittyvät (ks. Darling 2010). Käytännöllisten taitosisältöjen ohella tulisi huomioida tiedon ja motivaation merkitys osaamisen kehittymisessä. Opetuksessa tulisikin taitoaineksen lisäksi opettaa tietoa, jonka pohjalta taito syventyy ja motivaatio jäsentyy. Tieteenalan filosofinen ja metodologinen luonne edellyttää siten tiettyä pedagogista otetta. Puheviestinnän opetukselle on sen ominaisuutensa takia tyypillistä opettaa erilaisia sisältövalinnoiltaan vaihtelevia taitoja käytännönläheisin menetelmin.

Opetuksen pedagogiset valinnat eli se, miten puheviestinnän peruskurssia tulisi opettaa, on sekä kansallisesti että kansainvälisesti keskeinen opetuksen kehittämiseen liittyvä kysymys. Keskustelua on käyty esimerkiksi luentomuotoisen opetuksen sekä luentomuotoisen ja yksilöharjoituksia sisältävän opetuksen paremmuuden välillä (Sellnow ym. 2010). Coxin ja Toddin (2001) mukaan kielellinen välittömyys, opiskelijoiden motivaatio ja opettajan uskottavuus ovat tilastollisesti korkeampia peruskursseilla, joissa oppiminen tapahtuu itsenäisesti yksilöharjoitusten kautta

(Sellnow ym. 2010, 42). Silti esimerkiksi Yhdysvalloissa vain hieman yli kymmenesosa opetuksesta annetaan luentojen ja yksilöharjoituksia yhdistävinä kursseina (Morreale ym. 2006), eikä Suomessakaan pelkkä luentomuotoinen opetus tai muuten järjestetty opetus ole tavatonta (Gerlander ym. 2009). Suomessa tyypillisin tapa järjestää puheviestinnän opetus on kurssi, jossa yhdistetään sekä luennointia että harjoituksia (Gerlander ym. 2009).

Opetuskäytäntöjen suunnittelulla voidaan vaikuttaa opiskelijoiden kykyyn saavuttaa opetukselle asetetut tavoitteet (Sellnow ym. 2010). Taitojen siirrettävyys tekee suunnitelmallisuudesta kuitenkin haastavaa. Vaikka taidot saavutettaisiinkin puheviestinnän kurssilla, opiskelijat eivät tutkimusten mukaan pysty tehokkaimmalla mahdollisella tavalla siirtämään kurssilla opittua osaksi vierasta toimintaympäristöä (National Association of Colleges and Employees 2008, Sellnow ym. 2010, 39 mukaan). Jotta opittu olisi siirrettävissä osaksi omaa luontaista toimintaa ja ammatillista osaamista, opetuksen tulisi kirjoittajan mukaan perustua Kolbin (1984) nelitasoiseen oppimiseen (ongelmaperusteiseen oppimiseen). Kolbin mallissa oppiminen perustuu konkreettiseen kokemukseen, refleктоivaan havainnointiin, abstraktiin käsitteidenmuodostukseen ja aktiiviseen kokemuksellisuuteen.

Puheviestinnän peruskurssilla käytettynä ongelmaperusteinen oppiminen vahvistaa opiskelijan interaktiivista sitoutuneisuutta ja parantaa opiskelijan vuorovaikutuksen laatua. Perinteisen opetusmetodin haastaminen ongelmaperusteisella oppimisella on tutkitusti parantanut myös opiskelijoiden oppimistuloksia. (Ahlfeldt & Sellnow 2009, Sellnow ym. 2010, 44 mukaan.) Vaikka ongelmaperusteisen oppimisen edut ovat laajasti tunnustettuja, opetus perustuu suomalaisissa yliopistoissa Gerlanderin ym. (2009) mukaan yleisimmin keskustelemaan luennointiin, valmisteltuihin harjoituksiin, pienryhmätyöskentelyyn, joka on käytetyistä opetusmenetelmistä sovelletuin, sekä ex-tempore -harjoituksiin, alustuksiin ja parityöskentelyyn. Reflektoinnille ja abstraktille käsitteidenmuodostukselle jää siten vähemmän aikaa.

Puheviestinnän tieteenalalle ominaisten filosofisten ja metodologisten säännönlaisuuksien voidaan katsoa ohjaavan myös puheviestinnän opetuksen eettisiä valintoja. Ne ohjaavat sitä, mitä, miten ja miksi puheviestinnän kursseilla opetetaan tiettyjä sisältöjä. Filosofiset perusolettamukset korostavat Nainbyn (2010) mukaan puheviestinnän luonteenomaista vuorovaikutteisuutta, tilannesidonnaisuutta ja eettisyyttä. Filosofisten perusprinsiippien mukaan puheviestintä on:

1. sosiaalisessa kontekstissa tapahtuvaa viestin lähettäjän ja vastaanottajan välistä vuorovaikutteista viestintää
2. viestintää, jolla on inhimillinen vaikutus sen eri osapuoliin sekä ympäröivään maailmaan
3. viestintää, jossa osallistujat luovat vuorovaikutuksen dynaamisessa kontekstissa aktiivisesti merkityksiä
4. opittavissa ja sen käytänteistä tulee ajan myötä tottumuksellisia tapoja.

Puheviestinnän konventioiden opittavuus ja dynaamisessa kontekstissa aktiivisesti luotavat merkitykset kytkevät opetukseen Nainbyn (2010) mukaan integroinnin ulottuvuuden. Prinsiipit kolme ja neljä liittävät siten valitut opetussisällöt sisältöihin, jotka antavat opiskelijalle valmiudet kehittää omaa kokonaisvaltaista ammatillista ja akateemista puheviestintäosaamistaan. Puheviestintäosaamiseen kuuluvat toisiinsa nivoutuneet tieto, taito sekä motivaatio. Ensimmäinen ja kolmas perusolettamus kytkeytyvät ennen kaikkea osaamisen taitoulottuvuuteen kun taas toinen olettamus kytkeytyy ensisijaisesti osaamisen motivaatioulottuvuuteen. Vaikka filosofiset perusprinsiipit ovat pysyviä, pedagogiset valinnat ovat jatkuvassa muutostilassa. Oppiaineeseen kohdistuvat odotukset ja yhteiskunnan sekä työelämän muutokset asettavat uusia haasteita opetukselle, sen suunnittelulle ja toteutukselle.

2.4 Puheviestinnän opetuksen liittyviä haasteita

Viestinnän kentän muuttuminen ajan ja yhteiskunnan myötä asettaa omat haasteensa opetukselle. Puheviestinnän opetuksen pedagogisen tradition perusteella opetusta pidetään edelleen hyvin käytännönläheisenä. Opetuksessa on pyritty vastaamaan opiskelijan tarpeisiin yksityisellä ja yhteiskunnallisella tasolla (Kostiainen 2003, 149). Interpersonaalisen viestinnän fokus on kuitenkin siirtynyt yksilön ja yhteiskunnan suhteen tarkastelusta interpersonaalisten suhteiden tarkasteluun, minkä vuoksi opetuksen tavoitteet on muuttuneiden haasteiden edessä jouduttu määrittelemään uudelleen (Morreale & Backlund 2002, 5). Muutoksen edellyttämät toimenpiteet asettavat puolestaan oman haasteensa opetuksen yhteismitallistamiselle.

Opiskelijoiden osaamisen kehittymisen seuranta on myös koettu haasteelliseksi. Opiskelijan puheviestintäosaamisen kehittymistä on vaikea havaita suoraan, mutta se on Gonczin (2004, 21) mukaan pääteltävissä kuitenkin toiminnasta. Esimerkiksi Greenen (2009) perusmallissa oppimisen

ensimmäisessä vaiheessa opitaan joukko faktoja tai ohjeita, joihin toiminta perustuu. Toiminta on tässä vaiheessa hitaahkoa, virhealtista ja kognitiivisesti haastavaa. Aktiivisen harjoittelun kautta saavutetaan toinen oppimisen taso, jossa toimintaa ohjaava tieto on muuntunut deklaraatiivisesta³ proseduraaliseksi⁴. Toiminta nopeutuu, kun se ei nojaa pelkkään tietoon. Toiminta ei myöskään ole kognitiivisesti enää yhtä raskasta, kuin alemmalla tasolla toimittaessa. Kirjoittajan mukaan taidon oppimisen kolmannella tasolla proseduraalinen muisti, omaksutut tavat ja ehdollistuneet reaktiot hallitsevat toimintaa jatkuvan harjoittelun tuloksena. Spitzberg (2003) kuvaa kehittymisen seurantaan soveltuvia kriteereitä dialogisten kriteerien, selkeyden, ymmärrettävyyden, tehokkuuden, tyytyväisyyden, vaikuttavuuden ja hyväksyttävyyden kautta. Linnelin (1998, 14) mukaan osaamisen kehittymistä voidaan tarkastella puolestaan dialogissa välittyvän empatian, emotionaalisen vahvistuksen, näkökulmien reflektoinnin, kongruenssin ja tasa-arvon kautta. Yksilötekijät ja opettajien valmiudet arvioida opiskelijoiden toimintaa asettaa arvioinnille kuitenkin omat haasteensa.

Yliopistokontekstissa oppimista ja osaamisen kehittymistä on tyypillisesti tarkasteltu kognitiivisesta, affektiivisesta ja psykomotorisesta näkökulmasta. Spraguen (1999, 23–25) mukaan opetuksen psykomotoriset tavoitteet liittyvät motorisiin taitoihin ja käsittelytaitoihin. Niihin liittyvät muun muassa kyky puhua kuuluvasti ja selkeästi sekä nonverbaali ilmaisu, kuten eleiden hallinta. Asenteiden, arvojen, tunteiden ja mielenkiinnon kohteiden kautta rakentuvat affektiiviset tavoitteet ovat monimutkaisuutensa takia puheviestinnän opetuksessa vaikeammin määriteltävissä. Affektiivisiin tavoitteisiin kuuluu esimerkiksi esiintymisvarmuuden kehittäminen. Akateeminen koulutus perustuu kirjoittajan mukaan yleensä kognitiiviseen oppimiseen, jossa oppimisen tavoitteena on tiedon ja älyllisten taitojen kehittäminen, mutta puheviestinnän opetuksen kohdalla tilanne on usein toisin tieteenalan ominaispiirteiden takia. Vaikka Sprague näkee kognitiivisen oppimisen myös puheviestinnän opetuksessa keskeisenä, opetus painottuu edelleen enemmän käytännön taitoihin (ks. esim. Gerlander ym. 2009; Sellnow ym. 2010). Osaamisen kehittymisen kannalta kognitiivisten taitojen omaksuminen on kuitenkin tärkeää, koska ne tekevät viestinnästä tehokasta ja tarkoituksenmukaista (ks. Chen 2009). Taitojen kontekstisidonnaisuus vaikuttaa lisäksi taidon todelliseen oppimiseen. Edelleen taitojen kehittymiseen vaikuttavat kirjoittajan mukaan yksilötekijät, kuten älykkyys, tavoitehakuisuus ja ikä. Haasteena voidaan nähdä siis myös opiskelijoiden heterogeenisuus, johon pitäisi pystyä vastaamaan olemassa olevat tavoitteet

³Deklaraatiivinen muisti on tietoisien pitkäkestoisten muistin osa, johon tallentuu faktatieto (Bear, Connors & Paradiso 2001).

⁴Proseduraalinen muisti eli tiedostamaton pitkäkestoinen muisti on se muistin osa, johon tallentuvat opitut taidot, omaksutut tavat ja ehdollistuneet reaktiot (Bear ym. 2001).

huomioiden. Kognitiivisten taitojen omaksumisen haasteena on kurssien ajallisen lyhyiden lisäksi pedagogisten valintojen aiheuttamat haasteet – käytännön taitoihin keskittyvät kurssit jättävät tiedolliselle ja eettiselle kehitymiselle sekä motivaation muokkaamiselle vähemmän mahdollisuuksia.

Spraguen (2002) mukaan puheviestinnän opetuksen keskeisimpiä haasteita ovat edellä esitetyt opettajien -menetelmiin ja -tavoitteisiin liittyvät haasteet. Näiden perushaasteiden lisäksi opetuksen suunnittelu ja integrointi nyky-yhteiskunnan odotuksia vastaavalle tasolle on haastavaa. Yhteiskunnan asettamiin haasteisiin on pyritty vastaamaan esimerkiksi integroimalla puheviestinnän opetusta osaksi opiskelijan omaa ammattialaa. Vaikka puheviestintää on Kostiaisen (2003) mukaan opetettu integroidussa muodossa neljän vuosikymmenen ajan, integroidun opetuksen haasteet ovat edelleen arkipäivää. Kostiaisen painottaa opetuksen ongelmallisuuden koskevan ennen kaikkea opiskelijan tiedollisten konstruktioiden muutosta:

Viestinnän opettaminen ammattiin tähtäävässä koulutuksessa on haasteellista, koska opetuksen tarkoituksena olisi kehittää oppijassa kykyä ymmärtää viestinnän ja ammattiosaamisen yhteyksiä, usein abstraktilla hiljaisen tiedon tasolla.

Ammatti- ja taitoaineen välisten kytkösten hahmottaminen on puheviestinnän opetuksen yhteydessä koettu Kostiaisen (2003) mukaan haastavaksi, koska opiskelijoiden on vaikea ymmärtää viestinnän teorioiden yhteys työelämän viestintävaatimuksiin ja -tilanteisiin. Kun opetettava asia opetetaan mahdollisimman aidossa kontekstissa, viestinnän ja ammattiosaamisen välinen yhteys konkretisoituu. Integrointi on myös Hyvärisen (2011) mukaan keskeinen keinona syventää opiskelijan alakohtaista vuorovaikutusosaamista. Yliopistoasetuksessa (794/2004) säädetyn viestintäosaamisen vaatimustason valossa opettajat ovat haastavan tehtävän edessä. Opetus tulisi suunnitella ja järjestää siten, että opiskelijat saavuttaisivat tietyn taitotason samalla kun he olisivat valmiita soveltamaan osaamistaan työelämässä ja oman alansa asiantuntijoina.

Ford ja Wolvin (1993, 215) ovat kohdistaneet edellä mainittuun puheviestinnän kontekstisidonnaisuuden ongelmaan jo vuosia sitten. Kirjoittajien tutkimus osoittaa puheviestintätaitojen soveltamisen olevan yliopisto-opiskelijoille tutussa luokkahuonekontekstissa huomattavasti helpompaa kuin työ- tai sosiaalisen elämän konteksteissa. Vaikka työelämän viestintävaatimukset ovat niin tutkimuksellisesti kuin käytännöllisestikin tiedostettuja, vaatimukset heijastuvat yliopisto-opetuksessa ohuesti muilla kuin interpersonaalisiin ammatteihin kouluttavilla aloilla (ks. esim. Ford ym. 1993; Dannels 2002; Kostiaisen 2003; Hyvärinen 2011). Työelämän viestintäosaamiseen tähtäävän opetuksen edut näkyvät esimerkiksi siinä, kuinka integroitu

vuorovaikutuskoulutus vahvistaa alakohtaista vuorovaikutusosaamista ja edesauttaa uudenlaisten toimintamuotojen ja työkuulttuurin rakentamisessa työyhteisöissä (Hyvärinen 2011). Vaikka alakohtaisen opetuksen edut tunnetaan, Kostiaisen (2003, 152) mukaan riittävä rahallinen ja ajallinen resursointi on ollut pitkään opetukseen tiiviisti liittyvä haaste.

Puheviestinnän opetuksen haasteina Kostiainen (2003, 153) näkee myös opetuksen suunnittelun. Opetus ei saisi olla vain aiemmillä koulutusasteilla opitun kertaamista, vaan sen tulisi haastaa opiskelija ja tähdätä tietojen ja taitojen syventämiseen sekä uusien näkökulmien avautumiseen. Opetuksessa teorian ja taitoaineksen yhdistäminen on koettu kuitenkin usein haastavaksi. Opetuksen suunnittelun haasteena on nähty esimerkiksi opiskelijoiden yksilöllisten tietojen ja taitojen omaksumiskyvyn kirjo (Sprague 1999) sekä opiskelijoiden henkilökohtaisiin ja erityisalan tarpeisiin vastaaminen (Gerlander ym. 2009). Toisilla opiskelijoilla on Spraguen mukaan hyvin laajat tiedot, mutta he eivät osaa hyödyntää tietojaan käytännössä. Toiset opiskelijat taas ovat hyvin taitavia puheviestijöitä, mutta he eivät pysty tarkastelemaan ja kehittämään toimintaansa tiedollisen aineksen kautta. Spraguen näkemyksen mukaan ongelmana saattaa myös olla tiedon negatiivinen, kahlitseva ja rajoittava vaikutus opiskelijan toimintaan. Jos tiedon ja taidon välillä on epäsuhta ja opiskelijan motivaatio on vähäinen, tieto saattaa ruokkia epätarkoituksenmukaista itsekritiikkiä. Motivaatiohaasteet ovat osa myös suomalaista opetusta (Gerlander ym. 2009). Haasteet liittyvät kirjoittajan mukaan keskeisesti integroimattomaan opetukseen, opiskelijan alakohtaisen viestintätaidon kehittämiseen sekä opetuksen sisällöllisiin kysymyksiin. Sisältöhaasteiden ohella muuttuvan toimintaympäristön haasteisiin vastaaminen ja puheviestinnän oppiaineen aseman säilyttäminen sekä vahvistaminen tutkinnoissa koetaan suomalaisessa opetuskontekstissa keskeisinä haasteina.

Gerlanderin ym. (2009) mukaan yliopistotutkintojen kieli- ja viestintäopintoihin kuuluvan puheviestinnän opetuksen haasteena on myös opettajien jaksaminen työssään. Opettajat kaipaavat tutkijoiden mukaan valtakunnallista yhteistyötä, jonka kautta he voivat saada myös tukea opetustyöhönsä. Tuen ja yhteistyön lisäksi opettajat kaipaavat verkostoitumista, täydennyskoulutusta, yliopistoyhteisön osoittamaa arvostusta ja työnohjausta. Tuen tarve voidaan nähdä kokonaisvaltaisena sosiaalisen tuen tarpeena. Sosiaalisella tuella on työssä jaksamisen ja selviytymisen kannalta keskeinen merkitys (Tanis 2008). Hänen mukaansa instrumentaaliseen, tiedolliseen ja emotionaaliseen tukeen jakautuva sosiaalinen tuki lieventää stressitunteita. Suomalaisissa yliopistoissa tehtävää opetustyötä tarkasteltaessa instrumentaalisen ja tiedollisen tuen voidaan nähdä liittyvät palkkaukseen, opetuksen suunnitteluun, sisältöjen tuottamiseen, harjoitusten

suunnitteluun sekä täydennyskoulutukseen. Tanis (2008) näkee, että tiedollinen tuki auttaa kontrolloimaan tilanteita ja vähentää epävarmuutta, ja sen merkitys on tärkeä myös päätöksenteossa. Emotionaalinen tuki puolestaan ilmentää kirjoittajan mukaan ymmärrystä, myötätuntoa ja samastumista toisen kokemuksiin. Työnohjaus ja valtakunnallinen yhteistyö sekä verkostoituminen voidaan tämän tutkielman kontekstissa nähdä osana kaikkia sosiaalisen tuen ulottuvuuksia. Haasteisiin on osin jo vastattu kansallisen yhteistyön eteen tehdyin toimin.

3 PUHEVIESTINTÄOSAAMINEN TAVOITTEIDEN LÄHTÖKOHTANA

3.1 Puheviestintäosaamisen suhde tavoitteisiin

Puheviestintäosaamisen tieteellinen tarkastelu tuo näkökulmaa tavoitteiden, opetuskäytäntöjen ja -sisältöjen tarkasteluun. Osaamisen ja sen kehittymisen tarkastelu on tässä tutkielmassa perusteltua, koska koko kieli- ja viestintäopin osana opetettavan puheviestinnän tavoitteena on vahvistaa opiskelijan osaamista eri viestintäkonteksteissa. Tässä tutkielmassa rinnakkaisina käsitteinä käytettävien puheviestintäosaamisen tai -kompetenssin yksiselitteinen määrittely on kuitenkin vaikeaa, koska ilmiö jäsentyy useamman teorian kautta.

Viestintäosaaminen ilmentää ymmärryksestä kumpuavaa motivaation ohjaamaa toimintaa. Esimerkiksi Wilsonin ym. (2003) kuvaamien *tavoite-suunnittelu-toiminta*-teorioiden mukaan puhuja tuottaa sanomia tavoitteidensa saavuttamiseksi. Näissä teorioissa vuorovaikutustilanteen osapuolet pyrkivät saavuttamaan erilaisia, tilanteen kulun mukaan nopeasti muuttuvia päämääriä. Muuttuvassa kontekstissa yksilön viestintäosaaminen todentuu tavoitteiden spontaanin määrittelyn ja tavoitteiden saavuttamisen kautta. Teoriat luovat vuorovaikutuksen suunnitelmalliselle toiminnalle tavoitteellisen pohjan. Habermasin (1984, 286) viestinnällistä toimintaa mallintavalla teoriolla tähdätään tavoitteiden, suunnittelun ja toiminnan kautta yhteisen ymmärryksen rakentamiseen. Habermasin teoriassa keskitytään tavoite-suunnittelu-toiminta-teorioita keskeisemmin konsensuksen luomiseen. Habermasin teoriassa kuvataan sellaista sosiaalista ja motivaation ohjaamaa toimintaa, jolla halutaan tavoittaa molemminpuolinen ymmärrys. Teorian mukaan osallistujat eivät tavoittele omaa yksilöllistä menestystään, vaan toimintaa pyritään

koordinoimaan yhteisymmärryksen ja viestintätilanteen määrittämien säännönmukaisuuksien pohjalta. Habermasin teoriassa keskitytään viestinnälliseen konsensukseen ja viestinnällisesti tavoitteelliseen toimintaan. Nämä osaamista kuvaavat mallit kytkeytyvät puheviestinnän opetuksen yleistavoitteisiin, joiden lähtökohtina ovat tehokkuus ja tarkoituksenmukaisuus erilaisissa viestintätilanteissa. Habermasin malli on malleista kuitenkin kokonaisvaltaisempi vahvempaan yhteistoimintaan ja -ymmärrykseen tähtäävän painotuksensa takia.

Hierarkkisten teorioiden mukaan viestintäosaaminen edellyttää abstraktilla tasolla tapahtuvaa proseduraalista ajattelua. Taitava viestijä toimii taidokkaasti tiedon eri tasoilla ja pystyy yhdistämään verbaalin ja nonverbaalin ilmaisun kitkattomasti. Hierarkiateorioiden näkökulmasta viestintäkompetenssiin liittyy kyky valita ajatusten ilmaisun kannalta tarkoituksenmukaiset sanat. Kompetentti viestijä osaa selventää sanomansa merkitystä sekä tunteitaan äänenpainoillaan ja eleillään. Hän on herkkä ja pystyy muuttamaan vireystilaansa ja tarkkaavaisuuttaan toiminnan monimutkaisuudesta tai tuttuudesta riippuen. (Wilson ym. 2003.) Hierarkiateoriat luovat vuorovaikutuksen tiedollisen, taidollisen, viestijää motivoivan ja eettisiä valintoja vahvistavan lähtökohdan. Hierarkkiset teoriat korostavat näin ollen puheviestintäosaamisen kognitiivista puolta. Laatu puheviestinnän opetukseen -tavoitteissa (ks. Almonkari ym. 2009, 166–169) hierarkiateoriat kytkeytyvät selvimmän maisterintutkinnon puheviestinnän taitotavoitteisiin, joiden mukaan puhuja pystyy muun muassa arvioimaan vuorovaikutuksen laatua ja soveltamaan sanomaansa eri kuulijaryhmille muuttuvissa tilanteissa. Hierarkiateoriat edellyttävät tietoon ja motivaatioon pohjautuvaa taitavaa toimintaa, joka yleensä syvenee kognitiivisen oppimisen kautta.

Edellä esitetyt teoriat kuvaavat pintapuolisesti niitä teorioita, joiden pohjalta on luotu erinäisiä viestintäosaamista kuvaavia määritelmiä. Viestintäosaamista käsitteleville määritelmille on Wilsonin ym. (2003, 3–10) mukaan teoriaperustastaan huolimatta yhteistä kuitenkin käsitys viestintäosaamisesta yksilön kokonaisvaltaisena kykynä olla vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa. Tähän tähdätään myös puheviestinnän opetus- ja oppimistavoitteissa (esim. LAAPU, ks. Almonkari ym. 2009).

Tämän tutkielman teoriaosuudessa esiteltävissä osaamisen määritelmissä keskeistä on tarkoituksenmukainen vuorovaikutus. Se perustuu tiedon, taidon, motivaation ja eettisyyden yhteisvaikutuksena syntyvään yleisesti hyväksyttävään käytökseen, ja sen voidaan nähdä kehittyvän tavoitteellisen opetus- ja oppimisprosessin tuloksena. Osaamiseen perustuvassa vuorovaikutuksessa vuorovaikutuksen vastavuoroisuutta rakennetaan yhdessä viestintäkumppanin kanssa niin, että

kaikkia osaamisen ulottuvuuksia hyödynnetään yhteisen päämäärän ja tavoitteen saavuttamiseksi. Kompetenssia kuvaavissa määritelmässä yksilöä, jonka viestintä on kompetenttia tai osaavaa, kutsutaan osaavaksi tai kompetentiksi viestijäksi.

Koska puheviestintä on yhä kiinteämpi osa opiskelu- ja työelämää, taustaa osaamista vahvistaville osaamistavoitteille on syytä hakea molemmille konteksteille ominaisista tehokkuutta korostavista osaamisen määritelmistä. Esimerkiksi Chenin (2009) määritelmässä viestintäosaaminen perustuu relationaaliseen kompetenssinäkemykseen, jonka mukaan viestintäosaaminen on *yksilön kykyä tuottaa tarkoituksenmukaisia sanomia vuorovaikutusprosessissa*. Keskeistä määritelmässä on vuorovaikutukseen osallistuvien henkilöiden kyky rakentaa suhdettaan päämääriensä saavuttamiseksi. Vuorovaikutusta rakennetaan yksilöiden yleisen toimintakapasiteetin, kuten päättelyn ja harkinnan, sekä olemassa olevan ja reflektoidun tiedon kuin myös luonteenlaadun kautta. Relationaalisen kompetenssin lisäksi osaamiseen kuuluvat kirjoittajan mukaan tehokkuuteen ja tarkoituksenmukaisuuteen tähtäävä peruskompetenssi, vuorovaikutusta tehostavien yksilöllisten kykyjen hallintaa parantava sosiaalinen kompetenssi, kielenkäyttöä, sanoman tuottamista ja tiedollista toimintaa tehostava tavoitepainotteinen kielellinen kompetenssi ja interpersonaalinen kompetenssi, jonka tarkoituksena on tehostaa yksilön kykyä käyttää tehtävän suorittamisen kannalta tarkoituksenmukaisia viestintätaitoja. Chenin (2009) määritelmässä ei kuitenkaan ole kiinnitetty huomiota yksilön kykyyn reflektoida vastaanottamiaan viestejä. Tehokkuuden kannalta onkin perusteltua sivuta myös Dalyn (2002, 153) määritelmää, jossa vastavuoroisuuden lisäksi korostetaan palautteen vastaanottamisen merkitystä. Dalyn mukaan osaava viestijä pystyy refleктоimaan viestintäänsä interaktiosta saadun palautteen pohjalta. Reflektointi auttaa siten ennakoimaan, arvioimaan ja ymmärtämään viestinnän vaikutuksia laajemmassa perspektiivissä.

Valkosen (2003, 26) määritelmä kuvaa hyvin periaatteita, joiden pohjalta kansallisia puheviestinnän opetus- ja oppimistavoitteita on luotu. Tämän määritelmän mukaan viestintäosaaminen on *tietoa* tehokkaasta ja tarkoituksenmukaisesta viestintäkäyttäytymisestä, *taitoa* viestiä tehokkaasti ja tarkoituksenmukaisesti sekä eettisten periaatteiden ohjaamaa *motivaatiota* toimia viestintätilanteessa tarkoituksenmukaisesti ja tehokkaasti. Valkosen määritelmässä otetaan epäsuorasti kantaa myös pedagogisiin valintoihin – opetuksessa tulisi määritelmän mukaan huomioida siten kaikki yleistavoitteissakin listatut osaamisen osa-alueet. Viestintäosaaminen käsitetään tässä tutkielmassa siten motivaation, tiedon ja taidon kautta jäsenyvästä yleisesti hyväksyttävästä eettisenä käyttäytymisenä ilmenevästä opitusta toiminnasta ja jatkuvasti reflektoitavista tietoisista valinnoista.

3.2 Puheviestintäosaamisen ulottuvuudet – tieto, taito ja motivaatio

Osaamisen kehittymiseen tähtäävän opetuksen ydinsisältöinä voidaan edellisessä luvussa esitettyjen määritelmien mukaan pitää tietoa, taitoa ja motivaatiota. Vaikka puheviestinnän tyyppillisen taitoaineluokituksen takia taitojen harjoittamista pidetään keskeisenä (ks. Isotalus ym. 2009), kokonaisvaltaista osaamista tavoittelevan opetuksen kannalta opetuksen pitäisi vahvistaa myös opiskelijan tietoa ja motivaatiota.

Puheviestintäosaamisen kontekstissa tieto luo pohjan tehokkaalle ja tiedolliseen osaamiseen perustuvalla viestinnällä. Tiedon kautta voidaan Wilson ym. (2003, 11) mukaan tunnistaa muun muassa vuorovaikutustilanteen ja kulttuurin kannalta olennaiset viestintäodotukset ja oman viestinnän (epä)onnistumiseen vaikuttavat muuttujat. Tiedon avulla voidaan lisäksi luoda tarkoituksenmukaisia toimintamalleja, muotoilla, määritellä, saavuttaa ja yhdistellä tavoitteita tiedollisella ja toiminnallisella tasolla sekä analysoida tekijöitä, jotka vaikeuttavat tavoitteiden saavuttamista. Lisäksi tieto auttaa opiskelijaa ymmärtämään vuorovaikutuksen ala- ja kontekstisidonnaista olemusta sekä tekijöitä, jotka vaikuttavat osaamisen kehittymiseen (Hyvärinen 2011).

Viestintäosaamisen kehittymisen kannalta onkin tärkeää opettaa tiedollisia sisältöjä. Jos viestintäosaamisen opetus perustuu vain opittuihin käyttäytymismalleihin sekä joukkoon yksittäisiä abstrakteja ominaisuuksia (esimerkiksi empatiakyky, joustavuus, puhenopeuden sovittaminen tai katsekontaktin merkitys), on opetuksen lähtökohta Wilsonin ym. (2003, 41) mukaan liian yleisluonteinen. Todellisen viestintäosaamisen saavuttamiseksi olisi kirjoittajien mukaan tärkeää lisätä opiskelijoiden ymmärrystä esimerkiksi tilanteen ja tulkinnan välisestä yhteydestä tai siitä, miksi tietyt toimintamallit saavat aikaan kompetenttin vaikutelman. Tiedon kautta jäsenyvä konstruktionaalinen ymmärrys laajentaa oman ja toisten toiminnan tulkinta-avaruutta sekä ohjaa viestinnällisiä valintoja. Samalla se mahdollistaa tietoteorian tarkastelun taitonäkökulmasta (Isotalus ym. 2009, 27) ja yhdistää sekä tiedon että taidon ulottuvuudet saumattomasti toisiinsa. Foley (2004, 4–8) näkee tiedon systemaattisena ajatuksena ja taidon systemaattisena toimintana. Tiedolla voidaan siten ohjata toimintaa.

Taitopainotuksesta huolimatta suomalaisissa yliopistoissa opetettavan puheviestinnän opetuksen pedagogisissa valinnoissa on huomioitu myös tiedollisen aineksen merkitys kokonaisvaltaisen kompetenssin kehittämisessä. Vaikka tiedon määrä opetuksessa on taitoaineen kohdalla pienehkö, opetettu tieto lisääntyy esimerkiksi taitoharjoittelun ohessa annettavalla luento-opetuksella (Gerlander ym. 2009) tai taitosuoritteesta saadun palautteen reflektoinnilla teoreettisen tiedon avulla (Isotalus 2009, 26).

Puheviestintäosaamisen ulottuvuuksista taidot ovat tietoa ja motivaatiota konkreettisimmin havaittavia. Puheviestintätaitojen opetus ja opetuksen tilan tutkiminen on tärkeää ja perusteltua, koska kyseiset taidot ovat yksilön elämänhallinnan perustaidoista merkittävimpiä (ks. Greene 2009; Valkonen 2003). Puheviestintätaidoilla tarkoitetaan Spitzbergin (2003) mukaan tarkoituksellisesti toistettavia, tiettyyn tavoitteeseen tähtäviä käyttäytymismalleja. Konkreettisten taitojen havainnointi mahdollistaa taitojen tutkimisen motivaatiosta ja tiedosta irrallisina taitorepertuaarin yksittäisinä osina, vaikka taidot ovat kiistatta suhteessa niin tietoon kuin motivaatioonkin. Vuorovaikutusta arvioidaan silti harvoin pelkästä taitonäkökulmasta, joten taitokompetenssissa on kyse huomattavasti monimutkaisemmasta asiasta kuin yksittäisistä taidoista (Spitzberg 2003). Wilsonin ym. (2003) ja Spitzbergin käsitys on hyvin yhtenevä. Wilsonin ym. (2003) mukaan taidoissa on kyse:

- viestintätilanteen kannalta relevanttien odotusten ja strategisten viestintärikkomusten havaitsemisesta
- odotusten seuraamisesta tai niiden positiivisesta rikkomisesta
- kyvystä valita tarkoituksenmukainen tapa toimia ja viestiä
- kyvystä tulkita moniulotteisesti
- taidosta tunnistaa tilanteen kannalta tarkoituksenmukaiset tavoitteet, kyvystä muuttaa, tarkastella ja säätää viestintään liittyviä suunnitelmia
- taidosta palauttaa mieleen tai yhdistellä menettelytapoihin liittyvän tiedon eri tasoja
- nopeasta, joustavasta ja virheettömästä kyvystä toimia
- taidosta kiinnittää huomio tarkoituksenmukaisiin asioihin ja tehtäviin
- dialogia tukevista viestintätaidoista, kuten esimerkiksi taidosta kuunnella ja neuvotella.

Taitojen karttumisen kannalta riittävä harjoittelu on tärkeää. Taidon oppimisessa pitkät harjoitusajat, tiedollinen tuki ja riittävät toistokerrat mahdollistavat taitojen kehittymiseen (ks. esim. Wilson ym. 2003). Yksilölliset erot vaikuttavat kuitenkin taitojen oppimiseen ja pedagogisten valintojen tekemiseen.

Vaikka taitoja voidaan luonnehtia yleismaailmallisesti esimerkiksi edellä esitetyn Wilsonin ym. (2003) listan mukaan, taidot jäsentyvät pohjimmiltaan kulttuurista, ajasta, ihmissuhteista, viestintätilanteista ja toiminnasta käsin. Taitojen kontekstuaalisuus asettaakin kirjoittajan mukaan toiminnan suunnittelulle tietyt vaatimukset. Motivaation, tiedon ja taidon suhde ilmenee siten tilannekohtaisessa suunnittelussa niin, että osaava viestijä on motivoitunut noudattamaan tietoon ja toimintaan perustuvia kontekstisidonnaisia säännönmukaisuuksia. Motivaation merkitys korostuu myös kaikissa oppimis- ja opetustavoitteissa kautta linjan. Kykyyn siirtää opittua luokkahuonekonteksteista muihin konteksteihin ja tavoitteiden saavuttamisen kannalta motivaation merkitys on kriittinen (ks. Wilson 2003).

Puheviestintäosaamisessa motivaatio näyttäytyy ennen kaikkea tavoitteellisena käytöksenä ja taitavana toimintana. Motivaatio määrittää myös tavoitteellisen toiminnan sitoutumisen asteen (Hargie 2006, 40–42). Jos sitoutumisen aste on heikko, tavoitetta on vaikea saavuttaa, koska motivaation toimintaa ohjaava ja ylläpitävä vaikutus on heikko (Tynjälä 1999, 98). Motivaatio ohjaa lisäksi viestijän kykyä havaita viestintäkumppaninsa käytöstä ja tunnista hänen tavoitteitaan tehokkaammin sekä muuttamaan viestijän omaa toimintaa tavoitteidensa saavuttamisen kannalta tarkoituksenmukaisesti (Berger 2000, 162–164). Motivaation näkökulmasta kompetentti viestijä huomioi toisen osapuolen tarpeet ja muuttaa toimintaansa sekä toisen että omien tavoitteidensa kannalta mielekkäällä tavalla. Osaava viestijä on motivoitunut rakentamaan vuorovaikutustilanteita, joissa osapuolten on mahdollisimman helppo ilmaista itseään ja tarpeitaan. Osaava viestijä suojelee keskustelukumppaninsa kasvoja ja huomioi toisen osapuolen varmuuden ja arvostuksen tarpeet. Hän on lisäksi motivoitunut toimimaan mahdollisimman ennakoitavalla tavalla saavuttaakseen tavoitteensa vuorovaikutustilanteessa. (Ks. Maslown 1954, Hargie 2006, 42 mukaan.) Motivaatio kytkeytyy siten myös tehokkuuteen ja tarkoituksenmukaisuuteen.

Motivaation yhteydessä on syytä puhua myös palautteesta. Palautteen merkitys motivoivana ja toimintaa ohjaavana tekijänä on opetuksessa ja osaamisen kehittämisessä keskeinen. Riittävän ja monipuolisen palautteen kautta voidaan kehittää ja ylläpitää opiskelijan motivaatiota ja vahvistaa osaamisen kehittymistä (Brandli 1995, Smith & King 2004). Palaute käynnistää mentaalisia

prosesseja, joiden kautta arvioidaan uutta tietoa ja yhdistetään se jo olemassa oleviin kokemuksiin ja tietoihin. Palautteen kautta voidaan myös muodostaa tai muuttaa omia uskomuksia. Viestintäkompetenssi rakentuu Jabuschin ja Littlejohnin (1981, 11) mukaan palautteen, teorian ja harjoittelun kautta. Oikea-aikainen ja täsmällinen palaute on siten tärkeää varsinkin taitopainotteisessa oppimisessa, koska yksilö voi tarkastella ja muuttaa toimintaansa saamansa palautteen avulla. Palautteen perusfunktiot ovatkin Hargien (2006, 188) mukaan tavoitekohtaisen motivaation lisääminen, käytökseen liittyvän tiedon tarjoaminen sekä toiminnan verbaalinen ja nonverbaalinen vahvistaminen. Kompetentti viestijä osaa kirjoittajan mukaan käyttää hyödykseen reaaliaikaisesti saamansa palautteen. Hän pystyy muokkaamaan ja tarkastelemaan toimintaansa sekä muuttamaan sitä tarvittaessa saamansa palautteen pohjalta.

Joidenkin tutkijoiden (esim. Tourish & Hargie 2004, 188) mukaan ihminen toimii sitä paremmin mitä monipuolisempaa ja tarkempaa palautetta hän saa. Väitteen mukaan palautteella voidaan siten nähdä olevan keskeinen osa osaamisen kehittymistä. Smith ym. (2004) mukaan palautteeseen liittyy kuitenkin myös kompleksinen ulottuvuus. Kirjoittajan mukaan tutkimuksissa on osoitettu, kuinka suora palaute vahvistaa kognitiivista oppimista ja lisää oppimismotivaatiota, mutta sen on osoitettu olevan toisinaan myös merkityksetöntä ja pahimmillaan jopa taannuttavan oppimista. Koska palautteen antoon liittyy kaksi hyvin ristiriitaista ulottuvuutta, Sellnowin ym. (2010) mukaan opiskelijoiden yhdenmukaisen oppimisympäristön takaamiseksi olisi tärkeää systematisoida opettajien palautteen anto- ja arviointikäytänteitä. Suomalaisessa puheviestinnän opetustraditiossa on suosittu viime vuosikymmenien aikana henkilökohtaista suullista tai kirjallista palautetta. Palaute on joko autoritaarista, opettajalta saatavaa suoraa palautetta, vertaispalautetta tai molempia yhdessä. (Hyvärinen ym. 2006, 26–27; Gerlander ym. 2009, 16). Kompetenssin kehittymisen kannalta olennaista on opiskelijan henkilökohtainen kyky hyödyntää ja merkityksellistää saamaansa palautetta oman osaamisensa kehittämisessä.

Tässä tutkielmassa palautteen antamista ja saamista on tarkasteltu opettajien näkökulmasta. Tutkielmassa selvitetään nykyisin opetuksessa käytössä olevia palautekäytänteitä. Toisin sanoen sitä, miten opiskelijat saavat palautetta opettajilta, sekä sitä miten opettajat keräävät ja hyödyntävät saamaansa palautetta opetusta kehittäessään.

Osaamisen eri ulottuvuudet osoittavat, kuinka kompleksisista osasista vuorovaikutus rakentuu. Vuorovaikutustilanteiden ymmärtäminen ja niissä tarkoituksenmukaisesti toimiminen edellyttää vuorovaikutustilanteiden monitasoista analyysiä, joka on riippuvainen viestijän osaamisen tasosta.

Osaamisen tasoa voidaan vahvistaa tavoitteellisen opetuksen, oppiaineelle ominaisten pedagogisten valintojen ja tarkoituksenmukaisesti hyödynnettävän palautteen kautta. Osaamisen kohdalla ongelmaksi muodostuu usein kontekstisidonnaisen osaamisen siirrettävyys tutusta kontekstista vieraaseen toimintaympäristöön. Tähän haasteeseen on kuitenkin pyritty vastaamaan puheviestinnän opetuksen integroinnilla, jonka avulla voidaan harjoittaa osaamisen eri ulottuvuuksia autenttisissa viestintätilanteissa.

4 PUHEVIESTINNÄN INTEGROITU OPETUS JA AMMATILLISEN PUHEVIESTINTÄOSAAMISEN KEHITTYMINEN

4.1 Integroidun opetuksen edut osaamisen kehittämisessä

Suomalaisissa yliopistoissa kieli- ja viestintäopintojen osana opetettaviin puheviestinnän opintoihin kuuluu yleensä yksi puheviestinnän kurssi. Sellnowin ym. (2010) mukaan yhdellä kurssilla ei kuitenkaan voida saavuttaa sellaista puheviestintäosaamisen tasoa, joka vastaisi työelämän vaatimuksia. Työelämän kannalta on tärkeää, että opiskelija saavuttaa opetuksessa alaidonnaisiin normeihin ja käytänteisiin perustuvan osaamisen tason, joka vahvistaa asiantuntijana kehittymistä (Hyvärinen 2011). Vaikka viesti työnantajataholta on selvä, yhdysvaltalaiset tutkimukset (ks. esim. Dannels 2001; Sellnow ym. 2010) osoittavat, etteivät yliopistoissa opetettavat puheviestintätaidot vastaa niitä viestintätaitoja, joita opiskelijat tarvitsisivat työelämään siirtyessään. Työelämässä tarvittavia puheviestintätaitoja ovat esimerkiksi alakohtainen viestinnällinen tehokkuus, kyky sanallistaa ideoita, toisen osapuolen kunnioitus viestintäsuhteessa ja ongelmanratkaisutaito (Dannels 2001; Hyvärinen 2011). Edellä esitetyt osaamisen osa-alueet ovat alaidonnaisia taitoja, jotka kytkeytyvät myös akateemiseen puheviestintäosaamiseen. Integroinnin merkitys korostuu opetuksen ja työelämän ristipaineita ratkottaessa, koska integroidun puheviestintäopetuksen kautta oppimiskontekstia voidaan tuoda lähemmäksi ammatillista toimintakenttää samalla kun opiskelijat oppivat taitoja, jotka ovat myös yliopistokontekstissa käyttökelpoisia. Puheviestinnän opetuksen integroinnin peruslähtökohtana onkin ammatillisuus, oppiminen ja yhteiskunnallinen sitoutuminen (Dannels 2010).

Puheviestintäosaamisen merkitys on Dannelsin (2010) mukaan keskeinen interpersonaalisisissa ammateissa työskenteleville, mutta myös asiantuntija-aloilla, kuten tekniikan ja liikkeenjohdon toimialoilla työskenteleville henkilöille. Esimerkiksi liikkeenjohtoon sijoittuvilta henkilöiltä odotetaan kokonaisvaltaista puheviestintäosaamista, joka on tärkeä johtamisen työkalu. Lääkäreiltä, hoitajilta ja farmaseuteilta odotetaan niin ikää kokonaisvaltaista kompetenssia, joka on potilaan tai asiakkaan ja asiantuntijan välisen, mutta myös hoitohenkilökunnan keskinäisen onnistuneen vuorovaikutuksen olennainen tekijä. Myös jotkin insinööritieteelliset alat ovat varsinkin yhdysvaltalaisessa opetuskontekstissa tunnistaneet puheviestinnän opetuksen integroinnin edut (ks. Dannels 2002). Kirjoittajan (2002, 255–256) mukaan viestintätaitoja pidetään insinöörialoilla jopa tärkeämpinä kuin matemaattisia, luonnontieteellisiä tai teknisiä taitoja. Dannels korostaakin integroidun puheviestinnän opetuksen keskeisyyttä niin interpersonaalisisilla kuin ei-interpersonaalisisilla aloilla – opiskelijoiden alapidonnaisen puheviestintäosaamisen kehittäminen ja puheviestinnän valtaulottuvuuksien tiedostaminen on tärkeää millä tieteenalalla tahansa ja varsinkin työelämässä. Dannelsin ajatuksessa merkittävää ei siten olekaan ammatin interpersonaalinen tai ei-interpersonaalinen lähtökohta, vaan akateeminen lähtökohta, jonka mukaan yliopistot valmistavat eri tehtäviin sijoittuvia asiantuntijoita. Puheviestintäosaamisen merkitys korostuu asiantuntijan toimintaympäristössä, jossa pärjätäkseen hänen täytyy tunnistaa ja hallita kontekstille ominaiset puheviestinnän säännönmukaisuudet (ks. Hyvärinen 2011). Näiden säännönmukaisuuksien oppimiseksi ja tunnistamiseksi opetuksen integrointi on perusteltua. Suomalaisissa yliopistoissa kieli- ja viestintäopinnojen osana opetettavaa puheviestintää ei kuitenkaan ole integroitu kuin interpersonaaliseen koulutukseen tähtäävään opetukseen (Gerlander ym. 2009). Interpersonaalisiin ammatteihin tähtäävässä koulutuksessa viestintäopetus integroidaan nykyisin yleensä osaksi aineopinnoja, mutta yleisopinnoihin integroiminen on myös yhä tavallisempaa. Vaikka integrointi on tutkimuksissa todettu hyödylliseksi (esim. Dannels 2010), se on edelleen vähäistä muilla aloilla (esim. Almonkari ym. 2009).

Vaikka integroinnin edut on tunnistettu, puheviestintää opetetaan edelleen lähinnä resurssisyistä luentomuotoisesti (Isotalus ym. 2009). Vähäisen integroinnin yhtenä keskeisenä syynä on nähty myös alakohtaisen puheviestinnän teoriasisältöjen puuttuminen sekä riittämätön tieto ja ymmärrys alakohtaiset vaatimukset täyttävästä opetuksen suunnittelemisesta, toteuttamisesta, arvioinnista ja kehittämisestä (ks. Hyvärinen 2011). Suomalaisissa yliopistoissa integrointi ei ole vallitseva käytäntö, koska viestintä- ja vuorovaikutustaidot ovat yliopisto-opetuksessa hahmottuneet Gerlanderin ym. (2000, 160) mukaan ammattiaineista erilliseksi alueeksi. Eriytyminen johtuu kirjoittajien mukaan vuorovaikutus- ja viestintätaitojen sijoittumisesta hiljaisen tiedon alueelle.

Ihmissuhdetaidoiksi luokiteltavien vuorovaikutustaitojen on oletettu kehittyvän itsekseen koulutuksen ja työn ohella ilman, että ne vaatisivat erityistä koulutuspanosta. Hyvärisen (2011) mukaan asiantuntijuuden kehittymisen kannalta olisi kuitenkin tärkeää, että opetus ja oppiminen olisivat tiiviisti kytkeytyneitä opiskelijan omaan alaan ja työelämäkontekstiin, jossa opittua tullaan työelämään siirryttäessä käyttämään. Puheviestinnän ja abstraktimman koulutuksen väliltä on ajoittain myös vaikeaa löytää konkreettista yhteyttä. Integroinnin haastavuus tulee näissä tilanteissa esiin sisältösuunnittelun ongelmallisuudessa, koska opettajat eivät tiedä, mitä ja kuinka paljon viestintään liittyviä asioita eri tieteenaloilla käsitellään (Kostiainen 2003). Lisäksi Hyvärisen ym. (2006, 29–30) tekemän selvityksen mukaan suomalaisissa yliopistoissa integroinnin heikkoutena on toteutuksen suunnittelun ja käytäntöön saattamisen mutkikkuus. Toteutuksen ja opetuksen käytäntöön viemisen ongelmat liittyvät yleensä Kostiaisen mainitsemiin aineettomiin resursseihin, kuten opettajan osaamisen pinnallisuuteen, olemassa olevan osaamisen riittämättömyyteen, yhteistyön vähyyteen tai aineellisiin resursseihin, kuten rahallisiin ja ajallisiin ongelmiin. Integroidun opetuksen sisältösuunnittelun pitäisikin olla riittävän syvällistä, jotta opetus tavoittaisi peruskursseja syvemmän tason ja mahdollistaisi opiskelijoiden alakohtaisen ja teoriasidonnaisen korkeamman osaamistason kehittymisen (Dannels 2001, 145).

Opettajan tai ohjaajan rooli integroinnin onnistumisen kannalta on ilmeinen. Integroidussa opetuksessa opettajat tai ohjaajat tarvitsevat Hyvärisen (2011) mukaan erityiskoulutusta arvioitavan vuorovaikutuksen havainnointiin, analysointiin ja palautteen antamiseen. Myös opiskelijan rooli aktiivisena tarkastelijana sekä syy-seuraussuhteiden luojana on kriittinen (ks. Kostiainen 2003; Hyvärinen 2011). Opettajan ja oppilaan täytyy Kostiaisen mukaan löytää yhdessä yksilöllinen tapa yhdistää opiskelijan puheviestintäosaamisen ja ammattiosaamisen ulottuvuudet oppimisprosessin kannalta tehokkaimmalla mahdollisella tavalla. Hyvärinen (2011) korostaa lisäksi ohjaajan ja opiskelijan välisen vuorovaikutuksen merkitystä oppimista edistävänä tekijänä.

Integroinnin yhdeksi merkittävimmäksi eduksi puheviestintäosaamisen kehittymisen kannalta on osoitettu sen motivoiva vaikutus opiskelijaan (Gerlander ym. 2009, 18). Motivaation kannalta puheviestinnän integroitu opetus on tutkijoiden mukaan parhaimmillaan silloin, kun opettaja tuntee opiskelijoiden tulevan työympäristön ja työssä tarvittavat taidot sekä tilanteet, joissa opiskelija tulee oppimaansa soveltamaan. Kontekstiin yhdistetyt oppimiskokemukset edistävät Dannelsin (2001) mukaan opiskelijoiden ammatillisen osaamisen kehittymistä. Tämän lisäksi autenttisessa ympäristössä opitut taidot sosiaalistavat opiskelijat tehokkaasti osaksi työelämää. Mitä tiiviimpää ja toimivampaa yhteistyö oman opiskeluyhteisön sisällä ja sitä ympäröivän yhteisön kanssa on, sitä

laajemmat ovat oppimisen ja osaamisen mahdollisuudet (Niemi 1998, Kostiainen 2003). Integrointi lisää myös opiskelijoiden motivaatiota ja puheviestinnän oppiaineen tuntemusta sekä arvostusta. (Esim. Kostiainen 2003, 205; Hyvärinen ym. 2006, 31.)

Työelämän puheviestintäosaamisen kehittymisen kannalta olennaisten taitojen ja tietojen opettaminen on opetustavasta huolimatta tärkeää, koska esimerkiksi Dalyn (2002, 136) mukaan yksilön viestintäosaaminen vaikuttaa myös ammatinvalintaan. Voimakasta viestintäarkuutta kokevat henkilöt hakeutuvat tutkijoiden (esim. Daly 2002; Valkonen 2003) mukaan yleensä työtehtäviin, joissa sosiaalisia vuorovaikutustilanteita on mahdollisimman vähän. Viestintäarkuus ei kuitenkaan saisi merkittävästi ohjata työelämään sijoittumista. Yliopistojen tulisi ammattimaisen työvoiman tuottajan roolissa huomioida myös ne viestinnälliset tekijät, jotka vaikuttavat opiskelijoiden työelämään sijoittumiseen. Taitavat viestijät menestyvät tutkimusten mukaan taitamattomia viestijöitä paremmin opinnoissaan ja työssään, joissa puheviestintä- ja vuorovaikutustaitoja arvostetaan yhä enemmän (ks. Valkonen 2003; Greene 2009). Mitä useammalla osa-alueella opiskelijat osoittavat osaamista, sitä paremmat edellytykset heillä on toimia yhteiskunnassa (Larson, Backlund, Redmond & Barbour 1978, 15). Sen lisäksi, että vuorovaikutustaidot ovat tehokkaan yhteiskunnallisen toimimisen edellytys, vuorovaikutustaidot ovat työnantajien eniten arvostamia taitoja (O'Neil, Allred & Baker 1997, Spitzberg 2003, 94). Työnantajien arvostuksen takana voidaan hyvin ajatella olevan työn luonteen muuttuminen entistä interpersonaalisemmaksi.

4.2 Viestintäosaaminen muuttuvassa työelämässä

Työelämän puheviestintäosaamisen yhteydessä kompetenssilla tarkoitetaan sellaista osaamista, jonka avulla opiskelijat pystyvät toimimaan työelämässä. Ammatillisesta näkökulmasta tarkasteltuna viestintäosaamisessa onkin kyse yksilön viestinnällisestä toimintakyvystä, jonka avulla hän toimii ammatissaan ja menestyy työssään (Kostiainen 2003, 10). Kostiaisen mukaan viestinnälliseen toimintakykyyn kuuluvat sellaiset tiedot, taidot, kyvyt, asenteet, ominaisuudet ja ymmärrys, joita ammattilainen työssään tarvitsee. Työelämän ja sitä kautta työyhteisöjen muutos asettaa edellä esitetyn kaltaisia uudenlaisia odotuksia työyhteisöviestinnälle. Viestintään kohdistuvat odotukset juontavat juurensa teknologisen kehityksen myötä muuttuneista

viestintäprosesseista, joiden hallitseminen edellyttää tarkoituksenmukaista viestintäosaamista. Tässä kontekstissa Dannels (2001, 144) näkee keskeisenä työntekijän kyvyn mukauttaa viestien sisältöjä, muodollisuuden astetta ja kohdennusta nopeasti muuttuvissa vuorovaikutustilanteissa erilaiset kohderyhmät huomioiden. Konkreettisten taitojen ja perusosaamisen lisäksi työntekijöiltä vaaditaan käsitteellisiä taitoja sekä abstraktien käsitteiden merkityksellistämisen- ja jakamiskykyä (ks. Kostiainen 2003, 97–98).

Muuttuneita työ- ja tiedeyhteisöjä voidaan Lashin (1995, 154–166) refleksiivisen moderniuden teorian mukaan tarkastella käsitteellisinä toimintaympäristöinä, joissa aiemmin vallalla olleet yhteisölliset yhteiskuntarakenteet korvautuvat kollektiivisilla informaation ja viestinnän rakenteilla. Teorian mukaan työelämässä korostuvat entisestään inhimilliset resurssit sekä sosiaalinen ja aineeton pääoma. Työn refleksiivinen luonne muuttaa siten myös työyhteisöjen vuorovaikutussuhteita refleksiivisempään suuntaan. Työntekijöillä täytyy kirjoittajan mukaan olla työyhteisössä pärjäämisen kannalta tarkoituksenmukainen viestintäosaamisen taso, minkä kautta he voivat tarkkailla omaa viestintäänsä työn kontekstista käsin. Tietointensiivisiin prosesseihin perustuva työ edellyttää ongelmaratkaisukykyä, keskustelutaitoja sekä kykyä sovittaa oma viestintä vallitsevaan kontekstiin (Lash 1995). Tällaisia taitoja ei kuitenkaan välttämättä pystytä saavuttamaan esimerkiksi esiintymistaitoihin ja asiantuntijan vuorovaikutustaitojen kehittymiseen keskittyvillä puheviestinnän peruskursseilla (Gerlander ym. 2009; Koivuoja & Isotalus 2009), joilla ei ole alakohtaisesti ominaista kytköstä opiskelijan pääaineeseen. Työn luonteen muuttuessa merkityksellisen työkulttuurin suuntaan työyhteisöjen ja työntekijöiden viestintäosaamisesta tulee merkittävä kilpailuvaltti, mikä olisi hyvä huomioida myös opetuksessa.

Suurin osa yliopisto-opiskelijoista tulee sijoittumaan työelämään siirtyessään refleksiivisiin työyhteisöihin, joissa työtä tehdään erilaisissa vuorovaikutustilanteissa, kuten tiimeissä, palavereissa, neuvotteluissa ja kokouksissa (Kostiainen 2003, 92–107). Kirjoittajan kuvaamassa merkityksellisessä työkulttuurissa viestintä on käsitteellistä ja toiminnasta irrallista. Merkitysten muodostuminen, jakaminen ja hyväksyminen perustuvat siten työn perustason rakentavaan viestintään, joka puolestaan edellyttää Hyvärisen (2011) mainitseman alakohtaisen kulttuurin ja toimintatavat huomioivan osaamisen kehittymistä.

Työn muutoksen lisäksi integraatiota puoltaa Brownin, Collinsin ja Duguidin (1989, 34) kritiikki liiallista abstraktiutta tai ulkoa opeteltua toimintaa kohtaan. Tutkijoiden mukaan taitoja tulisi harjoittaa nimenomaan aidoissa vuorovaikutusympäristössä niissä käytössä olevin välinein.

Integroitu opetus lisää kirjoittajien mukaan käytännön kokemuksen kautta syventyvää osaamista, jota ei voida saavuttaa yhteisön ulkopuolella. Integroidun opetuksen ongelmallisuus tulee esiin autenttisen toiminnan, esimerkiksi työelämän puheviestintätaitojen harjoittelun, siirtyessä luonnollisesta ympäristöstään luokkahuoneeseen. Toiminnan luonnollinen konteksti muuttuu luokkahuonekontekstiksi ja opeteltavista asioista tulee osa opiskelukontekstia ja kulttuuria (ks. Brown ym. 1989, 34). Kostiainen (2003, 199) tunnustaa luokkahuoneopetuksen monipuoliset mahdollisuudet viestintäosaamisen kehittämisessä, mutta epäilee Brownin ym. (1989) tapaan opiskelijoiden kykyä yhdistää luokkahuonekontekstissa opitut asiat osaksi ammatillista identiteettiä. Tutkijoiden mukaan työelämän viestintäosaamista on vaikea oppia ilman ammatillista kontekstia ja sisältöä, johon viestintä kytketään (Dannels 2001; Kostiainen 2003). Tällaisiin sisältöihin kuuluvat kirjoittajien mukaan esimerkiksi alalle tyypilliset perusarvot, odotukset, normit ja ominaiskäytännöt. Hyvärinen (2011) on kiinnittänyt huomiota samaan asiaan ja mainitsee, että pelkkä tutkintoon integroiminen ei takaa alakohtaisuuden toteutumista. Kostiaisen (2003) mukaan opetuksen integrointia suunniteltaessa erilaisten työkulttuurien tarkastelu auttaisi ymmärtämään viestinnän asemaa ja merkitystä sekä sitä, mitkä ominaispiirteet painottuvat missäkin työkulttuurissa. Työn luonteen muuttuminen asettaa omat haasteensa siten myös yliopistoissa kieli- ja viestintäopin osana opetettavalle puheviestinnälle, opettajille, opetuksen suunnittelulle ja sen toteutukselle. Jos kuitenkin yliopistot ja työelämätahot tiivistäisivät yhteistyötään, opetuksessa voitaisiin vastata paremmin sekä työelämän että akateemisen maailman tarpeisiin ja odotuksiin (ks. Koivuoja ym. 2009).

5 TUTKIMUSONGELMA JA -MENETELMÄT

5.1 Tutkielman tavoitteet ja tutkimuskysymykset

Tämän tutkielman tavoitteena on tuottaa ajankohtaista tietoa kieli- ja viestintäopintoihin kuuluvan puheviestinnän opetuksen nykytilasta ja haasteista suomalaisissa yliopistoissa puheviestintää opettavien opettajien näkökulmasta. Vuoden 2006 tutkimuksen (Gerlander ym. 2009) perusteella puheviestinnän opetuksen linjaukset, tavoitteet, arviointikäytännöt, opetussisällöt ja -menetelmät sekä opettajien pätevyysvaatimukset ovat hyvin kirjavat yliopistojen ja tapauskohtaisesti jopa

saman organisaation opettajien kesken. Vuosien 2006–2009 välillä on tehty opetusta ohjaavat kansalliset LAAPU-tavoitteet, joiden yhtenä tarkoituksena on yhteismitallistaa ja ohjata puheviestinnän opetusta. Tieteenalan kentän muutokset luovat perustan puheviestinnän opetuksen nykytilan tutkimiselle. Opetuksen tilan ja haasteiden selvittämisellä voidaan siten myös tuottaa tietoa, jonka kautta voidaan vahvistaa opiskelijoiden samanarvoisuutta ja yhtenäistää opetuskäytänteitä mahdollisimman samanlaisten lähtökohtien saavuttamiseksi. Näistä lähtökohdista laadittu tutkimusongelma on:

Mikä on suomalaisten yliopistojen kieli- ja viestintäopintoihin kuuluvan puheviestinnän opetuksen nykytila, ja mitkä ovat opetuksen haasteet?

Tutkimusongelmaa lähestytään neljän tutkimuskysymyksen kautta. Tutkimuskysymyksillä selvitetään opetuksen nykytilan lisäksi opetuksen haasteita sekä sitä, miten opetukselle määritellyt tavoitteet opetuksessa toteutuvat.

K1 Miten kieli- ja viestintäopintoihin kuuluvat puheviestinnän kurssit toteutetaan suomalaisissa yliopistoissa?

Ensimmäinen tutkimuskysymys koskee kieli- ja viestintäopintoihin kuuluvien puheviestinnän kurssien toteutusta. Tutkimuskysymyksellä selvitetään, vastaavatko nykyiset opetussisällöt niitä sisältöjä, joita kieli- ja viestintäopintoihin kuuluvien puheviestinnän kurssien opettajat pitävät opiskelijoiden kannalta tärkeinä. Kysymyksen avulla saadaan tietoa kurssien sisällöistä, toteutustavoista ja kursseilla käytettävistä opetusmenetelmistä. Opetussisältöjen ja -menetelmien tarkastelun avulla nähdään, kuinka tarkoituksenmukaista ja yhtenäistä opetus tällä hetkellä on. Tämän lisäksi kysymyksellä selvitetään puheviestinnän opetuksen integroinnin yleisyyttä ja sitä, miten integrointi käytännössä toteutetaan. Opetuksen integroinnin mahdollisuuksien selvittäminen on tärkeää tilanteessa, jossa työelämän viestintäodotukset ovat kasvaneet. Edellä mainittujen perusteella voidaan tehdä johtopäätöksiä ja kehitysehdotuksia tulevaisuutta ajatellen.

K2 Miten kurssit suoritetaan ja arvioidaan?

Toisella tutkimuskysymyksellä selvitetään kieli- ja viestintäopintoihin kuuluvien puheviestinnän kurssien suoritustapoja ja arviointikäytänteitä. Lisäksi halutaan selvittää, onko opetustarjonnassa huomioitu opiskelijat, jotka tarvitsisivat jännittäjille suunnattuja kursseja. Tutkimuskysymyksellä halutaan edellä mainittujen seikkojen lisäksi selvittää, miten opiskelijat ja opettajat saavat opetuksen ja oppimistulosten kehittämisen kannalta tärkeää palautetta kursseista.

Arviointikriteereiden selvittäminen on tärkeää arvioinnin yhdenmukaistamiseksi. Yhtenäisten arviointikriteereiden avulla opiskelijoiden osaamista voidaan myös yhteismitallistaa. Kysymyksellä voidaan kartoittaa myös sitä, minkälaisia pedagogisia valintoja opettajat eri yliopistoissa ovat tehneet.

K3 Miten kieli- ja viestintäopintoihin kuuluvien puheviestinnän kurssien opetukselle määritellyt tavoitteet toteutuvat?

Kolmas tutkimuskysymys on jaettu kahteen alakysymykseen, joiden avulla halutaan selvittää opetustavoitteet ja niiden toteutuminen. Kysymykset ovat:

A) Mitkä ovat kieli- ja viestintäopintojen yhteydessä opetettavalle puheviestinnälle määritellyt tavoitteet?

Kysymyksen A kautta halutaan selvittää, minkälaisia tavoitteita kieli- ja viestintäopintojen osana opetettavalle puheviestinnän opetukselle on asetettu. Kysymyksellä selvitetään, kokevatko opettajat opettamansa sisällöt tärkeiksi ja keskeisiksi. Vastauksia voidaan hyödyntää esimerkiksi yhteisten valtakunnallisten tavoitteiden arvioinnissa. Tavoitteiden selvittäminen voidaan nähdä tärkeänä mahdollisimman tarkoituksenmukaisen ja tasapuolisen opetuksen antamisen kannalta. Tavoitteiden selvittämisen kautta voidaan saada viitteitä myös opetuksen tuloksellisuudesta – mitä tavoitteellisempaa opetus on, sitä tuloksellisempaa sitä myös pidetään (Berko ym. 1998).

B) Miten tavoitteet toteutuvat?

Opettajilla testattiin vuonna 2008 käynnistyneen *Laatua puheviestinnän opetukseen* -hankkeen tuloksena syntyneitä valtakunnallisia LAAPU-tavoitteita, jotka ovat suosituksia yliopistotutkintojen puheviestinnän opetuksen tavoitteista ja ydinsisällöistä. Tavoitteiden toteutumisen arviointi antaa tarpeellista tietoa tilanteesta, jossa tavoitteita ei ole ennen testattu. Samalla voidaan myös arvioida, miten tavoitteet saavutetaan ja onko tavoitteiden saavuttamiseen tai saavuttamattomuuteen joitain selvästi osoitettavia syitä. Kysymyksellä B halutaan myös selvittää, pystyvätkö kokeneet / pätevät opettajat saavuttamaan tavoitteet opetuksessaan kokemattompia / epäpäteviä opettajia paremmin. Tutkimustulosten avulla on mahdollista pohtia suositustavoitteiden jatkokehitysmahdollisuuksia.

K4 Mitkä ovat opetuksen keskeiset haasteet?

Neljännellä tutkimuskysymyksellä halutaan selvittää puheviestinnän kurssien opetuksen keskeisimmät haasteet. Kysymyksellä kartoitetaan mahdolliset opetukseen, opetuksen järjestelyihin, sekä opettajien tai opettajien tunnistamat opiskelijoiden tarpeisiin liittyvät haasteet. Haasteiden kartoittaminen on tärkeää, koska opetuksen kehittäminen riippuu myös siitä, miten haasteisiin

vastataan. Tutkimuskysymyksellä halutaan haasteiden kartoittamisen lisäksi selvittää, minkälaista tukea opettajat tarvitsisivat tällä hetkellä tutkintoon kuuluvien puheviestinnän kurssien opetustyössä.

5.2 Tieteenfilosofiset taustaolettamukset, tutkimusstrategia ja tutkielman luonne

Todellisuutta ja tietoa tutkivan tieteenfilosofian peruskysymyksiin kuuluu muun muassa se, miten tutkija ymmärtää tutkittavan kohteen (ontologinen kysymys) ja miten tutkittavasta ilmiöstä muodostetaan tietoa (epistemologinen kysymys) (ks. Hofweber 2004; Kaakkuri-Knuutila & Heinlahti 2006; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2008). Ontologisesta näkökulmasta tutkielmassa ollaan kiinnostuneita siitä, miten tutkimuksen kohteena olevat henkilöt käsittävät heitä ympäröivän todellisuuden. Tutkielman tutkimuskohteena ovat opettajat, jotka opettavat suomalaisissa yliopistoissa kieli- ja viestintäopintoihin kuuluvia puheviestinnän kursseja. Tutkittavana ilmiönä on puolestaan kieli- ja viestintäopintoihin kuuluvan puheviestinnän opetuksen nykytila ja haasteet sekä opetukselle annettujen yliopistokohtaisten sekä valtakunnallisten tavoitteiden relevanssi ja toteutuminen. Epistemologinen oletus perustuu siihen, että tutkittavien henkilöiden kokemukset ja käsitykset ilmentävät sitä ympäristöä ja todellisuutta, jossa tutkittava ilmiö toteutuu.

Tutkimuskohteena olevaa opetuksen nykytilaa ja haasteita tarkastellaan opetustyötä tekevien, organisaatioitaan ja järjestelmää edustavien henkilöiden kautta. Kohdetta tutkitaan siten niiden henkilöiden kokemuksista käsin, jotka vastaavat kieli- ja viestintäopintoihin kuuluvan puheviestinnän opetuksesta ja sen kehittämisestä. Tutkielman empiirinen aines muodostuu siitä, mitä tutkimuskohteena olevat henkilöt kertovat työstään ja edustamansa organisaation toimintaperiaatteista sekä siitä, mitä haasteita vastaajat kertovat työssään kohtaavansa. Kolmas empirian osatekijä on tutkimuskohteena olevien henkilöiden käsitys itsensä tai organisaationsa määrittämistä tavoitteista ja valtakunnallisten taitotavoitteiden relevanssista sekä toteutettavuudesta.

Tutkielman tarkoituksena on kuvata kieli- ja viestintäopintoihin kuuluvan puheviestinnän opetuksen nykytilaa ja haasteita. Tutkimusstrategiaksi on valittu kvantitatiivisiin lähtökohtiin perustuva, kuvailevaa ainesta tuottavan survey-menetelmä. Tutkielmassa käytetään myös kvalitatiivista tutkimusmenetelmää. Menetelmät täydentävät toisiaan siten, että primaarin tutkimusmenetelmän kautta saatua tietoa selitetään ja tulkitaan sekundaarin menetelmän avulla ja päinvastoin.

Tutkittava ilmiö, tieteenfilosofinen tausta ja tutkimusongelman luonne määrittelevät kyseisten tutkimusmenetelmien rinnakkaisen käytön. Survey-tutkimuksen strategisena lähtökohtana on Hirsjärven ym. (2008) mukaan tiettyjen ilmiöiden, ominaisuuksien tai tapahtumien yleisyyden, esiintymisen, vuorovaikutuksen tai jakautumisen selvittäminen ja sitä kautta tutkimuksen kohteena olevan ilmiön kuvaaminen. Tutkimusmenetelmäksi valitaan survey-tutkimus, koska sen avulla voidaan tuottaa sekä kvantitatiivista että kvalitatiivista aineista. Kvantitatiivisessa tutkimuksessa ollaan usein kiinnostuneita myös erilaisista luokitteluista, syy- ja seuraussuhteista, vertailusta ja numeerisiin tuloksiin perustuvasta ilmiön selittämisestä (Tuomivaara 2005; Wrench, Thomas-Maddox, Richmond & McCroskey 2008).

Vaikka tutkimuksen pääasiallinen menetelmä on kvantitatiivinen, tutkimuskysymyksiin vastaamiseksi on tärkeää saada myös kvalitatiivista aineista. Valittu menetelmä tukee tutkielman tavoitetta, jonka tarkoituksena on selittää tutkittavaa kohdetta sekä kontrolloida tutkimuksesta kumpuavaa tietoa. Kun vastaajat pääsevät vapaasti kuvailemaan ja arvioimaan tutkittavaa ilmiötä, tutkijan valinnat eivät kontrolloi vastaamista yhtä paljon kuin esimerkiksi monivalintakysymyksissä (ks. Frey, Botan & Kreps 2000). Tässä tutkimuksessa avoimet kysymykset liittyvät lähinnä integroitiin ja opettajien työssään kohtaamiin haasteisiin.

Tutkielman kvalitatiivinen aines analysoidaan sisällönanalyysin keinoin. Tuomen ja Sarajärven (2003) mukaan sisällönanalyysillä pyritään systemaattiseen ja kattavaan kuvaukseen aineiston sisällöistä. Sisällönanalyysia käytetään aineiston pelkistämisessä, ryhmittelyssä ja kategorisoinnissa. Sen avulla voidaan etsiä avoimista vastauksista merkityksiä ja muodostaa kuvaus tutkittavasta ilmiöstä tiivistetyssä ja yleisessä muodossa. Sisällönanalyysia käytetäänkin kvantitatiivista analyysia täydentävänä menetelmänä.

5.3 Aineiston keruu ja analyysi

Aineiston keruussa käytetään survey-muotoista kyselylomaketta. Kyselylomake on viestintätieteissä Freyn ym. (2000, 202) mukaan tyypillinen aineistonkeruumenetelmä, koska sillä saadaan suhteellisen nopeasti tietoa isolta kohderyhmältä. Lisäksi se soveltuu hyvin tutkimuksiin, joissa selvitetään ja mitataan tutkittavasta ilmiöstä syntyneitä mielipiteitä, tässä tapauksessa mielipiteitä puheviestinnän opetuksen nykytilasta ja haasteista. Lomakekyselyn heikkouksia voivat Holopaisen

ja Pulkkisen (2008) mukaan olla kato, vastaajien huolellisuus ja rehellisyys tai mittausvirhe. Tilanteessa, jossa kaikista otokseen valituista alkeisyksiköistä ei saada tietoa, on kyseessä kato. Jos vastaukset ovat syystä tai toisesta virheellisiä, kyseessä on mittausvirhe, jota kirjoittajan mukaan kutsutaan myös vastausharhaksi. Virheellisyys voi selittyä esimerkiksi sillä, että kysymykset on ymmärretty väärin tai vastauksiin ei ole jaksettu paneutua (Holopainen ym. 2008). Survey-tutkimuksessa voidaan soveltaa erilaisia analyysitapoja, mikä puolestaan mahdollistaa tutkittavien ilmiöiden monipuolisemman analyysin. Survey-tutkimus osoittautui myös käytännöllisyytensä ansiosta esimerkiksi haastattelua tarkoituksenmukaiseksi menetelmäksi, koska tutkimuksen kohdejoukko oli suhteellisen suuri ja maantieteellisesti erillään toisistaan. Edellä esitetyn lisäksi kyselylomakkeen laajuus ohjasi menetelmävalintaa.

Tutkimusaineisto kerättiin loppuvuodesta 2009 strukturoidulla e-lomakekyselyllä. Lomake perustuu suurimmalta osin vuoden 2006 *Vaihtoehtoiset suoritustavat ja verkko-opetus puheviestinnässä* -tutkimuksen kyselylomakkeeseen. Lomakkeeseen haettiin vaikutteita myös Morrealen (2009) työryhmän *The Basic Communication Course Survey vol. VIII* -kyselylomakkeesta. Vuoden 2006 kyselylomake päivitettiin tutkintouudistusta vastaavaksi (esimerkiksi opintoviikot korvattiin opintopisteillä) ja ydinainesanalyysiä käsittelevät kysymykset poistettiin. Kyselylomaketta uudistettiin ja syvennettiin vuoden 2006 kyselylomakkeen laatineen työryhmän (Maija Gerlander, Marja-Leena Hyvärinen, Merja Almonkari ja Pekka Isotalus) avustuksella. Muutoksia tehtiin muun muassa tavoitteiden ja integroinnin toteutumista arvioivaan osuuteen sekä opettajien ammattitaitoa ja opetuksen lähtötasoa kartoittaviin osioihin. Kysymysten ryhmittelyä ei muutettu.

Kysely koostui 38 kysymyksestä. Avoimia kysymyksiä oli kolme, ja neljään strukturoituun kysymykseen liittyi myös laadullinen ulottuvuus (ks. liite 1). Kysymykset oli jaettu kahdeksaan luokkaan keskeisten teemojen mukaan, ja ne analysoitiin tutkimuskysymyksittäin. Kyselyn pääteemat olivat vuoden 2006 kyselyn tavoin seuraavat:

1. puheviestinnän opettajien ammatillisuus
2. opetuksen lähtötason arvioiminen
3. tavoitteet
4. sisällöt
5. suoritustavat
6. oppimis-, arviointi- ja palautemenetelmät
7. opetuksen integrointi muuhun opetukseen
8. opettajien työssään kohtaamat haasteet.

Monivalintakysymyksissä vastaajilla oli valittavanaan yksi tai useampi vaihtoehto. Kyselyssä oli lisäksi yksi valinnainen osio, jossa vastaajat saivat vapaasti kertoa omista mielipiteistään ja tuntemuksistaan puheviestinnän opetuksesta. Kyselylomake testattiin ja korjattiin kahdesti ennen kyselyn toteuttamista.

Koska aineiston keräämiseksi käytetty kysely pohjautuu suurimmalta osin jo olemassa oleviin ja testattuihin kyselyihin, kuten Morrealen (2009) ja Gerlanderin ym. (2009) työryhmien kyselyihin, kyselyn voi olettaa mittaavan juuri sitä, mitä sen on tarkoituskin mitata. Kyselylomakkeen osio, jossa arvioidaan *Laatua puheviestinnän opetukseen* -työryhmän tekemien opetuksen tavoitteiden toteutumista, on kyselyn ainoa täysin uusi osio, eikä kyselyn validiteettia ole tältä osin testattu.

Lomakekysely lähetettiin henkilökohtaisena sähköpostina 94 henkilölle, joiden tiedettiin opettavan puheviestinnän kieli- ja viestintäopintoihin kuuluvia puheviestinnän kursseja suomalaisissa yliopistoissa. Kohdejoukon yhteystiedot saatiin Tampereen yliopistossa puheopinlaitoksella työskentelevien vuoden 2006 kyselylomakkeen suunnitteluun ja toteutukseen osallistuneiden henkilöiden kontaktien kautta. Kohdejoukon hankintavastuu jaettiin neljän henkilön kesken. Varsinaisen lomakkeen kutsuviestin lisäksi kohdejoukolle lähetettiin kaksi muistutusviestiä. Kutsuviesteissä pyydettiin viestin vastaanottajia ottamaan yhteyttä lomakkeen ylläpitäjään, mikäli viestin vastaanottajan organisaatiossa olisi joku kohdejoukkoon kuuluva henkilö, joka ei ollut saanut alkuperäistä kutsua. Tällä menettelyllä tavoitettiin vielä kuusi potentiaalista vastaajaa ja vastauksia saatiin kaikkiaan 44 kappaletta.

Kyselyn vastausprosentiksi muodostui 46,8. Tutkielman todellinen kohdejoukko voi kuitenkin olla pienempi tai suurempi, koska kyselylomaketta levitettäessä ei tiedetty varmaksi esimerkiksi sitä, kuinka moni kutsuviestin saaneista oli virkavapaalla tai siirtynyt eri tehtäviin. Kyselyn otos edustaa 15:ssä eri yliopistossa puheviestintää opettavan opettajan näkemystä kieli- ja viestintäopintoihin kuuluvan puheviestinnän opetuksen nykytilasta ja haasteista (taulukko 1). Aktiivisimpia vastaajia olivat sellaisten organisaatioiden opettajat, joissa puheviestintää opetetaan myös pääaineena. Eniten vastauksia saatiin Helsingin (n = 6), Jyväskylän (n = 6) ja Tampereen (n = 5) yliopistoista. Maanpuolustuskorkeakoulusta, Svenska Handelshögskolanista, Kuvataideakatemiasta, Sibelius-Akatemiasta, Taideteollisesta korkeakoulusta ja Teatterikorkeakoulusta vastauksia ei saatu lainkaan. Näissä yliopistoissa puheviestinnän kurssit eivät kuuluneet pakollisiin kieli- ja viestintäopintoihin lukuvuonna 2009. Vastausten voidaan siten katsoa edustavat monipuolisesti niitä suomalaisia yliopistoja, joissa puheviestintä kuuluu pakollisiin kieli- ja viestintäopintoihin.

Taulukko 1 Vastaaajien edustamat organisaatiot

Organisaatiot	n	%
Helsingin yliopisto	6	13,6
Jyväskylän yliopisto	6	13,6
Tampereen yliopisto	5	11,4
Tampereen teknillinen yliopisto	4	9,1
Lappeenrannan teknillinen yliopisto	3	6,8
Oulun yliopisto	3	6,8
Turun yliopisto	3	6,8
Vaasan yliopisto	3	6,8
Åbo Akademi	3	6,8
Helsingin kauppakorkeakoulu	2	4,5
Lapin yliopisto	2	4,5
Joensuun yliopisto	1	2,3
Kuopion yliopisto	1	2,3
Teknillinen korkeakoulu	1	2,3
Turun kauppakorkeakoulu	1	2,3
Yhteensä	44	100

Eettisten kysymysten pohtiminen oli aineiston analyysin yhteydessä tärkeää, koska vastaajat kuvasivat ajoittain avoimesti omaa työtään ja organisaationsa toimintatapoja. Tästä syystä vastaukset numeroitiin satunaisjärjestyksessä ja ne käsiteltiin suurena kokonaisuutena yliopistokohtaisen tarkastelun sijaan. Joidenkin avointen kysymysten kohdalla, esimerkiksi integrointia käsittelevien kysymysten yhteydessä, laadullisesta aineistosta ei poistettu tietyn tieteenalan integroituun opetukseen viittaavia kommentteja, koska kyseisellä tieteenalalla integroidusti opetettavaa puheviestintää on käsitelty alan tutkimuskirjallisuudessa ja julkaisuissa avoimesti. Kaikki suorat viittaukset vastaajan organisaatioon kuitenkin poistettiin esimerkeistä. Vastaajat pystyivät vastaamaan avoimen linkin kautta levitettävään kyselyyn anonyymisti. Mahdolliset vastaajien vapaa-ehtoisesti jättämät yhteystiedot ovat vain tutkijan tiedossa, eikä niitä tuotu tuloksissa mitenkään esille.

Tutkielman aineiston analyysissä käytettiin kolmea eri analyysitapaa, joiden avulla pyrittiin saamaan mahdollisimman kattava ja tarkka kuvaus puheviestinnän opetuksen nykytilasta ja haasteista. Tutkielman ensisijainen analyysimenetelmä oli määrällinen analyysi. Tutkielman analyysissä mainintojen useus ja prosentuaaliset osuudet muodostivat analyysin keskeisimmän aineksen. Tavoitteiden toteutumista kartoittavien osioiden analyysiin käytettiin ilmiötä kuvailevia tilastomenetelmiä, kuten keskiarvoja, moodeja, keskihajontaa ja Mann-Whitneyn U-testiä. Kuvailevat tilastoanalyysit tehtiin SPSS-ohjelmalla.

Tutkielman toisena analyysitapana käytettiin laadullista analyysiä. Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan laadullisessa analyysissä pyritään luokittelemaan aineistossa toistuvia teemoja ja ryhmittelemään niitä kokonaisuuksiksi. Laadullisilla kysymyksillä haluttiin selvittää vastaajien omakohtaisia kokemuksia opetuksen integroinnista, opetuksen keskeisistä haasteista ja opettajien työssään tarvitsemasta tuesta.

Laadullisen aineiston analyysimenetelmäksi valittiin sisällönanalyysi, jonka avulla luokiteltiin vastaukset ja laskettiin luokkien esiintymistiheys. Tämän jälkeen luokat ryhmiteltiin eri teemoiksi. Laadullista analyysiä käytettiin myös niiden kvantitatiivisten kysymysten yhteydessä, joissa vastaajilta pyydettiin tarkentavia kommentteja.

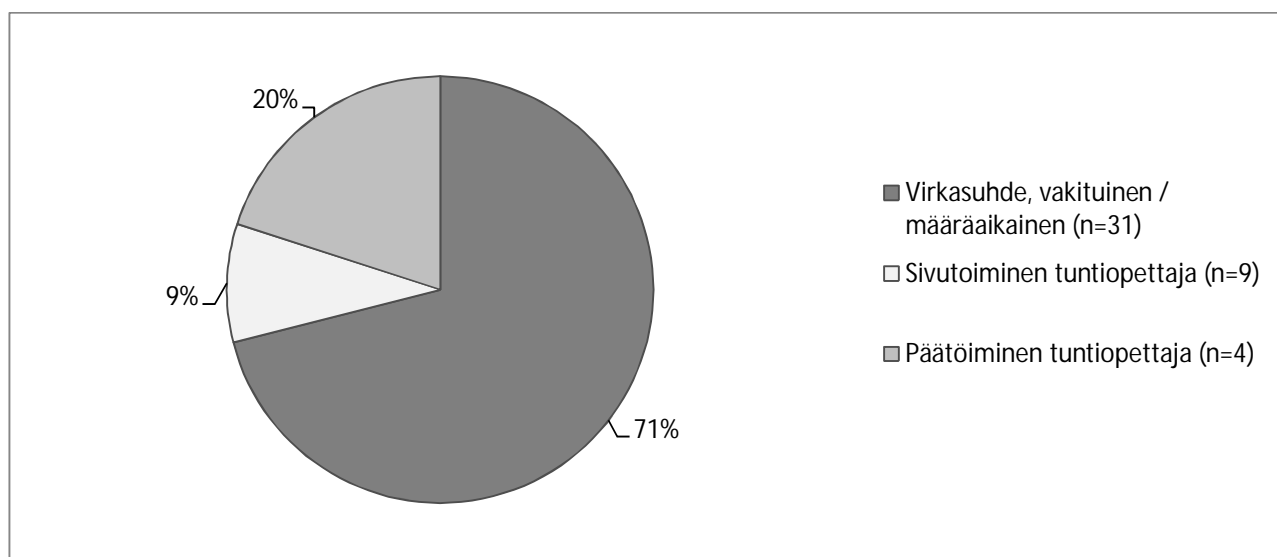
Tutkielman analyysin kolmannen osion muodosti vertaileva tutkimus. Varsinaisen tulososion jälkeen omassa luvussaan (luku 6.7) verrattiin vuoden 2006 tutkimustuloksia tämän tutkielman tuloksiin. Vertailuosion tarkoituksena oli havainnollistaa puheviestinnän nykytilaa opetuksen kehityksen kautta. Vertailulla pyrittiin löytämään mahdolliset opetuksen kehittämisen kipupisteet sekä positiiviset muutokset. Koska tutkielman tarkoituksena oli kuitenkin primaaristi tuottaa nykytilaa kuvaavaa tietoa, vertailu jätettiin omaksi osuudekseen nykytilaa kuvaavan osuuden jälkeen.

6 TULOKSET

6.1 Työsuhde ja koulutustausta

Työsuhde

Kyselyyn vastanneista opettajista 80 % on virka- tai työsuhhteessa (kuvio 1). Heistä suurin osa (52 %) on vakituudessa ja vajaa viidennes (18 %) määräaikaisessa virka- tai työsuhhteessa. Sivutoimisten opettajien osuus on päätoimisia opettajia suurempi. Sivutoimisena tuntiopettajana toimi viidesosa (20 %) ja päätoimisina tuntiopettajina noin joka kymmenes (9 %) vastanneista.



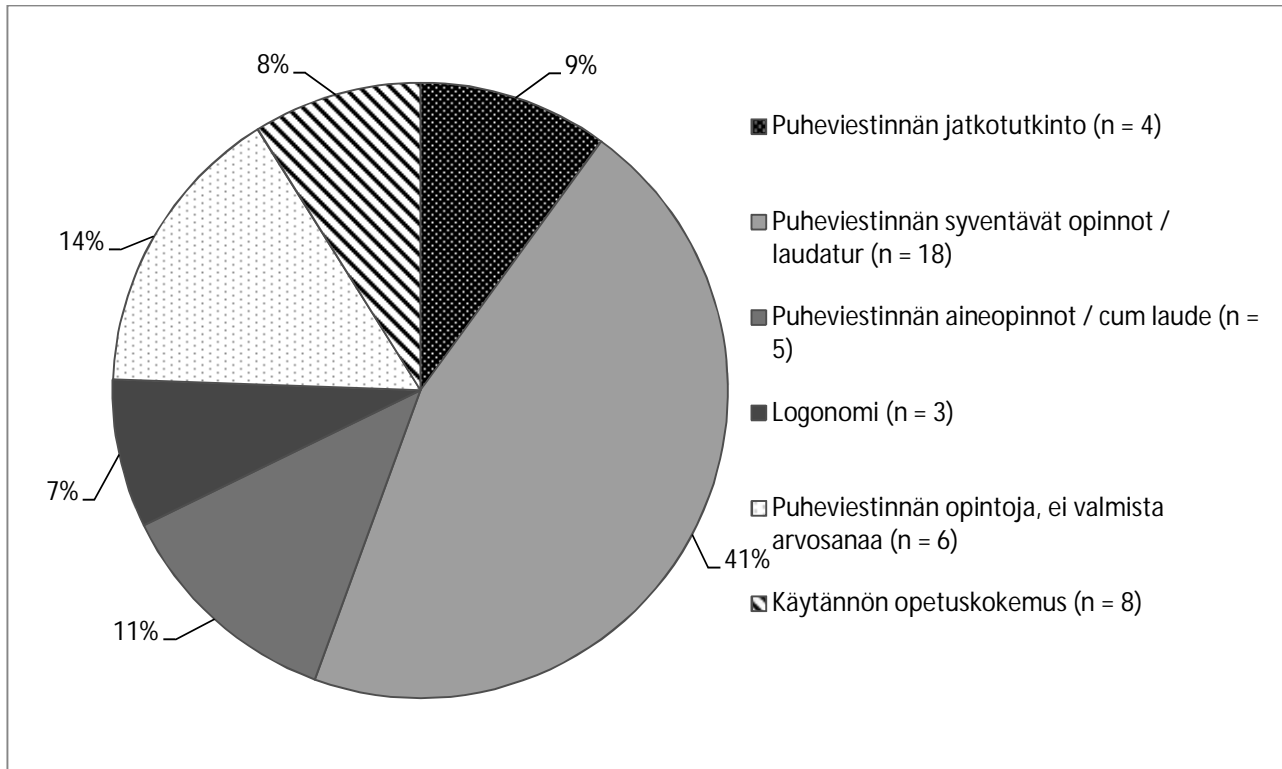
Kuvio 1 Vastajien työsuhde

Koulutustausta ja puheviestinnän koulutus

Tutkimukseen osallistuneet puheviestinnän opettajat ovat kaikkiaan hyvin koulutettuja. Lähes jokainen (93 %) kyselyyn vastanneista opettajista on suorittanut vähintään ylemmän yliopistotutkinnon. Näistä vastaajista noin kahdella kolmesta (66 %) on maisterin tutkintoa vastaava tutkinto, noin neljäsosalla on tohtorin tutkinto (24 %) ja noin joka kymmenennellä (10 %) on lisensiaatin tutkinto. Loput vastaajista (7 %) ovat suorittaneet alempaa yliopistotutkintoa vastaavan tutkinnon.

Korkeasti koulutetuista puheviestinnän opettajista vajaa puolet (45,5 %) on lukenut pääaineenaan puheviestintää tai puheoppia. Vastaajista 36,4 % on lukenut pääaineenaan kieliä. Lopuista vastaajista kolme on lukenut pääaineenaan kielitiedettä, kolme kirjallisuus- tai teatteritiedettä ja kolme muita viestintätieteitä. Yksi vastaajista ilmoittaa pääaineekseen kasvatustieteen, yksi kirkkososiologian ja yksi farmasian. Vastaajista viisi on lukenut kahta eri pääainetta.

Vastaajat jaetaan puheviestinnän opintojensa perusteella kahteen ryhmään, päteviin (50 %) ja epäpäteviin (50 %) puheviestinnän opettajiin. Päteviin opettajiin lasketaan kaikki korkeimpana puheviestinnän opintojen arvosanaan vähintään syventävät opinnot suorittaneet opettajat (kuvio 2). Tällä laskutavalla puheviestintää tai -oppia pääaineenaan lukeneiden lisäksi kaksi vastaajista on päteviä puheviestinnän opettajia (yhteensä 22 opettajaa). Pätevistä opettajista 82 prosenttia on suorittanut lisäksi puheviestinnän syventävät opinnot ja 18 prosentilla on jatkotutkinto puheviestinnästä. Kolme vastaajaa on pohjakoulutukseltaan logonomeja, tosin kaksi heistä on täydentänyt koulutustaan puheviestinnän syventävillä opinnoilla tai aineopinnoilla, mikä on huomioitu edellä. Kuudella vastaajalla on puheviestinnän opintoja, mutta ei valmista arvosanaa. Kahdeksan vastaajan osaaminen perustuu käytännön opetuskokemukseen koulutuksen sijaan.



Kuvio 2 Kieli- ja viestintäopintoihin kuuluvan puheviestinnän opettajien koulutustausta puheviestinnästä

Opettajien pätevyysjakauma heijastaa eri yliopistoissa opettajilta vaadittavaa koulutustaustaa. Vastaajista 45 % kertoo, että puheviestinnän opetuspätevyys oli tehtävään palkkaamisen edellytys. Tällaisissa organisaatioissa opettajilta vaaditaan useimmin maisteritason puheviestinnän tutkintoa. Yhdessä organisaatiossa opettajan vähimmäiskoulutustaso on tohtoritason tutkinto ja yhdessä kandidaatin tutkinto. Lähes puolet vastaajista (45 %) työskentelee organisaatiossa, jossa puheviestinnän opettajalta ei vaadita puheviestinnän oppiarvoa. Neljä vastaajaa ei tiedä oman organisaationsa puheviestinnän opettajan pätevyysvaatimuksia.

6.2 Puheviestinnän opetukseen liittyvät taustatekijät

Opetettavat koulutusalat, opetusryhmien koko ja opiskelijamäärien kehitys

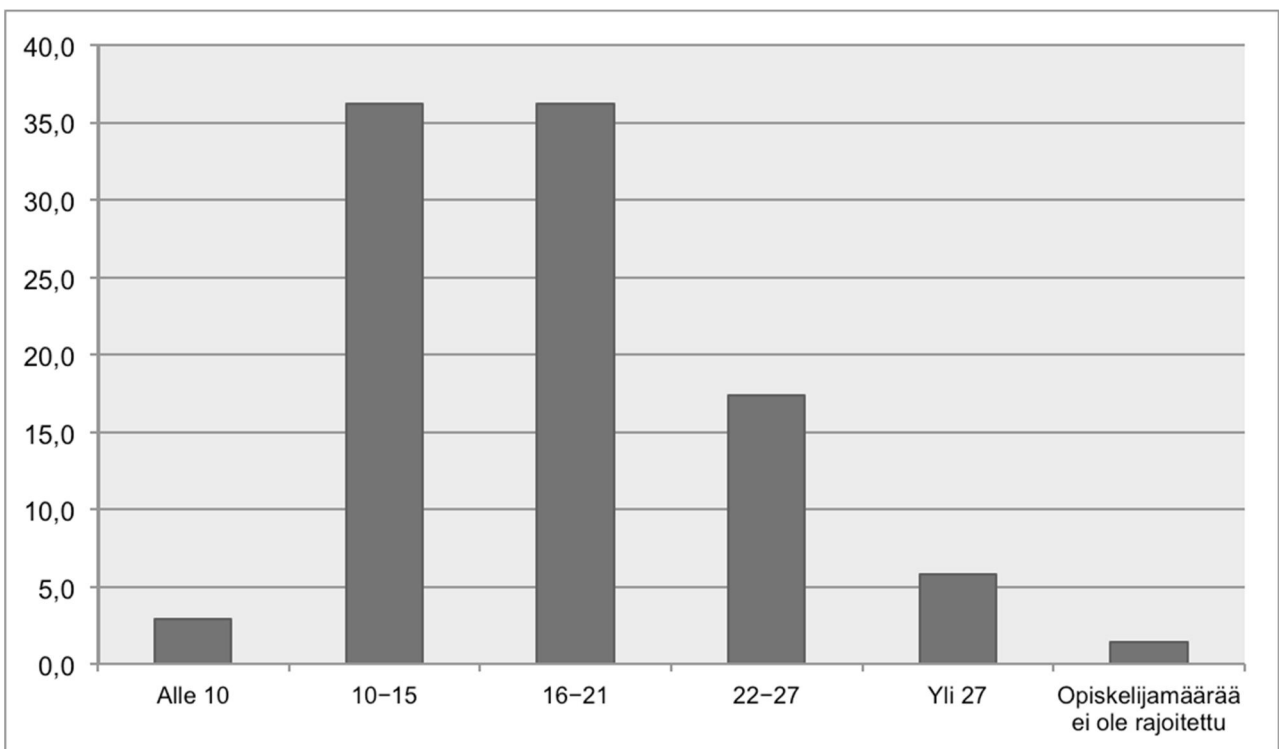
Suurin osa vastaajista kertoo opettavansa humanistisen tai kauppatieteellisen alan opiskelijoita (molemmat $n = 19$). Heterogeenisiä ryhmiä opettaa lähes yhtä moni ($n = 15$). Teknillistieteellisen alan opiskelijoita opettaa vastaajista 12 ja yhteiskuntatieteellisen alan opiskelijoita 11. Noin viidennes vastanneista opettaa kasvatustieteen ($n = 9$), luonnontieteen ja oikeustieteen (molemmat $n = 8$) opiskelijoita. Loput jakaumat näkyvät liitteen 2 taulukosta.

Vastauksista tarkastellaan, kuinka monen eri koulutusalan opiskelijoita yksi opettaja opettaa (taulukko 2). Yli puolet vastanneista opettaa yhden tai kahden eri koulutusalan opiskelijoita ($n = 25$). Kaksi vastaajaa viidestä ($n=19$) opettaa kolmen tai useamman koulutusalan opiskelijoita, ja näistä noin joka kymmenes ($n=5$) opettaa yhdeksän, kymmenen tai yli kymmenen eri koulutusalan opiskelijoita.

Taulukko 2 Opetettävien koulutusalojen jakauma

Opetettavana olevat eri koulutusalat	n	%
1	18	40,9
2	7	15,9
3	5	11,4
4	6	13,6
6	3	6,8
9	2	4,5
10	2	4,5
>10	1	2,3
Yhteensä	44	100

Opetusta annetaan pääsääntöisesti harjoittelun kautta kehittyvien taitojen oppimisen kannalta suurehkoissa ryhmissä. Vastaajista jopa kolme viidestä (mainintojen määrä $f = 42$, mainintojen kokonaismäärä $f_{\text{Tot.}} = 69$) opettaa vähintään 16 opiskelijan ryhmiä (kuvio 3). Näistä opettajista suurin osa ($f = 25$) opettaa ryhmiä, joiden koko on 16–21 opiskelijaa ja vajaa kolmannes ($f = 12$) opettaa 22–27 opiskelijan ryhmiä. Noin kymmenesosalla suuria ryhmiä opettavista opettajista ryhmään kuuluu yli 27 opiskelijaa ($f = 4$) tai opiskelijamääriä ei ole rajoitettu ($f = 1$). Kaksi opettajaa viidestä ($f = 27$) opettaa puheviestinnän kursseja pienryhmissä. Suurin osa tämän ryhmän vastaajista ($f = 25$) opettaa 10–15 opiskelijan opetusryhmissä ja kaksi alle kymmenen hengen opetusryhmissä. Erikokoisten ryhmien opettaminen ei myöskään ole epätyypillistä ($f = 17$).



Kuvio 3 Puheviestinnän kurssien opiskelijamäärät

Neljännes vastaajista kertoo opiskelijamäärien kasvaneen ($n = 10$) ja loput vastaajista ($n = 2$) kertoo niiden pienentyneen aikaisemmasta koostaan. Opetusryhmien koon kasvaminen ei selity opiskelijamäärien lisääntymisellä, koska opiskelijamäärät ovat kahden viimeisen vuoden aikana pysyneet keskimäärin samoina ($n = 32$).

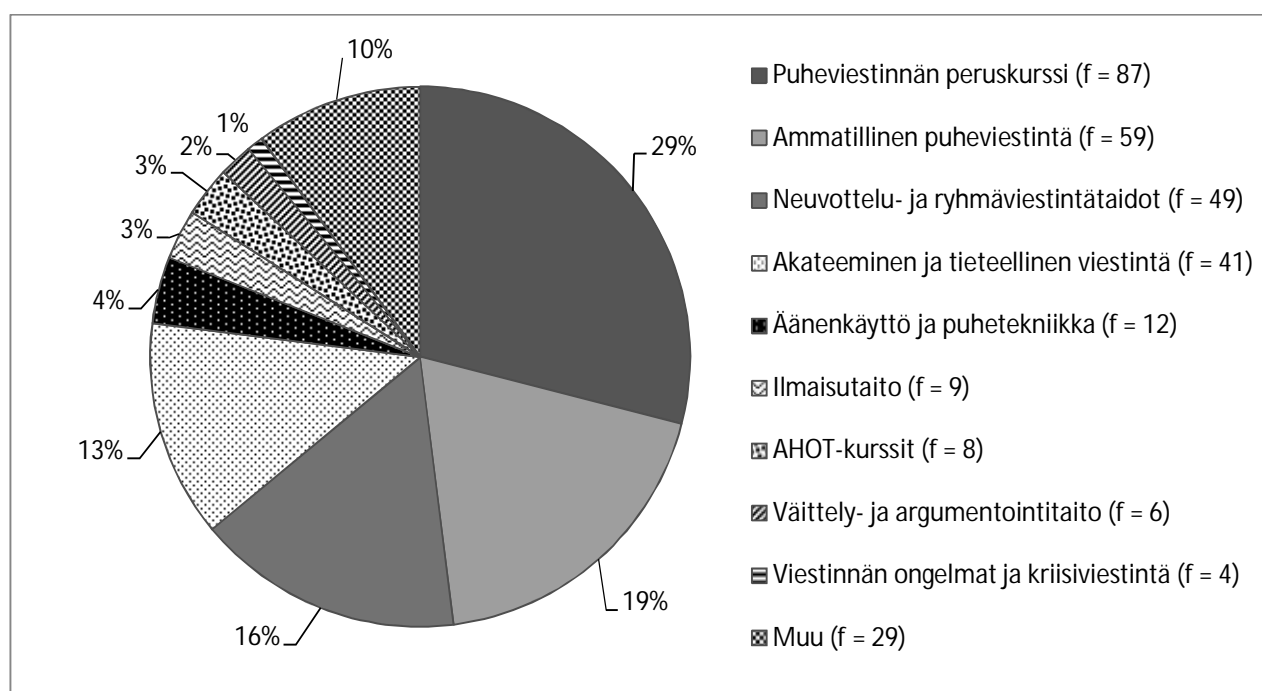
Opetettavat puheviestinnän kurssit

Opetussisällöistä pääosan muodostavat taitopohjaiset sisällöt ja pelkästään tietopohjaisia sisältöjä opetetaan suhteellisen vähän taitopohjaisiin nähden. Taitopohjaisista opetussisällöistä yleisimmin opetettuja aihealueita ovat esiintymisessä ja ryhmätilanteissa tarvittavat puheviestintätaidot (taulukko 3). Yksittäisistä opetussisällöistä yleisimpiä ovat esiintymis- ja vuorovaikutustaidot, neuvottelutaito, esiintymisvarmuuden kehittäminen ja ryhmäviestintä (kaikki $f = 16$). Seuraavaksi yleisimpiä ovat puheviestinnän perusteet ($f = 15$), akateeminen puheviestintä ($f = 13$), kokoustaito ($f = 12$), asiantuntijan viestintätaidot ($f = 11$) sekä palautteenantotaito ja suullinen viestintä (molemmat $f = 10$). Opetettavista puheviestinnän kursseista tulee yhteensä 300 mainintaa (kaikki maininnat ks. liite 3).

Taulukko 3 Yleisimmin opetetut puheviestinnän kurssit

Puheviestinnän kurssit / opetussisällöt	f	%-osuus maininnoista f
Esiintymis- ja vuorovaikutustaidot	16	5,3
Esiintymisvarmuuden kehittäminen	16	5,3
Neuvottelutaito	16	5,3
Ryhmäviestintä	16	5,3
Puheviestinnän perusteet	15	5,0
Akateeminen puheviestintä	13	4,3
Kokoustaito	12	4,0
Asiantuntijan viestintätaidot	11	3,6
Palautteenantotaito	10	3,3
Suullinen viestintä	10	3,3
Tieteellinen puheviestintä	9	3,0
Ammatillinen puheviestintä	8	2,6
Opetusviestintä	8	2,6
Äänen käyttö ja esiintyminen	8	2,6
Viestijäkuva	7	2,3
Esitelmöntaito	6	2
Nonverbaali viestintä	6	2,0
Työelämän viestintätaidot	6	2,0
Puheilmaisu	5	1,7
Talouselämän viestintä	5	1,7
Työyhteisöviestintä	5	1,7
Viestintä ja vuorovaikutus / yhteistyötaidot	5	1,7
...
Yhteensä	300	100

Maininnat luokitellaan omiksi ryhmikseen sisältöjen samankaltaisuuden mukaan. Luokittelun perusteella opetussisällöt on jaettavissa kymmeneen ryhmään, jotka nimetään luokkaan kuuluvia kursseja mahdollisimman hyvin kuvaavilla nimillä (kuvio 4). Luokittelu on karkea, koska monilla kursseilla opetetaan useita sisältöjä saman kurssinimen alla. Yleisin opetettava kurssi on puheviestinnän peruskurssi, johon kuuluvat puheviestinnän perustaidot kuten esiintymis- ja vuorovaikutustaidot ($f = 87$). Vaikka ammatilliset kurssit eivät näytä kuuluvan yleisimmin opettavien yksittäisten kurssien joukkoon, ammatillisen puheviestinnän alle ryhmiteltävät kurssit ovat seuraavaksi yleisimpiä ($f = 59$). Ammatillisiin kursseihin kuuluvat muun muassa ammatillinen viestintä, työ- ja liike-elämän viestintä, erityisalojen viestintä, kuten opetusviestintä ja kirkollinen viestintä, sekä esimiesviestintä. Neuvottelu- ja ryhmäviestintätaitoja ($f = 49$) käsittelevät kurssit sekä akateemiseen ja tieteelliseen viestintään keskittyvät kurssit ($f = 41$) ovat lähes yhtä yleisiä. Neuvottelu- ja ryhmäviestintätaitojen kursseihin luetaan mukaan myös kokoustaito. Akateemiseen ja tieteelliseen viestintään kuuluvat muun muassa asiantuntijan viestintätaidot. Äänenkäyttöä ja puhetekniikkaa käsittelevät kurssit muodostavat oman ryhmänsä ($f = 12$). Loput sisällöt ovat yksityiskohtaisemmin määriteltyjä opetussisältöjä, kuten puheviestintä ilmaisu taidon osana ($f = 9$) ja aiemmin hankitun osaamisen tunnustamiseen liittyvät AHOT-kurssit ($f = 8$). Sekalaiseen ryhmään ($f = 29$) on sijoitettu muun muassa sisältöjä, jotka kuuluvat osaksi useampaa muuta sisältöä, mutta jotka on mainittu erillisinä muista, kuten palautteenantotaito, viestijäkuva, nonverbaali viestintä sekä kulttuurienvälinen viestintä.



Kuvio 4 Puheviestinnän kurssien yleisyys luokittelun mukaan

Kurssien määrät ja laajuudet opintopisteinä

Lukuvuonna opettavien puheviestinnän kurssien mediaaninen määrä on kahdeksan. Vastausten keskihajonta on kuitenkin suuri: 6,49. Suuri keskihajonta kertoo, että opettavien puheviestinnän kurssien lukumäärät eroavat paljon opettajakohtaisesti. Suurin osa vastaajista opettaa 1–6 kurssia tai 7–16 kurssia vuodessa (molemmat $n = 20$). Loput vastaajista ($n = 4$) opettaa vähintään 20 kurssia vuodessa. Keskiarvoiseksi opettajakohtaiseksi kurssimääräksi muodostuu näin ollen yhdeksän kurssia lukuvuotta kohden.

Puheviestinnän kurssit ovat vastaajien mukaan laajuudeltaan tyypillisimmin 2 opintopistettä (mainintojen määrä kokonaisuutena $f = 29$ ($f_{\text{Tot.}} = 69$)) (taulukko 4). Toiseksi yleisin kurssilaajuus on 3 opintopistettä ($f = 24$). Hyvin lyhyet, yhden opintopisteen laajuiset ($f = 6$), tai pitkät, yli neljän opintopisteen laajuiset ($f = 5$) puheviestinnän kurssit ovat huomattavasti harvinaisempia.

Taulukko 4 Puheviestinnän kurssien laajuudet opintopisteinä

Opintopisteet	f	%-osuus maininnoista f
1	6	8,7
1,5	1	1,4
2	29	42,0
3	24	34,8
4	4	5,8
5	5	7,2
Yhteensä	69	100

Opetuksen kehittämisvastuu

Opetuksen kehitysvastuut on kaikissa tapauksessa suunnattu jollekin tai joillekin tahoille. Puheviestinnän opetuksen kehittäminen tapahtuu tyypillisimmin yhteistyönä (taulukko 5). Useimmissa tapauksissa kehitysvastuu on jaettu opetuksesta vastaavien tahojen, kuten Kielikeskuksen, lehtoreitten ja opettajien kesken ($n = 18$). Yksi vastaajista tarkoittaa vastuujakoa siten, että opetuksesta vastaa puheviestinnän aineryhmä, johon kuuluvat lehtorit, sivutoimiset opettajat ja Kielikeskus. Lehtori on päävastuussa opetuksen kehittämisestä neljäsosassa tapauksista

(n = 11). Yhden vastauksen tarkennuksen mukaan opetuksen kehittämistä vastaa puheviestinnän lehtorin sijaan tiedekunnan yliopistolehtori. Kunkin opettajan omaan vastuuseen perustuva opetuksen kehitystyö (n = 8) ja Kielikeskuksen (n = 6) opetuksen kehitysvastuut ovat keskenään lähes yhtä yleisiä. Yksi vastaajista kertoo, että opetuksen kehityksestä vastaa professori.

Taulukko 5 Puheviestinnän opetuksen kehittämisvastuu

Puheviestinnän opettamisen kehittämistä vastaavat tahot	n	%
Vastuu on jaettu puheviestinnän opetuksesta vastaavien kesken	18	40,9
Lehtorit	11	25,0
Kukin opettaja vastaa omista kursseistaan	8	18,2
Kielikeskus	6	13,6
Muu	1	2,3
Vastuualueita ei ole jaettu	-	-
Yhteensä	44	100

6.3 Puheviestinnän kurssien sisällöt, suoritus ja oppimismenetelmät

Puheviestinnän opetussisältöjen runsaudesta huolimatta opetuksen sisältöpainotuksissa ei ole suuria yliopistokohtaisia eroja. Opetussisältöjen tärkeys erottuu kuitenkin vastaajien arvioidessa opettavien opetussisältöjen tärkeyttä. Tutkimuksen ajankohtana opettavat opetussisällöt ovat pääsääntöisesti sisältöjä, joita vastaajien mielestä tulisikin opettaa. Huomattavaa on kuitenkin se, että 29 opetussisällöstä 16:n koetaan olevan keskeisemmässä asemassa kuin olisi tarpeen. Opetussisällöt painottuvat lähinnä interpersonaaliseen ainekseen, kuten esiintymisen eri puoliin, kuuntelemiseen sekä viestijäkuvan tunnistamiseen. Kyseisiä sisältöjä tulisi vastaajien mukaan korostaa jatkossa jopa enemmän, lukuun ottamatta kuuntelemista. Muut opetussisällöt, jotka tulisi sisällyttää opetukseen liittyvät lähinnä ammatilliseen puheviestintäosaamiseen. Näihin tärkeiksi koettuihin sisältöihin kuuluvat esimerkiksi viestintäosaaminen, neuvottelutaito, ammatillinen puheviestintä sekä työyhteisö- ja ryhmäviestintä.

Nykyisistä painotuksista puheviestinnän tieteenalan määrittelyä, äänenkäyttöä / äänenhuoltoa / puhetekniikkaa, opetusviestintää, kokoustekniikkaa / -taitoa ja kulttuurienvälistä viestintää ei nähdä sisältöinä, joita tulisi jatkossakin painottaa nykyisissä määrin. Yksittäisinä uusina sisältöinä

mainitaan kohdassa *muu* retoriikan alkeet, ”kaikki sellaiset sisällöt, joita opiskelijat pyytävät”, työhaastattelutaidot, työhyvinvointiin ja vuorovaikutukseen liittyvät sisällöt, draamalliset menetelmät puheviestinnässä sekä sisällöt, joissa käsitellään puheviestintää tieteenä. Taulukkoon 6 on koottu vastaajien nykyisin opettamat opetussisällöt (= opetetaan) ja ne opetussisällöt, joita vastaajien mielestä tulisi opettaa (= tulisi opettaa).

Taulukko 6 Opintojaksojen opetussisällöt ja opettajien tekemiä ehdotuksia keskeisistä opetussisällöistä

Puheviestinnän opetussisällöt (n = 44)	Opetetaan (prosentuaalinen osuus kokonaismaininnoista f = 513)	Tulisi opettaa (prosentuaalinen osuus kokonaismaininnoista f = 217)
Esiintyminen	7,6 %	11,1 %
Esiintymisjännitys, esiintymisvarmuus	6,8 %	7,4 %
Kuunteleminen	6,8 %	6,0 %
Palautevuorovaikutus	6,4 %	10,1 %
Viestijäkuva	6,4 %	5,5 %
Puheviestintäosaaminen, viestintäosaaminen, viestintäkompetenssi	6,2 %	8,3 %
Neuvottelutaito	5,5 %	7,4 %
Ammatillinen puheviestintä	4,9 %	7,4 %
Ryhmäviestintä	4,9 %	6,9 %
Kokoustekniikka, kokoustaito	4,1 %	2,3 %
Tieteellinen puheviestintä	3,9 %	4,1 %
Puheviestinnän oppiminen	3,7 %	3,2 %
Ongelmanratkaisu, ongelmanratkaisumenetelmät	3,5 %	2,8 %
Äänenkäyttö, äänenhuolto, puhetekniikka	3,5 %	1,4 %
Puheviestinnän tieteenalan määrittely	2,9 %	0,5 %
Työyhteisöviestintä	2,5 %	4,6 %
Erytisalan puheviestintä	2,5 %	1,4 %
Kulttuurienvälinen viestintä	2,5 %	0,9 %
Konfliktinratkaisu	2,3 %	1,4 %
Opetusviestintä	2,1 %	0,9 %
Vuorovaikutteiset opetusmenetelmät	1,9 %	0,9 %
Haastattelemine	1,6 %	-
Monikulttuurinen viestintä	1,6 %	0,9 %
Muu	1,4 %	1,4 %
Moniammatillinen yhteistyö	1,2 %	1,8 %
Organisaatioviestintä	1,2 %	0,5 %
Asiakasviestintä	1,2 %	0,5 %
Oikeussaliviestintä	0,8 %	0,5 %
Terveysviestintä	-	-
Yhteensä	100 %	100 %

Keskeiset oppimismenetelmät

Tulosten mukaan opiskelijoita osallistavat opetusmenetelmät ovat suosituimpia (taulukko 7). Vähintään puolet opettajista käyttää seuraavia opetusmenetelmiä oppimisen ja opetuksen tukena: palautteenanto (f = 35), valmisteltu harjoitus (f = 34), pienryhmätyöskentely (f = 31), analysointi- tai havainnointitehtävä ja opetuskeskustelut (molemmat f = 29), ex tempore -harjoitus (f = 27), kyselevä opetus (f = 26), alustus tai tietoisuus (f = 24) ja videomateriaalin käyttö taidon opetuksessa (f = 22). Luku- ja kirjoitustehtäviksi luokiteltavien opetusmenetelmien käyttö on harvinaisempaa. Muita käytettyjä opetusmenetelmiä ovat tentti, neuvottelu sekä tiedonhaku tutkimuksista ja muista alan julkaisuista.

Taulukko 7 Käytössä olevat keskeiset opetusmenetelmät

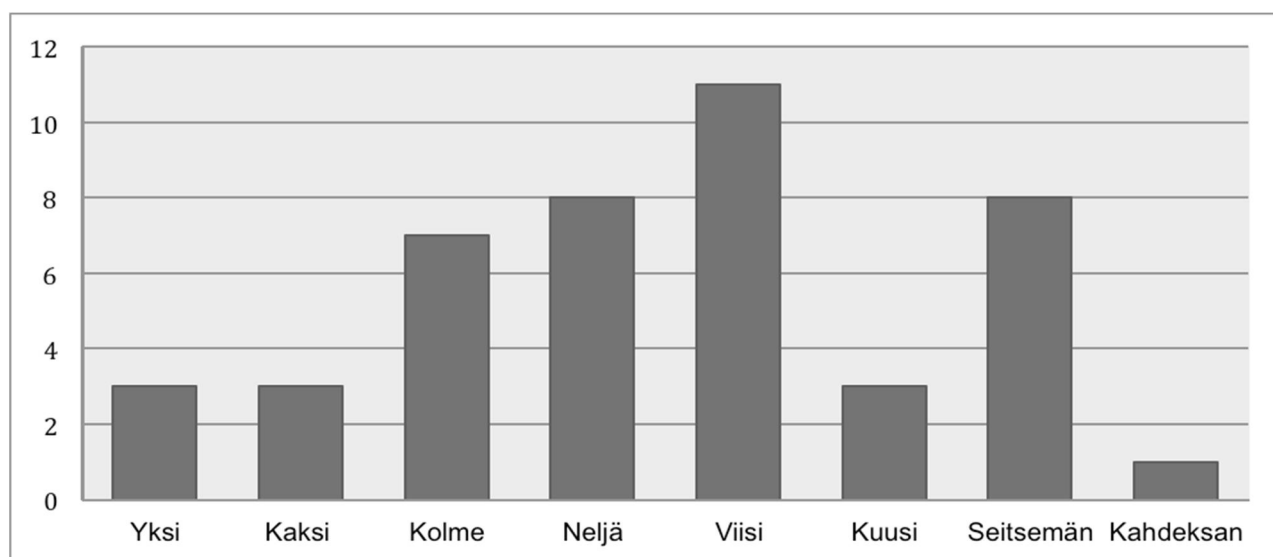
Keskeisimmät oppimismenetelmät puheviestinnän kursseilla (n=44)	f	%-osuus maininnoista f
Palautteenanto	35	9,4
Valmisteltu harjoitus	34	9,1
Pienryhmätyöskentely	31	8,3
Analysointi- tai havainnointitehtävä	29	7,8
Opetuskeskustelut	29	7,8
Ex tempore -harjoitus	27	7,2
Kyselevä opetus	26	7,0
Alustus, tietoisuus	24	6,4
Videomateriaalin käyttö taidon opetuksessa	22	5,9
Luennointi	18	4,8
Esitelmöinti	17	4,6
Simulaatio	16	4,3
Oheislukemistot	14	3,8
Aktivoivat kirjoitustehtävät	11	2,9
Oppimispäiväkirja	11	2,9
Väittely	7	1,9
Draama	5	1,3
Osallistujat opettavat	5	1,3
PBL, ongelmalähtöinen oppiminen	4	1,1
Portfolio	3	0,8
Muu	2	0,5
Alkukoe	1	0,3
Lukupiiri	1	0,3
Yhteensä	372	100

Opetuksen tukena käytetyt verkko-oppimisympäristöt ja viestintäteknologiat

Verkko-oppimisympäristöjen käyttö opetuksen tukena on suhteellisen yleistä. Kolme vastaajaa viidestä (n = 26) käyttää puheviestinnän opetuksessa verkko-oppimisympäristöjä osana opetusta. Tarkentavaan kysymykseen vastanneista (n = 23) suurin osa (n = 16) käyttää verkossa olevaa kurssin omaa oppimisympäristöä. Yleisin käytössä oleva oppimisympäristö on Moodle (n = 12). Muita käytössä olevia verkko-oppimisympäristöjä ovat Apumatti, Optima ja Workmates (kaikki n = 1). Yksi opettaja kertoo hyödyntävänsä verkossa Kielijelpissä olevaa avointa materiaalia ja yksi hyödyntää verkosta löytyviä oheislukemistoja.

Verkkoympäristöjä käytetään useimmiten oppimateriaalin ja tehtävien jakoon sekä tehtävien palauttamiseen. Verkkoympäristöjä hyödynnetään paljon myös opetus- ja ohjausprosesseissa, kuten ryhmäkeskusteluissa, palautteenannossa sekä oman oppimisen ja opetuksen arvioinnissa. Verkkoympäristöjä käytetään lisäksi kurssin yleisten asioiden tiedottamiseen ja ohjeiden jakamiseen. Toisinaan oppimisympäristöä käytetään myös luentomateriaalin, muistiinpanojen ja oheislukemistojen linkkien jakamiseen.

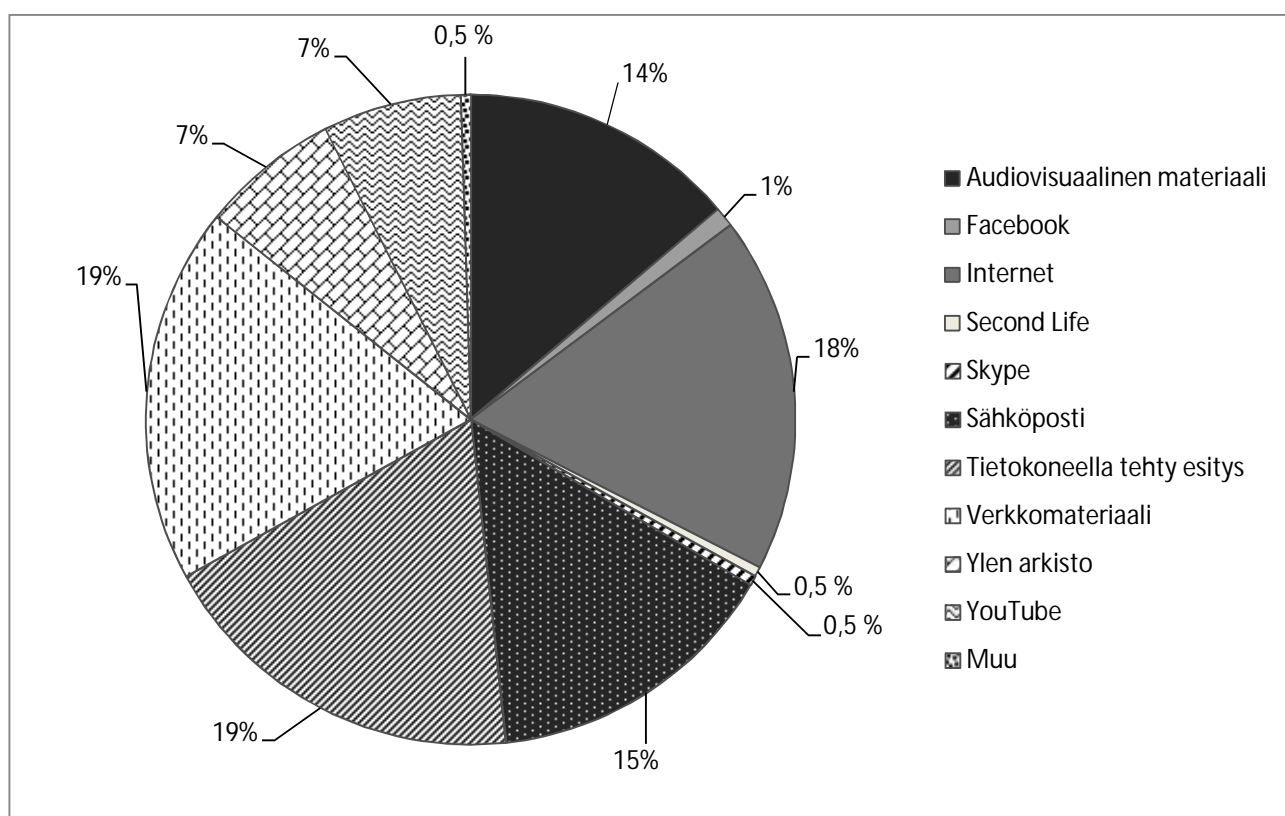
Jokainen opettaja (n = 44) kertoo käyttävänsä vähintään yhtä opetusta tukevaa viestintäteknologiaa (kuvio 5). Yleisimmin eri teknologisia apu- ja tukikeinoja on käytössä viisi. Yksi opettaja kertoo käyttävänsä jopa kahdeksaa teknologista apuvälinettä.



Kuvio 5 Opetuksen tukena käytettävien sähköisten apuvälineiden määrä - opettajakohtainen jakauma (n = 44)

Erilaisista teknologisista sovelluksista ($f_{\text{Tot.}} = 199$) perinteiset teknologiat ovat suosituimpia (kuvio 6). Yleisimmin käytettyjä teknisiä apukeinoja ovat tietokoneella tehdyt materiaalit kuten PowerPoint-esitykset ja verkkomateriaalit, joihin kuuluvat muun muassa Kielijelppi, (molemmat $f = 37$) ja internet ($f = 35$). Neljä viidestä vastanneesta käyttää jokaista edellä mainituista sovelluksista. Seuraavaksi suosituimmat sovellukset ovat sähköposti ($f = 30$) ja audiovisuaalinen materiaali, kuten elokuvat, äänitteet, tallennetut puheet tai keskustelut ($f = 27$).

Uudemmissa teknologisista palveluista YouTube on suosituin. YouTubea käytetään opetuksen apuna ja tukena yhtä paljon kuin Ylen arkistoa (molemmat $f = 14$). Sosiaalinen media on nykyään myös osa opetusta. Sosiaalisista medioista Facebookia ($f = 2$), Second lifea ($f = 1$) sekä Skypea ($f = 1$) käyttää yhteensä kolme opettajaa.



Kuvio 6 Opetuksen tukena käytettyjen teknologioiden prosentuaaliset osuudet

Opetuksen integrointi osaksi muuta opetusta

Vastaajat kokevat opetuksen integroinnin tärkeäksi osaksi muuta opetusta. Vastaajista noin 80 prosentin mukaan opetus olisi hyvä integroida muuhun opetukseen ammatillisen puheviestintäosaamisen vahvistamiseksi. Integroinnin vahvuudeksi koetaan sen avulla saavutettava kytkös työelämään ($f = 14$). Integroinnin koetaan olevan myös tärkeä motivaatiotekijä ($f = 12$).

Lisäksi opettajat kokevat, että integrointi voisi edesauttaa opittavien taitojen siirtämisessä puheviestinnän kurssikontekstin ulkopuolelle.

-- Ajattelen niin, että opiskelijoiden motivaatio voisi kasvaa, mikäli opinnoissa käsiteltäisiin pv:tä jonkin muun yhteydessä. Samalla tulisi harjoiteltua viestintää oikeasti käytännön esimerkkien ja tilanteiden kautta. Joskus tuntuu siltä, että opiskelijan on vaikea hahmottaa sitä, että miten se viestintäosaaminen nyt ihan oikeasti vaikuttaa minun elämässäni ja opinnoissani sekä työelämässäni. Tiiviimpi yhteys omiin opintoihin voisi lisätä tarttumapintaa. (ID 17)

Integroinnin koetaan tuovan puheviestinnän kursseilla tehtäviin harjoituksiin aitoutta ja konkreettisuutta ($f = 12$). Tämän lisäksi integroinnin koetaan selventävän puheviestintää kontekstisidonnaisena ilmiönä, ei ainoastaan yksittäisenä tai irrallisena taitona. Integrointi koetaan myös tästä näkökulmasta motivaatiota kehittäväksi tekijäksi.

Integroinnin avulla puheviestintä liittyy kiinteämmin osaksi ammatillista osaamista. Puheviestinnän harjoittelussa materiaalina on aito aineisto esim. oppiaineesta, joka välittömästi liittyy ammatilliseen puheviestintälliseen osaamiseen. (ID 13)

Integrointi mahdollistaisi esimerkiksi sen, että opiskelija saisi autenttisessa esiintymistilanteessa asiantuntevaa palautetta sekä sisällöllisesti että esitysteknisesti. Puheviestinnän kursseilla kun esiintymistilanteet koetaan usein teennäisinä ja järjestettyinä, ikään kuin tiedostetaan, että nyt huomio on enempi esiintymisessä kuin itse sisällössä, eikä motivaatio ole aina kohdallaan. (ID 37)

Vastausten perusteella integrointi lisää opiskelijan valmiuksia toimia oman alansa asiantuntijana, kun opitut puheviestintätiedot ja -taidot kytkeytyvät tieteelliseen osaamiseen ($f = 5$). Ammatillisen puheviestintäosaamisen kehittyminen ilmenee esimerkiksi tilanteissa, joissa opiskelija pystyy aikaisempaa paremmin ilmaisemaan itseään ja tuottamaan ymmärrettäviä viestejä omasta erikoisalastaan.

Mielestäni puheviestinnän integrointi on tärkeää siinä mielessä, että puheviestintä viedään tällöin lähemmäs opiskelijan arkea (oli se sitten pääaineen seminaarin yhteydessä, kirjoitusviestinnän yhteydessä tms.). Toisaalta mikäli opiskelijalla on motivaatiota, pystyy hän itse integroimaan ja soveltamaan puheviestinnän kursseilla oppimaansa myös sen hetkisiin muihin opintoihinsa, mutta varsinaisella integroiduilla opetuksella mahdollistetaan oppimisen soveltaminen heti. (ID 36)

Opiskelijan on hyvä harjoitella puheviestinnän taitoja koko opiskelun ajan ja opetella tuottamaan tieteellistä informaatiota ymmärrettävällä tavalla. (ID 16)

Osa vastaajista tarkastelee integroinnin hyviä ja huonoja puolia resurssinäkökulmasta ($n = 6$). Vastaajista kolme pitää integrointia liian kalliina ja resursseja vievänä. Pienet resurssit vaikuttavat muun muassa kurssien laajuuteen.

Tärkeää, vaativaa ja haasteellista. Vaatii kaikkien/molempien osapuolten tahtoa ja mielenkiintoa, viitseliäisyyttä ja vaivannäköä. Jos vain toinen osapuoli (opettajista) on kiinnostunut asiasta, niin menee vaikeaksi. Riittävät resurssit on oltava lähtökohtaisesti olemassa. Aina integrointi ei ole käytännössä helppoa eikä mahdollistakaan, vaikka olisikin mielekästä. (ID 9)

Voisi olla tärkeää, mutta syö opetusresursseja ja lisää hintaa opintopisteille. (Ei ole tärkeää.) (ID 4)

Resurssinäkökulmaa pohtivista opettajista kolme epäilee, että lyhyillä integroiduilla kursseilla paino saattaa siirtyä puheviestinnästä muihin sisältöihin. Tällaisissa tapauksissa integroinnin pelätään horjuttavan puheviestinnän itsenäistä asemaa.

Sitä olisi mielenkiintoista kokeilla, mutta en pidä integrointia todella tärkeänä asiana. Integrointi saattaisi viedä huomion liiaksi pois suullisen viestinnän keskeisistä asioista. (ID 19)

Negatiivisena seikkana: integrointi saattaa viedä huomiota pois puheviestinnän sisällöistä. Toisaalta ammatillisen puheviestintäosaamisen kehittymisen kannalta integrointi, ainakin osittainen, voisi olla toimiva ratkaisu. (ID 22)

Näkemyksistä, miten resurssit vaikuttavat opetuksen integrointiin, on jakautunut vastaajien kesken. Yleensä opettajat kokevat, ettei integrointi olisi mahdollista resurssipulan takia. Vastakkaisen näkökulman mukaan integroitu opetus tehostaisi kuitenkin resurssien käyttöä ja lisäisi puheviestinnän opetuksen kokonaismäärää tutkinnoissa (n = 1).

Kyllä. Resurssit ovat niin pienet ja kursseja vähän tarjolla opiskelijoille, että integrointi olisi hyvä lisä. (ID 30)

Vastaajat tunnistavat integroinnin tärkeyden ja vastaajista vajaa 50 % kertookin integroineensa puheviestinnän opetusta muuhun opetukseen (taulukko 8). Puheviestinnän opinnot integroidaan tyypillisimmin osaksi aineopintoja (41,6 %:ssa tapauksissa). Integrointi voi liittyä myös osaksi perusopintoja, syventäviä opintoja (molemmat 19,4 %:ssa maininnoista) ja yhteisiä opintoja (16,6 %:ssa maininnoista).

Taulukko 8 Puheviestinnän opetuksen integrointitaso muuhun opetukseen

Integrointitaso (n = 21)	f	%-osuus maininnoista f
Yleisopinnot / yhteiset opinnot	6	16,6
Perusopinnot	7	19,4
Aineopinnot	15	41,6
Syventävät opinnot	7	19,4
Muu	1	2,7
Yhteensä	36	100

Vastaajien mukaan integrointi on yleisintä hallinto- ja kauppatieteen tieteenalojen opetuksessa (19,1 %:ssa tapauksista). Opetuksen integrointi on tyypillistä myös lääketieteen, farmasian sekä terveystieteiden tieteenaloilla (12,7 %:ssa tapauksista). Opetusta on integroitu lisäksi muilla interpersonaalisiin ammatteihin tähtäävillä tieteenaloilla, kuten kasvatustieteen (8,5 %:ssa tapauksista) sekä sosiaalitieteen ja psykologian aloilla (8,5 %:ssa tapauksista). Kaksi vastaajista kertoo integroineensa opetusta monilla eri tieteenaloilla. Ryhmissä, joissa on monen eri tieteenalan opiskelijoita, opetusta voi viedä alakohtaisesti integroituun suuntaan opetussisältöjen ja opetusmenetelmien valinnoilla. Taulukossa 9 esitetään kootusti eri aloilla annettavan integroidun opetuksen yleisyys.

Pyrin ottamaan kaikkien opiskelijoiden omat opiskelualat huomioon - esim. he puhuvat omista asiantuntijuusaloistaan kohdentaen puhettaan muiden alojen opiskelijoille (=tilanne joka heillä on vastassa tulevassa työssään) - samalla tämä on kuunteluharjoituskin - PV-opettaminen kurssin opiskelijani toimivat esim. palautteenantajina tiedonhakuharjoittelua tekeville informaatioille - PV-opettamisparaktikumini opiskelijani opettavat eri paikoissa jne. (ID 23)

Taulukko 9 Opetuksen integrointi eri tieteenalojen opetukseen

Opetuksen integrointi eri tieteenalojen opetukseen (n = 21)	f	%-osuus maininnoista f
Hallinto- ja kauppatieteet	9	19,1
Lääketiede, farmasia, terveystieteet	6	12,7
Kasvatustiede	4	8,5
Psykologia, sosiaalitieteet	4	8,5
Tekniset tieteet	4	8,5
Monet eri tieteenalat	4	8,5
Historia	3	6,3
Kielet	3	6,3
Muut	3	6,3
Viestintätieteet (viestintä, mediatutkimus)	2	4,3
Oikeustiede	2	4,3
Teologiset tieteet	2	4,3
Kieli- ja viestintäopin kirjoitusviestinnän kurssit	1	2,1
Yhteensä	47	100

Integrointia koskevilla kysymyksillä haluttiin selvittää, millaisia ajatuksia puheviestinnän opetuksen integrointi muuhun opetukseen vastaajissa herättää. Integrointi koetaan ennen kaikkea haastavana ($f = 35$). Sen haasteellisuutta kuvaillaan enimmäkseen yhteistyön ($f = 12$) ja resurssien kautta ($f = 11$). Yhteistyön merkitys integroinnin onnistumisessa koetaan keskeiseksi. Toimivan yhteistyön luominen vaatii vastaajien pohdintojen mukaan aikaa, sitoutumista ja molemminpuolista halua kehittää yhteistä opetusta.

Integroinnin käynnistäminen ja käytäntöjen vakiinnuttaminen osaksi järjestelmää vie paljon aikaa ja tarmoa. Se vaatii myös organisointikykyä ja molemminpuolista halua tehdä asioita toisin kuin on totuttu. Yhteistyöhön on sitouduttava, ja kiire syö halua tehdä yhdessä asioita, joiden tekemiseen ja järjestelemiseen menee enemmän aikaa kuin yksin tehdessä. Juuri kiireen ja valtaviin työtaakkojen vuoksi integrointi ei useinkaan toteudu: ainelaitoksilta ei aina löydy yhteistyöhön halukasta kumppania. (ID 43)

Integroidun opetuksen järjestäminen ei ole yksinkertaista tuntiopettajavoimin. Yhteistyön organisoinnin tulisi lähteä vakituiselta henkilökunnalta. Asiasta olen keskustellut monien vuosien ajan, mutta keskustelun asteelle se on jäänyt. Tämä johtuu lähinnä siitä, että tuntiopettajana vaikutusmahdollisuuteni ovat rajalliset eikä ole saanut riittävän tukevaa vastakaikua vakituiselta henkilökunnalta. (ID 13)

Integrointiin ja yhteistyön toteuttamiseen liittyviä kokemuksia leimaa kaksijakoisuus. Toiset vastaajista kokevat yhteistyön haastavana ($f = 8$), kun taas toiset kokevat yhteistyön onnistuneen todella hyvin ($f = 5$). Vastaajat, jotka kokevat integroinnin onnistuneen hyvin, mainitsivat integroinnin opettajaa voimauttavana, työssä jaksamista edesauttavana sekä opiskelijoita motivoivana opetusmuotona.

Integroitu opetus on lisännyt opiskelijoiden motivaatiota oppia oman alansa työssä ja opiskelussa tarvittavia puheviestintätietoja ja -taitoja. Tiivis yhteistyö ainelaitosopettajien kanssa on auttanut kehittämään mielekkäitä ja merkityksellisiä oppimisprosesseja. Se on lisännyt jopa opetusresursseja, koska laitokset ovat yhteistyön myötä oppineet arvostamaan puheviestintää ja ymmärtämään sen tärkeyden ja mahdollisuudet aivan uudella tavalla. Tämä kaikki luonnollisesti heijastuu myös puheviestinnän opettajan jaksamiseen ja uskoon oman työnsä tärkeydestä. Opetusta suunnitellaan yhdessä, sitä osittain myös toteutetaan yhdessä, se arvioidaan yhdessä. Näin ollen opettaminen ei olekaan enää yksinäistä puurtamista vaan parhaassa tapauksessa yhteisöllistä jakamista, jonka myötä voi kokea, että puheviestintä ihan oikeasti on osa tutkintoa (=asiantuntijuutta), eikä mikään irrallinen pakkopullapalikka. (ID 10)

Vastauksissa pohditaan myös resurssien vaikutusta integroinnin toteuttamiseen ($f = 10$). Kaksi vastaajaa kertoo, kuinka resurssiongelmien jälkeen hyvin käynnistynyttä opetuksen integrointia uhkaa säästötoimet.

Olen kokenut integroidut kurssit hyvin antoisiksi. Integroinnit ovat kehittyneet paljon. Alkuvuosina ongelmia tuotti resurssien puute ja tavoitteiden yhteensovittaminen, myös yhteisen kielen etsiminen vei aikaa. Pitkä yhteistyösuhde ja realistinen resursointi edesauttaa kurssien suunnittelussa ja toteutuksessa sekä oppimistavoitteiden saavuttamisessa. Nyt puhutaan vain säästöistä ja pelkään hienojen integrointiemme puolesta! Ainelaitokset haluavat vain minimimäärän puheviestinnän opetusta taloudellisista syistä... Puheet opiskelijoiden vuorovaikutusosaamisen kehittämistä unohdetaan nopeasti. (ID 18)

Viestinnän (myös kirjallisen viestinnän) integrointi oman aineen opetukseen olisi minusta tärkeää, koska tällä hetkellä moni opiskelija kokee viestinnän kurssin peruskoulun ja lukion opetuksen jatkeena. Integrointi ei kuitenkaan saisi tarkoittaa sitä, että aineen edustajat vastaavat viestinnän opetuksesta, mikä säästö- ja muista syistä saattaisi olla vaarana. Yhteistyö viestinnän ja pääaineen opettajien välillä toisi parhaimmalla tapauksella lisää ymmärrystä puolin ja toisin, ja parantaisi mahdollisuuksia luoda sellaisia kursseja, jotka parhaiten palvelisivat opiskelijoita työelämää tai jatko-opintoja ajatellen. (ID 2)

Integrointia käsittelevän vapaiden kommenttien ja integroinnin tärkeyttä pohtivien vastausten perusteella integrointi on tärkeä osa puheviestinnän opetusta, mikäli integroidun opetuksen painotukset suosivat puheviestinnän opetussisältöjä. Integroinnin kannalta ongelmallisia tekijöitä ovat yhteistyö ainelaitosten kanssa, riittämättömät resurssit, ajan puute, erilaiset intressit, tiedekuntien substanssiopetuksen määrä sekä opiskelijoiden tarpeiden riittävä huomioiminen.

Haasteista huolimatta integrointi koetaan palkitsevana ja resursseja säästävänä opetusmuotona. Palkitsevaksi integroinnin tekee muun muassa se, että integroiduilla kursseilla pystytään vastaamaan opiskelijoiden tarpeisiin ja motivoimaan opiskelijoita paremmin. Integrointi on palkitsevaa myös opettajan kannalta. Integroituja kursseja opettavat opettajat kokevat, etteivät he ole ”*niin yksin työssään*”, koska he saavat kollegiaalista tukea yhteistyön kautta. Myös puheviestinnän tärkeys konkretisoituu ainelaitokselle integroinnin kautta, mikä lisää oppiaineen yleistä arvostusta.

6.4 Suoritus ja arviointi

Kurssien vaihtoehtoiset suoritustavat ovat yhä yleisempiä. Puheviestinnän opinnot voi liki kolmen vastaajan mukaan viidestä ($n = 25$) suorittaa muullakin tavalla kuin kurssilla. Kurssi on puheviestinnän opintojen ainoa suoritustapa 15 vastaajan organisaatiossa. Neljä vastaajista ei tiedä, onko heidän organisaatiossaan mahdollista suorittaa puheviestinnän kurssi vaihtoehtoisilla suoritustavoilla.

Organisaatioissa, joissa puheviestinnän kurssit voi suorittaa vaihtoehtoisin suoritustavoin, kirjalliset suoritustavat ovat tyypillisimpiä. Taulukkoon 10 on koottu vaihtoehtoiset suoritustavat yleisyytensä mukaan.

Taulukko 10 Puheviestinnän kurssin vaihtoehtoiset suoritustavat

Vaihtoehtoiset suoritustavat (n = 26)	Mainintoja f = 44
Kirjallisuus ja kotiessee, kotitentti	8
Näyttökoe	7
Portfolio	6
Työkokemus	6
Kirjallisuus ja tentti	5
Muu	5
Näyttöpäivätyöskentely	4
Oppimispäiväkirja	1
Tentti	1
Työsuoritus	1
Yhteensä	44

Kirjallisuuden, kotiesseen tai kotitenttin suorittaminen ovat vaihtoehtoisista suoritustavoista yleisimmät ($f = 8$). Korvaaviksi suorituksiksi luetaan myös näyttökoe ($f = 7$), portfolio ($f = 6$) tai työkokemus ($f = 6$). Yleisimpiin vaihtoehtoisiin suoritustapoihin kuuluu lisäksi kurssin korvaava kirjallisuus ja tentti ($f = 5$) tai muut suoritustavat ($f = 5$), kuten verkkokurssit, erikseen sovittavat korvaavat suoritukset (molemmat $f = 3$), erilliset analyysitehtävät tai toisessa yliopistossa suoritettut vastaavat kurssit (molemmat $f = 1$). Näyttöpäivätyöskentelyllä ($f = 4$) saa myös korvattua kurssin.

Erilaisten harjoitusten ja käytännön kautta oppimiseen tähtäävien tehtävien merkitys on opetuksessa keskeinen (taulukko 11). Puheviestinnän opintojakson hyväksytyyn suoritukseen kuuluu tyypillisimmin harjoitus, joka kuuluu 38 vastaajan kurssisuoritusvaatimuksiin. Vähintään puolet opettajista ilmoitti, että hyväksytyyn suoritukseen kuuluu harjoituksen lisäksi pienryhmätyöskentelyä ($f = 32$), analyysitehtävä ($f = 29$), esitelmä ($f = 28$), luento-opetus ($f = 27$) ja itsenäinen oppimistehtävä ($f = 26$). Tentin ($f = 13$) ja kirjallisten töiden, kuten oppimispäiväkirjojen ($f = 12$) ja esseiden ($f = 11$) merkitys on vähäisempi.

Vastaajista osa täydentää kurssien suoritusvaatimuksia. Perinteisesti kirjallisena kuulusteluna toimiva tentti on kolmen vastaajan tarkennuksien mukaan suullinen kuulustelu.

Tentti on suullinen kuulustelu. Kysymykset arvotaan ja pari valmistelee yhteisen vastauksen, jota toiset kommentoivat suullisesti. (ID 20)

Joidenkin opintokokonaisuuksien hyväksytyyn suoritukseen kuuluu lisäksi itsearviointitehtäviä sekä henkilökohtaisia ohjaus- ja palautekeskusteluita.

Opintokokonaisuus sisältää: Alkutentin, 34 h luentoja, asiakastilanneharjoituksia pienryhmissä 16 h, itsearviointitehtävän sekä esseen. (ID 42)

Henkilökohtainen ohjaus- ja palautekeskustelu (n. 30–60 min.) opintojakson ohjaajan kanssa ryhmämuotoisen työskentelyn päätteeksi. (ID 43)

Vastausten perusteella vaikuttaa siltä, että puheviestinnän kurssien vaadittavat suoritukset liittyvät erilaisiin simuloituihin viestintätilanteisiin. Todellisia tilanteita jäljittelevien viestintätilanteiden on koettu harjoittavan opiskelijoiden taitoja autenttisten tilanteiden ulkopuolella mahdollisimman tarkoituksenmukaisella tavalla.

Taulukko 11 Hyväksytyyn puheviestinnän kurssiin tyypillisimmin sisältyvät suoritukset

Hyväksytty suoritus (n = 44)	f	%-osuus maininnoista f
Harjoitus	38	14,6
Pienryhmätyöskentely	32	12,3
Analyysitehtävä	29	11,2
Esitelmä	28	10,8
Luento-opetus	27	10,4
Itsenäinen oppimistehtävä	26	10,0
Verkkomateriaaliin perehtyminen	19	7,3
Tentti	13	5,0
Oppimispäiväkirja	12	4,6
Demonstraatio	11	4,2
Essee	11	4,2
Verkko-oppimisympäristössä työskenteleminen	5	1,9
Muu	4	1,5
Portfolio	3	1,2
Työelämässä tapahtuva opiskelu, harjoittelu	2	0,8
Yhteensä	260	100

Vaihtoehtoihin suoritustapoihin kuuluu myös kurssin korvaaminen, joka on vastaajista 93 %:n mukaan mahdollista heidän edustamassaan organisaatiossa. Korvaaviksi opinnoiksi hyväksytään yleisimmin (49 % tapauksista) vastaava toisessa yliopistossa suoritettu puheviestinnän kurssi. Myös

vastaava ammattikorkeakoulutasoinen kurssi voi korvata kieli- ja viestintäopintoihin kuuluvan puheviestinnän kurssin (33 % tapauksista). Hieman yli neljännes opettajista hyväksyy työkokemuksen korvaavana suorituksena (15 % tapauksista). Lukiossa suoritettu äidinkielen puheviestintädiplomi voi myös pienessä osassa tapauksia (3 %) toimia korvaavana suorituksena.

Korvaaviin suorituksiin liittyy usein kuitenkin vaatimus täydentävästä suorituksesta. Esimerkiksi työkokemuksen tai ammattiyliopistossa suoritettun kurssin pohjalta haettava korvaavuus edellyttää tyypillisesti jonkin lisätehtävän suorittamista.

Korvaavan ammattiyliopistotasoisin kurssin lisäksi useimmiten täydentävänä tehtävänä kirjallinen työ. (ID 33)

Työkokemus ei yksin riitä, vaan siihen ymmärtääkseni yhdistetään jokin kirjallinen tehtävä. (ID 41)

Kahden vastaajan organisaatioissa korvaavuusasiat käsitellään tapauskohtaisesti. Tällöin esimerkiksi aiemmin suoritettun kurssin laajuus opintopisteinä vaikutti korvattavuuteen.

Jos aiemmin suoritettut opintopisteet vastaavat minun opettamaani kurssia, opiskelija voi saada korvaavuuden suoraan opintopäälliköltä. Muissa tapauksissa opiskelijat ottavat yhteyttä minuun ja keskustelemme aina tapauskohtaisesti, kuinka paljon aiemmat ansiot korvaavat ja mitä tulee vielä tehdä suorituksen täydennykseksi. (ID 37)

-- yliopistossa korvaavuuksista päätetään tiedekunnissa, ei kielikeskuksessa, joten korvaavuuskäytännöt on linjattu eri tiedekunnissa eri tavoin. (ID 43)

Kolmen vastaajan organisaatioissa (7 % kaikista tapauksista) puheviestinnän kursseja ei voi korvata. Näissä tapauksissa puheviestinnän kurssi on tyypillisesti integroitu pääaineen opetukseen ja sen kautta vahvistetaan opiskelijan ammatillista viestintäosaamista.

Kurssi antaa valmiuksia erityisesti asiakaspalveluun ja lääkeneuvontaan apteekissa. Sen vuoksi sitä ei voi korvata muilla opinnoilla (poikkeuksena -- yliopiston farmasian tiedekunnassa suoritettut vastaavat kurssit). (ID 42)

Vaikka opintojen korvausmahdollisuuksia on useita, puolet vastaajista (n = 22) kertoo organisaatiostaan puuttuvan viralliset aiemmin hankitun osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen menetelmät (AHOT-menetelmät). Korvaavuus arvioidaan näissä organisaatioissa tapauskohtaisesti. AHOT-menettely on käytössä 14 vastaajan organisaatiossa. Kahdeksan vastaajaa ei tiedä, onko heidän organisaatiossaan olemassa aiemmin hankitun osaamisen tunnistamiseksi ja tunnustamiseksi virallisia menettelytapoja.

Erityisryhmien huomioiminen opetuksessa

Keskeisimmän erityisryhmän muodostavat viestintäarat opiskelijat. Tällaisten erityisryhmien tarpeet huomioidaan opetusjärjestelyissä hyvin. Suurin osa vastaajista (70 %) työskentelee organisaatiossa, jossa jännittäjille, ujoille tai viestintäaroille opiskelijoille järjestetään omia puheviestinnän kursseja.

Organisaatioissa, joissa erityisryhmille on omia kursseja, kurssivalinta tehdään tyypillisimmin opiskelijan oman hakemuksen tai anomuksen perusteella (n = 12). Lähes yhtä yleistä on, että opiskelijat hakeutuvat oma-aloitteisesti tai oman harkintansa mukaan jännittäjille suunnatuille kursseille (n = 9).

e-lomakehakemusten, joissa perustellaan, miksi hakeutuu kurssille. (ID 40)

Tehostettu ennakkoinformaatio opiskelijoille kurssista ja sen perusteella opiskelija arvioi itse soveltuvuutensa. (ID 18)

Opiskelijat valitaan hakemuksen ja haastattelun perusteella jännittäjille, ujoille ja viestintäaroille suunnatuille kursseille neljän opettajan organisaatiossa. Haastatteluihin osallistuu opiskelijan ja opettajan lisäksi psykologi tai asiantuntija.

Opiskelijavalinnat esiintymisvarmuuden kehittämisen teemakurssille tehdään yhdessä Ylioppilaiden terveydenhuoltosäätiön (YTHS) kanssa, opiskelijoiden kirjallisten hakemusten perusteella. Kurssille on yleensä aina enemmän hakijoita kuin ryhmään (max 16) mahtuu. Tärkeä valintaperuste on opinnoissa selviytymisen tukeminen, opintojen keskeyttämisvaarassa olevien auttaminen. Jos esiintymistilanteiden välttely ja jännittäminen tai yleensä viestintäarkuus haittaa opintojen etenemistä, opiskelijalla on hyvät mahdollisuudet päästä kurssille. (ID 43)

Kahden vastaajan organisaatioissa kurssien opiskelijavalinnat tehdään opintopisteiden ja jonolain periaatteiden mukaan. Yhden vastaajan organisaatiossa ei ole erityiskarsintaa kursseille. Kahden vastaajan mukaan jännittäjille, ujoille ja viestintäaroille opiskelijoille suunnattu kurssi on suunnitteilla.

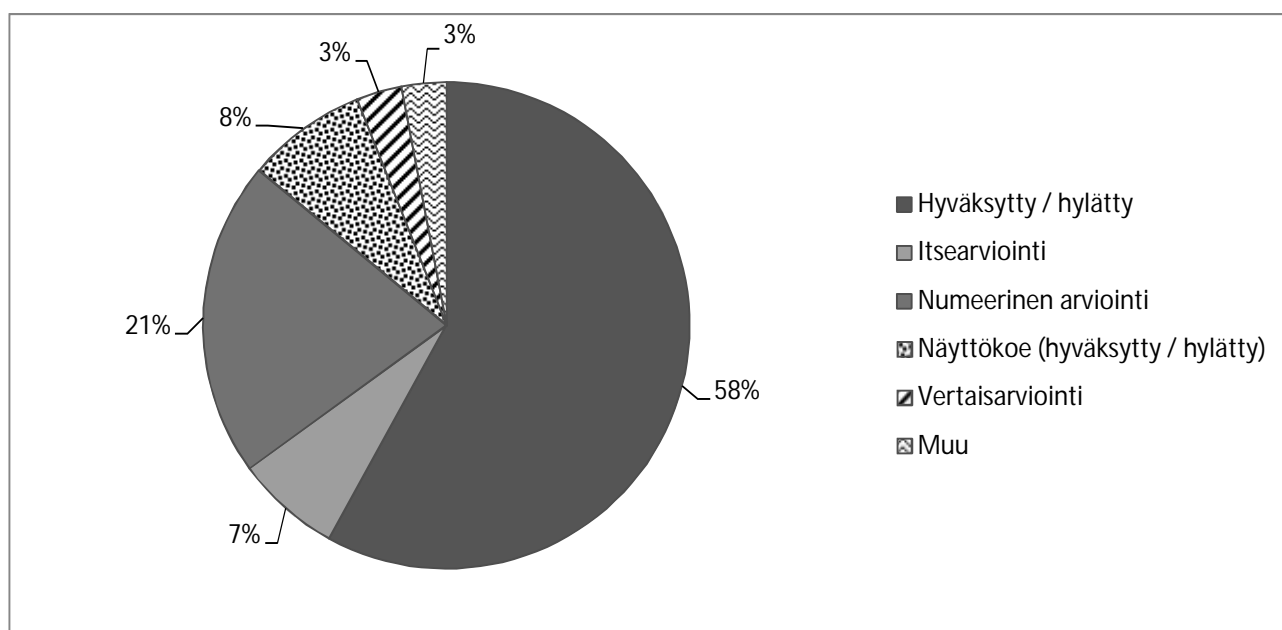
Yksi vastaaja kertoo, että hänen organisaatiossaan viestintäaroille opiskelijoille on tarjottu aiemmin kurssia, mutta kurssi ei toiminut, koska opiskelijat eivät hakeutuneet sille ”leimautumisen” pelossa. Yksi vastaajista työskentelee yliopistossa, jossa viestintäaroille opiskelijoille ei ole omaa kurssia. Jännittämiseen liittyviä asioita käsitellään opetuksen yhteydessä säännöllisesti.

Vaikka omassa tiedekunnassani ei varsinaisesti ole erikseen varsinaisia jännittäjien kursseja, käsittelen esiintymisjännitystä AINA omien 'normaalien' kurssien aluksi sekä luennoiden, keskusteluttaen että harjoituksin! (ID 37)

Vastausten perusteella vaikuttaa siltä, että opetustarjonnassa on huomioitu suhteellisen hyvin viestintäarat opiskelijat.

Arviointi ja palaute

Opintojen tyypillisin arviointitapa on hyväksytty tai hylätty (mainintoja $f = 35$). Seuraavaksi tyypillisin, mutta huomattavasti vähemmän käytetty arviointitapa on numeerinen arvostelu ($f = 13$). Vähemmän käytettyjä arviointitapoja ovat muun muassa hyväksytty tai hylätty näyttökoe ($f = 5$), itsearviointi ($f = 4$) ja vertaisarviointi ($f = 2$). Kohdassa muu arviointitavoiksi mainitaan opettajan kirjallinen arviointi sekä monimuotoarviointi (molemmat $f = 1$). Arviointitapojen prosentuaalinen jakautuminen näkyy kuvioista 7.



Kuvio 7 Puheviestinnän opintojakson arviointitavat ($n = 44$, mainintoja yhteensä $f = 61$)

Vaikka arviointitavat ovat jäsenyneet selvästi, arviointikriteerit eivät ole systemaattisesti määriteltyjä. Puolet vastaajista ($n = 22$) kertoo, että puheviestinnän kurssien harjoitusten ja tehtävien arviointikriteerit on määritelty kaikilla kursseilla. Hieman yli kolmanneksen ($n = 15$) mukaan arviointikriteerit on määritelty jollain kursseilla, mutta ei kaikilla. Seitsemän vastaajan mukaan arviointikriteerejä ei ole määritelty lainkaan.

Kurssien arviointikriteerit määrittää tyypillisimmin opettaja (n = 28). Opettajien ja opiskelijoiden yhdessä muotoilemat arviointikriteerit (n = 12) eivät myöskään ole epätyypillinen tapa määrittää kriteereitä. Yhden vastaajan kursseilla opiskelijat määrittelevät tehtävien ja harjoitusten arviointikriteerit itse (taulukko 12).

Taulukko 12 Harjoitusten ja tehtävien arviointikriteerien määrittäminen

Arviointikriteerit määrittelee (n = 44)	n	%
Opettaja	28	63,6
Opettaja ja opiskelija yhdessä	13	29,6
Opiskelijat itse	1	2,3
Muu	2	4,5
Yhteensä	44	100

Kaksi vastaajaa määrittää arviointikäytänteet muulla tavalla. Arviointikriteerit muuttuvat kurssi- tai opiskelijakohtaisesti. Osassa tapauksia myös opiskelijat saavat äänensä kuuluviin. Osallistavat arviointikäytänteet täydentävät näin ollen opettajien määrittelemiä arviointikriteerejä.

Vaihtelee kurssittain, opiskelijatkin osallistuvat osalla kursseista, myös puheviestinnän opettajista koostuvassa puheviestinnän työryhmässä linjataan arviointikriteereitä. (ID 43)

Opiskelija määrittelee omia tavoitteitaan, joista tulee samalla täydentäviä arvioimisen kriteereitä hänen osaltaan. (ID 5)

Opiskelijat saavat palautetta keskimäärin kuudella eri tavalla (taulukko 15). Palautemuodot jakautuvat suulliseen ja kirjalliseen palautteeseen, itsearviointiin, arvosanaan ja jatkuvaan arviointiin (taulukko 13). Suullisen palautteen osuus on suurin 36,6 %:n osuudella kokonaispalautteen määrästä. Suulliseen palautteeseen kuuluvat muun muassa henkilökohtainen suullinen palaute opettajalta (13,6 % annetusta kokonaispalautteesta), suullinen vertaispalaute (12,5 % annetusta kokonaispalautteesta) sekä suullinen arviointi (7,6 % annetusta kokonaispalautteesta). Kirjallisiin palautemuotoihin (29,9 % annetusta kokonaispalautteesta) kuuluvat esimerkiksi henkilökohtainen kirjallinen vertaispalaute (10,0 % annetusta kokonaispalautteesta) ja henkilökohtainen kirjallinen opettajapalaute (9,3 % annetusta kokonaispalautteesta). Itsearviointiin (19,1 % annetusta kokonaispalautteesta) kuuluvat kirjallinen itsearviointi (10,0 % annetusta kokonaispalautteesta) sekä tallennetun oman esityksen arviointi (9,0 % annetusta kokonaispalautteesta). Palautetta saatetaan antaa myös läpi kurssin (7,2 % annetusta kokonaispalautteesta), jatkuvana palautteena (5,7 % annetusta kokonaispalautteesta) tai

prosessipalautteena (1,4 % annetusta kokonaispalautteesta). Osa opettajista kokee kurssiarvosanan (6,8 % annetusta kokonaispalautteesta) riittäväksi palautteeksi. Yksi vastaajista kertoo, etteivät opiskelijat saa kurssista minkäänlaista palautetta.

Taulukko 13 Opiskelijoille annettava palaute

Opiskelijoiden palautekanavat (n = 44)		
Suullinen palaute	f = 101	36,3 %
Henkilökohtainen suullinen palaute opettajalta	f = 38	13,6 %
Henkilökohtainen suullinen vertaispalaute	f = 35	12,5 %
Suullinen arviointi	f = 21	7,6 %
Kurssipalautteen koonti suullisesti koko ryhmälle	f = 7	2,5 %
Kirjallinen palaute	f = 83	29,9 %
Henkilökohtainen kirjallinen vertaispalaute	f = 28	10,0 %
Henkilökohtainen kirjallinen palaute opettajalta	f = 26	9,3 %
Verkkopalaute, sähköposti, verkko-oppimisolustan välityksellä	f = 12	4,3 %
Kirjallinen palaute koko ryhmälle oppimistehtävästä, harjoituksesta tms.	f = 9	3,2 %
Kurssipalautteen koonti kirjallisesti koko ryhmälle	f = 8	2,8 %
Itsearviointi	f = 53	19,1 %
Kirjallinen itsearviointi	f = 28	10,1 %
Tallenteen katsominen ja arviointi	f = 25	9,0 %
Jatkuva arviointi	f = 20	7,2 %
Jatkuva arviointi	f = 16	5,7 %
Prosessiarviointi	f = 4	1,4 %
Passiiviset arviointimenetelmät	f = 19	6,8 %
Numeerinen arvosana	f = 18	6,5 %
Ei palautetta	f = 1	0,4 %
Muu (f = 1)	f = 1	0,4 %
Yhteensä	f = 278	100 %

Opettajat saavat myös palautetta. Palaute voidaan nähdä opiskelijoiden mahdollisuutena vaikuttaa annettavaan opetukseen ja opetuksen kehittämiseen. Lähes kaikki opettajista (n = 43) kerää kursseillaan opiskelijoiden antamaa palautetta. Vastaajat kertovat myös, miten he keräävät palautetta ja miten palaute vaikuttaa omaan opetustyön arvioimiseen ja kehittämiseen (taulukko 14). Täydentävään kysymykseen vastanneiden (n = 40) mielestä palautteen tärkeys korostuu juuri

kurssien kehitystyössä, kuten sisältöjen tarkoituksenmukaistamisessa, opiskelijoiden odotusten ja tarpeiden huomioimisessa sekä sisältöjen muokkaamisessa ($f = 35$). Palaute koetaan myös tärkeäksi itsensä kehittämisen välineeksi ($f = 5$).

Luen palautteen ja mikäli mahdollista (esim. resurssien, aikataulun ym.) puitteissa, otan sen huomioon tulevaa kurssia suunnitellessani ja omaa opetustani kehittäessäni. Tarvittaessa vien palautetta eteenpäin myös kieliryhmään. (ID 36)

Opiskelijat antavat kurssin aikana jatkuvasti suullista palautetta ja kurssin lopuksi kirjallista palautetta erillisellä lomakkeella tai oppimispäiväkirjan osana. Luen palautteen ja huomioin erityisesti kehitysehdotukset. Luokanopettajaopiskelijoiden kurssia on pidetty toistuvasti opintopisteisiin nähden liian kuormittavana, joten nykyisessä opetussuunnitelmassa sitä on palautteiden perusteella sisällöllisesti hieman kevennetty. Pääosin kurssin teoriaan ja harjoituksiin on oltu tyytyväisiä ja omasta mielestäni ne ovat toimivia, joten sikäli suuria muutoksia ei ole palautteen perusteella tarvinnut tehdä. Pyrin olemaan joka vuosi jollakin tavalla erilainen, se pitää opetuksen ja opettajan virkeänä! (ID 37)

Palautekanavat toimivat yksinkertaistetusti niin, että sähköistä palautetta ($f = 10$) annetaan pääasiassa kurssin jälkeen ja suullista palautetta ($f = 7$) kurssin aikana. Yksi vastaajista kertoo, että opiskelijoita kannustetaan antamaan palautetta sähköisessä oppimisympäristössä myös kurssin aikana ja palaute huomioidaan opetuksessa lähes reaaliaikaisesti.

Palaute kerätään sekä sähköisen lomakkeen välityksellä että suullisesti palautetilaisuudessa. Opiskelijoita kannustetaan antamaan palautetta myös kurssin aikana Moodlen välityksellä, jolloin mahdollisuuksien mukaan palaute voidaan huomioida jo kurssin aikana. Palauteista laaditaan kooste, joka annetaan tiedoksi sekä opettajille että opiskelijoille. Palaute huomioidaan seuraavan vuoden kurssin suunnittelussa. (ID 42)

Kursseilla annettavalla suullisella palautteella tähdätään yleisesti samaan. Kurssin aikana annettavan suullisen palautteen merkitys on ilmeinen varsinkin kurssin ajantasaisessa kehittämisessä. Osa vastaajista kerää palautetta kurssin lopussa järjestämänsä palautekeskustelun kautta. Palautekeskusteluista laaditaan yleensä kooste, joka annetaan tapauskohtaisesti opiskelijoiden, opettajien, aineryhmän ja esimiesten tietoon.

Palaute käsitellään tyypillisimmin kolmella tavalla (taulukko 14). Yleisimmän tavan mukaan opettaja käsittelee saamansa palautteen yksin ($f = 17$). Lähes yhtä yleistä on, että palaute käsitellään yhdessä toisten opettajien, aine- tai kieliryhmän, Kielikeskuksen tai yksikön johtajan kanssa ($f = 16$).

Sen lukee opettaja itse sekä yksikön johtaja, jonka kanssa asiasta keskustellaan kehityskeskusteluissa. Lisäksi itse opettaja muuttaa tarvittaessa kurssin käytäntöjä ja sisältöä palautteen perusteella. (ID 8)

Palaute kootaan ja siitä annetaan aina kirjallinen vastine opiskelijoille. Aiempien kurssien palautteita käytetään uusien kurssien suunnittelussa ja niistä myös kerrotaan tuleville opiskelijoille: mitä palautetta aiemmin on saatu ja miten se on vaikuttanut opetuksen kehittämiseen TAI tällaista palautetta kurssista on tähän mennessä saatu (nämä ovat yleensä positiivisia palautteita, mutta myös kriittisiä kohtia olen nostanut esille ja ennakoitunut tulevia mahdollisia oppimisen pullonkauloja). (ID 10)

Kolmas tapa käsitellä palautetta on opiskelijoiden kanssa yhdessä käydyt keskustelut ($f = 8$). Palaute on tyypillisesti hyvin erilaista ja subjektiivista. Vastauksista on luettavissa palautteen hyödyntämisen haasteellisuus opetuksen kehityssuuntia suunniteltaessa. Useissa kommentteissa mainitaan myös vähäisten resurssien negatiivinen vaikutus opetuksen kehittämiseen. Saatu palaute käsitellään ja sitä käytetään mahdollisuuksien mukaan kurssien kehittämiseen niin lyhyellä kuin pitkälläkin aikavälillä. Vaikka palautetta ei pystyttäisi siirtämään käytäntöön, opettajat ovat kiinnostuneita saamastaan palautteesta.

Taulukko 14 Palautteen käsittely, palautteen muoto ja sen vaikuttavuus opetuksen kehittämiseen.

Palautteen käsittely (n = 40)	Mainintojen määrä (f =41)
Opettaja käsittelee itse	17
Opettaja käsittelee yhdessä jonkun muun tai joidenkin muiden kanssa	16
Opettaja käsittelee yhdessä opiskelijoiden kanssa	8
Palautemuoto	Mainintojen määrä (f =48)
Sähköinen palaute	10
Kirjallinen palaute	10
Suullinen palaute	8
Palautemuotoa ei mainittu	20
Palautteen vaikuttavuus	Mainintojen määrä (f =37)
Kurssien kehittäminen jatkossa palautteen pohjalta	35
Kurssin reaaliaikainen kehittäminen	7
Opettajan itsensä kehittäminen	5

6.5 Opetuksen tavoitteiden toteutuminen

Kyselyn ajankohtana tärkeimmiksi koetut oppimisen ja osaamisen tavoitteet ovat hyvin työelämäsidosonnaisia ja yksilökeskeisiä opetuksen ja oppimisen tavoitteita (taulukko 15). Keskeisin tavoite on työelämässä tarvittavan puheviestintäkompetenssin saavuttaminen ($f = 23$). Seuraavaksi tärkeimmiksi opetuksen ja osaamisen tavoitteeksi koetaan puheviestintäosaamisen merkitys omassa asiantuntijuudessa ($f = 19$), asiantuntijan esiintymistaito ($f = 14$) sekä jatkuva oppiminen, harjoittelemine ja kehittäminen ($f = 13$). Edellä esitetyt tavoitteet kytkeytyvät tiiviisti omaan asiantuntijuuteen, oman asiantuntijuuden ilmaisemiseen ja työelämätaitoihin. Neljäs tavoite liittyy puolestaan elinikäiseen oppimiseen ja kehittämiseen.

Taulukko 15 Keskeisimmät opetuksen ja osaamisen tavoitteet

Keskeisimmät opetuksen ja osaamisen tavoitteet vastaajan opettamalla kieli- ja viestintäopintoihin kuuluvilla puheviestinnän kursseilla (n = 44)	%-osuus maininnoista f (f = 134)
Työelämässä tarvittava puheviestintäkompetenssi	16,9 %
Puheviestintäosaamisen merkitys omassa asiantuntijuudessa	14,0 %
Asiantuntijan esiintymistaito	10,3 %
Jatkuva oppiminen, harjoittelu, kehittäminen	9,6 %
Opiskelussa tarvittava puheviestintäkompetenssi	5,9 %
Ryhmäviestintä ja neuvottelutaito	5,9 %
Viestinnän havainnointi ja analysointi	5,9 %
Palautteen antaminen ja vastaanottaminen	5,9 %
Viestijäkuvan tunnistaminen	4,4 %
Tiedeyhteisössä tarpeellinen esiintymistaito	3,7 %
Konteksti- ja persoonasidonnaisen viestinnän tiedostaminen	3,7 %
Viestinnän teoriapohja (ja soveltaminen käytännössä)	2,9 %
Motivaation herättäminen	2,2 %
Muu	2,2 %
Itsearviointi	1,5 %
Oman roolin ja vastuun tunnistaminen puhetilanteissa	1,5 %
Kirjallisen ja suullisen viestinnän erojen hahmottaminen	1,5 %
Kuunteleminen	0,7 %
Johtaminen	0,7 %
Monikulttuurisuus	0,7 %
Organisaatioviestintä	-
Yhteensä	100 %

Opetuksen ja oppimisen tavoitteita arvioitaessa työelämässä tarvittavan puheviestintäkompetenssin merkitys ($f = 23$) on lähes kolme kertaa suurempi kuin opiskelussa tarvittavan puheviestintäkompetenssin ($f = 8$), ja yli nelinkertainen suhteessa tiedeyhteisössä tarpeelliseen esiintymistaitoon ($f = 5$). Puheviestintäosaamisen merkitys omassa asiantuntijuudessa ($f = 19$) koetaan melkein neljä kertaa tärkeämmäksi kuin konteksti- ja persoonasidonnaisen viestinnän tiedostaminen ($f = 5$). Yksilön asiantuntijan esiintymistaitojen harjaannuttaminen koetaan myös tärkeäksi tavoitteeksi. Asiantuntijan esiintymistaito ($f = 14$) koetaan huomattavasti tärkeämmäksi kuin esimerkiksi ryhmäviestintä- ja neuvottelutaito, viestinnän havainnointi ja analysointi sekä palautteen antaminen ja vastaanottaminen (kaikki $f = 8$). Relevantteina tavoitteina koetut tavoitteet korostavat entistä vahvemmin yksilökeskeisiä tavoitteita.

Puheviestinnän perustaitoja pidetään kaikkiaan tärkeämpinä kuin yksityiskohtaisia taitoja (esim. johtaminen ja monikulttuurisuus, molemmat $f = 1$). Perustaitoihin kuuluvat oman roolin ja vastuun tunnistamista puheviestintätilanteissa eli puheviestinnän eettistä puolta ($f = 2$) ja kuuntelemisen taitoa ($f = 1$) ei myöskään pidetä opetuksen ja oppimisen merkityksellisinä tavoitteina. Kaksi vastaajista valitsi vaihtoehdon muu. Heidän mielestään keskeisimpiin opetustavoitteisiin kuuluu opiskelijan taito tunnistaa omat puheviestintäkykynsä. Kaikkiaan keskeisimmiksi koetut tavoitteet painottuvat työelämä- ja asiantuntijakeskeisiin puheviestintäosaamisen tavoitteisiin.

Kandidaatin tutkinnon suorittaneen opiskelijan puheviestintäosaamisen tavoitteiden toteutuminen

Opetuksen ja osaamisen tavoitteiden toteutumista tarkasteltiin myös vuonna 2008 *Laatua puheviestinnän opetukseen* (LAAPU) -hankkeessa listattujen suositusten kautta. Vastaajia pyydettiin arvioimaan tavoitteiden toteutumista viisiportaisella Likertin asteikolla ”toteutuu hyvin” (valinnanarvo 1) – ”toteutuu huonosti” (valinnanarvo 5). Vastaajien keskiarvoiset valintojen arvot kandidaatin tutkinnon tavoitteiden (KT1–KT8) toteutumisesta sijoittuvat välille 1,57–2,66 niin, että viiden tavoitteen keskiarvoinen valinnan arvo on pienempi kuin kaksi. Kandidaatin tutkinnon tavoitteiden koetaan toteutuvan kaikkiaan melko hyvin. Kaikkien tavoitteiden yhteiskeskisarvo on 2,05 (taulukko 16).

Keskihajontaa tarkasteltaessa huomataan, että vastaajat ovat hyvin samanmielisiä tavoitteiden toteutumisesta. Moodien perusteella näyttää siltä, että tavoitteet toteutuvat enimmäkseen melko hyvin (moodi = 2). Viisi väittämää kahdeksasta sijoittuu valinnanarvoiltaan yhden (toteutuu hyvin) ja neljän (toteutuu melko huonosti) välillä. Suurimman osan väittämistä koetaan toteutuvan siten jollain tasolla opetuksessa.

Kandidaatin tutkinnon tavoitteista parhaiten toteutuvat tavoitteet 5 (KT5) ja 6 (KT6). Vastaajien valintojen välinen keskihajonta on näiden väittämien kohdalla pienin vastaajien kokiessa tavoitteiden toteutumisen samansuuntaisesti. Nykyiset opetussisällöt tukevat tavoitteiden toteutumista ja vastaajat kokevat, että kandidaatin tutkinnon suorittanut opiskelija osaa hyödyntää saamaansa palautetta ja kehittää sen perusteella puheviestintäosaamistaan. Tavoitteista toiseksi parhaiten toteutuvat tavoitteet 7 (KT7) ja 1 (KT1). Tämän perusteella kandidaatin tutkinnon suorittanut ymmärtää melko hyvin puheviestinnän merkityksen oman asiantuntijuutensa ilmentäjänä. Tavoitteista huonoimmin toteutuvat viestinnän eettisyyteen liittyvä tavoite (KT8) ja

akateemisen vuorovaikutuksen onnistumiseen liittyvät tavoitteet (KT4 ja KT2). Heikoimmin toteutuvien tavoitteiden arviokohtaiset keskihajonnat ovat kuitenkin väittämien KT4 (Std. 0,88) ja KT8 (Std. 0,83) kohdalla muita keskihajontoja selvästi suuremmat, mikä kertoo vastaajien kokemusten erilaisuudesta. Tavoitekohtaisesti eritellyt arviot löytyvät liitteestä 4.

Taulukko 16 Tutkinnon tavoitteet, keskiarvo koetusta toteutumisesta, keskihajonta, moodi sekä valintojen minimi- ja maksimiarvot

Tavoite	n	Ka	Std.	Moodi	Min	Max
KT1: Kandidaatin tutkinnon suorittanut osaa rakentaa kuulijoiden ja tilanteen kannalta tarkoituksenmukaisen, havainnollisen, ymmärrettävän ja argumentoidun puheenvuoron omasta tieteenalastaan sekä luoda vuorovaikutussuhteen kuulijoihin.	44	1,80	0,73	2	1	4
KT2: Kandidaatin tutkinnon suorittanut pystyy osallistumaan tieteelliseen vuorovaikutukseen erilaisissa viestintätehtävissä (mm. puheenjohtajana, esitelmän pitäjänä, opponenttina ja keskustelijana) ja tuomaan omaa ajatteluaan esille kehittyvänä tieteellisenä asiantuntijana.	44	2,45	0,73	2	1	5
KT3: Kandidaatin tutkinnon suorittanut osaa toimia tavoitteellisesti ja tarkoituksenmukaisesti vuorovaikutustilanteissa yhteistyössä toisten kanssa.	44	1,93	0,76	2	1	5
KT4: Kandidaatin tutkinnon suorittanut osaa kuunnella analyttisesti ja arvioida tieteellisiä vuorovaikutussuhteita.	44	2,52	0,88	3	1	5
KT5: Kandidaatin tutkinnon suorittanut osaa antaa, vastaanottaa ja käsitellä palautetta rakentavasti.	44	1,57	0,70	1	1	4
KT6: Kandidaatin tutkinnon suorittanut osaa analysoida ja arvioida puheviestintäosaamisensa vahvuuksia ja kehittämiskohteita.	44	1,70	0,67	2	1	4
KT7: Kandidaatin tutkinnon suorittanut ymmärtää puheviestintäosaamisen merkityksen yliopisto-opiskelussa, tieteellisessä toiminnassa ja työelämässä erityisesti tiedon tuottamisen, esittämisen ja arvioinnin kannalta sekä oman asiantuntijuuden kehittymisen kannalta.	44	1,75	0,72	2	1	3
KT8: Kandidaatin tutkinnon suorittanut osaa ottaa huomioon viestinnän eettiset näkökulmat, kuten esimerkiksi vastuun kantamisen viestinnän seurauksista.	44	2,66	0,83	3	1	4

Maisterin tutkinnon suorittaneen opiskelijan puheviestintäosaamisen tavoitteiden toteutuminen

Maisterin tutkinnon suorittaneiden opiskelijoiden puheviestintäosaamisen tavoitteiden toteutumista arvioitiin samalla tavalla kuin kandidaatin tutkinnon tavoitteiden toteutumista edellä. Maisterin tutkinnon tavoitteiden (MT1–MT5) keskiarvoiset valintojen arvot sijoittuvat välille 2,09–2,70.

Vaikka maisterin tutkinnon tavoitteiden koetaan toteutuvan kaikkiaan hieman huonommin kuin kandidaatintutkinnon tavoitteiden, maisterin tutkinnonkin tavoitteiden koetaan kuitenkin toteutuvan melko hyvin tavoitteiden toteutumisen keskiarvoisen keskiarvon ollessa 2,31 (taulukko 17).

Taulukko 17 Tutkinnon tavoitteet, keskiarvo koetusta toteutumisesta, keskihajonta, moodi, valintojen minimi- ja maksimi-arvot

Tavoite	n	Ka	Std.	Moodi	Min	Max
MT1: Maisterin tutkinnon suorittaneella on valmiudet toimia tarkoituksenmukaisesti ja tehokkaasti tieteellisessä vuorovaikutuksessa ja asiantuntijana oman alansa keskeisissä viestintätilanteissa.	44	2,45	0,85	2	1	5
MT2: Maisterin tutkinnon suorittaneella on taito puhua omasta alastaan yleistajuisesti erilaisille kuulijakunnille.	44	2,11	0,95	2	1	5
MT3: Maisterin tutkinnon suorittaneella on valmiudet osallistua ryhmässä tiedon tuottamiseen ja arvioimaan keskusteluun (esim. seminaariryhmä, työelämän asiantuntijaryhmät).	44	2,18	0,97	2	1	5
MT4: Maisterin tutkinnon suorittaneella on kyky kehittää puheviestintäosaamistaan oman asiantuntijuutensa osana.	44	2,09	0,83	2	1	5
MT5: Maisterin tutkinnon suorittaneella on kyky analysoida, arvioida ja kehittää tieteellisen ja työelämän asiantuntijavuorovaikutuksen laatua.	44	2,70	0,73	3	2	5

Maisterin tutkinnon tavoitteita arvioitaessa vastaajien kokemukset eroavat toisistaan enemmän kuin kandidaatin tutkinnon tavoitteiden kohdalla. Keskihajonnat ovatkin maisterin tutkinnon tavoitteiden toteutumista koskevien arvioiden yhteydessä jonkin verran suurempia kuin kandidaatin tutkinnon tavoitteiden toteutumista arvioivien arvioiden kohdalla. Moodien perusteella näyttää siltä, että tavoitteet toteutuvat myös maisterin tutkinnossakin melko hyvin (moodi = 2), vaikka keskiarvoiset valinnan arvot ovat suurempia kuin kandidaatin tutkintoa kuvaavien keskiarvojen.

Maisterin tutkinnon tavoitteista parhaiten toteutuu tavoite 4 (MT4). Vastaajien kokemuksen mukaan maisterin tutkinnon suorittaneella on siten melko hyvät taidot kehittää työelämän kannalta tärkeitä viestintätaitoja. Vastaajien valintojen välinen keskihajonta on tämän tavoitteen kohdalla pienin, mikä kertoo vastaajien samansuuntaisesta kokemuksesta. Toiseksi parhaiten toteutuvat tavoitteet 2 (MT2) ja 3 (MT3). Arvioiden perusteella vastaajat ovat sitä mieltä, että maisterin tutkinnon suorittanut henkilö osaa käytännössä hyödyntää puheviestintäosaamistaan osana omaa asiantuntijuuttaan erilaisissa konteksteissa. Vaikka tavoitteen, jonka mukaan maisterin tutkinnon

suorittanut kykenisi kehittämään ammatillista puheviestintäosaamistaan yleensä, arvioidaan toteutuvan parhaiten, vastaajat epäilevät, kuinka hyvin opiskelija pystyy oppimansa perusteella arvioimaan asiantuntijavuorovaikutuksen laatua (MT5), mikä puolestaan viittaa siihen, että asiantuntijavuorovaikutuksen reflektointikyky ei kehity samassa suhteessa kuin muut osaamisen osa-alueet. Tavoite viisi koetaankin vastaajien kesken toteutuvan huonoimmin. Tavoitekohtaisesti eritellyt arviot löytyvät liitteestä 5

Tavoitteet arvioidaan relevanteiksi ja hyviksi, mutta käytännössä vaikeasti toteutettaviksi molempien tutkintojen osalta. Tavoitteiden toteutumisen negatiivisesti vaikuttavia tekijöitä ovat ajallisesti liian lyhyet kurssit suhteessa opetettavaan asiaan, liian isot ryhmät suhteessa kurssien laajuuteen, kurssien sijoittuminen lähinnä kandidaatin tutkintoon ja maisteritason pakollisten puheviestinnän kurssien puuttuminen.

Opetukseen käytettävissä olevat tuntimäärät, kurssien laajuudet ja henkilökohtaiseen ohjaukseen käytettävissä oleva aika eivät useimmiten riitä niiden kaikkien tavoitteiden saavuttamiseen. Yliopistossamme kieli- ja viestintäopintoihin kuuluvan puheviestinnän opinnot ovat kaikkineen kandidaatintutkinnoissa, ja maisterivaiheessa on tarjolla vain valinnaiskursseja. (ID 43)

Ei voida saavuttaa lyhytkursseilla, joissa pääsääntöisesti liian isot ryhmät, jolloin vain yksi taitoharjoitus per opiskelija! Tiedostaminen saavutetaan, mutta taitoja ei. Tasoeroja on runsaasti. Toiset saavuttavat taidot jopa hyvin, mutta eroja on runsaasti --. (ID 10)

Haasteeksi mainitaan myös opiskelijoiden motivointi elinikäiseen oppimiseen sekä opiskelijoiden tasoerot.

Tavoitteiden toteutumista olisi syytä tutkia kysymällä opiskelijoilta tavoitteiden toteutumista työelämässä. Nämä tavoitteet ovat enemmänkin elinikäisen oppimisen kohteita, kuin opinnoissa saavutettavia. (ID 15)

Vaikka tavoitteiden toteutuminen koetaan toisinaan haastavaksi, opettajat kokevat saavuttavansa tavoitteet pääsääntöisesti hyvin tai melko hyvin, tai vaihtoehtoisesti melko hyvin tai keskinkertaisesti.

Koulutuksen ja kokemuksen vaikutus tavoitteiden koettuun toteutumiseen

Tutkimuskysymykseen 3 liittyy kaksi osaa. B-osan kysymyksellä halutaan selvittää tavoitteiden kokonaisvaltaisen toteutumisen lisäksi se, miten eri taustamuuttujat vaikuttavat tavoitteiden koettuun toteutumiseen. Tavoitteiden toteutumista testattiin kahden riippumattoman otoksen keskiarvon vertailuun soveltuvalla parametrittömällä Mann-Whitney U-testillä. Koska opettajien

ammattitaidolla on tutkimusten mukaan vaikutusta opiskelijoiden suorituksiin (Darling-Hammond, 1999), taustamuuttujilla halutaan testata, onko kokeneiden ja kokemattomien opettajien ja / tai pätevien ja epäpätevien opettajien tavoitteiden toteutumiseen liittyvien kokemusten välillä eroa.

Vastaajat jaetaan työkokemuksensa perusteella kahteen ryhmään, joista ryhmällä 1 on pidempi ja ryhmällä 2 lyhyempi työkokemus puheviestinnän opetustehtävistä. Ryhmään 1 kuuluvilla opettajilla (n = 21) on pitkä, vähintään 11-vuotinen työkokemus puheviestinnän opetustehtävistä. Ryhmän 2 opettajilla on alle 11-vuotinen kokemus. Ryhmään 2 (vähäisempi työkokemus) kuuluvista vastaajista vajaalla neljänneksellä (n = 10) on 6–10 vuotta työkokemusta ja seitsemällä 2–5 vuotta. Ryhmän 2 vastaajista kuusi on toiminut puheviestinnän opetustehtävissä alle kaksi vuotta.

Kokeneet opettajat (ryhmä 1) arvioivat kandidaatin tutkinnon tavoitteiden toteutuvan keskimäärin huonommin (ryhmän 1 kaikkien arvioiden ka = 1,98) kuin kokemattomat opettajat (ryhmä 2) (kaikkien arvioiden ka = 1,39) (taulukko 18).

Taulukko 18 Kokemuksen vaikutus kandidaatin tutkinnon tavoitteiden arvioituun toteutumiseen

Tavoite (1= toteutuu hyvin, 2= toteutuu melko hyvin, 3= ei toteudu hyvin eikä huonosti, 4= toteutuu melko huonosti, 5= toteutuu huonosti)	Yhteensä n = 44		Pitkä työkokemus n = 21		Lyhyt työkokemus n = 23		Z	p
	ka	Std.	ka	Std.	ka	Std.		
KT 1	1.80	0.73	1.82	0.80	1.77	0.69	- 0.04	0.97
KT 2	2.45	0.73	2.50	0.86	2.41	0.59	- 0.22	0.83
KT 3	1.93	0.76	2.18	0.85	1.68	0.57	- 2.19	0.03
KT 4	2.52	0.88	2.64	0.95	2.41	0.80	- 0.65	0.51
KT 5	1.57	0.70	1.68	0.78	1.45	0.60	- 0.97	0.34
KT 6	1.70	0.67	1.82	0.73	1.59	0.59	- 1.01	0.31
KT 7	1.75	0.72	1.73	0.70	1.77	0.75	- 0.17	0.87
KT 8	2.66	0.83	2.64	0.85	2.68	0.84	- 0.36	0.72

Ero ryhmien kokemusten välillä ei ole suuri, eivätkä tavoitteiden toteutumista kuvaavat arviot pääsääntöisesti poikkea tilastollisesti merkittävästi toisistaan. Tavoitteiden KT2: ”Kandidaatin tutkinnon suorittanut pystyy osallistumaan tieteelliseen vuorovaikutukseen erilaisissa

viestintätehtävissä (mm. puheenjohtajana, esitelmän pitäjänä, opponenttina ja keskustelijana) ja tuomaan omaa ajatteluaan esille kehittyvänä tieteellisenä asiantuntijana” ja KT4: ”*Kandidaatin tutkinnon suorittanut osaa kuunnella analyttisesti ja arvioida tieteellisissä vuorovaikutussuhteissa*” kohdalla löytyy kuitenkin tilastollisesti melkein merkitsevä ero ryhmien välillä. Ryhmän 2 (opettajat, joilla on lyhyempi työkokemus) arviot ovat molempien tavoitteiden (KT2: $p = .015 < .05$ ja KT4: $p = .03 < .05$) kohdalla tilastollisesti melkein merkitsevästi positiivisempia kuin ryhmän 1 arviot. Opettajat, joilla on lyhyempi työkokemus kokevat, että tavoitteet toteutuvat paremmin kuin opettajat, joilla on pidempi työkokemus. Huomattavaa on lisäksi se, että tavoitekohtaisten arvioiden keskihajonta on suurempaa niiden tavoitteiden kohdalla, joiden arvioista löytyy viitteitä tilastollisesta merkitsevyyserosta.

Opettajien ammattitaitoon liittyy olennaisesti opettajan pätevyys. Ryhmän 1 muodostivat pätevät puheviestinnän opettajat eli opettajat, jotka ovat opiskelleet vähintään syventävien opintojen verran puheviestintää. Ryhmän 2 muodostivat epäpätevät opettajat eli opettajat, jotka ovat opiskelleet puheviestintää enimmillään aineopintojen verran. Ryhmän 1 opettajat (pätevät opettajat) arvioivat kandidaatin tutkinnon tavoitteiden toteutuvan keskimäärin huonommin (ryhmän 1 kaikkien arvioiden $\bar{x} = 2,13$) kuin ryhmän 2 opettajat (epäpätevät opettajat) (ryhmän 2 kaikkien arvioiden $\bar{x} = 1,97$). Ero ryhmien kokemusten välillä ei ole suuri, eivätkä arviot pääsääntöisesti poikkeaa merkittävästi toisistaan (taulukko 19).

Ainoa tilastollisesti melkein merkitsevä ero löytyy ryhmien välillä tavoitteen KT3: ”*Kandidaatin tutkinnon suorittanut osaa toimia tavoitteellisesti ja tarkoituksenmukaisesti vuorovaikutustilanteissa yhteistyössä toisten kanssa*” arvioidusta toteutumisesta. Epäpätevät opettajat arvioivat tavoitteen toteutuvan tilastollisesti melkein merkitsevästi positiivisemmin ($p = .03 < .05$) kuin pätevät opettajat, ja he kokevat tavoitteen toteutuvan paremmin kuin pätevät opettajat. Ryhmäkohtainen keskihajonta noudattelee yleistä keskihajonnan linjaa. Epäpätevien opettajien ryhmä on kuitenkin jopa yksimielisempi kuin pätevien opettajien ryhmä.

Tilastollisesti melkein merkitsevät erot ryhmien välillä ovat pienehköjä, joten opettajan pätevyys tai kokemus ei kokonaisvaltaisesti vaikuta positiivisesti tavoitteiden saavuttamiseen. Keskiarvoja tarkasteltaessa on pikemminkin niin, että epäpätevät ja / tai kokemattomammat opettajat kokevat tavoitteiden toteutuvan kokonaisvaltaisesti paremmin.

Taulukko 19 Pätevyyden vaikutus kandidaatin tutkinnon tavoitteiden arvioituun toteutumiseen

Tavoite (1= toteutuu hyvin, 2= toteutuu melko hyvin, 3= ei toteudu hyvin eikä huonosti, 4= toteutuu melko huonosti, 5 = toteutuu huonosti)	Yhteensä n = 44		Pätevä n = 22		Epäpätevä n = 22		Z	p
	ka	Std.	ka	Std.	ka	Std.		
KT1	1.80	0.73	1.82	0.80	1.77	0.69	- 0.04	0.97
KT2	2.45	0.73	2.50	0.86	2.41	0.59	- 0.22	0.83
KT3	1.93	0.76	2.18	0.85	1.68	0.57	- 2.19	0.03
KT4	2.52	0.88	2.64	0.95	2.41	0.80	- 0.65	0.51
KT5	1.57	0.70	1.68	0.78	1.45	0.60	- 0.97	0.34
KT6	1.70	0.67	1.82	0.73	1.59	0.59	- 1.01	0.31
KT7	1.75	0.72	1.73	0.70	1.77	0.75	- 0.17	0.87
KT8	2.66	0.83	2.64	0.85	2.68	0.84	- 0.36	0.72

Tavoitteiden toteutumista testataan eri muuttujien kautta myös maisterin tutkinnon tavoitteiden osalta. Kokeneet opettajat (ryhmä 1) arvioivat maisterin tutkinnon tavoitteiden toteutuvan huonommin (ryhmän 1 kaikkien arvioiden ka = 2,13) kuin kokemattomimmat opettajat (ryhmä 2) (ryhmän 2 kaikkien arvioiden ka = 1,45). Vaikka vastaajien kokemukset poikkeavat selvästi toisistaan, ainoa tilastollisesti melkein merkitsevä ero ryhmien välillä löytyy tavoitteen MT1: *Maisterin tutkinnon suorittaneella on valmiudet toimia tarkoituksenmukaisesti ja tehokkaasti tieteellisessä vuorovaikutuksessa ja asiantuntijana oman alansa keskeisissä viestintätilanteissa* kohdalla. Ryhmä 2 (opettajat, joilla on lyhyempi työkokemus), jossa vastauksien keskihajonta on suuri, arvioi tavoitteen toteutuvan tilastollisesti melkein merkitsevästi positiivisemmin ($p = .02 < .05$) kuin ryhmä 1 (opettajat, joilla on pitkä työkokemus) (taulukko 20).

Analyysin perusteella löydetään viitteitä lisäksi siitä, että opettajat, joilla on lyhyempi työkokemus kokevat tavoitteiden MT2 (maisterin tutkinnon suorittaneella on taito puhua omasta alastaan yleistajuisesti erilaiselle kuulijakunnalle) ($p = .08 \leq .1$) ja MT4 (maisterin tutkinnon suorittaneella on kyky kehittää puheviestintäosaamistaan oman asiantuntijuutensa osana) $p = .08 \leq .1$) toteutuvan tilastollisesti suuntaa antavasti positiivisemmin kuin opettajat, joilla on pitkä työkokemus. Väittämien kohdalla ilmenevä suuntaa antava tilastollinen merkitsevyys kertoo ilmiön oireellisuudesta. Opettajat, joiden työkokemus on lyhyempi, kokevat saavuttavansa useamman tavoitteet paremmin opettajat, joilla on pitkä työkokemus.

Taulukko 20 Kokemuksen vaikutus maisterin tutkinnon tavoitteiden arvioituun toteutumiseen

Tavoite (1= toteutuu hyvin, 2= toteutuu melko hyvin, 3= ei toteudu hyvin eikä huonosti, 4= toteutuu melko huonosti, 5= toteutuu huonosti)	Yhteensä n = 44		Pitkä työkokemus n = 21		Lyhyt työkokemus n = 23		Z	P
	ka	Std.	ka	Std.	ka	Std.		
MT1	2.45	0.85	2.14	0.65	1.40	1.05	- 2.44	0.02
MT2	2.11	0.95	1.86	0.85	1.36	0.71	- 1.76	0.08
MT3	2.18	0.97	2.00	0.89	1.45	0.78	- 1.37	0.17
MT4	2.09	0.83	2.10	0.77	1.43	0.94	- 0.22	0.08
MT5	2.70	0.73	2.57	0.68	1.62	1.34	- 1.13	0.26

Pätevät opettajat (ryhmä 1) arvioivat maisterin tutkinnon tavoitteiden toteutuvan jonkin verran paremmin (ka = 2,25) kuin epäpätevät opettajat (ryhmä 2) (ka = 2,36). Vastaaajien kokemukset ovat kuitenkin hyvin yhdensuuntaisia niin ryhmien sisällä kuin ryhmien välilläkin, eikä kokemusten väliltä löydy tilastollisesti merkitseviä eroja (taulukko 21). Opettajan pätevyys tai kokemus ei vaikuta positiivisesti tavoitteiden arvioituun toteutumiseen. Kaikkia tutkintokohtaisia keskiarvoja tarkasteltaessa voidaan huomata lisäksi se, että kokeneet ja / tai pätevät opettajat arvioivat tavoitteiden toteutumisen kaikkiaan huonommin kuin kokemattomimmat ja / tai epäpätevät opettajat.

Taulukko 21 Pätevyyden vaikutus maisterin tutkinnon tavoitteiden arvioituun toteutumiseen

Tavoite (1= toteutuu hyvin, 2= toteutuu melko hyvin, 3= ei toteudu hyvin eikä huonosti, 4= toteutuu melko huonosti, 5= toteutuu huonosti)	Yhteensä n = 44		Pätevät n = 22		Epäpätevät n = 22		Z	P
	ka	Std.	ka	Std.	ka	Std.		
MT1	1.80	0.73	2.45	0.74	2.45	0.96	- 0.27	0.79
MT2	2.45	0.73	1.91	0.87	2.32	0.99	- 1.41	0.16
MT3	1.93	0.76	2.23	1.07	2.14	0.89	- 0.07	0.95
MT4	2.52	0.88	2.00	0.76	2.18	0.91	- 0.69	0.50
MT5	1.57	0.70	2.68	0.65	2.73	0.83	- 0.07	0.95

6.6 Kieli- ja viestintäopintoihin kuuluvan puheviestinnän opetuksen haasteet

Opetuksen keskeiset haasteet on jaettavissa 13 luokkaan. Keskeisimmiksi haasteiksi koetaan opintojaksojen sisältöjen muokkaaminen mahdollisimman tarkoituksenmukaisiksi niukoilla tuntimäärillä (f = 18) sekä sisältöjen laajuus suhteessa opintopisteistä ja tuntimääriin (f = 17). Edellä mainittujen haasteiden yhteydessä todetaan lisäksi tilaaja–tuottaja-mallin toimimattomuus sekä se, että tavoitteita on liikaa nykyisiin resursseihin nähden.

Ryhmäkoot kohtuullisiksi - tilaaja-tuottaja-mallin kyseenalaistaminen (nyt ainelaitos tilaa, kielikeskus tuottaa; tarvittaisiin molemminpuolista asiantuntijuutta kurssien suunnittelussa, integrointiakin). (ID 35)

1. Tulisi muodostaa selvempi käsitys siitä, mitkä ovat puheviestinnän kurssien tärkeimmät tavoitteet (tärkeimpiä tavoitteita ei voi olla määrällisesti monia, ehkä vain yksi tai kaksi) ja mitä priorisoidaan lyhyillä kursseilla. 2. Tavoitteet eivät saisi toistua liian samanlaisina kouluasteelta toiselle, pitäisi olla jotakin uutta, erilaista ja haastavaa tarjottavana. 3. Puheviestinnän yksittäisen kurssin sitominen muuhun yliopisto-opetukseen ja työelämään, ettei se jää irralliseksi kurssisuoritukseksi. (ID 9)

Myös suuret ryhmäkoot (f = 13), työelämän tarpeisiin vastaaminen (f = 12) ja resurssien niukkuus (f = 11) koetaan haastavina. Resurssien niukkuus ei liity ainoastaan opetukseen, vaan myös opiskelijoiden resursseihin ja kilpailuun heidän ajastaan.

Keskeisiä haasteita ovat kasvavat ryhmäkoot ja "kamppailu" opiskelijoiden ajasta ja resursseista. Toivottavasti taloudellisesti tiukkana aikana emme törmää kuitenkaan siihen haasteeseen, että säästöyistä opiskelijoille ei suositeltaisi puheviestinnän kursseja, sillä vuorovaikutusosaamisen kehittämisellä on suuri merkitys niin opintoja kuin työelämääkin ajatellen. (ID 36)

Opetuksen integrointi ja sitominen muuhun opetukseen ($f = 8$) tuo oman lisähaasteensa. Vaikka integrointia pidetään yleensä ottaen tärkeänä ja vähintäänkin tavoiteltavana tilana, vain vähemmistö opettajista integroi opetustaan muuhun opetukseen. Yhteisten tai edes valtakunnallisten tavoitteiden määrittäminen koetaan myös haastavana ($f = 7$).

Tietty yhdenmukaisuus olisi yliopistotasolla hyvä olla kaikissa yliopistoissa. Tavoitteet vaihtelevat yliopistoittain, tiedekunnittain ja opiskelijajoukoittain hyvin paljon. Kun kurssi on vain minimaalinen osa diplomi-insinöörien tutkintoa, täytyy taiteilla tieteellisen ja taitopainotteisen opetuksen välillä. Pääpaino on taidoissa, vaikka sen soisi olevan toisinkin. Aikaa vain ei ole riittävästi. (ID 1)

-- Miten puheviestinnän opetusta saataisiin joko omaksi kurssikseen tai selkeästi opetussuunnitelmatasolla integroitua muihin kursseihin koko opiskelupolun ajan sen sijaan, että on olemassa yksi pakollinen kurssi? - Miten puheviestinnän opetus saavuttaa ansaitsemansa arvostuksen siten, että kuka tahansa opettaja ei näkisi olevansa kyvykäs opettamaan sitä oman oppiaineensa ohella (sitäkin fiilistä on välillä ilmassa...)? (ID 37)

Arvostukseen liittyvät haasteet ($f = 6$) koskevat oppiaineen yleistä arvostusta tai ammattitaitoisten opettajien arvostusta. Arvostukseen liittyi myös näkökulma puheviestinnän oppiaineen olemassa olosta osana tutkintojen pakollisia opintoja.

Miten saavuttaa tavoitteet kun kurssit ovat suhteellisen lyhyitä ja kurssien opiskelijamääriä painetta nostaa? Näkevätkö eri tiedekunnat puheviestinnän opetuksen merkityksen - annetaanko opiskelijoille jatkossakin mahdollisuus suorittaa myös valinnaisia puheviestinnän opintoja? (ID 41)

Osa vastaajista kokee opiskelija-aineksen heterogeenisuuden ($f = 6$) ja opiskelijoiden motivoinnin sekä rohkaisun ($f = 5$) haastavana. Motivointiin ja rohkaisuun liittyvät haasteet ilmenevät varsinkin heterogeenisissä ryhmissä, joissa opiskelijoiden henkilökohtaisten tarpeiden huomioiminen koetaan vaikeammaksi. Taulukko 22 esittää kootusti opettajien kokemien haasteiden suhteellisen yleisyyden.

Antaa esiintymisvarmuutta. Suomenkielisten opiskelijoiden kohdalla erityisen tärkeää rohkaista käyttämään ruotsin kieltä jota he osaavat hyvin, mutta tyypilliseen suomalaiseen tapaan vähättelevät taitojaan. (ID 12)

Opiskelijoiden lähtötason kirjavuus, opiskelijoiden ikä- ja kokemustaan erilaisuus (tosin hyviäkin puolia siitä on), sisältöjen muuttaminen vaativammiksi ja teoriapitoisemmaksi, ammatillisen puheviestinnän opettamisen vaikeus tutkinnoissa joiden opiskelijat sijoittuvat mitä moninaisemmin työelämään (eri juttu kuin esim. lääkärit). (ID 13)

Taulukko 22 Opetuksen keskeisimmät haasteet

Haasteet (n = 43)	%-osuus maininnoista f (f=109)
Opetussisällöt	16,5 %
Tuntimäärät	15,6 %
Ryhmäkoot	11,9 %
Työelämäkytkösten löytäminen	11,0 %
Resurssit	11,0 %
Integrointi	7,3 %
Tutkintojen yhdenmukaisuus, yhteisten valtakunnallisten tavoitteiden laatiminen	6,4 %
Arvostus	5,5 %
Opiskelija-aineiden heterogeenisuus	5,5 %
Motivointi ja rohkaisu	4,6 %
Opettajan ammatillinen pätevyys	2,8 %
Aikaisemmin opitun tunnistaminen	0,9 %
Kurssien valintakriteerit	0,9 %
Yhteensä	100

Opettajista lähes yhdeksän kymmenestä (88,6 %) kokee tarvitsevansa työssään tukea. Keskeisin tuen tarve liittyy opetuksen suunnitteluun, pedagogisten valintojen tekemiseen ja kurssien toteutukseen liittyvään tiedolliseen ja välineelliseen tukeen (40,6 % kokonaismaininnoista ($f_{Tot.} = 69$)). Opettajat kokevat tarvitsevansa myös emotionaalista tukea, joka kytkeytyy työssä jaksamiseen. Opettajat kaipaavat lisäksi nykyistä tiiviimpää yhteistyötä, järjestäytyneitä toimintaa sekä yhteisiä valtakunnallisia linjauksia. Tukea tarvitaan myös opiskelijoiden kohtaamiseen ja opiskelijakontaktien ylläpitämiseen.

Tukea tarvitsevista 39:opettajasta 25 mainitsee täydennys- ja lisäkoulutuksen keskeisenä tukimuotona. Täydennys- ja lisäkoulutuksella vastaajat saavat tiedollista ja välineellistä tukea opetussisältöjen suunnitteluun, harjoitusten kehittämiseen ja näkemyksensä laajentamiseen. Välineellinen ja tiedollinen tuki liittyy myös keskusteluun toimivista ja tarkoituksenmukaisista opetusmenetelmistä.

Lisää puheviestinnän koulutusta, joka antaisi näkemystä nimenomaan työelämässä tarvittavista taidoista.
(ID 31)

Vertaistukea muilta yleisopintojen opettajilta. Olisi mukava kuulla ja vaihtaa ajatuksia ja ideoita toimivista (ja ei-niin-kovin-toimivista) harjoituksista -- . (ID 17)

-- mahdollisuuden kehittää ideoita ja myös vaihdella omaa kurssitarjontaa. Uuteen kurssiin perehtyminen motivoi ja itselleen tuttuja kursseja oppii katsomaan hieman eri näkökulmasta -- Yhteinen kehitystyö tai kurssin jaettu opettaminen antaa myös tukea. (ID 36)

Välineelliseen tukeen liittyvät myös resurssit. Opettajan työstään saama korvaus ($f = 2$) sekä opetuksen käytännön edellytykset ($f = 1$) tulkitaankin tässä yhteydessä välineellisen tuen muodoiksi.

Työssä jaksaminen ja luottamus ovat esimerkkejä emotionaaliseen tukeen kytkeytyvistä kollegiaalisena tukena ilmenevistä työyhteisön aineettomista voimavaroista. Tukea tarvitsevista opettajista 21 mainitsi emotionaalisen tuen tarpeen.

Vertaistukea; toista puheviestijää osaa todella arvostaa vasta, kun sellaista ei löydy samasta yksiköstä. :) (ID 25)

-- Toimiva aineryhmämme on todella suuri tuki ja voimavara. (ID 34)

Tukea tarvitsevista opettajista 13 kokee tarvitsevänsä lisäksi yhteistyön, järjestäytyneen toiminnan sekä valtakunnallisten linjausten kautta jäsentyvää tukea. Yhteisiä opetusta ohjaavia linjauksia tarvitaan vastaajien mukaan esimerkiksi pedagogisia valintoja tehtäessä, kuten opetuksen järjestämisen, integroinnin ja tavoitteiden laatimisen työkaluina. Yhteisillä valtakunnallisilla linjauksilla koetaan olevan myös opetusta tasa-arvoistava tehtävä.

Yhteiset linjaukset valtakunnan tasolla ei olisi pahitteeksi. Yhteistyötä erityisesti teknis-taloudellisten tieteen-/opetusalojen viestinnän opettajien kesken. (ID 1)

Täysin saman alan kollega ois ihan kiva. Äidinkielen opettajat eivät kuitenkaan pysty tarjoamaan täysin samaa tukea. Onneksi yliopiston muiden tahojen puheviestinnän opettajat ovat olleet keskustelukavereina. - Erilaisia verkostoja on toki olemassa, mutta henkilökohtaisesti minun pitäisi aktivoitua liittymään rinkiin ja saamaan etätukea -- . (ID 37)

Puheviestinnän opettajien valtakunnallinen yhteistyö on viime vuosina lisääntynyt ja projektien myötä hieman jopa organisoitunut (esim. Vasu- ja Laapu-hankkeet). Mielestäni olisi paikallaan ja tarvetta perustaa puheviestinnänopettajien valtakunnallinen järjestö. (ID 10)

Kaksi mainintaa käsittelee opiskelijoiden kohtaamiseen ja opiskelijakontaktien ylläpitoon tarvittavaa tukea.

-- Toisaalta erilaisten oppijoiden kohtaaminen voi olla myös rankkaa, joten tukea saa myös sitä kautta, kun voi jakaa opetuskokemuksiaan ja saada toisilta neuvoja ja vinkkejä -- . (ID 36)

Viisi vastaajaa ilmaisi, etteivät he koe tarvitsevansa minkäänlaista tukea työssään kieli- ja viestintäopintoihin kuuluvan puheviestinnän opettajina.

6.7 Puheviestinnän opetuksen kehitys vuodesta 2006

Tässä tulosluvussa paneudutaan siihen, miten kieli- ja viestintäopintojen osana opetettavan puheviestinnän opetus on kehittynyt ja muuttunut neljässä vuodessa vertailemalla tämän tutkielman tuloksia Hyvärinen ym. vuonna 2006 tekemän tutkimuksen tuloksiin. Tämän varsinaisista tuloksista irrallisen tulosluvun tarkoituksena on konkretisoida opetuksen kehityslinjoja. Vertailuluvussa käydään läpi tulokset osa-alueittain ja esitellään ne, joiden kohdalla opetuksessa on havaittu positiivista tai negatiivista kehitystä. Koska opetuksen tilaa ja haasteita kartoittava kysely on osin uusittu, kaikkia tämän tutkielman tuloksissa ilmenneitä asioita ei voida peilata aiempaan.

Puheviestinnän kurssit

Opettajien taustatiedot noudattelevat samaa linjaa kuin aiemmassa tutkimuksessa. Tosin tämän tutkielman otos koostuu tasaisemmin eri koulutus- ja kokemustausmaisista vastaajista kuin vuoden 2006 tutkimuksen. Otoksen monipuolisuus perustuu osin myös vastaajamäärän kehittymiseen. Vuonna 2006 kyselyyn vastasi 25 opettajaa kun tähän tutkimukseen vastasi 44 opettajaa. Vuonna 2006 vastanneista 62 % oli työskennellyt puheviestinnän opettajina vähintään 11 vuotta. Kokeneiden opettajien osuus (50 % vastaajista) on tässä tutkielmassa noin kuudesosan aiempaa pienempi. Aiemmassa tutkimuksessa vastaajista 54 % oli päteviä puheviestinnän opettajia, mikä on neljä prosenttia enemmän kuin tässä tutkielmassa. Tämän tutkielman aineisto edustaa vahvemmin myös opettajia, joilla on vain joitain puheviestinnän opintoja tai joilla ei ole puheviestinnän opintoja lainkaan. Epäpätevien opettajien osuus on siten 24 prosenttia enemmän kuin vuonna 2006.

Puheviestinnän kurssien keskeisissä teemoissa (kuten puheviestinnän perusteet, esiintyminen), koulutuslakohtaisissa opiskelijajakaumissa tai kurssien laajuuksissa ei ole tapahtunut huomattavia muutoksia vuoden 2006 tutkimukseen nähden. Kurssiteemoissa on nähtävissä kuitenkin työelämätaitojen painotusta. Opetuksen kehittämisen eteen tehty yhteistyö on lisääntynyt merkittävästi vuodesta 2006. Opetuksen kehitysvastuu on siirtynyt lehtoreilta (yleisin vuonna 2006, 52 %, nyt 25 %) yhteiseen kehitysvastuuseen (vuonna 2006 12 %, nyt 41 %). Opettajien itsenäinen kurssikehitystyö oli vuonna 2006 yleisempää (32 %) kuin nykyään (18 %), mihin saattaa vaikuttaa myös se, että Kielikeskusten rooli opetuksen kehittäjätahona on vahvistunut.

Puheviestinnän kurssien sisällöt, kurssien suoritus ja integrointi

Tämän tutkielman mukaan ammatilliseen puheviestintäosaamiseen ja puheviestinnän perustaitojen hallintaan liittyvät opetussisällöt koetaan opetuksen tärkeimmiksi sisällöiksi. Nykyiset opetussisällöt noudattavat pääsääntöisesti samoja tärkeitä sisältölinjauksia kuin vuonna 2006. Ammatillisia puheviestintäosaamisen ulottuvuuksia vahvistavat sisällöt koetaan kuitenkin aiempaa tärkeämmiksi. Tuloksista näkyy, että vuonna 2006 tärkeiksi sisällöiksi koettuja moniammatilliseen yhteistyöhön liittyviä sisältöjä, kulttuurienvälistä viestintää, asiakasviestintää, puheviestinnän oppimista tai organisaatioviestintää ei koettu tämän tutkielman tulosten mukaan erityisen relevantteina. Vaikka kyseiset opetussisällöt koettiin tärkeiksi vuonna 2006, ne eivät olleet kuitenkaan siirtyneet opetuksen perussisällöiksi kuluneen neljän vuoden aikana.

Verkon käyttö opetuksen tukena on kaikkiaan vähentynyt 9 % vuodesta 2006 (vuonna 2006 68 %, nyt 59 %). Verkossa olevaa avointa materiaalia käytettiin enemmän vuonna 2006 kuin nyt, mutta verkko-oppimisympäristöjen suosio on kasvanut huomattavasti vuodesta 2006 (2006 43 %, nyt 70 %). Opetuksen tukena käytettävistä uusista verkon sovelluksista maininnan arvoisia ovat YouTube, Skype ja Facebook.

Opetuksen integrointia pidetään aiempaa tärkeämpänä. Integrointia kokeilleiden opettajien määrä on kuitenkin huomattavasti pienempi nykyään (48 %) kuin vuonna 2006 (68 %). Puheviestinnän opetus integroidaan edelleen yleisimmin aineopintoihin. Vuonna 2006 integroinnin mahdollisuuksia ei tunnustettu yhtä yleisesti kuin nykyisin. Nyt jopa 80 % vastaajista kokee integroinnin tärkeäksi toisin kuin vuonna 2006, jolloin vastaajista vajaa 50 % piti sitä tärkeänä. Integrointiin liittyvät haasteet, kuten toimivan yhteistyön rakentaminen, resurssi- ja aikapula sekä puheviestinnän aseman säilyminen integroidun opetuksen pääsisältönä koetaan lähes samoin kuin vuonna 2006. Kurssien vaihtoehtoiset suoritustavat ovat lisääntyneet huomattavasti. Vuonna 2006 yleisin hyväksytyistä puheviestinnän suoritustavoista oli kurssi (56 %). Tutkielman ajankohtana 34 prosentissa tapauksista kurssi oli ainoa hyväksytty suoritustapa. vaihtoehtoisten suoritustapojen osuus kasvoi neljän vuoden aikana 40 prosentista 60 prosenttiin. Nykyisistä vaihtoehtoista suoritustavoista kirjallisuuden ja kotiesseen tai kotitenttien suorittaminen olivat yleisimpiä. Vuonna 2006 yleisimpiä vaihtoehtoisia suoritustapoja olivat näyttöpohjainen suoritus, itseopiskelu ja verkko-opetus. Puheviestinnän kurssin hyväksytty suoritus edellyttää samojen tehtävien suorittamista kuin aiemminkin. Tosin luento-osuuden merkitys on hieman laskenut. Hyväksilukukäytänteet ovat kuitenkin pysyneet samoina.

Arviointi, palaute ja opetuksen haasteet

Opintojaksojen arviointitapojen yleisyys on pysynyt samana, eikä opiskelijoiden palautekanavissakaan ollut tapahtunut merkittäviä muutoksia. Arviointitavoista yleisin on hyväksytty–hylätty-arviointi. Arviointikriteerien määrittelykäytännöissä on kuitenkin tapahtunut muutosta. Vuonna 2006 vastaajista 72 % työskenteli organisaatiossa, jossa harjoitusten ja tehtävien arviointikriteerit oli ennalta määritelty. Vastaava prosentuaalinen osuus tämän tutkimuksen osalta on 50. Tyypillistä on, että opettaja määrittää edelleen yksin kurssin arviointikriteerit.

Opetuksen suurimmiksi haasteiksi koetaan tämän tutkielman tulosten mukaan vähäisten tuntimäärien ja suurien ryhmäkokojen lieveilmiöinä ilmenevät haasteet. Tällaisia haasteita ovat esimerkiksi mahdollisimman tarkoituksenmukainen sisältösuunnittelu, joka huomioi myös opiskelijoiden yksilölliset tarpeet. Muita haastaviksi koettuja tekijöitä ovat suurissa opetusryhmissä opettaminen ja niukoilla resursseilla toimeen tuleminen. Opiskelijan tarpeisiin vastaaminen koettiin haastavaksi myös vuonna 2006. Muita yleisesti kohdattuja haasteita olivat toimintaympäristön muuttuminen ja aseman säilyttäminen tai vahvistaminen tutkinnossa. Myös integroinnin haasteet tulivat ilmi molemmissa aineistoissa.

7 POHDINTA

7.1 Tutkimustulosten tarkastelu

Tutkielmassa haluttiin selvittää kieli- ja viestintäopintojen osana opetettavan puheviestinnän opetuksen nykytilan ja haasteiden lisäksi se, miten ainetta opettavat opettajat kokevat Laatusuhteiden puheviestinnän opetukseen -työryhmän (LAAPU, ks. Amonkari ym. 2009, 166–169) kirjaamat oppimis- ja osaamistavoitteet. Tutkielmassa keskityttiin opetuksen suunnittelun, toteutuksen, opetussisältöjen, opiskelijoiden arvioinnin ja palautekäytäntöjen yhteisvaikutuksesta syntyvien pedagogisten valintojen tarkasteluun ja sitä kautta opetuksen nykytilan ja haasteiden selvittämiseen.

Ideaali oppimisprosessi, jossa pedagogiset valinnat ja tarkoituksenmukaiset osatavoitteet edesauttavat opiskelijan puheviestintäosaamisen kehittämisessä, mahdollistaa Valtioneuvoston asetuksessa (794/2004) määritellyn opetustavoitteen saavuttamisen. Jotta opetuksessa pystyttäisiin vastaamaan mahdollisimman hyvin tähän yleistavoitteeseen, opetuksen tilan ja haasteiden tutkiminen sekä opetuksen tueksi laadittujen LAAPU-tavoitteiden relevanssin ja hyödynnettävyyden tarkastelu on perusteltua.

Tulosten mukaan puheviestinnän opetusta näyttää edelleen leimaavan kirjavuus. Tästä kertoo esimerkiksi opetuksen vakiintumattomuus osaksi kaikkien suomalaisten yliopistojen kieli- ja viestintäopintoja, opettajien epäyhdenmukainen puheviestinnän koulutustausta, yliopistojen kirjavat standardit opettajien pätevyysvaatimuksista, opettajien epäyhtenäinen työmäärä sekä vaihtelevat kehitys-, suoritus-, hyväksiluku- ja arviointikäytännöt. Kaikki edellä mainituista saattavat lisätä opiskelijoiden epätasa-arvoisia mahdollisuuksia standardoituun opetukseen, mutta opettajien pätevyyserot, jotka Darling-Hammondin (1999) mukaan vaikuttavat suoraan opiskelijan suorituksiin ja saavutuksiin, ovat kirjavuutta aiheuttavista tekijöistä kriittisimpiä. Merkille pantavaa on se, että jo vuonna 1981 tehdyssä opetuksen tilaa ja haasteita selvittäneessä tutkimuksessa havaittiin, että epäpätevien opettajien osuus oli suhteellisen suuri. Vaikka opettajien pätevyys- ja osaamisen kehitystarve on aikanaan jo tunnistettu, epäpäteviä opettajia on edelleen suhteellisen paljon.

Vaikka aineistossa ei ole luettavissa dramaattisia kehitysaskelaita vuoden 2006 tilanteeseen, vaikuttaa siltä, että opetuksen kehittämisen eteen on tehty tuloksellistakin työtä kautta linjan. Vaikka opetuksen kehitysvastuu on eri yliopistoissa jaettu eri tahojen kesken, mikä esimerkiksi Hyvärisen ym. (2006) mukaan kertoo opintojen suunnittelun, kehittämisen ja toteuttamisen epäyhdenmukaisesta linjasta, vastaajilla on hyvin yhteneväinen näkemys siitä, mitä sisältöjä tulisi painottaa ja mitkä tavoitteet koetaan keskeisiksi. Hajautunut vastuunjako ei näin ollen näytä vaikuttavan negatiivisesti opetuksen kehittämiseen. Lisäksi opetuksen sisältöpainotuksissa on siirrytty kohti ammatillista puheviestintäosaamista vahvistavia sisältöjä, vaikka primääristi taitoihin kytkeytyvät kurssit sijoittuvat edelleen opetussisällöissä kärkipäähän. Puheviestinnän opetuksen ydinsisällöt painottuvat enimmäkseen sisältöihin, jotka ovat LAAPU-tavoitteiden toteutumisen kannalta keskeisiä. Tavoitteiden saavuttamisen ongelmallisuus ilmenee kuitenkin tavoitteiden laajuuden ja moninaisuuden kautta. Moni opettaja kokeekin, että kaikkien tavoitteiden saavuttamiseksi tarvittavien opetussisältöjen huomioiminen ei ole nykyisillä resursseilla mahdollista.

Puheviestinnän opetus on edelleen hyvin taitopainotteista. Taitopainotuksen voidaan ajatella johtuvan alan vakiintuneista trendeistä (Sellnow ym. 2010), suomalaiselle puheviestintäkulttuurille tyypillisestä yksilösuorituksen merkitystä korostavasta ominaislaadusta (Isotalus 1995), mutta myös siitä, että taitopainotusten on todettu vaikuttavan positiivisesti esiintymisjännityksen hallintaan (Robinson 1997). Opetuksen taitopainotteisuudesta huolimatta keskeisenä tuloksena voidaan pitää puheviestinnän opetuksen viemistä tietoisesti aiempaa kognitiivisempaan ja siten myös kokonaisvaltaista osaamista kehittävämpään suuntaan. Viitteitä tästä antaa opettajien näkemys osaamisen kehittymisestä keskeisimpänä opetuksen ja oppimisen tavoitteena ja opetuksen kehittämisen tueksi määritellyt LAAPU-ryhmän opetustavoitteet ja opetuksen sisältösuositukset. Keskeisiksi koetuissa tavoitteissa näkyy entistä enemmän puheviestinnän tehokkuutta ja tarkoituksenmukaisuutta korostavat sisällöt, jotka esimerkiksi Chenin (2009) mukaan vahvistuvat kognitiivisen oppimisen tuloksena. Tehokkuus ja tarkoituksenmukaisuus ovat myös työelämässä tarvittavia viestintäosaamisen ulottuvuuksia (ks. esim. Lash 1995, Tourish ym. 2004), jotka huomioidaan yhä yleisemmiksi käyneillä ammatillisiin konteksteihin kytkeytyvillä puheviestinnän kursseilla. Näiden kurssien alle ryhmiteltävät kurssit (esimerkiksi ammatillinen puheviestintä, työyhteisö- ja ryhmäviestintätaidot, neuvottelutaito) muodostavat opetettavista kursseista toiseksi suurimman luokan heti puheviestinnän peruskurssien alle ryhmittyvien kurssien jälkeen. Sen lisäksi, että ammatilliset sisällöt koetaan tärkeiksi, kurssien keskeisimmäksi tavoitteeksi nousi työelämässä tarvittavan puheviestintäkompetenssin kehittäminen. Opetuksessa on siten huomioitu

myös yliopistojen perustehtävä ammatillista ja osaavaa työvoimaa tuottavana instanssina. Tulosten ristipeilaukset vahvistavat päätelmää, jonka mukaan osaamista painottavat sisällöt koetaan opetuksessa entistä tärkeämmiksi.

Kokonaisvaltaiseen osaamiseen tähtäävästä suunnasta kertoo myös opettajien näkemys osaamisen ulottuvuuksien vahvistamiseen tähtäävien opetussisältöjen tärkeydestä. Osaamista vahvistavat sisällöt koetaan sisältöinä, jotka pitäisi jatkossa huomioida nykyistä paremmin. Osaamisen kehittämiseen keskittyviä sisältöjä perustellaan muun muassa muuttuneen yhteiskunnan odotusten huomioimisella ja työelämätaitojen vahvistamisella, joiden merkityksestä muun muassa Dannels (2002) on puhunut. Kokonaisvaltaisen osaamisen kehittämisen puolesta puhuu myös opettajien näkemys integroinnin tärkeydestä. Vaikka alle puolet vastaajista opettaa integroidusti puheviestintää, integrointia voidaan vastaajien näkemyksen mukaan pitää merkittävänä osaamista kehittävänä opetusmuotona. Jopa 80 %:a vastaajista tunnistaa integroinnin hyödyt.

Tulosten mukaan integroinnilla voidaan lisätä harjoitusten aitoutta ja konkreettisuutta, vahvistaa esimerkiksi Hyvärisen (2011), Kostiaisen (2003) ja Dannelsin (2001; 2002) mainitsemaa opiskelijan ammatillista puheviestintäosaamista ja lisätä hänen valmiuksiaan esiintyä ja toimia oman alansa asiantuntijana akateemisessa toimintaympäristössä. Lisäksi se vahvistaa motivaatiota ja opiskelijan kykyä hahmottaa puheviestintä kontekstisidonnaisena ilmiönä, ei joukkona yksittäisiä taitoja, ja kehittää opiskelijoiden kykyä siirtää oppimaansa tehokkaasti kontekstista toiseen. Tämän perusteella vaikuttaakin siltä, että integroituun suuntaan viedyn opetuksen kautta vastataan Nainbyn (2010) määrittämiin puheviestinnän opetusvalintoja ohjaaviin filosofisiin periaatteisiin, joissa korostetaan kontekstisidonnaisuutta, viestinnän vaikutusta vuorovaikutusprosessin osallistujiin ja ympäröivään maailmaan, dynaamista merkitystenluomista sekä opittavuutta. Tosin integrointi on edelleen suhteellisen vähäistä sen hyötyjen tunnistamisesta huolimatta. Integrointi herättää vastaajissa kiinnostusta ja uteliaisuutta ja opettajat halusivat viedä opetusta integroidumpaan suuntaan. Toimivan ja tarkoituksenmukaisen yhteistyön käytänteet eivät kuitenkaan ole vielä muotoutuneet osin resursseihin tai yhteistyöhön liittyvien ristipaineiden takia. Tulosten mukaan integrointiin liittyy ajoittain vahvoja kokemuseroja. Toisten opettajien mielestä integrointi on mahdotonta nykyisillä resursseilla, kun taas toisten mielestä se on resursseja säästävä tekijä. Integroinnin puolestapuhujat näkevät siinä työhyvinvointia edesauttavan ulottuvuuden, jota perusteltiin lisääntyneellä yhteistyöllä. Lisäksi he näkevät integroinninlisäävän puheviestinnän opetuksen kokonaismäärää. Integroinnin epäilijät pelkäävät sen puolestaan vievän opetussisältöjä puheviestinnän painotuksista ammattiaineen puolelle liikaa.

Opetus perustuu pääosin osallistaviin opetusmenetelmiin, joissa itsenäisten harjoitusten ohella opiskelijoiden rooli palautteen antajana ja ryhmän jäsenenä on keskeinen. Opiskelijoiden osallistaminen esimerkiksi palautteen antoon ja itsearviointiin edesauttaa Wilsonin ym. (2003) mukaan opiskelijan havainnointikyvyn kehittymisessä. Havainnointikyky on kirjoittajan mukaan tärkeä myös kompetenssin kehittymisen kannalta. Kun opiskelija pystyy havainnoimaan taidokkaasti omaa ja toisten viestintää, hän osaa myös kehittää ja korjata omaa toimintaansa.

Tulosten mukaan arviointi- ja reflektointitaitojen siirtäminen luokkahuonekontekstista työelämän toimintaympäristöihin onnistuu kuitenkin verrattain huonosti. Kandidaatintutkinnon suorittanut opiskelija osaa LAAPU-tavoitteiden arvioiden mukaan hyödyntää saamaansa palautetta ja pystyy sen perusteella kehittämään omaa puheviestintäosaamistaan, mutta sen sijaan vastaajat kokevat, että maisterin tutkinnon suorittaneilla opiskelijoilla ei ole riittävää osaamista tieteellisen ja työelämän asiantuntijavuorovaikutuksen analysoimiseksi, arvioimiseksi ja kehittämiseksi. Tulos puhuu sen puolesta, että opetuksen ja työelämän rajapinnat ovat edelleen epätarkoituksenmukaisen kaukana toisistaan, vaikka opetuksessa on aiempaa enemmän keskitytty löytämään autenttisia kytköksiä työelämään.

Kurssien vaihtoehtoisten suoritustapojen merkittävä lisääntyminen vuodesta 2006 kertonee vastauksissakin yleisesti esiin nostetusta resurssipulasta. Tuloksista ei kuitenkaan selviä, onko runsas vaihtoehtoisuus harkittua ja opiskelijälähtöisyyteen perustuva valinta vai asia, johon esimerkiksi resurssipulan edessä on jouduttu taipumaan. Vaihtoehtoisuus voi erityisryhmien kannalta olla hyvinkin positiivinen asia. Tosin puheviestinnän kurssien perustehtävään, puheviestintäosaamisen vahvistamiseen (Sellnow 2010), peilaten laajat korvaavuuskäytänteet saattavat kääntyä oppiainetta vastaan luomalla mielikuvaa sisällöltään standardoimattomasta ja tavoitteiltaan vakiintumattomasta oppiaineesta. Tämä voi lisätä aineistoissakin esiin tulleita oppiaineen maineeseen ja aseman vakiinnuttamiseen liittyviä haasteita.

LAAPU-tavoitteiden koetaan toteutuvan melko hyvin niin kandidaatin kuin maisterinkin tutkinnossa. Maisterin tutkinnon tavoitteiden toteutumista kuvaavan tuloksen luotettavuuden kyseenalaistaminen on kuitenkin perusteltua, kun tulosta peilataan puheviestinnän opetuksen toteutusajankohtaan, joka tyypillisesti sijoittuu kandidaatintutkintoon. Almonkarin ym. (2009) mukaan LAAPU-tavoitteilla pyritään ohjaamaan puheviestinnän opetusta laajempaan ja kokonaisvaltaisempaan suuntaan siten, että kieli- ja viestintäopintoihin kuuluvan puheviestinnän opetus sijoittuisi sekä kandidaatin että maisterin tutkintoon. Opetusta ei tulosten mukaan ole vielä

kuitenkaan saatu hajautettua molempiin tutkintoihin kuuluvaksi. Aikaisempaa vahvempi kytkös oman asiantuntijuuden ja ammatillisen osaamisen kehittämiseen voi kuitenkin osaltaan vastata samoihin tarpeisiin kuin mihin hajautetulla opetuksella pyritään vastaamaan. Ongelmallista on myös se, että taitojen karttumista kandidaatin tutkinnosta eteenpäin ei mitata tai arvioida standardoidusti, koska puheviestinnän opetus ei tyypillisesti sisälly maisterin tutkinnon opintoihin.

Vaikka puheviestintää ei juuri opeteta osana maisterin tutkintoa, maisterin tutkinnon tavoitteiden koetaan toteutuvan vain hieman huonommin kuin kandidaatin tutkinnon tavoitteiden. Kandidaatin tutkinnon tavoitteista parhaiten toteutuvat tavoitteet, joiden mukaan ”kandidaatin tutkinnon suorittanut osaa antaa, vastaanottaa ja käsitellä palautetta rakentavasti” sekä ”kandidaatin tutkinnon suorittanut osaa analysoida ja arvioida puheviestintäosaamisensa vahvuuksia ja kehittämiskohteita”. Hyvin toteutuviksi koetut tavoitteet kytkeytyvät käytettyihin opetusmenetelmiin, joissa korostetaan opiskelijan aktiivista roolia palautteen antajana ja toiminnan refleктоijana. Palautteen antaminen kytkeytyy aiemmin esitettyyn havainnointikyvyn kehittämiseen (Wilson ym. 2003), joka vaikuttaa merkittävästi osaamisen analyttiseen tarkasteluun.

Maisterin tutkinnon tavoitteista parhaiten toteutuvia tavoitteita ovat ”maisterin tutkinnon suorittaneella on kyky kehittää puheviestintäosaamistaan oman asiantuntijuutensa osana” ja ”maisterin tutkinnon suorittaneella on taito puhua omasta alastaan yleistajuisesti erilaisille kuulijakunnille”. Tavoitteiden hyvin koettu toteutuminen saattaa kertoa siitä, että kandidaatin tutkinnon tavoitteet luovat toteutuessaan pohjan, jonka kautta opiskelija voi itsenäisesti rakentaa omaa osaamistaan. Kyky kertoa omasta alastaan yleistajuisesti eri kuulijakunnille kytkeytyy myös oman ammattialan substanssin parempaan tuntemukseen, mikä on keskeistä omasta alasta selkeästi viestimisen kannalta. Maisterin tutkinnon tavoitteista hyvin toteutuviksi koetut tavoitteet kytkeytyvät myös tärkeimmiksi koettuihin opetussisältöihin, kuten osaamiseen ja ammatilliseen vuorovaikutusosaamiseen, jotka kytkeytyvät esimerkiksi Dannelsin (2001; 2002) kirjaamaan työnantajan arvostamaan ammatilliseen puheviestintäosaamiseen.

Tavoitteiden koettuun toteutumiseen liittyy myös opettajien pätevydestä juontuvia kirjavuutta aiheuttavia tekijöitä. Analyysin tuloksena vaikuttaa siltä, että pätevät / kokeneet opettajat suhtautuvat kaikkiaan kriittisemmin tavoitteiden toteutumiseen kuin epäpätevät / vähemmän kokeneet opettajat. Tulosten mukaan kokeneiden / pätevien opettajien oppilaat eivät saavuttaisi parempaa puheviestintäosaamisen tasoa kuin epäpätevien / kokemattomien opettajien oppilaat. Tulos ei kuitenkaan ole täysin yksiselitteinen, koska pätevät / kokeneet opettajat saattavat

analysoida tavoitteiden toteutumista kriittisemmin ja objektiivisemmin kuin epäpätevät / kokemattomat opettajat. Myös tässä yhteydessä saattaisi olla aiheellista pohtia, miten opettajien pätevyys ja kokemuserot vaikuttavat opiskelijan suorituksiin ja saavutuksiin.

Opetuksen keskeisimmiksi haasteiksi nousi opintojaksojen laajojen sisältöjen muokkaaminen mahdollisimman tarkoituksenmukaisiksi niukoilla tuntimäärillä. Opetussisältöjen muokkaamisen haasteet liittyvät myös opiskelijoiden yksilöllisten tarpeiden huomioimiseen. Haasteen keskiössä on opetuksen suunnittelu ja toteutus tilanteessa, jossa kurseilla on eri tieteenalojen opiskelijoita. Opiskelijoiden erilainen tietojen ja taitojen omaksumiskyky (Sprague 1999) ja opiskelijoiden henkilökohtaisiin ja oman erityisalan tarpeisiin vastaaminen (Gerlander ym. 2009) on haaste, johon opetuksen suunnittelussa väistämättä törmätään. Lisäksi haasteista nousi esiin työelämän tarpeisiin vastaaminen, resurssien niukkuus, integrointi sekä yhteisten tavoitteiden määrittäminen. Tavoitteiden määrittelyn haasteellisuuden voidaan kuitenkin nähdä olevan hieman ristiriitainen muissa yhteyksissä mainittujen tavoitteiden koetun selkeyden ja toteutettavuuden kokemusten kanssa.

Haasteet, joita opettajat työssään kohtaavat, ovat kaikkiaan samoja kuin mitä Sprague (2002) on kirjannut tyypillisiksi puheviestinnän opetuksen haasteiksi. Haasteissa näkyy myös Kostiaisen (2003) mainitsema opiskelijan tiedollisten konstruktoiden muuttamiseen kytkeytyvä haaste, jonka mukaan opetuksen tulisi tukea opiskelijan kykyä ymmärtää viestinnän ja ammattiosaamisen yhteys. Resurssien niukkuus koskee sekä opiskelijoiden resursseja että opetukselle suunnattuja resursseja. Opetukseen suunnattavien resurssien määrä on Kostiaisen (2003) mukaan ollut riittämätön työelämässä tarvittavan viestintäosaamisen kartoittamiseksi, ja sama haaste näyttää edelleen olevan keskeinen tekijä puheviestinnän opetuksessa. Aineellisten resurssien ohella aineettomat resurssit nousevat esiin. Opettajat kokevat tarvitsevansa tukea ensisijaisesti opetuksen suunnitteluun, pedagogisten valintojen tekemiseen ja arviointikriteerien laadintaan. Keskeisimmät tarvittavat tukimuodot heijastavat siten myös niitä haasteita, joita opettajat työssään tyypillisimmin kohtaavat. Opettajat kokevat tarvitsevansa myös emotonaalista tukea (Tanis 2008), johon liittyy työssä jaksamisen kannalta keskeinen kollegiaalinen vertaistuki.

7.2 Tutkielman arviointi

Vastauksia saatiin 44, mikä on vajaa puolet 94 potentiaalisen vastaajan kohdejoukosta. Tavoitelluksi vastausprosentiksi ajateltiin noin kuuttakymmentä. Vaikka tavoitteeseen ei päästy, vastaajien lukumäärän huomattava kasvu vuodesta 2006 monipuolista aineistoa. Vastaajat muodostivat aikaisempaan tutkimukseen verraten myös heterogeenisemmän joukon. Tutkielman tulokset edustavat sekä kokeneiden ja kokemattomien että pätevien ja epäpätevien opettajien kokemuksia opetuksen nykytilasta ja haasteista. Jo itsessään sitä, että tuloksissa kuuluu koko opettajakunnan kirjon ääni, voidaan pitää osin tavoiteltua alhaisemmaksi jäänyttä vastausprosenttia kompensoivana seikkana ja tulosten yleistettävyyteen positiivisesti vaikuttavana tekijänä. Vastaajajoukon kasvaminen ja heterogeenisuus tekeekin aineistosta aiempaa monipuolisemman, kattavamman ja luotettavamman.

Vastausaikana saatujen yhteydenottojen perusteella mittarin eli kyselylomakkeen epästabiiliutta ei voida sulkea pois. Epästabiiliutta lisäsi ainakin kaksi muuttujaa, joita olivat tutkielman ajankohtaan ajoittuva yliopistouudistus sekä kyselyn tekniset asetukset. Palautteen perusteella vastauksia vääristäviä tekijöitä olivat ”väsyminen”, paneutumattomuus sekä turhautuminen, joka kohdistui ennen kaikkea lomakkeen tekniseen toimimattomuuteen kuten siihen, ettei lomake henkilökohtaisesta ohjauksesta huolimatta avautunut, edennyt tai tallentunut oikein. Jos tutkimus tehtäisiin uudestaan, lomakkeen kysymyskohtaisia asetuksia sekä ohjeita tulisi tarkentaa ja määritellä toisin.

Vaikka kysely testattiin ja korjattiin kahdesti ennen varsinaista aineistonkeruuta, sen yksiselitteisyys aiheutti ajoittain haasteita. Kysely testattiin opettajilla, jotka kuuluivat vuoden 2006 selvitystä tehneeseen työryhmään. Testauksen ongelmana saattoikin siten olla asian ja kontekstin liiallinen tuttuus testaajille. Lisäksi kyselyn seikkaperäisempi kysymyskohtainen vastausohjeistus ja teknisten rajoitusten lisääminen olisi vähentänyt lomakkeen tulkinnanvaraisuutta. Tuloksia vääristäviä tulkintaongelmia, joita Holopaisen ym. (2008) mukaan voidaan pitää mittausvirheenä ja jotka Freyn ym. (2000) mukaan liittyvät väistämättä ihmistieteelliseen tutkimukseen, esiintyi esimerkiksi puheviestinnän opetukseen liittyvien kysymysten yhteydessä. Vaikka kysymykset aiheuttivat ajoittain tulkinnanvaraisuutta, vastaukset pystyttiin hyödyntämään ja analysoimaan tarkoituksenmukaisesti. Tuloksia pystyttiin myös vertailemaan aiempaan tutkimukseen, mikä puolestaan on opetuksen kehittämiseen liittyvään keskusteluun osallistumisen kannalta tärkeää.

Tulosten analysoinnissa käytetty survey-menetelmä, jossa yhdistetään laadullista ja määrällistä aineistoa, osoittautui hyväksi tavaksi kuvata tutkittavaa ilmiötä. Wrenchin ym. (2008) mukaan kvantitatiivisella aineksella voidaan selvittää erilaisia syy-seuraussuhteita ja selittää ilmiötä vertailun ja numeeristen tulosten avulla. Syy-seuraussuhteita tarkasteltiin esimerkiksi tavoitteiden toteutumista selvittävässä osiossa, jossa haluttiin selvittää, vaikuttaako opettajan pätevyys tai kokemus tavoitteiden saavuttamiseen. Tavoitteiden saavuttamisen peilaus kokemukseen ja pätevyyteen on osin myös tavoitteiden relevanssin testausta. Vaikka kohdejoukko oli tavoiteltua pienempi, tuloksista saatiin tässä yhteydessä viitteitä tilastollisista merkitsevyyksistä. Aineistosta ilmenevinä syy-seuraussuhteina voidaan pitää myös esimerkiksi haasteiden ja tuen tarpeen korrelaatiota.

Syy-seuraussuhteita vahvistettiin myös kvantitatiivista aineistoa täydentävällä kvalitatiivisella aineistolla. Kvalitatiivinen, eli aineistolähtöinen laadullinen analyysi, oli tarpeellista tilanteessa, jossa tutkittavan ilmiön kuvaamiseksi tarvittiin perustietoa ilmiön olemuksesta (ks. Eskola ym. 1998). Kvalitatiivista menetelmää käytettiin sellaisten kysymysten analysoinnissa, joissa vastaajien oma kokemus antoi tärkeää ilmiötä selittävää tietoa. Laadullisen aineiston keskeisinä analyysimenetelminä olivat kvantifioiminen ja sisällön erittely. Käytetyt menetelmät ovat kirjoittajien mukaan laadullisen aineiston määrällistä analyysiä. Kvantifiointi ja sisällön erittely mahdollistivat aineistosta esiintyvien asioiden luokittelun omiksi ryhmikseen.

Määrällisen tutkimuksen luotettavuus perustuu tutkimuksen toistettavuuteen ja siirrettävyyteen (Frey ym. 2000). Tutkielmassa survey-menetelmään perustuva aineiston keräämiseksi kehitetty lomake perustuu jo aiemmin testattuihin kyselylomakkeisiin, joten sen reliabiliteettia ja validiteettia voidaan pitää ilman erillistä testausta riittävinä. Lomakkeen ainoa täysin uusi osio käsitteli opettajien kokemuksia opetuksen tavoitteiden toteutumista viisiportaisella Likertin asteikolla. Arvioiden suhteellisen pieni keskihajonnan ja tilastolliseen merkitsevyyteen viittaavat tulokset vahvistavat tutkielman luotettavuutta. Laadullisen aineiston luotettavuuteen vaikuttaa puolestaan tutkijan subjektiivinen tulkinta tutkittavasta ilmiöstä (Eskola ym. 1998). Tutkielman laadullisen analyysin uskottavuutta lisää tulosten ristiin peilattavuus ja aineiston vertailtavuus vuoden 2006 tutkimukseen. Laadulliseen tutkimukseen liittyy kirjoittajan mukaan myös saturaation, eli aineiston kylläntymisen vaara. Tässä tutkielmassa surveyn laadullisen aineiston kohdalla on viitteitä kylläntymisestä tiettyjen teemojen esiintyessä suhteellisen taajaan. Tulosten kylläntyminen kertoo aineiston riittävydestä myös laadullisen aineksen kohdalla.

7.3 Jatkotutkimuksen haasteet

Tämän tutkielma vahvistaa opetuksen seurantatutkimuksen tarpeellisuutta. Opetuksen kehitystyö sekä yhteisten linjausten saavuttaminen on vaikeaa, mikäli opetuksesta ei ole tarjolla ajankohtaista ja täsmällistä tietoa. Opetuksen tueksi kehitettyjen LAAPU-tavoitteiden toteutumista tai vaikuttavuutta opetuksen kehittämiseen ei voida seurata ja arvioida ilman seurantatutkimusta. Seurantatutkimus voi olla myös yksi opiskelijoiden tasa-arvoisuutta parantava tekijä. Lisäksi seurantatutkimukset saattaisivat vaikuttaa positiivisesti puheviestinnän opetuksen vakiinnuttamiseen tutkinnoissa, kun opetuksen tulokset ja kehityskohteet konkretisoituvat.

Tutkielman tuloksia voi hyödyntää opetuksen kansallisessa kehitystyössä niin yliopisto- kuin opettajakohtaisesti. Tulokset eivät anna suoraa vastausta, miten opetusta tulisi kehittää, mutta ne kertovat yleisistä suuntaviivoista, haasteista ja tärkeäksi koetuista opetuksen kehittämisen osa-alueista. Opettajat tunnistavat ja tiedostavat haasteet ja odotukset, joita opiskelu- ja työelämä asettavat opetukselle. Opettajat haluaisivat myös kehittää opetusta haasteita vastaavaan suuntaan, mutta resurssipula asettaa suurimmat haasteet opetuksen kehittämiseksi. Integrointiin tarvittavaa rahaa ja yhteistyötä ei löydy halutulla ja tarvittavalla tavalla, vaikka integroinnin edut ja hyödyt on opettajien kesken laajasti tunnettu.

Puheviestintäosaamisen vahvistamiseen tähtääviä opetussisältöjä sijoittuu kolmen tärkeimmän opetussisällön joukkoon, joita opettajien mielestä tulisi opettaa. Mielenkiintoista jatkon kannalta on, mitä kokonaisvaltaiseen osaamiseen tähtäävään opetukseen eteen ollaan tekemässä tilanteessa, jossa osaamiseen tähtääviä tavoitteita pidetään relevantteina, opettajat tiedostavat osaamisen tärkeyden ja jossa suurin osa opettajista pystyy jollain tavalla osallistumaan opetussisältöjen muokkaamiseen.

Tutkittavan arvoiseksi ilmiöksi voidaan nähdä myös se, miten opetuksen taitopainotteisuus osin kokonaisvaltaisen osaamisen kehittämisen kustannuksella voi vaikuttaa opiskelijoiden kykyyn siirtää osaamistaan kontekstista toiseen. Sellnow ym. (2010) on kiinnittänyt huomiota samaan ongelmaan. Jatkotutkimuksen kannalta voisikin olla mielenkiintoista selvittää, miten opetussisällöt tulisi suunnitella ja toteuttaa, jotta osaamisen kehittyminen voitaisiin huomioida aikaisempaa paremmin tyypillisillä lyhyillä kahden tai kolmen opintopisteen kursseilla.

Yhteisten tavoitteiden laatiminen on opetuksen kehittämisen ja vakiinnuttamisen kannalta kriittistä. Jatkotutkimuksellisesti mielenkiintoista ja kehitystyön kannalta tarpeellista voisikin olla selvittää,

mitkä asiat vaikuttavat tavoitteiden määrittelyn haasteellisuuteen. Tutkimuksen kohteena voisi siten olla esimerkiksi se, miten tavoitteiden määrittelyn haasteellisuuteen vaikuttavat tämän tutkielman tuloksissa ilmenevät ristiriitaiset intressit, LAAPU-tavoitteissa määriteltyjen tavoitteiden huomioiminen opetuksessa nykyisillä resursseilla, ohuehko yhteistyö tai jokin muu.

Neljäs tutkielman jatkotutkimuksellinen haaste koskee kieli- ja viestintäopintoihin kuuluvan opetuksen integrointia muuhun opetukseen. Tämän tutkielman teorian ja aineiston synteesi osoittaa, kuinka tarpeellista ja ajankohtaista puheviestinnän opetuksen integrointi olisi muillakin kuin interpersonaalisiin ammatteihin tähtäävillä tieteenaloilla, joilla opetusta on jo tutkittu enemmän. Integrointia koskeva jatkotutkimus saa oikeutuksensa yliopistojen perustehtävän lisäksi yhteiskunnan muutoksesta ja yliopistouudistuksen myötä muuttuvista yksityisen sektorin yliopistoihin kohdistuvista odotuksista ja tarpeista. Jotta yliopistot pystyisivät vastaamaan yhteiskunnan muuttuviin tarpeisiin, opetuksen tulisi elää reaaliaikaisesti muutoksessa, mikä on mahdollista vain, jos opetuksen tilaa tutkitaan ja kehitetään aktiivisesti.

KIRJALLISUUS

Almonkari, M. & Isotalus, P. 2009. Kieli- ja viestintäopintoihin kuuluvan puheviestinnän opetuksen tavoitteet ja ydinsisällöt. Teoksessa M. Almonkari & P. Isotalus (toim.) Akateeminen puheviestintä. Kuinka opettaa puheviestintää yliopisto-opiskelijoille? Helsinki: Finn Lectura 166–169.

Ayers, J. & Hopf, T. S. 1985. Visualization: A means of reducing speech anxiety. *Communication Education*, 34, 318–323.

Bear, M. F., Connors, B. W. & Paradiso, M. A. 2001. *Neuroscience exploring the brain*. Baltimore: Lippincott Williams & Wilkins.

Berger, C. R. 2000. Goal detection and efficiency: neglected aspects of message production. *Communication Theory* 10 (2), 156–166.

Berko, R. M., Morreale, S. P., Cooper, P. J. & Perry, C. D. 1998. Communication standards and competencies for kindergarten through grade 12: The role of National Communication Association. *Communication Education* 47, 174–181.

Brown, J. S., Collins, A. & Duguid, P. 1989. Situated cognition and the culture of Learning. *Educational Researcher* 18 (1), 32–42.

Chen, G-M. 2009. Competence theories. Teoksessa S. W. Littlejohn & K. A. Foss (toim.) *Encyclopedia of communication theory*. California: Thousand Oaks. SAGE Publications. Elektroninen aineisto http://www.sage-ereference.com/communicationtheory/Article_n59.html. Luettu 15.7.2010.

Daly, J. A. 2002. Personality and interpersonal communication. Teoksessa M. L. Knapp & J. A. Daly (toim.) *Handbook of interpersonal communication*. California, Thousand Oaks: SAGE Publications.

Dannels, D. P. 2001. Time to speak up: a theoretical framework of situated pedagogy and practice for communication across the curriculum. *Communication Education* 50 (2), 144–158.

Dannels, D. P. 2002. Communication across the curriculum and disciplines: speaking in engineering. *Communication Education* 51 (3), 254–268.

Dannels, D. P. 2010. Communication across the curriculum problematics and possibilities: Standing at the forefront of educational reform. Teoksessa J. T. Warren & D. L. Fassett (toim.) *The SAGE Handbook of communication and instruction*. California: Thousand Oaks, SAGE.

Darling, A. L. 2010. Communication education: An association of radicals. Teoksessa D. L. Fassett & J. T. Warren (toim.) *The SAGE Handbook of communication and instruction*. California: Thousand Oaks, SAGE Publications.

Darling-Hammond, L. 1999. Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. Raportti: Center for the Study of Teaching and Policy, Washington. Elektroninen aineisto <http://www.politicalscience.uncc.edu/godwink/PPOL8687/WK11March%2029%20Teachers/Darling-Hammond%20Review%20essay%20on%20teacher%20quality%20and%20outcomes.pdf>. Luettu 20.7.2010.

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

Foley, G. 2004. Introduction: the state of adult education and learning. Teoksessa G. Foley *Dimensions of Adult Learning*. Iso-Britannia: McGraw-Hill Education, 3–19. Elektroninen aineisto <http://site.ebrary.com/lib/tampere/Doc?id=10161341&ppg=20>. Luettu 1.8.2010.

Ford, W. S. Z. & Wolvin, A. D. 1993. The differential impact of basic communication course on perceived communication competencies in class, work, and social contexts. *Communication Education* 42 (3), 215–223.

Forsman-Svensson, P. & Nikko, T. 2004. Kieli- ja viestintäopinnot uusissa tutkinnoissa. *Yliopistotieto* 1/2004, 21–24.

Frey, L. R., Botan, C. H. & Kreps, G. L. 2000. Investigating communication. An introduction to research methods. Boston: Allyn and Bacon.

Gerlander, M., Hyvärinen, M-L., Almonkari, M. & Isotalus, P. 2009. Mitä ja miten puheviestinnän opintojaksoilla opetetaan? Teoksessa M. Almonkari & P. Isotalus (toim.) Akateeminen puheviestintä. Kuinka opettaa puheviestintää yliopisto-opiskelijoille? Helsinki: Finn Lectura.

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

Gonczi, A. 2004. The new professional and vocational education. Teoksessa G. Foley: Dimensions of Adult Learning. Iso-Britannia: McGraw-Hill Education, 3–19. Elektroninen aineisto <http://site.ebrary.com/lib/tampere/Doc?id=10161341&ppg=20>. Luettu 1.8.2010.

Greene, J. O. 2009. Communication skills theories. Teoksessa S. W. Littlejohn, & K. A. Foss (toim.) Encyclopedia of communication theory. California: Thousand Oaks. SAGE Publications. Elektroninen aineisto http://www.sage-ereference.com/communicationtheory/Article_n54.html. Luettu 21.7.2010.

Habermas, J. 1984. The theory of communication action vol. 1. Reason and the rationalization of Society. Boston: Beacon Press.

Hargie, O. 2006. Skill in practice: an operational model of communicative performance. Teoksessa O. Hargie (toim.) The handbook of communication skills (3th ed.). Lontoo: Routledge.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2008. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi

Hofweber, T. 2004. Logic and ontology. Stanford Encyclopedia of Philosophy. Elektroninen aineisto <http://plato.stanford.edu/entries/logic-ontology/#3>. Luettu 1.4.2010.

Holopainen, M. & Pulkkinen, P. 2008. Tilastolliset menetelmät. Helsinki: WSOY.

Hyvärinen, M-L. 2011. Alakohtainen vuorovaikutuskoulutus farmasiassa. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis; 1604. Väitöskirja.

Hyvärinen, M-L., Gerlander, M., Almonkari, M. & Isotalus, P. 2006. Vaihtoehtoiset suoritustavat ja verkko-opetus puheviestinnässä. Vaihtoehtoiset suoritustavat ja verkko-opetus puheviestinnässä -hankkeen loppuraportti.

Isotalus, P. 1995. Mitä esiintymistaito on? Puhetaiteen, yleisöpuheen ja mediaesiintymisen yhteisiä piirteitä etsimässä. Teoksessa M. Valo (toim.) Haasteita puheviestinnän opetukseen. Jyväskylä: Viestintätieteiden laitoksen julkaisuja, 14 83–98.

Isotalus, P. 2006. Puheviestintä tietona. Virkaanastujaisesityelmä Tampereen yliopiston puheviestinnän professuurin virkaan 7.4.2006. Prologi - Puheviestinnän vuosikirja 2007. Jyväskylä: Prologos, 72–81.

Isotalus, P. & Mäki, E. 2009. Tiedon rooli puheviestinnän opettamisessa: Tapaustutkimus opiskelijoiden kokemuksista. Teoksessa M. Almonkari & P. Isotalus (toim.) Akateeminen puheviestintä. Kuinka opettaa puheviestintää yliopisto-opiskelijoille? Helsinki: Finn Lectura.

Jabusch, D. M. & Littlejohn, S. W. 1981. Elements of speech communication. Boston: Houghton Mifflin Company.

Kaakkuri-Knuuttila, M-L. & Heinlahti, K. 2006. Mitä on tutkimus? Argumentaatio ja tieteenfilosofia. Tampere: Tammerpaino.

Koivuoja, H. & Isotalus, P. 2009. Yliopistoissa valmistuneiden näkemyksiä työelämän puheviestinnästä ja saamastaan puheviestinnän opetuksesta. Teoksessa M. Almonkari & P. Isotalus (toim.) Akateeminen puheviestintä. Kuinka opettaa puheviestintää yliopisto-opiskelijoille? Helsinki: Finn Lectura.

Kostiainen, E. 2003. Viestintä ammattiosaamisen ulottuvuutena. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in humanities; 1. Väitöskirja.

Larson, C. E., Backlund, P., Redmond, M. & Barbour, A. 1978. Assessing functional communication. Virginia: Speech Communication Association. Elektroninen aineisto http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?nfpb=true&ERICExtSearch_SearchValue_0=ED153275&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=ED153275. Luettu 5.8.2010.

Lash, S. 1995. Refleksiivisyys ja sen vastinparit. Rakenne, estetiikka, yhteisö. Teoksessa U. Beck, A. Giddens & S. Lash (toim.) *Nykyajan jäljillä. Refleksiivinen modernisaatio*. Jyväskylä: Gummerus.

Lehtonen, J., Valokorpi, P. & Niemi, M. 1981. *Yliopistojen ja yliopistojen puheviestinnän yleisopinnot: nykytilanne ja opetuksen tavoitteet*. Jyväskylä: Yliopistojen kielikeskus.

Linnel, P. 1998. *Approaching dialogue: Talk, interaction and contexts in dialogical perspectives*. Amsterdam: John Benjamins.

Morreale, S. P. & Backlund, P. M. 2002. Communication curricula: History, recommendations, resources. *Communication Education* 51 (1), 10-21.

Morreale, S., Hugenberg, L. & Worley, D. 2006. The basic communication course at U.S. colleges and universities in the 21st century: study VII. *Communication Education* 55 (4), 415–437.

Morreale, S. 2009. The basic communication course at U.S. colleges and universities in the 21st century: study VIII. *Julkaisematon kyselylomake*.

Nainby, K. 2010. Philosophical and methodological foundations of communication education. Teoksessa J. T. Warren & D. L. Fassett (toim.) *The SAGE Handbook of communication and instruction*. California: Thousand Oaks, SAGE.

Oettingen, G. & Gollwitzer, P. 2004. Goal setting and goal striving. Teoksessa M. Brewer & M. Hewstone (toim.), *Emotion and motivation*. Oxford: Blackwell. Elektronin aineisto. http://books.google.fi/books?id=kIm37_U5wEC&printsec=frontcover&dq=Emotion+and+motivation&source=bl&ots=GjvDmetdWa&sig=CPYdbpBLfDtFKMdTv3A2YIsoD84&hl=fi&ei=o2lmTIqWDZSOOLPR8bgF&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=4&ved=0CCsQ6AEwAw#v=onepage&q&f=false. Luettu 20.7.2010.

Robinson, T. E. 1997. Communication apprehension and the basic public speaking course: A national survey of in-class treatment techniques. *Communication Education*, 49, 253–266.

Rubin, R. B., Rubin, A. M. & Jordan, F. J. 1997. Effects of instruction on communication apprehension and communication competence. *Communication Education*, 46, 104–114.

Sellnow, D. D. & Martin, M. J. 2010. The basic course in communication. Teoksessa D. L. Fassett & J. T. Warren (toim.) *The SAGE Handbook of communication and instruction*. California: Thousand Oaks, SAGE Publications.

Smith, C. D. & King, P. E. 2004. Student feedback sensitivity and the efficacy of feedback interventions in public speaking performance improvement. *Communication Education*, 53, 203–216.

Spitzberg, B. H. 2003. Methods of interpersonal skill assessment. Teoksessa J. Greene & B. Burleson (toim.) *Handbook of communication and social interaction skills*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 93–134.

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

Sprague, J. 1999. The goals of communication education. Teoksessa A. L. Vangelisti, J. A. Daly & G. W. Friedrich (toim.) *Teaching communication: theory, research, and methods*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 15–30.

Sprague, J. 2002. The spiral continues. *Communication Education*, 51, 337–354.

Tanis, M. 2008. What makes the internet a place to seek social support? Teoksessa E. A. Konijn, S. Utz, M. Tanis & S. B. Barnes (toim.) *Mediated interpersonal communication*. New York: Routledge.

Tourish, D. & Hargie, O. 2004. Motivating critical upward communication: a key challenge for management decision making. Teoksessa D. Tourish & O. Hergie (toim.) *Key issues in organizational communication*. Lontoo: Routledge.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2003. *Laadullinen tutkimus ja sisällön analyysi*. Helsinki: Tammi.

Tuomivaara, T. 2005. Kvantitatiivinen ja kvalitatiivinen tutkimus. Tieteellisen tutkimuksen perusteet. Elektroninen aineisto <http://www.mm.helsinki.fi/~ttuomiva/Y125luku6.pdf>. Luettu 10.3.2010

Tynjälä, P. 1999. Oppiminen tiedon rakentamisessa. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Tampere: Kirjayhtymä.

Valkonen, T. 2003. Puheviestintätaitojen arviointi. Näkökulmia lukiolaisten esiintymis- ja ryhmätaitoihin. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Humanities 7. Väitöskirja.

Valo, M. 1995. Taidot puheviestinnän opetuksessa ja tutkimuksessa. Teoksessa M. Valo (toim.) Haasteita puheviestinnän opetukseen. Jyväskylä: Viestintätieteiden laitoksen julkaisuja, 67–81.

Valtioneuvoston asetus yliopistojen tutkinnoista nro 794/2004. Elektroninen aineisto <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2004/20040794>. Luettu 13.10.2009.

Wilson, S. & Sabee, C. 2003. Explicating communicative competence as a theoretical term. Teoksessa J. Greene & B. Burlison (toim.) Handbook of communication and social interaction skills. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 3–50.

Wrench, J. S., Thomas-Maddox, C., Richmond, V. P. & McCroskey J. M. 2008. Quantitative research methods for communication. New York: Oxford university press.

Ylioppilaiden terveydenhuoltosäätiö 2010. Sähköinen terveystarkastus 2009-2010. Elektroninen aineisto <http://www.yths.fi/netcomm/default.asp?strLAN=FI> . Luettu 31.8.2011.

LIITTEET

LIITE 1 Tutkielman aineistonkeruussa käytetty kyselylomake

PUHEVIESTINNÄN OPETUS SUOMALAISTEN YLIOPISTOJEN KIELI- JA VIESTINTÄOPINNOISSA

Kyselylomakkeella kartoitetaan suomalaisten yliopistojen kieli- ja viestintäopintoihin sisältyvien puheviestintäopintojen nykytilaa ja haasteita. Kaikki lomakkeen kysymykset kohdistuvat ainoastaan kieli- ja viestintäopintoihin kuuluvan puheviestinnän opetukseen.

Kysely on tarkoitettu kaikille niille opettajille, jotka opettavat yliopistotutkintojen kieli- ja viestintäopintoihin sisältyvää puheviestintää omina kursseinaan tai integroidusti.

Kyselyn 38 kysymystä on ryhmitelty kahdeksaan eri ryhmään.

TAUSTATIETOJA

1. Työsuhde:

- Virkasuhteinen
- Määräaikainen virka/toimi
- Päätoiminen tuntiopettaja
- Sivutoiminen tuntiopettaja
- Muu, mikä

2. Koulutustausta:

- Tohtorintutkinto
- Lisensiaatintutkinto
- Ylempi yliopistotutkinto
- Alempi yliopistotutkinto
- Muu, mikä

Pääaine

3. Puheviestinnän koulutus

- Puheviestinnän jatkotutkinto
- Puheviestinnän syventävät opinnot / laudatur
- Puheviestinnän aineopinnot / cum laude
- Puheviestinnän perusopinnot / approbatur
- Puheviestinnän opintoja, ei valmiita arvosanoja
- Logonomi
- Käytännön opetuskokemus
- Muu, mikä

4. Työkokemus puheviestinnän opettajan tehtävistä

- Alle 2 vuotta
- 2–5 vuotta
- 6–10 vuotta
- 11–20 vuotta
- Yli 20 vuotta

5. Missä opetat?

- Hanken - Svenska Handelshögskolan
- Helsingin kauppaliopisto
- Helsingin yliopisto
- Joensuun yliopisto
- Jyväskylän yliopisto
- Kuopion yliopisto
- Kuvataideakatemia
- Lapin yliopisto
- Lappeenrannan teknillinen yliopisto
- Maanpuolustusyliopisto
- Oulun yliopisto
- Sibelius-Akatemia
- Taideteollinen yliopisto
- Tampereen teknillinen yliopisto
- Tampereen yliopisto
- Teatteri yliopisto
- Teknillinen yliopisto
- Turun kauppaliopisto
- Turun yliopisto
- Vaasan yliopisto
- Åbo Akademi
- Muu, mikä

6. Minkä koulutusalan opiskelijoita opetat?

- Eläinlääketieteellinen ala
- Farmasian ala
- Hammaslääketieteen ala
- Humanistinen ala
- Kasvatustieteellinen ala
- Kauppätieteellinen ala
- Kuvataiteen ala
- Liikuntatieteellinen ala
- Luonnontieteellinen ala
- Lääketieteellinen ala
- Maanpuolustuksellinen ala
- Maatalous-metsätieteellinen ala
- Musiikin ala
- Oikeustieteellinen ala
- Psykologinen ala
- Taideteollinen ala
- Tanssiala
- Teatteriala
- Teknillistieteellinen ala
- Teknologian ala
- Teologian ala
- Terveystieteiden ala
- Yhteiskuntatieteiden ala
- Opetan heterogeenisiä ryhmiä
- Opetan etänä
- Muita, mitä aloja

7. Minkä kokoisia opetusryhmiä opetat?

- alle 10
- 10 – 15
- 16 – 21
- 22 – 27
- yli 27
- Osallistujamääriä ei ole rajoitettu

8. Ovatko opiskelijamäärät kursseilla viimeisen kahden vuoden aikana:

- Laskeneet
- Pysyneet keskimäärin samana
- Lisääntyneet

9. Mitä kieli- ja viestintäopintoihin sisältyviä puheviestinnän kursseja opetat?

- | | |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Akateeminen puheviestintä • Ammatillinen puheviestintä • Argumentointi ja havainnollistaminen • Asiakasviestintä • Asiantuntijan viestintätaidot • Draama ja ilmaisu • Eläinlääketieteellinen viestintä • Esiintymis- ja vuorovaikutustaidot • Esiintymisvarmuuden kehittäminen • Esimies- ja johtamisviestintä • Esitelmöintitaito • Haastattelutaito • Kokoustaito • Kriisiviestintä • Kulttuurienvälinen viestintä • Käytännön viestintä • Liike-elämän puheviestintä • Moniammatilliset vuorovaikutustaidot • Neuvottelutaito • Nonverbaali viestintä • Näyttämöpuhetaito • Puheviestinnän näyttöpäivätyöskentely • Ohjausviestintä • Oikeudellinen viestintä • Opetusviestintä • Organisaatioviestintä • Palautteenantotaito • Puhe- ja väittelytaito | <ul style="list-style-type: none"> • Puheilmaisu • Puhetaiteellinen viestintä • Puhetekniikka • Puheviestinnän harjoituskurssi • Puheviestinnän jatkokurssi • Puheviestinnän monimuotokurssi • Puheviestinnän perusteet • Puheviestinnän portfolio • Puheviestintä ja vuorovaikutus • Päätöksenteko ja ongelmanratkaisu • Ryhmäviestintä • Suullinen viestintä • Talouselämän viestintä • Terveysviestintä • Tieteellinen puheviestintä • Työelämän viestintätaidot • Työyhteisöviestintä • Uskonnollinen viestintä • Viestijäkuva • Viestinnän ongelmat • Viestintä ja vuorovaikutus / yhteistyötaidot • Väittelytaito • Yritysviestintä • Äidinkielen puhe- ja ilmaisutaito • Äänen käyttö ja esiintyminen • Puheviestinnän opinnot eivät kuulu pakollisiin kieli- ja viestintäopintoihin • Muita, mitä kursseja / opintojaksoja |
|---|---|

10. Opettamiesi kieli- ja viestintäopintoihin kuuluvien puheviestinnän kurssien määrä lukuvuodessa

11. Kurssien laajuudet opintopisteinä

- 0,5 op
- 1 op
- 1,5 op
- 2 op
- 2,5 op
- 3 op
- 3,5 op
- 4 op
- yli 4 op

12. Kuka on vastuussa kieli- ja viestintäopintoihin kuuluvan puheviestinnän opetuksen kehittämisestä organisaatiossasi?

- Puheviestinnän opetuksesta vastaa Kielikeskus
- Puheviestinnän opetuksesta vastaava(t) lehtori(t)
- Vastuualueet on jaettu puheviestinnän opetuksesta vastaavien henkilöiden kesken
- Kukin opettaja vastaa omista kursseistaan
- Vastuualueita ei ole jaettu
- Muu taho, mikä

13. Vaaditaanko organisaatiossasi tutkintoon kuuluvien puheviestinnän kurssien opettajilta oppiarvoa puheviestinnästä?

Jos vastasit kyllä, mitä oppiarvoa opettajalta vaaditaan?

TAVOITTEET

14. Valitse kolme keskeisintä opetuksen ja osaamisen tavoitetta opettamillasi kieli- ja viestintäopintoihin kuuluvilla puheviestinnän kursseilla

- Tiedeyhteisössä tarpeellinen esiintymistaito
- Asiantuntijan esiintymistaito
- Opiskelussa tarvittava puheviestintäkompetenssi
- Työelämässä tarvittava puheviestintäkompetenssi
- Ryhmäviestintä ja neuvottelutaito
- Kuunteleminen
- Viestijäkuvan tunnistaminen
- Itsearviointi
- Puheviestintäosaamisen merkitys omassa asiantuntijuudessa
- Oman roolin ja vastuun tunnistaminen puhetilanteissa
- Jatkuva oppiminen, harjoittelu, kehittäminen
- Viestinnän havainnointi ja analysointi
- Palautteen antaminen ja vastaanottaminen
- Motivaation herättäminen
- Viestinnän teoriapohja (ja soveltaminen käytännössä)
- Konteksti- ja persoonasidonnaisen viestinnän tiedostaminen
- Kirjallisen ja suullisen viestinnän erojen hahmottaminen
- Johtaminen
- Organisaatioviestintä
- Monikulttuurisuus
- muu, mikä?

15 a. Arvioi tavoitteiden toteutumista opetuksessasi asteikolla hyvin (valinnan arvo 1)–huonosti (valinnan arvo 5). Arvioi jokainen kandidaatin tutkinnon tavoitekohta erikseen. Miten opiskelijat keskimäärin hallitsevat kyseisen taidon pitämäsi kurssin jälkeen?

- | | |
|-----------------------------------|----------------------------|
| 1. Toteutuu hyvin | 4. Toteutuu melko huonosti |
| 2. Toteutuu melko hyvin | 5. Toteutuu huonosti |
| 3. Ei toteudu hyvin eikä huonosti | |

1. Osaa rakentaa kuulijoiden ja tilanteen kannalta tarkoituksenmukaisen, havainnollisen, ymmärrettävän ja argumentoidun puheenvuoron omasta tieteenalastaan sekä luoda vuorovaikutussuhteen kuuntelijoihin

Toteutuu				
Hyvin				Huonosti
1	2	3	4	5

2. Pystyy osallistumaan tieteelliseen vuorovaikutukseen erilaisissa viestintätehtävissä (mm. puheenjohtajana, esitelmän pitäjänä, opponenttina ja keskustelijana) ja tuomaan omaa ajatteluaan esille kehittyvänä tieteellisenä asiantuntijana

Toteutuu				
Hyvin				Huonosti
1	2	3	4	5

3. Osaa toimia tavoitteellisesti ja tarkoituksenmukaisesti vuorovaikutustilanteissa yhteistyössä toisten kanssa

Toteutuu				
Hyvin				Huonosti
1	2	3	4	5

4. Osaa kuunnella analyttisesti ja arvioida tieteellisissä vuorovaikutussuhteissa

Toteutuu				
Hyvin				Huonosti
1	2	3	4	5

5. Osaa antaa, vastaanottaa ja käsitellä palautetta rakentavasti

Toteutuu				
Hyvin				Huonosti
1	2	3	4	5

6. Osaa analysoida ja arvioida puheviestintäosaamisensa vahvuuksia ja kehittämiskohteita

Toteutuu				
Hyvin				Huonosti
1	2	3	4	5

7. Ymmärtää puheviestintäosaamisen merkityksen yliopisto-opiskelussa, tieteellisessä toiminnassa ja työelämässä erityisesti tiedon tuottamisen, esittämisen ja arvioinnin kannalta sekä oman asiantuntijuuden kehittymisen kannalta

Toteutuu
Hyvin
1 2 3 4 Huonosti
5

8. Osaa ottaa huomioon viestinnän eettiset näkökulmat, kuten esimerkiksi vastuun kantamisen viestinnän seuraamuksista

Toteutuu
Hyvin
1 2 3 4 Huonosti
5

15 b. Arvioi tavoitteiden toteutumista opetuksessasi asteikolla hyvin (valinnan arvo 1) – huonosti (valinnan arvo 5). Arvioi jokainen maisterin tutkinnon tavoitekohta erikseen. Miten opiskelijat keskimäärin hallitsevat kyseisen taidon pitämäsi kurssin jälkeen?

- | | |
|-----------------------------------|----------------------------|
| 1. Toteutuu hyvin | 4. Toteutuu melko huonosti |
| 2. Toteutuu melko hyvin | 5. Toteutuu huonosti |
| 3. Ei toteudu hyvin eikä huonosti | |

1. On valmiudet toimia tarkoituksenmukaisesti ja tehokkaasti tieteellisessä vuorovaikutuksessa ja asiantuntijana oman alansa keskeisissä viestintätilanteissa

Toteutuu
Hyvin
1 2 3 4 Huonosti
5

2. On taito puhua omasta alastaan yleistajuisesti erilaisille kuulijakunnille

Toteutuu
Hyvin
1 2 3 4 Huonosti
5

3. On valmiudet osallistua ryhmässä tiedon tuottamiseen ja arvioivaan keskusteluun (esim. seminaariryhmä, työelämän asiantuntijaryhmät)

Toteutuu
Hyvin
1 2 3 4 Huonosti
5

4. On kyky kehittää puheviestintäosaamistaan oman asiantuntijuutensa osana

Toteutuu
Hyvin
1 2 3 4 Huonosti
5

5. On kyky analysoida, arvioida ja kehittää tieteellisen ja työelämän asiantuntijavuorovaikutuksen laatua

Toteutuu

Hyvin

1

2

3

4

Huonosti

5

Mitä mieltä olet yleisesti näistä tavoitteista ja niiden toteutumisesta?

SISÄLLÖT

16. Mitä sisältöjä kieli- ja viestintäopintoihin kuuluvilla puheviestinnän kursseilla opetat?

- Ammatillinen puheviestintä
- Asiakasviestintä
- Esiintymisjännitys, esiintymisvarmuus
- Esiintyminen
- Erityisalan puheviestintä
- Haastattelemine
- Kokoustekniikka, kokoustaito
- Konfliktinratkaisu
- Kulttuurienvälinen viestintä
- Kuunteleminen
- Moniammatillinen yhteistyö
- Monikulttuurinen viestintä
- Neuvottelutaito
- Oikeussaliviestintä
- Ongelmanratkaisu, ongelmanratkaisumenetelmät
- Opetusviestintä
- Organisaatioviestintä
- Palautevuorovaikutus
- Puheviestinnän oppiminen
- Puheviestintäosaaminen, viestintäosaaminen, viestintäkompetenssi
- Puheviestinnän tieteenalan määrittely
- Ryhmäviestintä
- Terveysviestintä
- Tieteellinen puheviestintä
- Työyhteisöviestintä
- Viestijäkuva
- Vuorovaikutteiset opetusmenetelmät
- Äänenkäyttö, äänenhuolto, puhetekniikka
- Muuta, mitä

17. Mitä sisältöjä kieli- ja viestintäopintoihin sisältyvillä puheviestinnän kursseilla olisi mielestäsi kaikkein tärkein opettaa (max 5)?

- Ammatillinen puheviestintä
- Asiakasviestintä
- Esiintymisjännitys, esiintymisvarmuus
- Esiintyminen
- Erityisalan puheviestintä
- Haastattelemine
- Kokoustekniikka, kokoustaito
- Konfliktinratkaisu
- Kulttuurienvälinen viestintä
- Kuunteleminen
- Moniammatillinen yhteistyö
- Monikulttuurinen viestintä
- Neuvottelutaito
- Oikeussaliviestintä
- Ongelmanratkaisu, ongelmanratkaisumenetelmät
- Opetusviestintä
- Organisaatioviestintä
- Palautevuorovaikutus
- Puheviestinnän oppiminen
- Puheviestintäosaaminen, viestintäosaaminen, viestintäkompetenssi
- Puheviestinnän tieteenalan määrittely
- Ryhmäviestintä

- Terveysviestintä
- Tieteellinen puheviestintä
- Työyhteisöviestintä
- Viestijäkuva
- Vuorovaikutteiset opetusmenetelmät
- Äänenkäyttö, äänenhuolto, puhetekniikka
- Muuta, mitä

SUORITUSTAVAT

18. Mitä kieli- ja viestintäopintoihin sisältyvän puheviestinnän opintojakson hyväksytty suorittaminen tyypillisimmin sisältää?

- Analyysitehtävä
- Demonstraatio
- Esitelmä
- Essee
- Harjoitus
- Itsenäinen oppimistehtävä
- Luento-opetus
- Näyttöpäivätyöskentely
- Oppimispäiväkirja
- Pienryhmätyöskentely
- Portfolio
- Tenti
- Tutorparityöskentely
- Työelämässä tapahtuva opiskelu, harjoittelu
- Verkkomateriaaliin perehtyminen
- Verkko-oppimisympäristössä työskenteleminen
- Muu tai muita, mitä

19. Onko organisaatiossasi olemassa puheviestinnän opetukseen sovellettava virallinen aiemmin hankitun osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen menettely (AHOT -menettely)?

- Kyllä
- Ei

20. Voiko tutkintoon kuuluvan puheviestinnän opintojakson suorittaa muulla tavalla kuin tavallisella kurssilla?

- Kyllä
- Ei

Jos vastasit kyllä, mitä vaihtoehtoisia suoritustapoja on käytössä?

- Kirjallisuutta ja kotiessee, kotitentti
- Kirjallisuutta ja muistiinpanotentti
- Kirjallisuutta ja tentti
- Näyttökoe
- Näyttöpäivätyöskentely
- Oppimispäiväkirja
- Portfolio
- Tenti
- Työkokemus
- Työsuoritus
- Muu tai muita, mitä

21. Mitä vastaavia opintoja hyväksytään puheviestinnän korvaaviksi opinnoiksi:

- Työkokemus puheviestinnän alan tehtävistä
- Työkokemus muun kuin puheviestinnän alan tehtävistä, esim. opetustehtävästä
- Vastaava ammattiyliopistotasoinen kurssi
- Vastaava yliopistotasoinen kurssi
- Lukiossa suoritettava äidinkielen puheviestinnändiplomi
- Puheviestinnän kursseja ei voi korvata
- Muu tai muita, mitä

22. Onko jännittäjille, ujoille tai viestintäaroille opiskelijoille olemassa omia puheviestinnän kursseja?

- Kyllä
- Ei

23. Jos vastasit kysymykseen 22 kyllä, niin millä perusteilla kurssille valitaan opiskelijat?**OPPIMISMENETELMÄT****24. Mitkä ovat keskeisimmät oppimismenetelmät kurseillasi?**

- | | |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Aktivoivat kirjoitustehtävät • Alkukoe • Alustus, tietoisuus • Analysointitehtävä, havainnointitehtävä • Draama • Esitelmöinti • Ex tempore -harjoitus • Kyselevä opetus • Luennointi • Lukupiiri • Oheislukemistot • Opetuskeskustelu | <ul style="list-style-type: none"> • Oppimispäiväkirja • Osallistujat opettavat • Palautteenanto • PBL, Ongelmalähtöinen oppiminen • Pienryhmätyöskentely • Portfolio • Simulaatio • Valmisteltu harjoitus • Videomateriaalin käyttö taidon opetuksessa • Väittely • Muu, mikä |
|---|---|

25. Käytätkö puheviestinnän opetuksessa verkko-oppimisympäristöjä? (Esim. Moodle, WebCT, Verkkosalkku, Ryhmix, R5Vision, FirstClass, FLE, BlackBoard, TopClass, Lotus LearningSpacetms.)

- Kyllä
- Ei

Jos vastasit kyllä, miten ja mihin käytät niitä?

26. Minkälaista viestintäteknologiaa käytät opetuksesi apuna?

- Audiovisuaalista materiaalia (esim. elokuvia, tallennettuja puheita/keskusteluja jne.)
- Facebookia
- Internetiä
- Messengeriä
- Second lifea
- Skypea
- Sähköpostia
- Tietokoneella tehtyjä esityksiä (esim. Power Point jne.)
- Verkkomateriaaleja (esim. Kielijelppi)
- Yle:n arkistoa
- YouTubea
- En mitään
- Muu, mikä

ARVIOINTI JA PALAUTE

27. Miten puheviestinnän opintojakso(t) arvioidaan?

- Hyväksytty / hylätty
- Itsearviointi
- Kirjallinen arviointi
- Numeroarvostelu
- Näyttökoe: arvostelu hyväksytty / hylätty
- Näyttökoe: numeroarvostelu
- Vertaisarviointi
- Muu, mitä

28. Miten opiskelijat saavat palautetta?

- Arvosanana kurssista
- Henkilökohtainen kirjallinen palaute opettajalta
- Henkilökohtainen suullinen palaute opettajalta
- Henkilökohtainen kirjallinen vertaispalaute
- Henkilökohtainen suullinen vertaispalaute
- Jatkuva arviointi
- Kirjallinen itsearviointi
- Kirjallinen palaute koko ryhmälle
- oppimistehtävästä, harjoituksesta
- Kurssipalautteen koonti kirjallisesti koko ryhmälle
- Kurssipalautteen koonti suullisesti koko ryhmälle
- Kuvanauhan katsominen ja arviointi
- Prosessiarviointi
- Suullinen itsearviointi
- Verkkopalaute, sähköpostilla, verkko-oppimisolustan välityksellä
- Ei mitenkään
- Muu, mitä

29. Ovatko puheviestinnän kurssien harjoitusten ja tehtävien arviointikriteerit määritelty?

- Arviointikriteerit on määritelty kaikilla kursseilla
- Arviointikriteerit on määritelty joillakin kursseilla, mutta ei kaikilla
- Arviointikriteereitä ei ole määritelty

30. Ketkä määrittelevät puheviestinnän kurssiin sisältyvien tehtävien ja harjoitusten arviointikriteereistä?

- Opettaja määrittelee arviointikriteerit
- Opettaja ja opiskelijat yhdessä määrittelevät arviointikriteerit
- Opiskelijat itse määrittelevät arviointikriteerit
- Muu, mikä (avoin tekstikenttä)

31. Keräätkö kurseiltasi opiskelijoilta palautetta?

- Kyllä
- En

Jos vastasit kyllä, miten opiskelijoilta saatu palaute käsitellään ja miten palaute vaikuttaa omaan opetukseesi?

OPETUKSEN INTEGROINTI

32. Oletko integroinut yliopistotutkintoihin kuuluvaa puheviestinnän opetusta muuhun opetukseen?

- Kyllä
- En

33. Jos olet integroinut opetustasi, niin millä tasolla?

- Yleisopinnot / yhteiset opinnot
- Perusopinnot
- Aineopinnot
- Syventävät opinnot
- Muu, mikä

34. Minkä tieteenalan opetukseen puheviestinnän opetusta olet integroinut?

35. Onko integrointi mielestäsi tärkeää puheviestinnän opetuksessa?

- Kyllä
- En

Miksi kyllä / ei?

36. Kerro ajatuksistasi puheviestinnän opetuksen integroinnista muuhun opetukseen. Voit kertoa vapaasti kokemuksistasi, yhteistyön organisoinnista, resursseista, ajankäytöstä, opiskelu- ja työelämän puheviestintäosaamisen vaatimusten saavuttamisesta jne.

**KIELI- JA VIESTINTÄOPINTOIHIN KUULUVAN PUHEVIESTINNÄN OPETUKSEN
HAASTEET**

37. Mitkä ovat mielestäsi yliopistotutkintoon kuuluvan puheviestinnän opetuksen keskeiset haasteet?

38. Mitä tukea koet tarvitsevasi työssäsi puheviestinnän yleisopintojen opettajana?

LIITE 2 Opetettavat koulutusalat – absoluuttiset ja suhteelliset jakaumat.

Koulutusala (n = 44)	Koulutusala opettavien opettajien lukumäärä (n)	%-osuus vastaajista (n)
Humanistinen ala	19	43,2
Kauppatieteellinen ala	19	43,2
Opetan heterogeenisiä ryhmiä	15	34,1
Teknillistieteellinen ala	12	27,3
Yhteiskuntatieteiden ala	11	25,0
Kasvatustieteellinen ala	9	20,5
Luonnontieteellinen ala	8	18,2
Oikeustieteellinen ala	8	18,2
Psykologinen ala	5	34,1
Teologinen ala	5	34,1
Teknologian ala	4	9,1
Farmasian ala	3	6,8
Lääketieteellinen ala	3	6,8
Musiikin ala	3	6,8
Terveystieteiden ala	3	6,8
Liikuntatieteellinen ala	2	4,5
Muita, mitä aloja	2	4,5
Opetan etänä	2	4,5
Hammaslääketieteen ala	1	2,3
Maanpuolustuksellinen ala	1	2,3
Maatalous-metsätieteellinen ala	1	2,3
Taideteollinen ala	1	2,3
Teatteriala	1	2,3

LIITE 3 Opetettavat puheviestinnän kurssit valintojen määrä ja niiden prosentuaaliset osuudet

Puheviestinnän kurssit/ opetussisällöt (n= 44)	f	%-osuus maininnoista f
Esiintymis- ja vuorovaikutustaidot	16	5,3
Esiintymisvarmuuden kehittäminen	16	5,3
Neuvottelutaito	16	5,3
Ryhmäviestintä	16	5,3
Puheviestinnän perusteet	15	5,0
Akateeminen puheviestintä	13	4,3
Kokoustaito	12	4,0
Asiantuntijan viestintätaidot	11	3,7
Palautteenantotaito	10	3,3
Suullinen viestintä	10	3,3
Tieteellinen puheviestintä	9	3,0
Ammatillinen puheviestintä	8	2,7
Opetusviestintä	8	2,7
Äänen käyttö ja esiintyminen	8	2,7
Viestijäkuva	7	2,3
Esitelmöntaito	6	2,0
Nonverbaali viestintä	6	2,0
Työelämän viestintätaidot	6	2,0
Puheilmaisu	5	1,7
Talouselämän viestintä	5	1,7
Työyhteisöviestintä	5	1,7
Viestintä ja vuorovaikutus/yhteistyötaidot	5	1,7
Argumentointi ja havainnollistaminen	4	1,3
Asiakasviestintä	4	1,3
Esimies- ja johtamisviestintä	4	1,3
Kulttuurienvälinen viestintä	4	1,3
Puheviestinnän näyttöpäivätyöskentely	4	1,3
Puhe- ja väittelytaito	4	1,3
Puhetekniikka	4	1,3
Puheviestinnän harjoituskurssi	4	1,3
Puheviestinnän portfolio	4	1,3
Puheviestintä ja vuorovaikutus	4	1,3
Draama ja ilmaisu	3	1,0
Liike-elämän puheviestintä	3	1,0
Oikeudellinen viestintä	3	1,0
Organisaatioviestintä	3	1,0
Puheviestinnän jatkokurssi	3	1,0
Päätöksenteko ja ongelmanratkaisu	3	1,0
Viestinnän ongelmat	3	1,0
Yritysviestintä	3	1,0
Äidinkielen puhe- ja ilmaisutaito	3	1,0
Moniammatilliset vuorovaikutustaidot	2	0,7
Ohjausviestintä	2	0,7
Puheviestinnän monimuotokurssi	2	0,7
Uskonnollinen viestintä	2	0,7
Haastattelutaito	1	0,3
Kriisiviestintä	1	0,3
Käytännön viestintä	1	0,3
Näyttämöpuhetaito	1	0,3
Väittelytaito	1	0,3
Muita, mitä kursseja / opintojaksoja	7	2,3
Yhteensä	300	100

LIITE 4 Kandidaatin tutkinnon suorittaneen opiskelijan puheviestintäosaamisen tavoitteiden toteutuminen. Osumien määrät, prosentuaaliset osuudet, keskiarvoiset vastausten keskiarvot sekä moodit.

Tavoite	Tavoite toteutuu					Kakkienvastausten	
	Hyvin	Melko hyvin	Keskin-kertaisesti	Melko huonosti	Huonosti	Keskiarvoinen valinnanarvo	Moodi
KT1: Kandidaatin tutkinnon suorittanut osaa rakentaa kuulijoiden ja tilanteen kannalta tarkoituksenmukaisen, havainnollisen, ymmärrettävän ja argumentoidun puheenvuoron omasta tieteenalastaan sekä luoda vuorovaikutussuhteen kuulijoihin.	36,36% (n = 16)	50,00% (n = 22)	11,36% (n = 5)	2,27% (n = 1)	-	1,80	2
KT2: Kandidaatin tutkinnon suorittanut pystyy osallistumaan tieteelliseen vuorovaikutukseen erilaisissa viestintätehtävissä (mm. puheenjohtajana, esitelmän pitäjänä, opponenttina ja keskustelijana) ja tuomaan omaa ajatteluaan esille kehittyvänä tieteellisenä asiantuntijana.	2,27 % (n = 1)	59,09% (n = 26)	31,82% (n = 14)	4,55% (n = 2)	2,27% (n = 1)	2,45	2
KT3: Kandidaatin tutkinnon suorittanut osaa toimia tavoitteellisesti ja tarkoituksenmukaisesti vuorovaikutustilanteissa yhteistyössä toisten kanssa.	25,0 % (n = 11)	61,4% (n = 27)	11,3% (n = 5)	-	2,27% (n = 1)	1,93	2
KT4: Kandidaatin tutkinnon suorittanut osaa kuunnella analyttisesti ja arvioida tieteellisiä vuorovaikutussuhteita.	11,36 % (n = 5)	36,36% (n = 16)	43,18% (n = 19)	6,82% (n = 3)	2,27% (n = 1)	2,52	3
KT5: Kandidaatin tutkinnon suorittanut osaa antaa, vastaanottaa ja käsitellä palautetta rakentavasti.	52,27 % (n = 23)	40,91% (n = 18)	4,55% (n = 2)	2,27% (n = 1)	-	1,57	1
KT6: Kandidaatin tutkinnon suorittanut osaa analysoida ja arvioida puheviestintäosaamisensa vahvuuksia ja kehittämiskohteita.	38,64 % (n = 17)	54,55 % (n = 24)	4,55% (n = 2)	2,27% (n = 1)	-	1,70	2
KT7: Kandidaatin tutkinnon suorittanut ymmärtää puheviestintäosaamisen merkityksen yliopisto-opiskelussa, tieteellisessä toiminnassa ja työelämässä erityisesti tiedon tuottamisen, esittämisen ja arvioinnin kannalta sekä oman asiantuntijuuden kehittymisen kannalta.	40,91 % (n = 18)	43,18% (n = 19)	15,91% (n = 7)	-	-	1,75	2
KT8: Kandidaatin tutkinnon suorittanut osaa ottaa huomioon viestinnän eettiset näkökulmat, kuten esimerkiksi vastuun kantamaisen viestinnän seurauksista.	6,82 % (n = 3)	36,36% (n = 16)	40,91% (n = 18)	15,91% (n = 7)	-	2,66	3

LIITE 5 Maisterin tutkinnon suorittaneen opiskelijan puheviestintäosaamisen tavoitteiden toteutuminen. Osumien määrät, prosentuaaliset osuudet, keskiarvoiset vastausten keskiarvot sekä moodit.

Tavoite	Tavoite toteutuu					Kakkien vastausten	
	Hyvin	Melko hyvin	Keskin-kertaisesti	Melko huonosti	Huonosti	Keskiarvoinen valinnanarvo	Moodi
MT1: Maisterin tutkinnon suorittaneella on valmiudet toimia tarkoituksenmukaisesti ja tehokkaasti tieteellisessä vuorovaikutuksessa ja asiantuntijana oman alansa keskeisissä viestintätilanteissa.	6,82 % (n = 3)	54,55 % (n = 24)	27,27 % (n = 12)	9,09% (n = 4)	2,27 % (n = 1)	2,45	2
MT2: Maisterin tutkinnon suorittaneella on taito puhua omasta alastaan yleistajuisesti erilaisille kuulijakunnille.	27,27 % (n = 12)	43,18 % (n = 19)	22,73 % (n = 10)	4,55 % (n = 2)	2,27 % (n = 1)	2,11	2
MT3: Maisterin tutkinnon suorittaneella on valmiudet osallistua ryhmässä tiedon tuottamiseen ja arvioivaan keskusteluun (esim. seminaariryhmä, työelämän asiantuntijaryhmät).	18,18 % (n = 8)	59,09 % (n = 26)	15,91 % (n = 7)	-	6,82 % (n = 3)	2,18	2
MT4: Maisterin tutkinnon suorittaneella on kyky kehittää puheviestintäosaamistaan oman asiantuntijuutensa osana.	20,45 % (n = 9)	56,82 % (n = 25)	18,18 % (n = 8)	2,27 % (n = 1)	2,27 % (n = 1)	2,09	2
MT5: Maisterin tutkinnon suorittaneella on kyky analysoida, arvioida ja kehittää tieteellisen ja työelämän asiantuntijavuorovaikutuksen laatua.	-	43,18 % (n = 19)	45,45 % (n = 20)	9,09 % (n = 4)	2,27 % (n = 1)	2,70	3