

862/97

<http://www.jyu.fi/library/tutkielmat/432/>

**OPETTAJA TELEVISION OPETUSOHJELMAN KÄYTTÄJÄNÄ:
Tapaustutkimus ohjelmien käytöstä 6. luokkien historian löytöretkijaksolla**

Minna Elttula

Taina Jokela

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Kevät 1997

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Elttula, M. & Jokela, T. 1997. Opettaja television opetusohjelmien käyttäjänä: Tapaus-tutkimus ohjelmien käytöstä 6.luokkien historian löytöretki-jaksolla. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma. 138 sivua.

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten ala-asteen opettajat käyttävät television opetusohjelmia opetuksessaan. Ohjelmien käytön määrää koskevia tutkimuksia on paljon saatavilla, ja näistä selviää se, kuinka usein ja mitä ohjelmia eri luokka-asteilla katsotaan. Nämä tutkimukset eivät kuitenkaan kerro ohjelmien käytön laadusta, mikä olisi tärkeää opetuksen kehittämisen kannalta.

Tässä työssä pyrittiin tarkastelemaan sitä, miten opettaja voi edistää oppilaiden oppimista television opetusohjelmien kautta. Opettajien toimia ja opetuksen vaikuttavuutta tarkasteltiin myös oppilaiden oppimisen näkökulmasta analysoimalla sitä, miten oppilaat jäsentävät ohjelmasta omaksumaansa tietoa. Tutkimus tehtiin eräässä koulussa Jyväskylän seudulla, ja siihen osallistui kolme kuudennen luokan opettajaa ja heidän oppilaansa (70 oppilasta).

Tutkimusaineisto koostui 11 historian oppitunnista, joilla opetusohjelmia käytettiin. Tunnit havainnoitiin ja nauhoitettiin äänikasetille. Jokaisesta luokasta oli valittu kaksi tapausoppilasta, joita havainnoitiin tarkemmin opettajan lisäksi. Kaikki luokan oppilaat osallistuivat ennakkokyselyyn tulevaan historian teemaan liittyen, ja jakson päätteeksi he kirjoittivat esseemuotoisen vastauksen oppimastaan. Lisäksi opettajia ja tapausoppilaita haastateltiin.

Tutkimuksen tulokset osoittivat, että sekä opettajien että oppilaiden asenteet television opetusohjelmia kohtaan olivat myönteisiä. Kuten aiemmissa tutkimuksissa on havaittu, opettajan rooli katsomistilanteen ohjaajana ja tarkoituksenmukaisten tehtävien valitsijana, osoittautui tärkeäksi. Hänen toimintansa vaikutti oppilaiden oppimisprosesseihin. Opettajan tehtävänä oli varmistaa katsomistilanteen jokaisessa vaiheessa, että oppilaat ymmärsivät ohjelman tarjoamaa materiaalia. Opettajat suosivat opettajajohtoista kyselyä sekä opettajakeskeistä keskustelua ja tarkkailukysymysten käyttöä opetuksessaan. Kuten aiemmissa tutkimuksissa, niin myös tässä kävi ilmi, että katsomisen jälkeen tapahtuva ohjelman käsittely jäi vähälle huomiolle. Opetusohjelmilla oli keskeinen rooli havainnoiduissa oppimistilanteissa. Tämä osoittaa, että opettaja tekee tärkeitä valintoja päättäessään millaisia television opetusohjelmia hän luokassaan käyttää ja erityisesti suunnitellessaan ohjelmien tarkoituksenmukaista käyttöä.

Tutkimukseen sisältyi ainoastaan historian opetusohjelmia, joiden luonne oppiaineen tietopainotteisuuden mukaisesti vaikuttaa ohjelmien käsittelytapoihin. Opettajan työn kannalta olisikin antoisaa laajentaa tutkimusta eri oppiaineisiin liitettyjen televisio-ohjelmien, myös muiden kuin varsinaisten opetusohjelmien, hyödyntämiseen.

Asiasanat: televisio, opetusohjelma, opetustaito, oppiminen, ala-aste, historia

ABSTRACT

Elttula, M. & Jokela, T. 1997. Teachers as Users of Educational Television Programmes. A Case Study of a History Classes at Grade 6 in Primary School. University of Jyväskylä. Department of Teacher Education. A Master's Thesis in Pedagogy. 138 pages.

The aim of the present study was to investigate how primary school teachers make use of educational TV programmes in their classes. There is a great amount of research dealing with the extent to which educational TV programmes are used at different school levels. However, the qualitative aspect, i.e., how teachers actually use TV programmes in their teaching, has often been overlooked in previous research. Obviously, qualitative research would be needed for the improvement of teaching practices.

The present study aims at analyzing how teachers may enhance learning processes through the use of educational TV programmes. Teachers' actions and the effectiveness of teaching was also approached from pupils' perspective by investigating how pupils analyzed the information received through TV in the classroom. The study was conducted in a primary school in Jyväskylä. The subjects were three 6th grade teachers and their pupils aged 11 - 12 years (n = 70).

For the data of the study, 11 history classes incorporating educational TV programmes, were observed and audiorecorded. In each classroom, observation was focused on the teacher and two previously selected pupils. Prior to the history classes, all pupils had completed a questionnaire covering the theme to be dealt with during the classes. After the history classes, all pupils wrote an essay on their learning experiences; the three teachers and the six case study pupils were also interviewed.

The results of the study showed that both the teachers and the pupils had positive attitudes towards the educational TV programmes used. As also suggested by previous research, the teacher had an important role in guiding the viewing situation, and selecting appropriate learning tasks. The teacher's activities influenced pupils' learning processes. The teacher's task was to ensure that the pupils understood the educational TV material. For this end, the teachers in the present study preferred traditional teacher-initiated questioning, teacher-centered conversation and follow-up questions for pupils. Also in line with previous research findings, the teachers took little advantage of analyzing and processing the TV programme information after the viewing sessions. However, the educational TV programmes played a central role in the learning situations observed. This suggests that teachers make important decisions when they select educational TV material for their classes, and especially when they plan how to use the material.

The present study was focussed on educational TV programmes designed for history classes. To some extent, the special nature of history programmes obviously predetermines teaching activities. Therefore, it would be interesting to analyze how educational programmes and other TV programmes are used in other school subjects, and to compare the results to those achieved in the present study.

Keywords: television, educational TV programme, teaching skills, learning, primary school, history

ESIPUHE

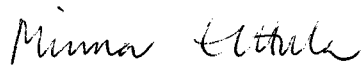
Tämä työ on tehty opinnäytetyönä opettajankoulutuslaitokselle.

Kiitämme työnohjaaja Helena Rasku-Puttosta, joka on innostanut meitä työn eri vaiheissa. Kiitokset myös Sauli Puukarille, joka antoi asiantuntevia neuvoja sekä Yleisradion koulutelevisio-ohjelmien tuottaja Ulla Launoselle, joka kannusti meitä jatkamaan eteenpäin jo proseminaarityön aikana. Saimme häneltä sekä materiaalia että hyviä vinkkejä siitä, miten työtä kannattaisi jatkaa. Kiitos yliopistomme rehtorille, Aino Salliselle, jonka myöntämän stipendin turvin viimeistelimme työtämme Konnevedellä.

Lämmin kiitos myös tutkimukseen osallistuneille luokanopettajille ja heidän oppilailleen.

Tutkimus on valmistunut aikataulussaan, koska olemme kaikesta huolimatta saaneet riittävästi lepoa ja psyykinen valmennus on pelannut. Kiitos koti-joukoille!

Jyväskylässä 28.5.1997



Minna Eittula



Taina Jokela

SISÄLLYS

	TIIVISTELMÄ	2
	ESIPUHE	5
1	LIIKKUVA KUVA OPPIMATERIAALINA	8
2	TELEVISIO VÄLINEENÄ ALA-ASTEELLA	10
	2.1 Opetusohjelma oppimateriaalina	12
	2.2 Opetusohjelmien tehtävät ja tavoitteet	13
	2.3 Opetusohjelmien käyttöön vaikuttavia tekijöitä	14
	2.4 Ohjelmien käyttö ala-asteella viime vuosina	17
3	OPETUSOHJELMA OSANA OPETUSTA JA OPPIMISTA	18
	3.1 Opettajan ammattitaito ja opetusohjelmat	20
	3.1.1 Opetuksen tiedollinen perusta	22
	3.1.2 Opetuksen suunnittelu ja toteutus osana ammattitaitoa	23
	3.1.3 Persoonallisen opetuksen tekijät	26
	3.1.4 Opetuskokonaisuuden arviointi	28
	3.2 Kuinka historiaa opetetaan?	29
	3.2.1 Historia oppiaineena	30
	3.2.2 Opettajan rooli historian opetuksessa	31
	3.3 Oppilas ohjelman käsittelijänä ja oppijana	33
4	OPETUSOHJELMAN KÄSITTELY LUOKKATILANTEESSA	37
	4.1 Opetusohjelman käytön suunnittelu	38
	4.2 Esikäsittely	39
	4.3 Katselu	40
	4.4 Jälkikäsittely	41
	4.5 Historian opetusohjelma - haaste opetukselle?	43
5	LAADULLINEN TUTKIMUS JA TUTKIMUSONGELMAT	45
6	TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN	48

6.1	Tutkimuksen kohde ja sen ympäristö	48
6.2	Opetusohjelman valinta	50
6.3	Käytetyt aineistonkeruumenetelmät	53
6.3.1	Haastattelut	53
6.3.2	Kyselylomake	55
6.3.3	Opetustilanteiden havainnointi	55
6.3.4	Kirjoitelma	57
6.4	Jakson toteutus	58
6.4.1	Monipuolinen tietopaketti 45 minuutissa	60
6.4.2	Oppilaiden luotsaamista tiedon lähteille	63
6.4.3	Hallitusta kaaoksesta mielekkääseen oppimiseen	66
7	TUTKIMUSAINEISTON KÄSITTELY	69
7.1	Opettajien haastattelut ja opetustilanteet	69
7.2	Oppilailta kerätty aineisto	70
8	LUOTETTAVUUS	72
9	LIIKKUVAN KUVAN HYÖDYNTÄMINEN	76
9.1	Opettaja opetusohjelmien käsittelijänä	76
9.1.1	Opettajan rooli ohjelman katsomistilanteessa	77
9.1.2	Opettajan antamat tehtävät oppitunnilla	91
9.2	Oppilaat ohjelman jäsentäjinä	94
9.3	Opettajat ja oppilaat	102
9.3.1	Kokenut opettaja ja tunnolliset oppilaat	104
9.3.2	Uuden kokeilija sekä kirjava joukko oppijoita	104
9.3.3	Luova opettaja ja eloiset tutkijat	105
10	TV - MAAILMAN SUURIN LUOKKAHUONE	106
10.1	Opetusohjelma ei korvaa opettajaa	107
10.2	Liikkuvan kuvan hyödyntäminen	111
	LÄHTEET	113
	LIITTEET	120

Oppimateriaalilla tarkoitetaan valtakunnallisesti tuotettuja kirjallisia oppimateriaaleja, kuten oppi- ja työkirjoja, audiovisuaalisia materiaaleja ja erilaisia oppimispelisiä tai muita niihin rinnastettavia materiaaleja (Uusipaikka & Venäläinen 1987,10; Kuusisto 1989). Oppimateriaalitutkimuksia on tehty Suomessa runsaasti, mutta ne painottuvat kirjallisen oppimateriaalin tarkasteluun. Tutkimuksissa on selvitetty lähinnä oppimateriaalin saatavuutta, käyttökelpoisuutta ja arviointikriteerejä. (Vrt. Kari 1987.) Tässä tutkimuksessa tarkastelun kohteena ovat television opetusohjelmat, joilla on Suomessa pitkä perinne yhtenä audiovisuaalisena oppimateriaalina ala-asteella.

Kansainvälisesti tunnettu ohjelmasarja, Sesame Street, oli 1960-luvulla eräänlainen uranuurtaja opetusohjelmien saralla: se sysäsi liikkeelle kasvatus- ja opetustarkoituksiin suunnattujen ohjelmien tuottamisen myös Suomessa. Meillä säännöllisiä koulutelevisio-ohjelmia on lähetetty vuodesta 1963 (Anttila 1995, 4). Yksi tunnetuimmista opetusohjelmasarjoista maassamme on ollut lapsille suunnattu Noppa -ohjelma, jonka ensimmäiset jaksot lähetettiin vuonna 1972 (Liikanen 1984, 6, 16). Nykyään koulutelevisio-ohjelmia tekee oma toimittajaryhmä. Lisäksi ohjelmia tuotetaan ja levitetään yhteistyössä muiden maiden vastaavien yksiköiden kesken. Monissa maissa, esimerkiksi Japanissa, on nykyään omat kanavat opetusohjelmia varten (Launonen & Anttila 1979, 7; Kodaira 1991).

Telesiotutkimuksissa on keskitytty sekä kielteisten että myönteisten vaikutusten arviointeihin, mutta television arvoa on pyritty mittaamaan myös oppimistarkoituksissa (van der Molen & van der Voort 1997). Sarmavuori (1993, 397) toteaaakin television käyttöä koskevien tutkimusten kasvun osoittavan kiinnostuksen lisääntymistä ja television merkityksen kasvua opettajan työn kannalta. Opetusohjelmien käyttöä on kuitenkin tutkittu vähän laadullisesta näkökulmasta. Tutkimuksissa on arvioitu lähinnä ohjelmien kautta syntyneitä, määrällisiä oppimistuloksia eikä näissä ole tarkasteltu sellaisia käytännön keinoja, joilla opettaja voi edistää oppilaiden oppimista. Sen sijaan opettajan roolia televisio-ohjelmien opetuskäytön yhteydessä on tutkittu paljon (Schludermann 1987, Mc Alear & Gunter 1988, Convery 1990, Kelley 1991). Yhteis-

tä näissä tutkimuksissa on opettajan ammattitaidon ja ohjauksen merkityksen korostaminen opetustilanteessa. Suuri osa näistä tutkimuksista liittyy kuitenkin vain mediakasvatukseen eikä ohjelmien käsittelytapoja ole liitetty oppiaineiden tietosisällön opettamiseen.

Ohjelmat ovat havainnollisena apuvälineenä opetettaessa sellaisia asioita, joita on muuten vaikea konkretisoida ja elävöittää. Koulujen välinetilanteen parantuessa ja ohjelmien tarjonnan kasvaessa television käyttömahdollisuudet ovat lisääntyneet. Samalla kuitenkin muuttuva oppimiskäsitys asettaa uusia vaatimuksia television opetuskäytölle. Opettajan on osattava käyttää television opetusohjelmia yhtenä tiedonlähteenä ja ohjattava oppilaita etsimään ohjelmasta tilanteen kannalta olennaisia asioita.

Monet opettajat kokevat opetusohjelmat ensisijaisesti oman opetuksensa tueksi ja apuvälineeksi, johon voi turvautua silloin, kun omat tiedot ja taidot tuntuvat riittämättömiltä. Kansainvälisestikin kiivasta keskustelua on käyty siitä, voiko opetusohjelma korvata opettajan kokonaan. Tutkimusten mukaan opetusohjelmat ovat kuitenkin tehokkaampia, jos niitä käytetään muun opetuksen rinnalla eikä opettajan sijaisena (Ks. Choat & Griffin 1986a & b, Watts & Bentley 1987).

Mutta mikä on television rooli käytännössä ala-asteen opetuksessa, ja miten opettaja voi edistää opetusohjelmien hyödyntämistä luokassaan? Tässä tutkimuksessa halutaan selvittää niitä opettajan toimia, joiden avulla hän voi luokkatilanteessa ohjata oppilaita aktiiviseen television opetusohjelman katsomiseen ja siitä saadun tiedon prosessointiin. Tutkimuksen lähtökohtana on käsitys opetusohjelmien roolista nimenomaan oppimisen tukena ja virikkeenä eikä ns. päämateriaalina. Opettajien opetusta analysoidessa saadaan tietoa myös siitä, miten kuudesluokkalaiset oppilaat havainnoivat, jäsentävät ja tulkitsevat katsomiaan historian opetusohjelmia. Lisäksi kiinnitetään huomiota siihen tapaan, jolla oppilas hahmottaa itsensä suhteessa televisioon viestintävälineenä: kokeeko hän voivansa itse vaikuttaa opittavaan ainekseen vai tyytyykö hän vain vastaanottamaan tietoa sellaisenaan.

Tutkimuksen toteutukseen osallistui kolme ala-asteen kuudennen luokan opettajaa ja heidän oppilaansa. Kukin opettaja käytti haluamallaan tavalla

historian löytöretki-jakson aikana kahta television opetusohjelmaa Espanjalais-ten ja portugalilaisten löytöretket sekä Amerikan muinaiset kulttuurit.

Tutkimusaiheen kiinnostavuuden taustalla olivat tutkijoiden omat kokemukset opetusohjelmien käytöstä koulussa. Silloin opetusohjelmia katsottiin yleensä tunnin täytteenä, ja niiden käsittely jäi vähäiseksi välitunnin alkaessa. Toivottavasti tästä tutkimuksesta hyötyvät paitsi tutkijat itse tulevina opettajina, niin myös jo ammatissa toimivat opettajat. Tutkimus voi tarjota käyttökelpoisia vinkkejä opetustyöhön. Lisäksi opettajat voivat arvioida omaa opetustaan ja opetusohjelmien käyttöä. Toivomme myös, että Yleisradion koulutelevisio-ohjelmien tekijät saisivat tutkimuksesta virikkeitä ja innoitusta vaatimaan työhönsä, sillä kouluissa ohjelmat otetaan mieliihyvin vastaan.

2 TELEVISIO VÄLINEENÄ ALA-ASTEELLA

Televisio on kouluissa yksi tärkeä viestin, apuväline, jolla sanomia välitetään lähettäjältä vastaanottajalle. On havaittu, että usean aistin samanaikainen aktivoiminen parantaa tiedon vastaanottamista ja edistää näin ollen myös oppimista (McCormic 1976, 122; Puukari 1995, 2). Edellytyksenä on, että eri kanavista tulevan tiedon on oltava toisiaan tukevaa, yhdensuuntaista. Sanoman tulo vastaanottajan aistijärjestelmään ei kuitenkaan takaa sen lopullista perille menoa, vaan informaatio on sekä otettava vastaan että ymmärrettävä (Wiio 1994). Kuten Masterman (1991) teoksessaan toteaa, televisiota on arvioitava uudelleen sekä viestinnän että opetuksen osana ja sen hyviä puolia on osattava käyttää hyödyksi (vrt. Faggella 1993, 44).

Television käytöllä on monia etuja opetuksessa, ja se voi olla osana aktiivista luokkahuonetilannetta. Vepsäläinen (1985, 20 - 21) toteaa, että television opetusohjelmat ovat arvokasta havaintomateriaalia silloin, kun asian oma-kohtainen kokeminen tai konkretisointi on hankalaa tai jopa mahdotonta. Television välityksellä on esimerkiksi mahdollista kokea elämyksellinen matka

ajassa taaksepäin historiallisiin tapahtumiin tai oppilaat voivat matkustaa maapallon toiselle puolelle yhden oppitunnin aikana. Aikaisemmin (ks. Launonen & Anttila 1979, Kesseli 1989, D'Ignazio 1992) televisio on saattanut olla ainoa ajan tasalla oleva lähde, kun taas nykyään se ei voi kilpailla nopeiden ja laaja-alaisten tietotekniikan saavutusten, esimerkiksi internetin kanssa. Kuitenkin televisio voi olla apuna tiedon käytön ohjaamisessa. Se voi tarkoituksenmukaisesti käytettynä motivoida oppilaita esimerkiksi kriittiseen ajatteluun ja ongelmanratkaisuun.

Television käytön helppous tai vaihtelun saaminen opetusmenetelmiin ei yksinään riitä opetuskäytön perusteeksi. Tekniikka sinänsä ei edistä oppimista, eivätkä opetuksen jatkuvasti kehittyvät tekniset apuvälineet, kuten televisio ja video, ratkaise oppimisen laadun ongelmaa. Olennaista on se tapa, miten näitä välineitä käytetään. Tärkein prosessi tapahtuu oppijan mielessä, johon opettajalla ei ole suoraa vaikutusta millään tekniikalla. (Lehtinen 1992, 7.) Myös ohjelmien runsas tarjonta lisää valinnan vaikeutta, sillä joukossa on suuri kirjo laadultaan eritasoisia ohjelmia, joihin opettaja ei aina ehdi tutustua etukäteen.

Televisiolla ei enää ole yhtä suurta motivoivaa vaikutusta kuin vielä joitakin vuosia sitten. Silti uusimman selvityksen mukaan yli 10-vuotiaat suomalaiset katsovat televisiota 2 tuntia 41 minuuttia päivittäin (ks. HS 1997, 8). Televisio onkin tärkeä osa arkea, ja se on monien muiden merkitystensä ohella peruskoululaisten tärkein tietolähde ajankohtaisista asioista (Toivonen 1991, 67 - 69; Aslama 1996, 129). Jotta televisio olisi hyödyllinen väline myös oppimisen kannalta eivätkä katsotut ohjelmat jäisi vain tunnin täytteeksi, opettajat tarvitsevat käytännön ohjeita television opetuskäytöstä luokassa (Kelley, Gunter & Buckle 1987, 8). Kouluissa on hyvät mahdollisuudet katsoa opetusohjelmia, sillä vuoden 1986 tutkimuksessa (Salminen, Arinen & Kuusisto 1986) ilmeni, että televisio puuttui ainoastaan 5,8% kouluista. Viimeisimmän tutkimuksen mukaan kouluilla on keskimäärin kaksi väritelevisiota ja yhdet videot sataa oppilasta kohden (Komi-Vermeulen 1993, 15).

Videot antavat entistä paremmat mahdollisuudet televisioruudun kautta välitettävän oppimateriaalin hyödyntämiseen (vrt. Hoikkala 1985, 19). Tällöin on mahdollista katsoa ohjelmia koska tahansa, ja opettajat pystyvät vuorottele-

maan saman nauhoitteen käyttöä sekä jaksottamaan ohjelman katsomista tarkoituksenmukaisesti. Toisaalta Kivivuoren (1996, 14) mukaan video-ohjelmien katselusta on tullut kätevä tapa korvata opettaja pohtimatta sitä, miten elävää kuvaa voitaisiin käyttää opetuksessa tehokkaammin ja järkevämmiin hyödyksi. Joissakin tapauksissa television katselu ja kuuntelu on passiivista, juuri sitä mistä perinteistä opettajajohtoista opetusta on arvosteltu.

2.1 Opetusohjelma oppimateriaalina

Opetusohjelmat, joihin koulutelevisio-ohjelmatkin sisältyvät, on suunnattu opetustarkoituksiin laajalle kohdejoukolle, lapsista aikuisiin. Koulutelevisio on vanhin television opetuskäytön muoto. Tällä tarkoitetaan koulu- tai muuhun tarkoitukseen suunnattuja, avoimia opetusohjelmalähetyksiä. Ne on suunnattu pääasiassa peruskouluopetuksen tarpeisiin. (Kesseli 1989, 15.) Tässä tutkimuksessa tarkoitamme kuitenkin opetusohjelmilla ala-asteelle soveltuvia sekä koti- että ulkomaisia opetustarkoituksiin tuotettuja ohjelmia, siis myös koulutelevisio-ohjelmia.

Opetusohjelmat voidaan ryhmitellä sen mukaan, mihin niillä pyritään. Kesseli (1989) on käyttänyt seuraavanlaista luokitusta: virikeohjelmat motivoivat oppimista, informoivat ohjelmat tarjoavat tiedollista ainesta, ongelmakeskeiset ohjelmat ohjaavat päättelyiden tekemiseen ja harjoitusohjelmat antavat suoraa opetusta. Katsomistavasta ja ohjelman prosessointitavasta riippuen sama ohjelma voi toimia motivoivana ohjelmalla, tarjota tietoa ja antaa päättelytehtäviä harjoituksissaan. Launonen & Anttila (1979, 14 - 15) jakavat opetusohjelmat laajuutensa puolesta sarjoihin, pisteohjelmiin ja kursseihin. Sarja muodostuu keskimäärin kolmesta kuuteen ohjelmaa käsittävästä kokonaisuudesta, kun taas pisteohjelmat ovat yksittäisiä ohjelmia. Kurssit ovat lähinnä aikuisopiskelijoille tarkoitettuja, esimerkiksi kielikursseja. Koulutelevisio-ohjelmien toimittaja toteaa televisiokasvatuksen oppaassa (Vepsäläinen 1985, 53), että ohjelmien sarjoittaminen on hyvä keino uskollisia käyttäjiä haviteltaessa. Tällöin kuitenkin hyvät yksittäiset ohjelmat eivät saa ansaitsemaansa huomiota.

Yleisradio on maamme suurin ja vanhin audiovisuaalisen oppimateriaalin tuottaja. Koulutelevisiotoiminta aloitettiin Suomessa syksyllä 1962, ja sitä ennen oli jo ollut erinäisiä kokeiluja. Säännöllisiä koulutelevisio-ohjelmia on lähetetty vuodesta 1963. Ensimmäisellä katselukaudella (1963 - 64) oli lähetyksiä kolme tuntia viikossa (Yleisradion opetusohjelmien... 1975, 3; Anttila 1995, 4). Kouluohjelmat -lehestä (1997, 4 - 5) selviää, että nykyään lähetyksiä on keskimäärin kymmenen viikossa, joista kuitenkin osa on uusintoja. Valtaosa ohjelmista on tarkoitettu ala-asteikäisille, mutta joukossa on myös ylä-asteelle ja lukioon suunnattuja ohjelmia.

Opetusohjelmia on ala-asteelle tarjolla lähes kaikissa aineissa. Eniten niitä käytetään ympäristö- ja luonnontiedon, alkuopetuksen sekä äidinkielen opetuksessa. Vuonna 1994 ala-asteelle tuotettiin yhteensä 96 opetusohjelmaa, joista historian ohjelmia oli seitsemän (Anttila 1995, 6). Komi-Vermeulenin tutkimuksen (1993, 29 - 31) mukaan usein kuitenkin ohjelmia eniten käyttävät opettajat toivoivat niitä vielä lisää. Ohjelmien lisätarve on ymmärrettävää, koska ne vanhenevat sekä ulkoasultaan että sisällöltään hyvin nopeasti. Toisaalta opetusohjelmat pystyvät tarjoamaan uutta tietoa nopeammin kuin oppikirjat, joiden muuttaminen on hidasta ja kallista.

2.2 Opetusohjelmien tehtävät ja tavoitteet

Vaikka opetusohjelmien ensisijainen tehtävä on tiedon välittäminen, ne eivät korvaa muita oppimateriaaleja tai opettajan opetusta. Opetusohjelmien tiedollisena tavoitteena on tarjota ajankohtaista ja elämyksellistä havaintomateriaalia, uusia näkökulmia, tietoja ja taitoja opetuksen tueksi (vrt. Yleisradion opetusohjelmien... 1975, 7; Kodaira 1991). Koulutelevisio-ohjelmien tekijöiden eräänä tavoitteena on tehdä ohjelmia, jotka auttavat oppilaita jäsentämään maailmaa ja hahmottamaan ympäristöään (Vepsäläinen 1985, 52). Mutta kuten toimittaja Ritva Leino toteaa, jo ohjelmantekovaiheessa materiaalin runsaus ja sirpaleisuus saattaa muodostua ongelmaksi, joka helposti siirtyy myös luokkatilanteeseen. Kuitenkin hyvä opetusohjelma pysäyttää katsojan ja antaa samalla aikaa sekä tilaa miettiä (ks. Niemi 1996, 15).

Ohjelmilla voi olla vaikutusta myös opiskelumotivaatioon ja työskentelytapoihin. Ohjelmilla pyritään ongelmakeskeiseen lähestymistapaan, jolloin se voi olla virikkeenä jatkotyöskentelylle ja herättää mielipiteitä sekä kysymyksiä. Ohjelman yllättävät ja uudet näkökulmat taas voivat saada oppilaat kiinnostumaan uusista asioista. (Launonen & Anttila 1979, 12 - 13). Sydänmetsä (1981) toteaaakin, että tavoitteena on, että oppilaan kriittinen ajattelu, ongelmien havaitseminen sekä luovan ajattelun herättäminen kehittyvät ohjelmia katsoessa.

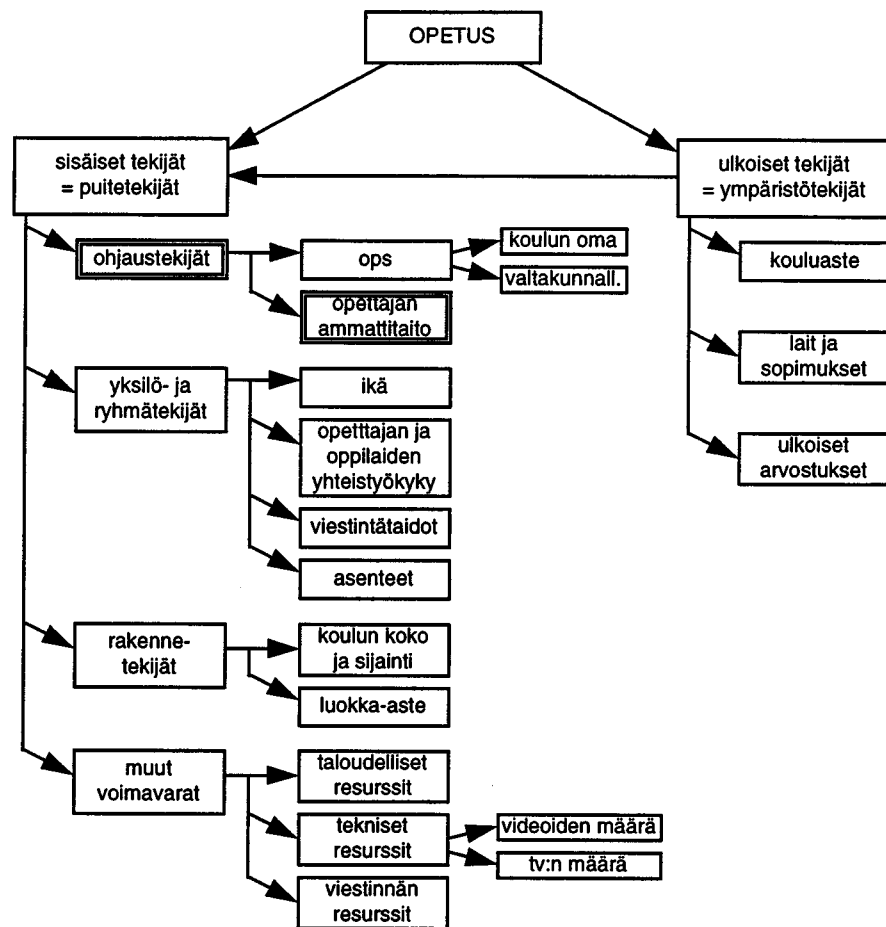
Vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteissa äidinkielen kohdalla mainitaan eräänä tavoitteena oppilaan harjaantuminen tiedon valikointiin, jäsentämiseen, tulkitsemiseen sekä arviointiin (POPS 1994, 42). Yhä suurempi osa koulun ulkopuolella saamistamme viesteistä on kuvallisia. Lasten kasvatuksessa onkin entistä tärkeämpää näkemisen opettaminen, ymmärtävän katsojan kasvattaminen (Hakkola, Laitinen & Ovaska-Airasmaa 1991, Masterman 1991, vrt. Kervola 1996, 12). Tavoitteena on, että oppilas pystyy tiedon hankinnassa, jäsentämisessä ja välittämisessä käyttämään teknisiä apuvälineitä, kuten televisiota ja videota, mikä osaltaan sisältyy myös kuvaviestinnän tavoitteisiin kuvaamataidon opetuksessa (ks. POPS 1994, 100). Nämä taidot on otettava huomioon käytettäessä opetusohjelmia, koska niiden avulla voidaan harjoittaa kaikkia edellisiä taitoja.

Ohjelmien hyödyntäminen koulussa on paljolti riippuvainen paitsi niiden laadusta niin myös opettajan tavasta ottaa ohjelma esille ja ohjata tilannetta (vrt. Launonen & Anttila 1979, 40 - 41; Mc Aleer & Gunter 1988, 133; Forsslund 1991, 16). Komi-Vermeulen (1993) ja Savinen (1994, 3) erottavatkin koulussa tapahtuvan television katselun kotona tapahtuvasta katselusta. Opettajalla on koulussa mahdollisuus vastata oppilaiden kysymyksiin sekä ohjata heitä ajattelemaan kriittisesti näkemäänsä. Onkin selvää, että televisionkatselutilanne, lasten televisiokäyttämismallit ja -ohjelmasuhteet poikkeavat toisistaan koulussa ja kotona. Katsomispaikasta huolimatta asenteet ohjelmia kohtaan säilyvät melko samanlaisina.

2.3 Opetusohjelmien käyttöön vaikuttavia tekijöitä

Opetusohjelmien käyttöön vaikuttavat luonnollisesti itse ohjelma, ohjelman käyttäjä eli opettaja, ohjelman vastaanottajat eli oppilaat sekä välineet, televisio ja videot. Åberg (1989) on kehittänyt näiden viestinnän perustekijöiden pohjalta sovitteanalyysin, kuvaten viestintään vaikuttavia tekijöitä, jotka voidaan jakaa ulkoisiin ja sisäisiin tekijöihin. Myös Komi-Vermeulen (1993) ja Leipälä (1995) ovat tutkimuksissaan soveltaneet tätä mallia koulun viestintätilanteisiin, erityisesti opetusohjelmien yhteydessä. Tässä tutkimuksessa keskitytään viestinnän sisäisiin tekijöihin ja siihen, miten opettaja voi niihin vaikuttaa opetusohjelmaa katsottaessa (ks. kuvio 1).

Ulkoisia, ympäristötekijöitä ovat Åbergin (1989, 227 - 238) mukaan kouluaste, ulkoiset arvostukset, lait ja sopimukset, jotka osaltaan ohjaavat opetusohjelmienkin käyttöä. Koulun sisäisiin, puitetekijöihin kuuluvat ensinnäkin koulun koko, sijainti ja välinetilanne, luokka-aste sekä taloudelliset ja viestinnän resurssit, jotka voivat rajoittaa ohjelmien opetuskäyttöä. Opettaja itse ei voi juurikaan vaikuttaa edellä mainittuihin tekijöihin. Tosin hän voi välillisesti vaikuttaa esimerkiksi av-laitteiden hankintaan, kun määrärahoja jaetaan eri hankintojen kesken. Pienillä kouluilla ohjelmat ovat tärkeitä tiedon välittäjiä, koska ne havainnollistavat helposti monia sellaisia asioita, joiden näkeminen ja kokeminen on vaikeaa. Joillakin kouluilla tilanne laitteiden ja rahoituksen suhteen on parempi, jolloin opetusohjelmien käyttö opetuksen tukena on helpompaa. Kun televisio- ja videolaitteiden määrä kouluissa on kasvanut, ohjelmien käyttöön vaikuttavat enemmän asenteet kuin laitteiden saatavuus (ks. Groundwater-Smith 1990).



KUVIO 1. Opetukseen vaikuttavia tekijöitä Åbergia (1989, 228) mukailten.

Koulun koosta riippumatta kaikissa kouluissa opetusohjelmien käyttöön vaikuttavat luonnollisesti viestinnän resurssit eli ohjelmien tarjonta. Forsslundin (1991, 17) mukaan käyttöaktiivisuus on yhteydessä ohjelmien tuottamiseen, joka on ohjelmien kulutukseen nähden isoissa maissa luonnollisesti runsaampaa, esimerkiksi Japanissa 30 - 45 sarjaa vuodessa, verrattuna pienempiin maihin kuten Ruotsiin, missä tuotetaan 10 ohjelmaa vuodessa. (Vrt. luku 2.4.)

Lisäksi koulun sisäisiin tekijöihin kuuluvat tärkeinä osina opetusta ohjaavat tekijät eli opetussuunnitelma ja opettajan opetustaito. Komi-Vermeulenin (1993, 28) tekemässä tutkimuksessa 86% opettajista oli sitä mieltä, että ohjelmat niveltävät hyvin opetussuunnitelmaan. Toisaalta opettajan opetustaitoa on

juuri se, että hän pystyy joustavasti yhdistelemään asioita kokonaisuuksiksi. Tämä tutkimus tarkentuu opetustaitoihin, joka on osa laajempaa opettajan ammattitaitoa. Ammattitaidon kaikki osa-alueet ovat yhteydessä toisiinsa, ja tämän vuoksi opetustaito ymmärretään tässä laaja-alaisesti opetuksen järjestelytaidoksi (ks. kuvio 2 sivu 21). Opetuksen onnistuminen edellyttää kaikkien ammattitaidon osien tarkoituksenmukaista yhdistelyä.

Koulun sisäisiin tekijöihin kuuluvat myös yksilö- ja ryhmätekijät, joilla tarkoitetaan sekä opettajien että oppilaiden yhteistyökykyä, viestintätaitoja ja asenteita työskentelyä kohtaan. Asenteilla on suuri merkitys, koska opettajan kielteinen asenne televisiota kohtaan on usein esteenä sen opetuskäytölle. Myönteinen suhtautuminen televisioon ja sen tarjontaan saa myös katsojan ponnistelemaan enemmän ymmärtääkseen sanoman (Rydin 1984, 30; Vepsäläinen 1985, 21). Opettaja voi omalla toiminnallaan vaikuttaa sekä ohjaustekijöihin että yksilö- ja ryhmätekijöihin, jotka ovat mielenkiinnon kohteena tässä tutkimuksessa.

2.4 Ohjelmien käyttö ala-asteella viime vuosina

Ohjelmien käyttö jaotellaan sekä suorien että nauhoitettujen lähetysten katsomiseen. Samalla kun ohjelmien tarjonta on viime vuosina lisääntynyt, yhä useampi opettaja käyttää opetusohjelmia opetuksessaan. Varsinkin nauhoitettujen ohjelmien seuraaminen on lisääntynyt koulujen välinetilan parannuttua. Komi-Vermeulen tekemästä tutkimuksesta (1993) kävi ilmi, että puolet ohjelmista katsottiin suorina lähetyksinä ja puolet nauhoitteina.

Launosen & Anttilan (1979) mukaan koulutelevisio-ohjelmia käytetään eniten opitun kertaamiseen. Opettajat pitävätkin tärkeänä sitä, että ohjelma motivoi ja on hyödyllinen oppimisen kannalta (Kuusisto & Arinen 1986, Komi-Vermeulen 1993, 22). Leipälä (1995, 87 - 90) on selvittänyt opettajien kriteerejä opetusohjelmia valittaessa. Opettajien mukaan käytön edellytyksenä on, että ohjelmat ovat aiheiltaan sopivia koulutyöhön, motivoivia ja virikkeitä tarjoavia. He halusivat myös enemmän tietoa opetusohjelmien soveltuvuudesta tietyille

luokka-asteelle sekä enemmän ja helpompia tehtäviä oppilaille (ks. myös Komi-Vermeulen 1993, 28).

Suomessa av-materiaalin saatavuus on hyvin organisoitu. Opetusohjelmia on koulujen omien nauhavarastojen lisäksi kirjastoissa sekä valtion että kuntien oppimateriaalikeskuksissa. Yleisradiolla on omat nauhavarastonsa. Leipälän (1995, 102, 67) tutkimuksen mukaan, opetusohjelmia käyttävistä opettajista, 61% hyödyntää koulun omia nauhoitteita, 24 % käyttää itse nauhoittamia ohjelmia ja 16% opettajista hyödyntää oppimateriaalikeskusten ja kirjastojen palveluja. Tutkimuksessa selvisi myös, että 5. - 6.-luokkien opettajat käyttävät televisiota selvästi enemmän kuin muut opettajat ala-asteella.

Forsslund (1991, 16 - 17) on koonnut eri maiden ohjelmien käyttömääriä tutkimuksessaan. Japanissa ja Isossa-Britanniassa 97%:ssa ala-asteen kouluista käytetään television opetusohjelmia. Alankomaissa, Israelissa ja Kanadassa vastaava luku on 87%. Ruotsin ala-asteen opettajista 55% käyttää opetusohjelmia opetuksessaan. Tuoreimman Suomessa tehdyn käyttötutkimuksen (Komi-Vermeulen 1993, 17) mukaan (n= 286) 97% luokanopettajista käyttää ohjelmia työssään. Heistä yli puolet käytti ohjelmia kerran kuukaudessa. Eri maiden tutkimukset eivät ole täysin vertailukelpoisia keskenään, sillä toisissa maissa (Japani, Iso-Britannia, Alankomaat, Israel) opetusohjelmien käyttöä mitataan kouluittain ja toisissa maissa (Ruotsi, Kanada, Suomi) käyttäjyksikkönä on opettaja. Tämän vuoksi ensiksi mainituista maista saadut määrälliset tulokset eivät välttämättä anna todellista kuvaa käyttäjätilanteesta.

3 OPETUSOHJELMA OSANA OPETUSTA JA OPPIMISTA

Yrjönsuuren (1993) mukaan opetus on päämäärähakuista toimintaa, jossa opettaja toimii siinä tarkoituksessa, että tapahtuisi oppimista, ja tätä prosessia on pyrittävä ymmärtämään ja tulkitsemaan, jotta opetus seuraisi aikaansa ja olisi tilanteeseen sopivaa. Myös Engeström (1987, 11, 127 - 131) määrittelee

opetuksen suunnitelmalliseksi ohjaamiseksi, jonka tavoitteena on tiedostava, laadullinen oppiminen. Tämä on monivaiheinen prosessi, jonka laatuun opettaja voi toiminnallaan olennaisesti vaikuttaa.

Opettaja ei voi kuitenkaan yksin aikaansaada oppimista, ja siksi pelkkä opettajan toiminnan tarkastelu ei voi johtaa opetuksen ymmärtämiseen. Opetus on nähtävä opettajan ja oppilaiden välisenä, molemminpuolisena yhteistyönä tarkoituksena auttaa oppilasta oppimaan tai muuttaa heidän käyttäytymistään (Anderson & Burns 1989, 8). Tällaiseen opetuksen tarkasteluun pyritään tässä tutkimuksessa. Opetusta tarkkaillaan opettajan näkökulmasta peilaten sen vaikuttavuutta oppilaiden oppimiseen. Koulussa opetusohjelman katselutilanteessa korostuu vuorovaikutus opettajan, oppilaan ja ohjelman, oppimateriaalin välillä. Näiden kolmen oppimistilanteen osatekijän joustava yhdistäminen onkin haaste opetukselle (Engeström 1983, 198). Opettajan on oltava tietoinen siitä, mihin hän kulloinkin opetuksellaan pyrkii käyttäessään television opetusohjelmaa.

Opettaja toimii tärkeässä välittäjän asemassa valitessaan katsottavia opetusohjelmia ja itse luokkatilanteessa ohjelmaa käytettäessä (Launonen & Anttila 1979, 40; Uusipaikka & Venäläinen 1987, 17). Hän tuntee luokkansa tavat ja osaa yleensä tulkita luokkatilanteet oikein, ja täten hän on myös paras henkilö välittämään ohjelmia oppilaille. Engeström (1987, 62 - 64) korostaakin opettajan roolia ohjelman hyödyntämisessä, jolloin hän voi auttaa oppilaita ottamaan vastuuta omasta oppimisestaan. Opettaja valitsee opetusmenetelmät ja jäsentää oppisisällön sekä päättää ohjelmien käsittelytavoista. Lisäksi hän voi vaikuttaa myös siihen, miten oppilaat suhtautuvat opittavaan asiaan, opetusohjelmiin ja oppimiseen niiden avulla.

Nykyiseen opettajankoulutukseen sisältyy kaikille yhteisiin opintoihin hyvin vähän käytännön ohjausta audiovisuaalisten välineiden käyttöön liittyen. Kuvaamataitoon erikoistuvat perehtyvät tarkemmin teknisten laitteiden käyttöön, mutta tämä osaaminen rajoittuu siis hyvin pieneen joukkoon opiskelijoista. Tulevalla, ja jo ammatissa olevalla opettajalla on itsellään suuri vastuu joko hakeutua koulutukseen tai opiskella itse välineiden ja ohjelmien parasta mahdollista hyödyntämistä. Mitä enemmän opettajalla on tietoa television

mahdollisuuksista ja rajoituksista opetuskäytössä, sitä enemmän hän sitoutuu sen käyttöön. Tällöin opettaja osaa olla kriittisempi ja pystyy tekemään tietoisia valintoja kokemustensa pohjalta. Woodsin (1990) mukaan opettaminen ei ole muuttumaton taito, jonka voi hallita täydellisesti. Kyky kehittyä piilee juuri opettajan omissa voimavaroissa ja asenteissa. Myös Kyriacou (1992, 15) korostaa opettajan motivaation merkitystä opetuksen kehittämisessä.

3.1 Opettajan ammattitaito ja opetusohjelmat

Opettajan monimuotoista ammattitaitoa on määritelty usealla eri tavalla. Myös käsitteissä on eroa, sillä ammattitaidon rinnalla käytetään myös opetustaito-termiä kuvaamaan samaa asiaa (Vähätalo 1984). Yrjönsuuri (1990, 30) määrittelee ammattitaidon laaja-alaiseksi toimintavalmiudeksi, jolloin opettaja soveltaa käytännön kokemusta ja kasvatuksellista tietoa opetuksessaan. Yrjönsuuren ja Yrjönsuuren (1995, 45 - 46) mukaan opettajan ammattitaito muodostuu siitä, että hän osaa tilanteiden vaihtuessa saada aikaan mahdollisimman paljon sellaista toimintaa, joka auttaa oppilaita työskentelemään omaa oppimistaan edistävästi. Yhteistä näille näkemyksille on kuitenkin se, että ammattitaito ja myös opetustaito on jaettu pienempiin osiin, mikä helpottaa opetuksen tarkastelua (Vähätalo 1990, 3). Kuten Yrjönsuuri (1995, 47) toteaa, osataidot eivät ole erillisiä osaamisen alueita, vaan ne voidaan nähdä opetuksen eri ulottuvuuksina, jotka yhdistyvät käytännössä saumattomasti toisiinsa. Tässä tutkimuksessa käytetään opettajan ammattitaito-käsitettä kuvaamaan kaikkea opettajan työhön kuuluvaa kasvatus- ja opetustoimintaa. Päähuomio on opettajan ammattitaidon osa-alueista opettajan opetustaidossa opetusohjelmien katselutilanteessa.

Tässä luvussa tarkastellaan opettajan ammattitaitoa Yrjönsuuren, Vähätalon ja Engeströmin määritelmien pohjalta luodun uuden ammattitaidon jaottelun kautta, sillä mikään edellä mainituista malleista ei sellaisenaan soveltunut tämän tutkimukseen tarkoitukseen. Yrjönsuuren mallissa (1993, 1995) näkökulma on opettajalähtöinen, mutta jaottelu oli liian väljä tähän tutkimukseen. Yrjönsuuri (1995, 47) määrittelee muun muassa yhdeksi opetuksen ulottuvuu-

deksi kontekstitiedon, jolla hän tarkoittaa opettajan tietämystä koulun asemasta ja tarkoituksesta yhteiskunnassa. Tässä tutkimuksessa kontekstittietoa vastaavat lähinnä opetuksen ulkoiset tekijät, jotka on mainittu luvussa 2.3.

Vähätalo (1984) puolestaan käyttää opetustaidon käsitettä samoista opetusta koskevista asioista kuin Engeström (1987) ja Yrjönsuuri (1993, 1995). Vähätalon (1985, 20) asetelma on kuitenkin hyvin yleinen, moneen koulutusalaan sovellettava malli ja sitä on käytetty opettajiksi opiskelevien toiminnan analysoinnissa. Hänen mukaansa opetustaidon muiden osa-alueiden perustana on asennoituminen opettajan työhön. Kuitenkin tässä tutkimuksessa jo ammatissa työskentelevien opettajien asenteen voidaan olettaa olevan myönteinen. Opettajan ammattitaidon edellytyksenä on tässä tutkimuksessa opetustieto, joka on koulutuksen ja opetuskokemuksen muokkaamaa tietämystä (vrt. luku 5, kuvio 3).

Engeström (1987) puhuu myös opettajan opetustaidosta eli opetustilanteessa toimimisesta opetuksen ulkoisia ja sisäisiä tekijöitä määritellessään, mutta kuten Vähätalo (1990, 41 - 43) toteaa, siitä puuttuvat opetuksen arviointi sekä joustava opetuskäyttäytyminen. Täten päädyimme laatimaan opetusohjelmien käyttöön tarkennetun mallin opettajan ammattitaidosta ja sen osataidoista (ks. kuvio 2).

Seuraavaksi tarkastellaan lähemmin ammattitaidon eri osa-alueita yhdistellen niiden pohjana olleiden lähteiden määritelmiä ja soveltaen niitä tämän tutkimuksen näkökulmaan. Opetustieto ja oppiaineen sisällön hallinta on yhdistetty opetuksen tiedolliseksi taustaksi. Ne ohjaavat erityisesti opetuksen suunnittelua. Opetuksen suunnittelu ja sen käytännön toteutus luokassa eli opetustaito on erotettu omaksi alaluvukseen, jotta niiden tärkeys korostuisi ja niistä voisi painottaa tutkimuksen kannalta olennaisia asioita. Opetustaitoa selvitetään yksityiskohtaisemmin kuin muita osa-alueita, koska tämän tutkimuksen pyrkimyksenä on havainnoida juuri opetuksen ulkoista ja sisäistä järjestelytaitoa opetusohjelman katselutilanteessa. Luvussa 3.1.3 on kuvattu persoonallisen opetuksen piirteitä ja opettajan vuorovaikutustaitoja. Nämä yhdessä osoittautuivat myös tutkimusaineistossa merkittäviksi opetuksen tekijöiksi.

kunkin luokka-asteen oppilaalta kulloinkin voi vaatia, mikä edellyttää lisäksi hyvää oppilastuntemusta, jotta oppimiselle asetetut tavoitteet olisivat tarkoituksenmukaisia kunkin oppilaan kannalta. Tässä opetustiedolla tarkoitetaan opettajan tietoisuutta oman toiminnan perusteista. Sitä, että opettaja tiedostaa omat käsityksensä oppimisesta ja opettamisesta sekä osaa perustella tältä pohjalta valintojaan opetusohjelman käytöstä sekä sen käsittelytavoista.

Oppiaineksen sisällön hallinta, josta Vähätalo (1985) käyttää nimitystä oppiaineksen hallinta, Engeström (1987) taas puhuu sisällön hallinnasta ja Yrjönsuuri (1993, 1995) sisältötiedosta, on olennainen osa ammattitaitoa. Se on valintojen tekemistä opetettavan asian suhteen (Yrjönsuuri 1993, 82). Tämän tutkimusjakson oppiaineena oli historia, josta käsiteltiin 1500-1600 -lukujen löytöretket. Opettajan on tunnettava paitsi löytöretki-aihe, niin myös opetusohjelman sisältö hyvin, jotta hän pystyisi ohjaamaan ohjelman katsomista luokassa ja liittämään sen esimerkiksi oppikirjan sisältöihin. Vasta tutustuttuaan hyvin opetettavaan aihealueeseen ja sen tarjoamiin erilaisiin mahdollisuuksiin opettaja voi suunnitella opetuksensa toimivaksi ja eheäksi kokonaisuudeksi (vrt. Engeström 1987, 158). Sisällön hallinta on edellytys aineen sisäiselle ja eri aineiden välisille integraatioille (Vähätalo 1985, 19).

3.1.2 Opetuksen suunnittelu ja toteutus osana ammattitaitoa

Pelkkä opetuksen tietoperusta ei kuitenkaan takaa onnistunutta opetustilannetta, vaan opettajan on myös osattava toimia luokkatilanteessa joustavasti, mitä edesauttaa opetuksen huolellinen suunnittelu. Opetustaito on puolestaan suunnittelun toteutusta käytännössä, ja ne liittyvät käytännössä kiinteästi yhteen. Suunniteltu opetuskokonaisuus toteutuu harvoin sellaisenaan, sillä opettaja joutuu tekemään monenlaisia valintoja itse opetustilanteessa.

Opetuksen suunnittelu on olennainen osa ammattitaitoa, sillä "vasta sen hallitseminen tekee opetuksesta tehokkaan", kuten Vähätalo (1985, 19 - 20) toteaa. Opetuksen suunnittelun tulee Engeströmin (1987, 158) mukaan tapahtua yhtenäisen teorian, opetustiedon, pohjalta, jotta opetuksesta muodostuisi kokonaisuus eikä joukko irrallisia tuokioita. Vähätalo (1985, 19 - 20) sisällyttää

suunnittelun osaksi opetuskokonaisuuden hallintaa. Opetuksen monimuotoisuuden ymmärtäminen auttaa sen tarkoituksenmukaisessa suunnittelussa ja toteuttamisessa (Yrjönsuuri 1993,104). Tässä opetuksen suunnittelu tarkoittaa nimenomaan opetusohjelmien käsittelyn suunnittelua. Opettajan ammattitaitoa on juuri se, että hän osaa yhdistää ohjelman joustavasti muuhun oppiaineeseen. Opettajalla on Kyriacoun (1992, 17) mukaan oltava selkeät tavoitteet siitä, mihin hän opetuksellaan pyrkii sekä hänen on osattava valita tarkoituksenmukaiset keinot, joilla näihin tavoitteisiin päästään.

Opetustaito on tässä jaettu kahteen osioon: opetuksen ulkoiseen sekä sisäiseen järjestelytaitoon. Vähätalo (1985, 118 - 119) puhuu hallintataidosta, joka sisältää kaikki opetustapahtuman didaktiset piirteet. Tällainen opetuspiirteiden yhdistäminen vastaa parhaiten todellisuutta, jossa opetustapahtuma on eri tekijöistä muodostuva kokonaisuus. Tässä opetustaito on kuitenkin jaettu osiksi tutkimuksen ongelmanasettelun selventämiseksi.

Opetuksen ulkoisella järjestelytaidolla tarkoitetaan opetusteknisten seikkojen huomioimista; opettaja huolehtii, että opetusvälineet, kuten esimerkiksi avovälineet ja piirtoheitin, ovat käyttökunnossa ja että niiden käyttö on sujuvaa. Ulkoiseen järjestelytaitoon kuuluu myös luokkatilan uudelleenjärjestely, mikäli television katselutilanne niin vaatii. Yrjönsuuri (1993, 85) mainitsee menetelmätaidon, joka on taitoa opettaa tilanteen vaatimalla tavalla. Engeströmin (1987, 157) mallissa havaintovälineiden käyttötaito on yksi opetustaidon ulkoisista tekijöistä. Siihen kuuluvat paitsi teknisten välineiden käyttö niin myös taito suunnitella tehokkaita havainnollistamiskeinoja. Opetuksen ulkoiseen järjestelyyn voidaan liittää myös Engeströmin (emt.) mainitsema esiintymistaito, jolloin opettaja osaa ilmaista sanottavansa selkeästi ja ymmärrettävästi sekä osaa ottaa kontaktin kuulijoihinsa.

Kyriacou (1992, 27 - 29) toteaa, että huolellisilla valmisteluilla ja opetustilanteiden järjestelyillä opettaja viestittää oppilaille pitävänsä heidän oppimistaan tärkeänä. Ongelmia saattaa kuitenkin esiintyä etukäteisjärjestelyistä huolimatta, mutta oppilaat suvaitsevat tämän, jos tilanne ei toistu usein. Opettajan on kuitenkin varauduttava esimerkiksi siihen, että hänestä riippumattomien tekijöiden vuoksi opetusohjelmaa ei voida katsoa tai suunnitellut oppimistehtävät

eivät toimikaan käytännössä. Tällöin hänellä on oltava jonkinlainen varasuunnitelma opetuksen jatkamiseksi.

Opetuksen sisäiseen järjestelytaitoon sisältyvät oppimistehtävien laadinta sekä oppiaineksen jäsentely -ja jaksotustaito, joka tarkoittaa kykyä rytmittää opetusta sekä tehokasta opetuksen olosuhteiden hyödyntämistä ja opetusmuotojen riittävää vaihtelua (vrt. Engeström 1987, 157). Nämä ovat erityisen tärkeitä huomioida opetusohjelmaa katsottaessa, sillä on havaittu, että oppilaat eivät osaa hyödyntää ohjelmien tarjoamaa informaatiota ilman opettajan ohjausta ja läsnäoloa, vaikka he muuten viihtyvätkin television ääressä (ks. Sherwood, Kinzer, Bransford & Franks 1987, 420).

Opetusohjelman katsomistilanteeseen tarkennettuna opetuksen sisäiset tekijät ovat opettajan taitoa sisällyttää opetusohjelma joustavasti oppituntiin, niin että sen monipuolinen hyödyntäminen on tehokasta oppimisen kannalta. Opettaja joutuu myös tekemään valintoja katsomistilanteiden tiheyden ja ajankohdan suhteen. Kokenut opettaja luottaa Kyriacoun (1992, 23 - 24) mukaan omiin kykyihinsä valita ja jäsentää tietoa. Tällöin hän myös tiedostaa mahdollisesti esiintyviä ongelmia sekä osaa jaksottaa opetustaan mielekkäästi.

Oppimistehtävien laadinnalla taas tarkoitetaan opettajan antamien tehtävien mielekkyyttä ja tasoa, niiden laatua ja syvyyttä. Kari (1987, 12, 14) toteaaakin, että oppimistehtävien hahmottaminen ja niiden selkeä, ymmärrettävä esittäminen sekä oppiminen tehtävien kautta ovat keskeisiä opetuksen kehittämisen kannalta. Huolellisesti laaditut tehtävät ovat tehokkaita oppimisen apuvälineitä. Kyriacoun (1992, 29) mielestä juuri tehtävien laatu on olennaista oppimisen kannalta eikä niiden määrä. Ne eivät saisi olla liian helppoja tai vaikeita, mikä tukahduttaa oppilaiden mielenkiinnon asiaa kohtaan. Tehtävät tulisi myös esittää selkeästi ja ymmärrettävästi, jolloin oppilas ei joudu käsittelemään liian monia yksityiskohtia samanaikaisesti.

Opettaja voi Kyriacoun (1992, 24 - 25) mukaan valita tiettyjä tehtäviä joko niiden toimivuuden vuoksi tai harjoittaakseen sellaisia taitoja, joissa oppilailla on vaikeuksia. Luonnollisesti jälkimmäinen vaatii opettajalta enemmän suunnittelua, mutta toisaalta ne ovat tärkeitä paitsi oppimisen niin myös opetustaidon kehittämisen kannalta. Kuitenkin opettajat käyttävät enemmän ensiksi mainittu-

ja tehtäviä esivalmistelujen jäädessä tällöin vähäisemmiksi. Opettaja valitsee usein myös sellaisia tehtäviä, jotka hän kokee omiksi vahvuuksiksi. Kuitenkin kaikki monipuoliset tehtävä- ja toimintatavat auttavat oppilasta kehittämään omia oppimistapojaan.

Oppilaiden mielestä hyvän opetustaidon omaava opettaja on oppilaskeskeinen, luotettava, rohkaiseva, huumorintajuinen, yhteistyökykyinen ja -haluinen. Auttamishaluinen opettaja neuvoo ja ymmärtää oppilaita sekä hallitsee opetuksen didaktiset taidot ja suunnittelun. Opettajan tulee myös pystyä säilyttämään työrauha luokassa. (Vähätalo 1990, 12 - 14.) Vastaavanlaisia tuloksia on saanut Kyriacou (1992, 35) selvittäessään kuudennen luokan oppilaiden asenteita tehokkaasta opetuksesta. Oppilaiden mukaan opettajan tulisi olla kärsivällinen ja huumorintajuinen sekä myös itse innostunut ja kiinnostunut opetettavasta aiheesta.

Opetuksen ulkoisten järjestelyjen onnistuminen on edellytyksenä opetuksen sisäisten järjestelyjen sujuvuudelle. Toisaalta taitava opettaja voi korvata puutteitaan av-välineiden käytössä tai muissa opetuksen ulkoisissa tekijöissä esimerkiksi oppilaita innostavilla ja aktivoivilla ohjelman käsittelytavoilla.

3.1.3 Persoonallisen opetuksen tekijät

Opettajapersoonallisuudella tarkoitetaan ammattiin liittyvää persoonallisuutta, jota tosin on mahdotonta täysin erottaa ihmisen kokonaispersoonallisuudesta. Opettajapersoonallisuuteen liittyy myös ammattietiikka (Vähätalo 1985, 18). Opettajapersoonallisuudella on tärkeä merkitys luokan ilmapiirille, ja se näkyy kaikessa opettajan toiminnassa. Se vaikuttaa myös osaltaan luokassa tapahtuvaan vuorovaikutukseen, jolloin opettaja toimii esimerkkinä oppilaille (Kari 1985).

Mielenkiintoinen näkökulma opettajapersoonallisuuteen on opettajan minäkäsityksen merkitys työtapoihin ja sen vaikutukset luokahuonetyöskentelyyn ja oppimisprosessiin. Tutkimusten mukaan alhaisen itsetunnon omaava opettaja käyttää perinteisiä, muodollisia opetustapoja ja on joustamaton opetustyyliinsään. Opettaja, jolla on hyvä minäkäsitys pystyy yleensä luomaan

luokkaympäristön, jossa oppilaiden ja opettajan vuorovaikutus on runsaampaa; opettaja antaa enemmän yksilöllistä palautetta ja oppilaiden on todettu ilmentävän luovaa ajattelua. Tällainen opettaja onnistuu myös kasvattajana paremmin kuin autoritääriin opettaja, koska opettajan minäkäsityksellä on vaikutusta myös oppilaiden käsitykseen itsestä. Opettaja, joka ei hyväksy itseään ei todennäköisesti hyväksy myös muitakaan, esimerkiksi oppilaiden erilaisuutta. (Ks. Kari 1985, Yrjönsuuri 1990, 34 - 40; Korpinen 1993, 15.) Tässä työssä ei erityisesti paneuduta minäkäsityksen tarkasteluun, mutta jo tehtyjen tutkimusten perusteella minäkäsitys on merkittävä tekijä opettajan ammatissa (ks. emt).

Opettajapersoonallisuuden piirteistä ei voi suoraan tehdä johtopäätöksiä opetuksen onnistumisesta. Toisen opettajan tiukkuus ja ankaruus saattavat johtaa onnistuneeseen lopputulokseen, kun taas toinen opettaja pääsee samaan empaattisella ja välittävällä suhtautumisellaan oppilaisiin (Kyriacou 1992, 35). Joka tapauksessa opettajan persoonallisuudella on yhteys luokan hallintaan, joka on vuorovaikutusta opettajan ja oppilaiden välillä (ks. kuvio 2).

Vuorovaikutustaidot ovat tärkeitä opetustyössä, ja ne korostuvat erityisesti opetusohjelmaa käytettäessä, mikä on sinällään monivaiheinen viestintätilanne. Tämän vuoksi opettajan vuorovaikutustaidot haluttu säilyttää ammattitaidon mallissa omana osaitonaan.

Vähätalo (1985) puhuu luokan hallinnasta, Engeström (1987) vuorovaikutus- ja ihmissuhdetaidoista, ja Yrjönsuuri (1993) vuorovaikutustaidoista käsitellessään opettajan taitoa kommunikoida oppilaiden kanssa luontevasti tilanteen vaatimalla tavalla. Vuorovaikutus voi Kyriacoun (1992, 33) mukaan olla opettajakeskeistä, jolloin puhe sekä muu toiminta välittyvät aina opettajan kautta. Oppilaskeskeinen vuorovaikutus taas antaa oppilaille mahdollisuuden ilmaista omia mielipiteitään sekä kommunikoida toisten oppilaiden kanssa.

Vuorovaikutuksessa on olennaista sen laatu eli se, onko vuorovaikutus kaksisuuntaista, ja viekö se opetettavaa asiaa eteenpäin, ja määrä eli kuka on oppitunnilla eniten äänessä. Saarnivaaran (1986, 97 - 98) koonnin mukaan pojat saavat luokkatilanteessa opettajalta enemmän huomiota kuin tytöt. Työrauhan ylläpitämiseksi opettaja joutuukin usein kiinnittämään huomiota poikiin. Pojat kielellistävät asioita rohkeammin, kun taas tytöt useimmiten

vastaavat opettajan tekemiin faktakysymyksiin. Convery (1990, 154) toteaaakin, että jos viestintä on yhdensuuntaista, opettaja ei voi tietää oppilaan tarpeita. Opettajan kontrolli ja yksisuuntainen vuorovaikutus saattavat vähentää oppilaiden sitoutumista opetusohjelmaan, jos esimerkiksi opettaja yksin päättää siitä mitä, miten ja milloin ohjelmaa katsotaan suhteuttamatta valintojaan riittävästi oppilaiden tarpeisiin ja kykyihin.

3.1.4 Opetuskokonaisuuden arviointi

Arviointia voidaan pitää palauttavana ja yhdistävänä tekijänä opetustaidon eri osataitojen välillä (ks. kuvio 2). Vähätalo (1985, 19 - 20) sisällyttää tämänkin taidon kuvaavasti opetuskokonaisuuden hallintaan. Hallitessaan evaluointitaidon (Yrjönsuuri 1993, 84) opettaja osaa suunnitella opetustaan oppilaita parhaiten hyödyttäväksi. Arviointi voi kohdistua mihin tahansa opetuksen tekijöihin: oppilaaseen, opetukseen, oppimiseen tai oppimateriaaliin (Ekola 1988, 120 Vähätalon 1990, 38 mukaan). Yrjönsuuri ja Yrjönsuuri (1995, 29 - 32, 85) huomauttavatkin, että opettajan reflektioiden kohdistuessa ensisijaisesti oppilaiden oppimisen auttamiseen, hänelle muodostuu käsitys oppilaiden oppimiskyvyistä. Tällöin opettaja pyrkii ratkaisuihin, jotka hänen uskomustensa mukaan auttavat oppilaita mahdollisimman hyvin suorituksiin lähtien siltä pohjalta, mitä he jo osaavat.

Kyriacou (1992, 18, 25) määrittelee opettajan herkkyyden kyvyksi havaita oppilaiden tarpeita sekä kyvyksi reagoida niihin eli muuttaa suunnitelmiaan arviointinsa pohjalta. Opettajan on seurattava jatkuvasti oppilaiden edistymistä eikä odotettava kunnes oppilaat ilmaisevat vaikeutensa. Opettajan on aktiivisesti varmistettava oppilaiden ymmärtämistä ohjelmien sisällöstä kysymyksillään ja ohjauksellaan, sillä muuten ohjelman seuraaminen saattaa olla katselua ilman sen sisällön ymmärtämistä (vrt. Sherwood ym. 1987, 420).

3.2 Kuinka historiaa opetetaan?

Historian opetuksen valtatyytapanana on ollut opettajan esitys. Tämä johtunee siitä, että oppilastehtäviä on työlästä laatia monisyisistä aihekokonaisuuksista ja historiaa on vaikea demonstroida tai laboroida. Pillin mukaan perinteisessä opetuksessa opettajan huomio kiinnittyy ennen kaikkea sisällön valintaan ja oman esityksensä suunnitteluun. Sen sijaan pitäisi käsitellä syy-yhteyksiä ja virittää oppilaiden ajatuskulkua, mikä ei tarkoita tietosisällön hylkäämistä. (Castrèn, Ahonen, Arola, Elio & Pilli 1992, 123, 125.) Opettajan esitykseen perustuvalla perinteisellä opetuksella on aina oma merkityksensä historian opetuksessa, mutta se ei voi olla ainoa eikä edes vallitseva työmuoto. Tämä yksisuuntainen tiedon siirtäminen on silti juurtunut syväälle opetuskäytäntöihin. Tutkimusten mukaan opettaja ehtii esittää 45 - 150 kysymystä oppitunnin aikana, mutta oppilaat vain kaksi (Sahlberg 1996, 11). Tämän vuoksi ei ole yhdentekevää millaisia kysymyksiä opettaja tekee ja millaista kieltä hän opetuksessaan käyttää (Kyriacou 1992, 35).

Television opetusohjelmia käytetään vielä usein hyvin opettajajohtoisesti, vaikka ohjelmat voivat tarjota monia mahdollisuuksia oppilaskeskeisiin työskentelytapoihin (ks. Leipälä 1995, Kervola 1996). Vaikka Ahosen mukaan 12 - 13-vuotiailla oppilailla on vankka usko opettajan kautta saamaan tietoon, tehokas oppiminen edellyttää, että oppilas kuuntelee aktiivisesti ja työöstää mielessään tunnilla esiintulleita aiheita eikä pelkästään kopioi opettajan suunnittelemta taulumuistiinpanoja vihkoonsa. (Castrèn ym. 1992, 100, 150.) Tämän ikäiset oppilaat tyytyvät liian usein opettajan esitykseen ja opettajajohtoiisiin työskentelytapoihin, mikä on oppilaan kannalta helpoin tapa saada tietoa. Ohjelmien monipuolisella käsittelyllä opettajan on pyrittävä aktivoimaan oppilaita, sillä varsinainen ohjelman katsominen on aina enemmän tai vähemmän yksisuuntaista viestintää.

3.2.1 Historia oppiaineena

Historiaa pidetään opetuksellisesti vaikeana aineena, koska se on oppiaineena tietopainotteinen ja sisältää monimutkaisia, abstrakteja historiallis-yhteiskunnallisia rakenteita laajalla aikaulottuvuudella. Opetusta on yritetty elävöittää muun muassa painottamalla kiinnostavia yksityiskohtia, hauskoja tehtäviä ja havainnollisuutta. Tästä huolimatta kuva oppiaineesta, jossa opetellaan vuosilukuja ulkoa ja käsitellään irrallisia tietoja, on säilynyt ennallaan, ja tämä on vähentänyt oppilaiden kiinnostusta historiaa kohtaan. Ajattelun kehittämisen ja tietosisällön hallinnan yhdistäminen onkin haaste opetukselle. Olennaista on oppilaskeskeisyys eli opettaja ohjaa oppilasta itse jäsentämään tietoja, joita hän osaisi sitten soveltaa ja hyödyntää. Tällöin pelkkä ulkoisen toiminnan tarkastelu ei yksinään riitä, vaan opettajan on saatava tietoa myös oppilaiden ajattelun tasosta ja toimittava tilanteen vaatimalla tavalla. (Ks. Engeström 1983, 153 - 161; Castrèn ym. 1992, 125 - 126, 133 - 134.)

Pillin mukaan (ks. Castrèn ym. 1992, 128 - 130) opetuksen päämääränä tulisi olla oppilaiden historiatietoisuuden synnyttäminen, joka käytännössä usein jää saavuttamatta. Historiatietoisuuteen kuuluu hänen mukaansa kiinnostus historiaan, tiedot, historian ymmärtäminen ja historiallinen ajattelu. Aitoa historiatietoisuutta ei ole mahdollista antaa valmiina; opetus voi luoda tiedonhaluista asennoitumista ja rohkaista aktiivista ja kriittistä suhtautumista tietoon. Opetuksessa tulee ottaa huomioon ne tarttumapinnat, joita oppilaan kokemus- ja ajatusmaailmassa on historialliselle tiedolle. Opettajan olisi hyvä olla tietoinen siitä informaatiosta, jota oppilaat saavat muiden kanavien kautta. Viestintävälineet, ennen kaikkea televisio, sekä muut tietokanavat, muun muassa kirjat ja sarjakuvat, välittävät tehokkaasti ajankohtaista tietoa.

Opettaja joutuu myös pohtimaan oman historian opetuksensa etiikkaa. Ahosen mukaan opettaja saattaa ikään kuin itsestäänselvyytenä tuomita epäkohdat ja asiat, joita yleensä vastustetaan ja nähdä puolestaan hyvää yleisesti hyväksyttävissä asioissa. Jos opettaja opettaa vastoin omaa perusteltua käsitystään, voi syntyä uskottavuusongelma. Oma opetustaan pohtiva

opettaja osaa perustella näkökulmansa, mutta sen perusteella ei voi kuitenkaan arvioida opetuksen laatua. (Castrèn ym. 1992, 96, 98.)

3.2.2 Opettajan rooli historian opetuksessa

Tekniikan kehittymisen myötä opettajan työmäärä ei ole suinkaan vähentynyt, vaan päinvastoin opettajan vastuu oppimateriaalien valitsijana, kokoajana ja jäsentäjänä sekä oppimisen ohjaajana on lisääntynyt. Jos opettaja kokee olevansa lähinnä tiedon jakaja, hän käyttää opetusohjelmia ensisijaisesti helpottaakseen omaa työtään, opetuksensa tukena. Sen sijaan opettaja, joka näkee oman roolinsa enemmänkin oppilaiden ohjaajana, eräänlaisena välittäjänä television ja oppilaiden välillä, osaa ohjata oppilaita opetusohjelmien käyttöön yhtenä tietolähteenä. (Lehtinen 1989, 32; Groudwater-Smith 1990, 171.)

Choat ja Griffin (1986a, 79) toteavat, että opettajalla on vastuu auttaa oppilaita ymmärtämään ja tulkitsemaan katsomaansa. Hänen tulee suunnitella opetus niin, että oppilaan on mahdollista sisäistää historian laajat asiakokonaisuudet ilman, että niistä muodostuu joukko hajatietoja. Oppilaan kyky vastaanottaa ja käsitellä informaatiota on kuitenkin rajallinen, ja siksi hänen on seulottava ja jäseneltävä kohtaamiaan virikkeitä. Toisaalta opettajan on hyväksyttävä se, ettei hän voi opettaa kaikkia asioita yhtä hyvin (ks. Castrèn ym. 1992, 117, 122). Tiedon jäsentämisenongelma liittyy siis sekä opettamiseen että oppimiseenkin. Opetusohjelma tarjoaakin monille opettajille apua tässä suhteessa. Myös siinä opettajalla on mahdollisuus painottaa ja täydentää ohjelman sisältöjä sekä näkökulmia omien erityistietojensa ja -taitojensa osalta.

Nykyisen oppimisenäkemyksen mukaan opettajan tärkein tehtävä on saada oppilaassa aikaan tiedollinen ristiriita, jossa nykyiset tiedot koetaan epätyytyväviksi. Opettajan tehtävänä on lisätä oppilaan tietoisuutta siitä, mitä ja miksi hän kulloinkin on prosessoimassa (Ks. Hodge & Tripp 1986). Yksi keino on saada aikaan tilanne, jossa oppilaan väärät ennakkotiedot joutuvat koetukselle. Tällöin opetuksen tuloksellisuus on mitattavissa muutoksina ja kehityksenä oppilaiden käsitejärjestelmässä. (Käpylä 1993, 66.) Oppilaan kannalta mielekkäämpää on ohjata enemmän oppimaan oppimista kuin pelkkää tiedon kerää-

mistä, joka tuntuu houkuttelevalta ja vaivattomalta lähestymistavalta myös opetusohjelmien kohdalla.

Kervolan (1996,12) mukaan opettajan tehtävänä on toimia välittäjänä, joka ymmärtää niin oppilaiden kuin mediankin kieltä ja kykenee luomaan avoimen yhteyden oppilaiden ja television välille. Hän voi ohjata katsomista: tarkkailla oppilaiden vastauksia, johdatella keskustelua ja kiinnittää oppilaiden huomio olennaisiin asioihin. Tavoitteena tulisi Coltrinarin (1996, 1) mukaan olla aktiivinen, kriittinen katsoja, joka ennemminkin muodostaa kysymyksiä ohjelman sisällöstä kuin etsii pelkkiä vastauksia suoraan ohjelmasta.

Opettajan tulee tietää, mitä tietyllä kehitystasolla olevat oppilaat voivat oppia televisiosta auttaakseen sitä, mitä he oppivat luokassa. Oppilaat tarvitsevat aluksi runsaasti opettajan ohjausta osatakseen kiinnittää huomiota ohjelman olennaisiin kohtiin. Vähitellen oppilaat pystyvät jäsentämään ohjelmaa itsenäisemmin, ja keskeisten seikkojen löytäminen helpottuu. Oppilas pystyy yhteistyössä ja ohjauksessa ratkaisemaan vaikeampia tehtäviä ja ymmärtämään enemmän kuin itsenäisesti televisiota katsoessaan, mutta kuitenkin kehitystasonsa sallimissa rajoissa (vrt. Vygotski 1982, 84 - 186). Tämän mukaan sellainen opetus, joka vie kehitystä eteenpäin ja saa oppilaan ponnistelemaan suorituskäytönsä ylärajoilla, on hedelmällisintä.

Opettajalla on mahdollisuus myös visuaalisen lukutaidon ja ajattelun opettamiseen opetusohjelmien avulla; hän voi ohjata katsotun materiaalin arvioimiseen ja punnitsemiseen (Faggella 1993, 44; Härkönen 1994, 205 - 209). Tätä edistää esimerkiksi opettajan selkeä ja motivoiva johdanto, ohjelman esikäsittely (vrt.luku 4.2), ja runsaan lisämateriaalin tarjoaminen. Tehokkailla apu- ja tukijärjestelmillä opettaja voi estää oppilaan eksymisen tiedontulvassa. Tällöin edellytyksenä on, että opettajalla on hyvä tuntuma oppilaisiinsa ja siihen tapaan, jolla he todennäköisesti katsovat ohjelmaa. Oppilaiden turvallisuutta tilanteessa lisää se, että he ovat tietoisia siitä, mitä ovat tekemässä ja miksi. (Vrt. Hatakka 1992.)

3.3 Oppilas ohjelman käsittelijänä ja oppijana

Varhaisnuoret eli 7 - 12-vuotiaat, televisioajan kasvatit, ovat hyvin tietoisia erilaisesta television ohjelmatarjonnasta, ja heillä on vankat mielipiteet eri ohjelmatyypeistä ja "hyvien ohjelmien" ominaisuuksista. Ohjelman uskottavuus, jännittävyys sekä viihdyttävyys yhdistyvät tämän ikäisten mielestä kiinnostavaan ohjelmaan, kun taas "huonojen ohjelmien" piirteiksi nousevat hidas tempo, tapahtumien puute ja lapsellisuus. Myös tämän ikäiset suuntaavat huomion kiinnostuksensa mukaan, ja heitä kiinnostaa sellaiset ohjelmat, joihin he voivat samastua, ja joita he voivat ymmärtää (Aslama 1996, 123 - 129). Kiinnostuksen suuntautumiseen vaikuttavat muun muassa esitysnopeus ja sen vaihtelu, tehosteet (esim. musiikki) sekä ohjelmaan suunnatut odotukset eli se, millaisia ohjelmia oppilas on tottunut katsomaan (Koppinen, Lyytinen & Rasku-Puttonen 1989, 114).

Postman (1985, 87) on teoksessaan *Lyhenevä lapsuus* väittänyt, että television katselu ei sinänsä vaadi ymmärtämistä. Kuvaa voi vain havainnoida ilman, että se kehittää minkäänlaisia taitoja. Toisten tutkijoiden (Masterman 1989, Suoninen 1993) mielestä television kuvakieli on todellisuudessa niin moni-ilmeistä ja monimutkaista, että ohjelmien ymmärtäminen edellyttää erityistä television lukutaitoa, joka kehittyy vasta iän ja katselukokemusten myötä. Kivivuorikin (1996, 14) toteaa, että opetusohjelma on aina tulkittava ja käännettävä toiseen ilmaisumuotoon, sillä kuvia ei voi toistaa sellaisenaan, kuten esimerkiksi oppikirjatekstejä.

Rönnerbergin (1989, 35 - 36) mukaan kuvat ovat kuitenkin helpommin tunnistettavissa uudelleen kuin kirjoitettu teksti: tieto siitä, että opetusohjelma on jo tuttu, on nopeasti havaittavissa. Television nopeasti ohirientäviä kuvia on mahdoton varsinaisesti nähdä, jos näkeminen ymmärretään sen pohtimiseksi ja yleistämiseksi. Koulussa nähtyyn palaaminen on ohjelman käsittelytapojen varassa. Esimerkiksi lukiessaan oppikirjaa, oppilas voi itse päättää etenemistahtinsa ja sen, palaako hän tekstissä taaksepäin. Televisiota katsellessa pääasiassa opettaja huolehtii ohjelman jaksotuksesta ja on yleensä valmiiksi miettinyt etenemistavan.

Oppilas ohjelman käsittelijänä. Oppimista ei tapahdu pelkästään kuuntelemalla tai katselemalla televisiota. Televisioon liittyvät yleiset asenteet ja mielipiteet ovat tärkeitä vaikuttajia. Se, mitä oppilas oppii, riippuu ratkaisevasti oppimistilanteesta, tiedon luonteesta ja siitä, mitä oppilas entuudestaan tietää ja mitä hän haluaa oppia. Myös vireys, tunnetilat ja erityisesti oppimisstrategiat ovat oppimiseen vaikuttavia tekijöitä. Oppimisen mielekkyys perustuu juuri ennakkokäsitysten sekä uuden ja vanhan tiedon yhdistelyyn. Oppimisvälineet, opetusmenetelmät, ilmapiiri ja häiriötekijät ympäristössä, esimerkiksi melu tai huono valaistus ovat oppijasta riippumattomia tekijöitä, jotka nousevat joskus erityisen ratkaiseviksi tekijöiksi.

Oppilaiden erilaiset katselumallit vaikuttavat myös tarkkaavaisuuteen: osa lapsista katselee ohjelmaa keskittyneesti koko ajan, osa valikoi ohjelmasta itseään kiinnostavat ärsykkeet muun tekemisen lomassa, kun taas osa lapsista torjuu välittömästi kaiken, mikä ei häntä kiinnosta, jos ohjelma ei häntä kiinnosta. Savinen luokittelee yksinkertaista näiden katselumallien perusteella lapset velvollisuudentuntoisiksi, toivorikkaiksi ja ehdottomiksi katselijoiksi. (Savinen 1994, 22 - 23.) Joskus oppilas saattaa itse mieltää televisionkatselun passiiviseksi tilanteeksi, joka tarjoaa pakokeinon opetuksesta (Convery 1990, 154). Tarkkaavainen televisioruudun seuraaminen ei kuitenkaan välttämättä viestitä sitä, että ohjelma on katsojan mielestä kiinnostava ja ymmärrettävä (Savinen 1994, 23). Tällöin oppilaiden aktivoiminen erilaisin tehtävin ja keskusteluin voi parhaimmillaan yllyttää oppilaan omaan luovaan ajatteluun ja innostaa etsimään lisätietoa muualta.

Oppilas saa kokemuksia ja tietoja kolmella eri tavalla: toimimalla itse aktiivisesti (konkreettinen, toiminnallinen vastaanottaminen), tarkkailemalla (ikoninen vastaanottaminen) ja tulkitsemalla kielellisiä symboleja (symbolinen vastaanottaminen), joka vahvistuu kouluiässä. Televisiota katsellessa aktivoituvat kaikki edellä mainitut tasot: symbolinen tulkitsee äänen tai tekstin, ikoninen tulkitsee kuvakudosta ja toiminnallinen liikkeitä, ilmeitä ja eleitä. Informaatiota välittyy myös äänen kautta eikä kuvan jatkuva tarkkailu ole välttämätöntä. Rydinin (1984, 20 - 21) mukaan ääntä usein aliarvioidaan, vaikka juuri se välittää yleiskuvan ja eri osien yhteydet. Ohjelmien sanallinen muoto puoles-

taan vaikuttaa kokonaisuuteen. Onkin tutkittu, että lisääntynyt tarkkaavaisuus edistää ymmärtämistä ja päinvastoin (ks. Koppinen ym. 1989, 115 - 117).

Eri ikäisillä katsojilla on erilainen tapa valita ja käsitellä informaatiota. Vasta noin 11 - 12-vuotiaat tekevät omia johtopäätöksiä, pystyvät omaan harkintaan ja arviointiin. Tämän ikäisten muisti ja huomiokyky parantuvat, ja he pystyvät erottamaan suuresta tietomäärästä olennaista tietoa. (Vepsäläinen 1985, 22 - 23; Koppinen ym. 1989, 115 - 117.)

Monet lapset osaavat lukea mekaanisesti mediatekstejä, mutta sen syvälinen tulkinta on puutteellista. Ymmärtäminen on pinnallista ja vailla luovaa ajattelua, jos etukäteistieto ja kokemukset mediatekstin sisällöstä puuttuvat. (Härkönen 1990, 18 - 19; 1994, 207) Jotta lapsi voi ymmärtää katsomaansa, aikuisen on tietoisesti ohjattava katsomista. Vastaanottaja käsittelee saamansa viestin omien kokemustensa mukaisesti ja poimii ohjelmasta itselleen olennaisen tiedon, mikä ei välttämättä ole sitä, mitä lähettäjä on ajatellut (Eco 1985, 329). Wiion (1994, 121) mukaan opettaja kuvittelee sanoman menevän yleensä perille paremmin kuin se todellisuudessa omaksutaan. Ymmärtäminen opettajan ja oppilaan tarkoitettamana merkitsevät sisällöllisesti eri asiaa.

Härkönen (1990) on artikkelissaan todennut, että oppilaita onkin autettava ymmärtämään ettei tieto ole heidän ulkopuolellaan oleva ilmiö, jota tulee vain kuunnella, katsella ja muistaa. Mediatekstin ymmärtämisessä on aina kyse kyvystä ja halusta pohtia sitä, mitä näkee ja kuulee. Pohdiskelun oppimiseen liittyy vahvasti myös kyky löytää ongelmia: opitaan vastausten sijaan esittämään mitä - miten - miksi -kysymyksiä. Oppilaan pitäisi ymmärtää ohjelma valikoiduksi kokonaisuudeksi. (Ks. myös Vähäpassi & Takala 1986.)

Oppilas oppijana. Vielä ala-asteen aikana oppilaan oppimisstrategiat ovat muutosvaiheessa. Luku- ja kirjoitustaidon oppimisen jälkeen olisi erityisen tärkeää kiinnittää huomiota oppilaille annettuihin oppimistehtäviin eli harjoiteltaviin oppimistapoihin. (Nuutinen 1986, 67; Castrèn ym. 1992, 147 - 148.) Oppimistilanteet, jotka asettavat oppijan jatkuvasti muistajan rooliin saavat aikaan pintaoppimista. Jos oppilas joutuu etsimään tietoa, analysoimaan ja vertailemaan sitä, hän oppii tietoa työstäviä oppimisstrategioita. (Nuutinen 1986, 67 - 68.)

On todettu, että muodolliset suoritukset, kuten kirjalliset "kokeet" ohjelman katsomisen jälkeen, tai oppilaan ulospäin aktiiviselta näyttävä katselutapa eivät aina kerro oppimisen laadusta vaan saattavat pikemminkin olla merkinä kulissioppimisesta eli pintaoppimisesta (Lehtinen 1992, 4 - 5). Tällöin oppilas saattaa muistaa ohjelmasta tiettyjä kohtia tarkasti, mutta hän ei kuitenkaan osaa suhteuttaa muuta ohjelman tarjoamaa informaatiota. Oppilas ei myöskään osaa soveltaa tätä tietoa uusissa tilanteissa. Åhlberg (1990, 70 - 73) pitää yhtenä syynä pintaoppimiseen opetettavan aineksen pirstaleisuutta. Myös ulkoinen opiskelumotivaatio ja kuormittavat opiskelutilanteet saattavat Nuutinen (1986, 67) mukaan johtaa pinnalliseen tiedon omaksumistapaan.

Opetusohjelma voi myös sisältää runsaasti uutta tiedollista ainesta, joka esitetään nopeatempoisesti. Tällöin olennaisten asioiden löytäminen saattaa olla vaikeaa ja oppilaat saattavat kokea hämmennystä siitä, mitä ohjelmasta pitäisi vastaanottaa. Åhlberg (1990, 70 - 73) toteaaakin, että pelkkä tiedon siirtäminen johtaa ulkooppimiseen. Jotta näin ei kävisi ohjelman monipuolista prosessointia ja opettajan oppimista ohjaava rooli pitäisi korostaa entisestään. Ahosen kuvaus kertoo pintaoppimisesta. Hän on havainnut haastatteluissaan että 12 -13-vuotiaat selittävät historian tapahtumia hyvin yleisesti. Oppilaat eivät uskalla kertoa tapahtumia omin sanoin (ks. Castrèn ym. 1992, 110).

Åhlbergin (1990, 70 - 73) mukaan syväoppimisessä eli laadullisessa oppimisessä oppilas tutkii itse aktiivisesti ja kriittisesti asioita, jotka hän kokee merkityksellisiksi itselleen, oppimisen arvoisiksi asioiksi. Salomon (1995, 9) toteaa, että tämä edellyttää opitun ymmärtämistä: tiedon muokkaamista omia kokemuksia ja tietoja vasten. Vasta tällöin tieto saa merkityksensä ja oppiminen on mielekästä. Tällöin oppilas ei yritäkään poimia kaikkea ohjelman tarjoamaa informaatiota, vaan hän osaa valita itselleen merkitykselliset asiat ja vertaa niitä muuhun tietoon. Jos opettaja ei ohjaa tällaiseen tiedon yhdistelyyn, oppilas tyytyy helposti pinnalliseen tiedonkäsittelyyn. (Sherwood ym. 1987, 419.) Jotta asioiden pohdinta olisi mahdollista, oppilaille tulisikin antaa aikaa ja mahdollisuuksia rauhassa rakentaa itsenäistä tulkintaa opittavasta asiasta (Lehtinen ym. 1989, 63 - 76; Nuutinen 1986, 68).

Historian opiskelun ongelmat ovat usein yhteydessä oppimisvaikeuksiin esimerkiksi lukemis- ja kirjoittamisvaikeuksiin tai keskittymiskyvyn puutteeseen. Oppilaille saattaa olla vaikeuksia löytää olennaista kirjoitetusta tai puhutusta tekstistä. Tämä johtaa helposti tehottomiin oppimistapoihin, mutta myös yksipuolinen ja luokalle sopimaton opetustapa aiheuttaa ongelmia. Pillin mukaan (Castrèn ym. 1992, 131 - 132) yksittäisten tietojen liittäminen kokonaisuuksiksi on suurin este historian oppimisessa. Tätä ongelmaa korjaa opettajan havainnollistava esitystapa: kertova ja narratiivinen esitystapa on varsinkin nuoremmille oppijoille eduksi.

4 OPETUSOHJELMAN KÄSITTELY LUOKKATILANTEESSA

Ohjelmien käyttöön ei ole olemassa yhtä ainoaa oikeaa ratkaisua. Oppimiseen vaikuttavat Salomonin (1995) mukaan ratkaisevasti toiminnan luonne, tehtävien laatu ja vuorovaikutus. Mikään yksittäinen tehtävä tai toiminta ei sinänsä edistä oppimista, vaan ratkaisevaa on oppimistilanne kokonaisuutena. Opettajan tehtävänä on muuttaa oppimistilanteita ja -ympäristöä sellaiseksi, että se palvelee parhaiten oppilaita ja heidän oppimistaan. (Salomon 1995, 3 - 4.) Tässä tutkimuksessa esitetty käsittelyvaiheen kolmijako on monissa suomalaisissa tutkimuksissa käytetty, mutta ei suinkaan ole ainoa toteutettava vaihtoehto (ks. Puukari 1995). Muita vaihtoehtoja on kuvailtu näiden lukujen (4.2 - 4.4) sisällä. Katselutilanne ja aihe vaikuttavat käsittelytapoihin. Työtapoja olisi Leiwon (1990, 28) mukaan muutettava niin, että ne korostaisivat oppijan omaa aktiivisuutta ohjelmia katsottaessa ja ilmiöitä tutkittaessa. Toisaalta tärkeää on myös tiedon käyttöarvon todistaminen eli oppilaita tulisi ohjata keskustelemaan, kirjoittamaan, esittelemään ja väittelemään näkemästään. Laadultaan monipuolinen tiedon valikointi, käsittely ja muokkaaminen edistävät mielekästä syväoppimista. Tällöin oppilaalla on mahdollisuus jäsentää ohjelman sanomaa itse ja osallistua aktiivisesti tunnin kulkuun. Launonen ja Anttila (1979, 49) ovat

todenneet, että käytännössä ohjelmien käsittely sisältää usein seuraavat kolme vaihetta: esikäsitteilyn, katselun ja jälkikäsitteilyn. Edellisen vaiheen huolellinen suunnittelu ja onnistuminen ovat edellytyksenä seuraavan vaiheen onnistumiselle. Forsslund (1991, 23) toteaaakin, että opettajan ja oppilaiden asenteet televisiota kohtaan joko opetusvälineenä tai viihdyttäjänä vaikuttavat opetusohjelmien käyttötapaan .

4.1 Opetusohjelman käytön suunnittelu

Opetusohjelmien hyödyntäminen parhaalla mahdollisella tavalla edellyttää hyvää ennakkosuunnittelua. Opettajan tulee selvittää ohjelman soveltuvuus luokka-asteelle, sen liittäminen muuhun opetukseen sekä mahdollisten oheismateriaalien valmistaminen ja käyttö. Opetusohjelmaa valitessa ja siihen liittyvää materiaalia suunnitellessaan opettaja voi ottaa huomioon Wiion (1994) mainitsemat ymmärrettävyyden osatekijät: materiaalin havainnollisuus ja siihen samastumisen mahdollisuus, esitettävän aineksen kieliasun selkeys ja ulkoasu sekä ennen kaikkea aiheen motivoivuus ja sen tarjoama ideatiheys suhteessa kehitystasoon. Yleensä opettajat pyrkivät tutustumaan ohjelmaan ennalta, vaikka he kokevatkin ettei aika aina riitä siihen (Komi-Vermeulen 1993, 27).

Ohjelman katsomiseen keskitytään sulkemalla pois mahdolliset häiritsevät tekijät. Teknisten laitteiden tulee olla kunnossa ja säätöjen kohdallaan. Tila tulee järjestää siten, että kaikilla on hyvä, esteetön näköyhteys televisioruutuun. Ulkoa tuleva valo tai huoneen valaistus eivät saisi aiheuttaa heijastuksia kuvaruutuun. (Vepsäläinen 1985, 82; Uusipaikka & Venäläinen 1987, 16.) Elokuvaohjaaja Tarja Lapila (1985, 75 - 76) käyttää hyvin järjestetystä ja järjestämättömästä katselutilanteesta termejä kuuma ja kylmä katselu. Ensimmäisessä tapauksessa ohjelmasta tulee pääasia kun taas jälkimmäisessä häiriötekijät vievät huomion. Lyhyt rauhoittuminen esimerkiksi välitunnin jälkeen on paikallaan ennen ohjelman alkamista (Vepsäläinen 1985, 82).

4.2 Esikäsittely

Ennen ohjelman katselua tapahtuva esikäsittely tarkoittaa sekä oppilasta informoivaa että katseluun motivoivaa tietoa ja toimintaa. Ohjelma on nivellettävä opetussuunnitelmaan, muuhun opetukseen ja luokan työskentelytapoihin (Coltrinari 1996, Reeves 1996). Mahdolliset tarkkailutehtävät tai muut oppimistehtävät, joilla suunnataan oppilaiden tarkkaavaisuutta oppimisen kannalta keskeisiin kohtiin sekä työskentelyohjeet, esimerkiksi vastaustavasta, on annettava tässä vaiheessa. Kyriacoun (1992, 37 - 38) mukaan opettajat käyttävät eniten suljettuja (closed questions) kysymyksiä, joihin on olemassa vain yksi oikea vastaus. Tällaisiin suppeisiin kysymyksiin (low-order questions) oppilas voi vastata vain muistamalla opitun tarkasti, niin sanotusti pintatiedolla, ymmärtämättä sitä itse. Avoimet kysymykset (open questions) ovat puolestaan laajempia, ja niihin voi olla useita vastausvaihtoehtoja. Tällaiset kysymykset (high-order questions) edellyttävät oppilaan omaa päättelyä.

Puukarin (1994) tutkimuksen mukaan oppilaat, joille oli annettu oppimistehtäviä ennen opetusvideon katsomista, oppivat enemmän kuin oppilaat, joilla tehtäviä ei ollut. Ohjeilla voidaan suunnata oppilaiden tarkkaavaisuutta, jos heille tehdään selväksi, kuinka ohjelmaa käsitellään katsomisen jälkeen. Opettajan alustus ei saa olla kuitenkaan liian perusteellinen, jolloin oppilaiden mielenkiinto voi kadota. Reevesin (1996, 1) mukaan alustuksena voi olla myös oppilaiden ennakkokäsitysten ja -odotusten kartoittaminen ohjelman nimen perusteella, ja samalla oppilaiden ennakkotietojen ja -käsitysten selvittäminen helpottaa opetuksen suunnittelua.

Ohjelman toimivuus riippuu Lehtisen (1992, 6) mukaan suurelta osin siitä, miten hyvin se auttaa oppilasta aktivoimaan omasta kokemusmaailmastaan sellaista tietämystä, mikä on olennaista uuden oppimisessa. Tähän päämäärään pyritään erityisesti ohjelman esikäsittelyllä. Opettajan lyhyt kerronta siitä, mitä ohjelma sisältää ja mitä on tarkoitus oppia, toimii pohjana uuden oppimiselle, ja samalla se helpottaa olennaisten asioiden havainnointia (Launonen & Anttila 1979, 50; Puukari 1995, 6).

4.3 Katselu

Ohjelman katselutilanne edellyttää myös suunnittelua. Ennen ohjelman alkamista on oppilaille selvitetty ohjelman aikana tapahtuvat toimet: mahdolliset keskeytykset ja tehtävät. Coltrinari (1996, 1) antaa useita erilaisia käsittelyvaihtoehtoja. Opettaja voi pysäyttää nauhoitetun ohjelman keskustelua tai muistiinpanojen tekemistä varten ja tällöin hän voi myös tarkentaa ohjelman selostusta itse. Pysäyttämällä ohjelman tiettyyn kohtaan, opettaja voi kiinnittää oppilaiden huomion tiettyihin asioihin. Katselutilanteesta saadaan erilainen, jos opettaja säätää televisiosta äänen pois ja oppilaat seuraavat vain kuvaa tai, jos kuvaruutu pimennetään ja oppilaat ovat ohjelman äänimaailman varassa. Oppilailla voi olla myös etukäteen annettuja tehtäviä.

Tehtävät voivat olla kirjallisia, ohjattuja muistiinpanotehtäviä, jolloin oppilaat etsivät opettajan antamiin kysymyksiin vastauksia ohjelmasta. Kysymyksiin vastaaminen katselun aikana vähentää kuitenkin tarkkaavaisuutta. Tämä seikka korjaantuu tauottamalla ohjelmaa sopivissa kohdin, jolloin ohjelman jaksottaminen parantaa oppilaan kontrollia ohjelman kautta saadusta tietomäärästä (Convery 1990, 152).

Joitakin oppilaita kysymykset saattavat ohjata niin, että he etsivät vastauksia vain näihin kysymyksiin ja sulkevat silmänsä muulta tiedolta. Jos vastauksia ei sitten löydykään suoraan ohjelmasta tai tiedon murusia on ripoteltu ohjelman eri vaiheisiin, oppilas saattaa kokea tiedon keruun vaikeana ja hämmentävänä. Muistiinpanojen tekeminen voi olla myös itseohjautuvaa, jolloin kukin oppilas kerää omasta mielestään olennaisia asioita ohjelmasta. Tämä on huomattavasti vaativampi tehtävä, mutta näin muistiinpanoista tulee tekijänsä näköisiä. Kuitenkin ilman harjoittelua oppilaat turhautuvat helposti vaivalloiseen havaintojen tekemiseen. Puukarin (1995, 28) mukaan tilannetta ei myöskään edistä se, että oppilaat huomaavat opettajan jo tietävän asian, jota he yrittävät oppia.

Erilaisia tarkkailu- ja pohdintatehtäviä voidaan myös käydä läpi suullisesti keskustellen. Joissakin ohjelmissa oppilaat aktivoidaan harjoituksin ohjelmaa seurattaessa. Tällaisia harjoituksia ovat muun muassa kieliohjelmien toista-

misharjoitukset. Opetusohjelma voidaan katsoa myös sellaisenaan, ilman käsittelyä. Tämä on yleistä katsottaessa televisiolähetystä.

Opettajan rooli on tärkeä myös katsomistilanteen aikana. Opettaja viestittää omalla käyttäytymisellään ja toiminnallaan oman asennoitumisensa opetusohjelmaa kohtaan, joten ei ole samantekevää mitä hän tekee ohjelman aikana. Opettajan toiminta ja liikkuminen luokassa saattaa vetää oppilaiden huomion pois katsottavasta ohjelmasta (Launonen & Anttila 1979, 52). Opettajan on lisäksi huolehdittava siitä, että katselutilanne on tarpeeksi intensiivinen: työrauhan ylläpitäminen ja muiden häiritsevien tekijöiden kontrollointi sekä tilanteen joustava organisointi ovat edellytyksenä miellyttävälle ja aktiiviselle oppimistilanteelle.

Aktiiviset television katselutottumukset tähtäävät ohjelman kautta välittyvän tiedon puntarointiin: yllyttävät vertailuihin ja ongelman ratkaisuun sekä kysymysten tekoon. Erityisesti sellaiset pohdintatehtävät ja kysymykset, joihin oppilas ei saa suoraa vastausta itse ohjelmasta, ohjaavat itsenäiseen ajatteluun ja tiedon jäsentelyyn. Ohjelman sisällön pitäisikin olla vain välivaihe, joka tarjoaa mielikuvia ja erilaisia virikkeitä sekä riittävän tietopohjan jatkokäsittelyä varten (Watts & Bentley 1987, 205).

4.4 Jälkikäsitteily

Ohjelman jälkeen tapahtuva toiminta riippuu ohjelman tehtävästä sekä ohjelman aiheesta ja laadusta. Käsitteily on erilaista ohjelma toimiessa opintojakson motivointikeinona, rentouttavana välipalana tai täysin uuteen asiaan tutustuttavana virikkeenä. Tuoreiden muistikuvien analysoinnin kannalta katsottuun kannattaa palata mahdollisimman nopeasti katselutilanteen jälkeen (Uusipaikka & Venäläinen 1987, 18 - 19). Usein oppilaat antavat ohjelmista saamalleen informaatiolle erilaisia merkityksiä kuin mitä opettaja olisi odottanut: oppilaat saattavat poimia ohjelmasta opettajan mielestä epäolennaisia asioita tai ymmärtävät asioita eri tavalla. Tämän vuoksi ohjelmista keskusteleminen on tärkeää, jotta välttyttäisiin erilaisilta virhetulkinnoilta. (Ks. Convery 1990, 154; Reeves 1996, 2.) Opettaja saa tällöin tiedon mahdollisista virheellisistä käsityk-

sistä. Hän pystyy ohjaamaan oppilaita havaitsemaan sekä muuttamaan tiedonhankintatapojaan sekä tietojaan asiasta (Castrèn ym. 1992, 101; Puukari 1995, 7).

Launosen ja Anttilan (1979, 53) mukaan opettajat suosivat ohjelman katsomisen jälkeen eniten opetuskeskustelua. Saman suuntaisia tuloksia on saatu Isonsa-Britanniassa, jossa suurin osa ala-asteen opettajista käytti opetusohjelmia, mutta he eivät valmistelleet tuntia paljoakaan etukäteen ja ohjelman jälkeen seurasi yleensä opettajajohtoista keskustelua (Forsslund 1991, 26). Tavallista on, että opettaja keskustelee niistä opetusohjelman asioista, jotka hän itse kokee oppimisen kannalta tärkeiksi (Choat & Griffin 1986a, 88). Oppilailla tulisi olla myös mahdollisuus tuoda julki mielestään olennaisia opetusohjelman seikkoja. Woods (1990, 2 - 3) toteaaakin että, opettaja tekee usein kapea-alaisia kysymyksiä eikä pysty tarttumaan oppilaiden vastauksiin ja kommentteihin, jos hän ei itse hallitse ohjelman sisältöä tai opetettavaa aihetta. Tällöin hän joutuu sitoutumaan useasti valmiisiin oppimateriaaleihin ja tehtäviin.

Työskentelytapojen monipuolisuus takaa sen, ettei toiminta pääse vakiintumaan pelkästään opettajajohtoiseksi keskusteluksi. Ohjelman käsittelytapoina voi olla ohjattua pienryhmätyöskentelyä, vapaamuotoista keskustelua koko luokan kanssa, opettajajohtoista kyselyä tai katselun aikana tehtyjen kysymysten läpikäymistä. Oppilaat voivat purkaa näkemäänsä myös kirjoittaen tai kuvallisilla ja draaman keinoin. Joskus taas on annettava aikaa kokemusten sulaa mielissä ja asiaan voi palata vasta myöhemmin. (Hakkola ym. 1991, 155.) Katsottu ohjelma pitäisi pyrkiä liittämään oppilaiden aiempiin tietoihin ja ohjelmasta saadut kokemukset tulisi käsitteellistää (Coltrinari 1996). Kun opettaja tuntee oman luokkansa ja tiedostaa toiminnan tavoitteet, hän pystyy käyttämään juuri siihen tilanteeseen sopivia keinoja. Reevesin (1996, 3) mukaan jälkikäsitteilyyn kuuluu myös opettajan omasta opetuksestaan tekemä arviointi, jonka kautta hän voi muokata opetustaan kuten myös kuviosta 2 sivulla 21 voi nähdä.

Ohjelman katsominen on kuin kehä, jossa esikäsitteily, katselutilanne ja jälkikäsitteily seuraavat toisiaan. Jos esikäsitteily epäonnistuu, saattaa katseluti-

lannekin olla jo hataralla pohjalla eikä tällöin myöskään ohjelman jälkeiseen käsittelyyn ole enää aineksia. Lehtinen (1992) toteaa, että oppimisen kannalta on edullista, jos oppilailla on mahdollisuus vastavuoroiseen keskusteluun opettajan ja muiden oppilaiden kanssa. Ohjelman katsomisen jälkeen oppilaan ajatukset ikään kuin tehdään näkyviksi, oppilas pukee ne sanoiksi, ja ajatuksia testataan yhdessä. Myös opettaja saa molemminpuolisen vuorovaikutuksen kautta käsityksen siitä, mitä ja miten oppilaat ovat omaksuneet asioita ohjelmasta, mitkä seikat ovat jääneet huomioimatta tai on ymmärretty jopa väärin. Jälkikäsitteily antaa mahdollisuuden palata käsiteltäviin asioihin uudelleen eikä sitä ole aina järkevää mahdollistaa samalle oppitunnille (Launonen & Anttila 1979, 53). Opettaja joutuu usein ajan puutteen vuoksi tinkimään juuri opetusohjelman jälkikäsitteilyä, jos ohjelmaa pyritään käsittelemään yhdellä ainoalla oppitunnilla. Vepsäläinen (1985, 82) muistuttaakin, että katsottujen ohjelmien antia pitäisikin osata hyödyntää pitkin lukuvuotta sopivissa kohdissa.

4.5 Historian opetusohjelma - haaste opetukselle?

Peruskoulun opetussuunnitelman (1994, 95 - 96) mukaan historian opetuksen tehtävänä ala-asteella on muun muassa ohjata oppilasta ymmärtämään ja jäsentämään nykyaikaa, vahvistaa oppilaan omaa identiteettiä ja auttaa häntä kasvamaan aktiiviseksi sekä kriittiseksi yksilöksi, joka osaa muodostaa omia mielipiteitä, arvioida näkemäänsä ja kokemaansa. Tavoitteena on muun muassa, että oppilas saa valmiuksia tutkivaan oppimiseen, jatkuvaan tiedon analysoimiseen ja luovaan soveltamiseen sekä saa valmiutta arviointikykyyn ja suhteellisuudentajuun perustuvaan kriittiseen ajatteluun. Lisäksi ala-asteella valittavissa sisällöissä elämyksiä antavalla aineistolla on tärkeä merkitys.

Castrèn ym. (1992, 101, 124 - 125) toteavat, että silloin kun historiaan liittyvää dokumenttia, esimerkiksi opetusohjelmaa, käytetään kriittisen tiedonhankinnan pohjana, se tulee prosessoida, pelkkä katselu ei riitä. Materiaalin käsittelyn pitäisi lähteä ohjelman rauhallisesta tutkimisesta ja päätyä sen sisällön tulkitsemiseen oppilaan aiempia tietoja vasten (vrt. kriittinen ja arvioiva ote). Joskus opettajan opetus tai opetusohjelma saattaa välittää paitsi pelkiste-

tyn niin myös suoraviivaisen, yksinkertaistetun käsityksen historiasta, jolloin oppilas ei saa tilaisuutta itsenäisiin päätelmiin ja erilaisten tulkintojen vertailuun.

Se tieto, mikä tavoittaa oppilaan, on jo valikoitu moneen kertaan usean eri tahon kautta. Historiallinen tieto on sinänsä aina tutkijoiden tulkintaa ja siihen sisältyy aina jonkin verran laatijansa sisällyttämää merkitystä (Castrèn 1992, 83). Lisäksi opetusohjelman tekijät ovat valinneet tästä tiedosta tietyn näkökulman ohjelmaan. Opettaja saattaa näyttää opetusohjelmasta vain osia ja painottaa siitä eri asioita kuin ohjelman tekijät. Jokainen oppilas taas tulkitsee ohjelmaa omista lähtökohdistaan ja poimii itselleen mielekkäitä asioita. Tiedon valikoinnilla on ratkaiseva merkitys oppimisen kannalta. Epäonnistuminen voi tapahtua missä tahansa edellä mainituista opetusohjelman muokkausvaiheista. Opettajan tehtävänä on selvittää tämä tiedon muokkautuminen oppilaille sekä saada heidät ymmärtämään se, että ohjelmaa ei ole tarkoitus omaksua sellaisenaan.

Historianopettaja Ilppo Kivivuori (1996, 14 - 15) arvostelee Peili-lehdessä kriittisesti historian opetusvideoita ja niiden käyttöä opetuksen täyteenä oppilaita aliarvioiden. Kivivuoren mukaan tavanomaisessa historian opetusvideossa pääosassa on ohjelman kertoja, joka lukee valmiiksi pureksittua, oppikirjamaista tekstiä, kun taas kuvalla ei ole itsenäistä tehtävää: se kuvittaa tekstiä, näyttää paikkoja ja henkilöitä. Hänen mukaansa opetusohjelmat myös etenevät liian nopeassa tempossa. Toisaalta opetusohjelma, joka kuvaa yksittäistä tapausta, henkilöitä tai toimintaa, välittää oppijalle hyvän kuvan tapahtumista (ks. Castrèn 1992, 109). Kertova ja dokumentoiva esittämistapa on tällöin hyvä. Tässä tutkimuksessa käytetyt opetusohjelmat ovat Kivivuoren kuvauksen mukaisesti tyypillisiä historian opetusohjelmia (ks. liite 21).

Huolimatta ohjelman laadusta opettajalla on vastuu ohjelman jäsentämisestä sekä jaksottamisesta. Näihin seikkoihin opettaja voi valmistautua tutustumalla ohjelmaan etukäteen. (Kivivuori 1996, 14.) Opettaja voi, esimerkiksi käyttämällä pysäytyskuvaa karttojen, diagrammien ym. kohdalla antaa oppilaille aikaa tulkita kuvia. Historian käsitteistä keskusteleminen, ja niiden selventäminen kesken katsomista saattaa helpottaa ohjelman sisällön ymmärtämistä.

Ohjelma voidaan myös keskeyttää hetkeksi ja oppilaat saavat pohtia tapahtumien seurauksia ennen kuin näistä kerrotaan ohjelmassa tai vastaavasti opettaja voi kelata tiettyjen ohjelmakohtien ohi, joihin voidaan palata omien pohdintojen jälkeen. Katselutilanteeseen liittyvistä käsittelyvaihtoehdoista on kerrottu laajemmin luvussa 4.3.

Historian opetusohjelmat valikoituivat tähän tutkimukseen kohdejoukon tarpeiden mukaisesti. Tarkoituksena on kuitenkin tarkastella yleensä ohjelmien käyttötapoja. Tutkimuksemme ote on laadullinen, sillä näin saamme tietoa erilaisten käyttötapojen soveltuvuudesta oppimiseen nähden.

5 LAADULLINEN TUTKIMUS JA TUTKIMUSONGELMAT

Opetusohjelmien käytön laadusta ei voi saada tietoa pelkästään kvantitatiivisin menetelmin. Tällöin voidaan mitata esimerkiksi ohjelmien käytön useutta tai opettajan tunnilla esittämien kysymysten ja tehtävien määrää, mutta ne eivät vielä kerro paljoakaan käytön laadusta, mikä on tärkeää oppimisen kannalta. Tapaustutkimus puolestaan soveltuu laadullisen ilmiön tutkimiseen omassa ympäristössään, josta se ei ole selvästi erotettavissa (Syrjälä & Numminen 1988). Opetuksesta saa aidointa tietoa tutkimalla sitä normaalissa luokkaympäristössä. Toisaalta vaikeutena on tällöin tutkimuskohteen erottelu muusta toiminnasta: opetusohjelmia ja niiden käsittelyä ei voi erottaa muusta opetuksesta. Ohjelmiin liittyvien oppituntien opetus on nähtävä osana laajempaa opetus- ja kasvatustapahtumaa.

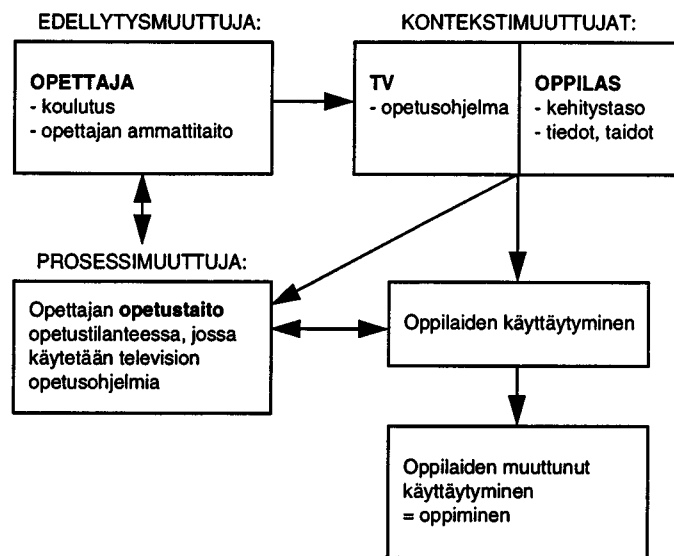
Tapaustutkimuksessa tietoja etsitään sieltä, mistä niitä voi saada (Syrjälä 1994, 14 - 15). Kvalitatiivisen tutkimuksen kohteen määrittäminen on tehtävä tarkasti, jotta sen pystyy jäsentämään käsitteiden avulla ymmärrettävästi (Mäkelä 1990, 43). Tässä tutkimuksessa opettajan toiminnan tarkastelu edellyttää sen suhteuttamista luokan viestintätilanteeseen, jossa television opetusohjelmilla on keskeinen asema. Vaikka tutkimuksen kohde, opettajan

opetustaidot ohjelmia katsottaessa, on havaittavissa heti, kun tutkija astuu luokkaan, niin toiminnan syvällisempi ymmärtäminen edellyttää myös päättelyä kerätyn aineiston pohjalta.

Laadullinen tutkimus ei ole myöskään sidottu niin yksiselitteisesti rajattuun aineistoon kuin määrällinen tutkimus, esimerkiksi analyysivaiheessa tutkijoiden mieleen saattaa palautua jokin tärkeäksi osoittautuva seikka, jota ei ole kirjattu varsinaiseen aineistoon. Usein aineiston jäsentäminen ja luokittelu sekä tutkimusongelmat muokkaantuvat tutkimuksen edetessä. (Mäkelä 1990, 45 - 46; Alasuutari 1994, 21, 223 - 225.)

Laadullisen tutkimuksen menetelmistä ja analyysistä ei ole olemassa yleispäteviä ohjeita, vaan ne määräytyvät tutkimusasetelman ja -aineiston pohjalta (Alasuutari 1994, 21, 28 - 30). Monimuotoinen kenttäaineisto on kuitenkin aina jaettava käsitteellisiin osiin, jonka pohjalta tutkijat kokoavat sen joko kuvauksiksi, empiirisiksi yleistyksiksi tai teoreettisiksi johtopäätöksiksi (Grönfors 1982, 154 - 155). Tutkijan merkittävä asema korostuu juuri laadullisessa tutkimuksessa, jossa päämääränä on tulkintojen luotettavuus ja objektiivisuus. Karin (1990, 24) mukaan kvalitatiivinen tutkimusote vaatii empaattista lähestymistapaa. Toinen ihminen tutkii toista ihmistä ja ponnistelee ymmärtääkseen tutkittavansa erilaisia näkökantoja. Opettajien työtä tarkastellessa arviointikriteerien on oltava sellaisia, että tulos olisi mahdollisimman oikeudenmukainen.

Tässä tutkimuksessa opetusta tutkitaan viitekehyksessä, johon kuuluvat sen edellytykset, tila ja tilanne (konteksti), itse prosessi (opettajan ja oppilaan käyttäytyminen) sekä tulokset. Tässä tutkimuksessa koulukontekstista tarkastellaan av- välineiden avulla tapahtuvaa opetusprosessia, jossa keskeiseksi prosessimuuttujaksi nousee opettajan käyttäytyminen opetustilanteessa. Tutkimuksessa sivutaan hiukan niitä edellytysmuuttujia, joilla on vaikutusta opettajan toimiin sekä niitä tuloksia, joita opettajan toiminta saa aikaan oppilaiden oppimisessa. (Ks. Kuvio 3.)



KUVIO 3. Opetuksen tutkimisen malli (Einsiedler 1981, 47 Karin 1985, 2 mukaan)

Tämän tutkimuksen ongelmat nousivat paitsi teoriasta niin myös empiirisen jakson aikana tehdyistä havainnoista. Kaikki kolme opettajaa käyttivät oppimistehtäviä pääasiallisena opetusohjelman käsittelymuotona. Tämän vuoksi tehtävänannon lisäksi tutkimuksessa haluttiin selvittää tehtävien laatua. Täten kiinnitimme erityistä huomiota niihin opettajan tukitoimiin, joiden avulla hän voi edesauttaa oppilaiden ymmärtävää oppimista. Tutkimusasettelun mukaisesti osa alaongelmista kohdistui siis oppilaisiin. Tutkimusongelmat ovat seuraavat:

pääongelma:

Miten opettaja käsittelee opetusohjelmaa luokkassaan?

opettajan työhön liittyvät alaongelmat:

Kuinka hän ohjaa opetusohjelman katsomista luokkatilanteessa?

Millaisia tehtäviä opettaja antaa oppilaille ohjelmiin liittyen?

Oppilaisiin liittyvät alaongelmat:

Miten opettajan toiminta tavoittaa oppilaat?

Miten erilaiset opetustavat näkyvät oppimisprosessissa?

6 TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN

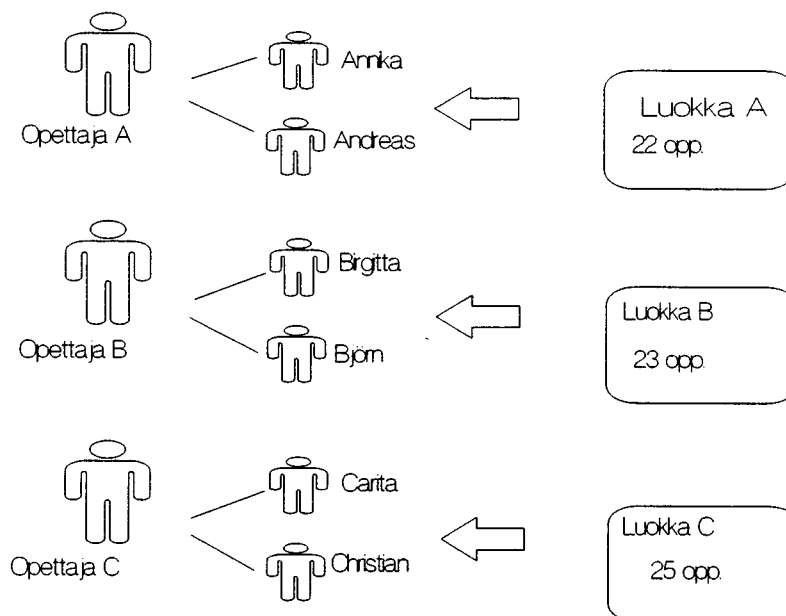
6.1 Tutkimuksen kohde ja sen ympäristö

Tutkimuksen kohdejoukkona oli erään keskisuuren koulun (oppilaita n. 400) kuudennet luokat Jyväskylän seudulta. Luokkia, joiden oppilasmäärä vaihteli 22 - 25:een, oli kolme. Opettajien työkokemuksessa oli eroja: kaksi opettajista oli opettanut ala-asteella jo yli kymmenen vuotta, kun taas kolmas opettaja oli ensimmäisessä työpaikassaan. Näitä opettajia pyydettiin mukaan tutkimukseen, koska ympäristö oli tuttu opetusharjoittelusta toiselle tutkijoista. Tutkijat arvelivat aikaisempien kokemusten perusteella opettajien olevan erilaisia luokkatyöskentelyssään. Kaikki opettajat suhtautuivat myönteisesti tutkimukseen ja olivat yhteistyöhaluisia. Yhteistyöhalukkuus onkin ymmärrettävää tutkittavien yksilöiden ja yhteisöjen kohdalla silloin, kun he kokevat hyötyvänsä tutkimuksesta itse (Grönfors 1982, 77).

Tutkimuskohde rajautui kolmeen luokkaan ja opettajaan, jotta saadun aineiston työstäminen ja analysointi olisivat tutkijoiden voimavarojen hallittavissa. Kuudenteen luokka-asteeseen päädyttiin, koska tämänikäiset oppilaat pystyvät työstämään opittavaa ainesta monipuolisesti, myös käsitteellisellä tasolla. Rinnakkaisluokkien etuna oli se, että opetuksen ulkoiset puitteet ovat samanlaisia, joten opetukseen vaikuttavat tekijät johtuvat suurelta osin opettajasta ja oppilaista. Koulun välineistö oli uusittua ja nykyaikaista ja jokaisessa luokassa oli oma televisio. Yhdessä luokista oli myös videot käytettävissä. Muutoin nauhoitteiden katselua hoidettiin kerrosta ylempänä olevasta keskusvideosta käsin.

Tutkimusasetelma käy ilmi kuviosta 4. Jokaisesta luokasta valittiin kaksi tapausoppilasta, tytön ja pojan, joiden toimia tarkkailtiin tunneilla keskitetysti. Näiden oppilaiden kautta pyrittiin saamaan myös kuvan koko opetus- ja oppimisprosessin laadusta. Kutakin luokanopettajaa pyydettiin nimeämään luokastaan kaksi, oppimistaidoiltaan hyvää sekä keskinkertaista tai heikkoa tyttöä ja poikaa. Kunkin luokan nimetyistä oppilaista valittiin satunnaisesti kaksi tarkkail-

tavaa, yhteensä kuusi oppilasta. Tutkijoiden määrä asetti rajat tapausoppilaiden määrälle sillä, yhden tutkijan on vaikea tarkkailla useampaa oppilasta samanaikaisesti. Tutkimuksessa huolehdittiin kuitenkin siitä, että oppimistaidoiltaan hyviä oppilaita, ja vastaavasti oppimistaidoiltaan heikompia, oli tarkkailtavien joukossa kumpaakin sukupuolta. Opettajat eivät olleet tietoisia siitä, keitä oppilaita valitsimme tarkkailun kohteeksi. Oppilaiden tiedon lähtötasoja ei vertailtu luokkien välillä. (Ks. kuvio 4.)



KUVIO 4. Tutkimusasetelma

Kuviossa 4 näkyvät myös opettajien ja tapausoppilaiden määrä sekä luokkien oppilasmäärät. Luokat ja opettajat on merkitty symboleilla A, B, C sekä tapausoppilaille on keksitty nimet näistä kirjaimista johtaen. Näin lukijan on helpompi yhdistää saman luokan opettaja ja oppilaat toisiinsa.

6.2 Opetusohjelman valinta

Tutkimuksessa käytettiin kahta historian opetusohjelmaa, jotka lainattiin kaupungin oppimateriaalikeskuksesta. Koulussa ohjelmat olivat kahdella eri videokasetilla, jolloin ne olivat opettajien helposti käytettävissä. Historia-aiheeseen päädyimme opettajien kanssa käytyjen yhteisten keskustelujen tuloksena. Opettajien tekemistä luokkakohtaisista lukukausisuunnitelmista tutkimusjaksolle osui kaikille yhteisenä historian teemana löytöretket. Tämän pohjalta etsittiin jaksolle sopivia opetusohjelmia. Yleisradion (YLE) opetusohjelmayhtiön toivomuksesta etsimme ensin YLEn omakustanteista ohjelmaa. Tutkimukseen valitulle luokka-asteelle sopivia ja aiheeseen liittyviä opetusohjelmia ei kuitenkaan YLEn valikoimasta löytynyt, joten tutkimukseen valittiin ulkomaista alkuperää olevat opetusohjelmat.

Eri maiden opetusohjelmissa on eroja, ja siksi lasten- ja nuortenohjelmien tekijät kiinnittävät erityistä huomiota kielikysymyksiin, teknisiin ja sisällöllisiin seikkoihin valitessaan ulkomaisia opetusohjelmia koulutelevision ohjelmistoon (Vepsäläinen 1985, 57). Nämä seikat oli huomioitava myös tutkimukseen liittyvien opetusohjelmien valinnassa.

Kahteen ohjelmaan päädyttiin ensinnäkin, koska löytöretkistä ei ollut saatavilla loogista kokonaisuutta tai ohjelmasarjaa. Erillisistä ohjelmista muodostettiin kokonaisuus, joka tuki ja täydensi niitä aihealueita, joita oppikirja käsitteli. Ohjelmat olivat Espanjalaisten ja portugalilaisten löytöretket sekä Amerikan muinaiset kulttuurit. Molemmat ohjelmat ovat yksittäisiä historian ohjelmia, jotka Kesselin (1989) sekä Launosen ja Anttilan (1979) mukaan voidaan pitää informoivina pisteohjelmina (vrt. luku 2.1).

Toisena valinnan kriteerinä oli opetusohjelman kesto. Espanjalaisten ja portugalilaisten löytöretkistä kertovan ohjelman kesto on 12 minuuttia ja Amerikan muinaisista kulttuureista kertovan ohjelman kesto 24 minuuttia. Jälkimmäinen ohjelma jakaantui selkeisiin eri kulttuureista kertoviin osuuksiin, joten ohjelma oli mahdollista katsoa kahdessa noin 12 minuutin jaksossa sisällön siitä kärsimättä. Opettajat olivat tietoisia tästä mahdollisuudesta.

Kolmantena seikkana materiaalia valitessa huomioitiin kohdejoukon ikä (11 - 12-vuotiaat) ja kiinnostuksen kohteet. Tähän liittyen arvioitavaksi tuli ohjelmien ulkoinen esitystapa. Piirretyt, kankeasti etenevät ohjelmat hylättiin liian lapsenomaisina ja oppilaiden kykyjä aliarvioivina. Sen sijaan valituissa ohjelmissa oli sujuva kerronnallinen asioiden esittely, asiat ja henkilöt esiteltiin sekä elävien ihmisten välityksellä että havainnollistavin kuvin ja kartoin ja aidon materiaalin kautta. Näiden seikkojen avulla ohjelmista oli saatu realistisen tuntuisia ja kiinnostavia. Koulutelevisio-ohjelmien tekijän, Kirsti Tulosen, mielestä lasten ohjelmia tehtäessä voi käyttää kaikkia kuvakerronnan muotoja, faktaa, fiktiota, tarinoita ja trikkejä, ohjelman ollessa kuitenkin riittävän selväkielinen ja ymmärrettävä - tarvittaessa jopa yksinkertainen (Vepsäläinen 1985, 50).

Lisäksi useampi kuin yksi ohjelma oli tarpeen, sillä useat katsomistilanteet samassa luokassa antoivat kattavamman kuvan opettajan toiminnasta. Tällä haluttiin vähentää sattumanvaraisten tilannetekijöiden vaikutusta opetukseen.

Tutkimuksen suorittamisen aikataulu on nähtävissä taulukosta 1. Siitä ilmenee käytetyt aineistonkeruumenetelmät, joita selvitetään tarkemmin seuraavassa luvussa. Lisäksi taulukosta näkyy kunkin luokan jakson laajuus ja tiiviys. Jakson toteutus kuvataan kunkin opettajan osalta yksityiskohtaisesti luvussa 6.4.

TAULUKKO 1. Tutkimuksen aikataulu

AIKA	LUOKKA A	LUOKKA B	LUOKKA C
vko 42 ti 15.10			10-12 havaintolomakkeen esitestaus
vko 44 ke 30.10	9-10 kyselylomake oppilaille 11-12 opettajan haastattelu		8-9 kyselylomake oppilaille 10-11 opettajan haastattelu
vko 47 ma 18.11 ti 19.11 ke 20.11 to 21.11 pe 22.11	10-12 Amerikan muinaset kulttuurit (24 min)	11-12 kyselylomake oppilaille	13-14 alustunti; oma opettaja 12-14 Espanjalaisten ja portugalilaisten löytöretket (12 min) 13-14 edellinen uudelleen (12 min) 12-13 Amerikan muinaset kulttuurit (n.12 min)
vko 48 ma 25.11 ti 26.11 ke 27.11 to 28.11 pe 29.11	10-11 Espanjalaisten ja portugalilaisten löytöretket (12 min)	14-15 opettajan haastattelu 12-13 alustunti; oma opettaja 12-13 Espanjalaisten ja portugalilaisten löytöretket (12 min) 10-12 Amerikan muinaset kulttuurit (24 min)	11-12 edellisen jatko (n.12 min)
vko 49 ma 2.12 ti 3.12 ke 4.12 to 5.12 pe 6.12	10-11 kirjoitelma oppilaille	9-10 kirjoitelma oppilaille	12-13 kirjoitelma oppilaille
vko 50 ma 9.12 ti 10.12	opettajan ja oppilaiden loppuhaastattelu	opettajan ja oppilaiden loppuhaastattelu	opettajan ja oppilaiden loppuhaastattelu

6.3 Käytetyt aineistonkeruumenetelmät

Kouluetnografisen tutkimuksen aineistonkeruumenetelminä ovat haastattelu, osallistuva observointi ja muistiinpanot sekä kirjallisten dokumenttien kerääminen sekä keskustelut (Syrjälä ym. 1994, 84). Juuri näitä tutkimusmenetelmiä on käytetty tässä tutkimuksessa ja niiden käyttöä selitetään tässä luvussa. Kunkin menetelmän kohdalla on myös lyhyesti arvioitu siitä saadun tiedon luotettavuutta. Koko tutkimuksen luotettavuutta käsitellään raportissa myöhemmin luvuissa 8 ja 10.1.

6.3.1 Haastattelut

Tutkimukseen sisältyi kolme erityyppistä haastattelua, jotka nauhoitettiin äänikasetille. Kaikki haastattelut olivat ns. puolistrukturoituja teemahaastatteluja, joissa haastattelun aihepiirit oli kirjattu etukäteen haastattelurungoksi, mutta kysymysten tarkka muoto ja järjestys ei sitonut joustavaa vuorovaikutusta (ks. Hirsjärvi & Hurme 1985, 36). Tällöin kaikilta haastateltavilta saatiin tietoa samoista, tutkimusongelman kannalta olennaisista asioista, ja samalla tutkijat saattoivat syventää lisäkysymyksillään haastateltavien vastauksia.

Ennen jaksoa kutakin opettajaa haastateltiin henkilökohtaisesti, jolloin tutkijoilla oli mahdollisuus saada jonkinlainen kuva muun muassa opettajien opetuskäytänteistä ja asenteista opetusohjelmia kohtaan. Opettajat saivat tutustua etukäteen haastattelurunkoon, jotta he voisivat vastata mahdollisimman tarkasti eivätkä olisi sidottuja vain muistitietoon esim. opetusohjelmien käyttöä koskevissa kysymyksissä (ks. liite 1). Loppuhaastattelun tarkoituksena oli tehdä koonti kuluneesta jaksosta ja kuulla opettajien omia arviointeja opetuksestaan sekä oppilaiden oppimisesta kyseisellä löytöretki -jaksolla (ks. liite 2). Kutakin opettajaa haastateltiin erikseen, ja haastattelut tukivat opetustilanteista tehtyjä havaintoja (ks. Grönfors 1982, 105 - 106).

Jakson päätteeksi haastateltiin myös tapausoppilaita. Haastattelut tapahtuivat saman päivän aikana koulun tiloissa, joten haastateltavien oli vaivatonta saapua paikalle. Oppilaiden haastattelujen tarkoituksena oli tarkentaa käsityk-

siä oppilaiden oppimisen laadusta ja syvyydestä. Jakson kuluessa alkoi hahmottua, millainen oppilaiden haastattelutilanne voisi olla. Kutakin oppilasta haastateltiin erikseen, jotta tutkijat saisivat kuvan jokaisen oppilaan omaksuman tiedon laadusta. Kysymykset muokkaantuivat alustavan haastattelurungon pohjalta. Haastattelu sisälsi kysymyksiä molempiin opetusohjelmiin liittyen sekä yleensä oppilaiden arvioiteja ja mielipiteitä jaksosta (ks. liite 3). Oppilailla oli mahdollisuus muistella jaksoa selaamalla omasta historianvihkostaan ensin omat muistiinpanonsa ja lukemalla loppukirjoitelmansa läpi. Tähän he saivat käyttää niin paljon aikaa kuin tuntui tarpeelliselta. Oppilaat saivat myös täydentää vastauksiaan maailmankartan (koulun karttakirja) avulla sekä piirretyn kuvasarjan kautta.

Haastattelut täydensivät oppilaiden tekemiä kirjallisia tuotoksia ja tutkijat saivat lisätietoa oppilaiden oppimissaavutuksista. Etuna oli myös se, että tutkija saattoi palata joihinkin kysymyksiin tai kirjoitelmaan ja pyytää vastauksiin tarkennuksia. Oppilas ei myöskään voinut sitoutua mihinkään valmiiseen tietoon, vaan hänen oli muotoiltava asiat omin sanoin. Kysymykset ja niihin liittyvät tehtävät edellyttivät opiskellun asian ymmärtämistä, ja samalla karttakirja ja kuvasarja veivät huomiota pois itse haastattelutilanteesta, josta pyrittiin tekemään mahdollisimman avoin ja keskustelunomainen. Pientä jännitystä lievensi myös alun vapaa jutustelu. Tutkijan tärkeänä tehtävänä onkin luoda haastattelulle otollinen ilmapiiri, mikä korostuu erityisesti silloin, kun tutkija tapaa haastateltavia vain satunnaisesti (Grönfors 1982, 107). Vihko ja kirjoitelma, toivat turvallisuuden tuntua, sillä niistä oppilas saattoi tarkistaa tietojaan.

Haastattelutilanteessa on mahdollista nähdä myös se, miten haastateltava vastauksensa ilmaisee, esimerkiksi epäroikö oppilas vai oliko hän varma asiastaan. Kahden haastattelijan etuna oli se, että toinen saattoi tarkentaa kysymyksiä ja varmistaa sen, että kysymysten merkitys säilyi samana eri haastateltavien kohdalla. (Hirsjärvi & Hurme 1985, 15, 129 - 130.) Toisaalta haastattelujen puutteena oli ensinnäkin tutkijoiden kokemattomuus. Tähän olisi ehkä voinut vaikuttaa tekemällä useampia koehaastatteluja ennen jakson alkua (Syrjälä ym. 1994, 87). Ensimmäisissä haastatteluissa olisi voinut tarttua useammin oppilaiden vastauksiin ja tehdä enemmän lisäkysymyksiä. Vaikeute-

na oli myös kysymysten muotoileminen niin, ettei tutkija johdattelisi oppilasta vastaamaan odottamallaan tavalla. Kuitenkin kyselytekniikka hioitui haastattelujen kuluessa sujuvaksi. Vaikka haastattelu on menetelmänä vaativa, sen tarjoamaa tietoa ei olisi saatu muilla käytetyillä aineistonkeruumenetelmillä.

6.3.2 Kyselylomake

Ennen jakson alkua kartoitettiin oppilaiden jo olemassaolevia tietoja ja asenteita historiaa ja opetusohjelmia kohtaan kyselylomakkeella (ks. liite 4). Kysyimme opettajilta mielipidettä kyselyn ulkoasusta ja sisällöstä, ennen kuin se annettiin oppilaille. Näiden keskustelujen pohjalta lomakkeeseen tehtiin vielä muutamia korjauksia, jotta se olisi mahdollisimman selkeä ja ymmärrettävä. Lomakekysely tehtiin opettajien kanssa ennalta sovittujen oppituntien aikana, joten oppilailla oli runsaasti aikaa vastata kyselyyn. Kaikki luokkien oppilaat vastasivat tähän kyselyyn, ja tämän pohjalta tutkijat tekivät lopulliset päätökset tarkkailtavien oppilaiden valinnasta. Tutkijoiden ollessa itse paikalla kunkin luokan vastaamistilanteessa, pystyttiin varmistamaan se, että kyselyn tarkoitus ja täyttöohjeet oli ymmärretty oikein. Samalla tutkija saattoi merkitä muistiin oleellisia tekijöitä kirjoitelmatilanteen olosuhteista.

Kyselylomakkeen ensimmäisessä osiossa oppilailta kysyttiin yleisiä mielipiteitä ja asenteita opetusohjelmia ja historiaa kohtaan sekä tiedusteltiin opetusohjelmien käyttöä luokassa. Toisessa osiossa oli kysymyksiä löytöretkistä sekä näiden tietojen alkuperästä. Aivan loppuun oli tilaa kirjata omia toivomuksia liittyen tulevaan jaksoon.

6.3.3 Opetustilanteiden havainnointi

Havainnointi oli osallistuvaa observointia. Siihen kuuluu, että tutkija tarkkailee luokkatilannetta olemalla itse paikan päällä (Syrjälä ym. 1994, 84). Tutkijat olivat ulkopuolisina havainnoijina kaikilla niillä tunneilla, joilla opetusohjelmia katsottiin. Ennen jakson alkua esittäydyimme kunkin luokan oppilaille ja seurasimme muutamia tunteja testaten samalla havaintolomakkeen toimivuutta

(vrt. taulukko 1). Grönfors (1982, 84, 91) mainitseekin, että tutkijoiden ja tutkittavien välisen luottamuksen kannalta olisi tärkeää, että tutkimuksen kohteet tutustuvat tutkijoihin ensin "ihmisinä" ja sitten tutkijoina. Mitä intiimimäksi tutkittavat kokevat tilanteen, sitä enemmän tutkijan läsnäolo vaikuttaa tutkittavien toimintaan. Pitkälle aikavälille jaetun jakson aikana vietimme paljon aikaa luokissa ja oppilaat tottuivat pian tutkijoihin.

Vuorovaikutuksen pitäisi tapahtua tutkimuskohteen ehdoilla ja tutkijan osallistumisen tulisi vaikuttaa mahdollisimman vähän normaaliin tilanteeseen (Grönfors 1982, 92 - 93). Tutkimuksen löytöretki-teema nousi esiin opettajien taholta, jolloin tutkimus ei aiheuttanut aiheensa puolesta erikoisjärjestelyjä.

Havainnointi soveltuu hyvin vuorovaikutuksen analyysiin (Hirsjärvi & Hurme 1985, 18; Syrjälä ym. 1994). Kummallakin tutkijoista oli opettajan toiminnan havainnoinnin ohella yksi oppilas tarkkailtavana. Havainnointi ei perustunut ennalta sovittuihin kohteisiin, vaan siinä pyrittiin tallentamaan mahdollisimman tarkasti kaikkea sitä, mitä luokassa tapahtui opetus-oppimisprosessiin liittyen. Havainnointiin vaikuttivat kuitenkin osaltaan tutkijoiden omat kokemukset television käytöstä opetuksessa. Myös teoreettinen viitekehys suuntasi havainnointia niihin opetuksen alueisiin, joita ei ole huomioitu tämän aihealueen määrällisissä tutkimuksissa. (ks. Grönfors 1982, 100 - 105.)

Mahdollisimman tarkan havaintomateriaalin tallentamisen varmistamiseksi apuna käytettiin nauhuria. Oppitunnit nauhoitettiin äänikasetille, jotta opettajan kielelliset ilmaisut saatiin talteen sanatarkasti analysointia varten. Opettajien ja oppilaiden ei-kielelliset toiminnot ja opetukseen vaikuttavat häiriöt, joita nauhuri ei pysty tallentamaan, kirjattiin havaintolomakkeelle (ks. liite 5). Nauhurin huomaamaton käyttö ei häirinnyt opetusta. Oppilaat olivat tietoisia nauhoituksesta. Oppituntien videointi hylättiin aineistonkeruumenetelmänä heti tutkimuksen alkuvaiheissa. Kuvaaminen olisi pitänyt tapahtua luokan edestä, jotta opetustapahtuma olisi saatu tallennettua, jolloin videointi olisi kiinnittänyt liikaa oppilaiden huomiota opetusohjelman kustannuksella.

6.3.4 Kirjoitelma

Jakson lopussa, kun opetusohjelmat oli katsottu, kaikkien luokkien oppilaat kirjoittivat ennalta sovittuna oppituntina kirjoitelman "löytöretkiin" liittyen. Kirjoitelman tarkoituksena oli saada oppilas jäsentämään jaksolta omaksumaansa tietoa persoonallisella tavalla, mikä edellyttää asian ymmärtämistä, syy - seuraus -suhteiden esilletuomista. Kirjoitelman aiheita oli kaksi, molempiin opetusohjelmiin omansa. Tehtävänantoon sisältyivät kirjoitusohjeet ja aiheeseen johdatteleva, motivoiva tarinanmuotoinen kuvaus, jota oppilas jatkoi käyttäen apunaan annettuja lisäkysymyksiä (ks. liite 6).

Jokaisesta luokasta noin puolet oppilaista kirjoitti löytöretki -aiheesta toisen puolen kirjoittaessa muinaisista kulttuureista. Jokaisessa luokassa tarkkailuoppilaat kirjoittivat eri aiheista. Näin ollen kaikkien tarkkailtavien kahden eri tasoisen ryhmän sisällä kertyi materiaalia molemmista aihepiireistä. Lisäksi koko luokan kirjoitelmien avulla saimme yleiskuvan siitä, kuinka opettajan opetus oli tavoittanut oppilaat.

Itsenäisessä kirjoittamisprosessissa oppilaan on pakko koota ajatuksia ja sulauttaa asioita yhteen, mikä auttaa tiedon jäsentymisessä. Kirjoittaminen ei ole vain tietojen ja taitojen ilmaisemiskeino, vaan myös keino oppia. Lisäksi kirjoittaminen tarjoaa opettajalle hyvän kanavan oppilaan ajattelun tarkkailuun ja oppimisen seurantaan. (Vrt. Linnakylä 1989, 9 - 10, 121.) Tämän vuoksi on perusteltua käyttää kirjoittamista myös historian opetuksessa. Asiapohjainen kirjoittaminen kuitenkin edellyttää harjoittelua onnistuakseen. Tässä tutkimuksessa ei kuitenkaan kiinnitetty huomiota kirjoitelmien kielelliseen asuun, vaan niiden sisältöön. Knudson (1995, 94 - 95) toteaaakin, että 5. - 6. -luokkalaiset pystyvät jo kirjoittamaan vaativammista asia-aiheista, joskin lähestymistavoissa saattaa olla suuriakin eroja. Hänen mukaansa tytöt suhtautuvat kirjoittamiseen myönteisemmin kuin pojat, ja siksi he usein myös kirjoittavat enemmän, mikä puolestaan vaikuttaa kirjoitustaitoihin sekä kirjoitelman lopputulokseen.

Tehtävämuodot tulee Castren ym. (1992, 154 - 155) mukaan valita oppilaiden tason mukaisesti, esimerkiksi ala-asteen historian opetuksessa tehtävänmuoto voi olla mielikuvitukseen vetoava ja tekstityypit kertomusmuotoisia tai

kuvailevia. Olennaista on tiedon käyttäminen ja menneisyyden ihmisen asemaan asettuminen. Avoimet eläytymistehtävät ovat tarkoituksenmukaisia, kun oppilaalla on tietopohjaa, jota hän voi soveltaa. Jos tämä tietopohja puuttuu, vastauksista tulee fiktiivisiä seikkailutarinoita.

6.4 Jakson toteutus

Kysyimme opettajilta kirjallisesti suostumuksen tutkimukseen osallistumisesta. Kaikkien oppilaiden koteihin lähetettiin myös lyhyt selostus tutkimuksen kuluista, missä pyydettiin vanhempia vahvistamaan allekirjoituksellaan lapsensa osallistuminen tähän projektiin. Tämä luvan kysyminen osoittautui tarpeelliseksi, koska joillakin oppilailla oli kielteinen asenne tutkimusta kohtaan ja vanhemmilla oli väärinkäsityksiä siitä, mitä tutkimuksella yleensä tarkoitetaan sekä huoli siitä, miten tutkimus vaikuttaisi lapsen normaaliin koulunkäyntiin. Puhelin keskusteluissa vanhempien kanssa selvitettiin edellä olevia asioita. Grönfors (1982, 78) toteaa, että tällaisen reaktion takana on usein luontainen tarve suojella itseään. Tässä tapauksessa vanhemmat olivat huolissaan lastensa oikeuksista. Rehellinen tutkimuksen luonteen selvittäminen ja tutkimuksen perustelut auttavat näissä tilanteissa molemminpuolisen luottamuksen aikaansaamiseksi.

Tutkimus ajoittui syyslukukaudelle 1996, viikoille 44 - 50 samanaikaisesti opettajaharjoittelu 4:n kanssa. Keräsimme ennakkotietoja opettajilta haastattelulla ja oppilailta kyselylomakkeella viikkoa ennen opetusjakson alkua. Opettajat jaksottivat opetuksensa joko yhdelle tai kahdelle viikolle. Opetusjakson päätyttyä oppilaille kerrottiin seuraavalla viikolla olevasta kirjoitelmasta, johon tulisi valmistautua etukäteen lukemalla ja muistelemalla kulunutta jaksoa, paitsi yhden luokan kohdalla, jolloin tiedonkatkoksesta johtuen oppilaat eivät tienneet kirjoitelmasta. Opettajien ja oppilaiden loppuhaastattelut ajoittuivat seuraavalle viikolle, jolloin tutkijoilla oli aikaa tutustua kirjoitelmiin ja sitä kautta vielä muotoilla haastattelujen sisältöjä. Kaikki tutkimukseen liittyvä aineistonkeruu tehtiin koulupäivien puitteissa ja koulun tiloissa.

Opetusohjelmat nauhoitettiin kahdelle videonauhalle, jotta niiden katsominen olisi joustavaa, ja ne olivat koululla jo viikolla 44. Kaikki opettajat katsoivat ohjelmat etukäteen. Ohjelmien katsomisjärjestys vaihteli luokittain: kahdessa luokassa opettajat aloittivat opetusohjelmalla "Espanjalaisten ja portugalilaisten löytöretket", kun taas yksi opettajista aloitti "Amerikan muinaisista kulttuurit" -ohjelmalla. Kaikki opettajat jaksottivat viimeksi mainitun opetusohjelman kahteen osaan. Kaksi opettajista käytti välituntia tauottamaan katsomista kahdella perättäisellä oppitunnilla, kun taas yksi opettaja käsitteli ohjelman osat eri päivinä. Myös ohjelmien käsittelyyn käytetyssä ajassa oli eroja. A- ja B-luokissa ohjelmien käsittelyyn käytettiin kolme oppituntia. Toisessa näistä luokista ohjelmat käsiteltiin samalla viikolla perättäisinä päivinä, toisessa luokassa katselukertojen väliin jäi kokonainen viikko ainejakoisesta lukujärjestyksestä johtuen. C-luokassa jaksoon käytetty aika oli viisi oppituntia. Tämä johtui osaltaan siitä, että opettajan päätöksestä toinen opetusohjelma katsottiin kahteen kertaan.

Luvuissa 6.4.1 - 6.4.3 on kunkin opettajan toimenpiteet oppituntien aikana tiivistetty taulukoihin. Näin lukija voi nopeasti saada yleiskuvan tuntien kulusta. Molempiin opetusohjelmien käsittelyyn käytetyt oppitunnit ovat omina taulukoinaan. Niihin on merkitty tunnin alkamis- ja päättymisaikojen lisäksi muutamia muita olennaisia kellonaikoja, jotka kuvaavat tunnin jaksotusta. Opetusohjelmien katselutilanteet on kursivoitu, jotta ne erottuisivat selkeästi tunnin kulusta. Lisäksi taulukkoon on merkitty vain sellaiset häiriötekijät, jotka keskeyttivät opetuksen tai muuten oleellisesti vaikuttivat tunnin kulkuun. Opettajien käyttämät havaintomateriaalit on merkitty sulkuihin ja koulun työjärjestykseen kuuluvat välituntien paikat on merkitty taulukoihin vaakaviivalla. Suorasanaisesti kerrotaan niistä asioista, jotka eivät ilmene taulukosta. Lisäksi kuvataan tapahtuma ennen ja jälkeen oppitunteja, mikäli niillä on ollut vaikutusta opetusohjelman katselutilanteessa.

6.4.1 Monipuolinen tietopaketti 45 minuutissa

Tässä luokassa ei ollut alustuntia aiheeseen liittyen, ja opettaja valitsi jakson aloitukseksi Amerikan muinaiset kulttuurit -ohjelman. Aihetta käsiteltiin tiistaina peräkkäisillä aamupäivän tunneilla. Tunnit oli merkitty luokan viikottaiseen työjärjestykseen, joten tämä ei ollut erikoisjärjestely ohjelmia varten. Tunnin alusta vei osan koulun omien uutisten katsominen televisiosta, joiden aikana opettaja valmisteli aihetta. Uutiset ja opettajan alustus veivät noin puoli tuntia ja ohjelmaa päästiin katsomaan tämän jälkeen. Välitunti pidettiin ohjelman katsomisen kannalta mielekkäässä kohdassa, ja se alkoi hieman myöhemmin, mutta oppilaat palasivat luokkaan normaalisti kellon soidessa. Seuraavalla tunnilla ohjelma katsottiin loppuun. Katsotun käsittelyyn käytettiin noin 15 minuuttia ja oppilaat pääsivät ruokailemaan ajallaan. (Ks. taulukko 2.)

Seuraavalla viikolla samaan aikaan aamupäivällä katsottiin toinen ohjelma, Espanjalaisten ja portugalilaisten löytöretket. Tämä johtui siitä, että luokassa noudatettiin ainejakoista lukujärjestystä. Tunnin rakenne noudatti samaa kaavaa: opettaja alustaa ohjelmaa, jonka jälkeen ohjelma katsottiin. Jälkikäsitelyyn jäi nyt enemmän aikaa, koska ohjelma oli lyhyempi ja se katsottiin kokonaan. Opetus pääsi alkamaan heti oppitunnin alussa (vrt. koulun uutiset edellisellä tunnilla). Tarkkailukysymykset käytiin läpi välitunnin paikasta jouston. Opettaja ja oppilaat sopivat yhdessä omasta välituntiajasta tämän jälkeen. Tässä luokassa ulkopuolisena häiriötekijänä oli ainoastaan toisen opettajan tulo luokkaan, joka keskeytti opetuksen hetkeksi. Työrauha oli kaikilla jakson tunneilla hyvä, eikä opettajan tarvinnut juurikaan puuttua siihen. (Ks. taulukko 3.)

TAULUKKO 2. Opettajan toimenpiteet oppitunnin aikana

LUOKKA A			
OHJELMA: Amerikan muinaiset kulttuurit			
19.11.1996 KLO 10.00 - 10.45 ja 11.00 - 11.40			
AIKA	TUNNIN KULKU	AIKA	TUNNIN KULKU
10.00	oppilaat saapuvat luokkaan	11.00	oppilaat saapuvat luokkaan
10.06	opettaja antaa yleisohjeita tarvittavista välineistä; kirjoittaa aiheen taululle	11.07	opettaja tulee luokkaan; edellisen tunnin kertausta: havainnollistaa löytöretkien aikaista maailmankuvaa (teippirulla), kertoo oman matkakokemuksen; pohdintakysymys oppilaille kulttuurin häviämisen syistä
10.07 - 10.12	koulun uutiset, jonka aikana opettaja piirtää maailmankartan taululle	11.15 - 11.16	<i>katsotaan ohjelmaa</i> tauko: havainnollistaa tekniikan kehittymistä ja aseiden voimasuhteita (muovisotilaat piirtoheittimellä)
10.12	aiheen alustus; opettaja sanoo johtokysymykset (milloin, miten ja miksi) sekä kirjoittaa taululle tarkkailukysymykset, jotka käydään läpi: oppilaat lukevat ne ääneen, opettaja tarkentaa	11.22 - 11.25	<i>katsotaan ohjelmaa loppuun</i> , jonka aikana opettaja täydentää taululla olevaa karttaa
10.27	opettajan vuoropuheluesitys: Pizarro ja kuningas	11.26	ohjelma päättyy pysäytyskuvaan, jossa on ohjelman englanninkielinen nimi: oppilaille suomennustehtävä
10.29 - 10.37	<i>katsotaan ohjelmaa</i> tauko muistiinpanojen tekemistä varten, antaa lisäohjeita kirjoittamista varten	11.27	hetki hiljaista kirjoitusaikaa
10.39 - 10.45	<i>katsotaan ohjelmaa</i> , jonka aikana opettaja värittää taululla olevasta maailmankartasta heimojen alueita tauko: oppilaat tekevät muistiinpanoja	11.30	esittelee luokassa olevaa muuta materiaalia (kirjoja löytöretkeilijöistä); esittelee taululla olevan kartan; esimerkki hevosen ja laaman eroista (muovieläimet piirtoheittimellä)
10.45		11.30	tarkkailukysymysten läpikäyminen: opettaja kyselee ja johdattelee (kompassi virikkeenä ongelmanratkaisuun), oppilaat vastaavat; opettaja kirjaa vastaukset taululle, josta oppilaat kopioivat ne vihkoonsa
10.47 - 10.50	<i>katsotaan ohjelmaa</i> , jonka aikana opettaja täydentää karttaa heimojen nimillä ohjelmapätkän loputtua opettaja ilmoittaa, että pidetään 10 min välitunti	11.40	häiriö: toinen opettaja tulee luokkaan: tiedotusasia esittelee atsteekkeista kertovan lehtileikkeen
		10.41	tunnin loppuksi päättelykysymyksiä: oikeasta vastauksesta käsiinpesujonoon, ruokailuun siirtyminen
		11.15	seuraavan tunnin alussa kotiläksy: Piirrä erilaisten pyramidien sarja (ihmishahmoja)

TAULUKKO 3. Opettajan toimenpiteet oppitunnin aikana

LUOKKA A			
OHJELMA: Espanjalaisten ja portugalilaisten löytöretket			
26.11.1996 KLO 10.00 - 10.45			
AIKA	TUNNIN KULKU	AIKA	TUNNIN KULKU
10.00	oppilaat saapuvat luokkaan		
10.02 - 10.09	tunnin alustus ja toimintaohjeet: opettaja piirtää taululle maailmankartan sekä kirjoittaa tarkkailukysymyksiä (4 kpl) taululle; oppilaat kopioivat kysymykset vihkoonsa		
10.15 10.27	<i>ohjelma katsotaan keskeytyksettä</i> häiriö: toinen opettaja luokkaan, tiedotus- asia opettajajohtoista kyselevää opetusta katso- tusta aiheesta; tarkkailukysymykset käy- dään läpi järjestyksessä: opettaja kirjoittaa vastaukset taululle, oppilaat kopioivat ne vihkoonsa 1.kysymys: Mikä houkutteli euroopalaisia tekemään löytöretkiä meritse? täydentää taululla olevaa karttaa, lisäkysy- mys: Miksi ei menty lyhintä reittiä?		
10.33	2. kysymys: Mitkä seikat auttoivat purjehtimaan yhä kauemmas? kertoo ja kyselee laivoista (pienoismalli laivasta, vertaus egyptiläisten kaistavenei- siin, kuvataulu viikingeistä), astrolabium- käsite vieras etsii ei löydä)		
10.38	3. kysymys: Miksi? Johdattelee vastaamaan (kullanvärinen liitu), kyselee, selittää pitkästi, kokoa ja päättää keskustelun		
10.45	4. kysymys: Ketkä? antaa luvan olla muistamatta nimiä, joita on useita; kirjoittaa itse löytöretkeilijöiden nimiä kysymättä oppilailta; selittää jokai- sesta henkilöstä jotakin; huomioi oikein- kirjoitusseikkoja, esittelee luokassa olevaa materiaalia (kirjoja)		
10.49	piirtää löytöretkeilijöiden reittejä taululla olevaan karttaan, kertoo napapiirinpurjehti- joista		
10.52	5. kysymys: Mitä saavutettiin? kysyy ja vastaa itse, oppilaat kopioivat vastauksen vihkoonsa		
10.54	keskustelua seuraavasta tunnista ja siirty- minen välitunnille		

6.4.2 Oppilaiden luotsaamista tiedon lähteille

Löytöretki -ohjelman katsomista edelsi alustunti, jossa tutustuttiin kyseiseen aikakauteen. Tunnista kului kymmenen minuuttia toiseen luokkaan siirtymiseen ja paikkojen etsimiseen. Opettaja alusti aihetta, jonka jälkeen ohjelmaa katsottiin pienissä osissa opettajan tekemän monisteen mukaisesti ja oppilaiden tarpeet huomioiden: nauhaa kelattiin välillä taaksepäin, jotta oppilaat ehtivät poimia siitä tietoja (ks. liite 7). Monisteen kohdat käytiin taukojen aikana läpi, ja tästä johtuen viimeinen ohjelmapätkä saatiin katsotuksi juuri ennen välituntiaikaa. Aiheen käsittelyä ei jatkettu, vaan oppilaat siirtyivät tämän jälkeen omaan luokkaan ja välitunnille. (Ks. taulukko 4.)

Oppituntien rakenne poikkesi edellisen päivän tunnista: opettaja tauotti ohjelmaa ohjelmassa esiintyvien heimojen mukaan ja opetus eteni pitkälti oppilaiden tekemien muistiinpanojen varassa. Opettaja kertoi aina tulevasta ohjelmapätkästä helpottaakseen oppilaiden tehtävää. Välitunti pidettiin ajallaan ja ohjelma katsottiin seuraavalla tunnilla loppuun. Jälkimmäisen tunnin ajankohta ennen ruokailua vaikutti ilmeisesti siihen, että oppilaat olivat hieman levottomia. Tuntien aikana esiintyneet häiriötekijät johtuivat useimmiten teknisistä seikoista. Tunnin keskeytti myös koulun sääntöihin liittyvä kuulutus. Yhtenä häiriötekijänä oli oppilaiden oma käyttäytyminen: vieras tila ja sen tavarat kiinnostivat oppilaita. Opettaja motivoi oppilaita osallistumaan, mutta joutui myös puuttumaan ei-toivottuun käyttäytymiseen. (Ks. taulukko 5.)

TAULUKKO 4. Opettajan toimenpiteet tunnin aikana

LUOKKA B			
OHJELMA: Espanjalaisten ja portugalilaisten löytöretket			
27. 11. 1996 KLO 12.15 - 13.00			
AIKA	TUNNIN KULKU	AIKA	TUNNIN KULKU
12.15	oppilaat saapuvat omaan luokkaan, siirtyminen viereiseen luokkaan ja rauhoittuminen		
12.25	alustunnin kertausta; opettaja kysyy monta kertaa edellisen tunnin aiheita ja ydinkohtia, ei saa oppilailta vastauksia		
12.29	aiheen esittelyä: runkona opettajan tekemä moniste; opettaja kertoo mitä tehdään ja millä tavalla ohjelmaa katsotaan		
12.32	häiriö: televisio päällä; opettaja odottaa hiljaisuutta ennen ohjelman aloittamista		
12.35 - 12.37	<i>katsotaan ohjelmaa</i> tauco: opettaja kertaan ja kokoaa katsottua sekä kysyy olivatko oppilaat ymmärtäneet näkemäänsä; komentaa oppilaita, alustaa seuraavaa ohjelmapätkää		
12.42 - 12.46	<i>tauottaa ohjelmaa</i> viiteen lyhyeen pätkään monisteen kohtien mukaisesti; tarkentaa "sponsori" -käsitettä; vastaukset käydään yhdessä läpi, toistaa ja täydentää vastauksia; laskutehtävä		
12.49 - 12.50	<i>katsotaan ohjelmaa</i> kirjoittaa taululle laivojen nimet, jotka olivat jääneet oppilaille epäselviksi, oppilaat kopioivat ne itselleen; ohjaa monisteen täyttämistä		
12.51 - 12.54	<i>kelaan edellisen ohjelmapätkän, joka katsotaan uudelleen</i> lyhyissä pätkissä (jokaisen nimen jälkeen pysäytys)		
12.58 - 13.02	<i>ohjelma katsotaan keskeytyksettä loppuun,</i> monisteen viimeisiä kohtia ei käsitellä		
	ohjeet omaan luokkaan siirtymisestä		

TAULUKKO 5. Opettajan toimenpiteet tunnin aikana

LUOKKA B			
OHJELMA: Amerikan muinaiset kulttuurit			
28. 11. 1996 KLO 10.00 - 10. 45 ja 11.00 - 11.45			
AIKA	TUNNIN KULKU	AIKA	TUNNIN KULKU
10.00	oppilaat saapuvat omaan luokkaan, siirtyminen viereliseen luokkaan	11.00	oppilaat saapuvat luokkaan
10.09	oppilaat lukevat hiljaa itsekseen oppikirjastaan aiheeseen liittyvän sivun, opettaja ohjaa joitakin oppilaita	11.04	opettaja rauhoittaa luokkaa, jakaa lisää paperia häiriö: musiikkia tv:sta (luokassa hälinää) opettaja palauttaa luokan nopeasti aiheeseen
10.13	jakaa oppilaille tyhjä A4 -paperit muistiinpanoja varten ja ohjaa niiden tekemistä sekä selittää tunnin toimintaa	11.05 -	<i>katsotaan ohjelmaa (edelleen atsteekit)</i>
10.15 -	<i>katsotaan ohjelmaa</i>	11.06	tauco: opettaja selvittää imperiumi -käsitettä ja valmistaa seuraavaa ohjelmapätkää
10.19	tauco: opettaja kysyy millaisia muistiinpanoja oppilaat ovat tehneet, oppilaat kirjaavat taululle vastauksia, opettaja puuttuu oikeinkirjoitukseen, opettaja valmistaa seuraavaa ohjelmapätkää ja varmistaa vielä onko oppilailta jotain lisättävää taululle (eräs oppilas kertoo viljelyskasveista)	11.08 -	<i>kela ohjelmaa taaksepäin (inkat)</i>
10.22 -	<i>katsotaan ohjelmaa (mayat)</i>	11.10	tauco: oppilaat kirjaavat
10.25	tauco: opettaja kyselee ohjelmasta ja antaa päättelytehtäviä, oppilaat kirjaavat vastauksia taululle, josta ne kopioidaan vihkoon	tauco: oppilaat kirjaavat vastauksiaan taululle, opettaja kyselee; ei valmistaa seuraavaa ohjelmapätkää	
10.31	häiriö: tv menee vahingossa päälle opettaja kyselee ohjelmasta, vastaa itse, kun oppilaat eivät vastaa, opettaja kertoo yksityiskohtaisesti jadesta	11.13 -	<i>katsotaan ohjelmaa</i>
10.34 -	<i>katsotaan ohjelmaa (tolteekit)</i>	11.15	tauco: katsottua ei käsitellä; oppilaat lukevat vuorolukuna oppikirjasta seuraavaan pätkään liittyvästä asiasta, opettaja antaa palautetta viittamisesta, kyselee luetusta ja yhdistää asiaa nykypäivään, oppilaat eivät osaa vastata; opettaja valmistaa seuraavaa ohjelmapätkää eli kertoo mitä on tulossa
10.37	opettaja kyselee katsotusta häiriö: kuulutus, josta keskustellaan hetken aikaa	11.26 -	<i>katsotaan ohjelmaa</i>
10.41	<i>katsotaan ohjelmaa (atsteekit)</i>	11.29	tauco: opettaja keskeyttää katsomisen, koska liian moni oppilas innostuu teroittamaan kyniään
10.45	ohjelmapätkän loputtua oppilaat siirtyvät suoraan välitunnille	11.32 -	<i>ohjelma katsotaan loppuun</i>
		11.35	lopetus: opettaja kyselee valloittajien nimiä häiriö: tv menee "itsestään" päälle (luokassa levotonta) opettaja kiinnittää huomion ohjelmassa mainittuun yksityiskohtaan
		11.40	tunti loppuu ajallaan; opettaja antaa ohjeita omaan luokkaan siirtymisestä
			-> Ruokailu

6.4.3 Hallitusta kaaoksesta mielekkääseen oppimiseen

Tässä luokassa jakso alkoi alustunnilla. Seuraavana päivänä luokassa katsottiin Espanjalaisten ja portugalilaisten löytöretket -ohjelma ensimmäisen kerran. Ensin opettaja alusti aihetta ja ohjasi työskentelyä. Tuntia hallitsivat tiloista johtuvat ongelmat. Tilannetta hankaloitti se, että videonauha oli laitettava pyörimään yläkerrasta sijaitsevasta keskusvideosta käsin, jolloin opettaja oli vielä poissa luokasta ohjelman alkaessa. Lisäksi hukkuneen videon kaukosäätimen tilalle jouduttiin hakemaan uusi kaukosäädin rinnakkaisluokasta, mihin kului aikaa. Ohjelma päästiin katsomaan vasta välituntiajalla. Opettaja ja oppilaat sopivatkin omasta välituntiajasta, jonka jälkeen ohjelmaa käsiteltiin jälkimmäinen tunti kokonaan.

Opettaja ohjasi oppilaiden itsenäistä työskentelyä ja muistiinpanojen tekemistä. Hän joutui useasti puuttumaan oppilaiden häiritsevään käyttäytymiseen ylläpitääkseen työrauhaa. Oppilaat ilmaisivat opettajalle selvästi myös vaikeutensa tehdä muistiinpanoja. Näistä seikoista johtuen opettaja päätti, että ohjelma katsottaisiin seuraavana päivänä uudelleen. Tunnin rakenne oli tällöin hyvin samanlainen, joskin esikäsittelyyn käytettiin vähemmän aikaa ohjelman ollessa jo tuttu oppilaille. Tällä tunnilla oli enemmän tarkkailukysymyksiä ja ne olivat yksityiskohtaisempia. Tämä tunti loppui ajallaan. Työrauha oli tällä tunnilla parempi kuin edellisenä päivänä, joskin oppilaat käyttivät tilaisuutta hyväkseen, kun videonauhan päälle laittaminen tuotti jälleen ongelmia. (Ks. taulukko 6.)

TAULUKKO 6. Opettajan toimenpiteet tunnin aikana

LUOKKA C			
OHJELMA: Espanjalaisten ja porugalilaisten löytöretket			
19.11.1996 KLO 12.15 - 13.00 ja 13.15 - 14.00		20. 11. 1996 KLO 13.15 - 14.00	
AIKA	TUNNIN KULKU	AIKA	TUNNIN KULKU
12.15 -	oppilaat saapuvat luokkaan	13.15	oppilaiden saapuminen luokkaan ja rauhoittuminen
12.20	läksyn kysely (Selvitä keitä olivat Diaz, Kolumbus, Henrik Purjehtija sekä Vasco da Gama) ja luokkaan tuodun materiaalin esittely (Kolumbus -peli, maailman ensimmäinen piirretty kartta)	13.18	palautte edellisestä tunnista ja oppilaiden käyttäytymisestä; toimintaohjeet tälle tunnille ja ohjeet välineistä (historian kirja, vihko, karttakirja)
12.47	aiheeseen liittyvien keskeisten alueiden/maiden itsenäinen etsiminen oppilaspareittain karttakirjasta (koulun kartasto)	13.24	tarkkailukysymykset (4 kpl) taululle, ohjeet kotitehtävän tarkistamiseen ja täydentämiseen; ohjaa muistiinpanojen tekemisessä
	ohjelman alustus: opettaja kertoo tulevasta ohjelmasta, antaa yhden tarkkailutehtävän (Selvitä mikä ero on espanjalaisten ja portugalilaisten löytöretkillä) ja toimintaohjeet ohjelman loputtua		tekniisiä ongelmia keskusvideon kanssa; kertoo ohjeita, vaatii työrauhaa, ohjaa oppimaan
	tekniisiä ongelmia keskusvideon ja kaukosäätimen kanssa	13.29 - 13.41	<i>ohjelma katsotaan keskeytyksellä</i> määrittelee löytöretkiä; vertaus nykypäivään; päättelytehtäviä oppilaille
13.00			eräälle oppilaalle annettun kotitehtävän (=sanan selitystehtävä) kysely ja uudelleen tehtäväksi antaminen toisille oppilaille
13.03 - 13.15	<i>ohjelma katsotaan keskeytyksellä</i>		
13.15 - 13.30	oppilaat välitunnille; opettaja antaa takaisintuloajan	13.45	antaa ohjeita muistiinpanojen tekemistä varten
13.30	oppilaat saapuvat luokkaan	13.56	käytännön asioiden hoitamista (oppilaiden historian kirjojen etsimistä)
13.36	tarkkailutehtävän käsittely karttatehtävän avulla: tarkoitus kirjata ohjelman tiedot karttamonisteeseen	14.00	tunti loppuu
13.55	ohjeet taululle itsenäistä työskentelyä, varten (maailmankartta -moniste)		
	ohjaa työskentelyä ja rauhoittelee oppilaita		
13.59	antaa kaikkia koskevan kotiläksyn: Kerro Espanjalaisten ja portugalilaisten löytöretkistä; yksi oppilas saa tehtäväksi selvittää imperiumi -sanat		
14.00	tunti loppuu		

TAULUKKO 7. Opettajan toimenpiteet tunnin aikana

LUOKKA C			
OHJELMA: Amerikan muinaiset kulttuurit			
21.11.1996 KLO 12.15 - 13.00 (1.osa eli n 12 min)		25.11.1996 KLO 11.00 - 11.45 (2. osa eli n 12 min)	
AIKA	TUNNIN KULKU	AIKA	TUNNIN KULKU
12.15	oppilaat saapuvat omaan luokkaan; siirtyminen viereiseen luokkaan	11.00	oppilaat saapuvat omaan luokkaan; siirtymisen viereiseen luokkaan, rauhoittuminen
12.28	opettaja kysyy kertauskysymyksiä edellisestä ohjelmasta	11.11	kertausta edelliseltä tunnilta: opettaja kyselee (kalvo)
12.29	ohjelman alustus: opettaja on tehnyt osittain valmiit muistiinpanot, joista käydään yhdessä läpi olmeekkien ja mayojen osuus, antaa ohjeita katselutilannetta varten	11.14	aiheeseen johdattelua (kalvo Etelä-Amerikasta); edellisellä tunnilta saatua muistiinpanomusteesta käydään yhdessä läpi inkat, tolteekit ja atsteekit: oppilaat lukevat, opettaja tarkentaa; antaa ohjeita katselua varten
12.37 - 12.45	<i>ohjelmaa katsotaan keskeytyksellä (olmeekit ja mayat)</i> aiheen läpikäymistä opettajan tekemän monisteiden avulla (kartta + kuvia) opettaja-johtoisesti: opettaja kyselee, oppilaat vastaavat ja tekevät muistiinpanoja	11.21 - 11.24	<i>katsotaan ohjelmaa (tolteekit)</i> tauko: kyselee ja tarkentaa kerronnallaan aihetta häiriö: toinen opettaja luokkaan, tiedotusasia
13.00	antaa kotitehtävän: Lue olmeekit ja mayat monisteesta ja täydennä muistiinpanoja	11.35 - 11.37	<i>katsotaan ohjelmaa (atsteekit)</i> tauko kirjoittamista varten: opettaja ohjaa ja kyselee katsotusta (ruokailu alkaisi, tuntia jatketaan)
		11.41 - 11.46	<i>katsotaan ohjelmaa (inkat)</i> tauko kirjoittamista varten: opettaja kertaan katsottua ja kyselee kalvon avulla
		11.53 - 11.55	<i>ohjelma katsotaan loppuun</i> opettaja kokoaa, kyselee ja selittää katsottua; antaa kotitehtävän: Viimeistelet muistiinpanot ja kartta
		n 12.00	tunti loppuu, siirtyminen ruokailuun

Opettaja varasi toisen opetusohjelman käsittelyn ajaksi luokan, missä oli käytettävissä omat videot. Tällöin aikaa ei kulunut järjestelyihin keskusvideon kanssa. Toisaalta oppilaita kiinnosti vieras ympäristö, ja tunnin alusta kului aikaa rauhoittumiseen. Opettaja kyseli ensin edellisen tunnin asioita, jonka jälkeen hän kertoi erilaisesta käsittelytavasta: tällä kertaa hän oli tehnyt oppilaille osittain valmiit muistiinpanot ohjelmasta, joita oppilaiden tuli oman harkintansa mukaan täydentää (ks. liite 8). Katsomista jaksotettiin ohjelmassa esiintyvien heimojen mukaan. Välittömästi ohjelmapätkän katsomisen jälkeen katsottua käytiin läpi opettajan jakamien monisteiden avulla (ks. liite 9) ja tunti loppui ajallaan. Iltapäivätunnista huolimatta työrauha oli hyvä.

Ohjelman loppuosa katsottiin seuraavalla viikolla samassa luokassa. Tunnin rakenne oli muuten edellisen kaltainen. Oppilaat työskentelivät pitkäjänteisesti, ainoastaan tunnin lopussa levottomuutta oppilaissa aiheutti se, että tuntia jatkettiin ruokailuajan alkamisesta huolimatta. Jokainen katsottu pätkä käsiteltiin lyhyesti tauon aikana, ja lisäksi opettaja kokosi tunnin lopussa Amerikan muinaiset kulttuurit -aiheen yhteen. Tällä tunnilla opetuksen keskeytti toisen opettajan tiedotusasia oppilaille. (Ks. Taulukko 7.)

7 TUTKIMUSAINEISTON KÄSITTELY

7.1 Opettajien haastattelut ja opetustilanteet

Haastattelut litteroitiin, ja niistä poimittiin jokaiselta opettajalta kuvauksia oman opetuksen suunnittelusta, toteutuksesta ja sen arvioinnista. Lisäksi haastateluista nostettiin esiin sellaisia erikoispiirteitä, jotka olivat olennaisia kunkin opettajan opetuksen ymmärtämisen kannalta.

Havainnointilomakkeet kirjoitettiin myös äänikasettien kanssa auki. Molempien tutkijoiden observoinnilla saatu materiaali yhdistettiin. Jokaisesta oppitunnista muodostettiin ajallisesti järjestyksessä oleva ns. kenttäaineistokirja, johon

oli yhdistetty sekä luokanopettajan että luokan tapausoppilaista tehdyt havainnot (ks. Syrjälä ym. 1994, 85). Ei- kielelliset havainnot täydentyivät muun muassa opettajien sanallisilla ilmauksilla. Tehtyjä kenttämuistiinpanoja luettiin teorian kanssa rinnakkain, ja myös teoriaa täydennettiin niistä tehtyjen havaintojen pohjalta. Tutkimuksen tarkoituksena ei ole verrata opettajia ja opetustapoja keskenään, vaan löytää jokaisen opettajan toiminnan ydin opetustilanteissa, joissa television opetusohjelmia käytettiin.

7.2 Oppilailta kerätty aineisto

Oppilaiden kirjoitelmat käsiteltiin viisiportaisella asteikolla. Luokittelu sovellettiin juuri tähän tapaustutkimukseen, jossa opettaja käytti television opetusohjelmia osana opetustaan. Luokittelu perustuu Choatin ja Griffinin tutkimuksissaan käyttämiin television vastaanoton kehitystasoihin sekä Biggsin ja Collinsin (1982) SOLO-taksonomiaan (ks. Choat & Griffin 1986 a & b). Tähän luokitteluun Choatin ja Griffinin tutkimuksissaan käyttämät käsitteet on suomennettu parhaalla mahdollisella tavalla kuvaamaan kutakin tasoa. Lisäksi tähän on yhdistetty SOLO-taksonomiassa esiintyvien tasojen luokituksia niin, että SOLO-taksonomian kolmas taso (10 - 12-vuotiaat) vastaa tämän tutkimuksen luokituksen tasoa viisi.

Tässä luokittelussa yhdistyvät Choatin ja Griffinin television vastaanoton kehitystasot sekä ensisijaisesti kirjallisten vastausten arviointiin kehitellyn SOLO-taksonomian tasot. Sulkuihin on selvyuden vuoksi merkitty se Choatin ja Griffinin käyttämä termi, joka parhaiten vastaa suomennosta. Jos kummankaan (Choat & Griffin 1986 a & b) tutkimuksen termi ei vastaa suomennosta, molemmat englanninkieliset termit on merkitty näkyviin, jotta lukija voi nähdä muutoksen alkuperäisten käsitteiden ja suomennoksen välillä. Lisäksi tämän tutkimuksen analyysin taustalla olevat luokitukset ovat nähtävissä liitteenä (ks. liite 10).

Oppilaiden kirjoitelmien analyysissä käytetty luokittelu:

1. *Tietojen muistaminen (discrimination - association)*

Oppilas välttää tai toistaa kysymyksen tai antaa vastauksen, joka vain osittain liittyy kysytyyn asiaan tai vastaa asian vierestä.

2. *Tietojen toistaminen (order - classification)*

Oppilas toistaa luettelomaisesti opetusohjelmista keräämäänsä tietoa, joka voi olla epäjohdonmukaista; oppilas ei perustele eikä yhdistele tietoja.

3. *Tietojen järjestely (seriation)*

Oppilas ottaa esille monia eri asioita ja selvittää niiden syy- ja seuraussuh- teita yksinkertaistaen näkemättä kuitenkaan niiden ristiriitaisuuksia.

4. *Tietojen yhdistely (integration)*

Oppilas pystyy antamaan monipuolisen vaikutelman tapahtumista tai mahdollisesta jatkosta perusteluineen sisällyttäen mukaan myös ristiriitaisia aineksia. Oppilas ei yleistä eikä sovelle näkemäänsä ohjelman ulkopuolelle.

5. *Tietojen laajentaminen (extension)*

Oppilas yhdistelee ja soveltaa opetusohjelmasta saamaansa tietoa muihin asiayhteyksiin ja osaa yleistää katsomaansa laajempiin kokonaisuuksiin. Esimerkiksi vertaa muissa oppiaineissa oppimiinsa asioihin.

Käytetyn luokittelun tarkoituksena on arvioida oppilaan oppimisen laatua tässä tutkimustilanteessa. Tämä luokittelu on tapauskohtainen: tulos saattaa olla samojen oppilaiden kohdalla aivan erilainen toisessa oppimistilanteessa eikä tehdyllä arviolla ole aina yhteyttä oppilaan yleiseen kehitystasoon.

Luokittelu etenee ulkokohtaisesta, pintatason oppimisesta kohti ymmärtä- vää, syvätason oppimista. Alimmilla tasoilla (1 - 2) oleva oppilas yrittää selvittää muistitiedolla tai peittelee tietämättömyyttään kiertelemällä kysymystä. Vas- tauksien tiedot ovat irrallisia eivätkä ne yhdisty toisiinsa. Kolmannella tasolla

olevan oppilaan vastaus etenee loogisesti, se on ymmärrettävä sekä sisältää monia näkemyksiä. Ylimmillä tasoilla (4 - 5) oppilas perustelee vastauksiaan ja käyttää aikaisempia tietoja hyväkseen. Hän osaa tehdä asiasta yleistyksiä ja soveltaa tietoa erilaisiin tilanteisiin.

Tässä tutkimuksessa tärkeimpänä oppilailta saatuna aineistona pidettiin jakson pohjalta tehtyjä kirjoitelmia, joista saatua tietoa täydennettiin haastattelujen avulla. Liitteiksi (11- 13) kirjoitetuissa kirjoitelmissa on säilytetty niiden alkuperäinen muoto kirjoitusvirheineen ja kappalejakoineen. Lisäksi jokaisesta kirjoitelmasta laadittiin käsitekartta, joka selkeästi havainnollistaa opitun jäsentelyä. Tapausoppilaiden kirjoitelmat käytiin läpi luokittelun avulla etsien niistä tiedon laatua kuvaavia piirteitä. Tämän jälkeen haastatteluista etsittiin kirjoitelman sisältöä tukevia seikkoja.

8 LUOTETTAVUUS

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnista ei ole olemassa yhtenäistä käsitystä ja ohjeistoa. Tynjälä (1991, 387 - 389) toteaa, että validiutta ja reliabiliteettiä määritellään usein eri tavalla kuin määrällisten tutkimusten yhteydessä huomioiden tutkimustapojen erilaiset lähestymistavat. Laadullisessa tutkimuksessa korostuvat erityisesti tutkijoiden vaikutus ja erilaiset tulokset. Tällöin ei aina tavoiteta objektiivista totuutta, johon määrällisellä tutkimuksella pyritään, vaan tarkoituksena on pikemminkin löytää tutkittavasta ilmiöstä erilaisia näkökulmia. Syrjälä ja Numminen (1988, 145) toteavatkin, että kokonaisuutena luotettavuuden arviointi on prosessi, jossa asiat kietoutuvat toisiinsa eikä niitä voi käsitellä toisistaan erillisenä. Seuraavaksi tutkimuksen luotettavuutta selvitetään kvalitatiiviseen tutkimukseen soveltuvien termien avulla.

Laadullisessa tutkimuksessa tutkijan tulee osoittaa, että tulokset tutkittavien todellisuudesta vastaavat alkuperäisiä tulkintoja (Tynjälä 1991, 390). Tätä kuvataan *vastaavuus*-termillä. Tässä tutkimuksessa tähän on pyritty muun

muassa käyttämällä useita eri aineistonkeruumenetelmiä (ks. luku 6.3). Syrjälän ja Nummisen (1988, 140 - 141) mukaan triangluaatio eli kahden tai useamman tutkimusmenetelmän käyttäminen ja aineiston kokoaminen pitkällä aikavälillä lisäävätkin aineiston luotettavuutta. Tynjälä (1991, 392 - 393) toteaa myös, että eri tutkimusmenetelmät täydentävät ja tukevat toistensa vahvuuksia ja heikkouksia. Lisäksi etuna on se, että eri menetöt kuvaavat kohteesta eri puolia.

Monimuotoisen opetuksen ymmärtäminen edellyttää erilaisia lähestymistapoja ja opetuksen seuraamista useilla oppitunneilla, jotta sattumanvaraiset häiriötekijät tai muut epäolennaiset seikat eivät vääristäisi tietoa. Tässä tutkimuksessa on huolellisella etukäteissuunnittelulla pyritty poistamaan tällaisia häiritseviä tekijöitä (vrt. Mäkelä 1990, 50). Esimerkiksi tapausoppilaille oli valittu varaoppilaat, joita olisi tarkkailtu, jos ko. oppilaat olisivat jakson ensimmäisellä tunnilla olleet poissa koulusta. Myös tutkimustilanteet sovittiin opettajien kanssa etukäteen, ja tutkijat olivat muutoinkin koko ajan yhteydessä opettajiin. Tutkijat saivat opetuksesta kokonaiskuvan olemalla läsnä usealla oppitunnilla, jolloin tilanteet vastasivat normaalia luokkatilannetta eikä tutkijoiden läsnäololla ollut tähän merkittävää vaikutusta.

Yhteisen kielen löytäminen tutkittavien ja tutkijoiden välillä sekä myönteinen ilmapiiri ovat myös tärkeitä tulkintojen vastaavuuden kannalta (Grönfors 1982, 98 - 99). Tulevina luokanopettajina "puhuimme samaa kieltä" opettajien kanssa ja yhteisymmärrys sujui hyvin. Oppilaiden vanhemmilta tutkimuslupaa kysyttäessä taas kävi ilmi se, kuinka väärinymmärrykset ja kielteiset asenteet tutkimusta kohtaan johtuivat juuri yhteisen kielen puuttumisesta. Oppilaiden aineistoa kootessa puolestaan menetelmät oli mukautettava heidän kieltään ja tasoaan vastaaviksi.

Tynjälän (1991, 396) mukaan laadullisen tutkimuksen raportoinnissa aineiston kerääminen, sen tulkinta ja tulosten raportointi ovat aina merkitysten tulkintaa, jossa kielellä on merkittävä osa. Löydettyjen merkitysten luotettavuus riippuu siitä, miten hyvin ne vastaavat tutkittavien ilmaisussaan tarkoittamia merkityksiä (Syrjälä ym. 1994, 154). Tässä tutkimuksessa käytetyt käsitteet on pyritty määrittelemään mahdollisimman tarkasti ja raportoinnissa on kiinnitetty huomiota kielen selkeyteen ja ymmärrettävyyteen.

Aineiston koonnin vastaavuutta pohdittaessa on huomioitava ensinnäkin tietolähteen uskottavuus, missä olennaisena vaikuttajana on tutkijan ja tutkittavan välinen suhde (Syrjälä & Numminen 1988, 136 - 137). Tutkittavasta kohteesta tehdyt oikeat johtopäätökset lisäävät aineiston uskottavuutta, ja siksi tutkimusta raportoidessa onkin selvitettävä rehellisesti kaikki tutkimuksen kulkuun vaikuttaneet seikat (Grönfors 1982, 178). Opettajan opetusta analysoitaessa jouduttiin myös miettimään tulkintoja eettisestä näkökulmasta, sillä opettajan persoonallisuus vaikuttaa osaltaan opetuksen laatuun. Ammattiin liittyvää persoonallisuutta ei ole helppoa erottaa muista persoonallisuuden piirteistä.

Myös opettajien tuttuus aiheutti ongelmia opetuksen analysointivaiheessa. Tällöin on mietittävä, missä menee raja opettajan toimien ja opettajan, ihmisen, arvioinnissa. Opettajien tuttuuden etuna taas oli se, ettei tutkijoita kahlinnut pelkkä ulkoisen toiminnan tarkastelu, vaan opetusta pystyi tarkastelemaan laajemmasta näkökulmasta. Syrjälän ja Nummisen (1988, 136 - 137) mukaan ennakkokäsitykset ja taustatiedot opettajista tai tutkijoiden omat käsitykset "hyvän ja huonon opetuksen" piirteistä eivät saa vaikuttaa tutkimuksen tuloksiin. Tämän vuoksi samaa opetustilannetta on analysoitu monikerroksisesti useista eri näkökulmista ja erilaisin luokitusperustein, minkä pohjalta on tehty lopulliset johtopäätökset. Opetustilanteiden totuudenmukaisuus on säilytetty kuvaamalla tarkasti mitä luokassa tapahtui ja välttämällä observoinnissa liiallista tulkintaa.

Kuten laadulliselle tutkimukselle on ominaista, tässäkin tutkimuksessa teoria ja aineiston analyysi muokkaantuivat rinnakkain. Tutkimuksessa esiintyvät luokitteluperusteet nousivat esiin itse aineistosta, ja aiemmissa tutkimuksissa käytettyjä analysointimalleja on sovellettu juuri tähän tapaustutkimukseen sopiviksi, jotta käytetyt käsitteet kuvaisivat mahdollisimman tarkasti opetustilanteita. Lukija voi tehdä menetelmien ja analyysin soveltuvuudesta sekä luotettavuudesta omat johtopäätöksensä näiden yksityiskohtaisen kuvauksen pohjalta (ks. Syrjälä & Numminen 1988, 137; Mäkelä 1990, 53).

Tutkimuksen tarkka kuvaus auttaa tutkimuksen *siirrettävyyden* arvioinnissa (Tynjälä 1991, 390). Tällaisesta arvioinnista päättää ennen kaikkea tulosten

hyödyntäjä tutkijoiden ohella (Syrjälä ym. 1994, 103). Erityisesti tapaustutkimuksissa on Tynjälän (1991) mukaan arvioitava tulosten sovellettavuutta muihin samantyyppisiin tilanteisiin.

Aineiston riittävyttä on Mäkelän (1990, 52 - 53) mukaan laadullisessa tutkimuksessa vaikea arvioida, ja analyysin vaivalloisuuden vuoksi tapausten sekä mittareiden määrää on rajoitettava, jotta aineisto olisi työmäärältään tutkijoiden hallittavissa. Tämän tutkimuksen havaintolomaketta testattaessa tapausoppilaiden määrä vähentyi neljästä kahteen kussakin luokassa, koska yhden tutkijan oli mahdotonta tarkkailla yhtä aikaa kahta oppilasta opettajan lisäksi. Aineiston kattavuudella Mäkelä (1990, 53) puolestaan tarkoittaa sitä, että tutkija ei perusta tulkintojaan satunnaisiin poimintoihin. Vaikutelmanvaraisuus on uhkana juuri silloin, jos aineisto on liian laaja ja vaikeasti hallittavissa. Pieni otoskoko mahdollisti siitä saatavan aineiston syvällisen kuvauksen. Aineistoa kertyi silti runsaasti, mutta työmäärältään analysointi pysyi inhimillisissä rajoissa.

Tutkimuksen luotettavuuden osoittamiseksi on tarpeellista arvioida koko tutkimustilannetta (Syrjälä ym. 1994, 101). Laadullisen *tutkimuksen arvioimisessa* korostuu koko tutkimustilanteen huolellinen läpikäyminen (Tynjälä 1991, 390). Siinä tulisi ottaa huomioon ulkoista vaihtelua aiheuttavat tekijät sekä tutkimuksesta itsestään johtuvat tekijät. Tapaustutkimuksessa tutkimuksen kohdetta tarkastellaan kokonaisuutena. Tässäkin tutkimuksessa kysely, haastattelut, havainnointiaineisto ja kirjoitelmat on analysoitu erikseen ja näiden pohjalta on löydettävissä Alasuutarin (1994) mainitsema "tutkimuksen arviointus", joka tässä tutkimuksessa sisältää kokonaiskuvan opettajien opetuksesta opetusohjelmaa katsottaessa.

Kahden tai useamman tutkijan etuna on mahdollisuus testata havaintojen ja ajatusten oikeellisuutta, mikä puolestaan lisää tulkintojen objektivisuutta (Syrjälä & Numminen 1988, 141 - 142). Tynjälä (1991, 391 - 392) puhuukin *vahvistettavuudesta*, joka saavutetaan, kun eri tekniikoiden avulla on varmistettu tutkimuksen totuudellisuus ja sovellettavuus.

Vaikka monin eri tavoin saatu tieto lisää tulosten vertailtavuutta, tutkijoiden on huolehdittava siitä, että käytetyt menetelmät mittaavat samaa asiaa (Grön-

fors 1984, 175 - 176; Syrjälä ym. 1994, 101). Opetuksen ja ammattitaidon monimuotoisuuden vuoksi vaarana on, että tutkijat keräävät tutkimusongelmien kannalta epäolennaista tietoa. Tässä tutkimuksen metodeilla pyrittiin kuvaamaan yhtä opetuksen osa-aluetta, opetustaitoa, josta tarkastellaan opetusohjelmien käsittelytaitoja ja opettajien antamien tehtävien laatua. Oppilailta kerätty aineisto tuo tähän täydentävän näkökulman. Pääpaino on siis opettajan toiminnan tutkimisessa, joten oppilaiden oppimista ei tarkastella tässä yksityiskohtaisemmin. Vähätalo (1984, 51) toteaaakin väitöskirjassaan aiemmissä tutkimuksissa esiintyvien opetuksen osataitojen epätarkkuuksien yhdeksi syyksi tutkimuskohteen laajuuden eli liian monien opetuksen osataitojen arvioimisen.

9 LIKKUVAN KUVAN HYÖDYNTÄMINEN

Tässä luvussa käsitellään ensin opettajien opetusta koskevia tuloksia, jonka jälkeen esitellään tulokset oppilaiden oppimisen näkökulmasta. Lopuksi luvussa 9.3 nämä molemmat kootaan yhteen. Tekstiin on liitetty runsaasti sekä opettajien että oppilaiden aineistosta poimittuja suoria lainauksia, jotka havainnollistavat saatuja tuloksia ja antavat lukijalle mahdollisuuden tehdä myös omat päätelmänsä. Jokaisen opettajan kohdalla on kokoava taulukko opetusohjelmien käsittelytavoista. Näissä samaan opetusohjelmaan liittyvien oppituntien käsittelytavat on yhdistetty.

9.1 Opettaja opetusohjelmien käsittelijänä

Seuraavaksi jokaisen opettajan opetusta on käsitelty erikseen kuvaten ohjelmien käsittelytapoja ja opettajien antamaa ohjausta sekä ohjelmiin liittyviä tehtävänäntoja. Kaikkien kolmen opettajan toimia on tarkasteltu yhteenvedoissa

rinnakkain, ohjelmien käsittelyn osalta luvun 9.1.1 lopussa, ja tehtävienannon osalta luvun 9.1.2 lopussa.

9.1.1 Opettajan rooli ohjelman katsomistilanteessa

Opettajat toimivat eri lähtökohdista käsin, ja jakso oli kokonaisuutena erilainen jokaisessa luokassa. Jokaisesta opettajasta on kerrottu ensin lyhyesti sellaisia taustatekijöitä, joilla oli vaikutusta opetukseen. Tämän jälkeen kunkin opettajan toimet on selvitetty erikseen. Lisäksi jokaisen opettajan kohdalla on tarkasteltu sellaisia opetukseen vaikuttaneita piirteitä, jotka nousivat aineistosta voimakkaasti esille.

Opettaja A. Opettaja on ollut opetustyössä yli kymmenen vuotta, ja tätä oppilasryhmää hän opettaa kolmatta vuotta. Opetusohjelmien käyttöä tässä luokassa hän luonnehtii seuraavasti:

“On tehty silleen niinku ektempore tavalla, että on katottu ja mä oon miettiny siitä niitä kysymyksiä, tai jos on ollu valmiina, niin käyttäny niitä, tai sitten mä oon kattonu etukäteen ja laatinu monisteen tai tämmösen. . . “

(haastattelu ennen jaksoa)

Löytöretki-jakson suunnittelusta opettaja toteaa:

“Mä katoin noi ohjelmat läpi, että mitä niissä on, ja siitä tein niinku itelle apukysymyksiä.. . Tai että mitä mä niinku haluan sieltä painottaa, tai tehdä tarkkailukysymykset.”

(haastattelu jakson jälkeen)

Tuntien rakenteet sekä käytetyt työskentelytavat olivat oppilaille ennalta tuttuja. Oppilaat näyttivät tietävän, kuinka televisiota katsottaessa toimitaan. He järjestivät istumapaikat nopeasti katsomistilanteeseen sopiviksi ja keskittyivät katseluun äänettömästi muistiinpanoja tehden. Tämän opettajan luokassa vallitsi ehdoton työrauha, josta opettaja piti huolen. Hän oli luokassa selvä auktoriteetti ja ajoittain jopa autoritäärinen hahmo, joka pysyi oppituntien aikatauluissa. Opettaja hallitsi luokkaa välillä vain ilmein ja elein. Hän vaiens oppilaita katseellaan ja näytti viittaavaa kättä merkiksi siitä, miten pitää pyytää

puheenvuoroa. Välillä hän puhui myös kärkevään sävyyn ylläpitääkseen työrauhan luokassa.

Molempia ohjelmia katsottaessa opettaja toimi samalla tavalla (ks. taulukko 8). Tunnin alussa opettaja antoi yleisiä ohjeita välineiden käytöstä sekä siitä, mitä tunnilla tehdään. Tämän jälkeen opettaja kirjoitti tarkkailukysymyksiä taululle, josta oppilaat kopioivat ne vihkoihinsa. Kysymykset käytiin yhdessä läpi, joskin niitä tarkennettiin vielä opetuksen aikana. Tuntien alussa opettaja piirsi taululle kartan, jota hän täydensi usein ohjelman aikana. Hän myös tauotti ohjelmia antaen hiljaisia kirjoitustaukoja oppilaille.

Ohjelmista ei katsottu mitään kohtaa uudelleen. Katsomisen jälkeen opettaja kertasi ja kokosi nähtyä. Lopuksi tarkkailukysymykset käytiin järjestyksessä läpi: opettaja kyseli sekä johdatteli oppilaat vastaamaan tarkkailukysymyksiin. Opettaja kirjasi vastaukset taululle pitäytyen ennakosuunnitelmassaan, mikä näkyi siinä, että hän kirjoitti vastaukset sanatarkasti omien muistiinpanojensa mukaan sovittamatta niitä oppilaiden vastauksiin. Tutkijoilla oli mahdollisuus havaita tämä, koska opettaja antoi ennakosuunnitelman nähtäväksi ennen oppituntia. Opettaja teki lähes kaiken itse, kirjoitti ja piirsi tai esitti asiat. Oppilaat kopioivat tarkkailukysymysten vastaukset vihkoonsa. He olivat oppitunneilla enemmän kuuntelijoita, opettajan ollessa äänessä suurimman osan ajasta. Työskentely jakson aikana oli siis hyvin opettajajohtoista.

TAULUKKO 8. Ohjelman käsittely (opettaja A)

LUOKKA A	OHJELMAN ESIKÄSITTELY	KATSELUTILANNE	OHJELMAN JÄLKIKÄSITTELY
1)	<ul style="list-style-type: none"> -opettaja kertoo tunnin kulun ja antaa yleisiä ohjeita - tarkkailukysymykset läpikäydään opettajan johdolla 	<ul style="list-style-type: none"> - ohjelma katsotaan keskeytyksettä; oppilaat tekevät samanaikaisesti muistiinpanoja 	<ul style="list-style-type: none"> - tarkkailukysymykset käydään läpi opettajajohtoisesti - opettaja kyselee oppilailta ohjelman sisällöstä
2)	<ul style="list-style-type: none"> -opettaja kertoo tunnin kulun ja antaa yleisiä ohjeita - tarkkailukysymykset läpikäydään opettajan johdolla - opettaja johdattaa oppilaat löytöretkijän tapahtumiin lyhyen näytelmän avulla 	<ul style="list-style-type: none"> - opettaja tauottaa ohjelmaa antaen oppilaille hiljaisia kirjoitustaukoja sekä havainnollistuen ohjelmassa esiintyviä asioita itse 	

1) Espanjalaisten ja portugalilaisten löytöretket -ohjelma

2) Amerikan muinaiset kulttuurit -ohjelmat

Opettaja luetutti taululla olevia kysymyksiä ääneen enimmäkseen tytöillä, joiden lukemista hän ei kommentoinut. Pojat sen sijaan ilmaisivat usein spontaanisti ohjelmasta esiinnousseita asioita tyttöjen seuratessa hiljaa opetusta. Opettaja joutui myös ojentamaan poikia käskevään sävyyn säilyttääkseen työrauhan. Kuten monissa tutkimuksissa on todettu, pojat näyttivät vievän valtaosan opettajan huomiosta tyttöjen jäädessä vähemmälle huomiolle. (vrt. Saarnivaara 1986, 97 - 98.)

Opettaja käytti opetuksessaan paljon havainnollistavia esimerkkejä, ja hän oli myös kerännyt runsaasti erilaista havaintomateriaalia opetuksensa tueksi (vrt. taulukot 2 ja 3). Hän esitteli havaintovälineitä taikurimaisesti jännittävällä tavalla. Esineet ikään kuin löytyivät sattumalta esimerkiksi taskusta tai pöydän takaa. Oppilaat seurasivat jännittyneinä näitä tilanteita.

Katselun aikana opettaja tauotti ohjelmia eikä hän puuttunut tällöin ohjelman sisältöön. Tauot olivat lähinnä muistiinpanojen tekemistä varten. Oppilaiden kirjoittaessa tai katsoessa ohjelmaa opettaja täydensi taululla olevaa karttaa ja liikuskehi muutenkin luokassa. Oppilaat eivät häiriintyneet tästä, vaan jatkoivat omaa toimintaansa. Kun enemmistö oppilaista oli saanut muistiinpanonsa valmiiksi, opettaja laittoi videon päälle osan oppilaista vielä kirjoittaessa. Ne oppilaat, jotka vielä kirjoittivat, eivät kuitenkaan reagoineet tähän. Osa heistä jatkoi kirjoittamista toisten alkaessa jo katsoa ohjelmaa. Oppilaiden katsomistapaan vedoten he olivatkin Savisen (1994, 22 - 23) mukaan lähinnä velvollisuudentuntoisia katselijoita, jotka seurasivat ohjelmaa keskittyneesti opettajan odotusten ja ohjeiden mukaisesti (vrt. luku 3.3).

Opettaja ohjasi oppilaiden oppimista ilmaisemalla omia odotuksiaan muun muassa seuraavasti:

“Voit kirjoittaa nämä [tarkkailukysymykset], jos haluat. Ei ole pakko. Tämä ei ole välttämättä se järjestys, jossa ne tulevat nauhalta.”

[Löytöretki-ohjelman katsomisen jälkeen.]

“Jos osan näistä asioista muistat sitten pidemmän ajan, niin hyvä on. Kaikkei ei voi ehkä vaatia, kun sitä on aika paljon.”

Opettaja kiinnitti huomiota myös kielellisiin seikkoihin. Hän ohjasi vieraskielisten nimien oikeinkirjoituksessa sekä pyysi oppilaita suomentamaan Amerikan muinaiset kulttuurit -ohjelman englanninkielisen nimen.

Lisäksi hän vertasi ja yhdisti historian tapahtumia nykypäivään muun muassa seuraavasti:

“...niin kirkolla oli sitä mammonaa, jolla pysty niitä laivoja varustamaan... ja sinne mukaan tietysti muutama pappi ja apupappi ja... mitä kaikkee onkaan, niin ne saivat hoitaa sitä henkistä puolta. Uskonnon takia on aina sodittu. Siellä tänäkin päivänä heitellään kiviä sen takia, kun toinen uskoo vähän enemmän kuin toinen... ja kolmas ei kovin hevillä usko.”

Opettajan kiinnostuneisuus tekniikkaan näkyi opetuksessa, jossa korostuivat erilaiset taistelut, aseet ja valloittajat. Kertoessaan näistä osa tapahtumista jäi oppilaiden mielikuvituksen varaan lauseiden loppuessa jännittävästi kesken, kuten seuraavasta esimerkistä ilmenee. Tämä vetosi erityisesti poikiin, joiden kanssa käytiinkin pääosa tuntikeskustelusta.

[Opettaja selittää laivan rakennustekniikan kehittymistä.]

“...Jos ajattelet niitä egyptiläisten kaislaveneitä tai Rooman vallan veneistä näit kuvasta [opetustaulu luokassa]... niin tämä on hieman eri mallinen. [Oppilas kysyy: “Huonompi vai parempi?”] Se on parempi, koska se oli nopeampi laiva.... eli sillä pääsi nopeammin ja jos tuli taistelu tai sellanen tilanne, niin pääsi nopeammin kääntymään... ja, kun sai nopeammin kääntymään, niin sai tykin kohalleen ja tulta...”

Lisäksi opettaja käytti opetuksessaan nuoriin vetoavaa kieltä ja väritti kertomaansa huumorilla. Oppilaat reagoivat tottuneesti opettajan kommentteihin eli tutkijat saivat tilanteista sen vaikutelman, että tällainen puhetapa oli luonteenomaista opettajalle eikä se ollut vain tilanteesta johtuvaa.

[puhetta Henrik Purjehtijasta]

“Sukunimi ei varmaankaan oikeasti ollut Purjehtija, vaan kun se oli siitä niin innoissaan, niin sai lisänimen...Niinkuin joku vois olla vaikka lisä Möhömaha.”

“Mutta ihan ohjelman alussa sanottiin mitkä tuotteet tai tekijät houkutteli, että tänne [Kiinaan] piti päästä, niin pitkälle kuin pippuri kasvaa.”

Koulun av-vastaavana opettaja oli hyvin selvillä laitteiden teknisistä seikoista, joten videoiden käyttö oli sujuvaa, ja hänen mukaansa televisio-ohjelmia oli katsottu oppilaiden kanssa runsaasti. Koska luokassa oli oma video, opettajan ei tarvinnut huolehtia muiden tilojen varauksista ja siirtymisistä eri luokkaan. Näin ollen eri kerroksessa olevan keskusvideon kanssa toimiminen ei hankaloittanut katsomistilanteen järjestelyjä.

[Opettaja kertoo opetusohjelmien käytön määrästä.]

“No sanotaan, että [käytän] melko paljon. Veikkaisin, että tällä koululla ehkä eniten, johtuen siitä, että kun mä oon av-vastaava, niin mä nauhottelen niitä koulutelevisio- ohjelmia toisillekin ja monesti tulee katottua siinä samalla yhteydellä se... että mä tiedän siitä taustoja kertoa muille, että onks se semmonen, mikä kannattaa kattoa... Mut sitten historiaan, biologiaan ja maantieteeseen liikkuva, elävä kuva on parempi kuin tylsä tekstikuva.”

(haastattelu ennen jaksoa)

Opettaja pyrki opetuksellaan siihen, että oppilaat osaisivat yhdistää ja vertailla edellisen, Egyptiä käsittelevän, jakson tietoja löytöretki-kokonaisuuteen. Jakson loputtua opettaja arvioi onnistuneensa hyvin opetuksessaan, jota hän luonnehti seuraavalla tavalla:

“No, mä tykkäsin ite silleen, että tuli semmonen niinku tiivis paketti... Kaikki [onnistui hyvin tällä jaksolla]... Mun mielestä ne [oppilaat] oli ihan mukana silleen, että välillä naurettiin ja välillä kirjoitettiin... Joo [oppilaat oli kiinnostuneita jaksosta]...No,[ohjelmissa] hyvää oli mun mielestä semmonen niinku, ne aiheet ja semmoset mitkä kiinnostaa noita ton ikäsiä oppilaita.”

(haastattelu jakson jälkeen)

Opettaja löysi opetusohjelmista sekä hyviä että huonoja puolia ja esitti näkemyksensä siitä, miten ohjelmia olisi voinut parantaa, jotta oppilaiden olisi ollut vielä helpompaa seurata niitä.

“No, hyvää oli [ohjelmissa] mun mielestä semmonen niinku ...ne aiheet... ja semmoset mitkä kiinnostaa noita ton ikäsiä oppilaita. Huonoo se, että siinä oli sitä termistöä ja semmosta, vieraita sanoja... puhuttiin ehkä liian nopeesti. Tai sitten ois voinu olla teksti siinä ohessa mukana niinku jossain karaokelauluissa... että sieltä tulee se teksti johonkin, että minkä nimisiä välineitä tai minkä niminen... Ne vaan kerto silleen, että minkä niminen

[väline], kun se ois voinu olla samantien siellä ruudussa näkyvässä...[Opettaja oli tyytyväinen ohjelmien pituuksiin], koska niitä voi pausella jaksottaa ite, jos tarpeen on.”

(haastattelu jakson jälkeen)

Opettaja B. Luokan opettaja oli valmistunut edellisenä keväänä ja näitä oppilaita hän oli opettanut vasta kolme kuukautta eli lukuvuoden alusta lähtien. Tästä tilanteesta johtuen hän kertoi toimineensa lähinnä intuitiopohjalta tehdessään valintoja ja kokeillessaan uusia työtapoja opetuksessaan.

“Mun mielestä tolla luokalla on hyvin hajanaiset pohjatiedot kaikessa... ett ihan selvästi on se vaikuttanu, kun niillä on vaihtunu opettajat niin usein.. Niin kyllähän he niinku tykkää [television katselusta], koska siinä ei tarvitse tehdä ite mitään niinsanotusti.. Mutta kyllä me jouduttiin ihan tota opetteleen sitä katsomisen taitoa.”

(haastattelu ennen jaksoa)

[Opettaja kertoo jakson suunnittelusta.]

“Kyll se vähän silleen intuitiopohjalta... ett mäpäp teen näin. Ett silloin kun mä katoin ton [ohjelmat videonauhalla] kotona, mä tein niinku just tällasia lyhyitä muistiinpanoja ja siitä tuli suurinpiirtein tällainen [näyttää oppilaille tekemäänsä monistetta]... Ja no minäpäp lyön tämän niille, ett se oli vähän tällain niinku repästy lonkalta koko juttu. Mut se miks päädyin siihen tyhjään paperiin [oppilaiden omat muistiinpanot], oli nimenomaan se, että halusin vaan kokeilla jotain muuta... ja laiskana ihmisenä se oli kaikkein helpoin tietenk [nauraa].”

(haastattelu jakson jälkeen)

Tuntien alussa opettaja johdatteli aiheeseen. Espanjalaisten ja portugalilaisien löytöretki -ohjelmaa käsiteltäessä opettaja kyseli alustunnista ja Amerikan muinaiset kulttuurit -ohjelman yhteydessä oppilaat lukivat muinaiisiin kulttuureihin liittyviä tekstejä historian oppikirjasta. Löytöretkiohjelman aikana oppilaat vastasivat opettajan tekemiin tarkkailukysymyksiin (ks. liite 7), kun taas Muinaisista kulttuureista kertovan ohjelmaa katsottaessa oppilaat tekivät vapaasti omia muistiinpanoja tyhjälle paperille. (Ks. taulukko 9.)

TAULUKKO 9. Ohjelman käsittely (opettaja B)

LUOKKA B	OHJELMAN ESIKÄSITTELY	KATSELUTILANNE	OHJELMAN JÄLKIKÄSITTELY
1)	<ul style="list-style-type: none"> - opettaja johdattelee löytöretkiaiheeseen kertaamalla alustuntia - opettaja kertoo tunnin kulun sekä esittelee tekemänsä monisteen 	<ul style="list-style-type: none"> - opettaja tauottaa ohjelmaa tarpeen vaatiessa ja kelaa välillä taaksepäin - oppilaat täydentävät samalla monisteen kohtia taukojen aikana - opettaja kertaan katsottua kyselemällä 	
2)	<ul style="list-style-type: none"> - oppilaat lukevat oppikirjasta aiheeseen liittyen - opettaja kertoo tunnin kulun ja ohjaa muistiinpanojen tekemisessä 	<ul style="list-style-type: none"> - oppilaat tekevät vapaasti muistiinpanoja - opettaja tauottaa ohjelmaa; hän kertaan nähtyä ja valmistaa seuraavaa pätkää kertomalla mitä siinä käsitellään - oppilaat lukevat oppikirjasta seuraavaan katsottavaan pätkään liittyen 	

Opettaja tauotti ohjelmia usein kelaten välillä nauhaa taaksepäin, jos ohjelman kohta meni oppilaiden mielestä liian nopeasti ohi. Hän auttoi oppilaita seuraamaan ohjelmaa muun muassa kertomalla usein tauon aikana, mitä ohjelmassa seuraavaksi käsitellään.

“Joo, seuraavassa sitten kuullaan vähän enemmän tosta niiden kulttuurista, taiteesta ja katsotaan taas mitä tärkeitä löytyy.”

“Olemme atsteekkien valtakunnassa edelleen ja jatkamme katsomista...”

“Seuraavaksi tulee inkojen valtakunnasta, eilen oli portugalilaisten imperiumi...”

Katsotun ohjelmapätkän jälkeen käsittely eteni oppilaiden muistiinpanojen pohjalta. Opettaja kysyi oppilaiden huomioita muun muassa seuraavalla tavalla:

“Mitä sait?”

“Millaisia muistiinpanoja olet tehnyt?”

“Oliks jollain vielä jotain muuta tärkeitä kuin nää mainitut asiat?”

“Kuka otti tästä viimeisestä pätkästä jotain?”

Oppilaat epäröivät tuoda julki tekemiään havaintoja. Vain osa oppilaista osallistui vastaamiseen suurimman osan pysyessä hiljaisena. Opettaja houkutteli oppilaita vastaamaan kysymällä samaa asiaa monin eri tavoin. Usein hän joutui myös tarkentamaan kysymyksiä, mikäli oppilaat eivät ymmärtäneet niitä heti. Joskus opettaja joutui lopulta vastaamaan itse tekemäänsä kysymykseen, kuten tässä:

“Tuolloin 1500 - 1600 -luvulla oloisikin tullu inkat ja atsteekit tulleet valloittamaan Eurooppaan, niin minkäköhänlainen Eurooppa ois tällä hetkellä? [Oppilaat vastaavat: kreisi, erilainen]

Millainen uskonto meillä olis? [oppilas vastaa: takapajula]...

Miettikääpä, millainen olis uskonto? Mikä voi olla esim. Bettinan jumala tällä hetkellä, jos ois inkat ja atsteekit ois valloittaneet tän paikan? [Oppilaat eivät vastaa.]...

Helpotan... minkä uskonnon nää valloittajat vei sinne Amerikkaan?” ...[Oppilas arvaa: kristinusko.]...

Ja mikä osa siitä? [Oppilaat eivät vastaa.] Katolisuus... nyt ei oo ollu uskontoa [pitkään aikaan], huomaa kyllä!”

Opettaja suhtautui kaverillisesti oppilaisiin ja toimi joustavasti opetustilanteissa. Hän varmisti kysymyksillään, että oppilaat pysyvät mukana, ja kannusti oppilaita osallistumaan oppituntien kulkuun. Opettaja käytti oppilaisiin vetoavaa nuorekasta kieltä ja yhdisti löytöretkiin liittyviä asioita nykypäivän tilanteisiin.

“Saiko kukaan napattua, että mikä jengi oli.. hallitsi sitä aluetta klassisen ajan? “

“Mistä oli kysymys, kun ne ravasivat niitä rappuja [portaita pyramidin huipulle]?”

“Niin se oli niitten taskulaskin [inkojen laskukone, kvipu], nimenomaan. Se semmonen... naruista, solmuista kyhätty. Nykyään menee tietsit jumiin ja niillä meni narut solmuun...”

Opettaja oli hyvin rauhallinen kaikkien tuntien aikana istuen tynesti lähes koko ajan samalla paikalla. Tämä vaikutti varmasti myös oppilaiden käyttäytymiseen. Vain oppituntien lopussa oli ymmärrettävää levottomuutta ennen välitunteja tai ruokailuun menoa. Opettaja käytti luokanhallintaan monia keinoja: kannustusta, uhkailua, sanallista ojennusta.

“Ei se mitään haittaa, jos se väärin on se vastaus. Oonko mää joskus jättäny teitä jälki-istuntoon väärästä vastauksesta? En tietääkseni!”

“Ei me päästä syömään, ennen kuin tää on katottu loppuun. No niin, ei oo enää paljoa jäljellä. Sitte pääsee ruokaileen. Heti alkaa pyöriä kun on hiljaista.”

“... jos sä et nyt osaa pitää suuta kiinni, niin pääset kyllä ulos tästä luokasta, ja jatketaan sitten myöhemmin.”

Opettaja puhui tunneilla enemmän yksityiskohdista kuin asioiden syistä ja kokonaisuuksista. Tosin hän liitti myös ohjelman ulkopuolisia asioita opetuksensa. Esimerkiksi hän kertoi yksityiskohtaisesti jadesta liittyen mayojen koruihin ja kysyessään Meksikon pääkaupunkia hän yhdisti historiaa nykypäivään. Opettaja kiinnitti myös erityisesti huomiota nimien oikeinkirjoitukseen ja opasti siinä oppilaita. Hän aktivoi myös oppilaita, esimerkiksi pyytämällä heitä kirjoittamaan muistiinpanojaan taululle. Opettaja ohjasi muistiinpanojen tekemistä ennen Amerikan muinaiset kulttuurit -ohjelmaa seuraavasti:

“... Että voi aika lennokkaasti ja nopeasti kirjoittaa sinne [paperille]... ja sitten voi siirtää ne jäsennellyt muistiinpanot sinne vihkoon... Eikä teillä ole tukikysymyksiä, joten teidän pitäis ite löytää keskeisimpiä asioita tai asioita, jotka ovat teistä tärkeitä tolla nauhalla.”

Opettaja huolehti ennen ohjelman katsomista luokkatilan ja välineiden järjestelyistä. Hän vaihtoi rinnakkaisluokan opettajan kanssa luokkahuonetta päästäkseen tilaan, missä oli omat videolaitteet. Av-välineiden käyttö ei tuottanut opettajalle ongelmia. Ainoastaan pidempien taukojen aikana videon pysäytyskuva meni pois päältä ja televisiosta alkoi kuulua musiikkia. Tämä kiinnitti oppilaiden huomion, jolloin tarkkaavaisuus siirtyi hetkeksi pois opetuksesta. Tunnit loppuivat ajallaan, ja ohjelman katsomisen jälkeen siirryttiin välitunnille. Opettaja ei koonnut ohjelmaa tunnin lopussa, vaan työskentely päättyi molemmilla kerroilla kellon soidessa juuri, kun ohjelma oli katsottu loppuun.

Jakson tavoitteeksi opettaja oli asettanut löytöretki-käsitteen selventämisen. Hän oli hyvin kriittinen omaa opetustaan kohtaan ja koki ettei aikaa ollut riittävästi opetuksen suunnitteluun. Tämä oli hänen mielestään syynä opetuksen puutteisiin.

“Ja sitten tota kyllä ihan selvästi käytin ihan liian vähän aikaa tähän... Mä ymppäsin tän jakson vähän niinku väkivaltaisesti, tota tonne Aasian sisälle sillä lailla, että jotenkin vähän ehkä huonosti mietin sen yhdistämisen siihen Aasian jaksoon... [Löytöretki-jakso] tuli ehkä käsiteltyä ehkä vähän huolimattomasti... Että kun yritin kauheesti pysyä aikasemmin suunnitelluissa ohjelmissa niin kuitenkin hätäsesti yritin koota tän loppuun. Että siihen videoitten jälkeen kannattais ehkä keskittyä vielä sellaseen itsenäiseen työskentelyyn ja itsenäiseen tiedonhakuun. Yks syy, minkä takia siihen ei aina tuu meiän luokassa keskitytyä, on että se on tosi vaikeeta... Jos halua päästä vähän helpommalla, niin sitten ottaa enempi opettajajohtosesti.”

(haastattelu jakson jälkeen)

Opettaja piti lyhyempää, Espanjalaisten ja portugalilaisten löytöretket-ohjelmaa selkeämpänä ja helpompana kokonaisuutena sekä oman käsittelyn että oppilaiden kannalta. Opettajan mielestä erityisesti pojat olivat kiinnostuneita tästä aiheesta, vaikkakin kaikki oppilaat jaksoivat opettajan mielestä keskittyä yllättävän hyvin.

“Tota, se oli just aika hyvä se Kristoffer Kolumbus. Se oli sopivan mittainen, mutta se meni ehkä vähän liian laajaks se toinen ohjelma [Amerikan muinaiset kulttuurit]... Se oli aika rankka varmaan oppilaille, se kaks tuntia [ks. taulukko 5]... Että yllättävän hyvin ne siihen nähden jakso keskittyä... Varmaan se päätavoite jäi [oppilaille] mieleen, että mitä ne on ne suuret löytöretket.”

(haastattelu jakson jälkeen)

Opettaja C. Opettaja on toiminut ammatissaan yli kymmenen vuotta ja tämän luokan kanssa jo kuudetta vuotta. Vuorovaikutuksesta sekä tuntikäyttämismisestä havaitsi, että opettaja tunsii oppilaat perinpohjin ja oppilaat tunsivat opettajan työtavat. Opettajalla oli empaattinen suhde oppilaisiin, ja hän toimi usein tunnepohjalta. Hän kannusti oppilaita yrittämään luottaen jokaisen kykyihin tehdä omia havaintoja ja muistiinpanoja. Hän huomioi oppilaat yksilöinä ja antoi heille luvan olla erilaisia. Tässä luokassa opettajan ja oppilaiden välinen kommunikointi oli avointa ja molemminpuolista. Oppilaat lähestyivät helposti opettajaa, joka kuunteli heitä ja reagoi puolestaan heidän tuntemuksiinsa.

“Mulle koko opetustyö on niinku sellanen luova prosessi. Se ei oo semmonen, että mä teen kauhean tarkat suunnitelmat etukäteen. Kyllä mä teen silläkin tavalla monasti, mutta että siinä on aina ihan mieletön jouston vara. . . Eli nytkin kun mä huomasin, että ahaa... täähän ei menekään niinku sisällöllisesti [perille oppilaille], että se sisältö ei ohjaakaan tätä juttua vaan enemminkin tää menetelmällinen, niin huomasin, että oppilailla toden totta on ongelmia löytää se oleellinen ja hahmottaa se, että mikä on se kokonaisvaikutelma. . . Että mulla on tässä niinku se oleellinen juttu. . . Että millä tavalla mä niinku rakennan tämän kokonaisuuden, mikä muodostui tästä kahesta ohjelmasta, sellaseksi, että se palvelee heidän oppimistaan?”

(haastattelu jakson jälkeen)

Tuntien alussa ennen opetusohjelmien katsomista opettaja pohjusti asiaa kyselemällä oppilailta aiheesta ja kertomalla itse. Hän antoi tarkkailukysymyksiä joko suullisesti tai kirjoittamalla ne taululle. Ennen ohjelman alkua opettaja ohjasi oppilaita muistiinpanojen tekemisessä. Muinaisista kulttuureista kertovan ohjelman kohdalla luettiin etukäteen opettajan tekemistä muistiinpanoista se osuus, mikä liittyy katsottavaan ohjelmapätkään (ks. liite 8). Tämän lisäksi katsottua käsiteltiin tauotusten aikana oheismateriaalin avulla ja kokoavien kysymysten avulla. Kummankaan ohjelman jälkeen ei aikaa jäänyt varsinaiseen koontiin, vaan se jäi oppilaiden kotitehtäväksi. (Ks. Taulukko 10.)

TAULUKKO 10. Ohjelman käsittely (opettaja C)

LUOKKA C			
	OHJELMAN ESIKÄSITTELY	KATSELUTILANNE	OHJELMAN JÄLKIKÄSITTELY
1)	<ul style="list-style-type: none"> - edellisen tunnin läpikäyminen (= kotitehtävän tarkistus); oppilaat etsivät aiheeseen liittyviä alueita karttakirjasta - opettaja kertoo tunnin kulun ja antaa yleisiä ohjeita - opettaja antaa tarkkailutehtävän /-viä sekä ohjeita muistiinpanojen tekemistä varten 	<ul style="list-style-type: none"> - ohjelma katsotaan keskeytyksettä; oppilaat tekevät samanaikaisesti muistiinpanoja 	
2)	<ul style="list-style-type: none"> - edellisen tunnin läpikäymistä opettajan johdolla - opettajan tekemät valmiit muistiinpanot käydään yhdessä läpi - opettaja antaa ohjeita muistiinpanojen tekemistä varten 	<ul style="list-style-type: none"> - toisella tunnilla ohjelmapätkä (n 12 min katsottiin keskeytyksettä ja toisen tunnin ohjelmapätkää (n 12 min) opettaja tauotti; taukojen aikana opettaja kokoaa katsottua ja kyselee sekä tarkentaa sitä - opettaja antaa ohjeita muistiinpanojen tekemiseen 	<ul style="list-style-type: none"> - opettaja kokoaa kyselemällä keskeisiä asioita katsotusta ja ohjaa oppilaita edelleen muistiinpanojen työstämiseen

Opetuksesta ilmeni, että opettaja painotti oppilaiden kokonaisvaltaista kasvatamista sekä oppimaan ohjaamista pelkän tiedollisen opetuksen sijaan. Opettaja oli kiinnostunut oppimisprosessista ja sen laadusta.

“Älä kiinnitä liikaa huomiota nimiin, vuosilukuihin... Muistiinpanojen on tarkoitus olla sellaisia lyhyitä. Älkää tehkö nyt sitä vihkotyötä viimeistellen.”

“Ette vastaa niihin [kysymyksiin] suoraan, vaan teette niistä sellasia oppi... niin kuin tietopaketteja... Tehkää sellaset upeat muistiinpanot, oma tutkimuskirja. Älä yritä liian perusteellisesti,..vaikutelmia!... Ja nyt jokainen omalla tyylillään, ihan sillä tyylillä, millä itse mieltää nää löytöretket, tekee muistiinpanot..Ihan samaan tyyliin kuin ennenkin kuvitatte ja pistätte oleellisen asian.”

Opetustilanne muotoutui sen mukaan, miten opettaja koki oppilaiden ymmärtävän asian eli opettaja kuunteli ja havainnoi koko ajan oppilaiden reaktioita. Ensimmäinen ohjelma katsottiin kahteen kertaan, koska opettaja huomasi vaikeuksia tiedon valikoinnissa ja keräämisessä. Osan tämän luokan oppilaista voidaan katsoa kuuluvan Savisen (1994, 22 - 23) luokittelun mukaisesti ns. toivorikkaisiin tai ehdottomiin katselijoihin, jotka kommentoivat kriittisesti ohjelmaa ja siihen liittyviä tehtäviä. Kun oppilaat päättivät, ettei ohjelma heitä kiinnostanut, he puuhasivat kaikkea muuta kuin, mitä oppitunnilla piti tehdä. (Vrt. luku 3.3.) Opettaja muuttikin käsittelytapoja toisen ohjelman kohdalla antamalla oppilaille osittain valmiit muistiinpanot helpottaakseen oppilaiden omien muistiinpanojen tekemistä. Lisäksi hän tauotti ohjelmaa ennalta suunnittelemisensa kohdin ja kertasi aihetta kysellen ja havainnollistamisen kuvien ja karttojen avulla. Opettaja painotti opetuksessaan erityisesti taidetta ja arkkitehtuuria, jotka olivat hänen erikoisosaamisensa alueita.

Kaksi oppituntia neljästä kesti pidempään kuin oli tarkoitus ja löytöretki ohjelma katsottiin uudelleen, mikä johtui yleensä organisatorisista seikoista sekä ongelmista keskusvideon kanssa. Opettajan poistuessa luokasta käyttämään keskusvideota oppilaat keskittyminen herpaantui. Tämän vuoksi opettajan täytyi rauhoitella tilannetta palattuaan takaisin ohjelman ollessa jo päällä.

[Opettaja antaa toisen oppitunnin alussa palautetta ensimmäisestä katselutilanteesta]

“Se oli todella ällöttävä se... viime kerralla se tunti. Turhanpäiväistä odottelua täällä ja se joka istuu takana, näkee mitä siellä takana touhutaan. Nyt ei tänä päivänä sitä tapahdu. Nyt me katotaan ihan samalla tapaa kuin ennenvanhaankin aina: aina kun joku asia menee pieleen, me otetaan se uusiks.”

Kahdella jälkimmäisellä kerralla ohjelmaa katsottiin luokassa, jossa oli oma videonauhuri. Tällöin ohjelman jaksottaminen oli vaivattomampaa, ja opetuksen ulkoinen järjestely ei hallinnut opetustilannetta.

Opettaja asetti useita tavoitteita sekä opetukselle että oppimiselle. Hän oli asettanut kuluvan vuoden päämääräkseen jokaisen oppilaan henkilökohtaisten oppimisstrategioiden tiedostamisen. Opettaja pyrkii myös antamaan oppilaille erilaisia malleja opiskella ja oppia. Lisäksi tässä historian jaksossa hänen tavoitteenaan oli tuoda historian eläväksi, lähelle oppilasta. Hän painotti opetuksessaan kokonaisuuksien hahmottamista ja halusi laajentaa löytöretki-käsitteen koskemaan muutakin kuin konkreettista löytämistä. Opettaja korosti myös kartan hahmottamista jakson aikana. Alustunnilla käytiin läpi kartalta aiheen kannalta olennaisimmat paikat ja alueet sekä oppituntien aikana tutkittiin karttoja, joihin liittyi myös tehtäviä.

Opettaja arvioi opetusten puutteiden ja onnistumisien johtuvan sekä omasta että oppilaiden toiminnasta. Opettajana hän olisi halunnut tehdä enemmän pohjatyötä Amerikan muinaiset kulttuurit -ohjelmaan liittyen, mutta toisaalta hän katsoi voivansa vaikuttaa asiaan ohjelman jälkikäsitteilyllä.

“Se [löytöretki-jakso] oli mun mielestä sisällöllisesti niinku mielekäs... mä oon niinku pohtinu ääneen vähän joka välissä, että millä tasolla niinku oppilas pystyy ajattelemaan kokonaisesti ja oma-aloitteisesti... Että mulla jäi sellanen olo, että tota lapset tulivat syyttä suotta paniikkiin tästä hommasta...Mä oon sen huomannu, ettei tarte välttämättä välittää niitten verbaalisista kommentteista, vaan siitä intensiteetistä, miten ne paneutuu siihen...”

“Oon hirveen kiinnostunut kattomaan, mitä mä nyt huomaan heidän nyt ymmärtäneen... niin tavallaan reagoida siihen joten kuten tulevaisuudessa...Mun mielestä tää toimi tosi hyvin...siis tää opetti minua ja sitten käsittääkseni tää opetti oppilaitakin... Musta tää oli hyvä prosessi, että tästä on niinku hirveen hyvä jatkaa...Mä en jaksu hermostua näistä organisa-

torisista kysymyksistä. . . Ainahan didaktisesti voi ajatella, että moni asia ois voinu olla paremmin mutta en mä niinku sitä... paremminkin se vuorovaikutus, mikä siinä syntyy. . .”

(haastattelu jakson jälkeen)

Oppilaat olivat opettajan mukaan kiinnostuneita ohjelmista, vaikka hänen mukaansa oppilaiden mielikuvitusmaailma on erilainen kuin perinteisesti ajatellaan. Oppilaat, varsinkin pojat, eivät kiinnostu enää merenkäynnistä ja sankaritarinoista, vaan ennemminkin avaruusmaailma kiehtoo poikia. Kuitenkin opettaja huomasi, että sellaiset ”uudet tyypit, jotka ei mihinkään jaksa paneutua, niin nehän oikein palo tän asian kanssa”.

Opettajan mielestä Amerikan muinaisista kulttureista kertova ohjelma oli oppilaille vaikeampi kuin toinen kokonaisuus, ja tällöin hän huomautti ohjelman käsittelyn merkityksen kasvavan entisestään. Maailmankuvallisesti ohjelmat olivat hänen mielestään todella hyviä.

Yhteenveto. Opettajilla A ja C oli opettajakokemusta lähes yhtä paljon, ja he olivat opettaneet oppilaitaan useamman vuoden ajan. Opettajat tunsivat siis oppilaiden tietotaustan ja osasivat reagoida oppilaiden tarpeisiin joustavasti. Kyriacou (1992, 23 - 24) onkin todennut, että kokenut opettaja luottaa kykyihinsä jäsentää oppimateriaalia. Opettaja B taas koki ongelmalliseksi sen, että luokalla oli ollut monia opettajia. Tästä johtuen hänellä ei ollut tarkkaa kuvaa aiemmin opetetusta ja opettaja totesi pääsevänsä helpommalla, jos toimii opettajajohtoisesti.

Opettajat A ja B puolestaan käyttivät lähes yhtä paljon aikaa löytöretkijaksoon. Kummassakaan luokassa ei katsottu mitään ohjelmaa uudelleen ja käsittely tapahtui oppituntien rajojen sisällä. Opettaja C taas käytti enemmän aikaa jaksoon. Löytöretki-ohjelma katsottiin kahteen kertaan, ja Amerikan muinaiset kulttuurit -ohjelma katsottiin jaksotettuna kahdelle eri päivälle, kun muissa luokissa se katsottiin kaksoistunneilla, taukona vain välitunti. (Ks. taulukko 1.)

Opettajien A ja B tunneilla vuorovaikutus oppilaiden ja opettajan välillä oli vähäisempää sekä opettajakeskeisempää kuin opettajan C tunneilla. Viimeksi mainitun opettajan luokassa oppilailla oli mahdollisuus melko vapaasti ilmaista mielipiteensä, ja he myös käyttivät tätä hyväkseen. Tosin välillä oppilaiden

mielipiteiden ilmaisu muuttui huuteluksi, joka häiritsi opetusta. Opettaja puuttui tähän häirintään välittömästi, sillä seurauksella että opetettavan asian käsittely keskeytyi hetkeksi. Tässä luokassa tilanteet olivat jatkuvaa vuorovaikutusta opettajan ja oppilaiden kesken.

Opettaja B ja C muuttivat ohjelman käsittelytapoja huomattuaan oppilaiden vaikeudet muistiinpanojen tekemisessä ja tiedon valikoinnissa. Opettaja B siirtyi tarkoista, ohjatuista kysymyksistä vapaaseen muistiinpanomuotoon, kun taas opettaja C toimi päinvastoin. Opettaja A käsitteli molempia ohjelmia samalla tavalla.

Jokaisen luokan oppilaissa oli velvollisuudentuntoisia, toivorikkaita ja ehdottomia katselijoita (ks. Savinen 1994, 22 - 23). Opettajan onkin hyvä tiedostaa, että oppilailla on erilaisia katselutapoja, joihin hän voi selvästi vaikuttaa.

9.1.2 Opettajan antamat tehtävät oppitunnilla

Tässä yhteydessä tehtävät ymmärretään laajemmin kuin konkreettisesti annetuiksi paperitehtäviksi; tässä tehtäviä ovat kaikki ne katsomistilanteen eri vaiheissa esiintyvät keinot, joiden avulla opettaja aktivoi oppilaita oppimisprosessin aikana (vrt. luku 4). Seuraavaksi kuvataan opettajien antamia tehtäviä luokkakohtaisesti. Jokaisen opettajan kohdalla käsitellään ensin hänen antamiaan, opetusohjelmiin liittyviä tarkkailutehtäviä, sitten yleisemmin muita tehtäviä oppitunneilla, ja lopuksi viitataan opettajan antamiin kotitehtäviin.

Opettaja A. Tarkkailukysymykset opettaja teki etukäteen molempiin ohjelmiin katsottuaan ne ensin itse (ks. liite 14). Kysymykset olivat selkeitä: osaan kysymyksistä löytyi suoraan vastaus ohjelmasta. Molempiin ohjelmiin liittyi opettajan kuningaskysymykseksi mainitsema miksi-kysymys, joka edellytti päättelykykyä. Molemmilla tunneilla tarkkailukysymykset käytiin läpi yhdessä heti tuntien alussa, jolloin oppilaiden oli helppo suunnata tarkkaavaisuutensa tiettyihin kohtiin. Vastaukset purettiin vasta ohjelmien loputtua opettajajohtoisesti. Kaikilla oppilailla oli tekemistä koko tunniksi. Ensin he kopioivat tarkkailu-

kysymykset, sitten he tekivät muistiinpanoja ja lopuksi kirjoittivat vielä vastaukset taululta vihkoihinsa.

Opettajan tunnilla tekemät kysymykset ja muut tehtävät olivat myös tarkkarajaisia, mutta ne edellyttivät oppilailta myös omaa ajattelua ja pohdintaa sekä johtopäätösten tekemistä.

“Mikä nykyaikainen keksintö ei ollut vielä käytössä? [Andreas vastaa:”pyörä”] Missä kuitenkin oli pyörä?”

“Oletko keksinyt mitä tapahtui, kun kulttuurit hävisivät? Ei sitä kukaan muukaan tiedä, niin yhtä hyvin te voitte keksiä” [Oppilaat arvailevat: kultakuume, pommi, kulkutaudit.]

“ Miksi ei menty lyhintä, tuttua reittiä maitse? Eik ois ollu ihan helppo vaan karavaaneilla ja hevosilla tapaamaan Kiinan poikia, ku lähempänä ne ois ku mentäs maita pitkin?”

Opettajan ensimmäisellä tunnilla antama kotitehtävä, joka liittyi Amerikan muinaisiin kulttureihin, oli jakson tavoitteen mukainen. Oppilaiden tehtävänä oli piirtää erilaisten pyramidien sarja tai sarjakuva, joiden joukossa esiintyisi myös ihmishahmoja. Molemmat tapausoppilaat olivat tehneet tämän tehtävän: Andreas oli piirtänyt sarjakuvan egyptiläisistä ja heidän pyramideistaan, kun taas Annika oli piirtänyt kolmen erilaisen pyramidin kuvat vihkoonsa. Kotitehtäviin ei palattu oppituntien aikana.

Opettaja B. Tarkkailukysymykset opettaja oli suunnitellut vain löytöretki-ohjelmaan liittyen. Hän oli laatinut täydennettävän monisteen, johon löytyi vastaukset suoraan ohjelmasta monisteen mukaisessa järjestyksessä. Videonauhaa jouduttiin kelaamaan välillä taaksepäin, kun oppilaille oli vaikeuksia seurata sekä ohjelmaa että tehtäväpaperia yhtä aikaa. Tarkkailukysymysten vastaukset käytiin läpi katselutaukojen aikana. Toiseen ohjelmaan opettaja ei tehnyt tarkkailukysymyksiä, vaan oppilaat laativat omat muistiinpanot tyhjälle paperille. Oppilaat kirjasivat havaintojaan taululle opettajan kehotuksesta katselutaukojen aikana. Vastuu muistiinpanojen tekemisestä siirtyi toisella kerralla oppilaille, kun edellisellä kerralla siitä oli huolehtinut opettaja. (Ks. liite 14.)

Opettaja teki myös muita kysymyksiä suoraan ohjelmasta sekä kysyi myös laajempia pohdintaa edellyttäviä kysymyksiä, jotka osoittautuivat välillä liian vaikeiksi oppilaille. Kotitehtäviä ei tällä luokalla ollut lainkaan tähän jaksoon liittyen.

“Mikskä nimitettiin mayojen lukujärjestelmämerkkejä?”

“Siellä [ohjelmassa] mainittiin asia steelet... steelet. Mitä ne oli?”

“Mikä voisi olla syynä klassisen ajan loppumiselle?”

“Tuolloin 1500-1600-luvulla oliskin tullu inkat ja atsteekit tulleet valloittamaan Eurooppaa, niin minkäköhänlainen Eurooppa ois tällä hetkellä?”

Opettaja C. Opettaja oli miettinyt ensimmäistä löytöretki-ohjelman katselukertaa varten vain yhden olennaisen tarkkailukysymyksen, joka käytiin kartta-tehtävän avulla läpi ohjelman jälkeen. Toiselle katselukerralle hän oli laatinut useampia kysymyksiä, jotka olivat tarkempirajaisia kuin edellisellä kerralla ollut kysymys. (Ks. liite 14.) Katsottaessa toista ohjelmaa oppilaat täydensivät opettajan tekemiä valmiita muistiinpanoja (liite 8), jotka heillä oli monisteena. Tästä luettiin ne kohdat, joita seuraava ohjelmapätkä käsitteli.

Opettaja käytti paljon aikaa keskusteluun ja aktivoi oppilaita sekä työskentelemään konkreettisesti että myös ajattelun tasolla. Opettaja antoi tietoisesti vastuuta oppilaille muistiinpanojen tekemisessä ja kannusti heitä luottamaan itseensä erilaisina oppijoina. Hän etsi yhteyksiä nykyisyyteen ja loi opittavasta asiasta uusia kokonaisuuksia. Opettaja kysyi myös asioita, joihin löytyi ohjelmasta suoraan selvä vastaus.

“ Oliko mayat sotaisa kansa? Millainen oli numerojärjestelmä? Mitä oli steelit?”

“Kerro ihmisuhreista omin sanoin. Mikä liittyi heidän jumalanpalvelusmenoihinsa? Miksi pyramidin huipulle kiivettiin ja kuka sinne meni?”

“Millaisia heidän [inkojen] astiansa olivat ja mistä kankaat tehtiin?”

Opettaja perusteli asioita itse ja etsi syitä tapahtumille edellyttäen tätä myös oppilailta.

“Miksi on vaikea saada selvää muinaisista kulttuureista? Mitä eurooppalaiset tekivät suuressa viisauudessaan?”

“Mitä sellasta tapahtu, että todella tuntu siltä, että nää eurooppalaiset on maailman herroja?”

Kotitehtäviä opettaja antoi molempiin ohjelmiin liittyen. Löytöretki-tunnilla annettu kotitehtävä oli sama kuin tunnin tarkkailukysymys. Oppilaan oli valmistauduttava selvittämään espanjalaisten ja portugalilaisten löytöretkien eroja. Lisäksi yksi oppilas sai tehtäväksi selvittää, mitä imperiumi-käsite tarkoittaa, jotta osaisi selvittää sen muille oppilaille. Muinaisiin kulttuureihin liittyvä kotitehtävänä oli kerrata tunnin aikana läpikäytyt asiat.

Yhteenveto. Kaikki opettajat käyttivät tarkkarajaisia, ns. suljettuja kysymyksiä, joihin oli vain yksi oikea vastaus. Jokainen opettaja esitti myös laajempia, pohdintaa edellyttäviä, avoimia kysymyksiä, joihin saattoi olla useampia vastausvaihtoehtoja. Opettaja B käytti molempien ohjelmien kohdalla samanlaisia kysymystyyppejä, kun taas toiset opettajat muuttivat tehtävänasettelua ja niiden vaatimustasoa oppilailta saadun palautteen pohjalta.

Kuten Kyriacou (1992, 24 - 25) on todennut, myös tässä tutkimuksessa opettajat käyttivät enimmäkseen jo oppilaille tuttuja työskentelytapoja ja tehtävämuotoja. Tämä helpotti luonnollisesti opettajan ohjausta, mutta ei välttämättä edistänyt oppimisprosessia. Toisaalta tällöin oppilailta ei kulunut energiaa tiedon kirjaamiseen. Kaikki opettajat korostivatkin enemmän tietosisältöä kuin tiedonkeruumenetelmiä.

9.2 Oppilaat ohjelman jäsentäjinä

Tässä luvussa tarkastellaan tapausoppilaiden vastauksia eri ryhmityksissä. Aluksi käsitellään kaikkia tapausoppilaita yksittäin tutkimuksen luokittelun mukaisesti ja raportoidaan niitä osia kirjoitelmista, jotka kuvaavat parhaiten omaksutun tiedon tasoa. Kirjoitelmista muodostetut käsittekartat on liitetty

tekstiin täydentämään lainauksia. Luvun lopussa oppilaat on ryhmitelty kolmella eri tavalla: oppimistaidoiltaan niin sanottuihin hyviin sekä keskinkertaisiin tai heikkoihin oppilaisiin, kirjoitelmien aiheiden mukaan (löytöretki - ja muinaiset kulttuurit -vastaukset erikseen) ja lopuksi käsitellään tyttöjen ja poikien kirjoitelmia erikseen selvittäen, pitävätkö tytöt ja pojat eri asioita tärkeinä. Tapausoppilaiden kirjoitelmat ovat nähtävissä liitteissä 11 - 13.

Kuudesta oppilaasta kolme sijoittui tietojen toistamisen tasolle. Joskin kaksi heistä (Andreas, Christian) olisi voinut sijoittaa tasoille 1 - 3 riippuen tarkastelunäkökulmasta, sillä kirjoitelmista löytyy piirteitä näiltä kaikilta tasoilta. Molempien oppilaiden aiheena oli Amerikan muinaiset kulttuurit, joista kirjoitelmissa ei kuitenkaan suoranaisesti kerrota, sillä niiden näkökulma on löytöretkeilijöiden. Kirjoitelmissa oli toistettu tosiasioita sellaisenaan, mutta silti kuvailevalla kirjoitustyyllillä niistä oli saatu loogisesti eteneviä kokonaisuuksia, joissa ensin tapahtuu jotakin ja tämä johtaa toisiin tapahtumiin eli ilmenee syy- ja seuraussuhteita. Lisäksi nämä kirjoitelmat olivat suurelta osin mielikuvituksellisia kertomuksia, joten niitä oli vaikea sijoittaa yksiselitteisesti tietylle tasolle. Tasolle kaksi sijoittuvassa oppilaan kirjoitelmassa (Björn) sen sijaan selvästi toistetaan opetusohjelmasta ilmenneitä asioita perustelematta tai muokkaamatta niitä.

“Miehistö lähtee matkaan kolmella aluksella, kahdella pienellä ja yhdellä isolla, jonka nimi on Santta maria. Alukseen mukana lähtee myös columbus. columbus luuli löytäneensä intian, mutta hän löysi amerikan.”
(Björn)

“Mies lähtee matkaan. Tehtävänä on löytää ja tarpeen vaatiessa vallata uusia maailmoja... Gongari otti uzinsa ja ampui inkan. Goggiorokki lähti heti varoittamaan muita. Heti leirin pystyteetyään Goggiorokki häiskineen hyökkäsi inkojen kimppuun. Ja selvähän siinä on, että Gogiorokki ja puolikkaan laivan kapteeni Marco Polonen voittiva.”

(Andreas)

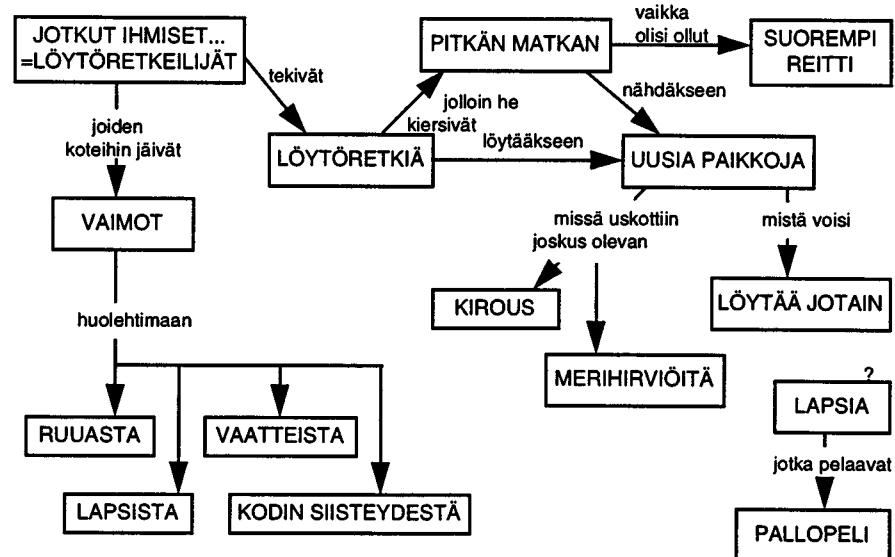
“Olipa kerran Juan da costa. hän purjehti ennen Columbusta Amerikkaan hänen omalla laivallaan. Matka kesti noin 40 kk. Hän oli luopua toivosta, kun hai kiertelivät hänen lautaansa ympäri... Siellä kun hän oli jonkun aikaan kävellyt, hän saapui pyramiidin luokse. Siellä hän tapasi intiaaneja, jotka toijottivat häntä. Intiaanipäälikkö tuli hänen luokseen ja sanoi: Yuk yuk laalla Diidu. Suomennettu: nyt sinut uhrataan Jumalalle. Ja intiaanit ottivat

hänenstä käsistä kiinni ja veivät hänet vuoren huipulle ja heittivät hänet alas!”
(Christian)

Kolmen muun oppilaan kirjoitelmat sijoituivat selkeästi, heistä Annikan kirjoitelma oli tietojen muistamisen tasolla (taso1). Kirjoitelmassa ei mainita henkilöiden tai paikkojen nimiä, vaan ne on korvattu epätasällisillä kiertoilmauksilla. Mainitut asiat ovat irrallisia eikä oppilas osaa yhdistää niitä keskenään.

“Jotkut ihmisistä lähtivät löytöretkille etsien paikkoja. Löytöretkeilijät kiersivät pitemmän matkan kautta, vaikka paljon suuremmankin reitin kautta olisi päässyt paikkaan, johon pitikin.”
(Annika)

Käsitekartasta on nähtävissä oppilaan tarkoittamat asiat ja niiden suhteet. Kirjoitelman kappaleet ovat toisistaan irrallisia ja lyhyitä. Kuten kuviosta 5 näkyy, lapsista kertova kappale ei yhdisty lainkaan aiempiin tekstin sisältöihin.



KUVIO 5. Annikan kirjoitelmasta tehty käsitekartta

Birgitan kirjoitelma oli tietojen järjestelyn tasolla (taso 3). Sujuvassa tarinanmuotoisessa tekstissä on selvä alku ja loppu, oppilas kuvaa Amerikan muinaisia kulttuureja monista eri näkökulmista kuvaillen elinympäristöä, tapahtumia ja tilanteita valokuvamaisen tarkasti. Tosiasiat kuitenkin osittain peittyvät kuvailevan tekstin sekaan. Oppilas onkin taitava kirjoittaja, ja vastauksesta näkyy se, että tehtävä oli mieluinen.

“Huomasin kaukana merellä laivan tulevan, mutta se ei ollut meidän laivamme. Oliko tänne tulossa ryöstäjiä?.. Kyyhötimme kannella, ja katsoimme tuntemattomien rantautumista. He taluttivat jotain ihmistä rinnettä ylös kaupunkiin. Tajusin, että ihmiset olivat ryöstöretkiltä palaavia Mayoja. Talutettu ihminen oli ollut ilmeisesti uhri... He heittivät uhrin lähteeseen ja lauloivat jotain palvomislauluja. Silloin meidät huomattiin ja heitettiin lähteeseen.”

(Birgitta)

Caritan kirjoitelma oli tietojen yhdistelyn tasolla (taso 4). Hän kuvaa löytöretkiä monipuolisesti tuoden esille myös vastoinkäymisiä matkan teossa ja ilmaisee asiat laajemmasta näkökulmasta. Oppilas kirjoittaa tapahtumista omin sanoin sisällön siitä kärsimättä ja yhdistellen asioita uudella tavalla. Hän kuitenkin pitäytyy opetusohjelmista ja oppikirjasta omaksumasaan tiedossa eikä esimerkiksi vertaile tätä muihin tietoihin.

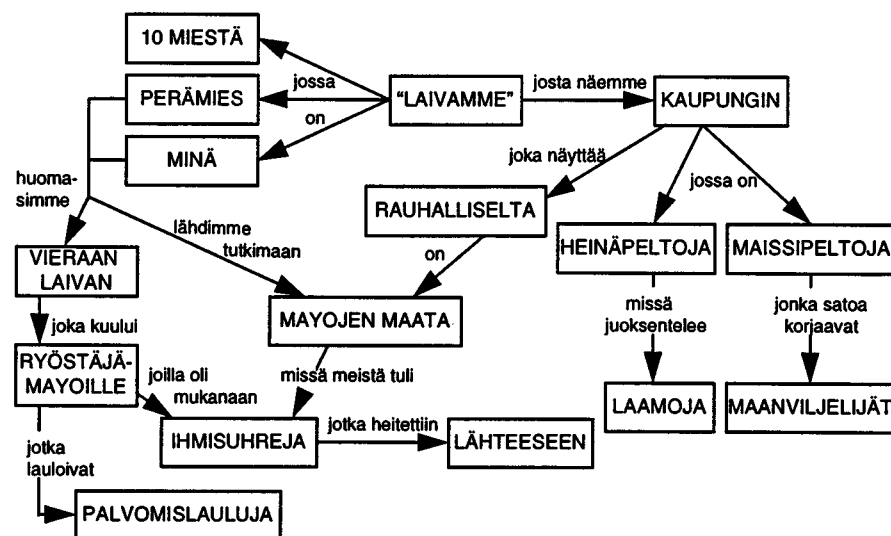
“...Espanjan ja Portugalin välillä oli kilpa siitä kumpi löytäisi ensin tien Intiaan. Portugali oli päässyt jo Afrikan kärkeen, kunnes rajuilma oli yllättänyt heidät ja heidän oli täytynyt palata takaisin... Columbus oli jo pienenä matkannut merillä. Nyt hän oli keksinyt uuden tavan päästä Intiaan, ei Afrikan kiertämällä vaan purjehtimalla suoraan länteen kohti avomerta... Myöhemmin kuningattarelle vakuutettiin, että Columbus oli petturi. Hänet pistettiin tyrmään, jossa hän kuoli edes itse tietämättä, mitä todella oli löytänyt. Columbuksen matkan jälkeen portugalilaiset löysivät Intiaan.”

(Carita)

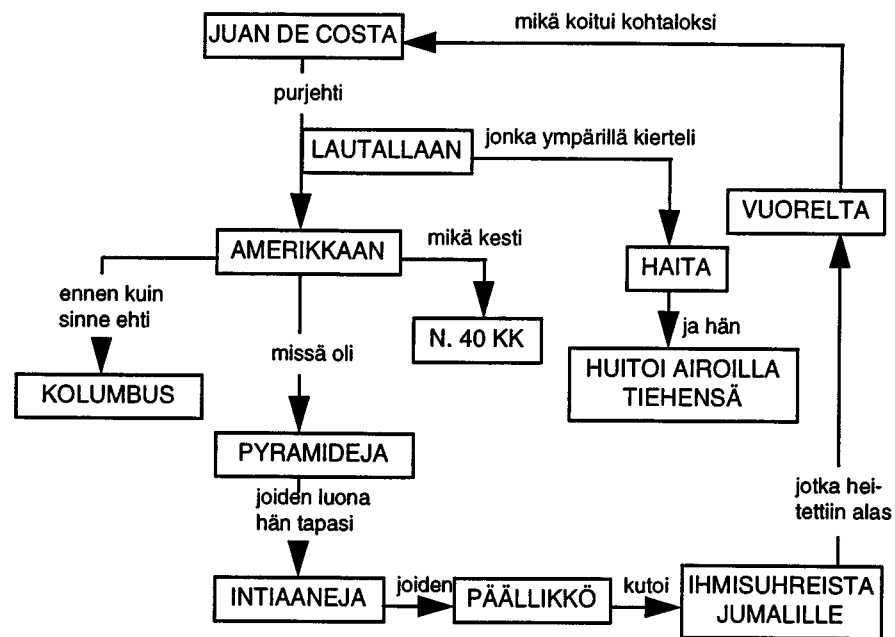
Mikään tapausoppilaiden kirjoitelmista ei sisältänyt tason viisi edellyttämää tiedon jäsenystä. Toisaalta kuudesluokkalaisilta voi ikänsä perusteella odottaa solotaksonomian tason kolme mukaista asioiden jäsentelyä (ks. Kari 1987, 20).

Vertailtaessa oppilaita oppimistaitojen perusteella näkyi, että niin sanotut hyvien oppilaiden kirjoitelmat olivat huomattavasti pidempiä. Heidän kirjoitel-

missaan oli keskimäärin 179 sanaa, kun taas heikkojen oppilaiden kirjoittelmissa noin 67 sanaa. Kirjoitelmista löytyi myös paljon laadullisia eroavaisuuksia. Hyvien oppilaiden (Andreas, Birgitta ja Carita) ja niin sanotusti heikoista oppilaista yhden (Christian) kirjoitelmat olivat sujuvia ja tarinamuotoisia kokonaisuuksia. Sisällöllisesti tarkasteltuna Birgitan ja Caritan kirjoitelmissa käsiteltiin kuitenkin enemmän asioiden erilaisia syy-seuraussuhteita ja kirjoitelmiin oli yhdistelty tietoa enemmän opetusohjelmista, oppikirjoista ja muusta opetuksesta kuin Andreaxen ja Christianin kirjoitelmissa. Oppimistasojen eroista on esimerkkinä B luokan tapausoppilaiden kirjoitelmat. On perusteltua verrata näitä oppilaita keskenään, koska heillä on samanlainen tausta, opetus sekä kirjoitustilanne. Jos heidän kirjoitelmiaan olisi verrattu muiden luokkien tuotoksiin, oppimistulokset olisivat todennäköisesti suosineet A ja C luokan oppilaita.



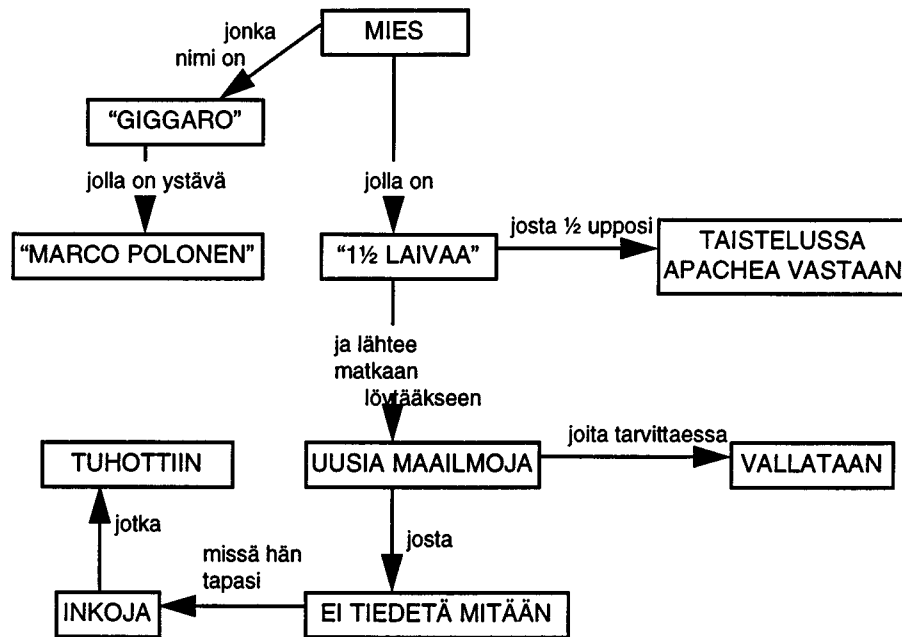
KUVIO 6. Birgitan kirjoitelmasta tehty käsitekartta



KUVIO 7. Björnin kirjoitelmasta tehty käsitekartta

Lopuissa kirjoitelmissa (Annika, Björn) asiat oli esitetty suppeasti ja irrallisina osina, mitä voidaan pitää yhtenä merkinä asioiden sisäistämättömyydestä. Heikommat oppilaat toivat myös haastatteluissa esille vaikeutensa poimia olennaisia asioita opetusohjelmista, mikä kertoo puutteista opiskelutekniikoiden hallinnassa.

Kirjoitelmien aiheilla oli jonkin verran vaikutusta kirjoitelmien sisältöihin ja lopputulokseen. Löytöretket oli aiheena oppilaille ennalta tutumpi, muun muassa ennakkokyselyssä kaikki tapausoppilaat tunsivat Kolumbuksen, josta myös kaksi oppilasta kolmesta kirjoitti vastauksessaan. Muinaiset kulttuurit oli aiheena laajempi ja vieraampi, mikä osaltaan selittää sitä, että oppilaat (Christian ja Andreas) kirjoittivat osittain asian vierestä (ks. kuvio 8).



KUVIO 8. Christianin kirjoitelmasta tehty käsitekartta

Edellä mainitut oppilaat tekivät kuitenkin ratkaisunsa perustellusti, ja he kuvasivat kirjoitustilannetta seuraavasti:

“No, mä nyt äkkiä tekasin jonkun hommelin ja nimen vaan otin yhestä, kun joku oli piirtäny sen kartan Kolumbukselle siitä Euroopasta. . . Kyllä se [tehtävänanto] ois ollu aika vaikeeta, jos mä oisin lähteny silleen miettimään niistä intiaaneista, mutta mää äkkiä vaan jotain tosta kirjoitin vaan... kun en mää silleen oo mikään tarinankirjottaja.”

(Christian)

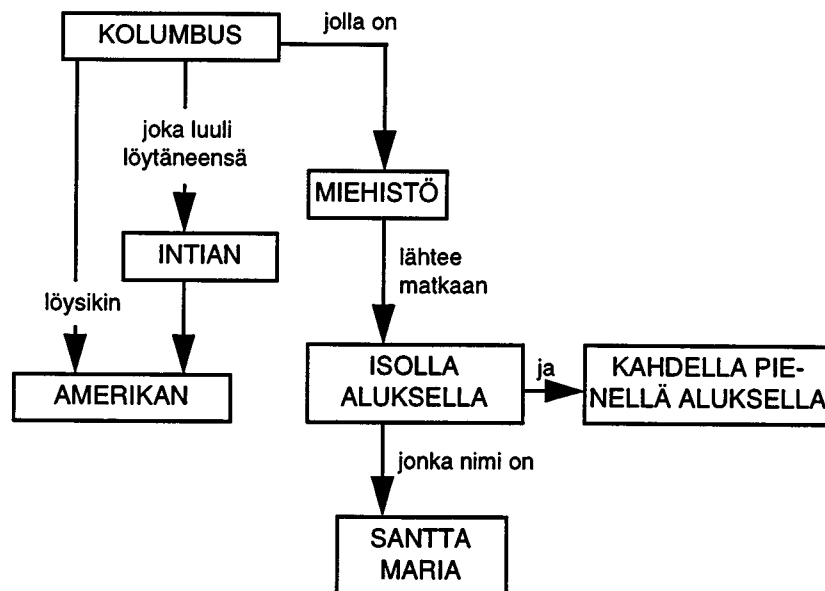
“En keksinyt mitään siihen kirjoitelmaan. Kysymyksiä ois saanu olla enemmän. Käytin kyllä näitä [apukysymyksiä]

(Andreas)

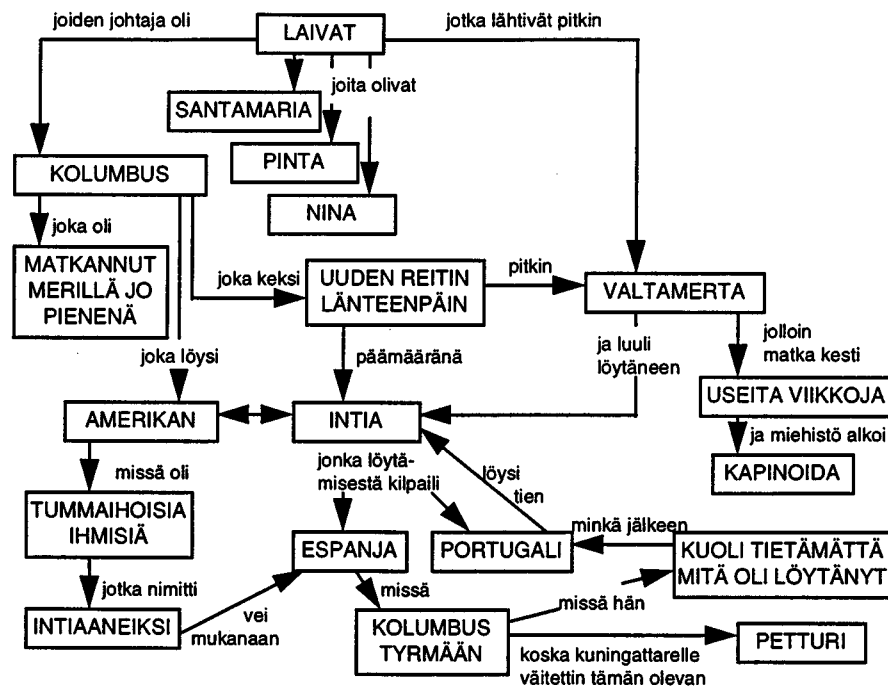
Tyttöjen ja poikien kirjoitelmissa oli havaittavissa eroja. Tytöt pitäytyivät kirjoitelmissaan enemmän eri lähteistä, esimerkiksi ohjelmista, oppikirjasta ja monisteista omaksumansa valmiin tiedon jäsentelyssä. Ennakkokyselyssä ilmenikin, että tytöt olivat saaneet löytöretkistä eniten tietoa kirjoista kouluope-

tuksen lisäksi. Pojilla televisio oli kirjoja suosittumpi tietolähde ja muun muassa tietokone toistui poikien vastauksissa, kun taas tytöiltä se puuttui kokonaan. Tässä tutkimuksessa television opetusohjelmat näyttivätkin vetoavan erityisesti poikiin.

Myös kirjoitustaidoissa oli suuria eroja tyttöjen ja poikien tuotoksia vertailtaessa (ks. kuviot 9 ja 10). Tyttöjen kirjoitustyyli oli sujuvampaa, mikä myös vaikutti lopputulokseen. Pojat käyttivät enemmän omaa luovuuttaan ja mielikuvitustaan kirjoittaessaan. (Vrt. Knudson 1995, 94 - 95.)



KUVIO 9. Andreaxsen kirjoitelmasta tehty käsitekartta

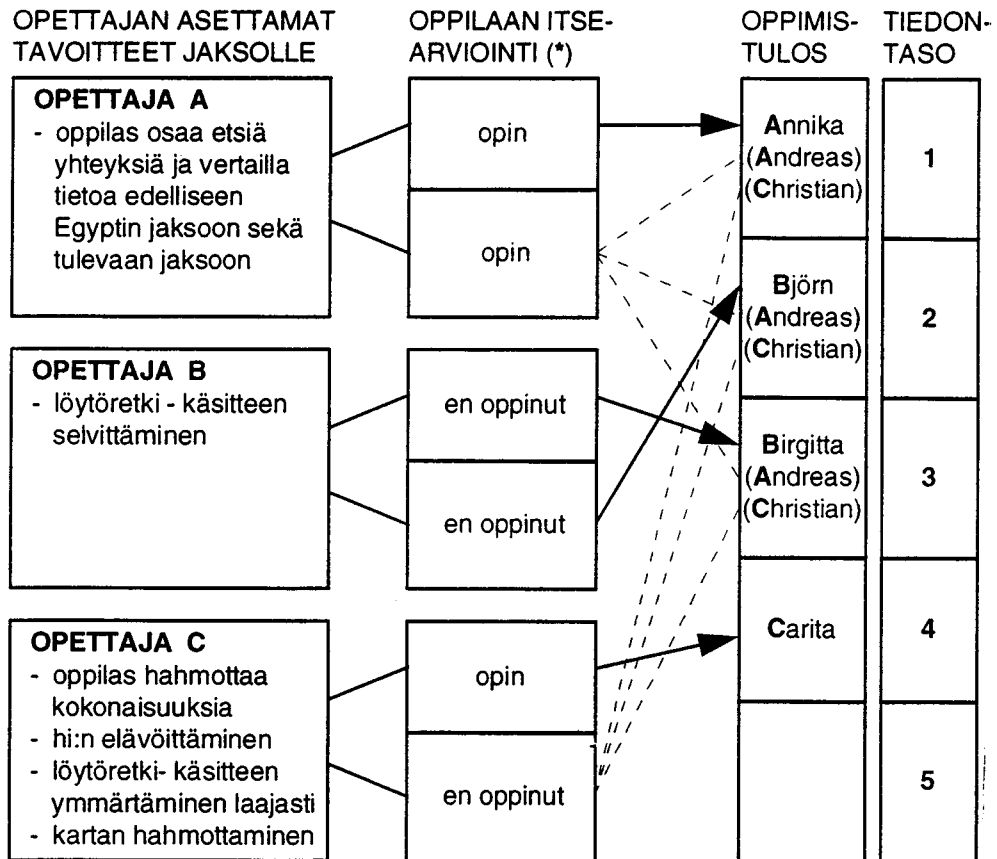


KUVIO 10. Caritan kirjoitelmasta tehty käsitekartta

Tämän ikäiset oppilaat muistivat hyvin tarkasti tiettyjä hyvin lyhyitä, ohikiitäviä kohtia ohjelmista. Esimerkiksi kuvaus ihmisuhreista esiintyi neljän oppilaan vastauksissa. Tämä tuki Aslaman (1996, 123 - 129) toteamusta siitä, että jännittävyys ja toiminnallisuus suuntaavat oppilaan kiinnostusta ohjelmaa kohtaan.

9.3 Opettajat ja oppilaat

Tässä luvussa kuvataan kunkin opettajan opetusta ja tapausoppilaiden oppimista yhdessä. Lisäksi näitä on peilattu koko luokan oppilaiden kirjoitelmien kautta. Kuviossa 11 on nähtävissä kaikkien opettajien tavoitteet sekä kunkin luokan tapausoppilaiden kirjoitelmien sijoittuminen tämän tutkimuksen luokittelun mukaisesti. Kuvioon on yhdistetty myös oppilaiden antama tieto oppimisestaan koulussa katsotuista televisio-ohjelmista.



(*) oppilaan arvionti oppimisesta yleensä televisio- ohjelmista katso oppilaan kyselylomake liite 2

KUVIO 11. Kohdejoukon yhteenveto

Kuviosta on havaittavissa, että luokassa A, jossa opettajan mukaan katso- taankin paljon ohjelmia, tapausoppilaat arvioivat myös oppineensa niistä, kun taas muissa luokissa oppilaat olivat kriittisempiä. Kaikista (n=70) oppilaista 59 % arvioi oppineensa yleensä koulussa katsotuista televisio-ohjelmista. Tytöt arvioivat oppimistaan myönteisemmin. Heistä 70% arvioi oppineensa ohjelmis- ta, kun pojista näin vastasi vain 49 %. Lisäksi kuviosta näkyy, että luokan A tapausoppilaat sijoittuvat kokonaisuudessaan alemmille tasoille kuin muiden luokkien oppilaat. Kuitenkin opettaja A arvioi oppilaiden olleen kiinnostuneita löytöretkiaiheesta, ja hän oli tyytyväinen oppimistuloksiin. Kuten luvussa 3.3 todettiin, opettaja saattaa arvioida oppimistuloksia paremmiksi kuin ne todelli- suudessa ovat, varsinkin jos vuorovaikutus opettajan ja oppilaiden on enim- mäkseen yksisuuntaista. Opettaja C oli asettanut opetukselleen ja oppilaiden

oppimiselle useita laajoja tavoitteita. Opettajien A ja B asettamat tavoitteet taas olivat tarkkarajaisempia ja niitä oli vähemmän. Näissä painottuvat enemmän tiedolliset tavoitteet kuin opettaja C:n tavoitteissa, joissa on huomioitu myös oppimistaitojen kehittäminen.

9.3.1 Kokenut opettaja ja tunnolliset oppilaat

Luokan käyttäytymisestä havaitsi sen, että televisio-ohjelmia oli katsottu paljon aiemmin. Katsomistilanteen järjestelyt eivät vieneet paljon aikaa tuntien alusta, vaan oppilaille oli selvää, kuinka tilanteessa tuli toimia. Oppilaat katsoivat ohjelmia rauhallisesti ja ohjelmiin liittyvät tarkkailukysymykset eivät aiheuttaneet suurempaa hämmennystä, niitä oli käytetty ennenkin.

Opettajan hallitseva rooli opetuksessa näkyi oppilaiden kirjoitelmissa epävarmuutena ilmaista omia ajatuksiaan ja he tyytyivätkin enimmäkseen muistelemaan oppituntien opetusta sekä opetusohjelmia. Yleisesti ottaen kaikkien luokan oppilaiden kirjoitelmat olivat lyhyehköjä. Asioita ei osattu yhdistellä toisiinsa, vaan kirjoitelmat sisälsivät irrallisia tietoja. Oppilaat ilmaisivat kirjoitustilanteessa hämmennyksensä tehtävänantoa kohtaan. Tapausoppilaiden kirjoitelmat kuvasivat sisällöltään ja tasoltaan hyvin koko luokan vastauksia. (Ks. kuvio 11.)

Opettajan mielestä oppilaat olivat kuitenkin kiinnostuneita löytöretki-aiheesta ja mukana opetuksessa samalla tavalla kuin muilla historian jaksoilla.

9.3.2 Uuden kokeilija sekä kirjava joukko oppijoita

Oppilaiden hajanaiset taustatiedot löytöretki-aiheesta vaikeuttivat opettajan opetusta. Kysymykset olivat välillä liian vaikeita oppilaiden pohjatietoihin nähden. Luokan oppilaiden osallistuminen tuntityöskentelyyn oli passiivista. Opettaja sai houkutella oppilaita vastaamaan, minkä yhdeksi syyksi opettaja mainitsi väärinvastaamisen pelon oppilailla.

Koko luokan oppilaiden kirjoitelmissa esiintyi paljon yksityiskohtaista tietoa, nimiä ja paikkoja, sekä useissa vastauksissa oli kuvailtu asioita pohtimatta

kuitenkaan asioiden syitä ja seurauksia. Tapausoppilaiden vastauksissa näkyvät erot tekstin sisällössä ja pituudessa kuvasivat hyvin koko luokan oppilaiden oppimiseroja. Tosin tehtävän muoto edellytti sujuvaa kirjoitustaitoa, joka vaikutti omalta osaltaan eroihin.

Opettajan mielestä oppilaat olivat kiinnostuneita ja jaksoivat keskittyä, vaikka tietomäärä oli runsas omaksuttavaksi. Hänen mukaansa aihe kiehtoi erityisesti poikia.

9.3.3 Luova opettaja ja eloiset tutkijat

Tämän opettajan oppilastuntemus näkyi opetuksessa hänen ja oppilaiden välisenä vuorovaikutteisuutena. Opettaja toimi luokassa joustavasti muuttaen tuntisuunnitelmiaan oppimisprosessin sitä vaatiessa. Opettaja antoi jokaiselle oppilaalle täyden vastuun tehdä omat muistiinpanonsa ohjaten kuitenkin toimintaa koko ajan. Tässä luokassa oppilaat olivat vastuullisia omasta oppimisestaan opettajan toimiessa tilanteen ohjaajana. Vaikka opettaja huomasi oppilaiden kommentoivan välillä kielteiseenkin sävyyn opetusta, hän kiinnitti enemmän huomiota oppilaiden todelliseen asiaan paneutumiseen.

Joissakin luokan oppilaiden vastauksissa ilmeni omaa ajattelua. Tällä luokalla myös pojat kirjoittivat tarinamuotoisia kuvauksia, jotka sisälsivät tosiasioita, eivätkä olleet vain keksittyjä tarinoita. Tällöin erot kirjoittamistaidoissa eivät selitä vastausten eroja sukupuolten välillä. Tapausoppilaiden kirjoitelmat edustivat hyvin koko luokan vastauksia. (Ks. kuvio 11.)

Jakson jälkeen tapausoppilaat määrittelivät löytöretki -käsitettä muun muassa seuraavilla tavoilla:

“ Öö... No... niissä niinku löydetään senmmosia tuntemattomia maita, mitä niinku... no siellä on asumusta, mutta niinku niitä ei oo ainakaan... en mää tiä.” (Carita)

“No löytöretket tarkoittaa niinku, että lähtee vaikka jonnekin metsään ja se löytää sieltä jotain, vaikka nyt kompassin tai tämmösen... niin löytää sieltä metsästä... niin siitä on sitten tullu löytöretki tai jotain tämmöstä... Mä niinku en pysty sitä selittää. Se on aika vaikee selittää.”

(Christian)

Opettaja totesi oppilaiden olleen kiinnostuneita aiheesta. Hänen mukaansa sankari- ja merenkäyntitarinat eivät kiinnosta oppilaita varauksetta nykyään, "sillä mielikuvitusmaailma kiehtoo heitä nykyisin niin eri tasolla, kun mitä perinteisesti ajatellaan."

10 TV - MAAILMAN SUURIN LUOKKAHUONE

Television opetusohjelmia käytetään ala-asteen opetuksessa runsaasti eri tarkoituksiin yhtenä havainnollisena audiovisuaalisena oppimateriaalina (ks. luku 2.4). Ohjelmien käyttöön vaikuttavat nykyään ensisijaisesti opettajien asenteet, kun av-laitteiden määrä ei ole enää ohjelmien katsomisen este. Opettajat kokevat ohjelmat siis hyödyllisiksi vaihtoehtoiksi opetuksessaan. Runsaan käytön vuoksi tarvitaankin tietoa ohjelman tarkoituksenmukaisesta käytöstä luokkatilanteessa, jotta ohjelmat ja opetus palvelisivat parhaiten oppilaiden oppimista.

Lukuisten määrällisten tutkimusten lisäksi onkin syytä tarkastella ohjelmien käytön laatua. Jo tehdyissä, käytön laatua koskevissa tutkimuksissa television katselua on tarkasteltu oppimisen tehokkuuden näkökulmasta, ja saatuja tuloksia on verrattu muun muassa oppikirjan avulla tapahtuvaan opetukseen ja opetuksen vaikuttavuuteen sekä oppilaiden lukutaitoon. (Vrt. Liikanen 1984, Choat & Griffin 1986, Puukari 1994, van der Molen & van der Voort 1997). Sen sijaan opettajien käyttämiä opetustapoja ohjelmien katsomistilanteissa on tutkittu vähän opetuksen vaikuttavuuden näkökulmasta. Tässä työssä selvitetiin sitä, miten opettajat ohjaavat opetusohjelman katsomista luokassa ja millaisia tehtäviä he liittävät ohjelmiin edistääkseen oppilaiden ymmärtävää oppimista, jota on kuvattu tarkemmin luvussa 3.3. Onkin todettu, että oppimisen kannalta olennaisempaa on tehtävien laatu kuin niiden määrä (Kyriacou 1992, 29). Kun opetusohjelmaan yhdistetään opettajan täydentävä opetus

sekä mahdollisesti muita oppimateriaaleja, oppiminen on tehokasta (Choat & Griffin 1986, McAleer & Gunter 1988, Puukari 1994).

Ohjelmien tarkoituksenmukainen käyttö ja hyödyntäminen edellyttävät opettajalta laaja-alaisia tietoja ja taitoja, todellista ammattitaitoa. Opettajan ammattitaito onkin nähtävä kokonaisuutena, johon liittyvät ensinnäkin tiedot opetus- ja oppimisprosesseista sekä tärkeänä seikkana taidot toimia itse opetustilanteessa näiden periaatteiden mukaisesti.

10.1 Opetusohjelma ei korvaa opettajaa

Tutkimukseen osallistuneet opettajat olivat työskentelytavoiltaan erilaisia, mutta kaikki ottivat opetusohjelmat innokkaasti vastaan. Jokaisen opettajan opetuksesta löytyi hyviä puolia, ja kukin opettaja käytti sellaisia käsittelytapoja, jotka sopivat hyvin hänen luokalleen. Tämä kertonee opettajien hyvästä oppilaantuntemuksesta. Opettajat myös muuttivat opetustaan sen mukaan, mitä vaihtuvat tilanteet kulloinkin vaativat. Kuten aiemmissa tutkimuksissa, niin myös tässä opettajan rooli katselutilanteen ohjaajana korostui (ks. luku 3.2.2). Opettajan rooli korostui tässä jo senkin vuoksi, että tutkimuksessa käytetyt opetusohjelmat sisälsivät runsaasti tietoa nopeasti esitettyinä. Tällöin olennaisen tiedon valitseminen ohjelmasta oli oppilaille vaikeaa ilman opettajan ohjausta. Kuten luvussa 3.2 korostettiin, opettajan tehtävänä oli varmistaa katsomisen jokaisessa vaiheessa se, että oppilaat ymmärsivät käsiteltävän asian ja sen yhteydet aiemmin opittuun. Se, miten opettajat varmistivat tämän, johtui opettajapersoonallisuudesta ja opetustavoista, jotka erosivat suuresti toisistaan. Kuten Woods (1990) painottaa, kaikenlainen opetus tulee nähdä kehitettävänä taitona. Jos kuitenkin opettajan käsitys oppimisesta ja opetuksesta on hyvin mustavalkoinen ja hän luottaa tuttuihin, turvallisiin opetustapoihin, opettaja ei näe tai ei edes halua nähdä kehityksen kohteita opetuksessaan.

Opetusohjelmat muodostivat opetuksen rungon kaikissa luokissa, vaikka opettajilla oli vapaus liittää siihen muuta oppimateriaalia ja päättää käsittelytavoista. Kukaan opettajista ei valikoinut opetusohjelmissa esiintyvää tietoa, vaan ne katsottiin joko kokonaan tai tauotettuina. Tosin opettajat painottivat

opetuksessaan eri näkökulmia ohjelmista, kukin omien erikoistietojensa ja taitojensa mukaan. Toisaalta opettajat saattoivat pitää opetusohjelmia niin tärkeinä tutkimusmateriaaleina, että he eivät rohjenneet jättää niistä mitään pois. Tutkimuksen alussa tehtiin kuitenkin myös se, että opettajilla oli myös tässä tilanteessa mahdollisuus suunnitella ja toteuttaa luokan tarpeisiin parhaalla mahdollisella tavalla soveltuva jakso, jonka kulkuun tutkijat eivät osallistuisi. Tietosisällön hallinta ei myöskään näytä olevan ratkaisevin tekijä opetuksen onnistumisen kannalta. Tämäkin tutkimus osoitti, että tärkeämpää on opetettavan tietosisällön jäsentäminen loogiseksi kokonaisuudeksi, jossa on yhtymäkohtia oppilaiden aiempiin tietoihin ja kokemusmaailmaan.

Opetuksen suunnittelulla ja vuorovaikutustaidoilla opettaja voi osaltaan kompensoida puutteitaan oppiaineen sisällön hallinnassa. Opettajan on kyettävä muuttamaan opetustaan oppilailta saadun palautteen sekä omien havaintojensa pohjalta. Opetuksen sisäinen järjestely eli ohjelman liittäminen muuhun oppiainekseen, opetuksen ja ohjelman tarkoituksenmukainen jaksottaminen ja oppilaiden oppimisen kannalta mielekkäiden tehtävien laatiminen ovat olennaisia seikkoja onnistuneen opetuksen kannalta. Opetuksen ulkoinen järjestely saattaa kuitenkin epäonnistuessaan nousta hallitsevaksi tekijäksi ellei opettaja osaa hallita joustavasti muuttuvia opetustilanteita.

Ohjelmien esikäsittely oli lähinnä opettajan johdattelua aiheeseen, esimerkiksi oppilaille suunnattujen kysymysten kautta. Usein opettaja myös kertoi lyhyesti, mitä ohjelma käsitteli. Suuren osan oppitunnin alusta vei ohjelmiin liittyvien tarkkailukysymysten läpikäyminen.

Kaikki opettajat yhdistivät katselutilanteeseen joko tarkkailukysymyksiä tai muistiinpanojen tekemisen, millä pyrittiin aktivoimaan oppilaita. Kirjoittaminen onkin hyvä keino tiedon jäsentämisessä, mutta se on hallittava muistiinpanotekniikkana niin hyvin ettei se vie päähuomiota katselulta. Kirjoittamisen avulla voi saada oppilaat keskittämään huomionsa ohjelmaan tai opettajan taulumuistiinpanoihin. Mutta kuten Lehtinen (1992, 4 - 5) toteaa, tekeminen sinänsä ei takaa työskentelyn laatua.

Erilaisista opetustavoista huolimatta kaikki opettajat pitäytyivät hyvin perinteisissä työskentelymuodoissa ja tehtävissä. Opetus oli kaikissa luokissa melko

opettajakeskeistä. Opettajan rooli oppimistilanteen ohjaajana korostui ja oppimistehtävät olivat lähinnä yksilötehtäviä. Itse opetusohjelman käsittely oli useimmiten opettajajohtoista kyselyä tai keskustelua. Kukaan opettajista ei käyttänyt esimerkiksi pari- tai ryhmätöitä, draamaa, tai muita ohjelman käsitteilytapoja, jotka olisivat myös soveltuneet löytöretkitapahtumien jäsentämiseen. Tällaiset työtavat olisivat voineet lisätä vuorovaikutusta, myös oppilaiden kesken. Tällöin aiheen muotoilu omin sanoin lisäisi tietoisuutta opittavasta asiasta. Etuna olisi myös se, että opettajalla olisi mahdollisuus saada arvokasta palautetta oppilaiden ajattelun tasosta, siitä miten he ovat ymmärtäneet ohjelman sisältöä.

Kaikissa luokissa jälkikäsitteily jäi vähäiselle huomiolle. Yhtenä syynä tähän oli oppitunnin lyhyys, jolloin esikäsitteily ja itse ohjelman katselu veivät suurimman osan ajasta. Toisaalta oppitunnin jatkaminen välituntiajalle ja sen yli ei ole aina hyvä ratkaisu oppilaiden keskittymiskyvyn ja tarkkaavaisuuden kannalta. Jälkikäsitteilystä voi antaa vastuuta oppilaille kotitehtävien muodossa, joskin se edellyttää niihin palaamista myöhemmin. Kuten luvussa 4.4 on todettu, aina ei ole tarkoituksenmukaista mahdollistaa jälkikäsitteilyä samalle oppitunnille. Yleensäkin vaihtelevat ohjelman käsitteilymuodot uudistavat opetusta ja lisäävät opetustilanteen mielekkyyttä.

Tutkimus havainnollisti myös sitä, kuinka opetuskokemus ja oppilastuntemus vaikuttivat opetustaitoon. Opettaja, joka on toiminut pitkään oppilaiden kanssa, on muodostanut oman toimintansa perusteet ja toimii tietoisesti niiden pohjalta. Tämä ei kuitenkaan tarkoita opetuksen ehdottomuutta, vaan kokenut opettaja pystyi kuitenkin tarvittaessa olemaan joustava opetuksessaan. Tutkimuksessa näkyi selvästi, kuinka enemmän opetuskokemusta omaava opettaja perusteli ohjelmien käsitteilytapojen valintaa oppilastuntemuksen ja kokemuksensa pohjalta, kun taas vähemmän aikaa opettajana ollut muutti käsitteilytapoja sattumanvaraisemmin osaamatta perustella tarkemmin toimintaansa.

Opettajien asenteet ja motivaatio opetustyöhön näkyivät arvioinnin intensiteetissä ja laadussa. Myönteisesti työhönsä suhtautuva opettaja arvioi opetustapahtumaa monista eri näkökulmista, ei vain sen määrällisten tulosten valossa. Tällöin opettaja näkee opetuksen puutteetkin kehittymismahdollisuutena,

eikä tilanteina, joita tulisi välttää. Opettaja onkin eräänlainen tutkija ja ongelmanratkaisija ollessaan kiinnostunut siitä, kuinka oppilaat jäsentävät ohjelmas- ta saamaansa tietoa ja millaisia vaikeuksia heillä on tiedon ymmärtämisessä.

Tutkimuksen arviointia. Tutkimuksessa käytetyt tiedonkeruumenetelmät täydensivät hyvin toisiaan. Pelkkä oppitunnin nauhoittaminen äänikasetille ei olisi antanut kattavaa kuvaa opetustilanteesta. Kahden tutkijan voimin suoritettu, ennalta sovittujen kohteiden havainnointi taas täydensi tallennettua materiaalia, joka sisälsi kaiken tiedon oppitunnin kulusta. Lisäksi tutkijat saattoivat tarkistaa havaintojaan vertailemalla observointimateriaalia. Opettajan haastattelun kautta saatiin arvokasta taustatietoa opetukseen vaikuttavista tekijöistä. Samalla tavalla oppilaan haastattelussa pystyttiin tarkentamaan kirjoitelmaa. Lisäksi oppilaan haastattelut olivat tärkeitä tiedonkeruumenetelmiä, koska kirjoitelman tehtävänanto osoittautui vaativaksi ja edellytti kirjoitustaitoja. Haastattelussa nekin oppilaat, joiden oli vaikeaa ilmaista opittuaan kirjallisesti esseemuodossa, saivat kertoa omin sanoin ymmärtämästään asiakokonaisuudesta.

Tutkimuksen aihetta ei luonnollisestikaan ollut syytä salata opettajilta. Se, että he tiesivät olevansa tutkimuksen kohteena, saattoi vaikuttaa opetuksen suunnitteluun ja sen ulkoiseen sekä sisäiseen järjestelyyn (vrt.kuvio 2). Toisaalta tutkimuksen empiirinen osa ajoittui pitkälle aikavälille, ja tutkijoiden sekä opettajien välinen tuttuus loi tilanteisiin luonnollisuutta. Jos opettajat olisivat muuttaneet opetusmenetelmiään ja oppimistehtävien käsittelytapoja tutkimustilanteessa aiemmista luokan käytänteistä poikkeavasti, oppilaat olisivat reagoineet tähän selvästi. Tällaista ei kuitenkaan ollut havaittavissa, joten kerätyn aineiston vastaavuus todellisuuteen nähden oli hyvä.

Tutkijoiden läsnäolo saattoi myös osaltaan vaikuttaa käytettyjen opetusohjelmien painottamiseen opetuksessa. Toisaalta tämä antoi erinomaiset mahdollisuudet tutkia nimenomaan ohjelman käsittelyä luokassa. Kahdesta vaatimustasoltaan erilaisesta opetusohjelmasta muodostunut kokonaisuus edellytti opettajilta erilaisia käsittelytapoja, mikä näkyi myös opetuksessa.

Vaikka tutkimuksen otoskoko oli pieni, opettajien erilaiset taustat ja opettajapersoonallisuudet antoivat kuitenkin edustavan kuvan eri tyyppisistä opettajis-

ta. Tätä tarkoitetaan puhuttaessa tapaustutkimuksen partikularistisuudesta, sillä tapaus voi kertoa jotain laajemmasta kokonaisuudesta (Syrjälä 1994, 15). Voidaan siis olettaa, että saadut tulokset ovat siirrettävissä toiseen vastaavanlaiseen opetustilanteeseen.

10.2 Liikkuvan kuvan hyödyntäminen

Television ja videoiden käyttö opetusvälineinä puolustaa edelleen paikkaansa koulutyössä, sillä niiden avulla tavoitetaan käytännössä kaikki oppilaat Suomessa. Toisaalta television ollessa osa arkipäivää sen käyttöön ei muisteta enää kiinnittää niin paljon huomiota kuin ehkä pitäisi. Kaikkien opetusohjelman tekemiseen ja sen käyttöön liittyvien tahojen tulisi pysähtyä aika ajoin miettimään sitä, miksi, miten ja mihin tarkoitukseen ohjelmia tehdään sekä käytetään. Toivottavasti tämä tutkimus herättää ajatuksia ohjelmientekijöiden sekä opettajien ja heidän kouluttajiensa keskuudessa.

Opetusohjelmien tekijät voivat olla osaltaan vaikuttamassa historian oppiainekuvaan. Lisäämällä historian opetusohjelmien tarjontaa opettajat voivat myös tämän oppimateriaalin välityksellä elävöittää ja havainnollistaa usein teoreettiseksi koettua oppiainetta. Kun ohjelmantekijät ovat selvillä niistä ongelmista, joita nykyään opettajilla on ohjelmaa käyttäessään, he osaavat jo ohjelmantekovaiheessa huomioida nämä seikat. Varmastikin opettajilta itseltään ja oppilailta saa rakentavinta palautetta uusia ohjelmia ajatellen. Herääkin kysymys siitä, miten tätä tietokanavaa voisi hyödyntää vielä nykyistä enemmän.

Opettajan on uskallettava rohkeasti puuttua ohjelman sisältöön ja poimia sieltä oman luokkansa tarpeisiin sopivat osat. Opetusohjelma on usein tiivis ja laaja kokonaisuus, josta voi syventyä vain pieneen osaan eikä aina tarvitse pyrkiä opettamaan ja omaksumaan kaikkea sen sisältämää tietoa. Erilaiset ohjelman käsittelytavat ja kokeilut ovat tehokkaan sekä mielekkään oppimisen tae. Myöskään opettajankoulutuksessa ei pidä ajatella itsestäänselvytenä sitä, että tuleva opettaja osaisi käyttää television opetusohjelmia opetuksessaan oppimista parhaiten palvelevalla tavalla. Toisaalta on mietittävä, missä määrin

asiaan tulisi puuttua koulutuksen puitteissa ja kuinka paljon voi jättää opettajan oman kiinnostuksen varaan.

Opetuksen kuvaamisen ja ymmärtämisen syvällisempi tutkiminen vaatisi enemmän aikaa ja voimavaroja kuin mitä tässä tutkimuksessa oli käytettävissä. Jotta opettajasta opetusohjelman käsittelijänä voisi muodostaa selkeän kokonaiskuvan, tarkastelu tulisi kohdentaa myös kaikkien luokan oppilaiden toimiin. Lisäksi opetusohjelman käyttäminen eri oppiaineissa, jo niiden ominaispiirteistä johtuen, eroaa käyttötavoiltaan ja -tarkoituksiltaan. Tämän vuoksi olisi antoisaa seurata opettajan opetusta pitkällä aikavälillä, jolloin opettaja käyttää opetuksessaan usean oppiaineen opetusohjelmia. Todennäköistä on tällöin, että televisiosta katsotaan myös muita kuin varsinaisesti opetuskäyttöön tarkoitettuja ohjelmia. Kiintoisaa olisi nähdä se, eroaako opettajan käsittelytavat ja oppilaiden reaktiot, kun opetusohjelman asemassa on esimerkiksi elokuva tai dokumentti.

LÄHTEET

- Alasuutari, P. 1994. Laadullinen tutkimus. 2., uudistettu painos. Tampere: Vastapaino.
- Andersson, L. W. & Burns, R. B. 1989. Research in classrooms. The study of teachers and instructions. Oxford: Pergamon Press.
- Anttila, A. H. 1995a. Koulu- tv kansainvälistyy. Peili (2), 4 - 5.
- Anttila, A. H. 1995b. Koulu- ja koulu-tv:n yhteiset haasteet. Tietoa saatava reaaliajassa ja viestintäkasvatusta lisättävä. Peili (2), 6 -7.
- Aslama, M. 1996. Varhaisnuorten televisioitotut: jännitystä, huumoria ja ripaus rakkautta. Teoksessa J. Jääsaari (toim.) Radio ja tv-tutkimuksen vuosikirja 1996. Helsinki: Yleisradio, 123 - 130.
- Biggs, J. B. & Collins, K. F. 1982. Evaluating the quality of learning. The solotaksonomy (Structure of the Observed Learning Outcomes). New York: Academic Press.
- Castrèn, M. J., Ahonen, S., Arola, P., Elio, K. & Pilli, A. 1992. Historia koulussa. Helsinki: Yliopistopaino.
- Choat, E. & Griffin, H. 1986a. Young children, television and learning: Part I. The effects of children watching continuous off-air broadcast. Journal of educational television 12, 2, 79 - 89.
- Choat, E. & Griffin, H. 1986b. Young children, television and learning: Part II. Comparison of the effects of reading and story telling by the teacher and television story viewing. Journal of educational television 12, 2, 91 - 104.
- Coltrinari, H. 1996. Learning through video and television.
<http://www.cablededucation...96/english/learning.html>. Altavista 13.2.1997.
- Convery, A. 1990 Using TV-programmes in the classroom: teacher's experience. Journal of educational television 16, 3, 151 - 161.
- D'Ignazio, F. 1992. Why should you teach with TV? Instructor 101 (7), 40 - 42.
- Eco, U. 1985. Matka arkipäivän epätodellisuuteen. Helsinki: WSOY.
- Ekola, J. 1988. Opettajan didaktinen ajattelu: koulun pedagogisen toiminnan kehittäminen ammattioppilaitoksissa. Tutkimusprojektin osaraportti osa I.

- Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 24.
- Engenström, Y. 1983. Oppimistoiminta ja opetustyö. Julkaisusarja 24. Helsinki: Tutkijaliitto.
- Engenström, Y. 1987. Perustietoa opetuksesta. 2. - 3. painos. Helsinki: VAPK.
- Faggella, K. 1993. Teach thinking through television. *Instructor* 50/51, 44 -51.
- Forsslund, T. 1991. Factors that influence the use and impact of educational television in school. *Journal of educational television* 17, 1, 15 - 30.
- Groudwater-Smith, S. 1990. Educational broadcasting: access and equity. *Journal of educational television* 16, 3, 163 - 173.
- Grönfors, M. 1982. Kvalitatiiviset kenttätömenetelmät. Helsinki: WSOY.
- Hakkola, K., Laitinen, S. & Ovaska-Airasmaa, M. 1991. Lasten taidekasvatus. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Hatakka, O. 1992. Opetusvälineenä hypermedia -miten valitsen oikean sovelluksen? *Oppima*, 4, 8 - 10.
- Hatva, A. 1987. Kuva. Hyvä renki, huono isäntä. Porvoo: Urex.
- Helsingin Sanomat. 10. 4. 1997. Salonen, E. Television katselu lisääntyi viime vuonna. Urheilu ja huono sää saivat tv:n ääreen. *Kotimaa*, 8.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1985. Teemahaastattelu. 3. painos. Helsinki: Gaudamus.
- Hodge, B. & Tripp, D. 1986. Children and television: a semiotic approach. Cambridge: Polity press.
- Hoikkala, T. 1985. Videon imu. Teoksessa S. Vepsäläinen (toim.) 1985. Näe enemmän. Televisiokasvatuksen opas. Helsinki: Yleisradion opetusjulkaisut, 12 - 19.
- Hämäläinen, S. (toim.) 1986. Kehittykö koulu? Tutkijoiden arvioiteja peruskoulun ja lukion nykytilasta. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 1.
- Härkönen, R.-S. 1990. Mediatekstien luku- ja kirjoitustaito. *Oppima* (1), 18 -19.
- Härkönen, R.-S. 1994. Viestintäkasvatuksen ulottuvuudet. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 125.

- Kari, J. 1985. Opettaja luokkayhteisön eettissosiaalisen ilmaston luojana ja oppilaan minäkäsityksen vahvistajana. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 366.
- Kari, J. 1987. Oppimateriaalitutkimuksen teoreettisia lähtökohtia. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 4.
- Kari, J. 1990. Opetus- ja kasvatustyö ammattina. Helsinki: Otava.
- Kari, J. 1996. Opettajan ammatti ja kasvatustietoisuus. Helsinki: Otava.
- Kelley, P., Gunter, B. & Buckle, L. 1987. Reading television in the classroom. *Journal of educational television* 13, 1, 7 - 20.
- Kelley, P. 1991. Failing our children? The comprehension of younger viewers. *Journal of educational television* 17, 3, 149 - 158.
- Kervola, P. 1996. Mediakasvatuksella moniarvoiseen maailmankylään. *Peili* 1,12 - 13.
- Kesseli, I. 1989. Koulutelevisio-ohjelmien perillemeno peruskoulun alasteen opetuksessa. Tampere:
- Kivivuori, I. 1996. Halpa sijainen vai uusi lähde? Elävä kuva historiantunnilla. *Peili* 1, 14 - 15.
- Knudson, R. E. 1995. Writing experiences, attitudes and achievement of first to sixth graders. *Journal of educational research* 89, (2) 90 - 97.
- Kodaira, S. I. 1991. Worldwide educational broadcasting: diversity and challenge in a new era. *Studies of broadcasting* 27.
- Komi-Vermeulen, T. 1993. Koulutelevisio- ohjelmien ja television kieliohjelmien käyttö peruskouluissa ja lukioissa vuonna 1992 - 1993. Helsinki: Yleisradio.
- Koppinen, M-L., Lyytinen, P. & Rasku-Puttonen, H. 1989. Lapsen kieli ja vuorovaikutustaidot. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Korpinen, E. 1993. Opettajan ja oppilaan minäkäsityksen kohtalonyhteys. Teoksessa E. Korpinen (toim.) *Opettajaksi oppimaan -kasvattajaksi kasvaamaan*. Jyväskylän opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 7,13-19.

- Korpinen, E. (toim.) 1993. Opettajaksi oppimaan -kasvattajaksi kasvamaan. Jyväskylän opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 7. Kouluohjelmat-lehti. 1997. 1, 4 - 5.
- Kuusisto, J. & Arinen, P. 1986. Av-välineet ja materiaalit opetuksessa. Opetusohjelmat. Tutkimusjulkaisuja. Helsinki: Yleisradio.
- Kuusisto, J. 1989. Oppimateriaalit peruskoulun ala -ja yläasteella 1988. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 26.
- Kyriacou, C. 1992. Essential teaching skills. 2nd edition. Herts: Simon and Schuster Education.
- Käpylä, M. 1993. Luonnontieteiden opetuksen kehityssuuntia. Teoksessa E. Korpinen (toim.) 1993, 63 - 70.
- Lapila, T. 1985. Kuuma ja kylmä katselu - kaksi mahdollisuutta järjestää ikimuistettava tv-katselu lapsille. Teoksessa S. Vepsäläinen (toim.) 1985, 75 - 77.
- Launonen, U. & Anttila, H. 1979. Radio ja televisio opetuksessa. Helsinki: Yleisradio.
- Lehtinen, E, Kinnunen, R., Vaura, M., Salonen, P., Olkinuora, E. & Poskiparta, E. 1989. Oppimiskäsitys koulun kehittämisessä. Kouluhallitus. Helsinki: VAPK.
- Lehtinen, E. 1992. Uudet mediat ja oppiminen. Teoksessa Ruudun läpi, avoimeen oppimisympäristöön. Helsinki: Yleisradio. TV1 opetusohjelmien opetusjulkaisu.
- Leipälä, A. 1995. Televisio opetusvälineenä: opettajan valinnan kriteerit. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.
- Leiwo, M. 1990. Viestintä koulussa ja viestintä yhteiskunnassa. Kasvatus 27, 1, 22-23.
- Liikanen, P. 1984. Children and educational television in Finland. The University of Jyväskylä. Department of Teacher Education.
- Linnakylä, P., Mattinen, E. & Olkinuora, A. 1989. Prosessikirjoittamisen opas. 1. - 2. painos. Helsinki: Otava.

- Masterman, L. 1991. Medioita oppimassa - mediakasvatuksen perusteet. 2. uusittu painos. Suom. T. Nevanlinna. Helsinki: Kansan Sivistystyön Liitto.
- Mc Aleer, J. & Gunter, B. 1988. An investigation into the use and perceived value of an educational TV programme made for schools. *Journal of educational television* 14, 2, 123 - 134.
- McCormic, E. J. 1976. Human Factors Engineering. 3rd Edition. Teoksessa A. Hatva, 1988, 122.
- Mäkelä, K. 1990. Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus.
- Nuutinen, A. 1986. Oppimisen tuntemus avaa uusia mahdollisuuksia opetuksen kehittämiseen. Teoksessa S. Hämäläinen (toim.) 1986, 59 - 72.
- Niemi, M. 1996. Ylen opetukselliset haasteet. *Opetus ja teknologia*, (5) 14 - 15.
- Peruskoulun opetus suunnitelman perusteet. 1994. Helsinki: Opetushallitus.
- Postman, N. 1985. Lyhenevä lapsuus. Suom. I. Rekiaro. Helsinki: WSOY.
- Puukari, S. 1994. Learning about gases in senior high school. Part I. Effects of educational video programmes, learning tasks and various other factors on learning outcomes of physics students in Alberta. University of Jyväskylä. Department of Teacher Education. Licentiate thesis in Education.
- Puukari, S. 1995. Videot opetuksessa. *Dimensio* 59 (5), 24 - 28.
- Reeves, E. 1996. TV worth using in school! 7 Steps for teachers using television in the classroom. http://www.learninglink.org/7_tips.html. 13.2.1997.
- Rydin, I. 1984. TV- ajan lapset. Kuvasta, äänestä ja sanasta lapsen ajattelussa. Yleisradion suunnittelu- ja tutkimusosasto. Sarja B7. Suom. E. Taskinen & J. Kytömäki. Helsinki: Yleisradio.
- Rönning, M. 1989. Siistiä! Niin sanotusta roskakulttuurista. Helsinki: Like.
- Saarnivaara, M. 1986. Matka tulevaisuuteen - tytöt ja pojat tasa-arvoisessa koulussa. Teoksessa S. Hämäläinen (toim.) 97 - 104.
- Sahlberg, P. 1996. Nyt tarvitaan uudenlaista koulukulttuuria. *Opettaja* 48/49, 10 - 11.
- Salminen, S., Arinen, P. & Kuusisto, J. 1986. Peruskoulujen ja lukioiden avoimena tilana. Opetusohjelmat. Tutkimusjulkaisu. Helsinki: Yleisradio.

- Salomon, G. & Perkins, D. 1995. Learning in wonderland. What do computers really offer education? Teoksessa S. Kerr (toim.) 1996, 1 - 14.
- Sarmavuori, K. 1993. Television katselun määrä ja merkitys. *Kasvatus* 24, 4, 397 - 402.
- Savinen, A. 1994. Alle kouluikäiset lapset ja televisio: TV 2:n lastenohjelmien vastaanottotutkimus. Tutkimusraportti 5. Helsinki: Yleisradio.
- Sherwood, R. B., Kinzer, C. K., Bransford, J. D. & Franks, J. J. 1987. Some benefits of creating macro-contexts for science instruction initial findings. *Journal of research in science teaching* 24, 5, 417 - 435.
- Schludermann, W. 1987. Media education: a pedagogical challenge to the teacher. *Journal of educational television* 13, 1, 21 - 28.
- Suoninen, A. 1993. Televisio lasten elämässä. Jyväskylän yliopisto. Nykykulttuurin tutkimusyksikkö. Julkaisu 37.
- Sydänmetsä, T. 1981. Alkuopetuksen kouluradio- ja koulutelevisio-ohjelmien käyttö ja arviointi opettajien suorittamana. Yleisradion opetusohjelmien julkaisuja 5. Helsinki: Yleisradio.
- Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Tutkimuksia 51.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. 1. - 2. painos. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Toivonen, K. 1991. Persianlahden sota, joukkotiedotus ja peruskoululaisten ahdistus. Mainstorm-projekti 1. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja B. Tutkimusraportteja ja selvityksiä 16.
- Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. *Kasvatus* 5 - 6, 387 - 398.
- Uusipaikka, V.-M. & Venäläinen, P. 1987. Kouluradio-ohjelmien asema peruskoulun ala-asteen oppimateriaalina. Helsingin yliopisto. Opetusohjelmätutkimusjulkaisuja. Sarja A2.
- van der Molen, J. H. W. & van der Voort, T. H. A. 1997. March. Children's Recall of Television and Print News: A Media Comparison Study. *Journal of Educational Psychology*, 89, (1), 82 - 91.

- Vepsäläinen, S. (toim.) 1985. Näe enemmän. Televisiokasvatuksen opas. Helsinki: Yleisradion opetusjulkaisut.
- Vygotski, L. S. 1982. Ajattelu ja kieli. Suom. K. Helkama & A. Koski-Jännes. Helsinki: WSOY.
- Vähäpassi, A. & Takala, S. 1986. Tekstinymmärtäminen ja oppimateriaalit. Teoksessa S. Hämäläinen (toim.) 1986, 73 - 81.
- Vähätalo, P. 1984. Opetustaidon ja opetusharjoittelun ohjauksen rakenne. Mallien kehittäminen clarkelaisista lähtökohdista ja sovellus koulutusohjelmaan. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C:50.
- Vähätalo, P. 1985. Opetusharjoittelun ohjaus ja opetustaidon arviointi luokanopettajan koulutusohjelmassa. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Selosteita B:17.
- Vähätalo, P. 1990. Opettajan ammattitaidon kriteereistä ja sen hallintaan ohjaamisesta. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja B 32.
- Watts, D. M. & Bentley, D. 1987. What makes good science education TV? Journal of educational television 13, 3, 201 - 215.
- Wiio, O. A. 1994. Johdatus viestintään. Helsinki: WSOY.
- Woods, P. 1990. Teacher skills and strategies. London/ Hampshire: The Falmer Press.
- Yleisradion opetusohjelmien kehittämissuunnitelma 1975 - 1980. Kouluohjelmat toimikunta. Helsinki: Yleisradio Oy.
- Yrjönsuuri, Y. 1990. Peruskoulun eri-ikäisten opettajien käsityksiä koulutuksensa riittävydestä. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 126.
- Yrjönsuuri, Y. 1993. Opetuksen ymmärtäminen. Helsinki: Yliopistopaino.
- Yrjönsuuri, R. & Y. 1995. Opettajan osaaminen. Helsinki: Yliopistopaino.
- Åberg, L. 1989. Viestintä tuloksen tekijä. Helsinki: Samerka.
- Åhlberg, M. 1990. Opetuksen ja oppimisen evaluaatio. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita 16.

LIITTEET

Liite 1: Opettajan haastattelu ennen jaksoa

Televisionkäytön taustaa luokassa:

1. Kuinka paljon olet käyttänyt televisiota ja opetusohjelmia luokassasi?
2. Millaisiin tarkoituksiin ohjelmia olet käyttänyt ja mihin oppiaineisiin ne ovat liittyneet?
3. Oletko liittänyt ohjelmiin erilaisia tehtäviä, jos niin millaisia?
4. Miten muuten olet käsitellyt ohjelmia?

Opettajan asenteista televisiota kohtaan:

5. Mitä mieltä olet yleensä television katselun määrästä nykyään?
6. Oletko tietoisesti opettanut television katsomista oppilaille?

Arviontia oppilaiden ennakkotiedoista ja kiinnostuksesta aiheeseen:

7. Miten oppilaat mielestäsi suhtautuvat historiaan oppiaineena?
8. Millaiset ennakkotiedot luulet oppilailla olevan löytöretki-aiheesta?
9. Oletko aiemmin käsitellyt oppilaiden kanssa löytöretki-aihetta?

Liite 2: Opettajan haastattelu jakson jälkeen

Koontia jaksosta ja kysymyksiä sen suunnittelusta:

1. Millainen kokonaiskuva sinulle jäi löytöretki-jaksosta?
2. Olisitko itse valinnut nämä opetusohjelmat?
3. Mitä etuja tai vastaavasti puutteita näit opetusohjelmissa?
4. Oliko mielessäsi muita toteutusvaihtoehtoja suunnitellessasi ohjelman käsittelytapoja ja tunteja yleensä? Miten päädyit käyttämiisi ohjelman käsittelytapoihin?
5. Mitkä olivat löytöretki-jakson tavoitteina luokassasi eli mihin pyrit opetuksellasi? Mitä halusit erityisesti painottaa opetuksessasi?

Opetuksen arviointia:

6. Missä asioissa koit onnistuneesi opetuksessa tällä jaksolla?
7. Mitkä seikat opetuksessasi eivät toimineet kovin hyvin, vai oliko sellaisia asioita? Mistä tämä olisi saattanut johtua?

Oppilaiden oppimisen arviointia:

8. Miten oppilaat mielestäsi oppivat tällä jaksolla?
9. Olivatko oppilaat mielestäsi kiinnostuneita löytöretki-aiheesta?
10. Haluatko vielä kommentoida tutkimuksen kulkua ja sen toteutusta?

Liite 3: Oppilaan haastattelu jakson jälkeen

Kysymyksiä löytöretki-aiheesta:

- 1a) Mistä löytöretkeilijät lähtivät ja minne he lopulta päätyivät? (reittien hahmottaminen kartalla)
- b) Keitä löytöretkeilijät olivat, muistatko heitä nimeltä?
- c) Milloin näitä löytöretkiä tehtiin?
- d) Miksi löytöretkiä oikeastaan tehtiin?
- e) Miten selittäisit omin sanoin, mitä "löytöretket" mielestäsi tarkoittaa?

Kysymyksiä muinaiset kulttuuri -aiheesta:

- 2 a) Mitä asioita muinaisista kulttuureista jäi mieleen?
- b) Muistatko ohjelmassa mainittujen kansojen/heimojen nimiä?
- c) Missäpäin nämä heimot asuivat?
- d) Millaisia tapoja näillä heimoilla oli?

3 Kuvasarja: viisi kuvaa, jotka liittyvät jollakin tavalla toisiinsa ja löytöretkiin. Oppilas saa järjestellä ne haluamaansa järjestykseen sarjakuvan tapaan ja perustelee sitten valintansa, esimerkiksi kertomalla mitä hän kuvissa näkee, mistä kuvasta seuraa mitään. Kuvissa:

- Laiva
- Amerikan manner ja Espanjan lippu
- Mausteita
- Aseita: jousipyssy ja tuliase
- Intiaaneja/heimolaisia

Arviointia jaksosta:

- 4a) Miltä tämä löytöretki-jakso tuntui? Kiinnostiko aihe sinua?
 - b) Oliko mikään jakson aikana erityisen vaikeaa? Mikä?
 - c) Miltä ohjelmat tuntuivat? Opitko mielestäsi uutta näistä ohjelmista?
 - d) Miltä kirjoittelmaa tuntui tehdä? Oliko se vaikea tehtävä? Miksi?
- Muuttaisitko kirjoitusta nyt tämän keskustelun jälkeen? Miten?

NIMI _____

LUOKKA _____



Vastaathan huolella jokaiseen kysymykseen!

1. a) Mikä on mielestäsi ollut kiinnostavin aihe historiassa?

b) Miksi juuri tämä aihe on jäänyt mieleesi?

2. a) Millaisia televisio-ohjelmia muistat katsoneesi koulussa? (esim. luonto-ohjelmia, historiallisia ohjelmia, taiteisiin liittyviä ohjelmia jne.) Mainitse myös ohjelman nimi, jos muistat sen.

b) Ympyröi sopiva vaihtoehto.

Oletko oppinut katsomistasi ohjelmista uusia asioita? KYLLÄ EI

Jos vastasit kyllä, kerro millaisia asioita on jäänyt mieleesi.

SITTEN PIENIÄ PÄHKINÖITÄ PURTAVIKSI...

Ympyröi seuraavista oikea vaihtoehto.

3. Eurooppalaiset innostuivat tekemään löytöretkiä

- a) 1200 - 1300- luvuilla
- b) 1400 - 1500- luvuilla
- c) 1500 - 1600- luvuilla

(jatkuu)

Liite 4: Kyselylomake oppilaalle

(2/2)

4. Mieti, miksi löytöretkiä tehtiin eli mitä hyötyä niistä oli sen ajan ihmisille.

5. Miten löytöretket vaikuttivat ihmisten elämään? _____

6. Keitä löytöretkien sankarit ja kuuluisat merenkulkijat olivat? Kirjoita nimiä viivoille.

7. Mietipä vielä, mistä löytöretki-tietosi ovat peräisin! Voit ympyröidä useita vaihtoehtoja.

- a) koulusta
- b) kirjoista (sarjakuvat, tietosanakirjat ym.)
- c) televisiosta
- d) tietokoneohjelmista
- e) ulkomaanmatkoilta
- f) jostakin muualta, mistä? _____

Lähiaikoina pääset tutustumaan löytöretkien jännittävään maailmaan. Mitä haluaisit erityisesti tietää näistä meriseikkailuista? _____

KIITTI JA MOII!

Liite 5: Havainnointilomake

HAVAINNONTILOMAKE	
Päivämäärä _____ Koulu ja luokka _____ klo _____ oppitunti _____	kesto _____
Aihe _____ opetusohjelma: _____	
TUNNIN KULKU: OPETTAJA _____	OPPILAS _____
AIKA _____	

LIITE 6: Oppilaan kirjoitelman tehtävänanto (1/2)

MUISTELE LÖYTÖRETKISTÄ KERTOVA A OHJELMAA!

OHJEET:

- Kuvaile mitä ihmiset tekevät ja millaisessa ympäristössä he elävät. Jatka tarinaa.
- Muistele löytöretki-jaksolla oppimiasi asioita ja käytä mielikuvitustasi.
- Kirjoita yhtenäinen tarina selvällä käsialalla ruutupaperille. Älä tee merkintöjä tähän paperiin.
- Kirjoita ruutupaperin yläkulmaan koko nimesi.
- Kysymykset voivat ehkä auttaa sinua. Sinun ei tarvitse noudattaa niitä orjallisesti.
- Kuvittele kirjoittavasi henkilölle, joka ei tiedä asiasta vielä mitään.

Mies seisoo laiturin päässä. Tuuli heiluttaa hänen hiuksiaan ja mustaa kirjailtua viittaa. Sulka hänen hatussaan väreilee. Käsi puristaa tiukasti karttakääröä. Mies katsoo merelle. Satama on täynnä ääniä, lastauksen ääniä, huutoja ja käskyjä, mutta mies ei niitä kuule. Hänen mielensä on tyyni, sillä nyt hän on varma siitä minne menee ja mitä tekee. Laiturissa aaltojen mukaan keinahteleva suuri puinen alus odottaa...

APUKYSYMYKSIÄ:

* Mihin matka suuntautuu?

Reitti?

Missä mies on nyt?

Minne hän lähtee?

HUOM! Voit antaa miehelle myös nimen.

Keitä lähtee mukaan?

Onko useita laivoja?

* Millaisia ihmisiä he kohtaavat?

* Miten matkajat toimivat löytämässään maassa?

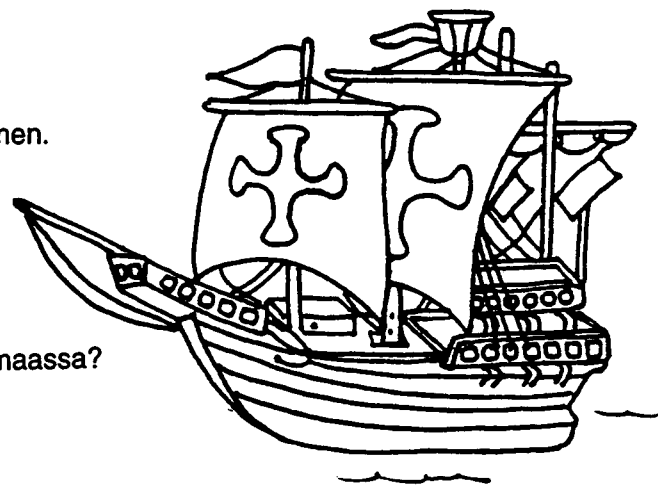
* Mitä he löytävät?

* Mitä he menettävät?

* Mitä uutta he oppivat?

Tietoja? Taitoja?

Mitä he tuovat mukanaan kotimaahansa?



(jatkuu)

Liite 6: Oppilaan kirjoitelman tehtävänanto (2/2)

MUISTELE AMERIKAN MUINAISISTA KULTTUUREISTA KERTOvaa OHJELMAA!

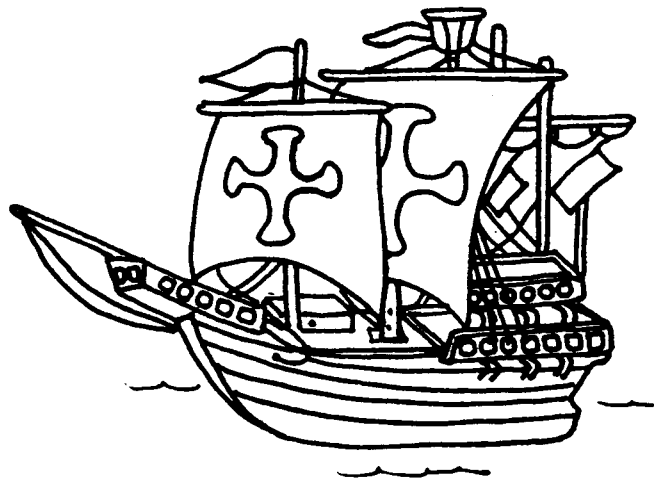
OHJEET:

- Kuvaile mitä ihmiset tekevät ja millaisessa ympäristössä he elävät. Jatka tarinaa.
- Muistele löytöretki-jaksolla oppimiasi asioita ja käytä mielikuvitustasi.
- Kirjoita yhtenäinen tarina selvällä käsialalla ruutupaperille. Älä tee merkintöjä tähän paperiin.
- Kirjoita ruutupaperin yläkulmaan koko nimesi.
- Kysymykset voivat ehkä auttaa sinua. Sinun ei tarvitse noudattaa niitä orjallisesti.
- Kuvittele kirjoittavasi henkilölle, joka ei tiedä asiasta vielä mitään.

Vuoren rinteeltä katsottuna kaupunki näyttää pieneltä. Ihmisiä näkyy liikkuvan siellä täällä, yksittäin ja ryhmissä. Rakennuksia on paljon ja ne ovat ikäänkuin muodostelmassa. Kun menet lähemmäs, huomaat, että rakennukset ovatkin valtavan suuria pyramidia muistuttavia rakennelmia. Ympärilläsi olevat monet seinät on koristeltu taitavasti. Huomaat, että osa ihmisistä viettää vapaa-aikaa ja osa työskentelee. Läheltä kuuluu veden solinaa. Virtaakohan tässä lähellä joki? On aivan tavallinen päivä tässä kylässä, tämän kansa parissa. Millainen?

APUKYSYMYKSET:

- * Nimeä kansa.
- * Missä päin maailmaa he asustavat?
- * Millaisia tapoja heillä on?
Uskonnollisia tapoja?
- * Miten he asuvat?
- * Millaisia töitä he tekevät?
- * Millaisissa asioissa he ovat taitavia?
Keksinnöt ja oivallukset?
- * Millainen on ympäristö?
Luonto?
Asutus?



Liite 7: Moniste oppilaille (opettaja B) Espanjalaisten ja portugalilaisten
löytöretket -opetusohjelmaan liittyen

Löytöretket 6.C 27.11.1996

Cristoffer Columbus

kansalaisuus:

purjehduksen tavoite:

"sponsorit":

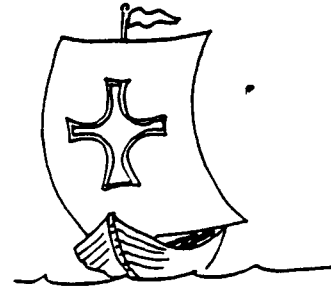
purjehdusvuosi:

laivasto:

maailmankäsitys:

arvio purjehduksen pituudesta:

purjehduksen lopputulos:



Muita löytöretkeilijöitä

nimi

matkakohde

vuosi

Selitä

imperiumi

konkvistadori

Liite 8: Moniste oppilaille (opettaja C) Amerikan muinaiset kulttuurit opetusohjelmaan liittyen

AMERIKAN MUINAISET KULTTUURIT

ETELÄ-AMERIKAN VUORISTOSTA, ANDEILTA, MEKSIKON JA KESKI-AMERIKAN TASANGOILLA JA ALANGOILLA LÖYTYY RAUNIOITA MUINAISISTA, KEHITYNEISTÄ KULTTUUREISTA.

OLMEEKIT

- KESKI-AMERIKA 1200-700 eKr.
- AURINGON PYRAMIDI
 - MONIMUTKAINEN KAUPUNKIARKKITEHTUURI → MALLI TULEVILLE KULTTUUREILLE → TEOTIHUACÁN, RUUTUKAAVAN PERUSTUVA KAUPUNKI, KLASSISELLA KAUDELLA 300-700 jk.

MAYAT

- GUATEMALAN ALANKO 300-900 jk.
- KLASSINEN KAUSI
- TIKAL
- OLKIKATTOISET TALOT
- MAANVIJELYYS → TAILOT PERIITYNEET
- MAANVIJELIJOITA: MAISSIA VIJELY YLI 4000 VUOTTA
- RAKENNUKSISSA TAITEELLISESTI KORKEASOJIA VEISTOKSIA
- JADEKORUT

- MAYOILLA OLI OMA KIRJAKIELI JA NUMEROJÄRJESTELMÄ

- (piste) = 1 (yksi)
- (viiva) = 5 (viisi)
- ⊖ (sämpylä) = 0 (nolla)

→ NUMEROJÄRJESTELMÄ JA TÄHTITIEDE TUOTI OMAN KALENTERIN

→ KALENTERI HAKATTIIN (KANERRETTIIN) STEELEIHIN, JOISTA SAATOI LUKEA TÄRKEÄT TAPAHTUMAT

- KLASSINEN AIKA PÄÄTTYI YHTÄÄKKÄ

TOLTEEKIT

- TULA

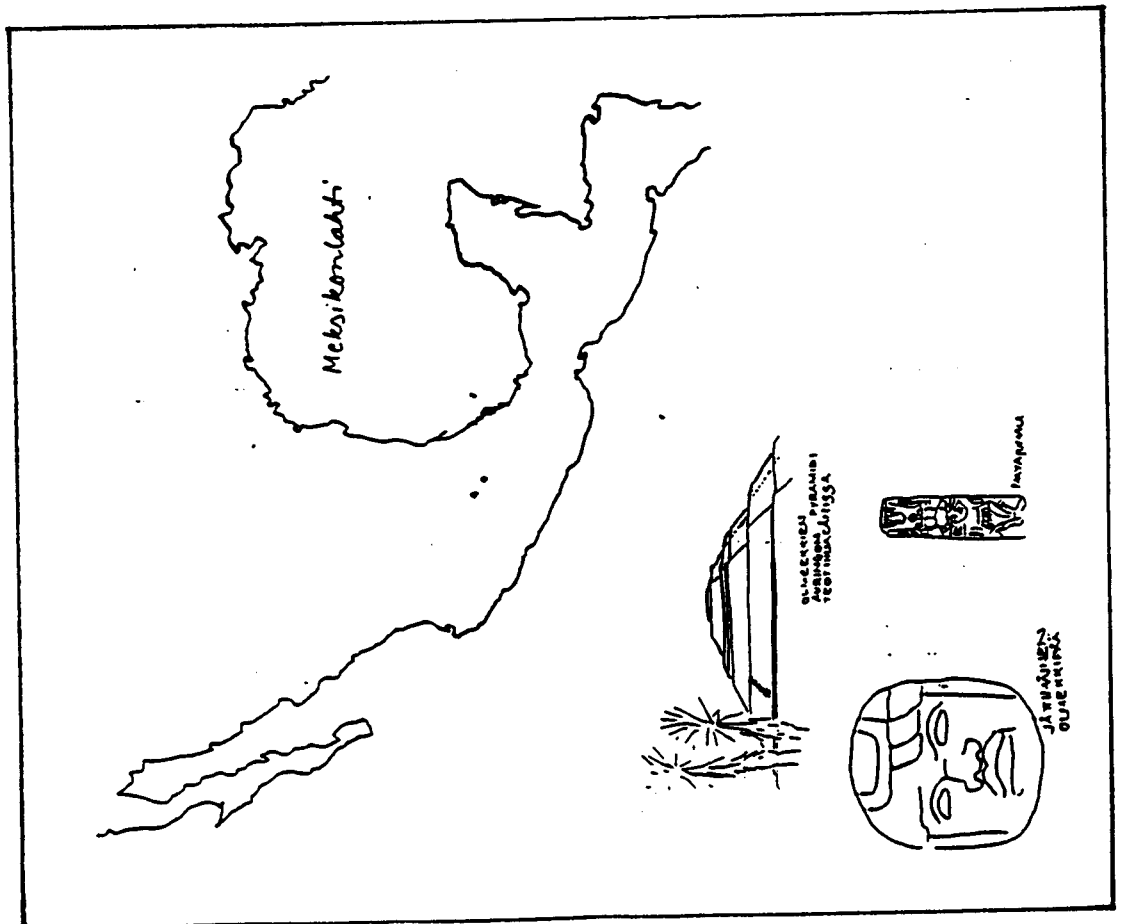
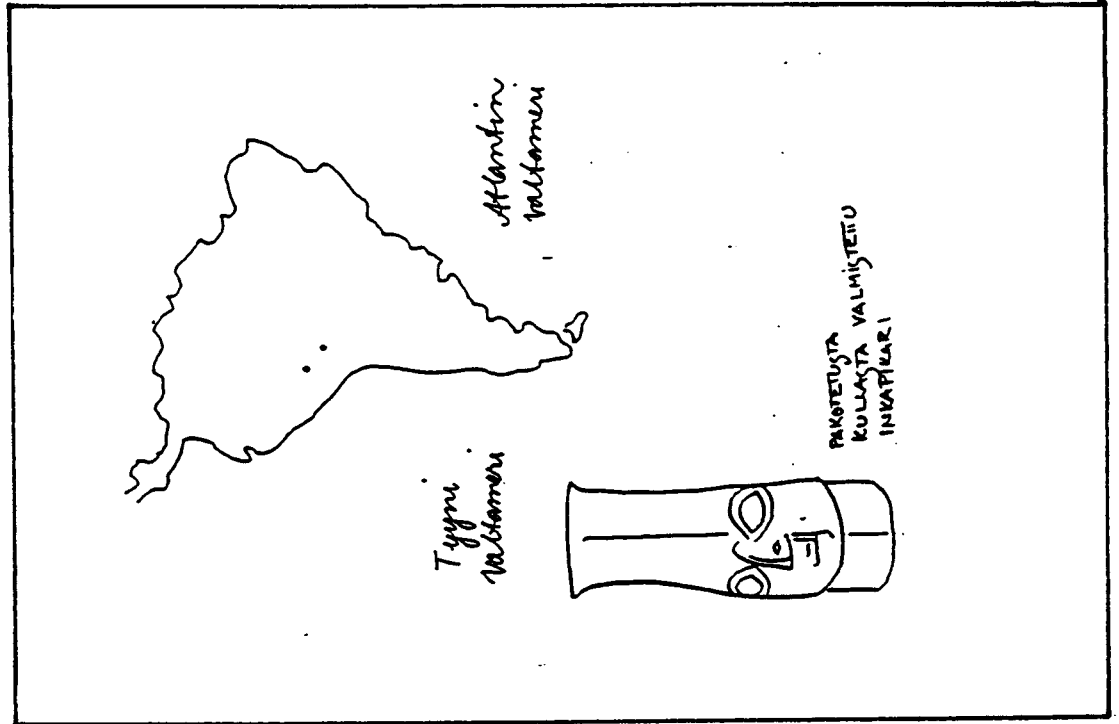
ATSTEEKIT

- HALLITSEVAT KESKUKSET RAPPEUTUVAT
- ATSTEEKIT JÄÄVÄT LUULIIN
- TENOCHTITLÁN
- IHMISUHRIT

INKAT

- CUZCO
- ETELÄ-AMERIKASSA ANDIEN VUORISTOSSA
- LASKUKONE
- AURINGON JUMALA SUURIN JUMALA, JOSTA YLININKA POLVEUTUU (MYÖS MUITA JUMALIA)

Liite 9: Moniste oppilaille (opettaja C) Amerikan muinaiset kulttuurit opetusohjelmaan liittyen



Liite 10: Oppilaan kirjoitelman luokituksen lähteet (1/3)

Choat, E. & Griffin, H. 1986a. Young children, television and learning: Part I. The effects of children watching continuous off-air broadcast. *Journal of educational television* 12, 2, 79 - 89.

Level 1—Discrimination

Mathematics. Children distinguish likenesses and differences of objects through perceptual ability. This enables them to develop awareness of themselves in space and the size of themselves to other objects, and to acquire knowledge of shapes, sizes, positions, balance and movement in the environment.

Television. Children associate with the picture on the screen to analyse the events taking place when watching television. They develop awareness of the images and actions to distinguish how they relate to them, the size and relativity of the images, and interpret the shapes, sizes, positions and movements which the images display.

Level 2—Order

Mathematics. Order allows children to impose authority on their activities. Their surroundings and activities are no longer unconnected and dissociated parts but ordered in logical sequence through points of reference.

Television. Children logically connect sequences in a television broadcast as each sequence is allied to points of reference.

Level 3—Application

Mathematics. Application comes about when logico-mathematical experience is applied to activities. Children no longer rely on objects because they evoke imagery, and abstract through mental activity. Mental application, therefore, replaces objects to form impressions in the mind but a means is necessary to identify conceptualisation and symbols fulfil that function.

Television. Children begin to abstract to apply their interpretations on what has been viewed in a television broadcast. They no longer view passively but are able to give their impressions of the broadcast. Mental activity enables them to abstract and conceptualise to code their interpretations of events in the broadcast with the resultant images acting as a symbol system.

Level 4—Operation

Mathematics. Actions carried out in the mind bring about change in either physical or representational forms to rationalise and analyse a situation. Interpretations are held in the mind through symbolisations and children are able to act on these internalised symbols. Hence, symbols become a means on which to operate to derive further mathematical understanding and knowledge.

Television. Children take represented action seen in a television broadcast, interpret it and give their impression of likely consequences or possible continuation. The television picture has been symbolised to become a means on which they operate to develop further understanding and knowledge.

Level 5—Extension

Mathematics. More complex mental analyses become necessary as mathematical competence develops. Ascending levels of generalisations require conceptualisations of higher level concepts which become more removed from physical experience and so more abstract. At the extension level it may be that actions on abstractions are the only course of activity, i.e. operating in the abstract to solve problems.

Television. The further understanding and knowledge derived from a television

Liite 10: Oppilaan kirjoitelman luokituksen lähteet (2/3)

Choat, E. & Griffin, H. 1986b. Young children, television and learning: Part II. Comparison of the effects of reading and story telling by the teacher and television story viewing. *Journal of educational television* 12, 2, 91 - 104.

(1) *Association*. Questions at the lowest level of comprehension are designed to elicit from the child any detail of the story that he or she can recall. A child is considered to have answered correctly if he or she can provide any information from the story.

(2) *Classification*. Questions at this level require children to make a simple categorisation. They are asked to classify a story character in a stereotypic manner and tell why they classified the character as they did. Children have to use information from the story to justify their responses.

(3) *Seriation*. Questions at this level deal with the interrelationships between details such as cause and effect or the sequence of events. A complete summary of major events is not required, but the child has to be able to present any three events in the correct order or show causation between two events from the story.

(4) *Integration*. Questions at the fourth level require the child to combine the various elements of the story into a coherent structure not necessarily given by the story itself. The child needs to produce a main idea and state the major problem in the story along with its solution, or otherwise combine story information in a single, reasonable framework.

(5) *Extension*. At the highest level of the scale, the questions are intended to reveal whether the child can apply his or her understanding of the story to domains beyond the confines of the immediate story structure. Such questions call for the child to relate the story to other stories or events, to change his ideas on the basis of new information, or to use his imagination, but with the content of the story as a starting point. For example, the child might be asked to provide an alternate ending to the story. A response is judged correct if the child supplies a plausible alternate ending which utilises story information in a reasonable manner but is clearly different from the actual ending.

(jatkuu)

Liite 10: Oppilaan kirjoitelman luokituksen lähteet (3/3)

Biggs, J. B. & Collins, K. F. 1982. Evaluating the Quality of Learning. The Solotaksonomy (Structure of the Observed Learning Outcomes). New York: Academic Press, 24 - 25.

Base Stage of Cognitive Development and Response Description*

Developmental base stage with minimal age	SOLO description	1 Capacity	2 Relating operation	3 Consistency and closure	4 Response Structure Cue Response
Formal Operations (16+ years)	Extended Abstract	Maximal: cue + relevant data + interrelations + hypotheses	Deduction and induction. Can generalize to situations not experienced	Inconsistencies resolved. No felt need to give closed decisions—conclusions held open, or qualified to allow logically possible alternatives. (R ₁ , R ₂ , or R ₃)	
Concrete Generalization (13-15 years)	Relational	High: cue + relevant data + interrelations	Induction. Can generalize within given or experienced context using related aspects	No inconsistency within the given system, but since closure is unique so inconsistencies may occur when he goes outside the system	
Middle Concrete (10-12 years)	Multistructural	Medium: cue + isolated relevant data	Can "generalize" only in terms of a few limited and independent aspects	Although has a feeling for consistency can be inconsistent because closes too soon on basis of isolated fixations on data, and so can come to different conclusions with same data	
Early Concrete (7-9 years)	Unistructural	Low: cue + one relevant datum	Can "generalize" only in terms of one aspect	No felt need for consistency, thus closes too quickly: jumps to conclusions on one aspect, and so can be very inconsistent	
Pre-operational (4-6 years)	Prestructural	Minimal: cue and response confused	Denial, tautology, transduction. Bound to specifics	No felt need for consistency. Closes without even seeing the problem	

*Kinds of data used: X = irrelevant or inappropriate; ● = related and given in display; ○ = related and hypothetical, not given.

Liite 11: Annikan ja Andreaxsen kirjoitelmat

Annikan kirjoitelma *, aiheena löytöretket

Päivä joka oli aurinkoinen ja työläs jotkut ihmisistä lähtivät löytöretkille etsien paikkoja. Löytöretkeilijät kiersivät pitemmän matkan kautta vaikka paljon suuremmankin reitin kautta olisi päässyt paikkaan johon pitikin.

He kiersivät pitemmän matkan kautta koska he halusivat katsoa menomatalla paikan, jos sieltä löytyisi jotain.

Joihinkin paikkoihin he eivät uskaltaneet mennä koska, he uskoivat, että siellä on kirous tai jotakin merihirviötä.

Useimmat lapset leikkivät pihalla. Suurimman osan ajasta he pelasivat peliä jossa on rinkula ja sen keskellä olevan reijän läpi pitäisi heittää pallo.

Kotiin jääneet vaimot huolehtivat ruuasta, vaatteista ja myös perheen pienimmästä ja kodin siisteydestä.

Andreaxsen kirjoitelma *, aiheena Amerikan muinaiset kulttuurit

...mies lähtee matkaan tehtävänä on löytää ja tarpeen vaatiessa vallata uusia maailmoja. Miehen nimi on muuten Goggiorokki. Goggiorokin lempinimi on sitten Gonkari ja sukunimi on Giggaro.

Goggiorokki "Gonkari" Giggaron laivueessa on 1 1/2 laivaa ja se puolikas upposi hyökkäyksessä Apacea vastaan.

Monen päivän päästä he saapuivat paikkaan josta he eivät tiedä mitään. Goggiorokin ystävä Marco Polonenkaan ei tiedä paikasta itikan pieruja enempää. Käppäillessä saarella Goggiorokkia vastaan tuli omituisen värinen sulkapääinkkari mitä kutsuttiin myös inkaksi. Goggiorokki säikähti ja meinasi saada sydärin. Gongari otti uzinsa ja ampui inkan. Goggiorokki lähti heti varoittamaan muita. Heti leirin pystytettyään Goggiorokki häiskineen hyökkäsi inkojen kimppuun ja selvähän siinä on että Goggiorokki ja puolikkaan laivan kapteeni Marco Polonen voittiva.

Sen pituinen se

*Oppilaiden kirjoitelmat ovat alkuperäisessä muodossaan, kirjoitusvrheineen ja kappalejakoineen.

Liite 12: Birgitan ja Björnin kirjoitelmat

Birgitan kirjoitelma *, aiheena Amerikan muinaiset kulttuurit

Laivamme saapui satamaan. Kaukana häämötti pieni kaupunki. Kaupungin ympäristössä oli maissipeltoja, jotka kimaltelivat kullankeltaisina auringon valossa. Joitain maanviljelijöitä näki korjaamassa kypsiä ja meheviä maissin tähkiä. Laamat juoksentelivat iloisina heinäpelloilla. Ajattelin: täällä on rauhallista, täällä on varmasti hyvä asua. Tunsin kuitenkin jotain outoa ilmapiirissä kaikki ei ollut kohdallaan. Teki mieleni lähteä tutkimaan, mutta itsehillintäni ei antanut periksi, minun oli odotettava muita laivoja, olisi liian vaarallista lähteä tutkimaan Mayojen maita yksin. Huomasin kaukana merellä laivan tulevan, mutta se ei ollut meidän laivamme. Laiva tuli lähemmäs ja lähemmäs, huusin perämiehelle: -Ajakaa laiva tuon niemen taakse, perämies kiiruhti luokseni ja sanoi: -herra kapteeni emme kerkeä, laiva saapuu niin nopeasti! -Naamioikaa sitten se! Huusin. Kymmenen miehen joukko ryntäsi laivasta, ja keräsi ruohoja ja kaisloja, purjeet laskettiin, ja mastot laskettiin lepäämään laivanpäälle.

Huomasin kuinka tummat pilvet olivat siirtyneet auringon eteen. Laamat olivat vetäytyneet puitten suojaan. Maanviljelijöitä ei näkynyt. En enää ollut varma, olisiko täällä rauhallista asua. Kyyhötimme kannella, ja katsoimme tuntemattomien rantautumista. He taluttivat jotain ihmistä rinnettä ylös, kaupunkiin. Tajusin, että ihmiset olivat ryöstöretkeltä palaavia Mayoja. Talutettu ihminen oli ollut ilmeisesti uhri. Lähdin seuraamaan perämiehen kanssa ihmisiä. he kulkivat kiemuraista tietä jonkinlaiselle lähteelle. Ihmisiä alkoi virrata lähteen ympärille. Pysyimme kaukana puitten ja pensaiden suojassa. He heittivät uhrin lähteeseen, ja lauloivat jotain palvomislaulua. Silloin meidät huomattiin, ja heitettiin lähteeseen.

"Apujoukot eivät koskaan tulleet,... ja Mayojen Jumala oli tyytyväinen..."

Björnin kirjoitelma *, aiheena löytöretket

Miehistö lähtee matkaan kolmella aluksella, kahdella pienellä ja yhdellä isolla jonka nimi on Santta maria. aluksien mukana lähtee myös columbus columbus luuli löytäneensä intian mutta hän löysi amerikan.

Liite 13: Caritan ja Christianin kirjoitelmat

Caritan kirjoitelma *, aiheena Löytöretket

Kohta laiva lähtee satamasta kohti valtamerä. matkan määränpää on Intia.

Laivaaston johtaja on mies nimeltä Columbus. Espanjan ja Portugalin välillä oli kilpa siitä kumpi löytäisi ensi tien Intiaan.

Portugali oli päässyt jo Afrikan kärkeen, kunnes rajuilma oli yllättänyt heidät ja heidän oli täytynyt palata takaisin.

Siispä Espanjalla oli kova kire löytää tie Intiaan. Columbus oli jo pienenä matkannut merillä. Nyt hän oli keksinyt uuden tavan päästä Intiaan, ei Afrikan kiertämällä vaan purjehtimalla suoraan länteen kohti avomerta.

Viimein laivasto lähti satamasta pitkälle matkalle. Laivoja oli kolme. Pinta ja Nina jotka olivat nopeita ja pieniä ja Santa Maria joka oli suuri laiva. Kului viikkoja, eikä maata vain näkynyt. Miehistö alkoi olla huolissaan ja he uhkasivat kääntyä takaisin, mutta Columbus pysyi kärsivällisenä ja uskotti miehille, että kohta oltaisiin perillä. Ja niin kävi. Kohta jo maata oli näkyvässä. Siellä asui kansaa, joilla oli tumma iho. Columbus nimitti heitä intiaaneiksi. Vaikka Columbus luuli olevansa Intiassa hän olikin saapunut Amerikkaan.

Paluu matkalle hän otti mukaan pari intiaania, jotka kertoivat Espanjassa heidän oloistaan.

Myöhemmin kuningattarelle vakuutettiin, että Columbus oli petturi. Hänet pistettiin tyrmään, jossa hän kuoli edes itse tietämättä mitä todella oli löytänyt.

Columbusen matkan jälkeen Portugalilaiset löysivät Intiaan.

Christianin kirjoitelma *, aiheena Amerikan muinaiset kulttuurit

Pyramiidi

Olipa kerran Juan de costa hän purjehti ennen Columbusta Amerikkaan hänen omalla lautallaan. Matka kesti noin 40 kk. Hän oli luopua toivosta kun hai kiertelivät hänen lauttaansa ympäri. Hän huitoi airollaan haita ja hai lähti tiehensä. Lopulta Juan de costa saapui Amerikkaan. Siellä kun hän oli jonkun aikaa kävellyt hän saapui pyramiidiin luokse. Siellä hän tapasi intiaaneja jotka toijottivat häntä. Intiaanipäälikkö tuli hänen luokseen ja sanoi: Yuk yuk laalla diidu. Suomennettu: nyt sinut uhraataan Jumalalle. Ja intiaanit ottivat hänestä käsistä kiinni ja veivät hänet vuoren huipulle ja heittivät hänet alas! Loppu

Liite 14: Opettajien tekemät tarkkailukysymykset ohjelmien aikana

LUOKKA A	LUOKKA B	LUOKKA C
<p>Opettaja kirjoitti taululle: Mikä houkutteli eurooppalaisia tekemään löytöret- kiä meritse? Mitkä seikat autoivat purjehtiinaan yhä kauem- mas? Miksi? Ketkä? (löytöretkeilijöiden nimiä) Mitä saavutettiin?</p>	<p>Opettajan tekemän monisteen kysymykset: Selvitä Cristoffer Columbukselta kansalaisuus: purjehduksen tavoite: sponsorit: purjehdusvuosi: laivasto: maailmankäsitys: arvio purjehduksen pituudesta: purjehduksen lopputulos: Muita löytöretkeilijöitä: Nimi: Matkakohde: vuosi: Selitä sanat: Imperiumi: Konkvistadori:</p>	<p>Opettaja kertoi suullisesti: Selvitä mikä ero on espanjalaisten ja portugali- laisten löytöretkillä. (1. katselukerta) opettaja sanoi suullisesti sekä taululle lyhennettyinä: Merkitse karttaan oleellisia paikkoja, esimerkiksi mihin Kolumbus rantautui. Miksi löytöretkiä tehtiin? Mistä intiaani-nimitys on tullut? Laivatyyppi, Kolumbuksen laivojen nimet? (2. katselukerta)</p>
<p>Opettaja kirjoitti taululle: Vertaa egyptiläisten ja mayojen taidetta sekä ark- kitehtuuria. Mitä samaa? Mitä eroa? Kerro kaupankäynnistä: mitä, missä, milloin ja MIKSI? Mikä oli uskonnon merkitys tuossa kulttuurissa? Mitä tieteen keksintöjä ja taitoja heillä oli? Mistä eri syistä löytöretkeilijä ei päässyt halua- maansa paikkaan?</p>	<p>Ei tarkkailukysymyksiä. Oppilailla tyhjä paperi omita muistiinpanoja varten..</p>	<p>Oppilailla on opettajan tekemät muistiinpanot mo- nisteena, jota he täydentävät ohjelman aikana.</p>

Liite 15: Tutkimuksessa käytetyt opetusohjelmat (video)

1. Amerikan muinaiset kulttuurit (24 min)

Carson, M (producer). 1988. Early American Civilizations. North Carolina State University. Coronet Instructional Media.

2. Espanjalaisten ja portugalilaisten löytöretket (12 min)

Age of Discovery: Spanish and Portuguese Explorations. 1979. Coronet Instructional Media.