

OPETUSVIESTINTÄ LUKIOSSA

Tarkastelussa turvallisuuspolitiikkaa käsittelevä oppitunti

Sanna Rousi

Puheviestinnän pro gradu -tutkielma

Tammikuu 2013

Viestinnän, median ja teatterin yksikkö

Tampereen yliopisto

TAMPEREEN YLIOPISTO

Yksikkö	
Viestinnän median ja teatterin yksikkö	
Tekijä	
Sanna Rousi	
Työn nimi	
OPETUSVIESTINTÄ LUKIOSSA Tarkastelussa turvallisuuspolitiikkaa käsittelevä oppitunti	
Oppiaine	Työn laji
Puheviestintä	Pro gradu -tutkielma
Aika	Sivumäärä
Tammikuu 2013	64 sivua, liitteet 3 sivua
<p>Opetusviestintä ja sen vuorovaikutteisuus ovat ratkaisevassa roolissa opetustilanteen ja oppimisen kulussa. Tässä tutkielmassa tarkastellaan opetusviestintää lukion yhteiskuntaopin oppitunneilla ja erityisesti Suomen turvallisuuspolitiikan opetuksessa. Erittely pohjautuu opettajan viestinnän keskiössä oleviin aihealueisiin, kuten opettajan viestinnän selkeyteen, tarkoituksenmukaisuuteen, välittömyyteen, vuorovaikutteisuuteen ja narratiivisuuteen.</p> <p>Oppituntien viestinnälliseen rakenteeseen on perehdytty nauhoitetun kuvamateriaalin kvalitatiivisella analyysillä. Aineistona ovat Suomen turvallisuuspolitiikkaa käsittelevän neljän oppitunnin (75 min/oppitunti) videotallenteet, oppikirjat sekä oppilaiden ja opettajien täyttämät kyselylomakkeet neljästä tamperelaisesta lukiosta.</p> <p>Kaikissa tarkastelun kohteena olevissa opetusviestinnän osa-alueissa havaittiin eroja opettajien kesken. Sen sijaan oppikirjoissa havaitut sävyerot eivät välittyneet opetuksen sisällössä tai opettajien argumentoinnissa. Eroja opettajien viestinnässä havaittiin erityisesti oppituntien vuorovaikutteisuudessa sekä opettajien välittömyydessä, narratiivisessa kerronnassa ja sisällön mukauttamisessa oppilaiden intressien mukaiseksi. Oppilaskyselyn tulokset olivat pääosin yhtenäisiä observoijan havaintojen kanssa.</p>	
Asiasanat	
Puheviestintä, opetusviestintä, sisällön tarkoituksenmukaisuus, argumentointi, selkeys, välittömyys, narratiivisuus, vuorovaikutteisuus	
Säilytyspaikka	
Tampereen yliopisto	

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	4
2 OPETUSVIESTINTÄ.....	6
2.1 Opetusviestinnän vuorovaikutteisuus.....	6
2.2 Opetusviestinnän osa-alueet	8
2.2.1 Sisällön tarkoituksenmukaisuus ja argumentointi	9
2.2.2 Selkeys	12
2.2.3 Välittömyys	13
2.3 Oppimistavat	14
2.4 Opettajan viestintätaidot ja -tyyli	15
2.5 Narratiivisuus opetusviestinnässä	16
2.6 Narratiivinen taito	17
3 TURVALLISUUSPOLITIikka LUKION OPETUSSUUNNITELMASSA JA OPIIKIRJOISSA	19
3.1 Yhteiskuntaoppi lukion oppiaineena.....	19
3.2 Maanpuolustus lukion yhteiskuntaopin oppikirjoissa	20
4 TUTKIMUSONGELMA JA -KYSYMYKSET.....	22
5 TUTKIMUSMETODI.....	24
5.1 Tutkielman toteutus.....	24
5.2 Opetusviestinnän havainnointi.....	25
5.3 Kysely opetusviestinnästä.....	27
6 TULOKSET	29
6.1 Opettajien näkökulmia oppikirjasta ja turvallisuuspolitiikan opetuksesta	29
6.2 Oppituntien kulku.....	30
6.3 Opettajan viestintä oppitunnilla	34

6.3.1 Sisällön tarkoituksenmukaisuus ja argumentointi	34
6.3.2 Selkeys	39
6.3.3 Välittömyys	42
6.4 Opetusviestinnän narratiivisuus ja vuorovaikutteisuus	44
6.4.1 Opetusviestinnän narratiivisuus.....	44
6.4.2 Opetusviestinnän vuorovaikutteisuus	47
7 POHDINTA.....	50
7.1 Tutkimustulosten tarkastelu.....	50
7.2 Menetelmän tarkastelu	55
7.3 Yhteenveto.....	57
KIRJALLISUUS.....	60
LIITTEET.....	65

1 JOHDANTO

Suomalainen oppimiskäsitys korostaa tiedon aktiivisen prosessoinnin ja konstruoinnin merkitystä opetuksessa. Oppimista ei enää nähdä tiedon siirtämisenä, vaan tiedon jäsentelyä, jonka lähtökohdaksi on opettajan ja oppilaiden välinen vuorovaikutus (ks. Lehto 2001; Valokorpi 1997). Opettajilla on merkittävä rooli kannustavan ja osallistavan oppimisympäristön rakentajina, joten opetusviestintä ja sen vuorovaikutteisuus ratkaisevat osaltaan sen, miten oppilaat omaksuvat tietoa oppitunneilla.

Opetusviestinnän teoriakenttä on laaja, mutta hajanainen. Suomessa opetusviestinnän tutkimus on keskittynyt opettajien puheviestintätaitoihin (ks. Valokorpi 1997), viestintätyyliin (ks. Sallinen-Kuparinen, Korpela & Merikanto 1987) ja opetusviestinnän vuorovaikutteisuuteen (ks. Lehto 2001). Tutkimus on avannut näkökulmia muun muassa siihen, millaisia viestintätaitoja opettajat omaavat ja millaisia käsityksiä opettajilla on opetusviestinnän vuorovaikutteisuudesta. Opettajilla on todettu olevan ratkaiseva rooli oppitunnin annin kannalta, mutta toistaiseksi suomalaisessa opetusviestinnän tutkimuksessa ei kuitenkaan ole eritelty ja vertailtu opetusviestinnän ohella opetuksen sisällön rakentumista.

Lukion yhteiskuntaopin oppitunneilla käsiteltävistä asioista erityisesti turvallisuuspolitiikka on monille tunnepitoinen ja asenneväritteinen teema. Aiheeseen liitetään usein maamme sotahistoria ja ehkäpä myös omat tai läheisen mahdolliset varusmies- tai siviilipalveluskokemukset. Maanpuolustuksen asenneväritteisyys näkyy lukion yhteiskuntaopin oppikirjojen sisältöeroissa: neljästä oppikirjasta yksi käsittelee teemaa erilaisesta näkökulmasta kuin kolme muuta. Siksi yhteiskuntaopin oppitunnilla tapahtuva opetusviestintä tarjoaa mielenkiintoisen lähtökohdan opettajan viestinnän erittelyyn ja vertailuun niin vuorovaikutuksen kuin käsiteltävän sisällönkin osalta.

Suomen puolustusvoimauudistukset ovat herättäneet viime aikoina laajaa keskustelua mediassa. Verrattain alhaisen maanpuolustustahdon omaavat nykyneurot (MTS 2010, 34) saattavat olla erityisen alttiita omaksumaan näkemyksiä puolustusvoimia kyseenalaistavasta uutisoinnista. On mahdollista, että uutisoinnin sävyllä on vaikutusta jopa nuorten maanpuolustustahtoon.

Median lisäksi nuoret saavat maanpuolustukseen ja ase-/siviilipalveluksen suorittamiseen liittyvää tietoa koulusta. Lukion yhteiskuntaopin oppitunti on yksi yleisimmistä kanavista, jota pitkin perustiedot maanpuolustukseen liittyvistä asioista välittyvät varusmiespalvelusikää lähestyville nuorille, joten aiheen opetus ratkaisee osaltaan sen, mitä tietoa ja millaisia mielipiteitä nuoriso omaksuu Suomen turvallisuuspolitiikasta ja maanpuolustuksesta.

Tässä tutkielmassa pyritään vastaamaan siihen, millaisia eroja opetusviestinnässä on eri opettajien kesken. Tarkastelun kohteena on Suomen turvallisuuspolitiikan ja erityisesti maanpuolustuksen opetus yhteiskuntaopin oppitunneilla lukiossa. Oppituntien viestinnälliseen rakenteeseen on perehdytty nauhoitetun kuvamateriaalin kvalitatiivisella analyysillä. Tutkielma on toteutettu yhteistyössä puolustusministeriön kanssa. Puolustusministeriön intressi on selvittää sitä, millä tavoin ja mitä tietoa nuoret saavat Suomen turvallisuuspolitiikasta ja maanpuolustuksesta.

2 OPETUSVIESTINTÄ

Kaikki oppitunnin aikana tapahtuva viestintä on opetusviestintää. Opetusviestintä (instructional communication) on vuorovaikutusprosessi, joka pitää sisällään luokkahuoneviestinnän suhde- ja sisältöolottuvuuden (Mottet, Richmond & McCroskey 2006, 22). Toisin sanoen opetusviestintä on muutakin kuin pelkkää tiedon jäsentelyä ja välittämistä, sillä opettajan ja oppilaiden viestintäsuhde on merkittävässä asemassa opetustilanteen onnistumisen kannalta.

2.1 Opetusviestinnän vuorovaikutteisuus

Opetusviestintä perustuu opettajan ja oppilaan väliseen professionaaliseen viestintäsuhteeseen, jonka tavoitteet saavutetaan vuorovaikutuksessa (ks. Kansanen 1999; Lahtinen 2008). Professionaalisten viestintäsuhteiden tarkastelussa on syytä huomioida, ettei interpersonaalisen viestinnän tutkimus ole välttämättä suoraan sovellettavissa viestintäsuhteisiin, joiden piirteitä määrittää tietty konteksti, kuten opetustilanne. (Gerlander & Isotalus 2010.) Opetustilanne luo vuorovaikutukselle tiettyjä ominaispiirteitä, ja siksi opetusviestinnän vuorovaikutteisuutta ei voida tarkastella kontekstistaan irrallisena.

Patrikainen (1997, 218–240) on koonnut ala-asteen opettajien haastattelujen ja havainnoinnin pohjalta neljä opettajaprofiilia, jotka käsittelevät laaja-alaisesti opettajien erilaisia tiedon-, oppimis- ja ihmiskäsityksiä. Vaikka ala-asteen opetuskonteksti poikkeaa lukiosta, tarjoavat Patrikaisen opettajaprofiilit näkökulman erilaisiin näkemyksiin ja tavoitteisiin, joita opettajilla voi opetusviestinnän suhteen olla. Lisäksi opettajaprofiilit ja erityisesti opettajien oppimiskäsitysten erittely havainnollistavat opettajien käsityksiä opetusviestinnän vuorovaikutteisuudesta.

Opettajaprofiileja voidaan siis hyödyntää karkeaan opetusviestinnän vuorovaikutteisuuden jaotteluun. Patrikaisen (1997) ensimmäisen opettajaprofiilin opettajat keskittyvät opetukseen lähinnä suorittamisena, kun taas toisen profiilin opettajat pyrkivät ensisijaisesti siirtämään tietoa oppilaille. Kolmannen profiilin opettajat näkevät opettajan roolin tiedonsiirtäjän lisäksi myös oppimisprosessin ohjaajana. Neljännen profiilin opettajat sen sijaan kokevat opettamisen olevan vuorovaikutteista kasvu- ja oppimisprosessien ohjaamista.

Ensimmäiset kaksi Patrikaisen (1997, 218–240) opettajaprofiilia edustavat opettajakeskeistä oppimiskäsitystä. Erityisesti ns. suorittaja-opettajuus perustuu ajatukseen, että opetus on kontrollointiin ja ulkoiseen motivaatioon perustuvaa tiedonsiirtoa. Tiedonsiirtäjä ja oppimisen kontrolloija -opettajuudessa kontrollointi ja suorituskeskisyys korostuvat, mutta myös ohjaus ja tukeminen liitetään osaksi opettajuutta. Kolmannen opettajaprofiilin opettajat pitivät oppimista toisaalta prosessina ja toisaalta suorituksena. Oppimaan ja kasvamaan saattaja -opettajuudessa opettajan rooli nähdään siis sekä oppimisprosessin ohjaajana että opitun kontrolloijana. Tässä opettajuudessa vuorovaikutuksellinen ja oppilasta aktivoiva ulottuvuus ovat olennaisessa osassa, mutta toisaalta oppimisympäristö on myös opettajakeskeinen, eli vuorovaikutteisuus ei ole kokonaisvaltaista.

Kasvu ja oppimisprosessin ohjaaja -opettajuudessa korostuu Patrikaisen (1997, 218–240) mukaan oppilaita aktivoiva ja vuorovaikutteinen fyysinen ja pedagoginen oppimisympäristö. Tällaisessa ympäristössä oppilailla on monipuoliset mahdollisuudet hankkia ja prosessoida tietoa sekä työskennellä itsenäisesti ja samalla ohjatusti. Opetuksessa käytetään vaihtelevia työtapoja ja oppilaiden sitoutumisella nähdään olevan keskeinen merkitys oppimisessa. Oppilaiden ohjaaminen yksilölliseen ja aloitteelliseen ongelmien asettamiseen sekä kriittiseen tiedon prosessointiin korostuvat. Tällaisessa oppimisympäristössä olennainen elementti on luottamuksellinen ilmapiiri.

Patrikaisen opettajaprofiilit havainnollistavat neljää hyvin erilaista käsitystä opetusviestinnän tarkoituksesta ja samalla sen vuorovaikutteisuudesta. Opetustilanteen vuorovaikutteisuutta on havainnollistettu opetusviestinnän tutkijoiden toimesta myös pelkistetyimmällä jaottelulla kolmeen vuorovaikutteisuuden tasoon. Ensimmäisellä tasolla opetusviestintä keskittyy toimintaan (communication as action), joka on yksisuuntaista ja opettajakeskeistä. Tässä opettaja pyrkii nonverbaalisella ja verbaalisella viestinnällään aktivoimaan tiettyjä merkityksiä oppilaiden mielissä. Toisella tasolla viestintä on ensisijaisesti vuorovaikutteista (communication as interaction). Tässä opettaja vahvistaa, uudelleenmuotoilee ja muokkaa merkityksiä sen palautteen avulla, mitä hän oppilailta saa. Kolmannella tasolla viestintä tapahtuu transaktiona (communication as transaction). (Mottet, Richmond & McCroskey 2006, 12–14.) Tässä, Patrikaisen (1997, 218–240) neljännen opettajaprofiilin tavoin, opetusviestintä nähdään kokonaisvaltaisena prosessina, jossa merkityksiä luodaan keskustelunomaisesti yhdessä oppilaan kanssa. Transaktionaalinen viestintä edellyttää vapautunutta ilmapiiriä ja molemminpuolista ideoiden ja tunteiden kunnioittamista luokkahuoneessa (Mottet, Richmond & McCroskey 2006, 12–14).

Edellä esitettyjen mallien transaktionaalinen taso havainnollistaa vuorovaikutuksellista ja avointa oppimisympäristöä. Transaktionaalisen viestinnän piirteitä nousee esille myös Lehdon (2001) tutkimuksessa, jossa opettajat ja yliopisto-opiskelijat kertoivat käsityksiään monimuoto-opetuksen vuorovaikutteisuudesta ja siihen heijastuvista tekijöistä. Haastatteluaineistosta vuorovaikutteisen opetusviestinnän keskeisimmiksi osa-alueiksi valikoituivat niin opettajien kuin opiskelijoidenkin keskuudessa vastavuoroisuus, spontaanius ja osallistumistapojen monipuolisuus. Opetusviestinnän vuorovaikutteisuutta edistäväksi tekijäksi nimettiin osapuolten motivaatio viestiä opetustilanteissa.

Opettajan ja oppilaiden vuorovaikutus luo perustan opetusryhmän toimintakulttuurille (Lehto 2001, 161) ja on siten välttämätön osa opetus- ja oppimisprosessia. Vaikka transaktiomalli voidaan nähdä jossain määrin ihanteellisena oppimiskontekstina, on vuorovaikutteisuuden tarkoituksenmukaisuus vahvasti sidoksissa kunkin oppiaineen ja -tunnin sisältöön ja tavoitteisiin (Mottet, Richmond & McCroskey 2006, 14–15). Tässä tutkielmassa tarkastelu keskittyy aiheeseen, jonka laaja-alainen ymmärtäminen ja prosessointi vaativat väistämättä kognitiivista prosessointia ja vuorovaikutteista opetusviestintää.

Opetusviestinnän vuorovaikutteisuuden jäsentely tasoihin tarjoaa työkaluja vuorovaikutteisuuden eri ääripäiden havainnollistamiseksi ja hahmottamiseksi. Vuorovaikutteisuuden yksioikoinen kategorisoiminen tiettyihin tasoihin lienee kuitenkin mahdotonta ja turhaa, sillä viestintä on kokonaisvaltainen ja dynaaminen prosessi, jota ei voida tarkastella tilanteesta irrallisena. Toisaalta, kuten Patrikainenkin (1997, 245) toteaa, tarjoaa hänen kokoama mallinsa laaja-alaisen ja opettajan käytännön työn kannalta läheisen näkökulman opettajan toiminnan tutkimiseen. Edellä esitetyt viestinnän mallit havainnollistavat selkeästi vuorovaikutteisuuden jatkumon ääripäitä, ja näin ollen tukevat opetuksen vuorovaikutteisuuden määrittelyä ja erittelyä myös tässä tutkielmassa.

2.2 Opetusviestinnän osa-alueet

Tehokasta opetusviestintää ja sen osa-alueita on tutkittu ja määritelty monin tavoin. Mottet, Richmond ja McCroskey (2006, 90) määrittelevät tehokkaan opetusviestinnän sellaiseksi viestinnäksi, joka edesauttaa oppilaiden keskittymistä, aihealueen sisäistämistä ja mielenkiinnon ylläpitoa. Tehokkaan opetusviestinnän tutkimusta on kritisoitu siitä, että se perustuu oletukseen, jonka mukaan opettajan toiminta vaikuttaa suoraan oppilaisiin (Lehto 2001, 6). Opetusviestintä on kokonaisvaltainen vuorovaikutusprosessi, eikä opettajan toiminta välttämättä vaikuta suoranaisesti

oppilaiden oppimistuloksiin. Luonnollisesti tietyn viestinnän tarkastelunäkökulman valitseminen johtaa muiden näkökulmien rajaamiseen, joka estää vuorovaikutuksen dynamiikan kokonaisvaltaisen tarkastelun. Tehokkaan viestinnän monipuolisessa tutkimuksessa vuorovaikutuskäsitys ei kuitenkaan aina rajoitu tiedon siirtämiseen, vaan myös oppilaiden kiinnostuksen kohteet, tarpeet, ymmärrys ja tunteet huomioidaan olennaisena osana määritelmiä.

Monipuolinen tehokkaan opetusviestinnän tutkimus tarjoaa näkökulmia siihen, millaisilla opetusviestinnän osa-alueilla on yhteys oppilaiden motivaatioon, koettuun mielekkyyteen ja oppimistuloksiin (esim. Sass 1989; Frymier ja Shulman 1995; Hines, Cruikshank & Kennedy 1985; McCroskey, Fayer, Richmond, Sallinen & Barraclough 1996a). Tutkimuksen myötä näitä laajoja osa-alueita on myös määritelty monin tavoin ja siksi myös määritelmiä on syytä tarkastella yksityiskohtaisesti. Selkeistä ja monipuolisista määritelmistä koostuvat osa-alueet tarjoavat konkreettisia näkökulmia, joiden avulla opettajan viestintää voidaan eritellä ja vertailla. Tällaisia tehokkaan viestinnän osa-alueita ovat opetetun sisällön tarkoituksenmukaisuus sekä opettajan viestinnän selkeys ja välittömyys. Nämä osa-alueet on valittu tukemaan tämän tutkielman tulosten jäsentelyä.

Edellä mainittujen osa-alueiden ohella laajalti tutkittu aihe Yhdysvalloissa on opettajan huumorin käyttö (Mottet, Richmond & McCroskey 2006), jota tässä tutkielmassa tarkastellaan osana välittömyyden käsitettä. Viimeaikaisen tutkimuksen kohteena on ollut myös esimerkiksi opettajan luotettavuus (Nussbaum & Friedrich 2005, 581), joka koettiin liian laajaksi ja tulkinnanvaraiseksi käsitteeksi yksittäisiin oppitunteihin rajautuvaan tutkielmaan. Opettajan viestintää on tutkittu viime vuosina monista näkökulmista, joista kaikki, kuten esimerkiksi opettajan pukeutuminen ja epäsopeva käyttäytyminen, eivät yksittäisinä käsitteinään sovellu tässä tutkielmassa laaja-alaiseen opettajan tehokkaan ja tarkoituksenmukaisen opetusviestinnän tarkasteluun. Opettajan pukeutumisen analyysi vaatisi useamman oppitunnin aineistoa, kun taas opettajan epäsopeva käyttäytyminen vaatisi perinpohjaista kasvatustieteellistä määritelmää siitä, miten opettajan sopii käyttäytyä.

2.2.1 Sisällön tarkoituksenmukaisuus ja argumentointi

Sisällön tarkoituksenmukaisuus (content relevance) perustuu ajatukseen siitä, että opetus tulisi liittää oppilaiden omiin kiinnostuksen kohteisiin, tarpeisiin ja tavoitteisiin. Sisällön

tarkoituksenmukaisuus kattaa verbaalisen muotoilun lisäksi myös tarkoituksenmukaisen nonverbaalisen viestinnän. Sisällön tarkoituksenmukaisuudella tarkoitetaan tässä tutkielmassa opettajan viestinnän mukauttamista oppilaan tarpeiden, tavoitteiden ja kiinnostusten mukaisesti. (Mottet, Richmond & McCroskey 2006, 90.) Opettajan on sovellettava ja mukautettava kerrontaansa oppilaiden tieto- ja kokemuspohjaan, jotta oppilaat voivat ymmärtää käsiteltäviä asioita ja kiinnostua niistä. Kunkin oppitunnin keskeinen sisältö muotoutuu luonnollisesti oppiaineen ja oppikirjan perusteella, mutta opettajalla on mahdollisuus mukauttaa sisältöä ja erityisesti sen esitystapaa tilanteen mukaan.

Opettajan viestinnän tarkoituksenmukaisuutta on tutkittu erityisesti oppilaiden motivaatioon vaikuttavana tekijänä. Tarkoituksenmukaisen sisällön vaikutuksen motivaatioon on havainnut muun muassa Sass (1989), joka kokosi noin seitsemänsadan yliopisto-opiskelijan vastaukset siitä, mitkä tekijät opetuksessa vaikuttivat heidän motivaatioonsa eniten. Kärkipäähän sijoittui sisällön tarkoituksenmukaisuus, johon Sassin mukaan kuului olennaisena osana esimerkkien kertominen ja sisällön liittäminen oppilaiden henkilökohtaisiin tavoitteisiin.

Frymier ja Shulman (1995) ovat tutkineet sisällön tarkoituksenmukaisuuden yhteyttä motivaatioon laajoilla kyselytutkimuksilla, joissa oppilaat arvioivat opettajan viestinnän tarkoituksenmukaisuutta sekä omaa motivaatiotasoaan. He kehittivät opetusviestinnän tarkoituksenmukaisuuden tarkasteluun kahdestatoista väittämästä koostuvat mittarit, joka käsittelivät *oppilaiden intressien huomioimista opetussisällössä, esimerkeissä, kerronnassa, kysymyksissä, keskustelussa ja tehtävissä*. Tämä määritelmä toimii myös tässä tutkielmassa sisällön tarkoituksenmukaisuuden analyysin pohjana. Kyseisessä tutkimuksessa sisällön tarkoituksenmukaisuuden ja motivaation välillä havaittiin merkittävä yhteys. Opetuksen sisällön henkilökohtaisella merkityksellisyydellä on myös todettu olevan yhteyttä affektiiviseen oppimiseen (Frymier, Shulman & Houser 1996).

Sisällön tarkoituksenmukaisuutta on siis perinteisesti tutkittu oppilaiden kokemusten perusteella. Tämän osa-alueen osalta havainnoinnin vaarana onkin sen pohjautuminen ennakko-oletuksiin siitä, mistä asioista oppilaat ovat kiinnostuneita ja mistä oppilaat haluaisivat kuulla. Siksi tämän tutkielman analyysissä keskitytään erittelemään opettajan näkyvää sisällön sopeuttamiseen tähtäävää viestintää sekä konkreettisen tason kerrontaa.

Tarkoituksenmukaisuuden näkökulma on relevantti tarkastelun kohde, sillä turvallisuuspolitiikka on keskeinen aihe lukion YH1-kurssilla, ja tämän laajan ja moniulotteisen teeman käsittely oppilaille ymmärrettävällä ja kiinnostavalla tavalla saattaa olla opettajalle haasteellista. Näin ollen aiheen

kytkeminen oppilaiden omiin kiinnostuksiin ja arkielämän käsitteisiin lienee tavoiteltavaa. Esimerkiksi maanpuolustukseen liittyvässä opetuksessa voitaisiin sisällön tarkoituksenmukaisuutta ajatellen ottaa huomioon oppilaiden mahdollinen kiinnostus ja omat tavoitteet ase- tai siviilipalvelukseen liittyen. Yhteiskuntaopin opettajalla saattaa olla asiasta omia kokemuksia, joita opetuksessa voisi hyödyntää.

Sisällön tarkoituksenmukaisuuteen liittyy vahvasti väitteet sekä niiden perustelut, eli argumentit, joiden avulla pyritään vaikuttamaan vastaanottajan näkemyksiin ja asenteisiin. Argumentit voidaan jaotella ateoreettisiin ja teoreettisiin sen mukaan, ovatko ne asiakeskeisiä vai tunnepohjaisia. Asiakeskeisiä argumentteja ovat esimerkiksi erilaiset tilastot, taulukot ja tutkimustulokset. Teoreettisiin argumentteihin kytkeytyy myös esimerkkien ja kokemusten jakaminen, jolla voidaan usein vakuuttaa vastaanottajat siitä, että asia koskee myös heitä. Oppilaiden kannalta tarkoituksenmukaisen sisällön voidaan ajatella muotoutuvan juuri ajankohtaisten esimerkkien ja oppilaiden intressien mukaisten kokemusten kerronnalla. Tunnepohjaiset argumentit sen sijaan liittyvät tarpeisiin ja arvoihin, ja ne voivat perustua esimerkiksi johonkin auktoriteettiin. (Iijolainen 1999, 38–53; Koskimies 2002, 121–124). Tunnepohjaiset argumentit voivat siis olla esimerkiksi oppilaiden arvomaailmaan tai tarpeisiin rinnastettua kerrontaa.

Argumentoinnin kattavuutta sen sijaan kuvaavat käsitteet yksi- ja kaksipuoleisesta argumentoinnista. Jos viestin lähettäjä ilmaisee vain oman näkökantansa asiaan, on argumentointi yksipuolista. Kaksipuoleisessa argumentoinnissa viestijä esittelee asiaa monipuolisesti sekä vahvuuksien että heikkouksien kannalta, mutta osoittaa silti kannattavansa tiettyä näkemystä. (Koskimies 2002, 121–124).

Opettajan välittämät arvot ja mielikuvat vaikuttavat opetuksen kautta oppilaiden arvomaailmaan ja asenteisiin (Havu-Nuutinen & Järvinen 1997, 149). Opetussuunnitelman perusteiden mukaan yksi lukion yhteiskuntaopin opintojen keskeisistä tavoitteista on, että oppilas muodostaa itselleen perustellun näkemyksen ristiriitaisista ja arvosidonnaisista yhteiskunnallisista kysymyksistä (Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003). Argumentointi onkin parhaimmillaan rakentavaa keskustelua, jossa perustellaan ja vertaillaan eri näkökulmia asioihin (Eemeren, Grootenhorst & Henkemans 2002, 4). Näin ollen tässä tutkielmassa on tarkoituksenmukaista tarkastella oppitunnilla tapahtuvaa argumentointia.

2.2.2 Selkeys

Opettajan selkeyden (teacher clarity) on todettu olevan olennainen tekijä opetusviestinnässä (ks. Daly & Vangelisti 2003; Fasset & Warren 2010, 241–258). Selkeyttä on määritelty monella tavalla, mutta yleisenä yhteenvedona voidaan todeta, että opettajan selkeys koostuu opettajan verbaalisesta ja nonverbaalisesta viestintäkäyttäytymisestä, joka edistää opetuksen ymmärrettävyyttä (Mottet, Richmond & McCroskey 2006, 95).

Hines ja kumppanit (1985) tutkivat opettajan selkeän ilmaisun yhteyttä oppimistuloksiin ja kokemuksiin opetuksen mielekkyydestä. Heidän esittämänsä selkeän opetusviestinnän määritelmän on todettu olevan yksi luotettavimmista käsitteen määrittelyistä (Mottet, Richmond & McCroskey 2006, 96) ja kyseisen mallin osa-alueet toistuvat yksinkertaistettuna uusimmissa selkeyden määritelmissä (Chesebro & McCroskey 1998). Näin ollen kyseistä mallia hyödynnetään myös tässä tutkielmassa selkeän opetusviestinnän tarkastelussa. Opettajan selkeä ilmaisu määriteltiin tutkimuksessa kolmeen osa-alueeseen: *tärkeimpien näkökulmien painottamiseen, esimerkkien käyttämiseen ja reagoimiseen tilanteissa, joissa oppilaat osoittavat, ettei asiaa välttämättä oltu ymmärretty*. Tärkeimpien näkökulmien painottaminen pitää sisällään tavoitteiden määrittelemisen, sopivan tahdin opetuksessa niin ajallisesti kuin sisällöllisestikin, käytännön harjoitukset, tavoitteiden sanoittamisen sekä materiaalin loogisen esittämisen. Esimerkkien käyttämisellä sen sijaan tarkoitetaan selkeää kerrontaa ja tarkoituksenmukaisten esimerkkien tarjoamista. Tilanteisiin reagoiminen pitää sisällään sopivien puhetaukojen pitämisen, toistamisen, kysymisen sekä oppilaiden kysymyksiin vastaamisen.

Hinesin ja kumppaneiden (1985) tutkimuksessa havaittiin, että opettajan selkeällä käytöksellä (clarity behaviour) on yhteys oppilaiden oppimissaavutuksiin sekä koettuun opetuksen mielekkyyteen. Tutkimusmetodeina oli havainnointi sekä opettajilla ja oppilailla teetetyt kyselyt. Havainnoimalla arvioitu opettajan selkeä viestintä korreloi heidän tutkimuksessaan vahvimmin oppilaiden hyvien saavutuksien kanssa. Sen sijaan oppilaiden omat arviot opettajan selkeydestä korreloivat erityisesti oppilaiden kokeman opetuksen mielekkyyden kanssa. Samansuuntaisia tutkimustuloksia on saatu myös tuoreemmista monikulttuurisista tutkimuksista (esim. Powell & Harville, 1990; Zhang & Huang, 2008).

Selkeän viestinnän mittarit ovat usein yksinkertaistettuja versioita edellä esitetystä. Esimerkiksi Zhang ja Huan (2008) käyttivät monikulttuurisessa tutkimuksessaan Chesbron ja McCroskeyn

(1998) kehittämää TCSI-mittaria (Teacher Clarity Short Inventory) opettajan selkeyden määrittelemiseksi. Mittari koostuu kymmenestä väittämästä, joihin oppilaat vastaavat 5-portaisella Likert-asteikolla. Väittämät koskevat opettajan kykyä määritellä käsitteet ja tehtävät selkeästi, vastata kysymyksiin ymmärrettävästi, kertoa relevantteja esimerkkejä sekä määritellä kurssin tavoitteet. Lisäksi niissä käsitellään yleisesti opettajan ymmärrettävyyttä ja täsmällisyyttä.

Opetusviestinnän tutkimuksissa selkeä opetus liitetään usein välittömyyteen (ks. Comadena, Hunt & Simonds 2007; Chesebro 2003; Frymier & Shulman 1995). Chesebro ja McCroskey (2001) ovatkin tutkimustulostensa pohjalta todenneet, että selkeä opettaminen ja opettajan välittömyys yhdessä ovat olennaisia tekijöitä tehokkaassa opetusviestinnässä. Tässä tutkielmassa opettajan selkeyttä ja välittömyyttä käsitellään kuitenkin toisistaan erillisinä tekijöinä, sillä pyrkimyksenä on mahdollisimman yksityiskohtainen viestinnän erittely.

2.2.3 Välittömyys

Opettajien välittömyyttä (teacher immediacy) on tutkittu laajalti. Noin kaksisataa tutkimusta on todistanut positiivisen yhteyden opettajan välittömyyden ja esimerkiksi oppilaiden motivaation, oppimisen ja koetun mielekkyyden välillä (Fasset & Warren 2010, 201). Esimerkiksi Frymier (1994) on todennut välittömyydellä olevan myönteinen yhteys oppilaiden keskittymiskykyyn, keskinäisen luottamuksen syntymiseen sekä oppilaiden kokemaan oppimisen mielekkyyteen.

Opetusviestinnän tutkimuksissa välittömyyden käsite on usein rajattu nonverbaaliseen tai verbaaliseen välittömyyteen. Suurin osa tutkimuksista on keskittynyt nimenomaan nonverbaaliseen välittömyyteen ja on todettu, ettei minkään muun opetusviestinnän osa-alueen vaikutuksista luokkahuoneprosesseihin ole yhtä laajaa näyttöä kuin nonverbaalisesta välittömyydestä (Fasset & Warren 2010, 204). Nonverbaalista välittömyyttä on mitattu NIM-mittarilla (Nonverbal Immediacy Measure), joka perustuu oppilaiden Likert-asteikolliseen arviointiin opettajan *eleiden, äänenpainojen, katsekontaktin, hymyn ja luokassa liikkumisen määrästä* (ks. esim. Richmond, Gorham, & McCroskey 1987; McCroskey, Fayer, Richmond, Sallinen & Barralough 1996a). Tämä selkeä ja toimivaksi todettu mittari toimii tämän tutkielman analyysin lähtökohtana nonverbaalisen välittömyyden osalta.

Opettajan verbaalista välittömyyttä taas arvioidaan *henkilökohtaisten esimerkkien, kysymysten, spontaanin keskustelun, huumorin, nimellä puhuttelun, kehumisen, keskustelun, avointen kysymysten esittämisen sekä palautteenantotaidon perusteella*. Edellä esitetyt verbaalisen viestinnän osa-alueet perustuvat Gorhamin (1988) määritelmään, jonka hän kokosi laajan oppilaskyselyn ja aiemman tutkimuksen perusteella. Gorhamin mittarissa, jota on myöhemmin hyödyntänyt esimerkiksi Frymier, Shulman ja Houser (1996), on kaksikymmentä verbaalisen ja kolmetoista nonverbaalisen välittömyyden osa-aluetta.

McCroskey ym. (1996a, 1996b) ovat tutkineet nonverbaalisen välittömyyden yhteyksiä affektiiviseen ja kognitiiviseen oppimiseen eri kulttuureissa. Myös Suomi oli mukana tutkimuksissa edustamassa pohjoismaista, ilmaisultaan perinteisesti hillittyä ja varautunutta viestintäkulttuuria. Tutkimusten mukaan opettajan nonverbaalisella välittömyydellä on kulttuurista riippumatta positiivinen vaikutus sekä oppilaiden affektiiviseen että kognitiiviseen oppimiseen (ks. luku 2.3). Tässä tutkielmassa Gorhamin (1988) mallista huomioidaan ne verbaalisen välittömyyden osa-alueet, joita voidaan soveltaa yhden oppitunnin analyysiin suomalaisessa kulttuurissa. Tämän vuoksi joitakin kohtia, kuten esimerkiksi viittaaminen luokkaan monikon ensimmäisessä persoonassa ja keskustelu sekä tapaamiset oppitunnin ulkopuolella, on rajattu pois tarkastelusta. Gorhamin tutkimuksessa sekä nonverbaalisella että verbaalisella välittömyyden ilmaisulla todettiin olevan merkittävä vaikutus oppimiseen.

2.3 Oppimistavat

Oppimistavat jaotellaan perinteisesti kognitiiviseen, affektiiviseen ja psykomotoriseen oppimiseen. Kognitiivinen oppiminen viittaa tiedon prosessointiin, kuten soveltamiseen, muistamiseen, ymmärtämiseen, analysointiin ja arvioimiseen. Affektiivinen oppiminen sen sijaan liittyy tunteisiin, avoimuuteen ja positiivisuuteen. Psykomotorinen oppiminen puolestaan keskittyy fyysiseen toimintaan ja fyysisten taitojen kehittämiseen ja sitä voi sanoa mallioppimiseksi, sillä se perustuu tietyn toiminnan suorittamiseen tai jäljittelyyn. (Mottet, Richmond & McCroskey 2006, 7–21.) Psykomotorista oppimista tarvitaan monissa konteksteissa, mutta sen suorittavan luonteen vuoksi sitä ei ole syytä esitellä laajemmin tässä tutkielmassa.

Nykyisessä oppimiskäsityksessä oppiminen nähdään ensisijaisesti tiedon konstruoinnin prosessina, jossa oppilas itse on aktiivisessa roolissa. Konstruktivistista näkökulmaa täydentää kognitiivinen

oppimistutkimus, jonka tuloksena innovatiivinen oppimisympäristö nähdään ongelmanratkaisua sekä tiedon sovellusta ja pohdintaa tukevana. Toisaalta kognitiivinen näkökulma rajoittuu lähinnä yksilön mielen prosesseihin, eikä huomioi fyysisen ja pedagogisen kontekstin merkitystä oppimisprosessissa. (Julkunen 2002, 161–164.)

Affektiivisen oppimisen merkityksen kiistanalaisuus johtunee osittain siitä, että affektiivista oppimista on vaikea mitata ja se ilmenee hitaammin kuin kognitiivinen oppiminen. On kuitenkin esitetty, että affektiivinen oppiminen edeltää usein kognitiivista oppimista (ks. Rodriguez, Plax & Kearney 1996). Kun oppilas kiinnostuu käsiteltävästä aiheesta tunnetasolla ja suhtautuu avoimesti uuteen tietoon, on asian kognitiivinenkin prosessointi luontevaa. (Mottet, Richmond & McCroskey 2006, 17-21.) Oppilaiden affektiivinen oppimisen on todettu olevan pitkälti riippuvaista opettajan nonverbaalisesta viestinnästä ja välittömyydestä. Se määrittää oppilaiden kykyä vastaanottaa, arvottaa ja sisäistää tietoa. (Richmond & McCroskey 1992; Pogue 2006.)

Nonverbaalinen viestintä tapahtuu usein tiedostamattomasti, kun taas verbaalinen viestintä on usein tietoista ja harkittua. Näin ollen nonverbaalinen viestintä voi tahattomasti ilmentää yksilön aitoja asenteita ja ajatuksia. Onkin todettu, että verbaalisten ja nonverbaalisten viestien ollessa ristiriidassa keskenään, on ihminen taipuvaisempi luottamaan havaitsemiinsa nonverbaalisiin viesteihin. (Burgoon 1994.) On erityisen mielenkiintoista tulkita opettajien nonverbaalista viestintää turvallisuuspoliittisista aiheista, joista heillä saattaa olla vahvoja asenteita ja mielipiteitä. Opettajan nonverbaalisen viestinnän ja oppilaiden affektiivisen oppimisen välillä todettu yhteys tukee ajatusta siitä, että opettajan nonverbaalisen viestinnän tarkastelu on tarkoituksenmukaista.

2.4 Opettajan viestintätaidot ja -tyyli

Viestintätaitojen käsite on ollut yksi opetusviestinnän keskeisimmistä tutkimuskohteista (Lehto 2001, 11). Viestintätaitoja luokkahuone-kontekstissa ovat tutkineet ja määritelleet esimerkiksi Frymier ja Houser (2000) sekä Sallinen-Kuparinen, Korpela ja Merikanto (1987). Heidän tutkimuksissaan viestintätaidon määrittely sisältää paljon samankaltaisuuksia edellisissä luvuissa esitettyjen tehokkaan opetusviestinnän osa-alueiden erittelyjen kanssa. Esimerkiksi välittömyys, asioiden selkeä määrittely, esimerkkien kertominen, oppilaiden tukeminen ja keskustelutaidot nousevat esiin useissa opettajan viestintätaitojen määritelmässä. Kussakin tehokkaan viestinnän osa-alueen laajassa määritelmässä korostuu myös tilanne- ja kontekstisidonnaisuus ja viestinnän

tarkoituksenmukaisuus (ks. Mottet, Richmond & McCroskey 2006; Sass 1989; Frymier & Shulman 1995; Hines, Cruikshank & Kennedy 1985). Viestintätaidot ja tehokas opetusviestintä ovat siis päällekkäisiä käsitteitä, jotka koostuvat samankaltaisista elementeistä.

Viestintätaitojen tutkimuksessa opetusviestinnän käytäntöjen lisäksi keskiöön nousee opettajan taitojen määrittely ja arviointi. Tässä tutkielmassa ei käytetä taidon käsitettä, sillä yksittäisten oppituntien opetusviestinnän erittely keskittyy nimenomaan oppitunnilla tapahtuvan viestinnän tarkkaan kuvailuun ja vuorovaikutteisuuden analyysiin taitojen arvioimisen tai arvottamisen sijaan. Yhden oppitunnin erittelyn pohjalta ei voida eikä yritetä tehdä yleistyksiä opettajan taidoista, sillä tarkastelun kohteena on rajallinen opetusaika, aihe ja opetuskonteksti.

Myös opettajan viestintätyyli, eli tapa viestiä, on ollut yksi opetusviestinnän tutkimuksen kohde. Viestintätyyliä on tarkasteltu alan tutkimuksessa opettajan tehokkuuteen liittyvänä elementtinä, jossa viestin sisältö saa muotonsa opettajakohtaisesta tavasta esittää asioita. Olennainen osa viestintätaitojen arvioimista on myös opettajan oma käsitys itsestään viestijänä. (Sallinen-Kuparinen 1992.) Tässä tutkielmassa opettajalle ominainen viestintätyyli ei ole tarkoituksenmukainen tarkastelun kohde, sillä tavoitteena on opettajalle ominaisen tyylin sijaan eritellä yhden oppitunnin aikana tapahtuvaa viestintää.

2.5 Narratiivisuus opetusviestinnässä

Narratiivisuuden käsite osana viestinnän teoriakenttää nousi esiin 1980-luvulla professori Walter Fisherin aloitteesta. Fisherin narratiivisen paradigman mukaan ihmiset ymmärtävät elämäänsä narratiivien kautta, ja näin ollen narratiivit mahdollistavat kaiken toiminnan ymmärtämisen: kaikki viestintä voidaan nähdä narratiivisena ja ihmiset tarinankertojina. Tarinoita ei kuitenkaan omaksuta sellaisinaan, vaan ihmiset arvioivat jatkuvasti tarinoiden uskottavuutta ja tarkkuutta (fidelity) sekä yhtenäisyyttä (coherence). (Fisher 1989, 24, 105–108.)

Fisherin teoreettisen viitekehyksen pohjalta narratiivisuus käsitetään laajana, kaiken viestinnän kattavana käsitteenä. Opetustilanteita tarkastellessa narratiivisuus voidaan kuitenkin rajata koskemaan tarinankaltaista kerrontaa, jota voi olla esimerkiksi omien kokemusten, muualta kuultujen tarinoiden tai vaikkapa yleisten legendojen kerronta (Holladay 1984, Downsin Javidin & Nussbaumin 1988, 130 mukaan). Tämän määritelmän mukaisesti myös monentyypiset esimerkit voidaan käsittää narratiiveiksi.

Vaikka narratiivisuuden käsitteen käyttö ei tunnu olevan yleistä nykyajan opetusviestinnän tutkimuksessa, nousee tarinoiden ja esimerkkien kerronta esille kaikissa edellä esitetyissä tehokkaan opetusviestinnän osa-alueissa ja narratiivisen kerronnan on todettu olevan osa tehokasta opettamista (Daly & Vangelisti 2003). On myös todettu, että narratiivisen kerrontatavan avulla voidaan vaikuttaa ihmisten käsityksiin vahvemmin kuin esittämällä esimerkiksi listattua informaatiota (Pennington ja Hastie 1992). Narratiivisten tekstien on myös todettu herättävän kuulijan mielenkiinnon edesauttamalla erilaisten selitysten muotoutumista sekä ennustusten ja johtopäätösten rakentumista mielessä (Narvaez, Van Den Broek & Ruiz 1999).

Opetusviestinnän havainnointitutkimuksissa on todettu, että opettajat käyttävät narratiiveja muun muassa selkeyttääkseen opetettavaa asiaa (Ks. Downs, Javidi & Nussbaum 1988, 133; Hines 1985). Narratiivisessa kerronnassa mielikuvituksen käyttäminen ja loogisen kokonaisuuden hahmottuminen korostuvat. Narratiivimuoto helpottaa muistamista, koska tarinat kokoavat palaset yhteen loogiseksi kokonaisuudeksi (Daly & Vangelisti 2003).

2.6 Narratiivinen taito

Narratiivista taitoa (narrative skill) voidaan tarkastella kolmesta eri näkökulmasta. Kirjallisuuden alalla puhuttua narratiivia tarkastellaan suorituskeskeisesti: kerrotut tarinat voidaan määritellä onnistuneiksi tai epäonnistuneiksi, ja niiden päällimmäisenä tarkoituksena nähdään viihdyttäminen. Kognitiivisesta näkökulmasta narratiivinen taito on osa synnynnäistä kykyä tuottaa ja prosessoida kieltä. Kognitiivisen näkökulman mukaan narratiivit mahdollistavat jokapäiväisten tapahtumien ymmärtämisen ja merkityksellistämisen. (Mandelbaum 2003, 600–601.)

Vuorovaikutteisesta näkökulmasta narratiiveja ei nähdä staattisena tekstinä, vaan dynaamisina vuorovaikutuksessa syntyvinä monimutkaisina rakenteina. Tästä näkökulmasta narratiivit ovat olennainen osa kokemusten ja merkitysten rakentumista vuorovaikutuksessa. Lisäksi narratiivien avulla organisoidaan sosiaalista tietoa sekä jatketaan tai levitetään kulttuuria. (Mandelbaum 2003.)

Narratiivia arvioitaessa on olennaista ottaa huomioon niin suhdetason ulottuvuus ja kokonaisvaltainen konteksti kuin substanssikin. Narratiivin kertojalla on kyky jakaa tai uudelleenkerroa menneitä kokemuksia vuorovaikutuksellisiin tarkoituksiin. Yleispätevä onnistuneen narratiivin kerronnan tai taitavan kertojan määrittely on miltei mahdotonta, sillä

tarinankerronnan tarkoitus on vahvasti sidoksissa henkilöihin ja kontekstiin. (Mandelbaum 2003.) Opetuskontekstissa tavoitteet ja roolit ovat melko selkeästi rajatut, joka helpottaa narratiivien tarkoituksenmukaisuuden arvioimista. Tässä tutkielmassa narratiivisuus määritellään tarinankaltaiseksi kerronnaksi ja tarkastelun kohteena ovat kaikki narratiivit, joita luokkahuoneessa jaetaan.

3 TURVALLISUUSPOLITIikka LUKION OPETUSSUUNNITELMASSA JA OPPIKIRJOISSA

3.1 Yhteiskuntaoppi lukion oppiaineena

Opetushallituksen määrittämän lukion opetussuunnitelman mukaan ”yhteiskuntaopin opetus syventää opiskelijoiden käsitystä ympäröivästä yhteiskunnasta. Yhteiskunnan rakennetta ja keskeisiä ilmiöitä, valtaa, taloutta ja vaikuttamista tarkastellaan suomalaisen yhteiskunnan, Euroopan ja maailman näkökulmasta.” Tavoitteena on, että oppilas pystyy hankkimaan ajankohtaista tietoa eri lähteistä sekä arvioimaan kriittisesti verbaalista, kuvallista ja tilastollista informaatiota. Lisäksi opetussuunnitelmassa todetaan muun muassa, että oppilaan on tärkeää kyetä muodostamaan itselleen perusteltu näkemys ristiriitaisista ja arvosidonnaisista yhteiskunnallisista ja taloudellisista kysymyksistä. Yhteiskuntaopin kursseilta oppilaan on tarkoitus saada myös edellytyksiä vastuuntuntoisen, tasa-arvoa kunnioittavan ja suvaitsevan yhteiskuntakäsityksen rakentamiseen. (Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003.)

Lukion yhteiskuntaopin oppiaine sisältää kaksi pakollista kurssia, joita ovat Yhteiskuntatieto (YH1) ja Taloustieto (YH2). Vapaavalintaisia, valinnaisia kursseja ovat Kansalaisen lakitieto (YH3) sekä Eurooppalaisuus ja Euroopan unioni (YH4). Joillakin lukioilla on tarjolla myös muita valinnaisia yhteiskuntaopin kursseja, jotka käsittelevät esimerkiksi kansainvälistä taloutta, yrittäjyyttä sekä Suomen tekemää kansainvälistä yhteistyötä. (Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003.)

Tässä tutkielmassa perehdytään Yhteiskuntatieto-kurssin turvallisuuspolitiikkaa käsittelevään osioon. Kurssin laajempuna tarkoituksena on perehdyttää oppilaita valtiolliseen ja yhteiskunnalliseen järjestelmään sekä keskittyä suomalaisen yhteiskunnan analyysiin. Keskeisiä näkökulmia ovat yhteiskunnan perusrakenteiden kehitys, kansalaisen perusoikeudet, valta ja vaikuttaminen. Kurssin keskeiseksi sisällöksi on nimetty myös turvallisuuspolitiikka ja vaihtuvat uhkakuvat.

3.2 Maanpuolustus lukion yhteiskuntaopin oppikirjoissa

Suomen turvallisuuspolitiikkaa käsittelevissä lukion oppikirjoissa on merkittäviä sisältö- ja sävyeroja. Esimerkiksi Editan kustantama kirja on neljän sivun mittaisella turvallisuuspolitiikan kuvauksellaan sisällöltään merkittävästi niukempi verrattuna Otavan, Tammen ja WSOY:n vähintään kymmenen sivun laajuisiin kuvauksiin. Otavan kustantama oppikirja sen sijaan poikkeaa muista kirjoista maanpuolustukseen liittyvän kerronnan osalta.

Otavan kustantaman oppikirjan (Kohi, Liuskari, Palo, Päivärinta & Vihervä 2011, 161–169) asevelvollisuudesta kertova luku on otsikoitu ”Yleinen asevelvollisuus vai jotain muuta?”, ja siinä käytetään laajasti tilaa ammattiarmeijan ja sen mahdollisuuksien kuvaamiseen. Suomen maanpuolustusta kuvataan ”yleisen asevelvollisuuden puolustajien” ja ”vastustajien” näkökulmasta. Määrällisesti luvussa käsitellään enemmän ”vastustajien” argumentteja kuin kerrotaan yleisen asevelvollisuuden tarkoituksesta. Kolme muuta teosta sen sijaan eivät anna lukijan olettaa, että tällaista vastustusta merkittävässä mittakaavassa olisi – päinvastoin, esimerkiksi Tammen kustantamassa kirjassa (Tiainen, Tiainen, Uotila & Waronen 2005, 140) todetaan, että ”Suomessa asevelvollisuusarmeijan olemassaoloa ei ole kyseenalaistettu, vaikka muualla maailmassa on suuntauduttu kohti palkka-armeijaa”.

Otavan oppikirjassa kerrotaan totaalikieltäytyjistä Tammen, Editan ja WSOY:n kirjoja tarkemmin. Teoksessa muun muassa mainitaan, että ”Amnesty International pitää totaalikieltäytyjiä mielipidevankeina ja on toistuvasti arvostellut Suomen tiukkaa asevelvollisuuslakia” sekä se seikka, ettei totaalikieltäytyjille tule merkintää rikosrekisteriin (Kohi ym. 2011, 161–169). Myös Editan kustantamassa oppikirjassa mainitaan Amnesty Internationalin kritiikistä totaalikieltäytyjien vankilatuomioita kohtaan (Arola, Aromaa, Haapala Hentilä, Kauppinen 2012, 50–53). Tammen ja WSOY:n oppikirjoissa sen sijaan kerrotaan Suomen maanpuolustuksesta, asevelvollisuusjärjestelmästä sekä siviilipalvelusmahdollisuudesta samankaltaisesti, maanpuolustusvelvollisuuteen keskittyen. (Tiainen ym. 2005, 140; Aunesluoma, Putus-Hilasvuori, Ukkonen, Vuorela 2010, 159.)

Myös oppikirjatehtävien muotoilussa on nähtävissä kirjakohtaisia sävyeroja. Tammen oppikirjassa ei ole lainkaan tehtäviä ja kolmen muun kirjan tehtävät poikkeavat toisistaan. Otavan kustantama oppikirja pyytää oppilaita muun muassa ottamaan kantaa väitteeseen ”Suomi voisi luopua

asevelvollisuudesta”. Kyseinen tehtävänanto tuntuu jatkavan kannustusta kriittiseen ajatteluun, kun taas esimerkiksi Editan kustantaman kirjan tehtävässä pyydetään oppilaita pohtimaan kaksipuoleisesti sekä asevelvollisuutta että siitä luopumista puoltavia tekijöitä (Arola ym. 2012, 50–53). Kuitenkin myös Otavan oppikirjassa kehoitetaan oppilaita pohtimaan yleisen asevelvollisuuden lopettamiseen liittyviä vaikeuksia (Kohi ym. 2011, 161–169). WSOY:n teoksessa pyydetään oppilaita pohtimaan, mitä maanpuolustusvelvollisuus tarkoittaa (Aunesluoma ym. 2010, 159).

Yhteiskuntaopin oppikirjat sisältävät pääosin ytimekästä kerrontaa Suomen turvallisuuspolitiikasta, puolustuslaitoksesta ja asevelvollisuudesta. Tarinasävytteisyyttä kirjoista on löydettävissä esimerkiksi kuvauksissa kylmän sodan ajasta ja informaatio sodasta. Poikkeuksena niukasta narratiivisesta kerronnasta on WSOY:n oppikirjassa käytetyt henkilökuvaukset. (Aunesluoma, Putus-Hilasvuori, Ukkonen, Vuorela 2010, 160–169). Nämä henkilökuvaukset esittelevät kuvailevasti Suomen osallistumista siviilikriisinhallintaan. Tapauskertomukset on tehty Suomesta Afganistaniin lähetetyn erikoisasiantuntijan sekä Punaisen Ristin Komitean kautta ulkomaankomennuksilla olleen lääkärin näkökulmasta. Kyseiset narratiivit poikkeavat kirjan perustekstistä ja nostavat esille yksilötason näkökulmaa konkreettisen kuvauksen kautta. Kolmesta muusta oppikirjasta ei löydy vastaavanlaisia tarinallisia kuvauksia.

Oppikirjojen selkeästä sisältö- ja sävyerosta johtuen voidaan olettaa, että lukion oppikirjavalinta saattaisi vaikuttaa oppituntien sisältöihin ja siihen, millainen käsitys oppilaille maanpuolustuksesta muotoutuu. Näin ollen tässä tutkielmassa otettiin huomioon koulujen oppikirjavalinnat.

Oppikirjojen lisäksi tarkasteluun pyrittiin ottamaan myös oppikirjoihin liittyvät opettajien oppaat. Yhteen kirjaan ei kuitenkaan kuulunut opasta ja lisäksi yksi kustantamo kieltäytyi antamasta opasta tarkasteluun. Näin ollen kokonaisvaltaista katsausta opettajien oppaiden sisällöistä oli mahdotonta tehdä. Kahden opettajaoppaan pohjalta voitaneen kuitenkin todeta, että oppaat tarjoavat opettajille kattavan tieto- ja harjoituspaketin, jota opettajat voivat hyödyntää ja soveltaa, muun oheismateriaalin tavoin, itsenäisesti ja oman harkintansa mukaan.

4 TUTKIMUSONGELMA JA -KYSYMYKSET

Opetusviestintä on opetuksen perusta, sillä kaikki oppitunnin aikana tapahtuva viestintä on opetusviestintää. Opettajat määrittävät viestinnällään oppitunnin sisällöllisen kulun ja oppimisilmapiirin, joiden pohjalta oppimisympäristö rakentuu. Opetusviestintä ja sen vuorovaikutteisuus ovat siis ratkaisevassa roolissa siinä, miten oppilaat omaksuvat tietoa oppitunneilla. (Mottet, Richmond & McCroskey 2006.) Lukion yhteiskuntaopin oppitunneilla käsiteltävistä asioista erityisesti turvallisuuspolitiikka on monille tunnepitoinen ja asenneväritteinen teema, ja siksi yhteiskuntaopin oppitunnilla tapahtuvaa opetusviestintää on syytä eritellä ja vertailla viestinnän lisäksi myös käsiteltävän sisällön osalta.

Tässä tutkielmassa eritellään ja analysoidaan opetusviestintää lukion yhteiskuntaopin oppitunnilla. Oppitunneilla tapahtuvaa opetusviestintää pyritään tarkastelemaan mahdollisimman monipuolisesti oppitunnilla tapahtuvan viestinnän ja opetuksen sisällön näkökulmista. Viestinnän rakenteen erittely toteutetaan opettajan viestinnän tutkimuksen keskiössä olevien osa-alueiden, vuorovaikutteisuuden ja narratiivisuuden näkökulmista. Aineistona ovat Suomen turvallisuuspolitiikka käsittelevien oppituntien (75 min/oppitunti) videotallenteet sekä oppilaiden ja opettajien täyttämät kyselylomakkeet (liitteet 1 & 2) neljästä lukiosta.

Tutkimusongelma:

Millaista opetusviestintä lukion yhteiskuntaopin Suomen turvallisuuspolitiikkaa käsittelevällä oppitunnilla on?

Tutkimuskysymykset:

Opettaja määrittää viestinnällään sen, millaisessa muodossa ja miten oppilaat prosessoivat tietoa oppitunnilla. Tässä tutkielmassa opettajan viestintää tarkastellaan sisällön tarkoituksenmukaisuuden, viestinnän selkeyden ja välittömyyden näkökulmista. Näillä osa-alueilla on todettu olevan yhteys oppilaiden motivaatioon, koettuun mielekkyyteen ja oppimistuloksiin (esim. Sass 1989; Frymier ja Shulman 1995; Hines, Cruikshank & Kennedy 1985; McCroskey, Fayer, Richmond, Sallinen & Barraclough 1996a) ja yhdessä ne muodostavat kattavan teoriapohjan opettajan viestinnän tarkastelulle. Opettajien välittämät mielikuvat ja arvot voivat vaikuttaa opetuksen kautta nuorten asenteiden ja arvomaailman muotoutumiseen (ks. Havu-Nuutinen &

Järvinen 2002, 149), jonka vuoksi opettajan viestinnän ja sen asiasisällön yksityiskohtainen erittely on tarkoituksenmukaista tässä tutkielmassa.

1. Millaista opettajan viestintä oppitunnilla on?

Seuraava tutkimuskysymys selvittää oppitunnin kulkua opetusviestinnän vuorovaikutteisuuden ja jaettujen narratiivien näkökulmasta. Opettajan ja oppilaiden välinen vuorovaikutus on perustavanlaatuisen lähtökohta opetusviestinnän onnistumiselle (Kansanen 1999), kun taas narratiivien kerronta edesauttaa asioiden ymmärtämistä ja merkitysten rakentumista vuorovaikutuksessa (Mandelbaum 2003). Turvallisuuspolitiikan aihealueen käsittely voidaan toteuttaa monenlaisista näkökulmista ja erilaisin tavoin, ja siksi onkin olennaista tarkastella sitä, millaisia narratiiveja oppitunnilla jaetaan ja miten opettajan ja oppilaiden välinen vuorovaikutus rakentuu.

2. Kuinka vuorovaikutteista opetusviestintä on ja millaisia narratiiveja oppitunnilla kerrotaan?

Ulkopuolisen observoijan havainnot opettajan viestinnästä eivät välttämättä kohtaa oppilaiden kokemusten kanssa, ja siksi on tarkoituksenmukaista kysyä myös oppilaiden näkemystä opettajan viestinnästä. Oppilaiden näkemysten selvittäminen mahdollistaa ulkopuolisen observoijan havaintojen vertaamisen oppilaiden kokemuksiin. Jos oppilaat kokevat esimerkiksi opettajan selkeyden ulkopuoliseen observoijaan verrattuna eri tavoin, on syytä analysoida sitä, miksi näin on. Tämä tutkimuskysymys selvittää oppilaiden näkökulmia opettajan selkeydestä, sisällön tarkoituksenmukaisuudesta, narratiivien kerronnasta ja oppitunnin vuorovaikutteisuudesta. Tulososiossa oppilaiden näkemykset liitetään osaksi opettajien viestinnän osa-alueiden erittelyä.

3. Millaista opetusviestintä on oppilaiden näkökulmasta?

5 TUTKIMUSMETODI

5.1 Tutkielman toteutus

Tutkimuskoulut päätettiin valita satunnaisotannalla Tampereen kaupungin alueella toimivien lukioiden joukosta. Talvella 2012 Tampereen kaupungin hyvinvointipalvelut myönsi tutkielmalle tutkimusluvan tietyin ehdoin, joita olivat esimerkiksi tietosuojamiseen liittyvät seikat sekä vanhempien erillinen lupa alaikäisten nuorten osallistumiselle. Kaikkien Tampereen suomenkielisten lukioiden rehtoreilta pyydettiin talvella 2012 puhelimitse lupaa tutkielmaan tekoon sekä opettajien yhteystietoja. Mikäli rehtorit antoivat puhelinnumeron, opettajiin otettiin yhteyttä puhelimitse. Tampereen Rudolf Steiner -koulu rajattiin tutkielman ulkopuolelle koulun pedagogiikan erityislaatuisuuden vuoksi. Myöskään aikuislukioita ei otettu huomioon.

Kymmenestä Tampereen lukiosta neljä päätti osallistua tutkielmaan ja antaa kuvata yhteiskuntaopin oppituntiansa. Osallistuvista opettajista kaksi oli naisia ja kaksia miehiä. Yhdellä lukiolla ei ollut kyseistä kurssia kevään opetusohjelmassa, kolme lukiota kieltäytyi osallistumasta ja yhteen ei lukuisista yrityksistä huolimatta saatu yhteyttä. Kieltäytymisiä perusteltiin kurssin kiireisellä aikataululla siitä huolimatta, että opettajille kerrottiin tarkoituksesta taltioida oppitunti juuri sellaisena kuin se normaalisti ehditään toteuttamaan. Näin ollen on syytä olettaa, että tämän tutkielman otokseksi on valikoitunut erityisen aktiiviset yhteiskuntaopin opettajat.

Rehtorin ja opettajan suostumuksen jälkeen jokaiselta täysi-ikäiseltä oppilaalta tai alaikäisten oppilaiden vanhemmalta pyydettiin lupa tutkielmaan osallistumiseen kirjallisesti (liite 1). Lupalomakkeet toimitettiin opettajille etukäteen ja niissä kerrottiin tutkielmasta pääpiirteittäin sekä kuvattiin aineistonkeruumetodit. Opettajille tarjottiin vaihtoehtoiksi lupalomakkeiden lähetys sähköpostitse, postitse tai vaihtoehtoisesti vieraillemalla koululla. Kaksi opettajaa tulosti lomakkeet itse, yhdelle opettajalle lomakkeet lähetettiin postitse ja yksi opettaja pyysi vierailua lomakkeiden jaon yhteydessä. Koululla vierailun yhteydessä oppilaille ja opettajalle kerrottiin noin kymmenen minuutin ajan tutkielmasta ja sen toteutuksesta. Oppilaille ei kuitenkaan eritelty tarkemmin esimerkiksi sitä, mitä viestinnän osa-alueita tutkielmassa tulnaisiin analysoimaan.

Kaikkia opettajia pyydettiin keräämään tutkimuslupalomakkeet etukäteen oppilailta. Kolmessa koulussa kaikki oppilaat olivat palauttaneet lupalomakkeet kuvauspäivään mennessä, yhdessä koulussa tutkimuslupalomake jäi palauttamatta seitsemältä oppilaalta. Nämä seitsemän oppilasta eivät täyttäneet kyselylomaketta, ja siksi heidän puheenvuorojaan oppitunnilla ei lainata. Tutkielmassa on mukana kokonaisuudessaan 81 oppilasta, joista 49 on tyttöjä ja 31 poikia (yksi oppilas ei ilmoittanut sukupuoltaan).

Turvallisuuspolitiikkaa käsittelevien oppituntien kuvauspäivät sovittiin opettajien kanssa etukäteen. Oppituntien videointien jälkeen oppilaille jaettiin kyselylomakkeet (liite 2). Myös opettajat täyttivät lomakkeen, jossa selvitettiin taustatietoja (liite 3). Jokaisessa luokassa oppilaita ohjeistettiin kiinnittämään tarkkaa huomioita Likert-asteikkoon sekä kerrottiin erikseen tiettyjen kysymysten (4–10) koskevan nimenomaan kyseistä oppituntia. Oppitunnit olivat erimittaisia ja yhdessä luokassa oppitunti oli jo jatkunut välitunnin puolelle kyselylomakkeiden täyttämisen alkaessa. Tämä saattoi vaikuttaa oppilaiden keskittymiseen.

Eräässä luokassa oli kuvauspäivänä paikalla vain 15 oppilasta, sillä osa oppilaista osallistui kyseisenä päivänä koulun kevättapahtumaan. Muissa luokissa oli 23, 28 ja 22 oppilasta. Viimeiseksi mainitusta luokasta vain 15 oppilasta otetaan huomioon analyysissä, sillä seitsemältä oppilaalta puuttui tutkimuslupalomake.

5.2 Opetusviestinnän havainnointi

Havainnoimalla saadaan suoraa ja reaaliaikaista tietoa siitä, mitä ympäristössä tapahtuu. Metodin etuna on välitön ja monipuolinen tieto yksilöiden ja ryhmien käyttäytymisestä luonnollisessa ympäristössä. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 209.) Havainnointi voi olla täsmällinen tapa selvittää esimerkiksi vuorovaikutuksen kulkua jossakin tietyssä tilanteessa, sillä ulkopuolinen observoija todennäköisesti hahmottaa tilanteessa tapahtuvan vuorovaikutuksen ainakin osittain eri tavoin kuin osallistujat itse.

Tässä tutkielmassa pyritään taltioimaan yhteiskuntaopin oppitunnilla tapahtuva viestintä ja vuorovaikutus mahdollisimman tarkkaan, ja siksi systemaattinen havainnointi on tarkoituksenmukaisin metodi. Hirsjärven ja kumppaneiden (211–212) mukaan systemaattisella havainnoinnilla tarkoitetaan havainnointia, jossa tutkija on kaikesta toiminnasta ulkopuolinen ja

hyödyntää havainnoinnissaan luokitteluskeemoja. Kasvatustieteellisessä tutkimuksessa systemaattinen havainnointi on ollut käytetyin havainnoinnin muoto, joka voi kohdistua esimerkiksi tutkittavien kielelliseen vuorovaikutukseen (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 211–212).

Havainnoinnissa on todettu olevan ehdottoman tärkeää, että analysoitava toiminta kirjataan tarkasti, johdonmukaisesti ja selkeästi. Havainnoijan täytyy tiedostaa opettajien persoonalliset toimintamallit ja toisaalta opettajien oman toiminnan johdonmukaisuuden aste. Havainnoinnin validiteetin arvioimista vaikeuttaa kuitenkin se, että mitään tiettyä yhtenäistä tehokkaan opetusviestinnän määritelmää ei ole olemassa (Roberson 1998, 15–16). Tämän tutkielman analyysivaiheessa oppituntivideot käytiin perusteellisesti läpi ja kaikki oppitunnilla käsitellyt teemat sekä niihin liittyvät kirjalliset sekä havainnollistamiseen liittyvät materiaalit kirjattiin erikseen havainnointitaulukkoon vähintään minuutin tarkkuudella. Niin ikään opettajien yleiset kysymykset litteroitiin ja tehtävänannot sekä niiden ohjeistukset kirjattiin tarkasti. Aineiston analysointi ja yhteenveto tehtiin siis monien katsomiskertojen ja yksityiskohtaisten muistiinpanojen perusteella.

Epäsuora havainnointi tarkoittaa ääni- tai kuvanauhoitusmenetelmien käyttöä. Tässä tutkielmassa havainnointi kohdistuu laaja-alaisesti opettajan viestintään sekä opetusviestinnän vuorovaikutuksellisuuteen ja narratiivisuuteen. Epäsuora havainnointi koettiin tässä tutkielmassa parhaaksi toteutustavaksi, sillä se ei rajaa mitään toimintaa pois tarkastelusta etukäteen, vaan antaa mahdollisuuden laaja-alaiseen ja aineistolähtöiseen erittelyyn ja analyysiin (Frey, Botan & Kreps 1991). Havainnointimuistiinpanojen lähtökohtana toimi opetussisällön ja erilaisten harjoitusten erittely. Vasta tämän systemaattisen erittelyn pohjalta opetusviestintä jaettiin tarkasteltavien osa-alueiden mukaisesti. Ongelmaksi muodostuivat osa-alueiden päällekkäisyydet, tämän vuoksi esimerkiksi opettajan kertomat esimerkit luokiteltiin niin narratiivisuuden kuin välittömyydenkin osa-alueisiin. Toisaalta välittömyyden osa-alueessa esimerkit rajautuvat tarkoittamaan ainoastaan opettajan henkilökohtaisia kokemuksia käsitteleviä esimerkkejä.

Opetusviestinnän observointitutkimuksia voidaan tarkastella siitä näkökulmasta, kuinka tulkitseva havainnoijan rooli on. Tulkinnan mahdollisuus on vähäinen, kun havainnoinnin kohteena oleva toiminta on kuvailtu, määritelty ja luokiteltu tarkasti etukäteen. (Roberson 1998.) Suorassa havainnoinnissa tulkinnalle ei välttämättä jää paljoa tilaa, ja McGrealin (1983) mukaan havainnoijan rooli on tällöin kuvailevan datan kerääminen ja sen pohtiminen, esiintyykö ennakkoon kuvailtua toimintaa vai ei. Useimmiten suora havainnointi on tutkijalle helpompi ja huomattavasti nopeampi vaihtoehto, ja siksi opetusviestinnän tutkimuksen piirissä se onkin epäsuoraa havainnointia käytetympi metodi. Epäsuora havainnointi kuitenkin mahdollistaa tarkan ja

yksityiskohtaisen analyysin ja myös esimerkiksi suoraa havainnointia kokonaisvaltaisemman ja näin ollen syvällisemmän vuorovaikutustilanteen kuvailun ja analyysin. (Hirobyashi & Wheeler 1992.)

Tässä tutkielmassa havainnointi toteutettiin epäsuorasti, joten mitään tarkkaa havainnointirunkoa ei ollut määritelty etukäteen. Kuvauksen vaikutusta oppitunnin kulkuun pyrittiin minimoimaan sillä, että tutkielmasta ja sen tavoitteista kerrottiin opettajille ja oppilaille ainoastaan yleisellä tasolla. Observoinnissa on aina se riski, että havainnoitavat muuttavat käytöstään observointitilanteen vuoksi (Hirsjärvi & Remes 1997, 210). Medley ja kumppanit (1984) ovat todenneet (Robersonin 1998, 6 mukaan), että opetusviestintää havainnoitaessa havainnointirunko olisi esiteltävä opettajalle etukäteen. Saattaa kuitenkin olla, että joissakin tapauksissa juuri havainnointirungon esittelemisen opettajalle muuttaisi tahattomasti opettajan käyttäytymistä.

Tämän tutkielman toteutuksen yhteydessä opettajille ja oppilaille on painotettu sitä seikkaa, ettei heitä arvostella tai arvoteta havainnoidun käytöksen perusteella. Jokaisen alaikäisen tutkielmaan osallistuvan oppilaan huoltaja täytti tutkimuslupalomakkeen, jonka täysi-ikäiset oppilaat täyttivät itse. Kaikille tutkielmaan osallistuville kerrottiin myös se seikka, että heidän anonymiteettinsä on taattu.

5.3 Kysely opetusviestinnästä

Oppilaiden strukturoidun kyselylomakkeen (liite 2) tarkoituksena oli kartoittaa oppilaiden yleisiä näkemyksiä maanpuolustuksesta sekä kokemuksia oppitunnista. Väittämät esitettiin Likert-asteikolla yhdestä viiteen, niin että 1 oli täysin eri mieltä, 2 jokseenkin samaa mieltä, 3 ei samaa eikä eri mieltä, 4 jokseenkin eri mieltä ja 5 täysin eri mieltä. Kaksi ensimmäistä väittämää kohdistuivat oppilaiden asenteisiin maanpuolustusta kohtaan, kun taas loput kymmenen koskivat kyseistä oppituntia.

Kahden ensimmäisen väittämän tarkoituksena oli selvittää oppilaiden asenteita maanpuolustusta kohtaan oppitunnin jälkeen ja näitä väittämiä tarkastellaan opettajan argumentoinnin yhteydessä. Väittämät käsitteiden selkeästä määrittelystä ja esimerkkien kertomisesta sen sijaan pyrkivät mittaamaan opettajan selkeyttä oppilaiden näkökulmasta. Narratiivisuutta tarkasteltiin väittämällä opettajan kiinnostusta herättävistä tarinoista ja argumentointia taas väittämällä opettajan omien

asenteiden näkymisestä oppitunnilla. Oppilaiden riittäviä osallistumismahdollisuuksia sen sijaan kysyttiin vuorovaikutteisuuden tarkastelua varten. Väittämät käsiteltyjen asioiden ymmärtämisestä, uuden oppimisesta sekä jonkin muun asian käsittelyn kaipaamisesta suunniteltiin mittaamaan sisällön tarkoituksenmukaisuutta. Lopuksi oppilailta kysyttiin, olisivatko he toivoneet oppitunnilla käsiteltävät jotakin muuta turvallisuuspolitiikkaan liittyvää asiaa. Tämän väittämän yhteyteen oppilaat saivat myös avoimesti nimetä aiheita, joista he olisivat halunneet oppitunnilla kuulla. Kyselylomakkeen sanamuotoja ja termistöä viimeisteltiin viideltä nuorelta yliopisto-opiskelijalta etukäteen saadun palautteen pohjalta.

Kyselylomake muotoiltiin mahdollisimman pelkistetyksi, lyhyeksi ja selkeäksi. Oppilaille annettiin myös lomakkeen täyttämisen yhteydessä muutamia tarkentavia ohjeita esimerkiksi Likert-asteikon lukemiseen liittyen sekä mahdollisuus kysyä neuvoa. Näillä keinoin pyrittiin varmistamaan kyselylomakkeen ymmärrettävyys, sillä Hirsjärven ja kumppaneiden (1997, 184) mukaan kyselytutkimuksen ongelmana voi olla kysymysten väärinymmärrykset ja niiden kontrolloinnin vaikeus.

Yhteiskuntaopin opettajien asennetta käytettyyn oppikirjaan sekä aiheen käsittelemiseen jäävää aikaa selvitettiin puolistrukturoidulla kyselylomakkeella (liite 3). Opettajien kyselylomake sisälsi kolme Likert-asteikollista, 5-portaista (1–täysin samaa mieltä, 2–jokseenkin samaa mieltä, 3–en samaa enkä eri mieltä, 4–jokseenkin samaa mieltä, 5–täysin eri mieltä) väittämää koskien opettajien tyytyväisyyttä oppikirjaan yleisesti sekä turvallisuuspolitiikan osion osalta sekä aiheen käsittelyyn jäävää aikaa. Viides kysymys koski muun materiaalin hyödyntämistä oppitunnilla ja kuudes kysymys oli avoin opettajan vapaille kommenteille turvallisuuspolitiikan opetukseen liittyen. Kyselylomakkeilla kerätty aineisto talletettiin SPSS 16 -ohjelmaan, jonka avulla oppilaiden vastaukset ja niiden prosentuaaliset jakaumat koottiin.

6 TULOKSET

6.1 Opettajien näkökulmia oppikirjasta ja turvallisuuspolitiikan opetuksesta

Tulosten esittelyn helpottamiseksi opettajat on nimetty satunnaisjärjestyksessä kirjaimin A, B, C ja D. Opettajat A ja B ovat miehiä, opettajat C ja D naisia.

Opettajat A ja B olivat sitä mieltä, että kurssilla oli riittävästi aikaa turvallisuuspolitiikan käsittelyyn, mutta opettaja D oli väittämän kanssa jokseenkin eri mieltä ja opettaja C ei vastannut väittämään ollenkaan. Opettajat olivat pääosin tyytyväisiä käyttämäänsä oppikirjaan ja sen turvallisuuspolitiikan osion kattavuuteen. Ainoastaan opettaja C oli jokseenkin eri mieltä oppikirjan turvallisuuspolitiikan osion kattavuudesta, eikä hänellä ollut kantaa oppikirjasta yleisesti. Opettajilla A ja D oli käytössään Otavan kustantama oppikirja, opettajalla B WSOY:n ja opettajalla C Editan oppikirja.

Jokainen opettajista kertoi hyödyntäneensä oppitunnillaan muutakin kuin oppikirjan materiaalia. Opettaja A hyödynsi opetuksessaan muita oppikirjoja, uutisartikkeleita ja omia kokemuksiaan, ja opettaja B Pekka Visurin kirjaa Suomi kylmässä sodassa. Puolustus- ja ulkoministeriön, puolustusvoimain ja Ylen internet-sivuja hyödynnettiin oppitunnilla C. Opettaja D nimesi lisämateriaaliksi Historian ja yhteiskuntaopin opettajien liiton materiaalin sekä Ylen elävän arkiston.

Lisäksi opettajilta kysyttiin lomakkeessa yleisiä kommentteja turvallisuuspolitiikan opettamisesta. Opettajat kertoivat aiheen olevan tärkeä ja toisaalta haastava. Opettaja A mainitsi, että turvallisuuspolitiikan teema toistuu myös muilla yhteiskuntaopin kursseilla erilaisista näkökulmista. Opettajat B ja D totesivat, että aihe herättää mielenkiintoa ja keskustelua. Opettaja D totesi, että hänen mielestään aiheen käsittelyyn jää muiden aihealueiden vuoksi liian vähän aikaa. Lisäksi vastauksissa mainittiin erään koulun osallistuminen Reservipiirien Henkisen maanpuolustuksen toimikunnan järjestämään vuosittaiseen turvallisuuspoliittiseen tietokilpailuun, jonka osallistujat pääsevät tutustumaan puolustusvoimien toimintaan.

Kaikki opettajat siis pitivät turvallisuuspolitiikkaa tärkeänä ja mielenkiintoisena aihealueena. Opettajat hyödynsivät oppitunneilla lisämateriaalia erilaisista lähteistä. Opettajat eivät kuitenkaan olleet täysin yksimielisiä turvallisuuspolitiikan käsittelyyn jäävän ajan ja oppikirjan turvallisuuspolitiikan osion riittävydestä.

6.2 Oppituntien kulku

Opettaja A:n luokassa oli kuvauspäivänä 23 oppilasta, opettaja B:n luokassa 28 oppilasta. Opettaja C:n luokassa oli 22 oppilasta, mutta heistä ainoastaan 15 huomioidaan analyysissä, sillä seitsemän oppilasta ei palauttanut tutkimuslupalomaketta. Opettaja D:n luokassa sen sijaan oli vain 15 oppilasta.

Oppituntien sisällöt erosivat huomattavasti: opettaja A käsitteli oppitunnin aikana sekä sisäisen että ulkoisen turvallisuuden asioita, kun taas opettajat B, C ja D keskittyivät vain ulkoiseen turvallisuuteen. Kaikkien luokkien käyttämissä oppikirjoissa ulkoinen ja sisäinen turvallisuus käsitellään samassa luvussa. Oppitunnit rakentuivat myös toiminnallisesti eri tavoin.

Oppitunti A

Opettaja A heijasti dokumenttikameran kautta valkokankaalle itse kokoamiaan tiivistelmiä ja puhui niiden pohjalta melko vapaamuotoisesti. Oppitunnin aikana ei toteutettu erillisiä harjoituksia, vaan oppilaat osallistuivat vastaamalla opettajan avoimiin kysymyksiin, kysymällä opettajalta ja kommentoimalla teemoja oma-aloitteisesti. Oppilaiden vapaamuotoiset kysymykset ja kommentit rytmittivät oppituntia ja ohjasivat osittain käsiteltävää sisältöä. Opettaja kyseli oppilaiden ajatuksia tai ideoita monien teemojen yhteydessä.

Tunti alkoi mahdollisten turvallisuusuhkien yhteisestä ideoimisesta ja siirtyi siitä turvallisuuspolitiikan määrittelyyn, johon kuului esimerkiksi turvallisuuspoliittisen linjan painopisteet sekä ulko- ja puolustusministeriön toiminta. Tässä yhteydessä NATO-kysymyksestä keskusteltiin yleisesti. Oppitunnilla käsiteltiin myös erilaisista näkökulmista poliisin tehtäväkenttää ja toimintaa. Lopputunti käytettiin puolustusvoimien toiminnan hallinnollisen ja konkreettisen tason käsittelyyn. Oppilaiden puheenvuorot olivat yleisesti melko lyhyitä, mutta eri oppilaat kommentoivat tai kysyivät käsiteltäviin aiheisiin liittyviä asioita tasaisesti koko oppitunnin ajan. Oppitunti kesti 73 minuuttia.

Oppitunti B

Oppitunnin B aikana opettaja puhui oppilaille tekstikalvojen pohjalta ja lisäksi luokassa pidettiin kaksi alustusta, jotka olivat oppilaiden valmistelemia ja esittämiä kannanottoja. Alustukset kestivät yhteensä 16 minuuttia. Tämän oppitunnin kokonaiskesto oli 60 minuuttia. Lähes puolet oppituntiajasta käytettiin oppilasjohtoiseen keskusteluun.

Ensimmäisessä alustuksessa oppilas puhui Nato-jäsenyydestä. Alustuksen pitäjiä oli kehoitettu pitämään alustus tietystä näkökulmasta, ja tämä oppilas oli valinnut kannakseen Nato-jäsenyyden vastustamisen. Oppilas kertoi luokan edessä Power Point -esityksensä pohjalta Naton taustasta, jäsenmaista sekä Suomen mahdollisen jäsenyyden hättävistä vaikutuksista ja perusteli jäsenyyden ongelmia muun muassa jäsenyydestä aiheutuville velvollisuuksilla, kustannuksilla sekä Venäjä-suhteiden heikkenemisellä.

Ensimmäisen alustuksen jälkeen oppilaat saivat tehtäväkseen keskustella pareittain Natoon liittymisestä. Parikeskustelun pohjana toimi oppikirjan argumenttista jäsenyyden puolesta ja vastaan. Parikeskustelun aikana oppilaat keskustelivat aktiivisesti seitsemän minuuttia, minkä jälkeen aiheesta keskusteltiin muutaman minuutin ajan yleisesti. Opettajan näytettyä kalvoa oppikirjan pohjalta tehtyä argumenttitaulukkoa, joka sisälsi kahdeksan argumenttia Natoon liittymisen puolesta ja vastaan, hän pyysi oppilaita kertomaan yleisesti, mitä argumentteja he pitivät tärkeimpänä. Opettaja kommentoi oppilaiden esiinnostamia perusteita.

Toista alustusta oli valittu esittämään kaksi oppilasta. Heidän teemanaan oli palkka-armeijan puolustaminen. Kun opettaja ennen alustuksen alkamista kysyi viittausäänestyksellä oppilailta, kenen mielestä Suomen kuuluisi liittyä Natoon, ainoastaan alustuksen pitäjät viittasivat. Oppilaat perustelivat palkka-armeijan mahdollisuuksia ja vastaavasti yleisen asevelvollisuuden puutteita muun muassa joukkojen motivoituneisuuden tärkeydellä ja teknologian kehityksen tuomilla muutoksilla sodankäyntiin. Oppilaat myös totesivat, että palkka-armeija mahdollistaisi taloudellisen varusteluun panostamisen. Lisäksi he havainnollistivat esitystään Aamulehdessä vuonna 2005 julkaistulla tutkimuksella, jonka mukaan 71 % suomalaisista haluaisi suorittaa asepalveluksen, vaikka se olisi vapaaehtoinen. Myös tämä alustus pidettiin luokan etuosasta käsin. Sen jälkeen opettaja jäi istumaan kuuntelupaikalleen oppilaan pulpetissa ja ohjasi sieltä keskustelua muiden oppilaiden ja kahden alustuksen pitäjän välillä. Oppitunnin lopuksi käsiteltiin muuttuvaa sodankäyntiä sekä Suomen turvallisuuspolitiikan vaiheita tekstuaaliseen havainnollistamismateriaaliin pohjalta eri näkökulmista.

Oppitunti C

Opettaja C hyödynsi opetusmenetelmissään oppilaiden käytössä olevia tietokoneita koko oppitunnin ajan. Oppilaat tekivät kolme tiedonhakutehtävää sekä lukivat artikkelin internetistä. Luokassa katsottiin yhteisesti kaksi uutisvideota edelliseltä päivältä ja oppilaat tekivät myös ryhmätehtävän oppitunnin alussa. Opettaja hyödynsi opetuksessaan myös tekstuaalista materiaalia, joka heijastettiin valkokankaalle dokumenttikameran avulla. Oppitunti kesti 80 minuuttia.

Opettaja C pyysi oppitunnin alussa oppilaita pohtimaan pienryhmissä muutaman minuutin ajan avoimesti ajatuksia mahdollisista turvallisuushista ja kirjoittamaan niitä liitutaalulle. Tämän jälkeen opettaja johti yhteistä keskustelua taululle kirjoitetuista käsitteistä sekä avusti oppilaita ideoimaan uusia uhkakuvia. Tehtävään käytettiin yhteensä noin kymmenen minuuttia.

Seuraavaksi oppitunnilla katsottiin kahden minuutin mittainen uutisvideo edellisen päivän Ylen uutisesta, joka käsitteli utva:n (ulko- ja turvallisuuspoliittinen ministerivaliokunta) kyberturvallisuusstrategian suunnittelua. Tämän jälkeen opettaja kyseli oppilaiden näkemyksiä kyberturvallisuudesta ja siihen liittyvistä uhista, joista keskusteltiin kahden minuutin ajan. Turvallisuuspolitiikka jaoteltiin ulkopoliittikkaan ja sotilaalliseen maanpuolustukseen, joiden yksityiskohtaisempi käsittely jatkui läpi oppitunnin. Kymmenen minuutin tekstuaalisen materiaalin käsittelyn jälkeen siirryttiin keskustelemaan yhteisesti armeijasta ja sen eduista sekä palkka-armeijan mahdollisuudesta. Tässä yhteydessä oppilaat saivat myös kaksi niin sanottua Googletustehtävää, joiden aiheina olivat palkka-armeijat Euroopassa sekä väestönsuojeluvelvollisuus. Oppilailta myös kysyttiin viittausäänestyksellä, tarvitaanko heidän mielestään Suomessa nykyisen kaltaista armeijaa. Noin kolme neljäsosaa oppilaista oli sitä mieltä, että tarvitaan.

Keskustelun jälkeen siirryttiin käsittelemään ulkopoliittikkaa tekstuaalisen tiivistelmän pohjalta. Tähän liittyen opettaja näytti oppilaille Ylen kolmen minuutin mittaisen uutisvideon edellispäivältä, jossa käsiteltiin ulkopoliittisen linjan muutosta. Seuraavaksi oppilaat saivat tehtäväkseen lukea Puolustusministeriön internet-sivuilta artikkelin, joka käsitteli Suomen suhdetta Natoon. Oppilaiden tehtävänä oli selvittää, mitä rauhankumppanuus Naton kanssa tarkoittaa. Lyhyen lukuajan jälkeen oppilaiden oli vaikea vastata kysymykseen, joten opettaja luki artikkelista muutamia kohtia ja johti keskustelua niiden pohjalta. Viimeisenä tehtävänä oppilaille oli etsiä Puolustusvoimain internet-sivuilta jokin maa, jossa suomalaisia sotilaita on tällä hetkellä. Tämän tehtävän alkaessa oppituntia oli kulunut jo 78 minuuttia, joten tehtävää ei käsitelty yhteisesti. Lopuksi opettaja kertasi oppilaille koealueen, sillä kyseessä oli kevään viimeinen yhteiskuntaopin oppitunti.

Oppitunti D

Opettaja D:n oppitunnilla käytettiin vähiten aikaa asioiden käsittelyyn tekstuaalisten tiivistelmien pohjalta. Opetus koostui pääosin ryhmätehtävistä ja erilaisten havainnointimateriaalien perusteella tehdyistä harjoituksista. Oppitunti kesti 68 minuuttia.

Opettaja D aloitti oppitunnin suoraan tehtävällä, jossa oppilaat jaettiin kolmeen ryhmään, joista yksi sai tehtäväkseen pohtia uhkakuvia, jotka voivat järkyttää tamperelaisten turvallisuutta, kun taas toinen ryhmä pohti Suomen turvallisuuden ja kolmas globaalin turvallisuuden uhkakuvia. Lisäksi ryhmät saivat tehtäväkseen pohdiskella sitä, kuinka näihin uhkakuviin voitaisiin varautua tai niitä voitaisiin ehkäistä. Oppilaat keskustelivat asiasta ryhmissä noin viisi minuuttia, jonka jälkeen he kertoivat keskustelunsa lopputulokset luokalle yhteisesti. Tässä yhteydessä opettaja johti yleistä keskustelua aiheesta kyselemällä ryhmän ulkopuolisilta yksittäisiltä oppilailta ajatuksia uhkiin liittyvistä varautumis- tai ehkäisykeinoista.

Oppilaille näytettiin kolme videota, jotka koskivat sikainfluenssaa, Meksikonlahden öljyvuotoa, Itämeren ja Tukholman terrori-iskua. Näihin Ylen uutisten ja A-studio-ohjelman videoiden katsomiseen käytettiin noin kymmenen minuuttia. Tämän jälkeen oppilaat saivat tehtäväkseen miettiä sitä, kuinka videoiden uhat koskettivat Suomea ja miten niihin yritettiin varautua. Aiheesta keskusteltiin yhteisesti neljä minuuttia.

Oppitunti D jatkui käymällä läpi dokumenttikameralla esitettyä tekstiä, jossa käsiteltiin turvallisuuspolitiikan jakoa ulkopoliittikkaan ja maanpuolustukseen. Tämä viiden minuutin jakso kattoi turvallisuuspoliittisen linjan pääpiirteet, kuten sotilaallinen liittoutumattomuus ja uskottava maanpuolustus. Seuraavaksi opettaja jakoi oppilaille, opettaja B:n tavoin, argumenttitaulukon Natoon liittymisestä. Oppilaat saivat tehtäväkseen pohtia ensin pareittain kolmea taulukon parasta argumenttia ja sen jälkeen siirtyä ryhmiin muodostamaan kanta Natoon liittymisestä. Kanta sai olla joko puolesta, vastaan tai ei kumpaakaan. Näihin tehtäviin oppilaat saivat yhteensä kahdeksan minuuttia. Lopuksi ryhmät esittelivät lopputuloksensa luokalle. Yhdellä ryhmistä ei ollut asiaan kantaa ja kaksi ryhmää oli Natoon liittymistä vastaan, vaikkakin molemmat ryhmät totesivat olevansa avoimia myös muuttamaan mielipidettään.

Seuraavaksi oppitunnilla käsiteltiin kahta Suomen sotilaallista liittoutumista käsittelevää Uusi Suomi - verkkolehden artikkelia. Artikkelit olivat otsikoitu seuraavasti: ”Kriisitilanteissa Suomi jää yksin” ja ”Suomi nähdään Venäjällä sotilaallisena tyhjiönä”. Opettaja kertoi oppilaille artikkeleiden pääkohdat sekä sivusi verkkosivuille kertynyttä keskustelua ja kommentointia aiheeseen liittyen.

Tässä yhteydessä opettaja myös kertoi oppilaille Natoon liittymisen tyypillisistä puoltavista ja vastustavista kommentteista.

Opettaja näytti oppilaille dokumenttikameran avulla taulukkoa siitä, miten Nato-kannat eroavat toisistaan ikäluokan, sukupuolen, asuinpaikan, poliittisen kannan ja koulutuksen mukaan jaoteltuna. Hän osoitti taulukosta oppilaille muutamia eroavaisuuksia näiden ryhmien välillä. Tämän jälkeen oppitunnilla siirryttiin dokumenttikameran heijastaman tekstin kautta keskusteluun armeijan käymisestä. Opettaja johti keskustelua kyselemällä oppilailta heidän aikomuksistaan suorittaa asepalvelus sekä syistä tähän ratkaisuun. Viittausäänestyksessä selvisi, että lähes kaikki luokan pojat suunnittelivat suorittavansa asepalveluksen. Keskustelussa pohdittiin myös positiivisessa hengessä tyttöjen asepalvelusta sekä yleisemmin Suomen maanpuolustuksen uskottavuutta. Lopuksi opettaja nosti esille myös kysymyksen palkka-armeijasta, johon liittyen oppilaat saivat kotitehtäväkseen lukea kaksi artikkelia, joista toinen oli Helsingin Sanomien pääkirjoitus vuodelta 2006 ”Yleinen asevelvollisuus ei jouda ulkomuseoon” ja toinen puolustusvoimien tuottama materiaali ”Keskustelu Tšekeissä”, jossa eritellään argumentteja ammattiarmeijan sekä asevelvollisuusarmeijan puolesta.

6.3 Opettajan viestintä oppitunnilla

6.3.1 Sisällön tarkoituksenmukaisuus ja argumentointi

Kaikki opettajat kyselivät oppilailta jonkin verran aiheeseen liittyviä avoimia kysymyksiä. Opettajien B ja D luokissa pari- ja ryhmäkeskustelujen voisi opetusmenetelmänä ajatella olevan erityisen hyvä harjoitus siinä mielessä, että se mahdollisti jokaiselle oppilaalle oman vapaan puheenvuoron aiheesta. Opettaja A:n oppitunnilla oppilaat eivät olleet yhtä paljon äänessä kuin muilla oppitunneilla, sillä erillisiä harjoituksia ei toteutettu. Toisaalta opettaja huomioi jatkuvasti oppilaiden perspektiivin tuomalla esimerkiksi keskustelun turvallisuusasioista vahvasti arkielämän kontekstiin ja luomalla keskustelevaisen ilmapiirin luokkahuoneeseen. Oppitunnilla C oppilaat saivat suorittaa monia itsenäisiä tiedonhakutehtäviä ja aiheita käsiteltiin monipuolisesti, mutta toisaalta vauhdikas etenemistempo ja kysymysten suljettu luonne rajoitti pitkälti oppilaiden osuutta

lyhyiden vastausten esittämiseen, eikä oppilaille tarjoutunut tilaisuutta vapaamuotoisempaan kerrontaan, spontaaneihin kommentteihin tai vapaamuotoisiin kysymyksiin.

Erityisesti opettaja A huomioi oppilaiden näkökulman erityisen usein opetussisällössään ja esimerkeissään. Opettajan kerronta keskittyi oppilaiden arkielämän tasolle, ja opettaja käsitteli esimerkiksi poliisi-teeman yhteydessä nuorten alkoholin käyttöä ja sen ongelmia. Opettajat C ja D ja erityisesti opettaja B sen sijaan käsittelivät asioita pääosin yhteiskunnallisesta näkökulmasta.

Sisällöllisesti opettajat A, C ja D puhuivat enemmän käytännön tasolla esimerkiksi varusmies- ja siviilipalveluksen suorittamisesta ja rauhanturvaamistehtävistä kuin opettaja B. Esimerkiksi:

”Siviilipalveluspaikkojahan on erilaisia...Monia on niitä, jotka suorittaa siviilipalveluksen esimerkiksi entisessä koulussaan, eli monissa lukioissahan on siviilipalveluksen suorittajia esimerkiksi toimistotehtävissä...” (Opettaja A)

Luokissa C ja D opettajat kysyivät oppilailta heidän aikomuksiaan asepalveluksen suorittamisen suhteen sekä pohtivat yleisesti asepalveluksen suorittamisen hyötyjä. Opettaja A:n luokassa monet oppilaat esittivät itse kysymyksiä varusmiespalvelukseen liittyen. Opettaja B sen sijaan ei käsitellyt oppitunnilla erikseen varusmies- tai siviilipalveluksen suorittamiseen tai rauhanturvatehtäviin liittyviä käytännön asioita. Opettaja B:n oppitunnilla näitä teemoja käsiteltiin lähinnä yhteiskunnallisesta ja historiallisesta perspektiivistä.

Opettajien A ja D oppilaista suurin osa (87–91%) ei olisi kaivannut käsittelyyn mitään muuta turvallisuuspolitiikkaan liittyvää teemaa. Luokissa B ja C osalla oppilaista ei ollut kantaa (27–37% ei samaa eikä eri mieltä) väittämään. Tämän väittämän yhteydessä oppilaat saivat myös nimetä avoimesti sellaisia asioita, joita he olisivat halunneet oppitunnilla käsiteltävän. Opettaja A:n oppilaat nimesivät kiinnostaviksi lisäaiheiksi Supon sekä rauhanturvaajakoulutuksen. Luokan B oppilaita oli jäänyt mietityttämään Suomen asevarustelu, rauhanturvaustehtävät, sekä se, onko palkka-armeija ammatti. Opettaja C:n oppilaista kukaan ei vastannut tähän kysymykseen. Opettaja D:n oppilaista yksi olisi toivonut oppitunnilla käsiteltävän ”ehkä jotain armeijaan liittyvää”, joka ”tosin olisi mennyt ehkä hieman sivuun pääaiheesta?”.

Jokaisella luokalla lähes kaikki oppilaat kokivat ymmärtäneensä oppitunnilla käsitellyt asiat sekä oppineensa oppitunnilla uusia asioita. Luokissa B ja D oli muutamia oppilaita, joilla ei ollut kantaa väittämiin sekä yksittäisiä eri mieltä olevia oppilaita, kun taas luokissa A ja C ei ollut juurikaan hajontaa kyseisten väittämien kohdalla.

Kaikkien opettajien argumentointi oli pääosin teoreettista, eli asiapohjaista. Opettajien argumenttien perustana toistuivat eniten historialliset faktat, asiantuntijoiden lausunnot, tilastollinen tieto sekä ajankohtaisohjelmat ja tv-uutiset. Opettajat A, C ja D käyttivät kuitenkin paikoin myös ateoreettista eli tunnepohjaista argumentointia pohtiessaan esimerkiksi arjessa esiintyviä uhkia tai asepalvelukseen liittyviä asioita. Seuraava opettajan ateoreettinen argumentti herätti huvittuneisuutta oppilaiden keskuudessa:

”Jos on niin sanottu totaalikieltäytyjä eli ei halua suorittaa mitään näistä vaihtoehtoista...Siinä voi olla taustalla hyvinkin syvällinen aattellinen pohdinta tai sitte siinä voi olla iän mukanaantuoma tämmönen, no vähän rumasti sanottuna, tämmönen nuori angsti.” (Opettaja A)

Kaikkien opettajien argumentointi oli pääosin kaksipuoleista. Erityisen paljon tätä oli havaittavissa Natoon liittymisen ja palkka-armeijan teemojen parissa. Oppitunnilla esitetyt argumentit jakautuivat sikäli hyvin epätasaisesti, että opettajat A ja C argumentoivat asioita enemmän itsenäisesti, kun taas opettajien B ja D luokissa oppilaat esittivät suuren osan argumenteista erilaisten ryhmäkeskustelujen myötä tai vaihtoehtoisesti niitä tarkasteltiin yhteisesti taulukosta. Erityisesti opettaja D käytti näkyvästi ajankohtaista materiaalia argumentoinnissaan: hän esimerkiksi käsitteli kantaaottavia artikkeleita Nato-teeman tiimoilta sekä niistä seurannutta keskustelua internet-palstoilla.

Myös opettajajohtoinen argumentointi oli kaksipuoleista ja moniulotteista. Opettaja A esimerkiksi kysyi oppilailta, miksi he ajattelevat Suomen haluavan jäädä sotilasliittojen ulkopuolelle. Oppilaiden vastatessa tähän kysymykseen kommentoi opettaja oppilaiden vastauksia vasta-argumentein. Jos oppilas esimerkiksi mainitsi, että Suomi on tähänkin pärjännyt hyvin ilman Natoa, nosti opettaja esille sen näkökulman, että aseellisen konfliktin sattuessa olisi Nato Suomen turvana. Opettaja myös ikään kuin otti etäisyyttä esittämästään argumentista seuraavalla toteamuksella:

”Tää riippuu nyt keneltä kysyy, että kumpaa näkökulmaa täs pitäis enemmän painottaa, elikkä tuoko se (Natoon liittyminen) lisää turvallisuutta vai tuoko se lisää riskejä... Nää on ne pääargumentit, jota siinä käytetään.” (Opettaja A)

Opettaja A pohdiskeli myös palkka-armeijan mahdollisuutta kaksipuoleisesti:

”Tää on toinen keskustelukysymys että kumpi on uskottavampi puolustaja yleisen asevelvollisuuden kautta, varusmiespalveluksen kautta koulutettu reserviläisjoukko vai palkattu ammattiarmeija... Sekin taas riippuu keneltä kysyy... Sataprosenttista varmuttahan näissä asioissa ei voi olla, meil on vaan erilaisia perusteltuja näkökulmia.” (Opettaja A)

Toisaalta opettaja A:n oppitunnilla oppilaat myös argumentoivat oma-aloitteisesti. Esimerkiksi opettajan kertoessa Natoon liittymisen rahallisista menoista, yksi oppilas viittasi ja totesi:

”Toisaalta jos Suomi olis siinä Natossa niin sit sen ei tarvis pitää itte niin suurta armeijaa kun se sais silti tukea niiltä muilta.” (Oppilas)

”Nimenomaan tää on se toinen puoli siihen. Tässäkin riippuu keneltä kysyy et miten nää laskelmat painottuu, et ei siitä niinku semmosta yksiselitteistä laskelmaa on vaikea saada, et mitkä on ne hyödyt, mitkä on ne haitat, varsinkin kun me ei pystystä ennakoimaan sitä et mitä tulevaisuus tuo tullessaan. Mut tää on hyvinkin totta mitä sanoit et se on se toinen puoli siis.” (Opettaja A)

Opettajat A, C ja D argumentoivat pääosin yksipuoleisesti asepalveluksen suorittamisen etuja, mutta toisaalta nämä opettajat käsittelivät aihetta huomattavasti enemmän kuin opettaja B. Luokilla A ja D oli käytössä Otavan oppikirja, jossa palkka-armeijan mahdollisuuksia kuvataan merkittävän paljon suhteessa muihin kahteen yhteiskuntaopin oppikirjaan. Tästä huolimatta tai ehkäpä tämän vuoksi opettajat puhuivat yleisestä asevelvollisuudesta varsin luottavaiseen sävyyn:

”..Siitä kuitenkin lähdetään että me sitä uskottavaa puolustusta tarvitaan ja on lähdetty myös siitä että se parhaiten hoituu yleisellä asevelvollisuudella.” (Opettaja A)

Opettajat C ja D kysyivät oppilailta heidän suunnitelmistaan asepalveluksen suorittamiseen liittyen. Molemmissa luokissa kaikki pojat suunnittelivat suorittavansa asepalveluksen. Opettajat kyselivät oppilailta syitä heidän ratkaisulleen sekä oppilaiden kantoja armeijan hyödyistä. Luokissa nostettiin esille moninaisesti armeijan hyötyjä, mutta tässä yhteydessä kummassakaan luokassa ei puhuttu haitoista. Opettaja C:n oppitunnilla esille nousi erityisesti niin sanottu miehistyminen armeijassa sekä lisäpisteiden saaminen tiettyihin kouluihin. Toisaalta opettaja C oli opettajista ainoa, joka mainitsi, että Amnesty International moittii Suomen asevelvollisuuslain tiukkuutta ja että siviilipalveluksen suorittajien mielestä siviilipalvelusaika on liian pitkä.

Opettaja D:n oppilaat mainitsivat armeijan hyödyksi muun muassa johtamiskoulutuksen ja henkisen kehittymisen. Opettaja täydensi keskustelua kertomalla esimerkiksi verkostoitumismahdollisuuksista työn ja ystävien suhteen armeijassa.

”Jotkut näkee myöskin tämmösen verkostoitumismahdollisuuden et asevelvollisuudesta on niinkun tai asepalveluksen suorittamisesta on peruskoulun ohella niin keino jossa näkee kaikinlaisia nuoria ja siitä voi tulla sitten tämmösiä elinikäisiä ystävyysuhteita ja työelämän suhteita syntyy kenties myöhemmin.” (Opettaja D)

Opettaja myös kysyi tyttöjen aikeista asepalveluksen suhteen ja mietiskeli oppilaiden kanssa sitä, mikä naisten asepalveluksen suorittamiseen olisi syynä.

”No mun yks ainaki tuttu oli vaan silleen et se halus niinku tavallaan kokeilla sitä et miten niinku jaksaa ja pärjää.” (Oppilas)

”Ja toinen porukka varmaan, tai niin mä oon tässä puhunu niitten kanssa jotka sitä harkitsee tai ovat suorittaneet ni on koulutuksen, jatko-opintojen tai työelämän kannalta nähty hyöty myöskin. Mut se voi olla myös tämmönen todistus et selviää siitä.” (Opettaja D)

Opettaja B kannusti erilaisilla tehtävillään oppilaita omaan argumentointiin. Kaikki kolme alustuksen pitänyttä nuorta argumentoivat valitsemansa kannan puolesta kattavasti. Alustusten jälkeen muut oppilaat esittivät vasta-argumentteja, ja tästä seurasi yhteistä keskustelua ja pohdintaa aiheesta. Lopuksi, toisten oppilaiden kysymysten ja alustuksen pitäjien vastausten jälkeen, opettaja kommentoi asiaa usein itse. Seuraavassa esimerkki edellä kuvatusta keskustelun kulusta:

”Mihin ne teidän laskelmat siitä et siin säästyis niinkun rahaa enemmän tällaseen varustukseen perustuu, eiks palkka-armeijan idea oo et niille sit maksetaan palkkaa siitä et ne on siellä armeijassa...?” (Oppilas)

”Jos me vähennettäis sitä määrää niinkun huomattavasti et paljon sinne menis väkee ni me pystyttäis maksamaan palkkaaki niille jonkun verran...Ja sitte pystyttäis vielä satsaan siihen varustukseen. Mä en ole huom tehnyt itse mitään matemaattisia laskelmia, jätän ne jollaki viisaammalle...” (Alustuksen pitänyt oppilas)

”Näistä rahajutuista niin ei oo semmosta riippumatonta tutkimusta kyllä tehty että tulisko tää palkka-armeija ja Suomen Nato-jäsenyys, joka siihen luontevasti kytkeytyisi, ni tulisko se halvemmaks vai kalliimmaks.” (Opettaja B)

Opettajien B ja D luokissa parikeskustelujen jälkeen opettajat kehottivat oppilaita nostamaan argumenttitaulukosta esiin tiettyjä perusteluja Naton puolesta tai vastaan, joihin he itse vastasivat keskustelunomaisesti vasta-argumenteilla.

Opettaja C:n oppitunnilla palkka-armeijaa ja asevelvollisuutta pohdiskeltiin perusteellisesti. Opettaja C esimerkiksi kysyi oppilailta, kuinka moni heistä kannattaisi palkka-armeijaa. Jokunen oppilas nosti kätensä, ja opettaja pyysi yhtä palkka-armeijan kannattajaa perustelemaan kantansa. Oppilas vastasi, että motivoituneet voisivat tällöin mennä armeijaan, jolloin opettaja vastasi:

”Onko siinä vaara-elementti toisaalta? ... Hakeeko sinne kaikki sotahullut? Saa sanoa ihan suoraan... Tää on se pelotekuva jota palkka-armeijasta tuodaan usein esille. Mutta sitä kyllä puolustellaan sillä että se

toisi nimenomaan säästöjä. Palkka-armeija olisi ehkä halvempi kuin meidän yleiseen asevelvollisuuteen perustuva armeija, jossa koko ikäluokka koulutetaan.” (Opettaja C)

Oppilaiden kyselylomakevastausten perusteella opettajien A ja C luokissa opettajan omien asenteiden koettiin näkyneen oppitunnilla. Oppilaiden mielipiteitä opettajien asenteiden ilmenemisestä tarkasteltiin väittämän ”Opettajani asenne maanpuolustusta kohtaan tuli selkeästi ilmi oppitunnilla” avulla. Toisin kuin opettajien B ja D luokissa, opettajan A ja C luokissa monet oppilaat (26–33%) olivat väittämän kanssa samaa mieltä. Kaikissa luokissa en samaa enkä eri mieltä -vaihtoehto oli kuitenkin suosituin.

Oppitunnin jälkeen kaikissa luokissa suhtauduttiin maanpuolustukseen ja asevelvollisuuteen pääosin positiivisesti. Erityisesti opettaja C:n luokassa oppilaat olivat täysin yksimielisiä väittämien kanssa, kun taas opettaja B:n luokassa poikkeuksellisen monta oppilasta (21 %) oli eri mieltä asevelvollisuuden tarpeellisuudesta, ja yhtä monella ei ollut kantaa (ei samaa eikä eri mieltä) maanpuolustusteeman mielenkiintoisuuteen.

Yhteenvedon voidaan todeta, että oppilaiden kiinnostuksen kohteita huomioitiin luokissa erilaisin tavoin: luokissa B ja D keskityttiin oppilaita osallistaviin tehtäviin, kun taas luokassa A kiireetön tahti mahdollisti oppilaiden omat vapaamuotoiset kysymykset ja kommentit asioista. Luokassa C oppilaiden rooli jäi nopean etenemistempoon ja suljettujen kysymysten vuoksi muita luokkia vähäisemmäksi. Myös oppituntien sisällöissä oli eroja, sillä esimerkiksi asepalveluksen suorittamista ei käsitelty käytännön tasolla lainkaan oppitunnilla B, kun taas muissa luokissa aiheesta keskusteltiin melko perusteellisesti. Kaikkien opettajien argumentointi oli teoreettista ja kaksipuolista. Kuitenkin myös ateoreettista eli tunnepohjaista argumentointia oli paikoin havaittavissa erityisesti maanpuolustus-temaan liittyen kaikissa luokissa, joissa aihetta käsiteltiin tarkemmin (A, C ja D).

6.3.2 Selkeys

Opettajat A, B ja C aloittivat oppitunnin kertomalla tämänkertaisesta aiheesta pääpiirteittäin. Opettajat A ja C kertoivat lisäksi pikaisesti aiemmin käsiteltyjä asioita, joita olivat oikeusvaltio ja julkisen hallinnon toimijat kuten eduskunta, valtioneuvosto ja EU. Opettaja B sen sijaan kertoi oppilaille seuraavilla tunneilla käsittelyyn tulevista aiheista. Opettaja C puolestaan aloitti

oppitunnin suoraan ryhmätehtävällä. Kukaan opettajista ei erikseen sanoittanut oppitunnin tavoitteita kyseisen tunnin aikana.

Oppituntien sisältö ja etenemistapa vaihtelivat huomattavasti opettajasta riippuen. Kaikki opettajat käyttivät sisällön havainnollistamiseen dokumenttikameraa, jonka avulla teksti tai kuvat heijastettiin valkokankaalle. Opettaja A oli laatinut tekstit itse oppikirjojen ja uutisartikkeleiden pohjalta, opettaja B käytti omien sisältöjensä lisäksi myös valmiita ”kalvopohjia” sekä hyödynsi materiaaleissaan Pekka Visurin kirjaa Suomi kylmässä sodassa. Opettajat C ja D käyttivät havainnollistamisessa ajankohtaisia artikkeleita sekä Ylen videomateriaalia. Lisäksi opettaja C hyödynsi Historian ja Yhteiskuntaopin opettajien liiton lisämateriaalia.

Opettaja A esitteli oppitunnilla käsiteltyjä asioita aloittaen usein kysymällä oppilaiden ajatuksia aiheesta. Oppilaat esittivät oppitunnin aikana oma-aloitteisesti heitä askarruttavia teemaan liittyviä kysymyksiä, joihin opettaja vastasi perusteellisesti.

Esimerkiksi Nato-asiaan liittyen yksi oppilas kysyi oma aloitteisesti:

”Jos nyt tulis sota niin jeesaisko meitä kukaan?” (Oppilas)

” No sanotaan näin että, siis tietysti me ollaan EU:n jäsen, mutta EU:lla kun ei ole tota armeijaa niin suuraa sotilaallista tukea ei, poliittista tukea tietysti, eli tota unionin jäsenenä niin tota ei me nyt täysin yksin oltais ja näin. Mut ei ole mitään semmosta yksiselitteistä sopimusta millä joku rientäisi meidän avuksi. Toisaalta ei meillä oo sellasta akuuttia uhkaakaan et kukaan nyt tänne haluais ehdottomasti tulla niinku väellä ja voimalla.” (Opettaja A)

Erityisesti opettajat B ja D sen sijaan toteuttivat oppitunneillaan erilaisia yhteisöllisiä harjoituksia, joiden seurauksena keskustelu oli usein oppilasjohtoista ja harjoitukset vaihtelivat nopeatempoisesti. Harjoitukset perustuivat usein oppilaiden vapaamuotoiseen kerrontaan, jolle opettajat antoivat aikaa. Tällaisia harjoituksia olivat esimerkiksi molemmissa luokissa toteutettu ryhmätehtävä, jossa oppilaat keskustelivat Nato-kysymyksestä argumenttitaulukon pohjalta. Opettaja B:n oppitunnilla ajallisesti laajin harjoitus oli oppilaiden omat pohjustukset Nato-kysymykseen ja palkka-armeijaan liittyen. Opettaja D toteutti erityisen paljon ryhmätehtäviä, joiden pohjalta asioista keskusteltiin yhteisesti.

Opettaja C sen sijaan hyödynsi opetuksessaan menetelmiä, jotka suuntautuivat erityisesti tiedonhankintaan ja näin ollen kannustivat itsenäiseen työskentelyyn. Tällaisia tehtäviä olivat esimerkiksi tiedonhakutehtävät Nato-maista, palkka-armeijasta ja väestönsuojeluvollisuudesta

sekä artikkelin lukeminen puolustusministeriön internet-sivuilta. Tällä oppitunnilla asioita käsiteltiin monipuolisesti, mutta melko nopealla tempolla.

Opettajien kerrontatavat vaihtelivat, mutta kaikkien opettajien kerronta eteni loogisesti ja ymmärrettävästi. Opettajat kertoivat oppilaille usein esimerkkejä käsitellessään abstrakteja asioita. Esimerkit kohdistuivat usein faktatietoon nykyajasta tai historiasta. Erityisesti opettaja B:n puheenvuorot olivat sisällöltään asiapitoisia, ja esimerkit keskittyivät pääosin yhteiskunnallisiin ilmiöihin ja historiaan. Sen sijaan opettaja A:n kerronta sisälsi erityisen paljon kuvailua ja tarinankaltaista kerrontaa. Myös opettajat C ja D käyttivät arkielämään pohjautuvia esimerkkejä muun muassa pohdiskellessaan oppilaiden kanssa suomalaisten mahdollisia uhkakuvia tai asevelvollisuuden suorittamisen hyötyjä.

Opettajia A ja C pidettiin oppilaiden keskuudessa ehdottoman hyvinä esimerkkien kertojana (93–100% samaa mieltä), kun taas opettaja B:n ja osittain opettaja D:n selkeistä esimerkeistä oli hiukan vaihtelevampia mielipiteitä (70–80% samaa mieltä). Tulokset jakautuivat samansuuntaisesti myös väittämän kohdalla, joka koski käsitteiden selkeää määrittelemistä.

Kaikkien opettajien puherytmi oli ymmärrettävä ja tauotukset tarkoituksenmukaisia. Oppitunneilla ei juurikaan toistettu asioita, mutta kaikki opettajat yhdistelivät käsiteltyjä teemoja jollakin tavoin aiemmilla kursseilla tai oppitunneilla opittuun, esimerkiksi seuraavalla tavalla:

”Ketkä hissa vitosessa on istunu ni aselvelvollisuusarmeija otettiin käyttöön Kustaa Vaasan aikana 1500-luvun lopulla, jolloin tota niin hallitsija, kuningas, sai kasvatettua omaa valtaansa sillä että pääsi irtaantumaan aateliston vallasta, joka oli siihen asti vastannut vähän palkka-armeijan omaisesti armeijan ylläpidosta ja ylläpitokustannuksista.” (Opettaja C)

Kaikissa luokissa opettajat kyselivät oppilailta monipuolisesti asioita ja kommentoivat heidän vastauksiaan. Opettajat kohdistivat kysymyksensä usein tietyille oppilaille, mutta esittivät myös yleisiä kysymyksiä. Etenkin luokissa B ja D erilaiset harjoitukset kannustivat oppilaita puhumaan paljon, mutta aiheet olivat aina jossain määrin valmiiksi määritellyjä. Opettaja C:n luokassa oppilailta kysyttiin erityisen paljon suljettuja kysymyksiä, joihin oli vastaus jo valmiina.

Toisaalta niissä luokissa, joissa erilaisia harjoituksia tehtiin eniten, oli vähiten toistoa ja aikaa oppilaiden vapaille kysymyksille. Luokassa A, jossa oli vähiten erillisiä harjoituksia, oppilaat esittivät muista luokista poiketen monia vapaamuotoisia kysymyksiä. Vapaita kommentteja

esitettiin luokan A lisäksi ainoastaan luokan B alustuksien pitäjiä toimesta. Opettaja A kuunteli oppilaita tarkasti ja vastasi perusteellisesti heidän kysymyksiinsä.

Yleisesti oppituntien selkeydestä voidaan todeta, että eroja havaittiin lähinnä etenemisnopeuden, kerrontatavan, havainnollistamisen ja tehtävien moninaisuuden suhteen. Harjoitusten määrä ja muoto oppitunneilla vaihteli huomattavasti, ja toisaalta myös opettajien kohdistuivat hyvin erilaisiin konteksteihin yhteiskunnallisista ilmiöistä oppilaiden arkielämän tilanteisiin. Huomionarvoista on myös se, että opettajat C ja D käyttivät opetuksessaan muista kahdesta opettajasta poiketen erityisen monipuolista havainnollistamismateriaalia.

6.3.3 Välittömyys

Kaikki opettajat loivat katsekontaktia oppilaisiin jatkuvasti ja osoittivat kuuntelevansa oppilaita reagoimalla nonverbaalisella viestinnällään oppilaiden puheenvuoroihin. Opettaja A istui suurimman osan oppitunnista puolittain toisen jalkansa varassa oman pöytänsä päällä, oppilaisiin suuntautuneena, ja hän tuki sisällön ilmaisua etenkin ilmeillään sekä käsien liikkeillä. Opettaja A käytti huomattavan paljon erilaisia äänenpainoja puheessaan ja hymyili sekä nauroi paljon.

Myös opettaja B tuki viestin sisällön esittämistä käsien eleillä ja selkeyttävillä äänenpainoilla. Opettaja B seiso i pääosin luokan etuosassa, jossa hän liikkui edestakaisin sekä siirtyi kaksi kertaa (oppilaiden omien alustusten aikana) istumaan oppilaiden joukkoon. Alustusten aikana opettaja istui oppilaan pulpetissa muiden oppilaiden joukossa ja ohjasi esitysten jälkeistä keskustelua tältä paikalta, alustuksesta vastaavien oppilaiden seistessä luokan etuosassa. Opettaja B näytti hymyilevän tyytyväisenä oppilaiden argumenteista.

Opettaja C liikkui oppitunnin aikana paljon luokan etuosassa sekä oppilaiden keskuudessa. Luokka poikkesi muista huomattavasti, sillä jokainen oppilas istui tietokoneen ääressä, sivuttain opettajaa kohden. Oppilaat kääntyivät paikoin tuoleillaan luokan etuosaa ja opettajaa kohti, mutta istuivat suurimmaksi osaksi tietokoneisiinsa suuntautuneena opettajan liikkeessä jatkuvasti heidän takanaan ja vieressään. Opettajan nonverbaalinen viestintä oli eloisaa ja vaihtelevaa: opettaja hymyili ja nauroi, mutta toisaalta ilmehti ja elehti paikoin myös painostavaan sävyyn esimerkiksi oppilaiden ollessa vastaamatta kysymyksiin. Opettaja saattoi esimerkiksi nojata oppilaiden tietokonepöytänsä luokan etuosassa kyynärpäidensä varassa odottaen vastauksia kysymyksiin etukenossa oppilaita

kohti ja samanaikaisesti käyttää erityisen voimakkaita äänenpainoja puhuessaan. Opettaja hyödynsi viestinnässään usein erilaisia kehon asentoja ja käsien eleitä: opettaja osoitti tekstiä käsillään, levitti käsiään ja seiso i joskus kädet puuskassa.

Opettaja D liikkui oppitunnin ajan lähinnä luokan etuosassa. Sekä hänen verbaalinen että nonverbaalinen viestintänsä oli rauhallista ja läsnäolevaa. Opettaja D ei elehtinyt suuresti tai hyödyntänyt huomattavasti äänenpainoja, mutta kehon oppilaisiin suuntautuneella asennolla, katsekontaktilla sekä hienovaraisilla ilmeillä ja eleillä, kuten hymyllä ja nyökkäyksillä, opettaja loi kannustavaa ilmapiiriä ja osoitti kuuntelevansa oppilaita.

Opettajat kommentoivat aina jotenkin oppilaiden puheenvuoroja ja loivat keskustelutilanteita. Jokaisella oppitunnilla esitettiin avoimia kysymyksiä esimerkiksi mahdollisten turvallisuushkien ideointiin liittyen. Kaikki opettajat myös puhuttelivat oppilaita nimillä. Opettajista kukaan ei jurikaan antanut suoraa verbaalista palautetta oppilaille tai kehunut heitä.

Opettaja A esitti oppilaille paljon avoimia kysymyksiä yleisesti ja keskusteli oppilaiden kanssa paikoin melko spontaanisti. Hän myös selkeytti käsiteltäviä asioita käytännön esimerkkien avulla, joista muutama koski suoranaisesti hänen henkilökohtaista elämäänsä:

”Mulla on esimerkiks sellanen armeijakaveri jota sen isovel i oli ampunu sitä lapsena vahingossa ilmakiväärillä päähän, josta johtu sitten se et se ei ihan kauheesti tykänny aseista, mutta se halus kuitenkin suorittaa palveluksen Puolustusvoimissa ni se suoritti aseettomana tän palveluksen ja oli toimistotehtävissä.” (Opettaja A)

Opettaja A nauroi ääneen oppitunnilla muutaman kerran, esimerkiksi oppilaan humoristiselle huomautukselle. Hänen oma kerrontansa sisälsi usein huumoria ja termistö oli paikoin puhekielistä. Esimerkiksi oppilaan tullessa luokkaan oppitunnin loppupuolella ”pommiin nukkumisen” vuoksi, totesi opettaja iloisesti, että:

”Se oli mitä koskettavin tarina, tervetuloa nyt kuitenkin. Sä oot sitte entistä virkeempi, eikö totta? Sä voit nyt antaa 200 prosenttia ni sä kompensoit sillä, loistavaa.” (Opettaja A)

Opettaja B osoitti kuuntelevansa oppilaita ja vastasi aina perusteellisesti oppilaiden puheisiin. Hän esitti oppilaille avoimia kysymyksiä etenkin erilaisten harjoitusten yhteydessä. Opettaja myös kysyi erikseen oppilailta, jäikö heille jotakin epäselväksi.

Opettaja C:n kerronta oli eläväistä, hän nauroi muutaman kerran ja kannusti oppilaita aktiivisesti keskusteluun. Opettaja C kyseli oppilailta muutamia avoimia, mutta myös paljon suljettuja,

kysymyksiä. Opettaja kehotti oppilaita vastaamaan paikoin hiukan vaativaan sävyyn, käyttäen esimerkiksi seuraavanlaisia lausahduksia:

”...No keksikää nyt..”, ”...Onko sisäänlukutaito jotenkin hävinny...”, ”...Mä vielä tämän päivänselvän asian...”, ”...Sanokaa nyt että teille on jäänyt joku mieleen...” (Opettaja C)

Opettaja C kertoi asioista monipuolisia ja ymmärrettäviä esimerkkejä, yhden myös suoranaisesti omista kokemuksistaan:

”Turvallisuusuhka on myös muuttuva käsite, ja vaikken mä teitä ihan hirveesti vanhempi ole, niin mulla on ollut aivan erilainen turvallisuusuhka-käsite kuin teillä. Mä en ois ikimailmassa laittanu sinne 80-luvulla luonnonkatastrofeja, en terrorismiakaan, vaikka ei terrorismi oo uus asia...” (Opettaja C)

Opettaja D huomioi oppilaita jatkuvasti kerronnassaan ja piti usein yllä yhteistä keskustelua luokassa. Hänen oppituntinsa ajan luokassa käytiin tasaisesti keskustelua, sillä erilaisten harjoitusten lomassa tapahtuvan opettajajohtoisen opetuksenkin aikana opettaja esitti jatkuvasti avoimia kysymyksiä oppilaille.

Kaikkien opettajien viestintä oli pääosin välitöntä. Opettaja-oppilas-suhdetta pidettiin luokissa yllä niin nonverbaalisen kuin verbaalisenkin viestinnän avulla. Huomattavin ero oli opettaja A:n erityisen välitön verbaalinen viestintä ja toisaalta opettaja C:n viestinnän sävyn vaihtelut.

6.4 Opetusviestinnän narratiivisuus ja vuorovaikutteisuus

6.4.1 Opetusviestinnän narratiivisuus

Kaikkien opettajien kerronnassa oli havaittavissa tarinanomaisuutta. Heidän puheensa sisälsi värikästä kerrontaa, jossa esiintyi paljon kuvailua ja vertauksia. Opettajien kerronta oli opetuksellisesti tarkoituksenmukaista siinä mielessä, että opettajat loivat aktiivisesti asiayhteyksiä oppisisältöjen välillä ja esimerkiksi historiallinen kerronta tapahtui selkeästi kronologisessa järjestyksessä. Suomalaisuuteen ja historiaan kytkeytyviä narratiiveja oli havaittavissa erityisesti asepalveluksen suorittamiseen liittyen. Myös oppilaiden omia narratiiveja kuultiin harjoitusten yhteydessä erityisesti oppitunnilla B.

Opettaja A:n puheessa oli havaittavissa paljon tarinanomaista kerrontaa. Opettaja kertoi asioista usein kuvailevaan ja humoristiseen sävyyn. Puhe oli usein tunnelmaa keventävää ja ehkä samalla kasvatukselliseen ohjeistamiseen tähtäävää, sillä tarinat liittyivät usein oppilaiden arkielämän asioihin, esimerkiksi:

”Riehuva kanssaihminen, se on se kaikkein todennäkösin uhka, ei välttämättä aseensa kanssa, mutta perjantai-lauantai-illalla kun menette keskustorille ni siellähän sitä turvallisuusuhkaa on, vai mitä?”
(Opettaja A)

Omista kokemuksistaan opettajat eivät juuri kertoneet. Opettaja A:n kerronta kuitenkin sisälsi muutamia henkilökohtaisiakin tarinoita, kuten esimerkki aseettoman palveluksen suorittamisesta (ks. s. 44) sekä kerronta poliisin kouluvierailusta hänen lapsuusaikoinaan:

”Moniko muistaa peruskouluajoilta sen kun poliisi kävi koulussa? Joo, se oli semmonen ehdoton, muistan kun oltiin siis joskus ala-asteella, aika, me oltiin aika pieniä kun ekaa kertaa poliisi kävi ja se oli niinku ihan mieletön spehtaakkeli siitä puhuttiin seuraavat kaks viikkoa ku se oli ihan oikee poliisi, sillä oli virkapukukin ja jos poliisilla oli vielä, poliisilla saatto olla vielä ase kotelossa ja herranjestas se oli niinku iso juttu... Muistan sen ku oltiin koko ala-aste salissa ja poliisi oli paikalla ni se oli aivan täys hiljasuus, mukulat vahdattiin tällai (näyttää) sen sanattoman kunnioituksen vallassa kun kävi ihan oikea poliisi ja sitte, sitte se poliisi kerto meille...”

Myös opettaja C viittasi omiin kouluaikaisiin kokemuksiinsa turvallisuusuhkien käsittelyn yhteydessä:

”...Mikä oli vuonna kahdeksankyt kahdeksan ku mä oon istunu teijän ikäsenä koulun penkissä ni ois ollu mulla täällä ensimmäisenä...” (Opettaja C)

Maanpuolustukseen ja asepalveluksen suorittamiseen liittyen luokissa C ja D (ks. s. 39) oli havaittavissa tietynlaista historiallisuuteen ja suomalaisuuteen liittyvää kerrontaa. Toisaalta aihetta käsiteltiin näissä luokissa erityisen paljon yksilöllisten hyötyjen näkökulmasta, poikiin kohdistuen. Luokassa C enemmistö oppilaista äänesti viittaamalla, että poikien kannattaa ”mennä armeijaan miehistymään”. Opettaja kommentoi tähän:

”Siksi mä uskon että asevelvollisuusarmeijaa ei ihan hetkessä olla kaatamassa. Se on tää tämmönen mitä siitä yleisesti ajatellaan. Mutta tota siinä on osansa Suomen historialla, suomalaiset on aika historiatietoisia ja sit meidän pitkä raja Neuvostoliiton kanssa koko kylmän sodan ajan ja meidän kokemukset toisesta maailmansodasta on luonu meille hyvin vahvan mielipiteen siitä että Suomella pitää

olla asevelvollisuuteen perustuva armeija. Suomen puolustus on jaettu kolmeen maanpuolustusalueeseen kylmän sodan aikana ja se on sitä edelleen. Eli juuri sillä ajatuksella et jos meille vihollinen maahan hyökkäisi koko rajan leveydeltä, niin koko, kaikki kolme maanpuolustusaluetta puolustustaisi sitä omaa aluettaan viimeiseen hetkeen asti. Eli se on meille aika, aika tota, syvälle juurtunu tää ajatus...” (Opettaja C)

Samankaltaista kerrontaa oli havaittavissa myös esimerkiksi opettaja C:n kotilukemiseksi antamassa oppikirjamateriaaliin kuuluvassa artikkelissa, jossa esimerkiksi todettiin seuraavaa:

”Voidaan jopa sanoa, että asevelvollisuus kuuluu suomalaisten sotien muokkaamaan kansalliseen identiteettiin, mikä on poikkeuksellista Euroopassa” (HS, Pääkirjoitus 6.9.2006)

Oppitunneilla käsiteltiin myös narratiiveja, jotka eivät olleet opettajan kertomia. Erityisesti opettaja D:n, mutta myös opettaja C:n, kerronta tapahtui erilaisten ajankohtaisten artikkeleiden, videoiden ja muun havainnollistamismateriaalin tukemana. Esimerkiksi uutiset sikainfluenssasta, Meksikonlahden öljyvuodosta ja Tukholman terrori-iskusta olivat kaikki tarinoita ilmiöistä tai tapahtumista, jotka toimivat esimerkkeinä nykymailman moninaisista uhista. Näistä tarinoista keskusteltiin yhteisesti luokassa ja oppilaat pääsivät kommentoimaan näkemyksiään kyseisistä ilmiöistä, niiden vakavuudesta ja todennäköisyydestä. Näin luokassa käsiteltiin esimerkkinä toimivia narratiiveja ja niiden suhdetta globaaliin turvallisuuteen.

Oppilaita osallistavien tehtävien myötä oppilaiden omaa kerrontaa kuultiin erityisesti oppitunneilla B ja D. Oppilaiden alustusten muodossa esitetyt kannanotot oppitunnilla B olivat ikään kuin oppilaiden omia tarinoita valmiiksi annetuista aiheista. Esimerkiksi:

”Me jouduttais osallistumaan enemmän konflikteihin Nato-jäsenenä kuin nyt. Jos ajatellaan et nyt Suomi joutuis sotaan, jos joku nyt tota hyökkää Suomeen, mut jos Suomi ois Naton jäsen ni Suomi joutuis sotaan jos tota mihinkä tahansa kahteenkymmeneenkaheksaan Nato-maahan hyökätään, mikä lisäis sodan mahdollisuuksia huomattavasti.” (Alustus 1, Natoon liittymistä vastaan)

”Nykyinen sodankäynti on semmosta että välttämättä ei enää joka niemeen ja notkoon tarvita yhtä sotilasta, koska on kehitetty satelliteja, tutkasysteemeitä, muita ohjuksia ja kuitenkin nykyään sodankäynnissä tärkeempää on tämmösten strategisten kohteiden puolustusminen ja tota, nopeat vastaiskut tulee tarpeeseen ja tota ilmahyökkäykset ja ohjusiskut. Ja tota kokoajan jalkaväki menettää merkitystään, niinkun, mitä enemmän teknologia kehittyi, että me ei tehä esimerkiks kolmensadan tuhannen miehen reservillä mitään jos Putin painaa yhtä nappulaa, jos painaa. Et siks pitäis ehkä tähän teknologian kehitykseen ja parempaan varusteluun satsata.” (Alustus 2, palkka-armeijan puolesta)

Opettaja B:n omassa kerronnassa asiayhteydet keskittyivät historiallisiin ja yhteiskunnallisiin tapahtumiin tai ilmiöihin:

”Sinänsähän tää yleinen asevelvollisuus on aika nuori ilmiö että se on, no ensimmäisen kerran siihen siirryttiin Napoleonin aikaisessa Ranskassa Ranskan suuren vallankumouksen jälkeen ja 1800-1900 luvulla se oli perusratkaisu ainakin Euroopan maissa, mut nyt siitä ollaan vähitellen luovuttu jopa Nato-maissa ja tosiaan Ruotsissakin.” (Opettaja B)

”...Varsinkin Euroopan ulkopuolella on tällöisiä sisäisiä sotia, eikä oo kauaa kun Euroopassakin sodittiin, vaikka Jugoslavian perimyssodat tossa kylmän sodan jälkeen ni oli esimerkki tästä että nää sodat on aika vaikeasti hahmotettavia ja EU:kaan ei osannu siihen sitten oikein reagoida, mutta sittenhän perustettiin tällöiset nopean toiminnan joukot...” (Opettaja B)

Yksi oppilaille esitetyistä väittämistä koski sitä, kokivatko he opettajiensa kertovan tarinoita, jotka lisäävät kiinnostusta aihetta kohtaan. Tämän väittämän kohdalla opettaja A:n oppilaista kaikki olivat samaa mieltä väittämän kanssa, kun taas 50%:lla opettaja B:n oppilaista ei ollut kantaa (ei samaa eikä eri mieltä) väittämään. Luokissa C ja D enemmistö (60–75%) oppilaista oli väittämän kanssa samaa mieltä.

Oppitunneilla kerrotut narratiivit vaihtelivat siis huomattavasti. Erityisesti opettaja A:n kerronta piti sisällään erilaisia arkielämään sijoittuvia tarinoita. Toisaalta taas erityisesti luokissa B ja D oppilaat saivat paljon tilaa omien narratiiviansa kertomiseen. Asepalvelusta käsiteltiin luokissa erilaisin tavoin, sillä opettaja A lähestyi aihetta käytännön kerronnan ja esimerkkien pohjalta, kun taas opettajat C ja D pohtivat lisäksi erityisen paljon asepalveluksen suorittamisen hyötynäkökulmaa. Toisaalta taas opettaja B:n kerronta tapahtui tämänkin teeman yhteydessä yhteiskunnallisella tasolla.

6.4.2 Opetusviestinnän vuorovaikutteisuus

Opetusviestintä oli jossain määrin vuorovaikutteista kaikilla oppitunneilla. Opettajat huomioivat oppilaita sekä nonverbaalisella että verbaalisella viestinnällään ja myös oppilaat kuuntelivat opettajia pääosin tarkkaavaisesti ja reagoivat opettajien puheisiin ja kysymyksiin aktiivisesti.

Opettajien B ja D oppituntien yhteisissä keskusteluissa oli avoimuutta ja tasapuolisuutta, eli piirteitä transaktionaalisesta viestinnän tasosta, vaikka opettajat toimivatkin puheenvuoron jakajina. Näissä luokissa oppilaat saivat keskustella harjoitusten aikana melko vapaamuotoisesti tietyistä teemoista ja omista näkemyksistään. Opettajien A ja C oppitunnit olivat opettajajohtoisempia, mutta opettajien ja oppilaiden välinen vuorovaikutus oli jatkuvaa.

Opettaja A:n oppitunnilla oppilaat olivat vähiten äänessä, mutta tämä luokka oli ainoa jossa oppilaat esittivät opettajalle vapaamuotoisia kysymyksiä. Avoin ja välitön (ks. s. 44) ilmapiiri teki näin oppitunnista vuorovaikutteisen, vaikka erillisiä oppilaita osallistavia harjoituksia ei tällä oppitunnilla toteutettu. Opettaja A huomioi oppilaiden kysymykset tarkasti ja edesauttoi hyvän opiskeluilmapiirin syntymistä huumorin sekä tarkoituksenmukaisten esimerkkien avulla. Hän motivoi oppilaita käsittelemään tätä monitasoista aihekokonaisuutta ja siihen liittyviä poliittisia ulottuvuuksia omalla välittömällä viestintätavallaan. Oppitunti ei ollut millään tavoin sidoksissa oppikirjaan, johon viitattiin ainoastaan oppitunnin alussa. Opettajan tekemät tiivistelmät toimivat pohjana teemojen käsittelyssä, mutta opettaja kertoi asioista vapaamuotoisesti ja antoi oppilaiden vapaiden kysymysten ja kommenttien vaikuttaa teemojen käsittelytahtiin. Opettaja A suhtautui oppilaisiin välittömästi sekä integroi tietoja jatkuvasti myös koulun ulkopuolisiin elämän tilanteisiin.

Opettaja C aktivoi oppilaita itsenäiseen työskentelyyn erilaisilla tiedonhakutehtävillä, jotka koskivat joko tietyn asian etsimistä artikkelista tai vastauksen etsimistä tiettyyn kysymykseen. Tiedonhakutehtäviä ei ehditty käsitellä yksittäisten oppilaiden näkökulmista, vaan kaikki hakivat tietoa samanaikaisesti ja nopein oppilaista kertoi yhteisesti löytämästään tiedosta. Oppitunnin aluksi toteutettiin myös ryhmätehtävä, jossa oppilaat pääsivät vapaasti assosioimaan mahdollisia turvallisuushakia. Tämän harjoituksen ja myös muiden teemojen yhteydessä opettaja käsitteli teemoja yhteisen keskustelun kautta. Opettaja argumentoi monia teemoja kaksipuoleisesti, mutta toisaalta oppilaiden oma kriittinen pohdinta jäi vähäiseksi.

Opettajat B ja D edesauttoivat tehtävänannoillaan oppilaiden omien näkemysten muotoutumista ja esittämistä sekä kannustivat oppilaita kriittiseen, väittelynomaiseen keskusteluun ja keskinäiseen argumentointiin. Opettaja B:n toteuttama alustustehtävä mahdollisti oppilasjohtoisen yleisen keskustelun, jonka aikana opettaja ainoastaan jakoi puheenvuoroja sivusta. Opettaja B myös kannusti oppilaita omatoimiseen tiedonhankintaan siltä osin, että alustuksen esittäjät olivat

perehtyneet aiheisiin itsenäisesti ja eri lähteiden kautta. Ensimmäinen alustuksen pitäjä mainitsi lähteikseen oppikirjan lisäksi kaksi internet-sivustoa ja kaksi muuta viittasivat alustuksessaan Aamulehden artikkeliin.

Luokassa D oli vuorovaikutteinen ja innostava ilmapiiri. Oppilaat olivat paljon äänessä oppitunnilla ja erilaisten tehtävien myötä luokassa käytiin yleisiä keskusteluja. Opettaja kysyi ja vastasi aina kannustavaan sävyyn ja osoitti eleillään ja ilmeillään kuuntelevansa oppilaita. Hän aktivoi oppilaita erilaisten keskustelu- ja ryhmätehtävien lisäksi monipuolisella median hyödyntämisellä opetuksessaan. Opettaja käsitteli oppilaiden kanssa yhteisesti joitakin videoita, artikkeleita ja lisäksi jakoi materiaalia kotona itsenäisesti luettavaksi. Lehdon (1997) tutkimuksessa yhdeksi opetusviestinnän keskeisimmäksi osa-alueeksi muotoutui vastavuoroisuuden ja spontaaniuden lisäksi juuri osallistumistapojen monipuolisuus.

Oppilaat vastasivat väitteeseen, jossa kysyttiin heidän mielipidettään siitä, saivatko oppilaat osallistua keskusteluun riittävästi. Opettajien B ja D luokissa valtaosa oppilaista oli täysin samaa mieltä väittämän kanssa. Huomionarvoista vuorovaikutteisuuden osalta on se, että erityisesti näissä luokissa oppilaat ja opettaja kävivät melko tasapuolista, avointa ja jossain määrin spontaania keskustelua turvallisuuspoliittisista teemoista. On kuitenkin huomioitava, että erot olivat hyvin pieniä ja kaikissa luokissa valtaosa (87–93%) oppilaista oli väittämän kanssa jokseenkin tai täysin samaa mieltä.

7 POHDINTA

7.1 Tutkimustulosten tarkastelu

Sisällön tarkoituksenmukaisuus ja argumentointi

Opettajat huomioivat oppilaiden kiinnostuksen kohteita hyvin erilaisin tavoin. Luokissa B ja D oppilaita osallistettiin erilaisten tehtävien ja keskusteluiden kautta, joissa oppilaat pääsivät ottamaan kantaa esimerkiksi Nato-kysymykseen. Luokassa A sen sijaan ei toteutettu lainkaan oppilaita osallistavia harjoituksia, mutta toisaalta kiireetön tahti mahdollisti oppilaiden omat vapaamuotoiset kysymykset ja kommentit asioista. Luokassa C toteutetut harjoitukset rajoittuvat lähinnä tiedonhakutehtäviin, joiden lopputulokset käsiteltiin melko nopeatempoisesti. Etenemistemmon ja suljettujen kysymysten johdosta oppilaiden rooli jäi oppitunnilla C melko passiiviseksi. Täysin oma-aloitteisia, joskin lyhyitä, kommentteja ja kysymyksiä oppilaat esittivät erityisesti luokassa A.

Myös oppituntien sisällöissä oli eroja. Esimerkiksi oppitunnilla B ei käsitelty asepalveluksen suorittamista käytännön tasolla, kun taas muissa luokissa aiheesta keskusteltiin melko perusteellisesti. Käytännön taso esimerkiksi varusmies- ja siviilipalveluksesta saattoi kiinnostaa oppilaita, sillä kutsunnat ovat lähes täysi-ikäisille nuorille ajankohtainen tapahtuma. Tätä oletusta tukee jossain määrin myös vaihtelut oppilaiden vastauksissa väittämään ”Olisin toivonut, että olisimme käsitelleet oppitunnilla jotakin muuta Suomen turvallisuuspolitiikkaan liittyvää asiaa.” Tämän väittämän kohdalla opettajan A ja D oppilaista lähes puolet oli täysin eri mieltä tämän väittämän kanssa, kun taas luokissa B ja C oppilaista suurin osa ei ollut väittämän kanssa samaa eikä eri mieltä. Luokan C kohdalla tulosta saattaisi selittää oppitunnin nopeatempoinen eteneminen ja suljettujen kysymysten suuri määrä, joiden vuoksi oppilaille ei tarjoutunut varsinaisesti aikaa omaan kerrontaan tai kysymyksiin.

Kaikkien opettajien argumentit olivat pääosin teoreettisia ja kaksipuolisia. Kuitenkin myös ateoreettista eli tunnepohjaista argumentointia oli paikoin havaittavissa erityisesti maanpuolustus- teemaan liittyen kaikissa luokissa, joissa aihetta käsiteltiin tarkemmin (A, C ja D). Osa opettajien argumenteista perustui siis heidän omiin tunnepohjaisiin näkemyksiinsä. Oppilaiden kyselylomakevastausten perusteella opettajien A ja C omien asenteiden koettiin näkyneen

oppitunnilla. Havainnointitulosten mukaan kuitenkin myös luokassa D käsiteltiin esimerkiksi asepalveluksen suorittamisen etuja yhtä yksipuolisesti kuin kahdessa muussakin luokassa. Tämä havaintojen ja oppilaiden näkemysten välinen eroavaisuus saattaisi johtua siitä seikasta, että opettajan argumenttien teoreettisuuden arvioiminen voi olla lukioikäisille melko vaikea tehtävä. On siis ehkä mahdollista, että opettajan mielipiteitä ei osata erottaa faktatiedosta, ja opettajan argumentoinnin pohjalla olevat asenteet omaksutaan sellaisenaan. Kaikissa luokissa kuitenkin en samaa enkä eri mieltä -vaihtoehto oli tämän väittämän kohdalla suosituin. Toisaalta olisi saattanut olla tarkoituksenmukaista rajata tämä väittämä kyselylomakkeessa nimenomaan maanpuolustus-teemaan.

Kaikissa luokissa suhtauduttiin maanpuolustukseen ja asevelvollisuuteen positiivisesti oppitunnin jälkeen. Maanpuolustuksen mielenkiintoisuudesta sekä asevelvollisuuden tarpeellisuudesta oltiin jokaisessa luokassa pääosin samaa mieltä. Opettajan B luokassa kuitenkin poikkeuksellisen monta oppilasta oli eri mieltä asevelvollisuuden tarpeellisuudesta ja hajontaa ilmeni myös maanpuolustuksen mielenkiintoisuutta mittaavan väittämän kohdalla. Tähän tulokseen saattaa kytkeytyä se seikka, että alustusten myötä oppitunnilla argumentoitiin erityisen paljon palkka-armeijan hyötyjen puolesta, eikä tässä luokassa käyty, muiden luokkien tapaan, keskustelua asepalveluksen suorittamisesta ja sen hyödyistä konkreettisella tasolla. Tätä väittämää analysoitaessa on kuitenkin olennaista huomioida, ettei oppilaiden oppituntia edeltävistä asenteista tiedetä.

Selkeys

Kaikki oppitunnit etenivät loogisesti ja opettajien viestintä oli selkeää ja suunnitelmallista. Toisaalta opettajien esimerkkien kerrontatyylillä vaihteli huomattavasti opettajien välillä: opettaja B kertoi huomattavan osan esimerkeistään historiallisiin ja yhteiskunnallisiin ilmiöihin viitaten, kun taas opettaja A puhui käsiteltävistä teemoista usein arkielämän tilanteiden ja tapahtumien näkökulmasta. Opettajien C ja D kerrontatavoissa ei ollut yhtä vahvasti tunnistettavia ominaispiirteitä.

Huomattavia eroja opettajien välillä oli myös asioiden toistamisessa: erityisesti oppitunnilla C oli nopea etenemisvauhti, eikä asioihin palattu ensikäsittelyn jälkeen. Ehkä harjoitusten vähäisyyden vuoksi erityisesti oppitunnilla A sen sijaan ehdittiin palaamaan käsiteltyihin asioihin uudelleen oppitunnin aikana, joka mahdollisti turvallisuuspolitiikan ulottuvuuksien käsittelyn eri

näkökulmista. Oppitunnilla A myös oppilaiden kysymykset ja kommentit johdattelivat yleistä käsittelyä.

Tehtävien määrä oppitunneilla vaihteli huomattavasti luokkien kesken. Erityisesti oppitunneilla B ja D tehtiin keskusteluharjoituksia, kun taas oppitunnin C tehtävät keskittyivät tiedonhakuun. Myös havainnollistamismateriaalin käyttö vaihteli huomattavasti oppituntien kesken, sillä luokissa C ja D asioita havainnollistettiin, muista kahdesta luokasta poiketen, ajankohtaisten uutisvideoiden sekä artikkeleiden avulla.

Oppilaiden kyselyn perusteella opettajia A ja C pidettiin ehdottoman hyvinä esimerkkien kertojana sekä käsitteiden määrittelijöinä, kun taas opettajan B ja osittain opettajan D selkeistä esimerkeistä ja käsitteiden määrittelystä oli hiukan vaihtelevampia mielipiteitä. Tätä tulosta selittää ehkä se, että opettajan B oppitunnilla käyttämät menetelmät jättivät opettajan puheenvuoroille vähemmän aikaa, ja näin ollen opettajan puhe oli sisällöllisesti melko tiivistä. Toisaalta opettajan B kerronta oli usein abstraktiotasoista ja käytännön kuvailu jäi vähälle. Tässä luokassa oppilaat saivat enemmän argumentointiharjoitusta ja heitä haastettiin esittämään omia näkemyksiään, mutta toisaalta tämä rajoitti opettajan osuutta oppitunnilla. Opettaja D:n osalta tulosta saattaisi selittää se seikka, että hänen oppitunnillaan toteutettiin eniten erilaisia harjoituksia ja opettaja kertoi esimerkkejä usein havainnollistamismateriaalin, kuten videoiden, kautta. Monipuoliset harjoitukset ja havainnollistamismateriaali olivat läpi oppitunnin suuressa roolissa, jolloin opettajan oma kerronta jäi vähäisemmäksi.

Huomionarvoista tuloksessa on myös se, että opettajan selkeyttä mittaamaan tarkoitettut kaksi osa-alueetta olivat myös tuloksissa yhteydessä toisiinsa. Tästä voitaneen päätellä, että hyvä esimerkin kertoja osaa määritellä käsitteet sujuvasti ja toisaalta käsitteiden määrittely voi usein vaatia esimerkkien antamista. Nämä osa-alueet yhdessä todennäköisesti mittasivat opettajan selkeyttä onnistuneesti.

Välittömyys

Kaikkien opettajien viestinnässä oli välittömyyden elementtejä, mutta tämänkin osa-alueen kohdalla oli myös opettajakohtaisia eroja. Kaikkien opettajien nonverbaalisessa ja verbaalisessa viestinnässä oli välittömyyden elementtejä, kuten hymy, katsekontakti, oppilaiden puheenvuorojen kommentointi sekä avointen kysymysten esittäminen. Kuitenkin opettaja A:n verbaalinen viestintä

piti sisällään erityisen paljon välittömyyden piirteitä: hän esitti paljon avoimia kysymyksiä, heittäytyi spontaaniin keskusteluun oppilaiden kanssa, käytti usein huumoria ja kertoi henkilökohtaisia esimerkkejä. Toisaalta opettaja C:n viestintä ei ollut jatkuvasti välitöntä: paikoin hänen lausahduksensa, äänensävyensä, ilmeensä ja eleensä loivat luokkaan painostavaa ilmapiiriä.

Välittömyydellä saattaisi ehkä olla yhteys oppitunnin etenemistempoon, sillä samankaltainen asetelma opettajien A ja C välille syntyi myös kyseisen selkeän viestinnän osa-alueen suhteen: opettaja C:n etenemisvauhti oli oppitunnilla poikkeuksellisen nopea, kun taas opettaja A käytti aikaa asioiden kertaamiseen. Lisäksi osa opettaja C:n napakoista lausahduksista, kuten ”...no keksikää nyt..” sisälsivät kiireeseen liittyvän viittauksen. On siis mahdollista, että vaihtelut opettaja C:n viestinnän välittömyydessä johtuivat juurikin nopeasta etenemistemmosta.

Narratiivisuus

Oppitunneilla kerrottiin vaihtelevasti narratiiveja. Opettaja B keskittyi historialliseen perspektiiviin, kun taas opettaja A hyödynsi jatkuvasti kerronnassaan erilaisia tarinoita, joista suuri osa sijoittui arkielämään. Toisaalta taas erityisesti luokissa B ja D oppilaat saivat paljon tilaa omien narratiiviansa kertomiseen. Toisilla tunneilla havainnollistamismateriaali sisälsi kirjoitettuja tai kuvattuja narratiiveja artikkeleiden ja videoiden muodossa, joita käytiin läpi yhteisesti oppitunnilla.

Maanpuolustusta käsiteltiin oppitunneilla erilaisin tavoin. Kolme opettajaa kertoi oppilaille asepalveluksen suorittamisesta käytännössä. Opettaja A lähestyi aihetta käytännön kerronnan ja esimerkkien pohjalta, kun taas opettajat C ja D pohtivat lisäksi erityisen paljon asepalveluksen suorittamisesta koituvia hyötyjä yksilön, eikä niinkään yhteiskunnan kannalta. Näiden havaintojen pohjalta voidaan pohtia sitä, millainen narratiivi maanpuolustuksesta nykypäivänä muotoutuu, kun historiallinen velvollisuusnäkökulma on saanut rinnalleen myös yksilöllisen hyötypohjaisen ajattelun. Puhe maanpuolustuksesta myös kohdennettiin näissä luokissa erikseen tytöille ja pojille. Aiheesta keskustelivat lähinnä pojat, ja tytöt vastasivat heille erikseen esitettyihin kysymyksiin.

Yksi oppilaille esitetyistä väittämistä koski sitä, kokivatko he opettajiensa kertovan kiinnostusta lisääviä tarinoita. Tämän väittämän kohdalla opettaja A:n oppilaat olivat yksimielisimmin samaa mieltä väittämän kanssa, kun taas opettaja B:n oppilaista enemmistöllä ei ollut kantaa (ei samaa eikä eri mieltä) väittämään. Luokissa C ja D enemmistö oppilaista oli väittämän kanssa samaa mieltä. Oppitunnin B osalta tulosta saattaisi selittää se, että narratiiveja jaettiin erityisen paljon myös oppilaiden toimesta. Opettajan A kohdalla tulos antaa viitteitä siitä, että opettajan kerronta sai

oppilaat kiinnostumaan aiheesta, vaikkei erillisiä harjoituksia toteutettukaan. Tässä yhteydessä on syytä huomioda, että opettajaa A pidettiin myös erityisen hyvänä esimerkkien ja käsitteiden määrittelijänä. Vaikka kyseiset osa-alueet on määritelty kuuluvaksi muihin viestinnän osa-alueisiin, liittyvät ne myös narratiivisuuteen. Mandelbaumin (2003) mukaan narratiivista taitoa määrittää kertojan kyky jakaa tai uudelleenkerota menneitä kokemuksia vuorovaikutuksellisiin tarkoituksiin, ja tässä määritelmillä ja esimerkeillä voisi ajatella olevan erityinen rooli.

Vuorovaikutteisuus

Kaikki oppitunnit olivat jossain määrin vuorovaikutteisia. Opettajat huomioivat oppilaita puheessaan jatkuvasti ja myös oppilaat saivat puheenvuoroja, joita opettajat kuuntelivat ja joihin he vastasivat perusteellisesti. Luokkien välisiä eroja vuorovaikutteisuudessa oli kuitenkin havaittavissa, sillä siinä missä toiset opettajat pitäytyivät vahvasti opettaja-oppilas-rooleissa, järjestettiin luokissa B ja D moninaisten harjoitusten myötä tilanteita, joissa oppilaat ja opettaja kävivät melko tasapuolista, avointa ja jossain määrin spontaania keskustelua turvallisuuspoliittisista teemoista. Näissä luokissa oli myös eniten keskustelumahdollisuuksiinsa tyytyväisiä oppilaita.

Opettajien B ja D opetuksessa oli havaittavissa piirteitä transaktionkaalisesta, Patrikaisen (1997, 218–240) ”kasvu- ja oppimisprosessin ohjaaja” -opettajuudesta. Opettajat ohjasivat oppilaita aktiiviseen ja kriittiseen tiedon prosessointiin vaihtelevilla opetusmenetelmillään, joissa erilaiset ryhmäkeskustelut olivat erityisessä roolissa. Toisaalta esimerkiksi opettaja B:n oppitunnilla esimerkiksi oppijaa aktivoiva fyysinen ympäristö ja yhteinen oppimisen suunnittelu jäi toteutumatta.

Opettajien A ja C oppitunneilla opetus oli yhteistoiminnallista ja vuorovaikutteista. Asioista keskusteltiin yhteisesti ja opettajat kertoivat esimerkkejä tai hyödynsivät oheismateriaalia havainnollistaakseen asioita. Oppilaiden tehtävät olivat monipuolisia ja aktivoivat oppilaita, mutta toisaalta oppilaat eivät aloitteellisesti asettaneet ongelmia ja itsenäinen vastuu jäi oppitunnin harjoitusten aikana melko vähäiseksi. Näissä luokissa oli havaittavissa Patrikaisen (1997) opettajaprofiileista sekä ”oppimaan ja kasvattamaan saattaja” että ”kasvu ja oppimisprosessin ohjaaja” -opettajuutta. Merkittävänä erona näiden kahden luokan välillä oli kuitenkin se, että luokassa A käytiin huomattavasti enemmän avointa keskustelua, kun taas luokassa C pitäydettiin pääasiassa oppilaiden itsenäisessä tiedonhaussa ja -prosessoinnissa. Kaikissa luokissa suurin osa oppilaista oli kuitenkin tyytyväisiä keskustelumahdollisuuksiinsa.

7.2 Menetelmän tarkastelu

Oppituntien epäsuora havainnointi oli tässä tutkielmassa tarkoituksenmukainen tutkimusmenetelmä, sillä se mahdollisti monipuolisen analyysin opetusviestinnästä. Hirsjärvi ja Remes (1997, 210) toteavat, että havainnointia on kritisoitu erityisesti siitä, että havainnoija saattaa vaikuttaa havainnoitavien käytökseen. Tätä riskiä pyrittiin minimoimaan tiedottamalla kuvauspäivästä hyvissä ajoin, kuvaajan lyhyellä puheenvuorolla kuvauspäivänä sekä videokameran sijoittamisella luokan sivuun. Opettajalle ja oppilaille kerrottiin, ettei heidän käyttäytymistään tulla arvostelemaan millään tavoin. Näin ollen voidaan olettaa, että mahdolliset muutokset opettajien tai oppilaiden käyttäytymisessä eivät vaikuttaneet merkittävästi oppitunnin kulkuun.

Tässä tutkielmassa havainnoinnin suurimmaksi haasteeksi muodostui analysoitavien näkökulmien rajaaminen. Kuten Roberson (1998, 15–16) on todennut, vaikeuttaa opetusviestinnän havainnoinnin validiteetin arvioimista se seikka, ettei mitään tiettyä yhtenäistä tehokkaan opetusviestinnän määritelmää ole olemassa. Analysoija joutuu välttämättä tekemään subjektiivisia ratkaisuja, joiden johdosta tietyt näkökulmat korostuvat ja monet elementit jäävät huomiotta. Tässä tutkielmassa pyrittiin kartoittamaan monipuolisesti opetusviestinnän eri osa-alueita mahdollisimman kattavan kokonaisuuden muodostamiseksi. Analyysin pohjaksi muotoutui opettajan viestinnän tutkimuksessa keskiöön nousseet tehokkaan opetusviestinnän osa-alueet, vuorovaikutteisuus ja narratiivisuus.

Opetusviestinnän osa-alueet konkreettisine määritelmineen valottavat kukin tiettyjä ulottuvuuksia viestintäprosessista ja rajaavat samalla monia elementtejä tarkastelun ulkopuolelle. Selkeät määritelmät mahdollistavat yksityiskohtaisen tilanteiden tarkastelun ja viestinnän erittelyn, mutta ongelmana on kokonaisvaltaisemman kontekstin ja viestinnän dynamiikan huomioiminen. Siksi tarkasteluun koettiin tarkoituksenmukaiseksi lisätä vuorovaikutteisuus omana näkökulmanaan. Narratiivisuus sen sijaan oli mielenkiintoinen lähtökohta oppitunnilla käsiteltävän teeman luonteen vuoksi. Turvallisuuspolitiikka ja maanpuolustus ovat moniulotteisia käsitteitä, joihin saattaa historiallisten tapahtumien tai henkilökohtaisten kokemusten vuoksi liittyä henkilökohtaisia asenteita tai arvoja.

Yksityiskohtainen tarkastelu ja viestinnän tarkka erittely on välttämätöntä reliabiliteetin säilyttämiseksi. Tästä syystä argumentoinnin näkökulma sisällön tarkoituksenmukaisuuden tarkastelussa koettiin tarkoituksenmukaiseksi. Argumentoinnin erittely mahdollisti

yksityiskohtaisten havaintojen tekemisen, kun taas sisällön tarkoituksenmukaisuuden yleinen arviointi oppilaiden näkökulmasta rajoittui pitkälti havainnoijan subjektiivisiin tulkintoihin.

Analyysin reliabiliteettia arvioitaessa on syytä huomioda se seikka, että opettajilla saattoi olla oppituntien osalta sellaisia tavoitteita, joita ei ole huomioitu analyysissä. Kaikki tulkinta opettajan viestinnän tarkoitusperistä ja tavoitteista on vain ulkopuolisen observoijan tulkintaa. Koulutuksensa ja monivuotisen kokemuksensa myötä opettajat ovat ehkä oppineet tiettyjä toimintamalleja oppilaiden kanssa, joiden tarkoitusperät eivät välity ulkopuoliselle havainnoijalle.

Kyselylomakkeiden tarkoituksena oli kartoittaa oppilaiden näkemyksiä opettajan viestinnästä mahdollisimman konkreettisten ja yksinkertaisten väittämien avulla. Kyselytutkimuksen ongelmana pidetään nimittäin perinteisesti sitä, että vastausvaihtoehtojen onnistuneisuutta on hankala arvioida vastaajien näkökulmasta (Hirsjärvi & Remes 1997, 186). Lomakkeen täyttönopeutta ja ymmärrettävyyttä pyrittiin helpottamaan tiivistämällä kysymykset kymmeneen Likert-asteikolliseen väittämään ja yhteen avoimeen lisäkysymykseen. Lomakkeiden täyttövaiheessa kaikille oppilaille kerrottiin lyhyt ohjeistus ja heitä kehoitettiin pyytämään neuvoja mahdollisten epäselvyyksien kohdalla. Kukaan oppilaista ei kuitenkaan pyytänyt apua lomakkeen täyttämässä eikä vastauksista käynyt ilmi, että väärinkäsityksiä olisi tapahtunut. Toisaalta väitteiden yksinkertaisuus mahdollistaa vain tiettyjen, kapea-alaisten näkökulmien tarkastelun, eikä niiden perusteella voida tehdä kattavia analyysiä siitä, mitä mieltä oppilaat olivat opettajan viestinnästä kokonaisuudessaan.

Aineistonkeruuvaiheessa välittömyys-teema jätettiin pois kyselylomakkeesta. Tulosten analyysivaiheessa kuitenkin selvisi, että välittömyys tarjoaa mielenkiintoisen ja muista näkökulmista poikkeavan näkökulman oppituntien tarkasteluun. Näin ollen välittömyyden tarkastelu oppilaiden näkökulmasta väittämien muodossa olisi ollut tarkoituksenmukaista.

Kyselytutkimuksessa on vaikea varmistaa sitä, että vastaajat keskittyvät vastaamaan huolellisesti kysymyksiin (Hirsjärvi & Remes 1997, 186). Tässä tutkielmassa kyselyn reliabiliteetin suurin ongelma lienee siinä, että eri kouluissa oppilaille jäi eri määrä aikaa kyselylomakkeen täyttämiseen. Eräässä koulussa oppitunti oli jo välituntien puolella, kun kyselylomakkeita alettiin täyttää. Muissa kouluissa täyttöaikaa jäi oppilaille viidestä kymmeneen minuuttiin. Toinen ratkaiseva ongelma oppilaiden kyselylomakkeissa on oppilaiden lukumäärien vaihtelut. Luokissa A ja B oli kuvauspäivinä 23 ja 28 oppilasta, kun taas opettaja C:n 22 oppilaasta ainoastaan 15 palautti tutkimuslupalomakkeen. Opettaja D:n luokassa sen sijaan oli kuvauspäivälle sattuneen

kevättapahtuman vuoksi vain 15 oppilasta. Kyselylomakevastausten reliabiliteettiongelman vuoksi prosentuaalisia vastauslukuja tarkastellaan pääpiirteittäin suuntaa antavina tuloksina.

Tuloksia tarkasteltaessa on myös syytä huomioida, että havainnot ja oppilaiden kyselylomakevastaukset ovat pääosin samansuuntaisia. Tästä voidaan tulkita, että oppilaat osaavat eritellä ja arvioida opettajansa viestintää. Oppilaiden ja havainnoijan näkemyserot rajoittuvat ainoastaan siihen seikkaan, että oppilaiden kyselylomakevastausten perusteella opettajien A ja C luokissa opettajan omien asenteiden koettiin näkyneen oppitunnilla. Havainnointitulosten mukaan kuitenkin myös luokassa D käsiteltiin esimerkiksi asepalveluksen suorittamisen etuja yhtä yksipuolisesti kuin kahdessa muussakin luokassa. Kaikissa luokissa kuitenkin en samaa enkä eri mieltä -vaihtoehto oli tämän väittämän kohdalla suosituin. Tämä saattanee johtua siitä, että opettajan argumenttien teoreettisuuden arvioiminen voi olla lukioikäisille melko vaikea tehtävä, vaikka väittämä pyrittiinkin muotoilemaan mahdollisimman yksinkertaisesti. Toisaalta tämän väittämän kohdalla tarkennus esimerkiksi nimenomaan maanpuolustus-teemaan olisi saattanut olla tarkoituksenmukainen rajaus. Opettajan asenteiden näkymistä kokonaisuudessaan lienee vaikea arvioida luotettavasti yhden pitkän oppitunnin osalta.

7.3 Yhteenveto

Tässä tutkielmassa on esitelty neljä turvallisuuspolitiikkaa käsittelevää yhteiskuntaopin oppituntia. Opetusviestintää tarkasteltiin sekä opetuksen sisällön että opettajan viestinnän ja oppitunnilla tapahtuvan vuorovaikutuksen näkökulmista. Oppituntien aihealueiden täsmävyvyyden vuoksi myös sisällöllistä ulottuvuutta oli mahdollista vertailla oppituntien kesken. Tulokset osoittavat, että lukion turvallisuuspolitiikkaa käsittelevä opetusviestintä ja samalla sisältö muotoutuvat opettajasta riippuen eri tavoin. Sisällön painotukset ja opetusmenetelmät vaihtelevat ja näin ollen myös oppitunnin sisällöllinen anti on vahvasti opettajan varassa.

Opettajan viestinnän tutkimus on perinteisesti keskittynyt kvantitatiiviseen tutkimukseen yksittäisten osa-alueiden vaikutuksesta oppilaiden motivaatioon ja oppimistuloksiin. Muun muassa Sallinen-Kuparinen (1992, 162) on todennut, että liian tarkka viestinnän erittely voi johtaa yksinkertaistavaan näkökulmaan, jossa kokonaisvaltaisempi konteksti jää huomiotta. Tässä tutkielmassa opetusviestinnän osa-alueiden määritelmät on pyritty pitämään mahdollisimman kattavina ja laadullinen analyysi pohjautuu monipuoliseen teoriapohjaan. Havainnoijan kokemusten

mukaan näiden osa-alueiden hyödyntäminen laadullisessa analyysissä mahdollisti viestinnän tarkan, mutta samalla kattavan erittelyn ja vertailun. Tässä tutkielmassa opetusviestinnän osa-alueita tulkittiin laadullisesti ja kontekstisidonnaisesti. Näkökulmien laajojen määritelmien päällekkäisyys voidaan nähdä ongelmana, mutta toisaalta se on myös osoitus niiden kattavuudesta. Alan tutkimuksen pohjalta voidaan myös todeta, että kunkin osa-alueen merkityksellisyydestä opetusviestinnässä ei ole epäilystä (Mottet, Richmond & McCroskey 2006).

Oppilaiden kyselyn tulokset olivat pääosin yhtenäisiä observoijan havaintojen kanssa. Oppilaiden arvioille opettajan viestinnästä on perinteisesti annettu paljon painoarvoa opetusviestinnän tutkimuksessa (Fasset & Warren 2010, 274). Tässä tutkielmassa havaintojen ja oppilaiden kyselylomaketulosten yhteneväsyydestä voidaan tulkita, että lukioikäiset oppilaat osaavat eritellä ja arvioida opettajansa viestintää.

Kaikissa tarkastelun kohteena olevissa opetusviestinnän osa-alueissa havaittiin eroja opettajien kesken. Erityisen merkittäviä erot olivat opettajan viestinnän sisällön tarkoituksenmukaisuuden, välittömyyden ja narratiivisuuden sekä opetusviestinnän vuorovaikutteisuuden kohdalla. Esimerkiksi sisällön tarkoituksenmukaisuuden kannalta mielenkiintoista on se, että ainoassa luokassa, jossa asepalveluksen suorittamisesta ei keskusteltu käytännönläheisesti ja toisaalta palkka-armeijan mahdollisuuksista keskusteltiin erityisen paljon, oli myös poikkeuksellisen monta oppilasta, jotka eivät pitäneet maanpuolustusta ja yleistä asevelvollisuutta tärkeänä.

Oppikirjojen sisältö- ja sävyerot eivät näkyneet oppitunneilla. Kaksi opettajista käytti Otavan kustantamaa oppikirjaa, jossa yleistä asevelvollisuutta käsiteltiin muista kirjoista eroavaan sävyyn, ja lisäksi yhdellä opettajalla oli käytössään erityisen niukasti aihetta käsittelevä Editan teos. Kaikki opettajat käsitelivät aiheita kattavasti omien jäsentelyidensä pohjalta, eikä kukaan argumentoinut yksipuoleisesti yleistä asevelvollisuutta vastaan – osin jopa päinvastoin. Huomionarvoinen seikka on, että opettajat esittivät ateoreettisia argumentteja erityisesti maanpuolustuksen käsittelyn yhteydessä.

Opetusviestintä on jatkuva dynaaminen prosessi, joka kattaa oppitunnin sisällöllisen puolen lisäksi myös opettajan ja oppilaiden välisen viestintäsuhteen (Mottet, Richmond & McCroskey 2006). Tämän tutkielman lopputuloksena voidaan todeta, että lukion turvallisuuspolitiikan oppitunnilla tapahtuvassa opetusviestinnässä ja opetuksen sisällössä on merkittäviä opettajakohtaisia eroja. Tätä tulosta tarkasteltaessa on syytä huomioda se seikka, että Tampereen alueelta ainoastaan neljä opettajaa halusi osallistua aineistonkeruuseen, ja näin ollen tarkastelun kohteeksi on todennäköisesti

rajautunut poikkeuksellisen aktiiviset ja innokkaat yhteiskuntaopin opettajat. Tulokset eivät siis ole yleistettävissä ja todellisuudessa eroavaisuudet yhteiskuntaopin oppituntien opetusviestinnässä lienevät huomattavasti havaittuja eroja merkittävämpiä.

KIRJALLISUUS

- Arola, P., Aromaa, V., Haapala, P., Hentilä, S. & Kauppinen, S. 2012. *Kansalainen ja Yhteiskunta*. Helsinki: Edita publishing Oy.
- Aunesluoma, J., Putus-Hilasvuori, T., Ukkonen, J. & Vuorela, L. 2010. *Lukion yhteiskuntaoppi Linkki*. Helsinki: WSOY.
- Burgoon, J.K. 1994. Nonverbal signals. Teoksessa Knapp L.M. & Miller G.R. (toim.). *Handbook of interpersonal communication*. Thousand Oaks. CA: Sage, 229–285.
- Chesebro, J.L. 2003. Effects of Teacher Clarity and Nonverbal Immediacy on Student Learning, Receiver Apprehension, and Affect. *Communication Education* 52, 135–148.
- Chesebro, J.L. & McCroskey, J.C. 1998. The Development of the Teacher Clarity Short Inventory (TCSI) to Measure Clear Teaching in the Classroom. *Communication Research Reports* 15, 3, 262–266.
- Chesebro, J.L. & McCroskey, J.C. 2001. The relationship between teacher clarity and immediacy with student state receiver apprehension, affect and cognitive learning. *Communication Education* 50, 59–69.
- Comadena, M., Sendlak, W. & Escott, M. 1992. Communicator Style and Teacher Effectiveness: Adult Learners versus Traditional Undergraduate Students, *Communication Research Reports* 9, 57–63.
- Comadena, M., Hunt, S. & Simonds, C. 2007. The Effects of Teacher Clarity, Nonverbal Immediacy, and Caring on Student Motivation, Affective and Cognitive Learning. *Communication Research Reports* 24, 241–248.
- Daly, J.A & Vangelisti, A.L. 2003. Skillfully instructing learners: How communicators effectively convey messages. Teoksessa J.O Green & B. R Burleson (toim.) *Handbook of communication and social interaction skills*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 871–908.
- Downs, Javidi & Nussbaum, 1988. An analysis of teachers' verbal communication within the college classroom: use of humor, self-disclosure and narratives. *Communication education* 37, 127–141.
- Eemeren, F., Grootendorst, R. & Henkemans, F. 2002. *Argumentation analysis - evaluation - presentation*. London: Lawrence Erlbaum.
- Fasset, L. D. & Warren, J.T. 2010. *The SAGE handbook of communication and instruction*. SAGE Publications.

Fisher, W.R. 1987. Human communication as narration: Toward a philosophy of reason, value and action. Columbia, South Carolina: University of South Carolina Press.

Frey, L.R., Botan, C.H. & Kreps Gary L. 1991. Investigating communication. Needham Heights: Allyn & Bacon, MA.

Frymier, A.B. 1994. A model of immediacy in the classroom. *Communication quarterly* 42, 133–144.

Frymier, A.B & Houser, L.M. 2000. A Teacher-Student Relationship as an Interpersonal Relationship. *Communication Education* 49, 207–219.

Frymier, A.B & Shulman, G.M. 1995. 'What's in it for me?': Increasing content relevance to enhance students' motivation. *Communication Education* 44, 40–50.

Frymier, A.B, Shulman, G.M. & Houser, M. 1996. The development of a learner empowerment measure. *Communication Education* 45, 181–199.

Gerlander, M. & Isotalus, P. 2010. Professionaalisten viestintäsuhteiden ääriiviivoja. *Puhe ja kieli*, 30, 3–19.

Gorham, J. 1988. The relationship between verbal teacher immediacy behaviors and student learning. *Communication Education* 37, 40–53.

Havu-Nuutinen S. & Järvinen H. 2002. Ympäristö- ja luonnontiedontiedon opettaminen ja oppiminen ala-asteella. Teoksessa Julkunen M-L (toim.) *Opetus, oppiminen, vuorovaikutus*. Vantaa: Tummavuoren kirjapaino Oy, 149.

Holladay, S. J. 1984, The functional impact of narrative activity in effective teaching. Purdue university. Pro gradu -tutkielma.

Hines, C., Cruickshank, D., & Kennedy, J. 1985. Teacher clarity and its relationship to student achievement and student satisfaction. *American Educational Research Journal* 22, 87–99.

Hirabayashi, J. & Wheeler, P. *Approaches to Classroom Observations - Open versus Closed Systems*. 1992. Washington, D.C: ERIC Clearinghouse, <1992.9p.<http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED364968.pdf>> Viitattu 14.2.2012.

Hirsjärvi, S., Remes P. & Sajavaara P. 1997. *Tutki ja kirjoita*. Tampere: Tammer-Paino oy.

Iijolainen M. 1999. *Argumentointi sanomalehtien matkailumainoksissa ja matkaesitteissä*. Jyväskylän Yliopisto. Yhteisöviestinnän lisensiaatintyö.

Julkunen, M-L. 2002. *Opetus, oppiminen, vuorovaikutus*. Vantaa: Tummavuoren kirjapaino Oy.

- Kansanen, P. 1999. Teaching as Teaching-Studying-Learning-Interaction. *Scandinavian Journal of Educational Research* 43, 81–89.
- Kohi, A., Liuskari M, Palo H, Päiverinta K & Vihervä V. 2011. Forum 1- Uusi yhteiskuntatieto, 161–169. Keuruu: Otava.
- Koskimies, R. 2002. Asiantuntijan esiintymistaito - Onnistuneen esityksen kulmakivet. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Lahtinen, A.M 2008. University Teachers' Views on the Distressing Elements of Pedagogical Interaction. *Scandinavian Journal of Educational Research* 52, 481–493.
- Lehto, S. 2001. Opetusviestinnän vuorovaikutteisuus monimuoto-opetuksessa. Jyväskylän yliopisto. Puheviestinnän lisensiaatintyö.
- Lukion opetussuunnitelman perusteet. Opetushallitus. 2003. <http://www.oph.fi/download/47345_lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2003.pdf>. Viitattu 5.5.2012.
- Mandelbaum, J. 2003. How to "do things" with narrative: a communicational perspective on narrative skill. Teoksessa Greene, J. & Burleson, B. (toim.) *Handbook of communication and social interaction skills*. London: Lawrence Erlbaum, 595–633.
- McCroskey, J.C, Fayer, J.M, Richmond, V.P, Sallinen A. & Barraclough, R.A. 1996a. A multi-cultural examination of the relationship between nonverbal immediacy and affective learning. *Communication quarterly* 44, 297–307.
- McCroskey, J.C, Sallinen, A., Fayer, J.M, Richmond, V.P & Barraclough, R.A. 1996b. Nonverbal immediacy and cognitive learning: a cross-cultural investigation. *Communication education* 45, 200–211.
- McGreal, T. L. 1983. *Successful teacher evaluation*. Alexandria VS: Association for supervision and curriculum development. <<http://eric.ed.gov/PDFS/ED236776.pdf>> Viitattu 1.2.2012.
- Medley, D. M. Coker, H, & Soar, R. S. 1984. *Measurement-based evaluation of teacher performance: an empirical approach*. New York, NY: Longman, Inc.
- Mottet, T.P., Richmond V.P. & McCroskey, J.C. 2006. *Handbook of instructional communication*. Pearson Education.
- MTS. Suomalaisten mielipiteitä ulko- ja turvallisuuspolitiikasta, maanpuolustuksesta ja turvallisuudesta. 2010. Maanpuolustustiedotuksen suunnittelukunta. Tiedotteita ja katsauksia. Korian kirjapaino Alanko Ky.
- Narvaez, D., Van den Broek P. & Ruiz, A.B. 1999. The influence of reading purpose on inference generation and comprehension in reading. *Journal of Educational Psychology* 91, 488–496.

- Nussbaum, J. & Friedrich, G. 2005. Instructional/Developmental Communication: Current theory, Research and Future Trends. *Journal of communication* 55, 578–593.
- Patrikainen, R. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys luokanopettajan pedagogisessa ajattelussa. 1997. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta.
- Pennington, N. & Hastie, R. 1992. Explaining the Evidence: Tests of the Story Model for Juror Decision Making. *Journal of Personality and Social Psychology* 62, 189–206.
- Pogue, L., Ahyun K. 2006. The Effect of Teacher Nonverbal Immediacy and Credibility on Student Motivation and Affective Learning. *Communication Education* 55, 331–344.
- Powell, R.G & Harville, B. 1990. The effects of teacher immediacy and clarity in instructional outcomes: an intercultural assessment. *Communication Education* 39, 369–379.
- Richmond, V. P., Gorham, J.S., & McCroskey, J.C. 1987. The relationship between selected immediacy behaviors and cognitive learning. Teoksessa McLaughlin, M.A (toim.) *Communication yearbook*. 10, 574–590. Newbury Park, CA: Sage.
- Richmond, V.P. & McCroskey, J.C. 1992. Power in the classroom: Communication, control and concern. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Roberson, T. J. 1998. Classroom observation: Issues regarding validity and reliability. Mid-South Education Research association. New Orleans, LA. <<http://eric.ed.gov/PDFS/ED427070.pdf>> Viitattu 20.1.2012.
- Rodriguez, J.I., Plax, T.G. & Kearney, P. 1996. Clarifying the relationship between teacher nonverbal immediacy and student cognitive learning: affective learning as the central causal mediator. *Communication education* 45, 293–305.
- Sallinen-Kuparinen, A. Teacher communicator style. 1992. *Communication education* 41, 153–166.
- Sallinen-Kuparinen, A., Korpela, U. & Merikanto, T., Perspectives on speech communication skills of prospective teachers. 1987. Teoksessa A. Sallinen-Kuparinen (toim.) *Perspectives on instructional communication*. Jyväskylän yliopiston viestintätieteiden laitoksen julkaisuja 5.
- Sass, E. J. 1989. Motivation in the College Classroom: What Students Tell Us. *Teaching of Psychology* 16, 86–88.
- Tiainen, M., Tiainen, S., Uotila, L & Waronen, E. 2005. Agenda – Lukion yhteiskuntatieto. 131–140. Latvia, Livonia Print: Tammi.
- Wheeler, P. 1992. Improving classroom observational skills – Guidelines for teacher evaluation. California: EREAPA Associates. <<http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED364961.pdf>> Viitattu 20.1.2012.

Zhang, Q. & Huang, B. 2008. How Does Teacher Clarity Affect Student Learning? A Multi-Cultural Test for the Mediated Effect. *Texas Speech Communication Journal* 33, 10–19.

LIITTEET

Liite 1: Tutkimuslupalomake

TUTKIMUSLUPALOMAKE

Hei! Olen puheviestinnän opiskelija Tampereen yliopistosta ja teen parhaillani pro gradu tutkielmaa opetusviestinnästä.

Tarkoituksena on tehdä laadullinen analyysi lukion yhteiskuntaopin oppitunnin viestinnällisestä rakenteesta. Aihe on rajattu Suomen turvallisuuspolitiikkaa käsittelevään asiakokonaisuuteen. Tutkielma toteutetaan yhteistyössä puolustusministeriön kanssa. Ministeriön intressit keskittyvät siihen, millä tavoin ja mitä tietoa lukiolaiset saavat Suomen turvallisuuspolitiikkaan liittyvistä asioista.

Tutkielman aineisto kerätään keväällä 2012 videoimalla yksi oppitunti (oppitunnin teemana turvallisuuspolitiikka) sekä yhden liuskan mittaisella kyselylomakkeella oppilaille. Kyselylomakkeen täyttäminen kestää enintään viisitoista minuuttia, ja se tapahtuu heti nauhoitetun oppitunnin jälkeen. Havainnoinnin tavoitteena on eritellä ja analysoida opetusmenetelmiä sekä niiden vuorovaikutteisuutta. Kyselylomakkeilla pyritään selvittämään oppilaiden kokemuksia oppitunnin ymmärrettävyydestä. Tutkielmaa ohjaa puheviestinnän professori Pekka Isotalus.

Kyselyyn vastataan nimettömänä eikä yksittäisen vastaajan henkilöllisyys tai koulun nimi tule ilmi missään vaiheessa. Osallistuminen on vapaaehtoista.

Pyydän alle 18-vuotiaiden oppilaiden huoltajalta kirjallista lupaa videointiin sekä kyselylomakkeen täyttämiseen. Täysi-ikäisiä nuoria pyydän täyttämään lupalomakkeen itse.

Osallistumislupa kyselyyn

Alle 18-vuotiaiden nuorten huoltaja täyttää.
palautus opettajalle _____ mennessä.

Oppilaan nimi

osallistuu ei osallistu edellä kuvattuun aineistonkeruuseen.

Päiväys, oma/huoltajan allekirjoitus (vastaajan iästä riippuen) ja nimen selvennys

Suuri kiitos avustasi! Lisätietoja tutkielmasta voit kysyä puhelimitse: Sanna Rousi 050-4005423

Liite 2: Kyselylomake oppilaille

Ympyröi sopivin vaihtoehto.

1= Täysin samaa mieltä, 2= Jokseenkin samaa mieltä, 3= En samaa enkä eri mieltä,

4= Jokseenkin eri mieltä, 5= Täysin eri mieltä

1. Maanpuolustus on mielestäni mielenkiintoinen teema.....1 2 3 4 5
2. Minusta on tarpeellista, että Suomessa on yleinen asevelvollisuus.....1 2 3 4 5
3. Ymmärsin oppitunnilla käsitellyt asiat.....1 2 3 4 5
4. Opettajani määritteli käsitteet selkeästi.....1 2 3 4 5
5. Opettajani kertoi esimerkkejä, jotka helpottivat asian ymmärtämistä.....1 2 3 4 5
6. Opettajani kertoi tarinoita, jotka lisäsivät kiinnostustani aihetta kohtaan1 2 3 4 5
7. Oppilaat pääsivät mielestäni osallistumaan keskusteluun riittävästi.....1 2 3 4 5
8. Opettajani asenne maanpuolustusta kohtaan tuli selkeästi ilmi oppitunnilla.....1 2 3 4 5
9. Opin oppitunnilla uutta tietoa Suomen maanpuolustukseen liittyen.....1 2 3 4 5
10. Olisin toivonut, että olisimme käsitelleet oppitunnilla jotakin
muuta Suomen turvallisuuspolitiikkaan liittyvää asiaa.....1 2 3 4 5

Jos, niin mitä

KIITOS AJASTASI!

Liite 3: Kyselylomake opettajille

KYSELYLOMAKE OPETTAJALLE

1. YH1-kurssillamme oppikirjana on

Ympyröi oikea vaihtoehto

1= Täysin samaa mieltä, 2= Jokseenkin samaa mieltä, 3= En samaa enkä eri mieltä,

4= Jokseenkin eri mieltä, 5= Täysin eri mieltä

1. Olen tyytyväinen käyttämäämme oppikirjaan.....1 2 3 4 5
2. Turvallisuuspolitiikan osuus YH1-kurssilla on mielestäni riittävän kattava.....1 2 3 4 5
3. Turvallisuuspolitiikan käsittelyyn jää kurssilla mielestäni riittävästi aikaa.....1 2 3 4 5
- 4 a. Hyödynsin oppitunnin suunnittelussa/toteutuksessa jotakin muuta materiaalia kuin kurssikirjaa ja siihen kuuluvaa opettajaopasta (ympyröi oikea vaihtoehto)

Kyllä Ei

4 b. Jos hyödynsit, mistä lisämateriaali on peräisin?

5. Vapaita kommentteja YH1-kurssin turvallisuuspolitiikan osuudesta

KIITOS AJASTASI!