

**”Olihan se nyt paljon enemmän sellasta,
että piti ite oikeesti ajatella jotain”**

Tiimeissä opiskelun vaikutus historian oppimiseen Jyväskylän koulutuskuntayhtymän Tiimilukio -hankkeessa Sepän lukion KULTSI -kurssilla lukuvuonna 2013–2014

Elli Laine

Suomen historian pro gradu -tutkielma
Historian ja etnologian laitos
Jyväskylän yliopisto
Kevät 2017

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta - Faculty Humanistis-yhteiskuntatieteellinen tiedekunta	Laitos - Department Historian ja etnologian laitos
Tekijä - Author Elli Laine	
Työn nimi - Title "Olihan se nyt paljon enemmän sellasta, että piti ite oikeesti ajatella jotain" Tiimeissä opiskelun vaikutus historian oppimiseen Jyväskylän koulutuskuntayhtymän Tiimilukio -hankkeessa Sepän lukion KULTSI -kursilla lukuvuonna 2013-2014	
Oppiaine - Subject Suomen historia	Työn laji - Level Pro gradu -tutkielma
Aika - Month and year Huhtikuu 2017	Sivumäärä - Number of pages 102
Tiivistelmä - Abstract <p>Syksyllä 2013 Jyväskylän Sepän lukiossa toteutettiin Tiimilukio -hankkeeseen kuuluva kurssi "KULTSI - kulttuurihistoriaa monipuolisesti". Kurssilla yhdistettiin neljää eri oppiainetta (historia, äidinkieli, kuvaamataito ja englanti), ja oppiminen tapahtui tiimeissä tutkivan oppimisen menetelmää hyödyntäen. Tiimeissä opiskelulle ominaista on yhteisvastuullisuus, jäsenten sitoutuneisuus ja tuki toisilleen sekä tiimin jäsenten toisiaan täydentävät ominaisuudet. Kurssin tavoitteena oli tuottaa sellaisia uusia pedagogisia käytänteitä, jotka voisivat tukea lukiokoulutuksen kehittämistä.</p> <p>Tutkielmassa tarkastellaan tiimeissä opiskelun vaikutusta historian oppimiseen KULTSI -kursin avulla. Tutkielman tarkoituksena on tuottaa tietoa siitä, miten tiimeissä opiskelu tukee tai haastaa historian oppimista, sekä miten historian opiskelu tiimeissä sopii lukiokontekstiin. Tutkielman lähdeaineisto perustuu opiskelijoiden kurssilla tuottamiin materiaaleihin, kurssista tehtyihin havaintoihin sekä opiskelijoiden haastatteluihin.</p> <p>Tiimeissä opiskelua voisi lähtökohtaisesti pitää hyvänä keinona tukea historian oppimista. Tiimioppimiseen kuuluvien keskustelujen, vertaisoppimisen ja tutkivaan oppimisen perustuvan työskentelytavan voi nähdä tukevan historian oppimisen aktiivisuutta ja historiallisten taitojen kehittymistä. KULTSI -kursilla historian oppiminen oli kuitenkin vaihtelevaa, mikä osoitti sen, että tällaisen tiimeissä oppimisen tuen saavuttaminen ei ole yksinkertaista. Lukiokoulutuksen rakenteet ja niihin tottuminen, tiimien toimivuus ja historian opiskeluun soveltuvien työskentelytapojen löytyminen osoittautuivat kurssilla vaikeiksi. Vaikka kurssilla olikin omat vaikeutensa, osoitti kurssi kuitenkin sen, että tiimeissä opiskelulla on opiskelumuotona potentiaalia tukea historian oppimista.</p>	
Asiasanat - Keywords historian opetus, historian oppiminen, Kultsi, lukio, tiimi, tiimioppiminen, tiimilukio	
Säilytyspaikka - Depository Jyx-julkaisuarkisto	
Muita tietoja - Additional information	

SISÄLLYS

1. JOHDANTO	1
1.1 Tutkielman esittely	1
1.2 Tutkielman kysymyksenasettelu ja tavoitteet	3
1.3 Tutkimusmenetelmät, lähdeaineisto ja tutkielman rakenne	4
1.4 Tutkimusperinne.....	13
2. HISTORIAN OPETUS LUKIOSSA	16
2.1 Lukiokoulutuksen muutospainet	16
2.2 Historian oppimisen ja opetuksen erityispiirteet.....	19
2.3 Opetussuunnitelma historian opetuksen laadun määrittelijänä	22
3. TIIMITYÖ KULTSI -KURSSILLA.....	26
3.1 Tiimiopiskelu teoriassa	26
3.2 Lähtökohdat tiimeissä opiskelulle KULTSI -kurssilla.....	31
3.3 Historian opiskelu tiimeissä	35
3.4 Tiimien toimivuuden arviointi	44
4. KOKEMUKSET TIIMEISSÄ OPISKELUN VAIKUTUKSISTA HISTORIAN OPPIMISEEN KULTSI -KURSSILLA	53
5. MATURITEETTIKOE – NÄYTE TIIMIEN JÄSENTEN YKSILÖLLISESTÄ OPPIMISESTA	66
6. TIIMIOPPIMISEN HAASTEET JA MAHDOLLISUUDET HISTORIAN OPETUKSESSA.....	75

6.1 Lukiokoulutuksen rakenteiden vaikutus tiimeissä opiskeluun.....	76
6.2 Vapaus ja vastuu – opettajan roolista luopumisen vaikeus.....	80
6.3 Tiimityöskentelyn mahdollisuudet tukea historian oppimista.....	83
6.4 Tiimeissä opiskelun mielekkyys.....	87
7. POHDINTA.....	90
LÄHTEET	95
LIITE 1. Tutkimuslupapyyntö	101
LIITE 2. Haastattelun runko.....	102

1. JOHDANTO

1.1 Tutkielman esittely

Jyväskylän Sepän lukiossa¹ toteutettiin syyslukukaudella 2013 pilottihanke, jossa lukion kurseja yhdisteltiin oppiainerajat ylittäen ja kurssikokonaisuudessa keskeisimpinä oppimismetodeina olivat tiimeissä työskentely ja tiimeissä oppiminen. Sepän lukion pilottihanke oli osa laajempaa Jyväskylässä toteutettavaa Opetushallituksen ja Jyväskylän koulutuskuntayhtymän rahoittamaa Tiimilukio -hanketta, jossa opiskeltiin tiimimuotoisesti ja oppiaineita integroiden. Tiimilukio -hankkeessa oli mukana neljä Jyväskylän lukiota.²

KULTSI – kulttuurihistoriaa monipuolisesti -kurssi koostui lukion neljän eri oppiaineen kurseista. KULTSI -kurssilla yhdistettiin historian Eurooppalainen ihmisen -kurssi, kuvaamataidon Taiteen kuvista omiin kuviin -kurssi, englannin Culture-kurssi sekä äidinkielen kurssi Teksti, tyyli ja konteksti.³ Kurssin alussa oppilaat jaettiin tiimeihin, joissa työskenneltiin koko kurssin ajan. Oppiminen perustui tiimioppimiseen ja tutkivan oppimisen menetelmään.⁴ Lisäksi kurssilla hyödynnettiin luovaa ilmaisua, viestintäteknologiaa ja ulkopuolisia asiantuntijoita sekä toteutettiin opintokäyntejä. Opetus toteutettiin kurssilla neljän opettajan toimesta ja myös opetus oli opettajien tiimityötä.

1 Jyväskylässä toteutettujen lukiouudistusten myötä Sepän lukio ja Jyväskylän Lyseon lukio yhdistyivät alkuvuodesta 2015 ja lukion nimeksi vaihtui Jyväskylän Lyseon lukio. Jyväskylän lukiokoulutus. Luettu 13.5.2016.

2 Jyväskylän koulutuskuntayhtymä. Luettu 18.4.2014.

3 Kultsi 2013 -esite.

4 Tiimioppimista ja tutkivaa oppimista käsitellään tarkemmin luvussa 3.

Lukion opetussuunnitelman perusteissa Eurooppalainen ihminen -kurssin keskeisimmiksi tavoitteiksi on kuvailtu eurooppalaisten maailmankuvan muuttamisen ymmärtäminen sekä keskeisten eurooppalaisen kulttuurin saavutusten tarkastelu. Kurssilla on tärkeä huomioida tieteen ja aatteiden kehityksen vaikutus eurooppalaisten ihmisten maailmankuvan ja kulttuurin muutoksiin. Kulttuuria tarkastellaan kurssilla laaja-alaisesti, ja sen tarkastelussa hyödynnetään erilaisia historiallisia lähteitä.⁵

Opiskelijoiden tavoitteena oli muihin oppiaineisiin integroidun historian kurssin sekä muiden KULTSI:n kurssien avulla oppia ymmärtämään eurooppalaisen kulttuurihistorian ilmiöitä ja tyyllisuuntia sekä tutustua eurooppalaisen kulttuurihistorian tunnetuimpiin henkilöihin. KULTSI -kurssin tavoitteeksi asetettiin lisäksi opiskelijoiden vuorovaikutustaitojen ja tiedonhankinnan taitojen kehittäminen, kriittisen ajattelun ja itseilmaisun kehittyminen sekä projektityöskentelyn oppiminen. Kurssin tavoitteiden asettelussa yhdistyi vahvasti sisältöjen oppiminen ja opiskelijoiden erilaisten taitojen kehittäminen.

Tutkielman tarkoituksena on tarkastella sitä, miten tiimeissä opiskelu vaikutti historian oppimiseen⁶ KULTSI -kurssilla. Tiimeissä opiskelulle olennaista on tiimin jäsenten sitoutuneisuus, yhteisvastuullisuus ja se, että tiimin jäsenet täydentävät taidoiltaan ja ominaisuuksiltaan toinen toisiaan.⁷ Miten tällainen tapa opiskella tukee historian oppimista? Tutkielman näkökulmassa painottuu vahvasti opiskelijoiden oma näkemys siitä, millaiseksi he kokivat tiimeissä oppimisen ja mitä he mielestään kurssilla oppivat. Opiskelijoiden kokemuksia ja kurssilta kerättyä muuta lähdeaineistoa verrataan lisäksi opetussuunnitelman oppimistavoitteisiin ja historian didaktiikkaan.

⁵ Opetushallitus 2003, 177.

⁶ Oppimiskäsitystä ja historian oppimista tarkastellaan enemmän luvussa 2.2.

⁷ Kopakkala 2005, 39.

1.2 Tutkielman kysymyksenasettelu ja tavoitteet

Lähdin tarkastelemaan KULTSI -kurssia siitä lähtökohdasta, että pidin vahvana tutkielman ennakko-oletuksena sitä, että tiimeissä opiskelu tukisi opiskelumuotona historian oppimista, ja että tiimimuotoinen opiskelu pystyisi vastaamaan historian opetuksen ja lukiokoulutuksen kehittämistarpeisiin. Tiimityöskentelylle ominaiset keskustelut, yhteistoiminnallinen oppiminen, aktiivinen tiedonkäsittely ja muokkaaminen sekä tutkiva ote oppimiseen vaikuttivat kaikki olevan historian oppimista sekä koulutuksen kehittämistä tukevia asioita.

Tutkielman tavoitteena on vastata seuraavaan kysymykseen: miten tiimeissä opiskelu vaikutti historian oppimiseen KULTSI -kurssilla? Tutkimuskysymykseen vastaamista voidaan tukea seuraavilla kysymyksillä: minkälaiset asiat tukevat historian oppimista tiimeissä ja mikä tiimityöskentelyssä puolestaan haittaa historian oppimista? Miten tiimeissä opiskelu tukee historian taitojen ja sisältöjen oppimista? Tutkielman näkökulmana on asettaa opiskelijoiden kokemukset, havainnot ja kurssilla tuotetuista materiaaleista tehdyt tulkinnat tiimeissä opiskelun vaikutuksista historian oppimiseen lukiokoulutuksen kontekstiin. Tutkielmassa tärkeässä osassa on KULTSI -kurssin tarkastelu osana lukiokoulutuksen kontekstia, eikä vain yksittäisenä tai erillisenä kokonaisuutena.

Tutkimuskysymyksen rajaukseen vaikutti oman mielenkiinnon lisäksi se, että kurssia tutkivat lisäksi Jyväskylän yliopiston lehtori Matti Rautiainen ja yleisen historian opiskelija Ida Vesterinen. Rautiainen tarkasteli tutkimuksessaan KULTSI -kurssia opettajien näkökulmasta: miten opettajien tiimityöskentely kurssin aikana toimi ja mitä mieltä he yleisesti kurssin toteutuksesta olivat. Vesterisen keväällä 2015 valmistunut pro gradu -tutkielma *Uuden ja vanhan ristitulessa: historian oppiminen tiimilukion kurssilla "KULTSI - kulttuurihistoriaa tiimeissä"*

puolestaan käsitteli KULTSI -kurssin avulla sitä, miten lukiolaiset oppivat historiaa tai eivät opi. Vesterinen on työssään etsinyt selityksiä sille, mitkä edellytykset johtavat siihen, että oppimista tapahtuu ja mitkä tekijät taas vaikuttavat siihen, että oppimista ei tapahdu.⁸

Tutkielman tavoitteena on tuottaa tietoa siitä, millaisia vaikutuksia tiimeissä opiskelulla on historian oppimiseen ja miten tiimiopiskelun avulla voidaan tukea historian oppimista. Lisäksi tutkielmassa määritellään sitä, miten tiimin tulisi toimia ja työskennellä, jotta se tukisi parhaiten historian oppimista. Tärkeää on myös käsitellä sitä, miten historian opiskelu tiimeissä opiskelumuotona sopii suomalaiseen lukiokoulutukseen, ja miten se opiskelumuotona pystyy vastaamaan koulutuksen kehitykseen. Tutkielman tarkoituksena on tuottaa sellaista käytännönläheistä tietoa, jota esimerkiksi historian opettajat tai yleisesti tiimioppimisesta kiinnostuneet voisivat hyödyntää.

1.3 Tutkimusmenetelmät, lähdeaineisto ja tutkielman rakenne

Tapaustutkimus kuvaa sitä tapaa, jolla tutkimuskohdetta ja tutkimuskysymyksiä on tässä tutkielmassa lähestytty. Saarela-Kinnunen ja Eskola kuvailevat artikkelissaan *Tapaus ja tutkimus = tapaustutkimus?* hyvin niitä tapaustutkimuksen lähtökohtia, jotka näkyvät myös omassa tutkielmassani. Heidän mukaansa tapaustutkimuksessa yhdestä tapauksesta pyritään tuottamaan mahdollisimman paljon tietoa. Usein tapauksesta pyritään saamaan tietoa useiden eri menetelmien

⁸ Vesterisen pro gradu -tutkielma on saatavilla sähköisenä versiona Internetissä. Rautiaisen tutkimustuloksista voi lukea tarkemmin muun muassa kurssista kirjoitetusta artikkelista KULTSI - lukiokoulutusta muuttamassa (Rautiainen, Vesterinen & Laine, 2015).

avulla. Vaikka tapaustutkimuksen tavoitteena on tuottaa tietoa yhdestä ainutlaatuisesta tapauksesta, pyritään tapaustutkimuksessa silti yleensä ymmärtämään laajemmin tapaukseen liittyvää toimintaa ja mahdollisesti tekemään myös yleistyksiä tulkinnoista.⁹ Tutkielmassa tarkastelukohteena on KULTSI -kurssin kahden tiimin toiminta sekä tiimien toimintaan vaikuttaneet kurssin rakenteet ja käytänteet. Tutkittavista kohteista pyritään saamaan mahdollisimman paljon tietoa havainnoinnin, haastatteluiden ja kurssin kirjallisten materiaalien analyysien välityksellä. Lisäksi tutkielman tarkoituksena on tuottaa sellaista tietoa tiimeissä opiskelun vaikutuksista historian oppimiseen, jota voitaisiin hyödyntää myös laajemmin historian opetuksessa tai tiimityön soveltamisessa lukio-opiskeluun.

Tutkielmaan valittiin aluksi satunnaisesti¹⁰ kuusi opiskelijaa kahdesta eri tiimistä: kolme poikaa ja kolme tyttöä. Kuudesta oppilaasta kuitenkin kaksi kieltäytyi kurssin päättymisen jälkeen järjestetyistä haastatteluista kiireellisten aikataulujensa takia, minkä vuoksi tutkielma rajautui lopulta tarkastelemaan neljää opiskelijaa kahdesta eri tiimistä: kahta tyttöä Tiimistä 1. ja yhtä tyttöä ja yhtä poikaa Tiimistä 2. Tutkielman lähdeaineisto muotoutui kyseisten opiskelijoiden kursilla tuottamista materiaaleista, kurssista tehdyistä havainnoista ja kurssin päättymisen jälkeen toteutetuista haastatteluista.

Opiskelijat toteuttivat kurssilla sekä itsenäisiä että tiimin kanssa yhteistyössä tehtyjä tehtäviä. Opiskelijat pitivät kukin oppimispäiväkirjaa, kirjoittivat kirjallisuusesseen, tekstitaitovastauksen ja elokuva-arvostelun, maalasivat taideteoksen ja tekivät kurssin lopulla maturiteettikokeen. Tämän lisäksi opiskelijat vastasivat kurssin alussa kyselyyn, jossa hahmotettiin opiskelijoiden kurssille asettamia

⁹ Saarela-Kinnunen & Eskola, 185–190.

¹⁰ Satunnaisuudella tarkoitetaan sitä, että ennen ensimmäisen havainnointitilanteen alkua valitsin kahdesta eri tiimistä yhteensä kuusi opiskelijaa havainnointien kohteeksi. Tutkittavien opiskelijoiden valintaan ei näin vaikuttanut mitkään aikaisemmin tehdyt havainnot tai muut tiedot.

odotuksia ja heidän opiskelutapojaan, sekä antoivat kurssin loputtua palautetta, jonka yhteydessä he myös arvioivat omaa oppimistaan.

Tiimin kanssa opiskelijat toteuttivat oppimispaketin jostakin historian aika- tai tyylikaudesta, kirjoittivat kuva-analyysin, tekivät suullisen ja kirjallisen esityksen jostakin aika- tai tyylikauteen liittyvästä erikoistumisalueesta, pitivät blogimuotoista tiimipäiväkirjaa ja suunnittelivat ja kuvasivat elokuvan. Tutkielman kannalta keskeisimpiä lähteitä kurssilla tuotetuista materiaaleista ovat oppimista ja tiimipäiväkirjat, historian aika- tai tyylikauteen liittyvät tehtävät, maturiteettikoe sekä oppilaiden antamat palautteet, mutta myös muita materiaaleja käytetään tutkielmassa.¹¹

Maturiteettikoe oli kirjallinen koe, joka järjestettiin kurssin lopulla. Kokeen tarkoituksena oli osoittaa, mitä opiskelijat olivat kurssilla oppineet. Henkilökohtaisiin oppimispäiväkirjoihin ja tiimiblogeihin annettiin kurssin alussa ohjeistus. Ohjeistuksessa pyydettiin opiskelijoita käsittelemään tiimiblogissa heidän työskentelyään, sen onnistumista sekä tiimin mahdollisesti kohtaamia ongelmia ja niiden ratkaisemista. Oppimispäiväkirjoissa opiskelijoiden tarkoituksena oli tarkastella omaa oppimistaan sekä myös niitä asioita, jotka kurssin aikana jäivät epäselviksi tai aiheuttivat hämmennystä.

Kurssilla oli käytössä Peda.net -verkko-oppimisympäristö, johon oppilaat tallensivat kirjalliset työnsä, oppimispäiväkirjansa sekä tiimibloginsa. Verkkoympäristö toimi hyvänä tukena muun muassa oppilaiden valmiiden töiden jakamiselle, ohjeistusten antamiselle ja blogien kirjoittamiselle, mutta verkkoympäristö aiheutti myös omat vaikeutensa. Teknisten ongelmien vuoksi opettajilla oli välillä vaikeuksia päästä lukemaan verkkoympäristöön palautettuja tehtäviä. Samojen

¹¹ Kultsi 2013 -esite.

teknisten ongelmien takia tutkielman lähdeaineistosta jäi myös puuttumaan yhden opiskelijan oppimispäiväkirja kokonaan. Tämän lisäksi esimerkiksi oppimispäiväkirjojen lopullinen sisältö selvisi opettajille vasta kurssin lopuksi, minkä vuoksi opettajat eivät pystyneet vaikuttamaan siihen, kuinka paljon opiskelijat kurssin aikana panostivat oppimispäiväkirjojen kirjoittamiseen.¹²

Opiskelijoiden työskentelyä ja oppimista luokassa havainnoitiin. Kurssin aikana oli yhteensä 15 erimittaista havainnointikertaa. Yksi havainnointikerta oli ajallisesti vähintään tunnin ja enintään viiden ja puolen tunnin mittainen. Havainnoinnissa painotettiin erityisesti tiimien toimimisen, keskusteluiden ja historiallisen tiedon käsittelyn tarkastelua. Havainnoinnissa hyödynnettiin osallistuvaa havainnointimenetelmää.

Grönforsin mukaan osallistuvalla havainnointimenetelmälle ominaista on se, että tutkija pyrkii osallistumaan havainnoitavaan tilanteeseen ja keräämään siitä tietoa mahdollisimman systemaattisesti, mutta kuitenkin niin, että tutkijan osallistuminen vaikuttaisi mahdollisimman vähän havainnoitavan tilanteen kulkuun.¹³ Omassa havainnoinnissani osallistuminen tarkoitti sitä, että saatoin esimerkiksi vastaila opiskelijoiden kysymyksiin ja jutella lyhyesti heidän kanssaan, mutta kuitenkin siten, että se ei vaikuttanut havainnoitavaan tilanteeseen. Tavoitteena osallistumisessa oli se, että jonkinlainen kontakti opiskelijoihin kurssin aikana tuki sitä, että heidän oli helpompi jakaa kokemuksiaan minulle haastattelutilanteessa.

¹² Teknisistä syistä johtuen opettajat eivät voineet kontrolloida tai ohjata oppimispäiväkirjojen kirjoittamista kurssin edetessä, millä on ollut vaikutuksensa oppimispäiväkirjojen sisältöön. Ehkä osittain tästä syystä oppimispäiväkirjat olivat melko lyhyitä ja ne keskittyivät pääasiassa tunnilla tehtyjen asioiden listaamiseen. Toisaalta on vaikea sanoa, kuinka paljon opiskelijoiden näkemykset omasta oppimisestaan olisivat muuttuneet mahdollisen lisäohjeistuksen myötä.

¹³ Grönfors 1982, 92–97.

Neljän opiskelijan haastattelut toteutettiin Sepän lukiolla tammikuussa 2014. Haastatteluajankohdan valintaan vaikutti kolme eri syytä: 1) opiskelijoiden loppuvuosi oli erittäin kiireinen ja haastattelujen aikatauluttaminen joulukuulle olisi ollut vaikeaa, 2) halusin, että kurssi olisi kokonaisuudessaan suoritettu, ja 3) oppilaat olivat kurssin lopulla melko stressaantuneita suuren työmääränsä vuoksi, mikä olisi varmasti vaikuttanut kielteisesti opiskelijoiden haastattelumyönteisyyteen ja siihen, minkälaisen kuvan he kurssista haastattelussa antaisivat. Tammikuussa suoritettut haastattelut tarjosivat opiskelijoille mahdollisuuden tarkastella kurssia yhtenä kokonaisuutena. Jokainen haastattelu kesti 8–10 minuuttia. Haastattelut äänitettiin ja litteroitiin. Litteroinnin jälkeen haastattelumateriaalia oli 15 sivua.

Haastatteluissa käytettiin puolistrukturoitua haastattelumuotoa.¹⁴ Puolistrukturoidussa haastattelussa kysymykset ovat kaikille haastateltaville samat. Haastateltaville ei anneta valmiita vastausvaihtoehtoja, vaan haastateltava saa vastata kysymyksiin haluamallaan tavalla.¹⁵ Tällainen haastattelumuoto pystyi parhaiten mahdollistamaan opiskelijoille omilla sanoilla vastaamisen, mutta samalla valmiit kysymykset kuitenkin ohjasivat haastateltuja vastaamaan tutkielmalle asetettuihin tutkimuskysymyksiin. Tarvittaessa haastattelussa esitettiin täydentäviä lisäkysymyksiä. Puolistrukturoitu haastattelumuoto tarjoaa hyvän mahdollisuuden haastateltavien vastausten vertailuun haastattelukysymysten ja haastattelun rakenteen ollessa kaikille lähes sama.

Tutkielman tapa tarkastella oppimista pohjautuu koulumaailman tapaan tarkastella opiskelijoiden oppimista. Tutkielmassa keskitytään tarkastelemaan niitä asi-

¹⁴ Kts. Liite 1. Haastattelun kysymykset.

¹⁵ Eskola & Suoranta 2008, 87.

oita, jotka opiskelijoiden oppimisprosessista välittyy ulkopuolisille, joko opiskelijoiden itsensä suoraan viestittämänä tai heidän tekemiensä esitysten ja tehtävien välityksellä. Tämä näkökulma pohjautuu siihen, että samaa tarkastelua toteuttavat myös koulujen opettajat, jotka arvioivat opiskelijoiden oppimista heidän tunneilla olonsa, tekemiensä tehtävien ja mahdollisten itsearviointien kautta. Oppimisen tarkasteluun valitulla tavalla vaikuttaa myös taustani historian opettajaopiskelijana. Näen mielekkääksi tarkastella oppimista vahvasti koulumaailman käytäntöihin sidottuna.

Miten oppimista tässä tutkielmassa tarkastellaan? Oppilaiden omia kokemuksia oppimisesta, opiskelijoiden oppimisesta tehtyjä havaintoja sekä muun kurssilta kerätyn lähdeaineiston analyysin avulla saatuja tuloksia verrataan kahteen keskeiseen osa-alueeseen, jotka määrittelevät historian opetusta ja historian oppimisen tavoitteita: historian oppimisen didaktiikkaan ja opetussuunnitelman määrittelmään oppimisesta, erityisesti historian oppimisesta.¹⁶ Oppimisen tarkastelun menetelmä pohjautuu siihen, että tutkielman lähdeaineistosta muodostettua kuvaa verrataan eri teorioiden käsitykseen hyvästä oppimisesta, mutta samalla annetaan myös ääni sille, miten opiskelijat ovat oppimisen kokeneet nostamalla opiskelijoiden kokemukset keskeiseksi osaksi tutkielmaa. Tiimeissä oppimista tarkastellaan välineenä, jonka avulla pyritään vastaamaan sekä opetussuunnitelman että historian didaktiikan määritelmiin historian oppimisen tavoitteista. Tämä tarkastelutapa edellyttää sitä, että myös tiimateorioita avataan tutkielmassa ja niitä verrataan opetussuunnitelmaan ja historian didaktiikkaan sekä analysoidaan niitä suhteessa kurssilla tapahtuneeseen tiimeissä opiskeluun.

¹⁶ Teorioita ja niitä osa-alueita, jotka niissä ovat juuri tämän tutkimuksen kannalta tärkeimpiä, käsitellään lisää luvussa 2, jossa muodostetaan laajempi teoreettinen pohja tälle tutkimukselle.

Opiskelijoiden kurssin aikana tuottamia materiaaleja, omia havaintojani sekä opiskelijoiden haastatteluja analysoidaan. Analysoinnin tukena olen käyttänyt sovelletusti Eskolan ja Suorannan *Johdatus laadulliseen tutkimukseen* -teoksen sekä Alasuutarin *Laadullinen tutkimus* -teoksen laadullisen aineiston analyysin ja auki- kirjoittamisen menetelmiä.¹⁷ Aineisto on teemoiteltu kokonaisuuksiksi, jotka mahdollistavat aineiston sisäisen vertailun ja samalla vastaavat aineistolle esitettyihin tutkimuskysymyksiin. Lisäksi tutkielman tarkoituksena on haastaa ennako-oletusta tiimioppimisen tuesta historian oppimiselle, vertaamalla ennako-oletusta lähdeaineistoon sekä muodostamalla käsitys siitä, mitkä asiat mahdollistavat ennako-oletuksen toteutumisen ja mitkä eivät.

Tutkielman rakenne on suunniteltu siten, että se tukee tapaani lähestyä ja analysoida tarkasteltavaa kohdetta sekä tarjoaa lukijalle mahdollisuuden havaita, miten analysointiprosessi on tapahtunut. Luvussa 2 käsitellään sitä teoreettista pohjaa, johon opiskelijoiden kokemuksia oppimisesta ja heidän kurssilla tuottamiaan materiaaleja verrataan. Samalla hahmotetaan myös lukiokoulutuksessa tapahtuvien muutosten suuntia, ja niiden vaikutusta historian opetukseen. Luvussa 3 otetaan lähempään tarkasteluun tiimeissä opiskelu KULTSI -kurssilla. Aluksi luodaan teoreettista pohjaa tiimeissä opiskelulle ja tarkastellaan niitä lähtökoh- tia, jotka KULTSI -kurssi tiimeissä opiskelulle asetti. Tämän jälkeen huomio kiinnitetään tiimien toiminnan tarkasteluun ja siihen, miten tiimi on tukenut opiskelijoiden historian oppimista. Luvussa 4 tarkastellaan tiimien opiskelijoiden omia kokemuksia tiimeissä opiskelun vaikutuksista historian oppimiseen. Luvussa 5 tarkastelu siirtyy opiskelijoiden maturiteettikokeisiin, joiden tarkoituksena on luoda kuvaa siitä, minkälaisia vaikutuksia tiimeissä opiskelulla oli yksilöiden historian oppimiseen. Luvussa 6 tarkastellaan KULTSI -kurssilla esille nousseita

¹⁷ Eskola & Suoranta 1998, 175–182, 188–189; Alasuutari 2009, 268–276.

historian tiimioppimista tukevia ja haittaavia asioita sekä niiden suhdetta lukio-koulutukseen ja sen rakenteisiin.

Lähdeaineiston lähdekriittisessä tarkastelussa on huomioitava se, että oppimis-päiväkirjat, tiimiblogit ja haastattelut perustuvat opiskelijoiden omiin näkemyk-siin ja itsearviointeihin. Itsearvioinnissa tärkeää on, että opiskelija arvioi omaa osaamistaan, taitojaan ja kehittymistään. Itsearvioinnin tulos saattaa kuitenkin erota huomattavasti siitä, miten esimerkiksi opettajat ovat arvioineet opiskelijan osaamista, koska itsearviointi perustuu opiskelijan omiin kokemuksiin. Vaikka tutkielman lähdeaineisto perustuu opiskelijoiden näkemyksiin, tulee kuitenkin muistaa, että tutkielmassa tulee esille lähdeaineistosta tehty tulkinta. Esittelen ja referoin lähdeaineistoani mahdollisimman paljon ja tarkasti, jotta lukija ymmär-tää, mihin tulkinta perustuu. Tämän lisäksi hyödynnän tutkielmassa mahdolini-simman monipuolisesti kurssin kautta saatuja lähdeaineistoja, minkä tarkoituk-sena on tukea tulkintojen sekä yleisesti tutkielman luotettavuutta.

Tutkielman eettisyydessä tulee erityisesti huomioida se, että tutkielman koh-teena ovat lukio-opiskelijat ja heidän kurssilla tuottamansa materiaalit. Tutkiel-man tekoon ja tutkielman materiaalien käyttöön on kysytty lupa Sepän lukion rehtorilta. Lupa kurssin tutkimiseen myönnettiin lokakuussa 2013. Tutkimuslu-papyyntöissä mainittiin muun muassa seuraavat asiat:

Pyydän tutkimuslupaa käyttää opetuskokeilun aikana syntyviä opintoihin liittyviä aineistoja tutkimuksessa. Lisäksi pyydän lupaa osallistua opetuskokeiluun havainnoijana eli lupaa osallistua ope-tukseen. Lisäksi anon myös lupaa haastatella kurssille osallistuvia lukio-opiskelijoita. Haastatteluun osallistuminen on vapaaehtoista.
[...]

Tutkimuksessa syntyvää aineistoa käsitellään hyvän tieteellisen tavan mukaisesti. Sen mukaisesti muun muassa aineistoa säilytetään niin, etteivät ulkopuoliset pääse siihen käsiksi ja tutkittavia käsitellään raportoinnissa anonyymisti.¹⁸

Tutkimusluvan lisäksi esittäydyimme Vesterisen kanssa opiskelijoille kurssin alussa ja kerroimme siitä, miten tulemme kurssia tarkastelemaan. Opiskelijoille kerrottiin muun muassa siitä, että heidän oppituntejaan havainnoidaan ja kurssin lopuksi ainakin osaa kurssilaisista tullaan haastattelemaan. Lisäksi kurssin edetessä esimerkiksi tiimiblogien ja oppimispäiväkirjojen ohjeistuksessa muistutettiin opiskelijoita vielä siitä, että materiaalit tulevat myös tutkijoiden käyttöön. Opiskelijat suhtautuivat tutkielmien tekoon kurssista myönteisesti.

Opiskelijoiden tuottamia aineistoja käsitellään ja säilytetään siten, että vain tämän tutkielman tekijä pystyy hyödyntämään niitä. Tämän lisäksi kurssilla tuotetuista materiaaleista ja haastatteluaineistoista on poistettu tutkittavien nimet sen varmistamiseksi, että vaikka aineistot joskus joutuisivat ulkopuolisten käsiin, niitä ei voida liittää tarkastelun kohteena olleisiin henkilöihin. Tutkielmassa esiintyvien opiskelijoiden nimet on muutettu tutkittavien anonymiteetin takaamiseksi. Tiimin 1. jäseniä ovat Laura ja Anniina ja Tiimin 2. jäseniä ovat Joonas ja Jenna. Kaikkea lähdeaineistoa käsitellään muutetuilla nimillä. Haastatteluihin osallistuminen on ollut haastateltaville vapaaehtoista, ja he ovat antaneet niihin suostumuksensa. Tutkielmassa käsitellään myös kurssin opettajia ja niitä tiimien

¹⁸ Kts. tutkimuslupapyyntö kokonaisuudessaan: Liite 1. Tutkimuslupapyyntö.

jäseniä, jotka eivät ole yksilöinä¹⁹ tutkielmassa mukana. Heihin viitataan tutkielmassa yleiskäsitteillä, esimerkiksi ”opettaja” ja ”tiimiläinen”, jotta heidän anonyymiteettinsä voidaan suojata.

1.4 Tutkimusperinne

1980- ja 1990-luvulla oppimiskäsityksessä tapahtui murros, jonka myötä kyseenalaistettiin opetuksen luonne pelkkänä tiedon systemaattisena siirtämisenä oppilaisiin. Murroksen myötä empiristis-behavioristisesta²⁰ oppimiskäsityksestä siirryttiin kohti konstruktivistista oppimiskäsitystä. Konstruktivistisessa oppimiskäsityksessä opettajan roolina on järjestää oppilaille oppimiskokemus. Oppilaan roolina on olla aktiivinen tiedonkäsittelijä. Oppimiskäsitys korostaa työtapojen merkitystä oppilaan oppimiskokemuksessa. Konstruktivistisessa oppimiskäsityksessä opiskelijoiden oppima tieto on hyvin kontekstualisoitua ja subjektiivista.²¹ Oppimiskäsityksessä tapahtunut muutos heijastui myös historian opetukseen. Muutoksen myötä historian opetuksen ideaaliksi nousi oppilaan ajattelun kehittäminen (muun muassa kriittisyys) sekä historiallisen tiedon luonteen ymmärtäminen.²²

¹⁹ Tällä tarkoitetaan sitä, että ne tiimiläiset, jotka ovat rajautuneet tutkielman ulkopuolelle ovat kuitenkin merkittävästi vaikuttaneet tutkittavien tiimien toimintaan. Tämän vuoksi he ovat myös tärkeässä osassa tutkielmää, mutta heidän yksilöllisiä kokemuksiaan ja oppimistaan ei tutkielmassa tarkastella.

²⁰ Empiristis-behavioristisessa oppimiskäsityksessä opettajaa on pidetty tiedon systemaattisena siirtäjänä, kun taas oppilaan roolina on ollut tiedon vastaanottaminen. Oppilaat sisäistävät tiedon passiivisesti ja tieto jää heille usein objektiiviseksi. Oppimiskäsitys pohjautuu myös tarkoin ennalta suunniteltuun ja noudatettavaan opetussuunnitelmaan. Patrikainen 1999, 53–63.

²¹ Patrikainen 1999, 53–63.

²² Esimerkiksi Castrén 2002; Virta 2008, 22.

Opetuksen murroksen myötä historiaa ja historian oppimista alettiin tutkia Suomessa uudesta näkökulmasta, uuden oppimiskäsityksen pohjalta.²³ Historian pedagogiaan ja historian luonteeseen opetettavana aineena liittyen on tehty yhä enemmän tutkimusta viime vuosikymmenten aikana. Tutkimuksissa on keskitytty tarkastelemaan sitä, miten historian oppimisen ja opettamisen ei pitäisi painottua pelkästään sisältöjen opettamiseen. Tutkijat ovat sitä mieltä, että historian pitäisi oppiaineena kehittää nuorten taitoja sekä kykyä historialliseen ajatteluun²⁴. Tällaista tutkimusta ovat tehneet esimerkiksi Jukka Rantala, Sirkka Ahonen, Arja Pilli ja Matti Castrén.²⁵ Tutkimuksissa on myös otettu paljon kantaa siihen, miksi historiaa tulee opettaa kouluissa ja mikä sen merkitys oppiaineena on yhteiskunnallisesti. Tutkimukset ovat oman tutkielmani kannalta tärkeitä, koska KULTSI -kurssin tavoitteissa korostetaan kanssa vahvasti sisältöjen lisäksi erilaisten taitojen oppimista, joiden toivottiin saavan tukea tiimeissä opiskelusta.

Uudenlainen näkemys historiasta oppiaineena vaikutti keskeisesti lukion historian opetusta säätelevän opetussuunnitelman muutokseen. Lukion opetussuunnitelma oli jo aikaisemmin huomionut perusopetuksen opetussuunnitelmaa paremmin historian taidot, mutta vuoden 1994 lukion opetussuunnitelma pyrittiin laatimaan siten, että taitojen kehittyminen todella olisi mahdollista. Vuoden 1994 opetussuunnitelmassa siirryttiin historian kronologisesta käsittelystä teemakokonaisuuksiin, mikä tuki omalta osaltaan historian taitojen kehittämistä. Samalla opetussuunnitelma jätettiin myös aikaisempaa väljemmäksi, jotta historian taitojen kehittämiseksi ja aihekokonaisuuksien syventämiseksi olisi kursseilla tarpeeksi aikaa.²⁶ Muutosten myötä tarvittiin uudenlaisia keinoja opettaa ja opiskella historiaa.

²³ Arola 2002, 31.

²⁴ Historiallista ajattelua käsitellään tarkemmin luvussa 2.2.

²⁵ Esimerkiksi Castrén 1982; Castrén 1992; Pilli 1992; Rantala 2005; Rantala & Ahonen 2015.

²⁶ Rantala & Ahonen 2015, 121.

Historian opetuksessa on vuosituhanen vaihteessa pyritty painottamaan entistä enemmän aktiivista ja tutkivaa oppimista, joiden toivotaan vastaavan opettaja-johtoista opetusta paremmin historian taitojen kehittymiseen.²⁷ Uudenlainen painotus on lisännyt historian tutkivasta oppimisesta tehtyä tutkimusta. Historian tutkivaa ja aktiivista oppimista ovat tutkineet esimerkiksi Arja Virta ja Matti Rautiainen.²⁸ Virta on tutkimuksissaan esimerkiksi nostanut esille sen, kuinka historian opetuksessa aktiivinen ja tutkiva oppiminen tukevat opiskelijoiden ajattelun, kriittisyyden ja tiedon kanssa työskentelyn kehittymistä.²⁹ Tutkivaa oppimista aineenopettajaopiskelijoiden näkökulmasta käsitelleessä artikkelissa Rautiainen toteaa, että tutkiva oppiminen ja opiskelijan aktiivisuus sopivat historiaan oppiaineena, jonka tarkoituksena on tukea opiskelijan ajattelun kehittymistä.³⁰

Aktiivisesta ja tutkivasta historian opetuksesta tehdyt tutkimukset luovat vahvasti pohjaa tutkielman ennakko-oletuksille. Tiimityöskentelyn keskustelevan ja aktiivisesti asioita työstävän opiskelutavan voisi nähdä hyvänä keinona tukea opiskelijoiden aktiivista historian oppimista sekä heidän historiallisten taitojen kehittymistä. Tutkimusperinteen tärkeys ja tuki tutkielmalle korostuu myös siksi, että tutkimusta tiimityöskentelyn vaikutuksesta historian oppimiseen ei ole Suomessa juurikaan tehty. Lukioissa on Suomessa toteutettu vielä toistaiseksi vähän projekteja, joissa tiimioppimista olisi hyödynnetty historian opiskelussa. Toisaalta voi olla myös mahdollista, että tällaisia oppimiskokeiluja on tehty paljonkin, mutta laajempi julkinen raportointi kokeiluista on jäänyt vähäiseksi.

²⁷ Virta 2002, 39–42.

²⁸ Esimerkiksi Virta 2002; Virta 2008; Löfström & Rautiainen 2013.

²⁹ Virta 2002, 35–40.

³⁰ Rautiainen 2013, 5–6.

2. HISTORIAN OPETUS LUKIOSSA

2.1 Lukiokoulutuksen muutospaineet

Lukiokoulutus ja -opetus ovat viime vuosien ajan olleet erilaisten muutos- ja kehittämispaineiden kohteena. Osaltaan muutospaineita on luonut se, että lukio-
koulutuksen valitsee nykyään aikaisempaa pienempi osa peruskoulunsa päättä-
neistä nuorista, minkä vuoksi koulutusta halutaan kehittää siten, että se olisi
nuorten silmissä houkutteleva. Vuosien 2005–2015 välisenä aikana lukiolaisten
määrä on vähentynyt 12 prosenttia.³¹ Tutkielman kannalta tärkeää on huomioida
myös se, että lukiokoulutuksen yleisen kiinnostavuuden lisäksi opiskelijoiden
kiinnostus historian opiskeluun lukiossa on vähentynyt, jos tarkastellaan esimer-
kiksi historian kirjoittaneiden lukumäärää, joka on viime vuosina ollut selvässä
laskussa.³² Lukiota halutaan myös kehittää vastaamaan paremmin jatko-opinto-
jen ja työelämän vaatimuksia. Erityisesti kehittämisessä halutaan huomioida se,
että lukion yleissivistävyyden ei tulisi keskittyä pelkästään sisältöjen oppimiseen
vaan myös erilaisten taitojen.³³

Opetus- ja kulttuuriministeriön alainen työryhmä julkaisi vuonna 2010 muisti-
onsa, jonka tarkoituksena oli tarkastella lukion kehittämisen tarpeita. Työryhmä
laati tutkimustensa perusteella muistioon ehdotuksen lukiokoulutuksen kehittä-

³¹ Suomen virallinen tilasto (SVT). Tilastokeskus. Luettu 10.10.2016.

³² Esimerkiksi keväällä 2011 historian kirjoitti 4 263 ylioppilaskokelasta, kun keväällä 2016 vas-
taava luku oli 3 520. Historian kirjoittaneiden määrän väheneminen ei selity pelkästään lukio-
laisten määrän laskulla, sillä vastaavasti samalla aikavälillä esimerkiksi kemian ja fysiikan kir-
joittaneiden ylioppilaskokelaiden määrä on ollut nousussa. Ylioppilastutkintolautakunta. Lu-
ettu 26.4.2017.

³³ Välijärvi ym. 2009, 8.

misestä. Ehdotuksessa todettiin muun muassa, että lukiokoulutuksen kehittämisen tulisi tukea paremmin opiskelijoiden yksilöllisiä opintopolkuja. Tavoitteeseen päästäisiin lisäämällä opintojen valinnaisuutta ja vähentämällä valtakunnallisten pakollisten kurssien määrää. Lisäksi oppiaineet tulisi jakaa erilaisiksi kokonaisuuksiksi.³⁴

Työryhmän muistion julkaisemisen jälkeen opetus- ja kulttuuriministeriö asetti uuden työryhmän, jonka tarkoituksena oli suunnitella lukiokoulutuksen kehittämistä aikaisempaa työryhmää konkreettisemmin. Työryhmä esitti muistiossaan yhtenä suunnitelmana merkittävää valinnaisuuden lisäämistä lukio-opintojen tuntijakoon siten, että erityisesti reaaliaineissa opiskelijan olisi mahdollista keskittyä vain häntä kiinnostaviin oppiaineisiin. Yksi ehdotus tuntijaosta mahdollistaisi muun muassa lukion suorittamisen ilman historian opiskelua.³⁵ Pian työryhmän julkaiseman muistion jälkeen käynnistyi lukion uuden opetussuunnitelman laatiminen.

Suomen Lukiolaisten Liitto toteutti vuonna 2011 kyselytutkimuksen, jonka tarkoituksena oli kerätä tietoa siitä, mitä mieltä lukiolaiset olivat lukiokoulutuksen tilasta ja sen kehittämistarpeista. Kyselyssä esille nousi se, että lukiolaiset kaipaivat opinnoiltaan enemmän työelämään valmentavia taitoja sekä myös esimerkiksi opintoja, jotka tukisivat heidän kehittymistään aktiivisiksi kansalaisiksi. Kyselystä selvisi myös se, että lukiolaiset olivat tyytyväisiä historian opetuksen rooliin lukiossa ja toivoivat sen pysymistä ennallaan. Yleisesti ottaen lukiolaiset

³⁴ Lukiokoulutuksen kehittämisen toimenpide-ehdotuksia valmisteleva työryhmä, 2010.

³⁵ Alkuperäistä muistiota ei ollut verkossa enää saatavilla, mutta muistion sisällön keskeisimpiä piirteitä voi tarkastella muun muassa Opetushallituksen esityksestä antamassa lausunnossa. Lausunto tulevaisuuden lukio -muistiosta. Opetushallitus, 2014.

olivat tyytyväisiä lukiokoulutuksen tilaan Suomessa.³⁶ Lukiolaisten tyytyväisyydestä huolimatta on selvää, että lukiokoulutuksen muutokset vaikuttavat jollain tapaa myös historiaan oppiaineena.

Tiimilukio -hankkeen ja sitä kautta KULTSI -kurssin tavoitteena oli muun muassa opiskelijoiden vastuullisuuden ja sisäisen yrittäjyyden lisääminen, opiskelijoiden jatko-opinnoissa ja työelämässä tarvittavien taitojen kehittäminen sekä sellaisten pedagogisten toimintatapojen löytäminen, jotka tukevat opetussuunnitelman uudistamista.³⁷ Hankkeen ja KULTSI -kurssin tavoitteet ovat vahvasti sidoksissa myös niihin tavoitteisiin, joita lukiokoulutukselle yleisesti on asetettu sekä myös niihin ihanteisiin, joiden suuntaan lukiokoulutusta halutaan Suomessa kehittää.

Opiskelijoilta kysyttiin kurssin jälkeen toteutetuissa haastatteluissa, että miksi he valitsivat KULTSI -kurssin. Opiskelijoiden vastauksista nousi esille se, että he olivat halunneet valita kurssin, koska sen uutuus ja uudenlaiset tavat oppia kiinnostivat heitä. Joonas, Jenna ja Laura kuvailivat kurssin valinnan syitä seuraavasti:

No koska se kuulosti mielenkiintoselta ja tämmönen uus hieno tapa oppia just tätä tällatteessa niinku tiimissä. Ja halusin olla mukana tällatteessa pienessä kokeilussa. (Joonas)

No se just kuulosti mielenkiintoselta ja oli kiva kokeilla sitä, että ei aina ollu sitä säännöllistä tunneilla istumista. (Jenna)

³⁶ Vesanen, Thuneberg, Reinikainen & Mikkilä 2011, 19–22.

³⁷ Tiimilukio. Luettu 8.10.2016.

[...] kuulosti vähän, että se vois olla niinkun vähä itelle parempi just, että pääsee ite tekemään, kun mä en oo ikinä ollu semmonen, että mä oppisin sillein vaan istumalla paikallani. (Laura)

Opiskelijat valitsivat KULTSI -kurssin, koska he kokivat tiimeissä opiskelun ja tutkivan oppimisen mielenkiintoisena ja aikaisemmista lukio-opinnoista poikkeavana tapana oppia. Laura ja Jenna kaipasivat molemmat jotakin uutta pelkän tunneilla istumisen ja opettajajohtoisen opettamisen tilalle. Joonas taas koki erityisen mielenkiintoisena uudenlaisen tavan opiskella tiimeissä. Lukiokoulutuksen muutostarpeet heijastuivat siis jollain tasolla siihen, miksi opiskelijat olivat valinneet KULTSI -kurssin.

2.2 Historian oppimisen ja opetuksen erityispiirteet

Tutkittaessa opiskelijoiden näkemyksiä historian oppimisesta on tärkeää tarkastella sitä, mitä oppimisella historian opetuksen kontekstissa tarkoitetaan. Historian opetus on joskus liitetty pelkkään muistamiseen perustuvaan oppimistapaan, jossa opettajan tehtävänä on kerronnan ja luennoinnin avulla siirtää tietoa oppilaiden muistiin. Luennoiva opetustapa sopii osalle oppijoista, mutta usein tällainen opetus kuitenkin estää historiallisen tiedon todellisen ymmärtämisen, kokonaisuuksien hahmottamisen ja tiedon pitkäkestoisen muistamisen, koska oppijan ei tarvitse käsitellä tietoa aktiivisesti.³⁸

³⁸ Pilli 1992, 122–128, 149–151.

Historia nähdään nykyisin oppiaineena, jonka keskeisimpinä tehtävinä on kehittää oppilaiden ajattelua ja kykyä hahmottaa erilaisia asioita. Ajattelun ja hahmotamiskyvyn kehittämiseen pyritään historian opetuksessa oppilaita aktivoivien työtapojen avulla. Oppilaita pyritään aktivoimaan esimerkiksi eläytymistehtävillä, ryhmätöillä sekä tiedonhakuun ja -käsittelyyn liittyvillä tehtävillä.³⁹

Ahonen ja Rantala ovat teoksessaan *Ajan merkit – historian käyttö ja opetus* todenneet, että historian opetuksen tärkeimpiä tehtäviä koulussa ovat oppilaan identiteetin rakentaminen ja opettaminen historialliseen ajatteluun. Identiteetin rakentamisella he tarkoittavat sitä, että ymmärtäessään oman yhteisönsä historiaa nuori liittyy vahvemmin osaksi yhteisöään ja rakentaa samalla omaa identiteettiään. Historiallisen ajattelun oppimisella Ahonen ja Rantala tarkoittavat sitä, että historian opiskelussa tulisi keskittyä historian peruskäsitteiden oppimiseen. Näitä peruskäsitteitä ovat lähteet ja tulkinta, muutos ja jatkuvuus, syy ja seuraus sekä historiallinen empatia.⁴⁰

Historian peruskäsitteiden oppimisella Rantala ja Ahonen eivät kuitenkaan tarkoita sitä, että oppijan tulisi löytää käsitteille suorat määritelmät ja osata ne, vaan pikemminkin sitä, että historiaa tulisi osata tarkastella ja ymmärtää noiden käsitteiden avulla. Historialliseen ajatteluun liittyy tärkeänä osana sen ymmärtäminen, että historiallinen tieto perustuu tulkintaan, joka on tehty historiallisista lähteistä.⁴¹ Historiallisilla lähteillä tarkoitetaan menneisyyden jäänteitä, esimerkiksi kirjoitettuja lähteitä, esineitä ja kuvia.⁴² Lähteet mahdollistavat tulkinnan lisäksi myös syiden ja seurausten hahmottamisen historiassa. Jotta aikaa olisi helpompi jäsentää, tulee tunnistaa muutos ja jatkuvuus historiassa. Historiallisen empatian

³⁹ Pilli 1992, 125, 149–156.

⁴⁰ Ahonen & Rantala 2015, 142–143, 152.

⁴¹ Ahonen & Rantala 2015, 152.

⁴² Ahonen 1992, 82.

käsitteellä puolestaan tarkoitetaan taitoa asettua menneisyydessä eläneen ihmisen asemaan sekä ymmärrystä siitä, miten ihminen on vaikuttanut omaan aikaansa.⁴³

Teoksessaan *Miten opetan historiaa?* Rantala toteaa, että usein historian opettajat kokevat työssään, että historiallisen ajattelun opiskelu vie aikaa tärkeiden sisällöllisten asioiden oppimiselta. Rantalan mukaan kuitenkin historialliseen ajatteluun pohjautuvien historian taitojen opettaminen on historian opettamisen keskeisimpiä tavoitteita ja tämä tavoite nostetaan selkeästi esille myös esimerkiksi peruskoulun vuoden 2004 opetussuunnitelmassa. Hän korostaa myös sitä, että sisältöjen ja taitojen oppiminen historiassa tapahtuvat molemmat yhdessä, minkä vuoksi on harhaanjohtavaa tehdä vastakkainasettelua sisältöjen ja taitojen oppimiselle. Historian taitojen eli historiallisen ajattelun oppimisen tulisi olla keskeisimpänä tavoitteena historian opetuksessa.⁴⁴

KULTSI –kurssin opiskelijoiden historian oppimista tarkasteltaessa tulisi huomio kiinnittää sisältöjen oppimisen lisäksi vahvasti myös siihen, miten he ovat kurssin aikana oppineet historiallista ajattelua. Ahosen ja Rantalan määritelmä historiallisesta ajattelusta on tässä tarkastelussa keskeisessä asemassa. Heidän määritelmänsä mukaan tutkielmassa on keskeistä tarkastella sitä, miten opiskelijat hyödyntävät ja tulkitsevat lähteitä, miten he pystyvät analysoimaan ja tunnistamaan muutosta ja jatkuvuutta sekä syitä ja seurauksia. Lisäksi on hyvä pohtia sitä, pystyvätkö opiskelijat ymmärtämään historiaa ja asettamaan itsensä menneeseen aikaan.

⁴³ Ahonen & Rantala 2015, 152.

⁴⁴ Rantala 2005, 4-5.

2.3 Opetussuunnitelma historian opetuksen laadun määrittelijänä

Nykypäivän oppimisen tutkimuksessa on tutkittu paljon konstruktivistista oppimiskäsitystä ja sen noudattamisen positiivisia vaikutuksia oppimiseen. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan oppiminen on aktiivista tiedon rakentamista, toimintaan liittyvää ja sitä palvelevaa sekä tilannesidonnaista, vuorovaikutuksen tulosta. Konstruktivistista oppimiskäsitystä noudattavan opetuksen tulisi lisätä oppijan halua kokeilla, kehittää oppijan ongelmanratkaisukykyä ja ymmärtämistä sekä saada oppijassa aikaan hänen omiksi kokemiaan kysymyksiä.⁴⁵ Lukion opetussuunnitelma pohjautuu konstruktivistisen oppimiskäsityksen ihanteisiin.

Lukiokoulutusta ja sen toteuttamista ohjailee Suomessa Opetushallituksen opetussuunnitelma. Opetussuunnitelmassa määritellään muun muassa opetuksen tavoitteita, yksittäisten kurssien sisältöä ja opiskelijoiden arviointia.⁴⁶ Tämän vuoksi tutkielmassa on syytä tarkastella myös sitä, miten tiimimuotoinen historian opiskelu vastaa opetussuunnitelmassa annettuja sekä yleisiä että historian opiskelulle asetettuja tavoitteita, sekä miten se pystyy vastaamaan opetuksen kehitykselle asetettuihin haasteisiin.⁴⁷

Lukion historian opetussuunnitelma lähtee syventämään niitä tavoitteita, jotka on määritelty jo perusopetuksen opetussuunnitelmassa. Lukion opetussuunnitelma määrittelee historian opetuksen tehtäväksi luoda opiskelijalle sellaiset edellytykset, joiden avulla hän voi ymmärtää eri aikakausia ja tarkastella omaa aikaansa, sen muutosprosesseja sekä kansainvälistä maailmaa. Historian tulisi

⁴⁵ Rauste-von Wright 1996, 17, 21.

⁴⁶ Opetushallitus 2003.

⁴⁷ Opetuksen muutosta ja haasteita käsitellään tarkemmin luvussa 2.1.

auttaa opiskelijaa luomaan omaa identiteettiään sekä auttaa ymmärtämään kansallista ja eurooppalaista identiteettiä. Tätä tuetaan muun muassa sillä, että Suomen historia liitetään osaksi maailman historiaa. Historian opetuksen tulisi auttaa opiskelijaa ymmärtämään kulttuurien erilaisuutta, kulttuurien laaja-alaisuutta ja kansainvälistä tilannetta.⁴⁸

Historian opetussuunnitelma heijastelee vahvasti historian luonnetta tieteenä. Tämä tarkoittaa sitä, että opetuksessa tulisi huomioida kriittisyyden ja lähteiden tulkinnan sekä moniperspektiivisyyden merkitys. Lisäksi muutoksen ja ajan sekä syy- ja seuraussuhteiden hahmottaminen on tärkeää. Historiallisen tiedon luonnetta ymmärtäminen auttaa opiskelijaa ymmärtämään omaa aikaansa ja arvioimaan tulevaisuutta sekä siihen liittyviä mahdollisuuksia.⁴⁹

Historian opiskelu ei keskity vain asiasisältöjen oppimiseen, sillä historian opetuksella on laajempi tehtävä esimerkiksi opiskelijoiden kriittisen ajattelun ja oman aikansa ilmiöiden hahmottamisen kehittämisessä. Opetussuunnitelman mukaan historian oppimista arvioitaessa tulisi arvioida sitä, kuinka hyvin opiskelija on sisäistänyt historiallisen ajattelun, oppinut historian avulla opetettavat taidot sekä oppinut kurssin sisältötavoitteet.⁵⁰ Opetussuunnitelman näkemys historian oppimisesta on vahvasti linjassa sen kanssa, millaisena tutkijat näkevät hyvän historian oppimisen. Tämän lisäksi historian opetussuunnitelmassa on paljon sellaisia tavoitteita, jotka ovat yhteisiä KULTSI -kurssin tavoitteille.

Opetussuunnitelmassa Eurooppalainen ihminen -kurssin tavoitteiksi on nostettu muun muassa eurooppalaisuuden rakentumisen ymmärtäminen, kyky ymmärtää kulttuuri-ilmiöitä oman aikakautensa ilmentäjinä sekä eri aikakausille

⁴⁸ Opetushallitus 2003, 176.

⁴⁹ Opetushallitus 2003, 176.

⁵⁰ Opetushallitus 2003, 176.

tyypillisten elämäntapojen ja maailmankuvien tunnistaminen. Lisäksi tavoitteiden alla on myös listaus siitä, mitkä ovat kurssin keskeisimpiä sisältöjä. Keskeisimmiksi sisällöiksi on kurssilla nostettu esimerkiksi antiikin ajasta demokratian synty ja kulttuuri sekä keskiajasta ihmisten maailmankuva ja tavat sekä uskonnon merkityksen ymmärtäminen. Keskeisimmät sisällöt määrittelevät sitä, mitä sisällöllisiä asioita kurssilla opiskelijan olisi hyvä oppia.⁵¹

Opetussuunnitelmaan on kirjattu myös arvioinnin perusteet, jotka osaltaan ohjaavat opetusta ja oppimista. Historian oppiaineen arvioinnissa opetussuunnitelma painottaa historian taitojen ja historialle ominaisten ajattelutapojen hallintaa sekä keskeisten sisältöjen oppimista. Kurssien arvioinnissa tulisi erityisesti kiinnittää huomiota muun muassa siihen, miten opiskelija pystyy jäsentämään hankkimistaan tiedoistaan kokonaisuuksia sekä siihen, kuinka hyvin hän erottaa epäolennaisen ja olennaisen tiedon oppimastaan.⁵²

Vuonna 2015 julkaistiin lukioiden uusi opetussuunnitelma, joka otetaan käyttöön porrastetusti elokuusta 2016 alkaen. Kurssin suorittamisen aikana oli kuitenkin käytössä vielä vuoden 2003 opetussuunnitelma, minkä vuoksi kurssin oppimista verrataan silloin voimassa olleeseen opetussuunnitelmaan, joka vaikutti kurssin sisällön muodostumiseen ja opetukseen. Tästä huolimatta tutkielmassa on hyvä tarkastella ajoittain myös KULTSI -kurssin historian oppimista suhteessa uuteen opetussuunnitelmaan, koska kurssista saatujen kokemusten toivotaan palvelevan uuden opetussuunnitelman mukaista opetusta.

⁵¹ Opetushallitus 2003, 178.

⁵² Opetushallitus 2003, 176.

Uuden opetussuunnitelman suunnitteluvaiheessa esitettiin melko rajujakin uudistuksia, mutta lopulta uudistukset jäivät melko maltillisiksi, sillä uudessa opetussuunnitelmassa on paljon yhtäläisyyksiä vuoden 2003 opetussuunnitelman kanssa. Uudessa opetussuunnitelmassa historialle oppiaineena annetut tavoitteet noudattelevat paljon vanhan opetussuunnitelman tavoitteita, mutta tavoitteita on laajennettu selkeästi. Tavoitteissa korostuu entistä vahvemmin oman ajan ymmärrys, omien mielipiteiden ja ajattelun kehittyminen sekä kriittisen ajattelun ja monitulkintaisuuden ymmärtäminen. Uudessa opetussuunnitelmassa Eurooppalainen ihminen -kurssin keskeisimmät sisällöt siirrettiin osaksi kurssia "Eurooppalaisen maailmankuvan rakentuminen" ja kurssista tuli samalla valtakunnallinen syventävä kurssi eli kurssin suorittaminen ei enää ole lukiolaisille pakollista.⁵³

Lukion opetussuunnitelman tarkastelu korostaa historian didaktiikan kanssa samalla tavalla sitä, että opiskelijoiden oppimista KULTSI -kurssilla tutkittaessa on tärkeä huomioida se, miten heidän erilaiset taidot ja ennen kaikkea historialliset taidot ovat kurssin aikana kehittyneet. Historiallisten taitojen tarkastelun lisäksi tulee tarkastella myös opetussuunnitelman esille nostamien sisällöllisten taitojen oppimista.

⁵³ Opetussuunnitelma 2015, 170–176.

3. TIIMITYÖ KULTSI -KURSSILLA

3.1 Tiimiopiskelu teoriassa

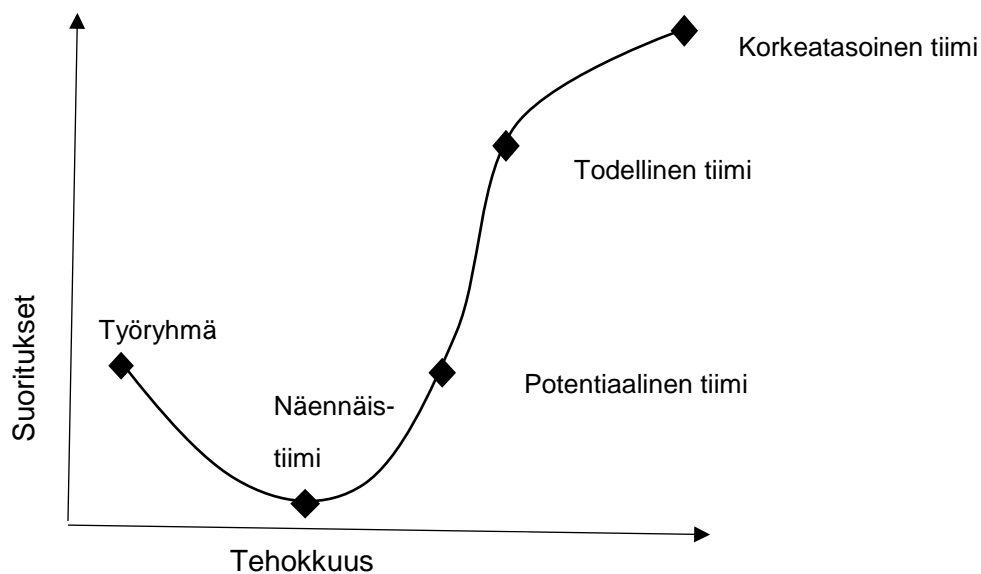
Tiimiopiskelulla tarkoitetaan tiimeissä tapahtuvaa kollektiivista oppimista. Tiimeissä opiskelussa jokainen tiimin jäsen sekä opettaa että oppii muilta. Tiimeissä opiskelulle tyypillistä on vastuun ottaminen omasta, muiden sekä tiimin työskentelystä, aktiivinen kommunikointi muiden tiimiläisten kanssa, tiimiläisten tuki sekä aktiivinen toiminta tiimin tavoitteiden saavuttamiseksi.⁵⁴

Saloviita on tutkinut yhteistoiminnallista oppimista teoksessaan *Yhteistoiminnallinen oppiminen ja osallistava kasvatustapa*. Yhteistoiminnallisella oppimisella tarkoitetaan Saloviitan mukaan oppimista, jossa oppilaiden vuorovaikutus on kasvotusten tapahtuvaa, oppijat ovat positiivisesti toisistaan riippuvaisia (oppijan työpanos hyödyttää muita ja muiden työpanos hyödyttää yhtä oppijaa), vuorovaikutuksellisesta oppimisesta huolimatta oppijalla on yksilöllinen vastuu ja vuorovaikutuksessa olevien oppilaiden työpanos on yhtä suuri.⁵⁵ Yhteistoiminnallisen oppimisen periaatteiden tulisi toteutua myös hyvin toimivan tiimin työskentelyssä ja tiimin jäsenten oppimisessa.

Katzenbach ja Smith ovat tutkineet paljon tiimityöskentelyä ja luoneet teorian tiimin kehityksestä ja vaiheista. Kyseistä tiimityöskentelyn teoriaa sovellettiin myös KULTSI -kurssilla. Heidän teoriansa on esitetty seuraavan sivun alussa olevassa kuviossa:

⁵⁴ Örndahl 1999, 18–19.

⁵⁵ Saloviita 2006, 45–50.



KUVIO 1. Tiimien kehitys⁵⁶

Tiimien kehitys lähtee vaiheesta, jossa tiimi on usein vain ryhmä, jonka työskentely perustuu käskyihin, annetun tehtävän suorittamiseen ja työnjakoon. Yleensä tällaisessa *työryhmässä* jäsenet toimivat ryhmä-nimityksestä huolimatta lähes kokonaan toisistaan erillisinä. *Näennäistiimin* suoritus on Kuviossa 1. esitetyn mukaisesti työryhmää heikompi. Tälle on syynä se, että tiimi ei ole vielä oppinut hyödyntämään jäseniään tiimin yhteisenä voimavarana.⁵⁷

Potentiaalinen tiimi on edeltäjiensä tehokkaampi tiimin muoto, mutta sen suoritusta haittaavat yhteisten tavoitteiden epäselvyys sekä yhteisvastuullisuuden heikkous ja sen vaihtelevuus. Potentiaalinen tiimi ilmentää sellaisen tiimiytymisen⁵⁸ tasoa, jolle monet tiimit pääsevät. *Todellisen tiimin* jäsenet ovat sitoutuneita tiimin sopimiin tavoitteisiin ja tiimin yhteisvastuullisuus toimii siten, että tiimin

⁵⁶ Kuvioon on hyödynnetty Katzenbachin ja Smithin (1993) näkemystä tiimien kehityksestä sekä teoksessa *Tiimiorganisoitu koulu* (Helakorpi ym. 1996, 86) esitettyä kaaviota.

⁵⁷ Katzenbach & Smith 101–102, 1993; Helakorpi, Juuti & Niemi 1995, 86–87.

⁵⁸ Tiimiytymisellä tarkoitetaan sitä prosessia, joka alkaa tiimin muodostamisen jälkeen.

jäsenten taitoja ja vahvuuksia hyödynnetään tiimin toimimisen hyväksi. *Korkeatasoisen tiimin* toiminnassa korostuu suoritusten ja tehokkuuden lisäksi vahvasti tiimin jäsenten kasvu ja menestymisen tukeminen.⁵⁹

Sharan lähestyy tiimeissä tapahtuvaa oppimista group investigation (suom. ryhmätutkimus) -käsitteen avulla. Hänen mukaansa tiimipohjainen oppiminen lähtee siitä, että opiskelijat jaetaan tiimeihin ja heille annetaan jonkinlainen tutkimusteema tai -ongelma, jonka parissa he lähtevät tiiminä työskentelemään. Tämän jälkeen suunnitellaan tutkimuksen tavoitteita ja toteutusta, jonka jälkeen tiimit toteuttavat käytännössä tutkimuksensa. Tutkimusvaiheen tulisi haastaa oppilaita käyttämään mahdollisimman laajasti erilaisia kykyjään sekä myös erilaisia lähteitä. Varsinaisen tutkimusvaiheen jälkeen tiimi käsittelee ja analysoi hankkimansa tiedon ja kokoaa niistä muille tiimeille esityksen, jonka tarkoituksena on lisätä heidän tietoaan aiheesta. Keskustelun tulisi olla tärkeässä roolissa sekä tutkimusvaiheessa että tietojen kokoamisvaiheessa. Esityksen jälkeen keskustellaan yhdessä muiden tiimien kanssa aiheesta ja arvioidaan tutkimuksen onnistumista. Opettajan tehtävänä on tukea tiimejä tarvittaessa.⁶⁰

Opettajan roolin tulisi tiimeissä opiskeltaessa olla tiimiä ohjaava ja tukeva. Ohjaajan tulisi tarjota tiimille sopivat puitteet työskennellä sekä tukea tiimin jäsenten sitoutumista, päämäärien saavuttamista sekä oppimista. Ohjaajan tulisi keskittyä tiimin ohjaamiseen kokonaisuutena eikä niinkään yksittäisten tiimin jäsenten tukemiseen ja ohjaamiseen. Keskustelu, kuuntelu ja ymmärtäminen ovat tiimin ohjaajan keskeisimpiä työkaluja.⁶¹

⁵⁹ Katzenbach & Smith 101–102, 1993; Helakorpi, Juuti & Niemi 1995, 86–87.

⁶⁰ Sharan 1980, 250–251.

⁶¹ Kopakkala 2005, 91–93.

Miten tiimi eroaa opetuksessa jo paljon käytetystä ryhmästä? Katzenbach ja Smith erottavat tiimin ja ryhmän toisistaan niiden jäsenten sitoutumisen tason mukaan. Tiimin jäsenillä on vahva sitoutuminen yhteisiin päämääriin, ja heillä on yhteisvastuu tiimin suorituksista. Tiimille ominaista on myös se, että sen jäsenillä on toisiaan tukevia ja täydentäviä taitoja.⁶² Tavoitteeseen sitoutumisen lisäksi tiimin muodostaminen opiskelijoiden ominaisuuksien kautta, tiimin yhdessä työskentelyn pitkäkestoisuus ja tiimin itseohjautuvuus ovat asioita, jotka eivät välttämättä ole ryhmätyöskentelyssä keskeisessä osassa. Itseohjautuvuudella tarkoitetaan sitä, että opettaja toimii vain tiimin ohjaajana, jättäen lähes täysin vastuun oppimisesta ja työskentelystä tiimille. Lisäksi yhteisten sääntöjen luominen ja tavoitteiden asettaminen sekä niihin sitoutuminen ovat tiimityöskentelylle ominaisia.

Vaikka tiimin ja ryhmän välinen ero vaikutti aluksi selvältä, huomasin kuitenkin tutkimuskirjallisuutta laajemmin kartoittaessani, että tiimin ja ryhmän käsitteiden välinen ero oli lopulta melko häilyvä. Useissa ryhmätyötä käsittelevissä tutkimuksissa pitkäkestoiselle ryhmätyölle asetettiin samat tavoitteet ja vaiheet kuin tiimeissä työskentelylle.⁶³ Osittain tähän saattaa vaikuttaa se, että tiimit ovat alun perin käsitteenä ja toimintamuotona siirtyneet työelämästä koulumaailmaan, jossa on jo pitkään hyödynnetty tiimityötä muistuttavaa ryhmätyötä.⁶⁴ Tiimityö ja ryhmätyö ovat olleet vahvasti toisiaan tukevia menetelmiä, mikä on varmasti vaikuttanut siihen, että niitä on nykyään enää hankalaa täysin yksiselitteisesti erottaa toisistaan. Koska KULTSI -kurssilla haluttiin kuitenkin tehdä selkeä ero tiimien ja ryhmien välille, pyrin tutkielmassa käyttämään pohjana tiimiteorioita ja huomioimaan tiimien ja ryhmien välisen eron.

⁶² Katzenbach & Smith, 59, 65.

⁶³ Esimerkiksi teoksissa Haapaniemi & Raila, 2014; Leskinen, 2016.

⁶⁴ Helakorpi 2001, 4–5.

Tiimioppimisen ja -työskentelyn tutkimus on ollut pitkään kiinnostuksen kohteena erityisesti työelämää, erilaisia organisaatioita ja taloustiedettä tutkivien keskuudessa, mutta tiimioppimista on tutkittu Suomessa melko paljon myös kasvatustieteen puolella. Suomessa tiimityöskentelyä ja tiimiorganisoitua koulutusta on tutkinut erityisesti Seppo Helakorpi. Hänen näkökulmanaan on ollut ammatillisen koulutuksen muokkaaminen paremmin yhteiskunnan haasteita vastaavaksi.⁶⁵ Helakorpi on tutkimuksissaan havainnut tiimeissä opiskelun vastaavan hyvin työelämän ja suomalaisen yhteiskunnan vaatimuksiin.⁶⁶ Helakorven lisäksi tiimioppimista ovat tutkineet esimerkiksi Mia Örndahl, Päivi Hamarus ja Aku Kopakkala, jotka ovat myös todenneet, että tiimityö tarjoaa erinomaisen mahdollisuuden oppia muun muassa sellaisia vuorovaikutustaitoja ja projektityöskentelytaitoja, joita nyky-yhteiskunnassa tarvitaan yhä enemmän.⁶⁷

Suomessa on jonkin verran ollut kokeiluja, joissa tiimioppimista on laajemmin sovellettu opetukseen. Esimerkiksi Jyväskylässä on vuodesta 1993 alkaen toiminut Tiimiakatemia, joka tarjoaa yrittäjäopetusta tiimimuotoisesti. Vanhoja pedagogisia käytäntöjä muutettiin ja opetuksessa siirryttiin luokkamutoisesta ja opettajajohtoisesta opiskelusta tiimityöskentelyyn ja opiskelijoiden vahvaan osallistumiseen opetuksen muotoutumisessa.⁶⁸ Tiimiakatemia on saanut paljon arvostusta valtakunnallisesti ja sen pedagogisia käytänteitä haluttaisiin laajentaa myös muille koulutusaloille ja -asteille. Tiimiakatemian toiminnasta on Suomessa tehty myös jonkin verran tutkimusta.⁶⁹ Tiimiakatemia ja siitä tehty tutkimus luovat pohjaa myös lukiokoulutuksessa hyödynnettävälle tiimioppimisen menetelmälle. Tiimiakatemian toiminta ja siitä tehty tutkimus ovat tärkeä osa

⁶⁵ Esimerkiksi teokset Helakorpi 1996; Helakorpi 2001.

⁶⁶ Esimerkiksi teoksessa Helakorpi 2001, 7–22.

⁶⁷ Örndahl 1999; Hamarus 2000; Kopakkala 2011.

⁶⁸ Tiimiakatemia. Luettu 4.5.2014.

⁶⁹ Esimerkiksi teokset Leinonen, Partanen & Palviainen 2002; Lehtonen 2013.

tutkielman tutkimuskirjallisuutta, koska Tiimilukio -hankkeen toteutukseen otettiin vaikutteita Tiimiakatemian toiminnasta. KULTSI -kurssin opettajat ovat esimerkiksi saaneet koulutusta Tiimiakatemian opettajilta ja tiimien muodostamisessa sekä niiden toiminnan tukemisessa hyödynnettiin tiimiakatemian käytämiä menetelmiä. Tämän lisäksi myös Tiimiakatemian saatu käytännön kokemus tiimiopiskelusta luo arvokasta vertailukohtaa KULTSI -kurssin tiimeissä opiskelulle.

3.2 Lähtökohdat tiimeissä opiskelulle KULTSI -kurssilla

Ennen kurssin alkamista opiskelijat tekivät Belbinin tiimiroolitestin⁷⁰, jonka avulla opiskelijat ja opettajat saivat tietoa siitä, millaisia tiimeissä toimijoita opiskelijat ovat. Testissä vastattiin kysymyksiin, joissa tiedusteltiin sitä, miten vastaaja toimii erilaisissa ryhmä- ja vuorovaikutustilanteissa. Testin tulos kertoo sen, minkälainen tiimityöskentelijä testin tekijä on – missä hän on hyvä ja mitkä saatavat olla hänen heikkouksiaan. Tämän lisäksi Belbin on myös hahmotellut oman suosituksensa siitä, minkälaisista tiimityöskentelijöistä saa koottua parhaiten toimivan tiimin.

Belbinin tiimiroolitestin suositusten ja opettajien oppilastuntemuksen avulla opiskelijat jaettiin kurssin alussa 3–4 hengen tiimeihin, joissa he työskentelivät koko kurssin ajan. Opettajien oppilastuntemusta hyödynnettiin tiimien muodostamisessa siksi, että opiskelijoiden tulokset tiimiroolitestissä olivat melko samankaltaisia keskenään ja Belbinin teorioiden suora hyödyntäminen olisi tämän

⁷⁰ Belbin Associates. Luettu 4.5.2014.

vuoksi ollut vaikeaa tiimien muodostamisessa.⁷¹ Ennen kurssin alkua opiskelijoille järjestettiin matka Helsinkiin. Matkan tarkoituksena oli tutustua Helsingin kulttuurikohteisiin sekä auttaa opiskelijoita ryhmäytymisessä. Kurssin alussa opiskelijoille opetettiin tiimityöskentelyn perusteita ja tiimin toimimiseen vaikuttavia tekijöitä. Jokainen tiimi teki tiimilleen myös pelisäännöt, jotka koskivat esimerkiksi poissaoloja ja tiimin jäsenten välistä viestintää ja joihin kaikki tiimin jäsenet sitoutuivat. Lisäksi tiimeille keksittiin nimet.

KULTSI -kurssi muodostui neljän eri oppiaineen kurseista, mikä mahdollisti sen, että opiskelijoilla oli viikon aikana 24 tuntia kurssia. Tiimeissä opiskelu oli keskeisessä osassa KULTSI -kurssia, ja sille oli varattu paljon aikaa kurssin aikataulutuksessa. Tiimeissä opiskelua tuki kurssilla myös uudenlainen Plaza-luokkatila, jonka helposti siirreltävien ja mukavien huonekalujen toivottiin tukevan tiimien fyysistä työskentelyä. Kurssilaisilla oli käytössään myös tabletit, joiden tarkoituksena oli helpottaa tiedonhakua ja tutkimusten tekoa. Lisäksi opiskelijoille pidettiin kurssin alussa tiedonhakukoulutus Jyväskylän kaupunginkirjastolla. Opiskelijat ja tiimit saivat myös tiimityöskentelyn aikana liikkua vapaasti luokkatilan ulkopuolella. Liikkuvuuden tarkoituksena oli tukea muun muassa kirjastojen käyttöä ja tiimille suotuisten työtapojen ja -ympäristöjen löytymistä. Tiimit saivat vastuuta työskentelynsä aikatauluttamisesta, sillä esimerkiksi ruokailujen ja taukojen pitäminen olivat tiimin omalla vastuulla, ja niistä tuli sopia tiimin jäsenten kesken. Opettajien roolille kurssilla asetettiin tavoitteeksi se, että opettajien tulisi toimia ennen kaikkea tiimien ohjaajina ja irrottautua perinteisemmästä opettajana roolista.

Kurssin opetuksessa pyrittiin häivyttämään oppiaineiden rajat ja nostamaan jokaisen oppiaineen keskeisimmät asiat oppimisen keskiöön. Opetukseen haettiin

⁷¹ Tiimilukio. Tiimikurssi "Kultsi". Luettu 17.10.2016.

vaikutteita yliopistomaailmasta muun muassa sillä, että opinnot etenivät yleiseltä tasolta kohti syvempää tasoa, ikään kuin perusopinnoista syventäviin opintoihin. Lisäksi kurssilla hyödynnettiin opponointia, tutkimuskonferenssia ja asiantuntijavierailijoita sekä opintojen päätteeksi järjestettiin maturiteettikoe, jonka tarkoituksena oli mitata opiskelijoiden oppimista kurssin aikana.⁷²

KULTSI -kurssin tavoitteissa mainittiin, että opiskelijoiden oppimista kurssilla haluttiin tukea tutkivan oppimisen menetelmillä. Tutkiva oppiminen on ”prosessi, jossa oppiminen etenee oppimisyhteisön jäsenten yhdessä asettamien ongelmien, käsitysten ja teorioiden sekä etsimänsä tieteellisen tiedon kehittävän arvioinnin ohjaamana.”⁷³ Sharanin kuvailu ryhmätutkimuksen⁷⁴ toiminnan periaatteista soveltuu kuvailemaan sitä tapaa, jolla tutkiva oppiminen ja tiimeissä opiskelu KULTSI -kurssilla liitettiin kiinteästi toisiinsa. Kurssin opiskelutavassa korostui tiimityö, tiimien tekemät tutkimukset ja projektit sekä niiden esittelemisen muille tiimeille.

Opiskelijoiden lähtökohdissa KULTSI -kurssin alussa korostui se, että he toivoivat saavansa vaihtelua lukio-opintoihinsa, ja he toivoivat tiimeissä opiskelun tukevan heidän oppimistaan. Haastattelussa Anniina kertoi, että oli valinnut KULTSI -kurssin lähinnä helppojen kurssien toivossa ja siksi, että kurssi vaikutti olevan muutakin kuin vain istumista ja kuuntelemista ”tunti toisensa jälkeen”. Anniina kuitenkin kuvaili kurssin alkutunnelmia käsittelevässä kyselyssä, että koki oppivansa paljon keskusteluista muiden opiskelijoiden kanssa sekä saavansa niiden avulla laajempaa näkökulmaa käsiteltävään asiaan. Anniinan näkemys omasta oppimisestaan sopii hyvin tiimiopiskelun opetusmenetelmiin, joten

⁷² Tiimilukio. Tiimikurssi ”Kultsi”. Luettu 17.10.2016.

⁷³ Hakkarainen, Lipponen & Lonka 2005, 391.

⁷⁴ Sharanin periaatteita kuvailtiin luvussa 3.1.

ei olisi ihme, jos sillä olisi myös ollut vaikutuksensa siihen, että Anniina osallistui kurssille.

Jenna valitsi kurssin, koska kurssi oli vaikuttanut ”kivalta ja mielenkiintoiselta”. Jennan perustelut kurssin valinnalle olivat melko hatarat, vaikkakin niistä heijastui positiivinen suhtautuminen kurssiin. Toisaalta Jennan valintaan vaikutti varmasti myös, se että kurssin alkutunnelmia kartoittavassa kyselyssä Jenna oli ollut sitä mieltä, että ryhmätyöt ja ryhmässä opiskelu olivat aikaisemmilla lukiokursseilla tukeneet hänen oppimistaan. Joonas taas kertoi haastattelussa valinneensa kurssin, koska halusi osallistua kokeiluun ja kokeilla, minkälaista tiimeissä opiskelu tulisi olemaan. Hän koki mielenkiintoisena uudenlaisen tavan oppia tiimeissä.

Laura valitsi KULTSI -kurssin, koska halusi suorittaa useamman kurssin kerrallaan, mutta myös siksi, että hän toivoi kurssin oppimismenetelmien tukevan hänen omaa oppimistaan. Hän koki, että oppiminen tekemällä oli hänelle parempi tapa oppia kuin vain istuminen ja kuunteleminen. Kurssin alkutunnelmia kartoittavassa kyselyssä Laura nosti lisäksi esille muistiinpanojen tekemisen, ryhmätyöt ja keskustelemisen hänen oppimistaan parhaiten tukeviksi opetusmenetelmiksi. Lauran mainitsemat keskustelut ja ryhmätyöt viittaisivat vahvasti siihen, että tiimityöskentely voisi olla hänen oppimistaan tukeva menetelmä.

Vaikka opiskelijoiden haastatteluissa ja kurssin alkutunnelmia kartoittavassa kyselyssä esiintyi ”helppoja kursseja” ja ”kivaa” -kommentteja, jäi niistä kuitenkin päällimmäisenä kuva siitä, että opiskelijat olivat kiinnostuneita ja innostuneita tiimikurssista. Lisäksi kurssin nähtiin sopivan opiskelijoiden omaan tapaan oppia asioita. Kurssin alkupuolella tehdyissä havainnoissa korostui myös se, että tarkastelun kohteeksi valittujen tiimien opiskelijat suhtautuivat

innokkaasti tiimeissä opiskeluun opiskelumuotona. Tiimeissä opiskelu oli lähtökohtaisesti opiskelijoita motivoiva tapa oppia.

3.3 Historian opiskelu tiimeissä

Tiimiin 1. kuului alun perin neljä jäsentä: kolme tyttöä ja yksi poika, mutta kurssin alkuvaiheessa tiimiläisistä yksi keskeytti kurssin ja tiimi jatkoi työskentelyään kolmihenkisenä. Tutkielmaan valikoitui tiimiin jääneet kaksi tyttöä, Anniina ja Laura. Tiimi työskenteli kurssin aikana romantiikan aikakauden parissa. Tiimiin 2. kuului yhteensä neljä jäsentä, joista kaksi oli tyttöjä ja kaksi poikia. Tutkielmaan valittiin tiimistä kaksi jäsentä: yksi tyttö Jenna ja yksi poika Joonas. Tiimi työskenteli kurssin aikana keskiajan aikakauden parissa.

Kurssilla ensimmäiseksi tiimien yhdessä tekemäksi isommaksi työksi muodostui jostakin historian aika- tai tyylikaudesta tehtävä oppimispaketti. Tätä ennen tiimit olivat tutustuneet aikakauteensa erilaisten pienempien tehtävien avulla. Tiimi 1. työskenteli kurssin aikana romantiikan aikakauden parissa ja heidän oppimispakettinsa käsitteli kyseistä aikakautta. Oppimispaketti esitettiin muille tiimeille Prezi-esityksen avulla. Esitys alkoi lyhyellä tiivistelmällä, jossa ajoitettiin ”taiteen ja historian aikakausi” 1700-luvulta aina 1900-luvulle saakka sekä kerrottiin romantiikan aikaan kuuluneen tunteiden, fantasian ja ajatuksen vapauden korostaminen. Tämän jälkeen esityksessä käytiin läpi se, miten romantiikka näkyi kirjallisuudessa, musiikissa, kuvataiteessa ja ihmisten arkielämässä. Tämän lisäksi kerrottiin romantiikan ajan tunnetuimmista henkilöistä ja niistä teoksista ja asioista, joista he ovat tunnettuja.

Tiimin 1. oppimispaketti oli pääosin rakenteeltaan hyvä ja tiimi oli käyttänyt esityksessään hyvin erilaisia lähteitä (kurssin oppikirja, kirjallisuus ja nettiaineistot). Tosin nettiaineistoihin kuului myös Wikipedia, josta oltiin etsitty tietoa kahdesta tunnetusta romantiikan ajan henkilöstä, mutta muuten lähteet vaikuttivat luotettavilta. Historian opetussuunnitelmassa ja didaktiikassa korostetaan muun muassa olennaisen tiedon löytämistä, historian ymmärtämistä ja kriittisyyttä.⁷⁵ Oppimispaketissa tiimi oli onnistunut hahmottamaan aikakauden keskeiset piirteet, ja lisäksi he tuntuivat ymmärtävän myös sen, että romantiikka ei ulottunut koko yhteiskuntaan ja ajan olosuhteet olivat vaikeat. Ainoa asia, mikä oppimispaketista jäi selkeästi puuttumaan, oli se, että tiimi olisi kuvannut selkeästi sitä muutosta ja niitä syitä, jotka johtivat romantiikan aikakauden alkamiseen. Muutosta ja jatkuvuutta sekä syy- ja seuraussuhteiden ymmärtämistä korostetaan myös opetussuunnitelmassa ja historian didaktiikassa.⁷⁶

Historian opetussuunnitelmassa korostetaan historiallisten lähteiden tärkeyttä ja sitä, kuinka Eurooppalainen ihminen -kurssilla tulisi tutustua eurooppalaisen kulttuurihistorian keskeisiin tuotoksiin.⁷⁷ Tiimi 1. oli nostanut esityksessään hyvin esille kuvien välityksellä muun muassa romantiikan ajan arkkitehtuurin, vaatetuksen, taiteen ja sen, miltä aikakauden kuuluisimmat henkilöt näyttivät. Lisäksi esityksen aikana kuunneltiin otteita aikakauden musiikista. Tiimiläiset myös analysoivat kuvia ja musiikkinäytteitä esityksensä aikana, ja kertoivat siitä, miten ne ilmensivät romantiikan aikakautta. Kuvien analysointia olisi esityksessä voinut olla enemmänkin ja esityksessä olisi voinut hyödyntää esimerkiksi katkelmia romantiikan ajan saduista, mutta koska esitykseen käytettävä aika oli kuitenkin rajallinen, suoriutui tiimi siihen nähden tehtävästään hyvin.

⁷⁵ Opetushallitus 2003, 176; Pilli 1992, 122–128, 149–151

⁷⁶ Opetushallitus 2003, 176; Rantala & Ahonen, 152.

⁷⁷ Opetushallitus 2003, 177–178.

Tiimin 1. oppimispaketin pohjalta pitämä esitys loi katsojalle vaikutelman siitä, että työn esittelijät tiesivät, mistä puhuivat ja olivat oppineet asiat, joiden kanssa he olivat työskennelleet. Vaikutti myös siltä, että kaikki tiimiläiset olivat oppineet käsitellyn asian, eikä esimerkiksi esityksen tekovaiheen työnjako ollut rajoittanut millään tavalla muiden työstämistä aiheista oppimista. Tästä selvänä osoitukseksi oli se, että tarvittaessa tiimiläiset tukivat ja täydensivät toisiaan esityksen aikana.

Tiimi 2. työskenteli kurssilla keskiajan aikakauden parissa ja valmisteli sitä käsittelevän oppimispaketin muille kurssilaisille. PowerPoint -esitys alkoi dialla, jossa kuvailtiin lyhyesti aikakautta ja ajoitettiin se. Tämän jälkeen käsiteltiin ihmisten arkea keskiajalla muun muassa säätyjaon ja kristillisyyden kautta. Esitys siirtyi tämän jälkeen käsittelemään keskiajan jakautumista varhais-, sydän- ja myöhäis-keskiaikaan. Varhaiskeskiaikaan liitettiin kurjistuneet olosuhteet (talouden heikentyminen ja maatalouden tuottavuuden heikkous), feodaalijärjestelmän synty ja kirkon vaikutusvallan kasvaminen. Esimerkiksi varhaiskeskiajan kuuluisasta henkilöstä nostetaan ostrogoottien kuningas Theodorik, joka pyrki vaikuttamaan Italian alueen olojen vakiintumiseen.

Sydänkeskiaikaan oppimispaketissa liitettiin hyvinvoinnin ja oppineisuuden nousu, kirkkojen jakaantuminen, karolinginen renessanssi ja musiikin muutokset kirkon vaikutuksen myötä. Sydänkeskiajan arkkitehtuurista esille nostettiin Pisan kalteva torni ja henkilöistä ranskalainen trubaduuri. Myöhäis-keskiajasta tiimi halusi opettaa muille tiimeille sen, että poliittinen vakaus ja ihmisten hyvinvointi heikkenivät muun muassa jatkuvien sotien vuoksi. Lisäksi myöhäis-keskiaikaan liitettiin löytöretket. Goottilainen taide ja ars nova -tyyli musiikissa nostettiin esille. Esimerkkeiksi myöhäis-keskiajan arkkitehtuurista ja kuuluisista henkilöistä tuotiin Notre Damen katedraali, Johannes Gutenberg sekä Dante Alighieri.

Tiimi 2. esitteli oppimispaketissaan kuvia keskiajan kuuluisista henkilöistä, arkkitehtuurista ja taiteesta. Lisäksi opiskelijat analysoivat esityksessään niitä piirteitä, jotka kuvissa edustivat keskiaikaa. Tiimi hyödynsi oppimispaketissaan hyvin kuvien avulla keskiajan kulttuurin esittelyä. Toisaalta Tiimi 2. hyödynsi kuvia työssään suppeammin Tiimin 1. oppimispakettiin verrattuna. Eurooppalainen ihminen -kurssin tavoitteisiin ja historian opetuksen yleisiin tavoitteisiin kuuluu kulttuurin laaja-alaisuuden ymmärtäminen.⁷⁸ Tätä olisi oppimispaketissa tukenut entisestään se, jos tiimi olisi käyttänyt esimerkiksi kuvia arkielämän ja tekstikatkelmia kirjallisuuden esittelyn tukena tai soittanut keskiaikaista musiikkia oppimispaketin esityksen yhteydessä.

Tiimin 2. esityksessä nostettiin hyvin esille keskiajan tärkeimmät piirteet, mutta tästä huolimatta esitys ei ollut yhtä koherentti kuin Tiimin 1. esitys. Tähän oli osittain syynä se, että tiimillä oli vaikeuksia eritellä kaikesta tiedosta sitä, mikä oli olennaista ja mikä epäolennaista. Esimerkiksi monen melko tuntemattoman taiteilijan tai artistin esittelyyn varattiin esityksessä paljon aikaa, kun taas vastavasti arkielämän ja ajan olosuhteiden kuvailu jäi esityksessä huomattavasti vähemmälle. Lisäksi esityksessä nostettiin esille paljon sellaisia irrallisia yksityiskohtia, jotka eivät olleet olennaisia keskiajan luonteen kuvailussa. Tällaisia olivat esimerkiksi koulujen ilmaisuus, vaikka todellisuudessa tuolloin harvalla oli mahdollisuutta käydä koulua, sekä talojen lämmitysongelmat. Tietenkin vertailussa Tiimin 1. oppimispakettiin tulee huomioida se, että keskiaika oli huomattavasti romantiikkaa laajempi aikakautena, minkä vuoksi käsiteltävää tietoa oli luonnollisesti paljon enemmän. Toisaalta taas suuri tietomäärä, sen käsittely sekä eri lähteiden vertailu olisi parhaimmillaan voinut tukea tiimiläisten kykyä eritellä olennaista ja epäolennaista tietoa.

⁷⁸ Opetushallitus 2003, 177.

Oppimispaketin lähdeluettelo tukee myös omalla tavallaan tulkintaa olennaisen ja epäolennaisen tiedon erottamisen vaikeudesta. Tiimi oli löytänyt työhönsä paljon erilaisia ja hyviä lähteitä, mutta niitä ei oltu käytetty johdonmukaisesti. Esimerkiksi Dante Alighierin kuvailua varten tiimi oli etsinyt tietoa yli 20 lähteestä, kun taas keskiajan yleiseen kuvailuun keskittyvään osaan oppimispaketissa käytettiin vain yhtä kirjallähdettä. Lisäksi tiimi nostaa oppimispaketissaan esille ostrogoottien kuningas Theodorikin, mutta virkkeen kirjoitusasu viittaa siihen, että tietoa kuninkaasta ei välttämättä ole kuitenkaan löydetty siitä suomenkielisestä tutkimuskirjallisuudesta, johon tiimi esityksessään viittaa. Suomeksi kuninkaasta käytetään yleisesti nimitystä Teoderik Suuri ja usein ostrogootit käännetään itägooteiksi. Oppimispaketilta olisi kaivannut myös kriittisempää suhtautumista keskiajasta eri lähteissä esitettyihin kuvauksiin. Esimerkiksi keskiajan eri vaiheiden erovaisuuksia korostetaan oppimispaketissa paljon, mutta vähälle jää kriittiset huomiot siitä, kuinka laajasti kuvaukset ulottuivat koskemaan eri kansanosia.

Esityksen hajanaisuutta lisäsi osaltaan myös se, että Tiimin 2. oppimispaketin esittely jakautui ajallisesti varsin epätasaisesti tiimin jäsenten kesken. Puheenvuorojen epätasainen jakautuminen loi kuuntelijalle vaikutelman siitä, että tiimin työnjako oli tehtävää tehdessä ollut epätasainen. Tiimin 1. esityksestä tuli kuuntelijalle sellainen vaikutelma, että tiimiläiset olivat kaikki sisäistäneet käsitellyn aikakauden keskeisimmät sisällöt, mutta Tiimin 2. esityksestä ei kuitenkaan välittynyt samanlaista kuvaa havainnoijalle. Tähän vaikutti varmasti epätasaisesti jakautuneet puheenvuorot esityksen aikana, mutta myös se, että tiimiläiset saivat toisiltaan melko vähän tukea esityksen aikana.

Research task -tehtävän tarkoituksena kurssilla oli jäljitellä aitoa tutkimuskonferenssia. Tiimit keksivät itse tutkimuskysymyksen omaan aikakauteensa liittyen,

muodostivat sen pohjalta tutkimuksen hypoteesin ja pyrkivät erilaisten tieteellisten lähteiden avulla tarkastelemaan sitä, oliko heidän hypoteesinsa paikkaansa pitävä. Tämän lisäksi tutkimuksesta kirjoitettiin englanninkielinen raportti, jonka pohjalta tulokset esiteltiin muille tiimeille. Raportin esittelytilanteessa hyödynnettiin muita tiimejä opponenteina, joiden tehtävänä oli kommentoida tutkimustuloksia ja esittää mahdollisia lisäkysymyksiä. Tutkimuskonferenssissa oli mukana myös asiantuntijavierailijat, jotka osallistuivat aktiivisesti tutkimuksista käytyihin keskusteluihin.

Research task –tehtävässä Tiimi 1. valitsi aiheekseen tarkastella kysymystä: miksi naiskirjoilijoiden määrä kasvoi romantiikan ajalla? Aihe valikoitui heidän mukaansa siksi, että he olivat törmänneet aiheeseen oppimispaketin teon yhteydessä ja halusivat löytää siihen lisää vastauksia. Hypoteesina naiskirjailijoiden määrän nousuun tiimi esitti tutkimuksen aluksi sen, että ihmisen mieleen ja yksilöllisyyteen kiinnitettiin romantiikan ajalla enemmän huomiota kuin ihmisen sukupuoleen. Heidän mukaansa myös Ranskan vallankumouksella saattoi olla vaikutuksensa naiskirjailijoiden määrän lisääntymiseen.

Metodina tiimiläiset sanoivat käyttäneensä tietojen etsimistä eri lähteistä (netistä ja kirjoista) sekä tietojen yhdistelyä ja vertailua. Tiimiläiset kokivat, että he löysivät paljon tietoa tutkimukseensa, mutta kuitenkin tutkimuksen teossa käytettiin lopulta vain kolmea eri lähdettä, joista kaksi oli eri yliopistojen nettisivuja ja kolmas oli kirja, joka käsitteli romantiikkaa ja feminismiä. Tuloksena tiimiläiset esittivät kaksi keskeisintä syytä naiskirjailijoiden määrän kasvuun: 1) Ranskan vallankumous ja 2) naisten ajattelun vapautuminen.

Tutkimuksessa esiteltiin myös asiasta käytyä keskustelua. Useissa lähteissä tiimin mukaan Ranskan vallankumouksen nähtiin vaikuttaneen siihen, että van-

hoista säännöistä haluttiin luopua. Naiskirjailijoille säännöistä luopuminen tarjosi mahdollisuuden tunkeutua miesvaltaiselle kirjallisuudenalalle. Lisäksi ajattelun ja tunteiden vapautuminen vaikuttivat siihen, että sukupuoleen ei kiinnitetty yhtä paljon huomiota kuin ennen ja naisten asema vapautui. Tutkimustulosten lopuksi tiimi toteaa heidän hypoteesinsa olleen lähes paikkaansa pitävä. Lisäyksenä tutkimustulosten loppuosiossa on vielä se, että jos heillä olisi ollut enemmän aikaa, he olisivat voineet löytää enemmän tietoa kirjaston kirjoista.

Research task -tehtävässä Tiimi 2. keskittyi tarkastelemaan kysymystä: miksi *Jumalainen näytelmä* oli suosittu keskiajalla? Kysymyksen valintaa perusteltiin sillä, että syiden löytäminen teoksen suosiolle vaikutti mielenkiintoiselta tehtävältä. Tutkimuksen hypoteesina tiimiläiset pitivät sitä, että kirja oli keskiajalla suosittu, koska kirjan aihe, kuoleman jälkeinen elämä, liittyi vahvasti ajan uskonnolliseen ilmapiiriin.

Tiimiläiset kuvailevat tutkimusprosessin ja metodien olleen tietojen keruu eri lähteistä sekä saatujen tietojen yhdistäminen. Tiimi käytti työssään viittä eri lähdettä, muun muassa eri yliopistojen verkkosivuja ja kirjallisuuden historiaa käsittelevää teosta. Tutkimustuloksissa tiimi nostaa esille kirjapainotaidon keksimisen ja yleisen lukutaidon kehittymisen kirjan lukijoita lisäävinä tekijöinä. Lisäksi kirjan uskonnollisuus sopi keskiajan uskonnolliseen ilmapiiriin, minkä vuoksi kirjan tyyliin oli helppo samaistua. Kirja houkutteli myös naispuoleisia lukijoita. Tutkimuksen keskusteluosuus jää melko vaatimattomaksi, sillä tiimiläiset toteavat heti osion alussa, että he eivät löytäneet sellaisia tutkimuksia, joita voisi verrata heidän tuloksiinsa. Tiimiläiset toteavat keskusteluosiossa, että heidän tutkimuksen alussa esittämänsä hypoteesi oli oikea, koska ajan uskonnollisuus oli vaikuttanut vahvasti siihen, että kirja nousi yleisön suosioon.

Tutkimuskysymyksen muotoilu itse sekä tutkimuksen tekeminen ja esittäminen englannin kielellä olivat lähtökohtaisesti vaikeita tehtäviä. Todennäköisesti opiskelijat tekivät tämänkaltaista tehtävää ensimmäistä kertaa opintojensa aikana. Kommentteja tehtävän vaikeudesta ja englanninkielisyyden tuomasta lisäjännityksestä esiintyi tiimiblogeissa ja opiskelijoiden henkilökohtaisissa oppimispäiväkirjoissa. Vaikeasta tehtävästä huolimatta molemmat tiimit saivat muotoiltua itselleen hyvän tutkimuskysymyksen ja sellaisen hypoteesin, jolla oli lähtökohtaisesti hyvät mahdollisuudet vastata tutkimuskysymykseen.

Aikataulusyistä en päässyt havainnoimaan tutkimuskonferenssia. Sain kuitenkin käyttööni samaa kurssia tarkastelleen Vesterisen havainnot tutkimuskonferenssin kulusta ja pystyn hyödyntämään niitä oman analyysini tukena. Toisen havaintojen käyttämisessä on tietenkin ongelmansa, sillä tulkinnat ja se, mihin huomio havainnointitilanteessa kiinnittyy saattavat vaihdella merkittävästi muun muassa erilaisten tutkimusintressien takia. Tämän vuoksi hyödynnän Vesterisen havainnoista vain niitä osia, joissa hän selvästi referoi tapahtumien kulkua. Näin pystyn ainakin osittain välttämään sen, että en käytä hänen valmiiksi tekemiään tulkintoja tutkimuskonferenssista omassa työssäni.

Esityksistä tutkimuskonferenssissa käydyissä keskusteluissa korostui myös kritiikki liiallisia yleistyksiä kohtaan sekä tutkimuksissa paikoin esiintyneet epäloogisuudet. Tiimiltä 1. tiedusteltiin muun muassa sitä, kuinka laajasti naisten tasa-arvoistumista tapahtui ja kuinka paljon naiskirjailijoita todella oli. Tiimin 2. kohdalla keskustelussa nousi esille esimerkiksi se, että ajan uskonnollisuuden korostumista avattiin tutkimuksessa vain vähän, kun taas kirjojen leviämistä korostettiin liikaa.

Hyvistä kysymyksistä ja hyvin löydetyistä lähteistä huolimatta molempien tiimien tutkimuksissa ongelmaksi muodostui liiallinen yleistäminen ja kritiikitön

suhtautuminen lähteissä saatuun tietoon. Esimerkiksi Tiimi 1. yleistää ajattelun ja tunteiden vapauden koskemaan naisia niin laajasti, että tutkimuksessa sen ajatellaan olleen yksi keskeisimmistä syistä naiskirjailijoiden määrän lisääntymiseen. Tiimi suhtautuu kritiikittömästi siihen, miten laajasti naisten vapaus tuona aikana todella lisääntyi, ja mitä se lisääntyessään naisille mahdollisti. Tiimi 2. yleistää myös tutkimustuloksissaan liikaa kirjojen nopeaa leviämistä kirjapainotaidon ja lukutaidon kasvamisen myötä. Lisäksi he avaavat tutkimuksessaan varsin vähän keskiajan uskonnollisuuden taustoja. Molemmat tiimit pitivät tutkimuksissaan tiukasti kiinni hypoteeseistaan, eikä niitä haluttu kyseenalaistaa. Tiimi 2. jopa totesi, etteivät he löytäneet lähteitä, jotka tukisivat heidän tuloksiaan, mutta olivat silti sitä mieltä, että tiimin hypoteesi oli oikea. Tiimeillä ei ollut lopulta aiheista tarpeeksi sellaista syvällistä tietoa, joka olisi auttanut heitä haastamaan tutkimusten hypoteesit ja vastaamaan tutkimuskysymyksiin.

Tiimien oppimispaketeissa oli selvästi eroavaisuuksia siinä, miten tiimit suoriutuivat niiden tekemisestä. Tiimin 1. oppimispaketti oli hyvä kokonaisuus, josta jäi puuttumaan oikeastaan vain sen tarkastelu, mitkä muutokset ja syyt vaikuttivat romantiikan aikakauden syntyyn. Tiimin 2. oppimispakettia taas häiritsi se, että tiimillä oli vaikeuksia erottaa epäolennaista olennaisesta tiedosta, mikä vaikutti merkittävästi siihen, että oppimispaketti ei ollut kovin onnistunut. Oppimispakettien perusteella vaikutti siltä, että erityisesti Tiimin 1. jäsenten historian oppiminen sai tukea tiimeissä opiskelusta. Research task -tehtävä oli lähtökohdaisesti opiskelijoille vaikea, mikä vaikeutti johtopäätösten tekemistä siitä, säilyikö tiimien väliset eroavaisuudet samanlaisina tehtävästä toiseen. Tehtävien perusteella vaikuttaisi kuitenkin siltä, että Tiimi 1. ei pystynyt hyödyntämään oppimispaketin yhteydessä oppimiaan taitoja enää uudessa tehtävässä, vaan molemmat tiimit kohtasivat tehtävässä samanlaisia ongelmia. Tiimeissä opiskelun tuki historian oppimiselle näyttäisi kurssin tehtävien analysoinnin ja tehtävien

tekemisestä tehtyjen havaintojen perusteella olevan vaihtelevaa ja tehtäväsidonnaista.

3.4 Tiimien toimivuuden arviointi

Tiimiin 1. kuuluneet Anniina ja Laura olivat molemmat tyytyväisiä oman tiiminsä toimintaan kurssilla. Lauran mukaan tiimiläiset tulivat keskenään hyvin toimeen ja työt jakautuivat tiimiläisten kesken tasaisesti. Laura kommentoi läpi kurssin positiivisesti oman tiiminsä jäsenten välisiä suhteita oppimispäiväkirjassaan:

Omassa ryhmässä kemiat kohtaa hyvin [...] Uskon että tällä porukalla kyllä saadaan loistavaa jälkeä aikaan, kunhan siihen annetaan vain mahdollisuus! (lainaus kurssin alkupuolelta, jolloin tiimi oli tehnyt yhdessä vain muutaman lyhyen tehtävän)

Tiimin kanssa on edelleen mennyt loistavasti. Anniina, [tiimin kolmas jäsen] ja minä tullaan toimeen tosi hyvin ja mitään ongelmia ei ole tullut. (lainaus kurssin loppupuolelta)

Lauran kommentit tiiminsä toiminnasta ovat positiivisia, mutta keskittyvät vahvasti kuvailemaan tiimin jäsenten välisiä hyviä suhteita eikä varsinaisesti tiimin toimivuutta tai työskentelyä kurssilla. Anniina kuvaili vastauksissaan Lauraa enemmän niitä asioita, jotka hänen mielestään vaikuttivat heidän tiiminsä toimivuuteen. Anniina kuvaili tiiminsä toimintaa kurssin lopuksi kerätyssä kurssipalautteessa seuraavasti:

Työnjako oli mielestäni aina tasapuolinen ja yhteistyö toimi tosi hyvin. Hyvin toimiminen johtui varmaan siitä, että tulimme hyvin toimeen keskenämme, tavoitteemme olivat samanlaiset ja olimme kaikki valmiita joustamaan toisten ajatusten mukaan.

Anniinan palautteessa huomio kiinnittyy siihen, että tiimin jäsenten hyvien välien lisäksi hän nostaa vastauksessaan esille tiimityölle ominaisia seikkoja: tiimin toimivuuden, tiimiläisten yhteiset tavoitteet ja joustamisen. Tiimityö ei ollut hänen mielestään pelkkää yhdessä työskentelyä, vaan siihen kuului hänen mukaansa olennaisesti muutakin. Yhteisiä tavoitteita pidetään tiimityöskentelyn onnistumisen yhtenä perusedellytyksenä.⁷⁹

Tiimin 1. yhdessä kirjoittamassa tiimiblogissa toistuivat opiskelijoiden näkemykset siitä, kuinka hyvin heidän tiiminsä jäsenet toimivat yhteen:

Hankala on kertoa mistään negatiivisesta, koska tiimimme toimii loistavasti ja mitään ongelmia/jänniteitä ei ole [...]

Jokainen tiimiläinen kirjoitti tiimiblogiin suunnilleen yhtä monta kertaa ja kaikki heistä toistivat kommentissaan sitä, että tiimi oli toiminut hyvin yhteen. Tiimiblogissa nostetaan hyvin esille myös se, että vaikka joku tiimiläisistä oli tunneilta pois, häneen pidettiin aktiivisesti yhteyttä puhelimitse ja tiimin työskentely jatkui poissaoloista huolimatta ongelmitta. Tiimiblogin mukaan kaikki tiimiläiset

⁷⁹ Kopakkala 2011, 39.

tekivät yhtä paljon töitä ja hoitivat oman osuutensa tiimin työstä hyvin ja tasapuolisesti. Blogissa nousi esille myös se, että muilla tiimeillä oli keskenään jonkin verran erimielisyyksiä, mutta heidän tiiminsä vältti kurssin aikana ristiriitaisuudet.

Tiimin työskentelystä tehdyt havainnot tukevat myös Anniinan ja Lauran näkemyksiä. Tiimiläiset tulivat hyvin toimeen keskenään, ja he löysivät helposti yhteisen linjan siitä, miten tehtävät tulisi suorittaa. Tiimiläiset jakoivat tehtäviä keskenään, mutta säilyttivät silti keskusteluyhteyden ja pyrkivät huomioimaan muiden tiimiläisten mahdollisesti kohtaamat ongelmat. Havainnoijana minulle jäi vahvasti tiimin työskentelystä sellainen vaikutelma, että tiimiläisten henkilökemmat sopivat keskenään yhteen. Tiimiläisillä oli kivaa yhdessä ja työskentelyä leimasi rentous ja hauskuus.

Hyviä henkilökemioita voisi pitää hyvän tiimityöskentelyn perustana, mutta asia ei kuitenkaan ole näin yksiselitteinen. Tiimiakatemian toimintaa käsittelevässä tutkimuksessa todetaan, että tiimien toiminta hyötyy siitä, että tiimeissä on erilaisia ihmisiä, jotka taidoiltaan ja ominaisuuksiltaan täydentävät toisiaan. Vertaisoppiminen tehostuu, kun ympärillä on erilaisia ihmisiä ja tiimi hyötyy siitä, että sen jäsenillä on toisiaan täydentäviä ominaisuuksia.⁸⁰ Helakorpi on tutkimuksessaan *Innovatiivinen tiimi- ja verkostokoulu* korostanut myös sitä, että tiimityössä tarvitaan erityyppisiä ihmisiä, jotta tiimin toiminnan on mahdollista kehittyä. Tiimi tarvitsee esimerkiksi jäseniä, jotka kyseenalaistavat tiimin toimintaa ja tavoitteita aika ajoin, mutta myös jäseniä, jotka innostavat ja kannustavat muita. Kyseenalaistaminen auttaa hahmottamaan tiimin tavoitteita, kun taas innostaminen auttaa viemään tavoitteita eteenpäin ja ottamaan tiimiin mukaan

⁸⁰ Leinonen, Partanen & Palviainen, 2002, 64–66.

myös hiljaisemmatkin jäsenet.⁸¹ Tiimin toimivuus ei siis ole riippuvainen siitä, että sen jäsenet ovat keskenään samanlaisia, ajattelevat asioista samalla tavalla ja tulevat heti toimeen keskenään, vaan tärkeämpää on se, että tiimi hyödyntää yksilöidensä vahvuuksia sekä sitoutuu yhteisiin toimintatapoihin ja tavoitteisiin.

Tiimin 1. jäsenten henkilökemiat sopivat hyvin yhteen ja tiimiläisillä oli hauskaa opiskella keskenään. Tiimin jäsenten hyvä yhteishenki heijastui kuitenkin kielteisesti siihen, että tiimi keskittyi välillä keskusteluissaan vahvasti muuhun kuin käsiteltävänä olevaan aiheeseen tai muihin kurssin teemoihin. Tiimin jäsenten väliset hyvät suhteet olivat tiimiläisille usein tärkeämpiä kuin se, että tiimin toimivuutta olisi hyödynnetty käsiteltävän asian parissa työskentelyyn. Tiimiläiset auttoivat ja tukivat toisiaan tarvittaessa, mutta harmittavan vähän tiimi alkoi pohtia syvällisemmin historiasta käsiteltävänä olevia aiheita, vaikka tiimin jäsenten välinen hyvä keskusteluyhteys olisi tarjonnut siihen mahdollisuuden. Voisiko keskustelujen laatua selittää sillä, että tiimiläiset olivat liian samanlaisia keskenään? Osittain varmasti kyllä. Jos tiimin jäsenet olisivat olleet keskenään erilaisempia, olisi keskustelu saattanut keskittyä enemmän käsiteltävään aiheeseen ja keskusteluissa olisi varmasti tullut esille entistä vahvemmin eri näkemykset, jotka olisivat saattaneet viedä keskustelua vahvemmin eteenpäin.

Tiimin 2. työskentely ei kurssin aikana sujunut aivan yhtä ongelmitta kuin Tiimin 1. työskentely. Joonas sanoi haastattelussa tiiminsä työskentelyn olleen vaihtelevaa. Välillä tiimi toimi, kun taas välillä tiimin toiminnasta ei meinannut tulla mitään. Kurssipalautteessa Joonas kommentoi tiiminsä toimintaa seuraavasti:

⁸¹ Helakorpi 2001, 102–103.

Tiimin yhteistyö toimi kohtalaisesti. Saimme töitä kyllä tehtyä, mutta laiskottelua oli hyvin paljon. Osana muiden, mutta myös itseni laiskuus.

Joonas pahoitteli kurssipalautteessaan myös sitä, että ei pystynyt aktivoimaan tiimiään tarpeeksi. Kun kurssipalautteessa kysyttiin parannusehdotuksia, Joonas oli sitä mieltä, että kurssiarvioinnin pitäisi perustua enemmän yksilön roolin tarkkailuun tiimissä. Näin pystyttäisiin turvaamaan se, että laiskurit eivät hyötyisi liikaa tiimin muista jäsenistä. Joonaksen kommentti viittaa siihen, että hän ei ollut täysin tyytyväinen töiden jakaantumiseen tiimin sisällä. Lisäksi häntä tuntui häiritsevän se, että laiskat opiskelijat hyötyivät liikaa siitä, jos muu tiimi työskenteli aktiivisesti.

Jennan näkemys oman tiiminsä toimimisesta poikkesi Joonaksen näkemyksestä. Kurssipalautteessa Jenna kertoi, että oli kokenut tiiminsä toimineen hyvin yhteen ja oli sitä mieltä, että jokainen osallistui työntekoon. Tiimiläiset myös tarvittaessa auttoivat toisiaan, ja he suoriutuivat hyvin kaikista heidän tiimilleen asetetuista tehtävistä. Vaikka Jenna olikin tyytyväinen tiimiinsä kokonaisuutena, valitteli hänkin Joonaksen tavoin sitä, että työnjaon tasapuolisuus vaihteli eri tehtävien teossa.

Tiimiblogissa tiimiläiset ilmaisivat olleensa tyytyväisiä tiiminsä työskentelyyn. Tehtävien teko oli pääasiassa sujunut ongelmitta, ja tiimiläiset olivat auttaneet toisiaan tarvittaessa. Blogista voi kuitenkin havaita myös, että tiimin toiminnassa oli melko paljon ongelmiakin, vaikka blogin kirjoittajat eivät suoranaisesti niitä nostakaan esille. Yhtenä esimerkkinä tästä on se, kun aivan kurssin aluksi tiimien piti tehdä nopea kartoitus omasta aikakaudestaan ja pitää tästä esitelmä muille kurssilaisille. Joonas kuitenkin puuttui tunnilta, jolla esitys pidettiin, minkä

vuoksi muille tiimiläisille oli aiheutunut ongelmia siitä, että ”heidän tietämyksensä jäi hieman vähäiseksi”⁸². He eivät siis olleet etsineet tarpeeksi tietoa tehtävän vaatimuksiin nähden. Kurssi oli tietenkin tuolloin vasta alussa, joten ei toisaalta ole ihme, että tiimi ei vielä toiminut kunnolla. Tiimioppimiseen kuuluu kuitenkin keskeisesti se, että asioista keskustellaan ja niitä käsitellään yhdessä, mikä osaltaan tukee sitä, että tiimin jäsenet oppivat yhdessä työstämästään asiasta. Esitys osoitti selvästi, että kaikki tiimiläiset eivät olleet oppineet keskenään samoja asioita.

Lisäksi tiimiblogissa oli viitteitä siihen, että tiimin sisäinen työnjako ei ollut toimiva. Aikakaudesta tehtävän oppimispaketin esittelyn jälkeen tiimi oli saanut kriittistä palautetta työnjaosta, jota kommentoitiin myös blogissa: ”Työnjaosta saimme melko huonoa palautetta, mikä ei meidän mielestämme pidä paikkaansa.” Epätasaista työnjakoa selitettiin tiimiläisten sairastelulla. Tiimiblogiin kommentointi osoittaa työnjaossa olleen jonkin asteisia ongelmia, sillä kolme tiimiläistä neljästä oli kirjoittanut blogiin lähes yhtä monta ja yhtä pitkää tekstiä, kun taas yksi oli kirjoittanut muita huomattavasti vähemmän ja lyhempiä tekstejä.

Tiimin havainnoinnissa nousi esille joitakin samoja asioita kuin, mitä opiskelijat olivat omissa arvioinneissaan huomioineet. Tiimiläiset jakoivat tehtäviä tehdessään selkeästi jokaiselle omat osa-alueensa. Tiimiläiset auttoivat kyllä toisiaan, mutta vahva työnjako vaikutti siihen, että opiskelijoiden välillä syntyi melko vähän keskustelua. Keskusteluiden vähäisen määrän vuoksi tiimiläiset saivat vain vähän tietoa niistä asioista, joiden kanssa muut tiimiläiset työskentelivät ja esitysten koontivaiheessa käytiin myös vähäisesti keskustelua asioista, joita kukin tiimiläinen oli tehtävää tehdessään oppinut. Tiimioppimisessa keskeisessä osassa

⁸² Lainausta Tiimin 2 tiimiblogista.

on yksilöiden vuorovaikutus tiimin kanssa sekä yhdessä tekeminen ja kokeminen.⁸³ Tällainen työskentely jäi tiimin toiminnassa melko vähäiseksi.

Työnjaon aiheuttaman keskustelun vähäisyyden lisäksi havainnoissa korostui se, että tiimillä oli ongelmia saada tiimityöskentelynsä kurssin alussa käyntiin. Kurssilla ideana oli se, että tiimit työskentelisivät aktiivisesti yhdessä koko kurssin ajan, mutta jostain syystä tiimin jäsenet istuivat etenkin kurssin alkupuolen ajan kokonaan toisistaan erillään. Tiimiläiset kokivat mieluisammaksi istumisen ja jopa työskentelyn kurssilla olleiden vanhojen tuttaviansa kanssa kuin tutustumisen uusiin tiimiläisiin ja heidän kanssaan työskentelyyn. Vasta, kun joku tiimiläisistä kehotti tiimiä työskentelemään yhdessä tai tehtävä ei yksinkertaisesti edennyt ilman tiimiä, tiimiläiset hakeutuivat toistensa läheisyyteen. Tiimissä työskentely ei tuntunut kurssin alkupuolella luonnolliselta tavalta opiskella.

Historian didaktiikassa korostetaan historian merkitystä opiskelijan identiteetin ja yhteisöön kuulumisen kehityksessä. Lisäksi historian tulisi oppiaineena tukea opiskelijan kykyä eläytyä menneeseen.⁸⁴ Historian opetussuunnitelmassa korostuu myös samat asiat, mutta Eurooppalainen ihminen -kurssin kohdalla korostetaan lisäksi eurooppalaisuuden ymmärtämistä.⁸⁵ Tiimien kurssin aikana tuotetuissa materiaaleissa ja tiimin jäsenten välisissä keskusteluissa kurssin aikana nousi vain vähän esille esimerkiksi identiteettiin ja eläytymiseen liittyviä aiheita, mikä kertoo osaltaan keskustelujen vähäisyydestä tai siitä, että keskustelut eivät liittyneet täysin käsiteltävään aiheeseen. Kurssin teema ja aiheet liittyivät vahvasti eurooppalaisuuden rakentumiseen, mikä olisi helposti mahdollistanut muun muassa yhteisöön kuulumisen ja eurooppalaisen identiteetin kehittymisen

⁸³ Helakorpi 2001, 166.

⁸⁴ Esimerkiksi Rantala & Ahonen 2015, 142–143.

⁸⁵ Opetushallitus 2003, 176–178.

tukemisen. Tiimin kanssa käydyt keskustelut olisivat tarjonneet hyvän tilaisuuden pohtia samanikäisten kanssa kurssin aiheiden liittymistä omaan itseen ja nykyaikaan, mutta tällaiset keskustelut jäivät kurssilla vähäisiksi.

Katzenbach ja Smith kuvailevat tiimien kehitystä koskevassa teoriassaan tiimien kehitystä viisivaiheiseksi: heikosti sitoutuneesta työryhmästä aina korkeatasoiseksi huipputiimiksi.⁸⁶ Jos tutkielman tiimejä verrataan Katzenbachin ja Smithin teoriaan, voidaan todeta, että tiimien kehitys kurssin aikana jäi melko vähäiseksi. Tiimiä 1. voisi pitää potentiaalisena tiiminä, kun taas Tiimin 2. kehityksessä yhdistyi sekä työryhmän että näennäistiimin piirteitä.

Potentiaalisen tiimin toiminnassa korostuu lisääntyvä tehokkuus ja suoritusten parantuminen. Tiimin päämäärät saattavat kuitenkin olla vielä epäselviä ja yhteisvastuu vaihtelevaa.⁸⁷ Tällaiset kehityspiirteet olivat havaittavissa Tiimin 1. toiminnassa. Tiimin työskentely kehittyi koko kurssin ajan tasaisesti, mikä heijastui myös heidän suoritustensa tasaisuuteen ja laatuun. Tiimin jäsenet tulivat keskenään hyvin toimeen ja heillä oli usein selkeät suunnitelmat, miten tehtävät tuli suorittaa. Suorituksista ja mahdollisesta työnjaosta sovittiin nopeasti ja tiimiläiset löysivät niihin nopeasti yhteisen linjan. Tiimin jäsenet tulivat kuitenkin sen verran hyvin toimeen, että keskittyminen käsiteltävään asiaan oli välillä vaihtelevaa. Tämä näkyi muun muassa siinä, että osaan tehtävistä ei jaksettu suhtautua vakavasti ja tiimin mahdollisesti tekemistä virheistä syytettiin mieluummin huonoa tehtävänantoa tai ajan puutetta kuin tiimin toimintatapoja. Hauska työskentely korostui usein tiimin työskentelyssä enemmän kuin vastuunottaminen tehtävän teosta.

⁸⁶ Katzenbach & Smith 1993, 101–102.

⁸⁷ Helakorpi 2001, 104.

Työryhmää kuvataan ryhmänä, joka toteuttaa annetun tehtävän, mutta sen jäsenet toimivat toisistaan irrallisina. Työryhmässä on vahva työnjako. Näennäistii-
min suoritukset taas ovat työryhmää heikompia. Tähän vaikuttaa se, että tiimi
on näennäisesti jo muodostettu, mutta sen toimintatavat ja yhteistyö hakevat
vielä tiimille sopivia muotoja.⁸⁸ Tiimin 2. toiminta kehittyi kurssin aikana, mutta
kehitys oli hidasta. Työnjako ja keskustelun vähäisyys vaikuttivat siihen, että
tiimi oli heikosti sitoutunut työskentelemään yhdessä. Tiimin jäsenet ottivat
myös vastuuta tiimistä ja sen tehtävistä varsin eri tasoisesti.

Tutkielmaan tarkasteltavaksi valikoitu kaksi keskenään melko eri lailla toimivaa
tiimiä. Tiimin 1. tehtävistä ja tiimistä tehdyistä havainnoista voisi päätellä, että
tiimiläiset oppivat yhdessä pääosin kaikki ne asiat, joita he tehtävissään käsitte-
livät. Tiimityö sujui ja tiimiläiset olivat tyytyväisiä tiiminsä toimintaan. Tiimi 1.
myös osoitti kurssin aikana selkeää kehitystä, vaikkakin kehitys jäi vielä melko
kauas todellisesta tiimistä. Kehitystä häytti osaltaan tiimiläisten samankaltai-
suus sekä ongelmat työskentelyyn keskittymisessä. Sen sijaan Tiimin 2. työsken-
telyä ja heidän oppimistaan kurssilla häytti selkeästi tiimin epätasainen työn-
jako ja keskustelujen vähäisyys. Tiimin 2. jäsenillä vaikutti olevan mahdollisuus
oppia syvemmin vain niistä historian osa-alueista, jotka he työnjaossa saivat
työstettäväkseen. Tiimiläiset kokivat myös, että tiimin toiminnassa oli ollut välillä
ongelmia.

Edellisessä luvussa tarkasteltiin tiimien työskentelyä historiaan liittyvien tehtä-
vien parissa KULTSI -kurssilla. Jos työskentelyä tarkastellaan suhteessa tiimien
toimivuuteen, voidaan todeta, että tiimin toimivuudella ja historian oppimisella
on selkeä yhteys. Vaikka opiskelijoiden historian oppiminen tiimin tekemien töi-

⁸⁸ Helakorpi 2001, 104.

den tarkastelun kautta olikin vaihtelevaa kurssilla, tiimien havainnointi kuitenkin osoittaa sen, että toimiva tiimi tarjosi jäsenilleen paremmat edellytykset oppia historiaa. Paremmilla edellytyksillä tarkoitan sitä, että toimivan tiimin jäsenillä oli yhtäläiset mahdollisuudet oppia historiaa. Tiimissä, jossa esimerkiksi työnjako on voimakasta ja keskusteluja ei ole, opiskelijalta jää helposti asioita oppimatta. Tiimien toimivuuden tarkastelun perusteella tiimiläisten tuki, tiimiläisten väliset keskustelut ja asioiden yhdessä työstäminen ovat avainasemassa yhtäläisten oppimisedellytysten syntymiselle ja sille, että tiimityö voi tukea historian oppimista.

4. KOKEMUKSET TIIMEISSÄ OPISKELUN VAIKUTUKSISTA HISTORIAN OPPIMISEEN KULTSI -KURSSILLA

Tiimien toimintaa tarkastelleessa luvussa korostui se, että Tiimin 1. jäsenet olivat tiiminsä toimintaan tyytyväisiä, kun taas Tiimin 2. jäsenten näkemykset tiiminsä toiminnasta olivat keskenään hiukan ristiriitaisia – tiimin toimintaan ei oltu siinä täysin tyytyväisiä. Kurssista tehdyt havainnot ja muusta tutkielman lähdeaineistosta tehdyt tulkinnat tukivat tiimiläisten kokemuksia. Tiimien toimintaa tarkastellut luku loi yleiskuvauksen siihen, miten tiimit toimivat ja miten toiminta koettiin, mutta tämän luvun tarkoituksena on tarkastella vielä lähemmin sitä, miten tiimeissä opiskelun koettiin vaikuttavan historian oppimiseen, ja oliko tiimin toimivuudella vaikutusta kokemukseen historian oppimisesta.

Anniinan mielestä tiimeissä opiskelu tuki historian oppimista parhaiten siten, että tiimiläisten kanssa pystyi keskustelemaan asioista, joita ei itse heti ymmärtänyt ja toiset opiskelijat pystyivät selittämään asian opettajaa yksinkertaisemmin. Anniina kuvaili tätä haastattelussa:

No joo, kyllä mä sanoisin ainakin siis meiän tiimissä just sillein, et sitte jos ei heti jotain hoksannu nii pysty kysyyn kavereilta ja sit ne pysty selittää sen vähä sillei, et ku ei ne ollu itekään ennen niitä asioita tienny niin ne pysty selittää sen paljon yksinkertaisemmin kun mitä opettajat ois voinu pystyä selittää.

Anniina kertoo haastattelussa, että keskustelut tiimiläisten kanssa nostivat asioista esille erilaisia näkökulmia. Keskustelut ja tiedon aktiivinen etsiminen tukivat hänen mukaansa valmiita vastauksia ja faktoja esittelevää opettamista enemmän hänen itsenäistä ajatteluaan ja oppimista. Haastattelussa Anniina myös toteaa tiimeissä opiskelun opiskelumuotona sopineen hänelle, koska:

[Kuuntelemisen sijaan,] olihan se nyt paljon enemmän sellasta, että piti ite oikeesti ajatella jotain.

Anniinan kanssa samaan tiimiin kuulunut Laura nosti haastattelussa esille samankaltaisia asioita kuin Anniina:

[...] kaikista enitenhän opittiin siinä, kun me etittiin sitä tietoa. Et tosiaan kun meiän ryhmä oli oikeesta aika loistava, että meillä [...] ei menny yhtään aikaa siihen, että me arvottiin, mitä me tehään, vaan tavallaan jokainen tiesi, että mä teen tän homman ja sä teet tän homman ja sä teet tän ja jokainen jo [tietoa] etsiessä keskusteli niistä asioista niin siinä opittiin tosi hyvin ja tälle.

Lauran mukaan tiedon etsiminen ja työstäminen, toimiva tiimi sekä tiimin kanssa käydyt keskustelut tukivat hänen historian oppimistaan.

Haastattelussa Jenna nosti esille sen, että hänen mielestään tiimityöskentelyn paras tuki historian oppimiselle oli juuri se, että opiskelijat saivat itse tehdä aktiivisesti töitä, eivätkä tunnit koostuneet vain opettajan kuuntelemisesta:

Kyllä se ainakin niinku, että paneutu siihen tehtävään enemmän kun tunneilla saattaa mennä vaan ihan saattaa vaikka alkaa väsyttään, jos vaan kuuntelee, mutta tossa sai ite olla tekemässä koko ajan.

Jennaa pyydettiin haastattelussa myös kuvailemaan sitä, että oppiko hän paremmin töitä tehdessä vai muiden esityksiä kuunnellessa. Jenna vastasi kysymykseen lyhytsanaisesti ja sanoi, että oppi paremmin silloin, kun töitä tehtiin.

Joonakselta kysyttiin haastattelussa, että minkälaiset työtavat kurssilla hänen mielestään tukivat parhaiten hänen historian oppimistaan. Joonas vastasi seuraavasti:

No kaikki nää tietysti se, että se opettaja ei itse siinä suoraan luennoinnu, vaan anto meille tehtävän selvittää jostakin asiasta ja pitää siitä tällanen jonkin näkönen esitelmä tai vastaava ja sitten me otimme siitä yhdessä selvää tämän tiimin kanssa. Just näistä eri lähteistä kirjoista, netistä ja tästä sitten saimme hyvin lisää tietoa tästä

omasta aiheestamme. Ja sitten myöskin saimme tietoa niistä muistakin aiheista kun nää toiset tiimit esittelivät niitä meille näissä omissa esitelmissä.

Joonas koki, että tietojen etsiminen itse ja tiimin kanssa tietojen työstäminen tukivat parhaiten kurssilla hänen historian oppimistaan. Lisäksi Joonas mainitsi haastattelussa myös, että itse etsitty tieto jää hänelle paremmin mieleen, kuin luennoimalla saatu tieto, ja myös sillä oli positiivinen vaikutus historian oppimiseen, että osa kurssilla opetetuista tiedoista tuli samanikäisiltä opiskelijoilta.

Opiskelijat ilmaisivat haastattelussa kokeneensa tiimeissä opiskelun vaikuttaneen positiivisesti heidän historian oppimiseensa. Tiimityöskentely tuki erityisesti tiedon aktiivista käsittelyä, ja opiskelijat olivat sitä mieltä, että tiedon aktiivinen käsittely auttoi heitä oppimaan historiaa paremmin. Lisäksi opiskelijat kokivat, että muiden opiskelijoiden kanssa käydyt keskustelut ja heiltä pyydetty apu jonkin asian ymmärtämisessä tukivat historian oppimista.

Helakorpi ym. ovat teoksessaan *Tiimiorganisoitu koulu* todenneet, että tiimityöskentely pystyy vastaamaan hyvin uudistuvaan oppimiskäsitykseen. Tällä hetkellä vallitsevana oppimiskäsityksenä pidetään konstruktivistista oppimiskäsitystä, joka korostaa opiskelijan aktiivisuutta. Oppimiskäsityksen mukaan saatu tieto muuttuu merkitykselliseksi vasta sitten, kun opiskelija työstää tietoa aktiivisesti suhteuttaen sen aikaisemmin oppimiinsa asioihin ja muodostaen siitä itselle ymmärrettävän kokonaisuuden. Oppimisprosessia helpottaa se, että opiskelija joutuu etsimään ja soveltamaan tietoa, eikä vain pelkästään vastaanotta-

maan sitä. Tiimityössä keskeisessä osassa on aktiivinen osallistuminen ja työskentely tiimin kanssa, minkä vuoksi tiimityöskentelyn nähdään tukevan erinomaisesti aktiivista tiedonkäsittelyä ja sitä kautta oppimista.⁸⁹

Artikkelissaan *Kohti aktiivista ja tutkivaa historian ja yhteiskuntatiedon oppimista* Virta tarkastelee aktiivisen oppimisen soveltumista historian ja yhteiskuntaopin oppimiseen. Hänen mukaansa aktiivinen oppiminen sopii historiaan oppiaineena, sillä historiallisen tiedon luonteeseen kuuluu olennaisesti sen tulkinnallisuus, arvoituksellisuus ja se, että ehdottomia ja kiistattomia tosiasioita on melko vähän. Tämän vuoksi historian opetuksessa keskeisessä roolissa tulisi olla opiskelijan tiedonkäsittelytaitojen kehittäminen – opiskelijan tulisi osata valikoida, soveltaa ja arvioida saamaansa tietoa. Aktiivinen tietojen työstäminen auttaa opiskelijaa myös hahmottamaan paremmin historialle oppiaineena tyypillisiä laajoja kokonaisuuksia sekä kehittämään opiskelijan historiallisia taitoja.⁹⁰

Helakorven ja Virran tutkimukset vastaavat opiskelijoiden kokemuksista muodostuvaa kuvaa tiimeissä opiskelun sopimisesta historian opiskeluun. Tiimeissä opiskeluun kuuluu Helakorven mukaan keskeisesti aktiivinen tiedonkäsittely, joka Virran mukaan tukee olennaisesti historian oppimista. Aktiivisen oppimisen korostamisen lisäksi lukion vuoden 2003 opetussuunnitelmassa lukiokoulutuksen tehtäviin mainitaan kuuluvan opiskelijoiden kriittisen ajattelun, tiedonhakutaitojen ja lähdekriittisyyden kehittäminen. Tavoitteet löytyvät myös vuonna 2015 julkaistusta lukion opetussuunnitelmasta. Samat tavoitteet ovat löy-

⁸⁹ Helakorpi ym. 1996, 111, 118.

⁹⁰ Virta 2002, 35–39.

dettävissä myös opetussuunnitelmien historiaa oppiaineena käsittelevistä osioista, joissa korostetaan tärkeänä tavoitteena tiedonhakua, tiedon kriittistä arviointia ja tiedon ymmärtämistä.⁹¹

Tähän asti opiskelijoiden kokemuksia on tarkasteltu lähinnä haastattelumateriaalin pohjalta, mutta millainen kuva tiimeissä opiskelun vaikutuksista opiskelijoiden historian oppimiseen heijastui heidän kurssin aikana pitämistään oppimispäiväkirjoista? Ennen kuin pääsin käsiksi opiskelijoiden oppimispäiväkirjoihin, oletin niiden olevan tutkielmani kannalta tärkeä lähde, jonka avulla pystyn hahmottamaan niitä asioita, joita opiskelijat kurssilla oppivat, ja saamaan tietoa siitä, millaisena he kokivat tiimeissä opiskelun vaikutukset omaan oppimiseensa. Oppimispäiväkirjoissa toistui kuitenkin tehtyjen asioiden kuvailu ja kiinnostavien asioiden esille nostaminen. Opiskelijoiden oli vaikea eritellä oppimaansa tai oppimisprosessia sen tarkemmin. Tiimityöskentely oli usein kivaa tai mukavaa, mutta työskentelyä ei sen tarkemmin analysoitu.

Esimerkiksi Laura koki selvästi aktiivisen oppimisen parempana kuin perinteisen opettajajohtoisen opetuksen kuvatessaan kurssin opetusmenetelmiä seuraavasti oppimispäiväkirjassaan:

[...] oppiminen on ollut tosi kivaa ja ei ole todellakaan tuntunut pitkästyttävältä.

Lauran ”oppiminen on ollut tosi kivaa” -kommentti toistui muidenkin opiskelijoiden oppimispäiväkirjoissa. Anniinan oppimispäiväkirja käsitteli paljon sitä, mitä kurssilla oli tehty eikä niinkään hänen omaa oppimisprosessiaan. Anniina

⁹¹ Opetushallitus 2003, Opetushallitus 2015.

kuvaili oppimispäiväkirjassaan esimerkiksi oman tiiminsä tekemän aikakausi-työn tekoa seuraavasti:

Yhdistimme tietojamme tänään ja koitimme hioa niistä ytimekästä kokonaisuutta. Työ luistaa varsin hyvin. En oikein tiedä mitä tänne omaan blogiin [oppimispäiväkirjaan] kuuluisi kirjoittaa kun ei ole pahemmin erikoisia tunteita herännyt.

Kuvailusta tulee hyvin esille, se että Anniinan käsitys oppimisesta hänen oppimispäiväkirjassaan ilmenee pitkälti vain tehtyjen asioiden kuvailuna, minkä vuoksi on vaikea hahmottaa, mitä Anniina oikeasti oppi tunnilla. Toisaalta voidaan myös ajatella, että Anniinan oppimiskäsityksen mukaan oppiminen tapahtuu toimimalla. Mielenkiintoista on myös se, että Anniina on hämmentynyt siitä, mitä hänen tulisi oppimispäiväkirjaan kirjoittaa, koska oppiminen tai tunnit eivät ole herättäneet hänessä ”erikoisia tunteita”.

Oppimispäiväkirjoissa käsiteltiin harmittavan vähän tai oikeastaan ei juuri ollenkaan sitä, miten opiskelijat kokivat tiimeissä opiskelun vaikuttavan heidän historian oppimiseensa. Toisaalta, vaikka oppimispäiväkirjat eivät vastanneetkaan siihen tutkimuskysymykseen, jonka lähtökohtaisesti niille asetin, luovat ne silti mielenkiintoisen näkökulman siihen, kuinka opiskelijat näkevät oppimisen toimintana ja tekemisenä. Oppiminen liitetään vahvasti siihen, mitä tunneilla on konkreettisesti tehty ja toiminnalliset tunnit miellyttävät opiskelijoita opettajalähtöisiä tunteja enemmän. Oppimispäiväkirjoissa korostetaan myös sitä, että oppimisen tulisi olla opiskelijalle mielekästä. Oppimispäiväkirjoissa annettu arvo opetuksen toiminnallisuudelle ja mielekkyydelle tukevat haastatteluiden kautta saatua kokemusta siitä, että tiimityöskentelyn nähtiin tukevan historian oppimista.

Lukion opetussuunnitelman ja KULTSI -kurssin tavoitteita noudattaen opiskelijoilta tiedusteltiin haastattelussa heidän kokemuksiaan siitä, että oppivatko he tiimeissä opiskeltaessa jotain muutakin kuin vain sisällöllisiä asioita. Jenna koki, että kurssi oli parantanut hänen vuorovaikutustaitojaan ja lähdekriittisyyttä, mutta ei avannut vastaustaan sen syvällisemmin. Anniina koki oppineensa asioita tiedonhausta, tiimissä työskentelystä ja myös siitä, että miten hän oppii asioita parhaiten. Joonas oli Jennan kanssa samaa mieltä, mutta hän kuvaili lähdekriittisyytensä ja tiedonhakutaitojensa kehittymistä tarkemmin. Haastattelussa Joonas nosti esimerkiksi taitojen kehittymistä tukevasta tehtävästä tiimin kanssa tehdyn tutkimuskonferenssin:

[tutkimuskonferenssissa] me haimme tietoa eri lähteistä, vertailimme niitä toisiinsa ja pudotimme ne kaikki turhat ja väärät ja tällaiset valheet ja vääristelyt sieltä pois. Ja se kehitti hyvin paljon lähdekritiikkiä ja opimme käyttämään muitakin lähteitä, kun pelkästään sitä Wikipediaa.

Joonas koki, että erilaisten lähteiden hyödyntäminen ja niiden vertailu toisiinsa auttoivat tiimiä löytämään luotettavaa tietoa. Lisäksi erilaisten lähteiden käyttö auttoi osittain kyseenalaistamaan joidenkin lähteiden luotettavuutta. Laura nostaa myös vastauksessaan esille lähteiden käytön kehittymisen, mutta erilaisesta näkökulmasta kuin Joonas. Hänen mielestään opiskelijoiden vastuun lisääminen kurssilla ja tiimimuotoinen opiskelu kannustivat siihen, että lähteitä halusi hyödyntää entistä monipuolisemmin ja lähteiden luotettavuuteen kiinnitti silloin enemmän huomiota. Myös Laura mainitsi haastattelussa, että kurssi tuki tiimityötaitojen kehittymistä.

Havainnot tukevat osittain opiskelijoiden kokemuksia lähdekriittisten taitojen ja kriittisen ajattelun kehittymisestä, mutta kokemusten ja todellisten taitojen kehittymisen välillä oli kurssilla havaittavissa myös pientä ristiriitaa. Vaikka opiskelijat mainitsivat kurssilla luopuneensa Wikipedian käytöstä, käytettiin sitä silti laajasti työskentelyn tukena. Havainnoissa korostui muun muassa se, että ennen kuin jotakin asiaa lähdettiin tarkastelemaan, siihen luotiin yleiskuva Wikipediasta tai kun opiskelijat kaipasivat nopeita vastauksia asiaan, joka nousi keskustelussa esille, löytyivät vastaukset usein Wikipedian sivuilta. Wikipedian tietoon harvoin suhtauduttiin kriittisesti. Opiskelijat kokivat oppineensa myös monipuolisesti eri lähteiden käytöstä. Tämä on varmasti totta ja se saa tukea myös tiimien tekemien töiden lähdeluetteloista, mutta tästä huolimatta esimerkiksi nettilähteiden käyttö Google-haun avulla osoittautui opiskelijoille usein tutkimuskirjallisuutta tärkeämmäksi ja useammin käytetyksi.

Historian opetussuunnitelmassa ja didaktiikassa korostetaan lähteiden ja niiden tulkinnan ymmärtämisen tärkeyttä. Tärkeää olisi, että opiskelijat tutustuisivat historiallisiin lähteisiin, niiden tulkitsemiseen ja niistä jo tehtyihin tulkintoihin. Kurssilaiset kehittyivät kurssin aikana lähteiden käytössä, mutta historiallisiin lähteisiin ja niiden käyttöön tutustuminen olisivat voineet olla kurssilla vielä keskeisemmässä roolissa. Opiskelijat käsitelivät ja analysoivat kyllä kurssilla erilaisia historiallisia lähteitä muun muassa oppimispakettien teon yhteydessä, mutta kun haastattelussa tiedusteltiin opiskelijoilta lähteiden käyttöä ja lähdekriittisyyden kehittymistä kurssin aikana kukaan opiskelijoista ei osannut liittää lähteisiin historiallisia lähteitä, vaan lähteiksi miellettiin vain tutkimuskirjallisuus ja Internet lähteet.

Havainnot saavat tukea Koulutuksen arviointineuvoston teettämästä ja vuonna 2012 julkaistusta tutkimuksesta, jossa tarkastellaan lukiosta valmistuneiden osaamista suhteessa jatkokoulutuksen edellyttämiin valmiuksiin. Tutkimuksen

mukaan lukion käyneillä on yleisesti ottaen hyvä tietotaso, ja he pystyvät omaksumaan hyvin uutta teoreettista tietoa. Yhtenä ongelmana on kuitenkin se, että lukiokoulutuksen jälkeen opiskelijoilla on melko heikko kyky suhtautua oppimaansa tietoon kriittisesti: olennaisia asioita ei tunnisteta epäolennaisesta ja opittua tietoa harvoin kyseenalaistetaan tai kritisoidaan. Luotettavia lähteitä useammin opiskelijat turvautuvat Wikipediaan tai Googleen. Yhtenä keskeisimpänä syynä tähän on se, että luotettavampien lähteiden etsimiseen kuluu yleensä enemmän aikaa.⁹²

Havainnot tukevat myös sitä, että opiskelijoiden vuorovaikutustaidoissa tapahtui kehitystä kurssin aikana. Keskeisimpänä, ja kaikista ilmeisimpänä, osoituksena tästä on se, että vaikka kurssin alussa tiimit toimivat nihkeästi ja kurssilla olleet vanhat tutut koettiin parempana tukena työskentelylle kuin oma tiimi, parani tiimien työskentely kuitenkin kurssin edetessä. Ennestään tuntemattomien ihmisten kanssa käyty vuorovaikutus kehittyi kurssin aikana ja yhteistyö erilaisten ihmisten kanssa tiimin sisällä helpottui. Toisaalta vuorovaikutuksen kehitys tuntui tapahtuvan nimenomaan tiimien sisällä, sillä esimerkiksi vuorovaikutus opettajien ja toisten tiimien jäsenten kanssa ei kurssin aikana kehittynyt samalla tavalla. Kurssilla oli joitakin pienempiä tehtäviä, joissa opiskelijat jaettiin uusiin ryhmiin. Tilanteiden havainnoinneista ja opiskelijoiden oppimispäiväkirjoista nousi esille se, että tällaisissa tilanteissa vuorovaikutus oli edelleen vaikeaa.

Vaikka haastattelussa jaetut kokemukset tiimioppimisen vaikutuksista ovat positiivisia, löytyy opiskelijoiden kokemuksista myös joitakin asioita, jotka herättivät hämmennystä. Esimerkiksi haastattelussa Joonasta pyydettiin erittelemään omaa oppimisprosessiaan, kysymällä häneltä, että kokiko hän

⁹² Hautamäki ym. 2012, 85.

oppineensa paremmin siinä vaiheessa, kun he etsivät tietoja ja tekivät tehtäviä, vai siinä vaiheessa, kun he kuuntelivat ja kommentoivat muiden esityksiä. Joonas vastasi, että oli oppinut mielestään paremmin silloin, kun hän oli saanut kuunnella muiden esityksiä ja kommentoida niitä siitäkkin huolimatta, että Joonas suhtautui kriittisesti opettajien luennoivaan opetustapaan. Joonaksen vastaus on mielenkiintoinen, sillä se oli ristiriidassa sen kanssa, että Joonas aikaisemmin totesi oppivansa parhaiten etsimällä tietoa ja yhdistelemällä sitä eri lähteistä. On myös mielenkiintoista, että Joonas ei ollut täysin tyytyväinen tiimensä toimintaan, mutta koki sen silti tukeneen historian oppimista.

Haastattelun alkupuolella Laura eritteli tarkasti niitä asioita, jotka tiimeissä opiskelussa tukivat hänen historian oppimistaan. Tästä huolimatta Laura toteaa haastattelun lopussa, että hän oppi historiasta lopulta melko vähän, sillä hän koki, että hänen oli kurssilla vaikea hahmottaa historiaa muista erillisenä oppiaineena – historian oppiminen jäi muiden asioiden varjoon kurssilla. Tämä on erityisen mielenkiintoista siksi, että Laura kuitenkin oli erittäin tyytyväinen tiimensä toimimiseen läpi kurssin ja koki tiimin tukevan hänen historian oppimistaan.

On vaikeaa löytää yhtä selvää selitystä sille, miksi opiskelijoiden näkemyksissä tiimeissä opiskelun vaikutuksista historian oppimiseen oli ristiriitaisuuksia. Osaltaan ristiriitaisuuksiin saattaa vaikuttaa se, että haastattelutilanteessa haastattelijalle oli helpompi todeta tiimeissä opiskelun tukeneen historian oppimista, kuin lähteä kritisoimaan sitä. Toisaalta kuitenkin opiskelijat myös kritisoivat haastattelussa selkeästi muun muassa kurssin aikatauluttamiseen liittyviä ongelmia, joten olisi outoa, jos yhden kysymyksen kohdalla kritiikkiä olisi haluttu vältellä. Todennäköisin syy ristiriitaisuuksille löytyy kuitenkin varmasti siitä, että KULTSI -kurssilla yhdistyi monta opiskelijoille uudenlaista tapaa opiskella.

KULTSI -kurssilla opetettiin historian lisäksi myös kolmea muuta oppiainetta. Haastattelussa Joonas, Jenna ja Anniina olivat sitä mieltä, että muiden oppiaineiden samanaikaisesta opiskelusta ei ollut haittaa historian opiskelulle. Laura kuitenkin suhtautui muita opiskelijoita kriittisemmin muiden oppiaineiden samanaikaisen opiskelun vaikutuksiin. Kun Lauralta kysyttiin hänen näkemystään siitä, että minkälaisia vaikutuksia usean oppiaineen opettamisella oli historian oppimiseen, haittasiko se historian oppimista vai tuki, vastasi hän seuraavasti:

Oli siinä mielessä, että just se, että mun mielestä historia jäi, mun mielestä historia jäi sillein tosi vähälle, että se tuli sillein vähän vai-vihkaa mukana jokaisessa aiheessa, mutta musta tuntu, että jos mä olisin käynyt ton historia kakkosen erikseen ihan omana kurssi-naan niin mä oisin ehkä enemmän just siitä historiasta oppinu, koska mä en suoraan sanoen ees tiää, mitä mä historiasta opin tossa aikana. Tai ehkä sit, ehkä mä opin historian eri/uusia puolia, mitä mä en ehkä tajunnu, mitä kuuluis historiaan. Se vaikutti sillä ta-valla, että [...] mä en pystynyt keskittymään siihen itessään [...]

Lauran vastauksesta heijastuu se, että useiden oppiaineiden opiskelu samanaikaisesti saattoi hämmentää joitakin opiskelijoita siitä, mitä he todella oppivat yksittäisistä oppiaineista. Ristiriitaisuuksia opiskelijoiden kokemuksiin tiimeissä opiskelun tuesta historian oppimiselle aiheutti varmasti myös se, että kun opiskelijoilta kysyttiin kokemuksia yksittäisen oppiaineen oppimisesta, oli heidän vaikeaa eritellä oppiaineita ja niiden oppimista toisistaan.

KULTSI -kurssi oli suunniteltu siten, että tiimit työskentelivät läpi kurssin pääosin yhden aikakauden parissa. Maturiteettikokeessa opiskelijoiden oli myös

mahdollista valita sellaiset kysymykset, joissa käsiteltiin pääosin heidän tiimensä aikakautta. Oman aikakauden ulkopuolisista aiheista tiimien oli tarkoitus oppia muilta tiimeiltä. Opiskelijat kokivat, että muilta tiimeiltä oppiminen oli kurssin aikana heikompaa kuin oman tiimin teemoista oppiminen.⁹³ Tämä saattoi osaltaan vaikuttaa siihen, että opiskelijoiden oli vaikeaa tarkastella kokonaisvaltaisesti sitä, kuinka he olivat oppineet historiaa. Oman aikakauden osaaminen koettiin vahvaksi, mutta kurssin muista teemoista oppiminen jäi heikommaksi.

Tiimeissä opiskelu oli opiskelijoille lähtökohtaisesti uudenlainen tapa opiskella, mikä varmasti vaikutti siihen, että heidän oli vaikea yksiselitteisesti arvioida omaa oppimistaan. Opiskelijat olivat uudesta työskentelytavasta innoissaan, mutta samalla se haastoi heidän käsityksiään ja kokemuksiaan siitä, mitä oppiminen on. Tästä hyvänä esimerkkinä on se, kuinka opiskelijat hämmästelivät kurssin lopulla käydyissä keskusteluissa sitä, miten kurssista voitiin järjestää koe, kun opiskelu oli tapahtunut tiimeissä ja vieläpä ilman oppikirjoja.⁹⁴ Laura myös pohti haastattelussaan sitä, että ehkä hän oli oppinut historiasta sellaisia puolia, joita ei ole aikaisemmin mieltänyt kuuluvaksi historian opiskeluun, koska hän koki, että ”perinteinen” historian oppiminen oli kurssilla jäänyt heikoksi. Oppimiseen kurssilla oli vaikea suhtautua, koska se poikkesi paljon siitä, mihin opiskelijat olivat aikaisemmissa opinnoissaan tottuneet. Toisaalta taas opiskelijoiden vahvaa näkemystä tiimeissä opiskelun positiivisista vaikutuksista historiaan oppimiseen voidaan selittää sillä, että vaikka opiskelijat kokivat välillä tiimien toiminnassa hankaluuksia ja tiimien tukea omalle oppimiselle ajoittain kyseenalaistettiin, jäi opiskelijoille silti yleisesti ottaen positiivinen kokemus tiimeissä opiskelusta ja sen tuesta historian

⁹³ Muilta tiimeiltä oppimista käsitellään tarkemmin luvussa 6.3.

⁹⁴ Aihetta käsitellään tarkemmin luvuissa 5 ja 6.

oppimiselle. Mielekäs opiskelu ja positiivinen kokemus tiimeistä liitettiin opiskelijoiden näkemyksissä vahvasti käsitykseen hyvästä oppimisesta.

5. MATURITEETTIKOE – NÄYTE TIIMIEN JÄSENTEN YKSILÖLISESTÄ OPPIMISESTÄ

Maturiteettikokeen tarkoituksena oli mitata kurssin päätyttyä opiskelijoiden kursilla oppimia asioita. Maturiteettikokeet ovat tutkielman kannalta mielenkiintoinen lähde, sillä opiskelijat suorittivat kokeet itsenäisesti, mutta kokeissa käytetyt tiedot oli hankittu kurssin aikana pääosin tiimeissä opiskeltaessa. Maturiteettikokeet mittaavat osaltaan sitä, miten yksilöiden historian oppiminen on hyötynyt tiimeissä opiskelusta.

Maturiteettikoe oli kolmiosainen ja kysymysvaihtoehdot annettiin opiskelijoille etukäteen. Maturiteettikokeiden vastaukset olivat jokaisella opiskelijalla noin 3–4 konseptisivua pitkiä. Ensimmäisenä tehtävänä kokeessa oli kuvailla englannin kielellä sitä, mitä opiskelija oli kurssin aikana omasta aikakaudestaan oppinut. Vastaukset olivat historian oppimisen kannalta hedelmällisiä, sillä opiskelijat saivat vapaasti muotoilla vastauksensa ja osoittaa siinä ne asiat, joita hän oli omasta aikakaudestaan oppinut. Vastauksia tarkastellessa tulee kuitenkin huomioida se, että ne on kirjoitettu englannin kielellä, ja englannin kielellä kirjoittaminen on voinut joillakin opiskelijoilla vaikuttaa heidän mahdollisuuksiinsa ilmaista aikakaudestaan oppimia asioita. Välttämättä kaikkia opittuja asioita ei ole osattu ilmaista englannin kielellä ja ne saattavat siksi puuttua vastauksista. Toisaalta opiskelijat olivat englanninkielisissä vastauksissaan kirjoittaneet yleisesti ottaen sujuvasti ja ymmärrettävästi, ja heidän vastauksensa olivat tyyliältään melko samanlaisia maturiteettikokeen muiden vastausten kanssa.

Toisena maturiteettikokeessa raportoitiin tiimin kurssilla tekemästä elokuvasta ja kolmantena tehtävänä oli vastata historian kurssiin liittyvään kysymykseen. Historiakysymysten osalta tutkittavista opiskelijoista kolme tarkasteli maturiteettikokeessaan siirtymistä historian aikakaudesta toiseen ja yksi tarkasteli teki-
jöitä, jotka yleisesti vaikuttavat kulttuureissa tapahtuviin muutoksiin.

Ennen siirtymistä tarkastelemaan opiskelijoiden maturiteettikoevastauksia, on hyvä tarkastella sitä, millainen oppimiskäsitys tutkielman kohteina olleilla nuorilla kurssin aikana oli. On tärkeää ymmärtää, miten opiskelijoiden näkemykset oppimisesta eroavat siitä, millaisena hyvä oppiminen nähdään esimerkiksi historian didaktiikassa tai lukion opetussuunnitelmassa.

Vesterinen on pro gradu -tutkielmassaan ja kurssista kirjoitetussa yhteisartikkelissa tutkinut KULTSI -kurssin opiskelijoiden oppimiskäsitystä. Artikkelissa hän toteaa, että kurssilaisten oppimiskäsitykset olivat keskenään melko samankaltaisia ja ne keskittyivät näkemään historian ennen kaikkea sisältöjä opettavana oppiaineena. Lisäksi historian keskeisimpänä oppimismenetelmänä pidettiin asioiden, tapahtumien ja vuosilukujen ulkoa opettelua ja muistamista.⁹⁵

Pro gradu -tutkielmassaan Vesterinen käsittelee artikkelia laajemmin ja syvällisemmin KULTSI -kurssilaisten oppimiskäsitystä. Hänen mukaan opiskelijoilla oli vaikeuksia hahmottaa historiallisia taitoja ja sitä, että mikä niiden rooli historian oppimisessa oli. Vesterisen tekemissä haastatteluissa korostui se, että vasta johdattelukysymysten jälkeen muutamat opiskelijat osasivat hahmottaa joitakin taitoja, joita historia voisi opettaa, näistä yleisimpinä esimerkiksi kriittinen ajattelu ja tiedonhakutaidot. Historian näkeminen pelkästään sisällöllisiä tietoja

⁹⁵ Rautiainen, Vesterinen & Laine 2014, 176–177.

opettavana aineena vaikutti myös siihen, että historian tärkeyden ymmärtäminen oppiaineena oli opiskelijoiden keskuudessa vaihtelevaa.⁹⁶

Samankaltaisia piirteitä oli havaittavissa tarkastelemieni opiskelijoiden oppimiskäsityksissä, jotka heijastuivat esimerkiksi maturiteettikokeissa tärkeänä pidetyissä asioissa sekä opiskelijoiden haastatteluissa. Yhdeksi esimerkiksi tästä voidaan nostaa Joonaksen haastattelu. Joonas osasi haastattelussa hyvin erotella oppimisprosessiaan ja mainitsi oppineensa kurssilla esimerkiksi lähdekriittisyyttä, jota pidetään yhtenä historian oppimiseen liittyvänä taitona. Tästä huolimatta hän kuitenkin sanoi haastattelussa, että hän olisi kurssilla halunnut oppia enemmän historian sisällöllisistä asioista, kuten esimerkiksi valistuksen ajasta. Vaikka Joonas ymmärsi kurssilla oppineensa historiallisia taitoja, toivoi hän kuitenkin, että hän olisi oppinut enemmän historian sisällöllisiä asioita. Kun Anniinalta Joonaksen tavoin haastattelussa tiedusteltiin, olisiko hän halunnut oppia historiasta jotakin enemmän, myös hän kertasi nopeasti läpi kurssin sisällöllisiä teemoja, kuten tärkeimpiä henkilöitä ja aikakausia, ja totesi että: ”eiköhän ne kaikki käyty läpi”. Sisällöllisten asioiden oppimisen arvo korostui opiskelijoiden näkemyksissä historian oppimisesta.

Tiimin 1. jäsen Anniina käsitteli maturiteettikokeen englannin kielisessä vastauksessa romantiikan aikakautta. Romantiikan aikakautta Anniina käsittelee nostamalla aluksi esille sen, että aikakausi syntyi vastakkaisena valistuksen ajan järjen korostamiselle. Tunteet ja yksilö korostuivat järkeä enemmän. Anniina kuvailee ajan tyypillistä ilmapiiriä nostamalla esiin tunteiden, mielikuvituksen, tavallisuuden ja vapauden korostumisen. Anniina liittyy yleisen ilmapiirin muutoksen taiteeseen, kirjallisuuteen, musiikkiin ja Ranskan vallankumoukseen. Anniina

⁹⁶ Vesterinen 2015, 34–37.

onnistuu vastauksessaan nostamaan esille romantiikan ajalle keskeisimmät piirteet, tosin ehkä hiukan liikaa korostaen romantiikan vaikutusten laajuutta. Hän avaa vastauksessaan myös vähän sitä muutosta, minkä vuoksi romantiikan aika-kausi syntyi.

Kokeen historiaosuudessa Anniina käsitteli kulttuurin muuttumista ja siihen vaikuttavia tekijöitä. Keskeisimpiä tekijöitä kulttuurin muuttumisessa on hänen mukaansa ihmisten tietoisuuden lisääntyminen, matkustamisen lisääntyminen ja suurien tapahtumien (kuten sodat ja vallankumoukset) vaikutukset. Anniinan vastaus oli melko suppea, ja hän olisi voinut avata muutoksiin vaikuttavia tekijöitä paremmin. Esimerkiksi tietoisuuden lisääntyminen saattaa hyvinkin muuttaa kulttuuria, mutta vastauksesta jää puuttumaan tietoisuuden lisääntymiseen vaikuttavien syiden yksityiskohtaisempi tarkastelu. Vastauksesta ei täysin välity historian oppiaineessa korostuneiden muutoksen ja syy-seuraussuhteiden ymmärtäminen.

Englanninkielisessä maturiteettivastauksessa Anniinan kanssa samaan tiimiin kuulunut Laura käsittelee Anniinan tavoin heidän tiiminsä kurssilla tutkimaan romantiikan aikakautta. Hänen mukaansa romantiikan ajalle keskeistä on ihmisen mielen vapautuminen ja tunteiden korostaminen. Tämän jälkeen hän kertoo siitä, miten tuon ajan henki muutti kirjallisuutta, musiikkia ja taidetta enemmän tunteita korostavaan ja herättävään suuntaan. Tiivistettynä hänen mukaansa romantiikan ajassa kyse on siitä, että ”haluttiin luoda jotakin uskomatonta, jotakin tämän maailman ulkopuolella”.

Laura kuvailee vastauksessaan hyvin romantiikan ajalle keskeistä ajatusmaailmaa. Hän myös liittää romantiikan aikakauden nykyisyyteen viittaamalla siihen, että romantiikan aikakaudella luoduista taidemuodoista (sadut, musiikki, kauhutarinat) ihmiset saavat nauttia vielä tänäkin päivänä. Historian oppimisessa

tärkeänä pidetään muutoksen sekä syy ja seuraus -suhteen ymmärtämistä.⁹⁷ Nämä näkökulmat Lauran vastauksessa jäävät melko vähäisiksi. Hän viittaa pariinkin otteeseen siihen, kuinka kaikki oli erilaista kuin ennen, mutta ei osaa viedä tuota ajatusta yhtään syvemmälle erittelemällä sitä, miten asiat todella muuttuivat aikaisempaan nähden. Vastauksesta puuttuu myös näkemys siitä, mitkä tekijät vaikuttivat siihen, että romantiikan ajalla ihmiset saattoivat ajatella vapaammin. Millaisten muutosten vuoksi romantiikan aikakausi syntyi?

Maturiteettikokeen historian kysymyksessä Laura käsittelee romantiikan ajalta siirtymistä realismin aikaan. Jo kokeen kysymyksen asettelussa korostuu vahvasti muutoksen ja jatkuvuuden -teema, jonka ymmärtäminen on tärkeä osa historiallisen ajattelun kehittymistä. Laura aloittaa vastauksensa kuvailemalla taulukossa romantiikan ja realismin välistä vastakkainasettelua. Tämän jälkeen hän avaa sanallisesti sitä, mitkä olivat romantiikan kulttuurin ja realismin suurimmat eroavaisuudet. Romantiikan vapaus ja yliluonnollisuus olivat vastakkaista realismin maanläheisyydelle, neutraaliudelle ja realistisuudelle. Lauran vastauksen alkuosa puhuu kulttuurin muutoksesta, jota hän myöhemmin vastauksessaan selittää teollistumisella, mutta lopulta hän keskittyy kuitenkin vain vertaamaan romantiikan ja realismin ajan kuvataiteiden eroavaisuutta.

Laura osaa vastauksessaan nimetä selkeästi muutosta aiheuttavaksi tekijäksi yhteiskunnassa tapahtuneet muutokset, erityisesti teollistumisen ja sen vaikutukset yhteiskuntarakenteeseen. Realismi halusi taiteen avulla tuoda esille yhteiskunnan epäkohtia. Hänen keskittymisensä pelkästään kuvataiteeseen on kuitenkin vastauksessa ongelmallista, sillä historian opetussuunnitelmassa korostetaan kulttuurin laaja-alaisuuden ymmärtämistä.⁹⁸

⁹⁷ Ahonen & Rantala 2015, 152.

⁹⁸ Opetushallitus 2003, 176.

Tiimiin 2. kuulunut Joonas käsitteli maturiteettikokeessa historian kurssin kysymyksen kohdalla sitä, miten keskiajasta siirryttiin renessanssiin. Hänen mukaansa muutos keskiajalta renessanssiin tapahtui hitaasti ja muutoksen taustalla oli useita syitä. Suurimmaksi syyksi keskiajan vaihtumisessa renessanssiin Joonas näkee olleen kirkon aseman heikentymisen ja tieteen kehityksen. Kirkon oppien kyseenalaistaminen johti moniin eri tapahtumiin.

Englanninkielisessä maturiteettivastauksessa Joonas käsittelee niitä asioita, joita hän oppi kurssin aikana keskiajasta. Ensimmäiseksi hän mainitsee oppineensa sen, että keskiaika-nimitys ja keskiajan näkeminen pimeänä aikakautena on usein harhaanjohtavaa, koska keskiajan nimitys ja maine johtuvat pääosin siitä, että keskiajan jälkeen eläneet ihmiset halusivat erottaa sen vahvasti omasta ajastaan. Joonaksen mukaan kirkko ja yhteiskunnan vahva hierarkia vaikuttivat siihen, että esimerkiksi taiteessa tai yhteiskunnallisissa oloissa tapahtui varsin vähän muutosta. Joonaksen vastauksessa ensimmäisenä huomio kiinnittyy siihen, että aluksi hän toteaa oppineensa sen, että keskiajan näkeminen pimeänä aikakautena on harhaanjohtavaa, mutta toisaalta vastauksensa edetessä hän vain vahvistaa näkemystä keskiajasta pimeänä aikakautena kertomalla siitä, kuinka keskiajalla yhteiskunnassa tai taiteessa ei tapahtunut kehitystä.

Englanninkielisessä maturiteettikokeessa Joonaksen kanssa samaan tiimiin kuulunut Jenna kuvaili asioita, joita hän oli keskiajasta oppinut. Ensimmäisessä lauseessa Jenna toteaa oppineensa eniten taiteesta, musiikista, kirjallisuudesta ja siitä, minkälaista arkielämä keskiajalla oli. Maturiteettivastaus jatkuu siten, että Jenna kuvailee taiteen, pukeutumisen, musiikin ja arkkitehtuurin keskeisimpiä piirteitä ja nostaa esille muun muassa yhden suuren sodan ja keskiajan tarkan aikatauluttamisen ongelman. Arkielämän kuvailu jää tekstistä oikeastaan kokonaan puuttumaan.

Jenna käsittelee toisessa maturiteettivastauksessaan keskiajalta siirtymistä uudelle ajalle. Valitettavasti teknisistä syistä johtuen Jennan maturiteettikokeesta on tutkielmaa varten saatavilla vain sen alkuosa. Jenna aloittaa vastauksensa käsittelemällä sitä, kuinka merkittävästä ajasta oli kyse, sillä silloin keskiaika loppui ja siirryttiin uudelle ajalle. Kirjapainotaito, yliopistojen kehitys ja löytöretket olivat avainasemassa siinä, että tiedonvälitys nopeutui ja uudet keksinnöt ja ideat yleistyivät sekä liikkuiivat nopeammin. Jenna nostaa vastauksessaan hyvin esille keskeisimpiä tekijöitä, jotka vaikuttivat muutoksen syntymiseen. Vastauksesta saatu alkuosa on hyvä, mutta siihen olisi kaivannut myös kriittistä suhtautumista muutoksen laajuuteen ja siihen, kuinka nopeasti muutos tapahtui. Jennan lause ”keskiaika loppui ja siirryttiin uudelle ajalle” viittaa voimakkaaseen ja nopeaan muutokseen, vaikka kyseessä oli pitkä ja hidas muutosprosessi.

Vaikka en ollut havainnoimassa maturiteettikokeiden tekoa, liittyi niiden tekoon silti tärkeä havainto. Kurssin lopulla opiskelijoita muistutettiin kurssin loppuksi pidettävästä maturiteettikokeesta. Luokassa heräsi voimakas vastustus koetta kohtaan, sillä moni opiskelijoista oli sitä mieltä, että heille ei olisi kurssin alussa kerrottu kurssikokeesta. Havainnoitavien tiimien jäsenistä osa oli sitä mieltä, että kurssikoetta ei tulisi pitää, koska siitä ei ole kurssin alussa selkeästi kerrottu. Tämän jälkeen alkoi tiivis keskustelu siitä, että miten aika riittäisi kokeeseen lukemiseen ja asioiden opetteluun. Huolta herätti myös se, että kurssikirja pitäisi hankkia vielä pelkästään koetta varten, vaikka muuten sitä ei kurssilla ollut tarvittu.

Kokeiden tekoon liittyvä havainto kertoo paljon siitä, että kokeen tekemiseen ja siinä pärjäämiseen opiskelijat liittävät vahvasti oppikirjan, sen lukemisen ja sen avulla oppimisen. Mielenkiintoista on myös, että koetta vastustettiin sen vuoksi, että siihen ei oltu varauduttu heti kurssin alusta alkaen. Opiskelijat olivat selvästi epävarmoja omasta oppimisestaan, koska he eivät olleet tienneet, että sitä tullaan

mittaamaan kokeella eikä heillä ollut kokeeseen valmistautumisen tukena oppikirjaa.

Jos opiskelijoiden oppimiskäsitystä verrataan opiskelijoiden maturiteettikokeisiin, näyttäisi siltä, että opiskelijat olivat oppineet juuri niitä asioita, joita heidän mielestään historiasta kuuluu oppia. He osasivat hahmottaa aikakausien keskeisimmät piirteet, nimetä aikakausille tyypillisiä taiteenmuotoja, nostaa esille kuuluisia henkilöitä ja niitä asioita, joista he ovat tunnettuja sekä kertoa aikakauden keskeisimmistä tapahtumista. Opiskelijoiden vastaukset näyttävät sisällöllisesti pääosin täyttävän opetussuunnitelman Eurooppalainen ihminen -kurssille asetamat tavoitteet.⁹⁹

Ongelmalliseksi maturiteettivastauksissa muodostui sen osoittaminen, että opiskelijat olisi kurssin aikana oppinut myös niitä asioita, jotka historian opetuksen yleisiksi tavoitteiksi määritellään lukion opetussuunnitelmassa. Näitä tavoitteita ovat esimerkiksi muutosprosessin hahmottaminen, kriittisyys ja asioiden moniperspektiivisyyden ymmärtäminen.¹⁰⁰ Opiskelijat osaavat vastauksissaan esimerkiksi nostaa esille aikakaudelle ominaiset piirteet, mutta ne nostetaan esille kuitenkin eräänlaisina itsestään selvyysinä – vain vähän kiinnitetään huomiota siihen, miten ja miksi ne ovat syntyneet ja kehittyneet tai miksi ne juuri kyseisellä aikakaudella korostuvat. Syysuhteiden sekä muutoksen ja jatkuvuuden ymmärtäminen jää melko vähälle. Romantiikan aikakautta kuvaillaan esimerkiksi ajattelun vapauden ja tunteiden korostamisen kautta, mutta ymmärtämättä jää se, että todellisuudessa ajattelun vapautuminen ja tunteiden korostuminen rajautuivat vähäiseksi kulttuurissa, saati tavallisten ihmisten elämässä. Opiskelijat suhtautuvat kriittikittävästi aikakausista kerrottuihin yleistyksiin.

⁹⁹ Opetushallitus 2003, 177.

¹⁰⁰ Opetushallitus 2003, 176.

Opiskelijoiden vastaukset vastaavat melko hyvin opetussuunnitelman kurssille asettamia sisältötavoitteita, mutta sisältöjen oppimiseen kurssilla tulee kuitenkin tästä huolimatta suhtautua varauksellisesti. Tähän on kaksi keskeistä syytä. Ensinnäkin maturiteettikokeissa testattiin varsin suppeasti vain sen yhden aikakauden osaamista, jonka parissa tiimi oli työskennellyt koko kurssin ajan, mikä ei tarjoa ollenkaan tietoa siitä, että oppivatko opiskelijat opetussuunnitelman vaatimusten mukaisesti kaikista eri aikakausista.¹⁰¹ Toiseksi maturiteettivastauksissa oli selkeästi heikkouksia historian taitojen oppimisessa, mikä viittaa osaltaan siihen, että opiskelijoilla ei ollut riittävästi ymmärrystä ja tietoa käsiteltävistä aikakausista ja aikakauden kontekstista. Historian didaktiikassa ja historian opetussuunnitelman arvioinnin suuntaviivoissa korostetaan sitä, että sisältöjen ja taitojen oppiminen liittyvät vahvasti toisiinsa ja tukevat yhdessä oppimista.¹⁰²

Vaikka tiimien työskentelyssä oli selvästi eroavaisuuksia, samat eroavaisuudet eivät suoraan heijastuneet opiskelijoiden maturiteettivastauksiin. Aiemmin tutkielman alkupuolella tarkasteltiin tiimin kanssa yhdessä toteutettuja tehtäviä ja niiden tekoa. Niistä tehdyistä havainnoista ja tehtävien analysoinneista heijastui se, että paremmin toimivan tiimin jäsenten oli mahdollista oppia käsiteltävästä asiasta enemmän kuin heikommin toimivassa tiimissä. Tällainen yhteys ei kuitenkaan säilynyt maturiteettivastauksien ja tiimien toiminnan välillä. Tiimin 1. työskentely oli tiimiläisten mielestä hyvää ja kurssin aikana tehdyt havainnot myös pääasiassa tukivat näitä näkemyksiä. Tästä huolimatta maturiteettikoevastauksista ei näy selvää yhteyttä siihen, että vertailussa olleista tiimeistä paremmin toimineen tiimin jäsenet olisivat vastanneet kokeeseen toisen tiimin jäseniä paremmin. Itseasiassa molempien tiimien vastauksissa näkyi vahvuuksia ja puutteita samoissa asioissa. Aikakausien keskeisimpiä piirteitä osattiin kuvailla

¹⁰¹ Muilta tiimeiltä oppimista käsitellään tarkemmin luvussa 6.3.

¹⁰² Opetushallitus 2003, 176; Rantala 2005, 4–5.

hyvin, mutta esimerkiksi muutoksen ja jatkuvuuden ymmärtämisessä sekä olen-
naisen ja epäolennaisen tiedon erottamisessa toisistaan oli selvästi vaikeuksia.
Maturiteettikokeiden perusteella voisi todeta, että historian opiskelu tiimeissä ei
onnistunut kehittämään opiskelijoiden historiallisia taitoja ennakko-oletusten
mukaisella tavalla.

6. TIIMIOPPIMISEN HAASTEET JA MAHDOLLISUUDET HISTO- RIAN OPETUKSESSA

Luvun tarkoituksena on liittää KULTSI -kurssista saadut kokemukset ja siitä teh-
dyt havainnot lukion historian opetuksen ja yleisesti lukion kontekstiin. On tär-
keää tarkastella sitä, mitkä asiat KULTSI -kurssilla tukivat historian oppimista ja
mitkä puolestaan hättäsivät sitä sekä yleisesti, miten tiimeissä opiskelu sopii his-
torian oppimiseen. Tällainen tarkastelu paitsi arvioi tiimeissä opiskelun tukea
historian oppimiselle myös mahdollistaa sen, että yksittäisestä kurssista saatuja
kokemuksia voidaan tarvittaessa hyödyntää uusissa kokeiluissa, joissa tiimeissä
opiskelua hyödynnetään lukiossa oppimisen tukena.

KULTSI -kurssi kuului pilottihankkeeseen, jonka tarkoituksena oli antaa tietoa ja
kokemuksia Jyväskylässä toteutettuja koulutus uudistuksia varten. Koulutusuu-
distusten yhtenä osa-alueena pidettiin tiimilukion perustamista Jyväskylään. Pi-
lottihankkeen suunnittelu aloitettiin hyvissä ajoin vuonna 2012¹⁰³ ja muun mu-
assa Jyväskylän Tiimiakatemia kanssa tehtiin yhteistyötä tiimimuotoista ope-
tusta suunniteltaessa. Hyvistä valmisteluista ja suunnitelmista huolimatta kurs-
silla oli kuitenkin joitakin ongelmia, jotka aiheuttivat vaikeuksia tiimiopiskelun

¹⁰³ Vuosi 2012 on ilmoitettu Tiimilukio-hankkeen alkamisajankohdaksi hankkeen nettisivuilla.
Tiimilukio, luettu 24.5.2016.

toteutumiselle kurssilla. Osa ongelmista heijastui välillisesti lukion rakenteiden välityksellä historian opiskeluun tiimeissä, kun taas osa kurssin haasteista suuntautui suuremmin koskemaan historian opiskelua tiimeissä.

6.1 Lukiokoulutuksen rakenteiden vaikutus tiimeissä opiskeluun

Yhdeksi ongelmaksi KULTSI -kurssilla muodostui kurssin tiukat aikataulut. Kurssin alussa oli varattu aikaa tiimien muodostamiselle, tiimien sääntöjen tekemiseen ja toimivan tiimin periaatteiden oppimiseen. Opiskelijoiden keskuudessa vaikeuksia aiheuttivat erityisesti kurssin aikatauluttaminen, joka painotti töiden teon kurssin loppupuolelle. Anniina nosti tämän haastattelussa esille, kun häneltä kysyttiin, että oliko kurssilla joitakin asioita, jotka olisivat haitanneet hänen historian oppimistaan:

[...] ois voinu olla sitä kunnollista aikatauluttamista, kun se sitmeni vähän sillain, että ne kaikki loppua kohti kasaantu ne tehtävät.

Lukiossa kurssien aikataulut ovat tiiviitä ja opetussuunnitelmaan kirjattujen tavoitteiden saavuttaminen aikarajojen puitteissa on haastavaa. Tämä ongelma nousi esille myös KULTSI -kurssilla. Laura kommentoi kurssin aikataulupaineita kurssipalautteessa seuraavasti:

Tehtävien rytmitys oli huono. Ensin 2 vkoa siihen, että opitaan mitä on tiimityö ja sitten kiireellä vaaditut projektit.

Kurssipalautteessa tiedusteltiin myös sitä, mitä hyvää ja huonoa kurssin tehtävissä oli. Laura antoi erityisesti palautetta siitä, että tehtävien toteuttamiseen oli kurssilla aivan liian vähän aikaa. Laura harmittelee oppimispäiväkirjassaan sitä, että "Tuntuu, että kokonaisuus on lähtenyt täyteen vauhtiin vasta kun se kohta tulee loppuunsa".

Teoksessa *Tiimiakatemia – Tositarina tekemällä oppivasta yhteisöstä* tarkastellaan Jyväskylän Tiimiakatemian toimintaa ja niitä kokemuksia, joita siellä on tiimityöskentelystä saatu. Tiimiakatemiassa tiimityöskentely aloitetaan heti opintojen aluksi ja se jatkuu saman tiimin kanssa läpi koko opintojen eli noin 3,5 vuotta. Hyvin toimivan tiimin syntyminen vaatii paljon aikaa, käytännönharjoittelua sekä tiimin ohjausta. Käytännönharjoitteluun kuuluu muun muassa yhteisten projektien tekemistä sekä tiimin vuorovaikutustaitojen ja työskentelytapojen kehittäminen.¹⁰⁴

Toimivan tiimin saavuttaminen ei siis tapahdu hetkessä. Miten tiimityöskentelylle voisi löytää enemmän aikaa lukiokontekstissa? Aikaa ei välttämättä suoraan ole löydettävissä lisää, minkä vuoksi ratkaisuja tulisi etsiä jostakin muualta. Yhtenä ratkaisuehdotuksena voisi KULTSI -kurssin perusteella olla se, että tiimityöskentely otettaisiin vahvasti osaksi koulutusta eli tiimityötaitoja opetus alkaisi jo varhain perusopetuksessa. Kun tiimityötaitoja opeteltaisiin vähitellen, oppilaat omaksuisivat sen helpommin ja peruskoulun lopulla tai lukiossa tiimityö tuntuisi jo luonnolliselta tavalta oppia. Esimerkiksi Helakorpi ja Leinonen ym. ovat tiimioppimista käsittelevissä tutkimuksissaan huomanneet, että tiimityöhön tottuminen ja oppiminen vaativat aikaa. Tiimityöskentelyä ei tulisi aloittaa

¹⁰⁴ Leinonen, Partanen & Palviainen 2002, 83–84.

suoraan, vaan oppilaita olisi hyvä valmentaa siihen ennen varsinaisen työskentelyn alkamista.¹⁰⁵

Lukiokoulutuksen rakenteiden luomien aikatauluhaasteiden lisäksi historian tiimimuotoinen opiskelu kohtaa haasteita myös lukion perinteistä ja rakenteista. Perinteillä tarkoitan sitä, että monista oppimisen ja opettamisen tavoista on vaikeaa luopua, koska ne ovat olleet jo pitkään osana lukiokoulutusta ja niitä on pidetty hyvinä käytänteinä. Niihin on totuttu.

Vuonna 2009 Koulutuksen arviointikeskus julkaisi tutkimuksen *Lukiopedagogiikka*, jossa tarkasteltiin suomalaisen lukiopedagogiikan tilaa, tavoitteita ja sitä, vastaako lukiopedagogiikka opiskelijoiden tarpeisiin ja heidän tulevaisuuden tavoitteisiinsa. Tutkimustuloksissa nousi esille se, että lukio-opiskelijat olivat tyytyväisiä nykyiseen lukiokoulutukseen. Opettajat, opetus ja lukio oppimistilana olivat opiskelijoille mieleisiä. Tutkijoiden mukaan oli jopa yllättävää, kuinka opiskelijat pitivät kiinni perinteisestä koulukäsityksestä haluten säilyttää lukiokoulutuksen pääosin samanlaisena.¹⁰⁶

Lukiokoulutuksen antamia jatko-opintovalmiuksia käsittelevässä tutkimuksessa kysyttiin myös korkeakouluihin opiskelemaan päässeiden näkemystä siitä, kuinka riittävästi he saivat lukion oppiaineista korkeakouluopintoihin tarvittavia tietoja ja taitoja. Asteikolla 1 (= täysin riittämätön) – 5 (täysin riittävä) historian lukio-opinnot saivat arvosanaksi 4,0 (vastausten keskiarvo). Samaa asiaa tiedusteltiin myös niiltä lukion käyneiltä, jotka olivat hakeneet korkeakoulupaikkaa, mutta jääneet ilman sitä. Heillä vastauksen keskiarvoksi tuli 3,7.¹⁰⁷ Jatko-opinto-

¹⁰⁵ Helakorpi 2001, 104; Leinonen, Partanen & Palviainen 2002, 164–166.

¹⁰⁶ Välijärvi ym. 2009, 7, 111, 115.

¹⁰⁷ Hautamäki ym. 2012, 125, 130.

valmiuksia tutkivan tutkimuksen mukaan vaikuttaisi siltä, että nuoret ovat keskimäärin todella tyytyväisiä siihen, minkälaisia tietoja ja taitoja he lukion historian opetuksesta saavat. Historian opetukseen ollaan ”totuttu” ja siihen ollaan pääosin tyytyväisiä.

Vaikka KULTSI -kurssin aluksi opiskelijat olivat toivoneet vahvasti muutosta aikaisempiin lukio-opintoihinsa, kurssin aikana osoittautui kuitenkin, että myös heistä monella oli melko perinteinen näkemys siitä, minkälaista lukio-opetuksen tulisi olla. Opiskelijoiden oli vaikea luopua opettajan roolista, mikä heijastui vahvasti siihen, että vastuunottaminen omasta opiskelusta oli vaihtelevaa. Opiskelijat olivat selvästi tottuneet siihen, että opettaja ylläpitää kurssin kulkua ja huolehtii siitä, että opiskelijat ovat tietoisia siitä, mitä heidän pitää milloinkin tehdä. Kokeeseen vastaaminen tiimimuotoisen opiskelun päätyttyä oli myös opiskelijoille haaste, sillä he kokivat, että eivät olleet kurssin aikana työskennelleet siten, että olisivat valmiita kokeen tekoon. Heiltä puuttui myös oppikirja, jonka avulla kokeeseen lukeminen olisi mahdollista.

Tiimimuotoisen opiskelun yhdeksi suurimmista vaikeuksista lukiokontekstissa nousi KULTSI -kurssin perusteella se, että siihen oppiminen vaatii aikaa ja totuttamista. Uudenlainen tapa oppia vaatii myös uudenlaisen tavan suhtautua oppimiseen. Suhtautumistavan muutos ei kuitenkaan ole helppo, sillä lukiossa on paljon sellaisia piirteitä, joihin on totuttu, ja jotka koetaan edelleen hyvinä.¹⁰⁸ Tiimimuotoiseen opiskeluun opetteluun tulisi suhtautua siten, että sitä ei nähtäisi aikaa vievänä, vaan pikemminkin osana oppimisprosessia. Tämä on kuitenkin haasteellista muun muassa siksi, että useilla lukion kursseilla vaaditaan laajojen

¹⁰⁸ Välijärvi ym. 2009, 7, 111, 115.

sisällöllisten aiheiden oppimista lyhyessä ajassa. Lisäksi lukio-opiskelun tähtääminen ylioppilaskokeisiin lisää paineita siitä, että opetuksessa tulisi ehtiä käymään huolella läpi opetussuunnitelmassa määritellyt asiat.¹⁰⁹

6.2 Vapaus ja vastuu – opettajan roolista luopumisen vaikeus

Opiskelijoista osa mainitsi kurssin alkutunnelma- ja palaute-kyselyissä, että oli valinnut kurssin siksi, että toivoi saavansa kurssilla työskennellä omatoimisesti ja vapaammin. Myös lukion opetussuunnitelma kannustaa nuoria omatoimisuuteen ja vastuunottamiseen omista opinnoista.¹¹⁰ Opiskelijoiden omatoimisuus osoittautui kurssilla kuitenkin vaikeasti saavutettavaksi, sillä opiskelijoiden mielestä opettajat usein pitäytyivät liikaa opettajajohtoisessa opettamisessa, kun taas välillä opettajan rooli nähtiin liian vähäisenä silloin, kun apua olisi tarvittu.

Aivan kurssin alussa tehdyissä havainnoissa nousi vahvasti esille se, että opiskelijat olivat tyytymättömiä siihen, että kurssin alkupuolella oli paljon opettajajohtoista opetusta. Opettajajohtoisuuteen oli osittain syynä se, että kurssin aluksi oli paljon käytännön asioita, kuten kurssin aikatauluttaminen, kurssin oppimistehävät ja tiimimuotoinen oppimistapa, joista opettajien piti kertoa opiskelijoille. Opiskelijat kuitenkin kokivat lievänä pettymyksenä sen, että kurssi alkoi heidän mielestään perinteisesti eli opettajan opetusta kuuntelemalla. Tiimeissä opiskelu

¹⁰⁹ Koulutuksen arviointineuvoston tutkimuksen tuloksissa esille nousi se, että 53 % tutkituista lukion opettajista pitää lukion palkollisten kurssien sisältöjä liian laajoina. Samassa tutkimuksessa todettiin myös, että opettajat kokevat ylioppilaskokeiden mittaavan hyvin opetussuunnitelman tavoitteita. Turunen ym. 2011, 72, 96–97.

¹¹⁰ Opetushallitus 2003, 26.

oli selvästi asia, jota opiskelijat kurssilta odottivat. ”Miksi käsitellään tiimioppimista?” ja ”Ei tää oo mitään, mitä oon odottanut” -kommentit toistuivat esimerkiksi Tiimin 1. jäsenten välisessä keskustelussa kurssin alkupuolella.

Vaikka opettajajohtoisuus koettiin opiskelijoiden näkökulmasta kurssin tavoitteiden ja työskentelytapojen vastaiseksi, oli opiskelijoilla tästä huolimatta selvästi vaikeuksia luopua siitä opettajan roolista, johon he aikaisemmissa opinnoissaan olivat tottuneet. Havainnoinneissa tämä tuli esille muun muassa siinä, että ongelmatilanteissa käännyttiin usein opettajan puoleen, sillä omalta tiimiltä saatu tuki tai vastaukset eivät tuntuneet tarpeeksi riittävältä. Kun joku meni vikaan, esimerkiksi tehtävien teossa, vastuu siitä haluttiin usein siirtää opettajalle. Aikatauluttaminen ja vastuun ottaminen aikatauluttamisesta oli myös vaikeaa. Tämä näkyi esimerkiksi siinä, että kun opiskelijoille annettiin vapaus suunnitella oman työskentelynsä aikataulut ruokatunnit ja tauot venyivät, eikä niiden ajoituksesta päästy aina tiimien kanssa yhteisymmärrykseen. Opiskelijoilla oli vaikeuksia ottaa vastuuta omasta työskentelystään ja omasta oppimisestaan.

Lisäksi mielenkiintoinen havainto oli se, että opiskelijat kokivat hämmentävinä tilanteet, joissa luokassa historiaa painottavalla tunnilla opettajana olikin esimerkiksi äidinkielen tai englannin opettaja. KULTSI -kurssin suunnitelmassa oppitunnit olivat jaettu siten, että jos tunnin sisältö tai esimerkiksi tunnilla annetun tehtävän ohjeistus painotti selkeästi eniten historiaa, oli paikalla silloin historian opettaja. Kurssin oppiaineet olivat sisällöllisesti kuitenkin sellaisia, että ne sulautuivat hyvin yhteen ja selkeää erottelua tunnin opetettavasta aineesta ei aina voinut tehdä. Tämän lisäksi tiimityöskentelyyn oli varattu kurssin aikataulutuksessa pitkiä jaksoja, joissa paikalla oli vuorotellen se opettaja, jonka aikatauluihin kurssilla läsnäolo parhaiten sopi. Opiskelijat kokivat turhauttavina tilanteet, joissa he olisivat halunneet esimerkiksi jollekin historiallisen aikakauden ajoitukselle varmistuksen historian opettajalta, mutta huomasivatkin, että paikalla oli

jonkun muun oppiaineen opettaja, joka ei suoraan osannut antaa heille heidän toivomaansa vastausta.

Tiimioppimiseen kuuluu keskeisesti se, että opettajan roolina tulisi olla tiimien ohjaaminen eikä varsinaisesti opiskelijoiden opettaminen tai yksittäisten opiskelijoiden ohjaaminen. Ohjaajan tulisi keskittyä tiimin tukemiseen sekä auttaa tiimiä oppimaan ja saavuttamaan tiimille asetetut tavoitteet.¹¹¹ Opiskelijat kokivat tällaisen opettajan roolin muutoksen KULTSI -kurssilla vaikeana, mutta myös opettajille tällainen opetustilanteen muutos toi omat ongelmansa, jotka heijastuivat tiimien ohjaukseen. Havaintojen ja opiskelijoiden kokemusten perusteella vaikuttaisi siltä, että opettajilla oli vaikeuksia määritellä sitä, missä määrin ja miten he ohjaavat tiimejä. Lisäksi opettajien rooliin kurssilla vaikutti kurssin vetäminen yhdessä opettajatiimin kanssa. Tämä näkyi havainnoissa esimerkiksi siten, että opettajilla oli välillä eri näkemyksiä kurssin suorittamistavoista, ja opettajien vaihtuminen tunneilla oli vaikeaa saada sujumaan saumattomasti.

Opettajajohtoisuudesta luopumisen vaikeus näkyi myös esimerkiksi opiskelijoiden antamassa kurssipalautteessa. Anniina totesi kurssin jälkeen antamassaan kurssipalautteessa, että: "Odotin hauskeempaa kurssia, [...] jossa opettajat antaisivat enemmän omaa tilaa". Kuitenkin samassa palautteessa, jossa yhdessä kohdassa kysyttiin yksitellen palautetta kaikkiin kurssilla tehtyihin tehtäviin, Anniina harmitteli sitä, että tehtävien ohjeistus oli välillä heikkoa ja tehtävien tekoon ei saanut tarpeeksi apua opettajilta. Myös Laura nosti kurssipalautteessaan esille sen, että koki hyvänä asiana, että opettajien rooli kurssilla oli vähäisempi, mutta samalla hän valitteli sitä, että monessa tehtävässä ohjeistus oli huono eli opettajan

¹¹¹ Kopakkala 2005, 91–93.

apua ja tukea tehtävien tekoon olisi lopulta tarvittu enemmän. Vaikka opiskelijoilla oli kova halu itsenäiseen ja vastuulliseen työskentelyyn, koettiin tiimityöhön olennaisesti kuuluva opettajan roolin muutos vaikeana.

6.3 Tiimityöskentelyn mahdollisuudet tukea historian oppimista

Tutkielman ennakko-oletuksena oli, että tiimeissä opiskelu voisi tukea historian oppimista ja erityisesti opiskelijoiden historiallisten taitojen kehittymistä. Tiimien keskustelujen, tiedon aktiivisen työstämisen ja tutkivalla otteella työskentelyn voisi olettaa tukevan historian oppimista. KULTSI -kurssilla oli kuitenkin paljon sellaisia haasteita, jotka vaikuttivat siihen, että historian oppiminen sai lopulta vain vähän tukea tiimeissä opiskelulta. Vaikuttaa siltä, että opiskelijoiden historian oppiminen kurssilla jäi heikommaksi kuin perinteisemmässä historian opetuksessa. Toisaalta kurssin vaikeuksien lähempi tarkastelu antaa arvokasta tietoa siitä, millaisia mahdollisuuksia tiimeissä opiskelulla voisi parhaimmillaan olla historian oppimisen tukemisessa. Tiimeissä opiskelu voisi opiskelumuotona soveltua useaan lukiossa opetettavaan oppiaineeseen, mutta on tärkeää pohtia sitä, mikä sen arvo historian opetukselle ja historian oppimisen erityispiirteille olisi.

Opiskelijoiden maturiteettivastauksissa, samoin kuin tiimien kanssa toteutetuissa töissä, oli ongelmia historian opetussuunnitelmassa korostettujen muutoksen ja jatkuvuuden sekä syy- ja seuraussuhteiden ymmärtämisessä ja olennaisen tiedon erottamisessa epäolennaisesta. KULTSI -kurssin rakenteista oli kuitenkin löydettävissä ne syyt, jotka aiheuttivat opiskelijoille vaikeuksia näiden taitojen kehityksessä. Tiimit työskentelivät kurssin aikana pääosin vain yhden aikakau-

den parissa, mikä varmasti vaikutti siihen, että opiskelijoiden oli vaikea hahmottaa oman aikakautensa kontekstia sekä sitä, mikä aikakauden luonteen ymmärtämisessä oli olennaista. Lisäksi historian opetuksessa taitojen ja sisältöjen oppiminen liittyvät vahvasti toisiinsa. Jos opiskelijalla on vain vähän tietoa historiasta tai tieto on vain pinnallista, on hänen luonnollisesti vaikea esimerkiksi erottaa epäolennaista ja olennaista tietoa toisistaan sekä pystyä ymmärtämään historiaa.¹¹²

Kurssin muista sisällöistä opiskelijoiden oli tarkoitus oppia muilta tiimeiltä. Historian oppimisen kannalta hankalaksi osoittautui se, että muilta tiimeiltä opiskelijat kokivat oppineensa vähän siitäkin huolimatta, että kurssilla pyrittiin tukemaan muiden tiimien töistä oppimista muun muassa palautteiden antamisella, esitysten jälkeen käydyillä keskusteluilla ja esityksistä pidetyillä tietovisoilla. Ainoastaan Joonas kertoi haastattelussa, että muiden tiimien esitysten kuuntelu tuki hänen historian oppimistaan ja hän koki palautteen antamisen sekä keskustelut mieleisinä. Jenna ja Anniina olivat molemmat sitä mieltä, että he oppivat kurssilla paremmin työskennellessään tiiminsä kanssa, kuin kuunnellessaan muiden tiimien esityksiä. Laura kommentoi haastattelussa muiden tiimien esityksistä oppimista seuraavasti:

En kyllä voi väittää, että mulla olis hirveesti jääny niistä [muiden tiimien esityksistä] päähän mitään, kun kyllä mä parhaiten opin ton oman aikakauteni ja tälle näin, mutta kyllä niistäkin oppi. [...] mut se oli vähän sellasta epäselvähköä [...]

¹¹² Sisältöjen oppimista ja tietojen syventämistä sekä niiden merkitystä historian opetuksessa on käsitelty esimerkiksi Virran (2002, 39–42). tutkimuksessa.

Haastatteluissa esille nousi myös se, että muut kuin Joonas suhtautuivat kriittisesti siihen, oliko kurssilla annetuista palautteista tai esityksistä käydyistä keskusteluista heidän historian oppimisensa kannalta hyötyä.

Koulutuksen arviointineuvoston toteuttamassa lukiolaisten jatko-opintovalmiuksia kartoittavassa kyselyssä nousi esille se, että korkeakoulujen edustajat olivat huolissaan lukioista korkeakouluihin tulleiden opiskelijoiden kyvystä yhdistellä lukion eri oppiaineiden asioita toisiinsa. Heidän mukaansa lukion oppiaineet ovat toisistaan melko irrallisia, mikä vaikuttaa siihen, että opiskelijoiden on hankalaa hahmottaa kokonaisuuksia ja hyödyntää oppimaansa tietoa syvällisemmin. Korkeakoulujen edustajat toivovat, että lukiossa oppiaineet kävisivät keskenään enemmän vuoropuhelua. Tämän lisäksi olisi tärkeää, että kurssimuu-
toinen opiskelu ei vaikuttaisi siihen, että oppiaineet pirstaloituisivat hankalasti käsiteltäviksi kokonaisuuksiksi.¹¹³

Vuoden 2003 opetussuunnitelman mukaan historiasta järjestettiin lukiossa neljä pakollista kurssia ja kaksi syventää kurssia.¹¹⁴ Vuoden 2015 opetussuunnitelmassa pakollisia kursseja on kolme ja syventäviä kolme.¹¹⁵ Molempien opetussuunnitelmien historian kurssien teemat voidaan jakaa karkeasti seuraavasti: eurooppalaisten ihmisten, yhteiskuntien ja ympäristön kehitys, eurooppalainen kulttuurihistoria, kansainväliset suhteet 1900-luvulla (pääpainona Eurooppa), Suomen historia ennen autonomian aikaa, Suomen historia autonomian ajan jälkeen sekä kulttuurien kohtaamisen kurssi, jonka tarkoituksena on tarkastella Euroopan ulkopuolisten maiden historiaa.¹¹⁶ Historian kursseilla opiskellaan laa-

¹¹³ Hautamäki ym. 2012, 82–83.

¹¹⁴ Opetushallitus 2003, 175–182.

¹¹⁵ Opetushallitus 2015, 171–176.

¹¹⁶ Opetushallitus 2003, 175–182; Opetushallitus 2015, 171–176.

joja ja pitkälle aikavälille sijoittuvia asioita. Kurssijakoa varten käsiteltävistä aiheista on pyritty muodostamaan kokonaisuuksia, joiden avulla opiskelijoiden olisi helppo hahmottaa käsiteltäviä asioita. Kurssit ovat teemoiltaan lähellä toisiinsa ja edellyttävät sitä, että opiskelija pystyy yhdistelemään eri kursseilla oppimiaan asioita.

Historian opetussuunnitelma on pyritty laatimaan siten, että se tukee opiskelijoiden kykyä hahmottaa suuria kokonaisuuksia. KULTSI -kurssin opiskelutavat kuitenkin vaikeuttivat opiskelijoiden mahdollisuuksia käsitellä kurssin sisältöjä kokonaisuutena. Tämän perusteella voisi todeta, että opiskelijoiden historian oppiminen saisi entistä enemmän tukea siitä, jos yksittäinen tiimi pystyisi kurssin aikana yhdessä käsittelemään koko kurssin sisällön. Sisältöjä ei saisi karsia liikaa, jotta opiskelijoiden on mahdollista ymmärtää historian kokonaisvaltaisuutta ja välttää pelkän pinnallisen tiedon oppimista. Historialle ominaisten laajojen kokonaisuuksien, muutosten sekä syy- ja seuraussuhteiden hahmottaminen helpottuisi, kun kurssin teemoja ei jaettaisi liikaa pienempiin osiin ja opiskelijat työskentelisivät niiden parissa aktiivisesti.

Tiimien toiminnassa oli KULTSI -kurssilla erilaisia haasteita. Helakorpi on todennut tiimejä koskevassa tutkimuksessaan, että vuorovaikutuksessa muiden kanssa ihminen voi heijastella omia näkemyksiään muiden näkemyksiin. Tämä mahdollistaa sen, että ihminen oppii ymmärtämään erilaisia näkökulmia.¹¹⁷ Suurimmaksi ongelmaksi historian oppimisen kannalta tiimien toimivuudessa osoittautui keskustelujen vähäisyys tai se, että ne eivät keskittyneet käsiteltävään asiaan tarpeeksi syvällisesti. Tiimien keskustelut ja tiimin kanssa käyty vuorovaikutus ovat ensiarvoisen tärkeitä tukemaan historian oppimisessa korostettuja taitoja, kuten moniperspektiivisyyden ymmärtämistä, historiallista empatiaa ja

¹¹⁷ Helakorpi 2001, 130.

kriittistä ajattelua. Vaikka KULTSI -kurssilla tiimien toimivuus ei tukenutkaan parhaalla mahdollisella tavalla historian taitojen oppimista, voisi kurssin perusteella saatujen kokemusten perusteella silti todeta, että jos tiimityö saadaan toimimaan ja se on tarpeeksi pitkäkestoista, on sillä hyvät edellytykset tukea historian oppimista.

Keskustelujen lisäksi tiimien tapa työstää tietoa voidaan nähdä hyvänä tukena historian oppimiselle. Virta on tutkimuksessaan tarkastellut aktiivisen opiskelun soveltumista historian oppimiseen. Historiallinen tieto on luonteeltaan tulkinnallista, minkä vuoksi historian opetuksessa keskeisessä roolissa tulisi olla sen, että opiskelija osaa valikoida, soveltaa ja arvioida saamaansa tietoa. Tällaisiin oppimistavoitteisiin päästään Virran mukaan erityisesti aktiivisella tietojen työstämisellä. Aktiivisuus tukee myös laajojen kokonaisuuksien ja historiallisten taitojen oppimista.¹¹⁸ Virran kuvailema historian aktiivinen oppiminen kuvaa hyvin sitä tapaa, jolla tiimien tulisi työskentelyssään käsitellä historiallista tietoa, jotta se tukisi heidän oppimistaan.

6.4 Tiimeissä opiskelun mielekkyys

Opiskelijoiden kokemuksissa historian opiskelusta tiimeissä korostui se, että tiimeissä opiskelua pidettiin mielekkäänä tapana opiskella. Vaikka tiimien toiminnassa oli ongelmia ja kurssin suorittamisessa omat vaikeutensa, opiskelijat olivat silti tyytyväisiä tiimeissä opiskeluun ja sen antamaan tukeen historian oppimisessa. Laura oli jopa sitä mieltä, että hänen historian oppimisensa kurssilla oli

¹¹⁸ Virta 2002, 35–39.

heikkoja, mutta hän oli silti vakuuttunut siitä, että tiimeissä opiskelu tukee historian oppimista. Millä opiskelijoiden vahvaa uskoa tiimeissä opiskelun myönteisiin vaikutuksiin voidaan selittää?

Kun Anniinalta kysyttiin haastattelussa, oliko hän oppinut kurssilla muutakin kuin vain sisällöllisiä asioita, vastasi hän oppimisestaan seuraavasti:

[...] ja sit vähän siitä, että millanen on ite oppijana tai sillein, että millä tavoilla saa ne asiat parhaiten opittua.

Anniinan lisäksi myös Lauran haastatteluissa nousi esille se, että he kokivat tiimeissä opiskelun tukevan oman oppimistavan ja parhaiden työskentelytapojen löytymistä. Joonas ja Jenna kertoivat myös pitäneensä itsenäisemmästä opiskelusta. Tiimeissä opiskelusta tehdyt tutkimukset vastaavat Lauran ja Anniinan näkemyksiä tiimeissä opiskelun tuesta oman oppimistavan kehitykselle. Tiimityö tukee yksilöiden itseohjautuvuuden kehitystä sekä mahdollistaa sen, että yksilö voi tiimin sisällä löytää itselleen sopivimmat tavat työskennellä tiiminsä hyväksi.¹¹⁹

Historian opiskelun yhteydessä harvoin puhutaan oppimisvaikeuksista, sillä historian opiskelun vaikeuksiin vaikuttavat usein opiskelijoiden yleiset oppimisvaikeudet, kuten huono keskittymiskyky ja kirjoitus- sekä lukuvaikeudet. Usein historian oppimisvaikeuksiin vaikuttavat kuitenkin myös tehottomat opetustavat sekä opiskelijoiden puutteelliset opiskelutavat.¹²⁰ Vaikuttaisi siltä, että tiimeissä opiskelu pystyisi antamaan tukensa opiskelijoiden oppimistapojen kehitykselle,

¹¹⁹ Helakorpi 2001, 176; Leinonen, Partanen & Palviainen 2002, 128–129.

¹²⁰ Pili 1992, 130–131.

ja sitä kautta osaltaan tukemaan myös historian opiskelua ja kokemusta sen mielekkyydestä.

Haapaniemi ja Raina ovat teoksessaan *Rakenna oppiva ryhmä – Pedagogisen viihtymisen käsikirja* tutkineet koulun pedagogisten käytänteiden ja kouluviihtyvyyden välistä yhteyttä. Kouluviihtyvyys on Suomessa ollut kansainvälisten vertailujen mukaan heikkoa. Opiskelijoiden viihtymättömyys on ulottunut aina koulun luomasta ympäristöstä oppimistilanteisiin. Ratkaisuksi heikkoon kouluviihtyvyyteen Haapaniemi ja Raina tarjoavat pedagogista viihtyvyyttä.¹²¹

Pedagogisella viihtyvyydellä pyritään vastaamaan siihen, että myös oppimistilanteet olisivat oppilaille mieluisia. Pedagogisella viihtyvyydellä tarkoitetaan tilaa: ”jossa oppilaat ovat turvallisiksi kokemassaan yhteisössä uteliaita, motivoituneita ja voimaantuneita oppimaan yhdessä asetettujen tavoitteiden suuntaisesti.”¹²² Opetuksessa voidaan tukea oppilaiden pedagogista viihtyvyyttä esimerkiksi muodostamalla pienempiä opetusryhmiä, joissa oppilaat kokevansa olevan turvassa, kasvattamalla motivaatiota tukevaa uteliaisuutta erilaisilla ja mielenkiintoisilla opetustavoilla sekä tukemalla vuorovaikutuksessa tapahtuvaa oppimista. Pedagogisen viihtyvyyden avulla voidaan tukea oppilaan sisäisen motivaation löytymistä ja aktiivista oppimista.¹²³ Pedagogisen viihtymisen sisältämät elementit kuuluvat läheisesti osaksi tiimioppimista, mikä tukee näkemystä siitä, että tiimeissä oppiminen voi tarjota kouluihin soveltuvan tavan oppia.

Kurssin alkukyselyissä ja haastatteluissa nousi vahvasti esille se, että opiskelijat kaipasivat vaihtelua, itsenäisempää opiskelua sekä ryhmässä toimimista enemmän osaksi opintojaan. Vaikka tiimeissä opiskelussa olikin omat ongelmansa,

¹²¹ Haapaniemi & Raina 2014, 11–13.

¹²² Haapaniemi & Raina 2014, 13.

¹²³ Haapaniemi & Raina 2014, 14–15.

vaikuttaa siltä, että osaltaan opiskelijoiden tyytyväyttä tiimeissä opiskeluun voidaan selittää sillä, että tiimityöskentely tarjosi heille uudenlaista ja toivottua viihtyvyyttä oppimistilanteisiin. Pedagoginen viihtyvyys on yhteydessä oppimiseen ja koulumenestykseen sekä laajemmin nuorten haluun jatko-kouluttautua.¹²⁴ Vaikka pedagoginen viihtyvyys ei suoraan liitykään historian oppimiseen, on kuitenkin selvää, että viihtyminen tukee välillisesti myös historian oppimista.

7. POHDINTA

[...] siinä oli älyttömästi potentiaalia ollakseen hyvä kurssi, mutta se vähän sitten kaatu just siihen, että ei ollu valmistauduttu tarpeeks ja kukaan ei oikein tienny, mitä piti tehdä.

(Lauran haastattelu)

Lainaus Lauran haastattelusta kuvailee sitä, millaisena kurssin kokeellisuus välillä opiskelijoille näyttäytyi. KULTSI -kurssi oli osa pilottihanketta, mikä tarkoitti sitä, että kurssi oli ainutlaatuinen ja se toteutettiin ensimmäistä kertaa. Kurssin toteutuksessa kokeiltiin rohkeasti useita uudenlaisia oppimistapoja samanaikaisesti, ja kurssille asetettiin laajoja tavoitteita, joiden toteutumista haluttiin kokeilla. Rohkeiden suunnitelmien ja tavoitteiden testaamisessa käytännössä oli kuitenkin omat ongelmansa.

Tutkielman tuloksissa hämmentävää oli se, että opiskelijoiden kokemukset tiimeissä opiskelusta, heidän oppimistuloksensa ja kurssista tehdyt havainnot ja

¹²⁴ Haapaniemi & Raina 2014, 12.

analyysi saattoivat olla hyvin ristiriitaisia. Tiimi 1. työskenteli hyvin yhteen ja tiimiläisille jäi positiivinen kokemus tiimissä työskentelystä. He kokivat, että tiimeissä työskentely tuki heidän historian oppimistaan. Tästä huolimatta kuitenkin vaikutti siltä, että tiimiläiset oppivat historiasta varsin vähän ja toinen tiimin opiskelijoista jopa sanoi, että hyvästä tiimikokemuksesta huolimatta hän ei oikeastaan oppinut historiasta mitään. Tiimin 2. työskentely taas oli vaihtelevaa, mutta myös he kokivat tiimeissä opiskelun historian oppimista tukevaksi. Opiskelijat kokivat lisäksi oppineensa KULTSI -kurssin aikana erilaisia taitoja, joita kurssin suunnittelussa ja toteutuksessa korostettiin, mutta myös kokemukset niiden oppimisesta sekä havainnot olivat lopulta melko ristiriitaisia.

Syitä tutkielman tulosten ristiriitaisuuksille on löydettävissä useita, mutta niistä keskeisin on varmasti se, että KULTSI -kurssilla yhdistyi kaksi lähtökohtaisesti opiskelijoille uudenlaista tapaa opiskella: tiimeissä opiskelu ja usean oppiaineen yhtäaikainen opiskelu. Uudenlainen tapa opiskella haastoi opiskelijoiden käsitystä ja kokemusta oppimisesta. Samalla kurssin uudenlaiset oppimistavat, niihin totuttelu sekä kurssin kokeellisuus veivät osaltaan huomiota pois itse oppimisesta.

Ristiriitaisuuksista heijastuu myös osittain ne vaikeudet, joita KULTSI -kurssin historian opiskelu kohtasi lukion kontekstissa. Uudenlaiset tavat opiskella haastoivat lukion aikatauluja, opettajan ja opiskelijoiden rooleja sekä erityisesti niitä toimintamalleja, joihin lukio-opiskelijat ovat tottuneet. Vaikka opiskelijat toivoivat kurssin alussa tiimeissä opiskelusta vaihtelevuutta ja jotakin uutta opintoihinsa, osoittautui heidän näkemyksensä lukio-opiskelusta kuitenkin melko perinteiseksi. Tiimeissä opiskelun kohtaamat vaikeudet lukiokontekstissa hättäsivät keskittymistä historian opiskeluun.

Opiskelijoilla oli vahvoja näkemyksiä siitä, mitä asioita KULTSI -kurssilla tulisi kehittää, jotta kurssista tulisi heille mieluisampi. Tämän lisäksi opiskelijoita oli kurssilla välillä vaivannut tiimin toimimattomuus ja töiden määrän epätasainen jakautuminen tiimissä. Tästä huolimatta missään kurssilta kerätyistä lähdeaineistoista ei kritisoitu tiimeissä opiskelua tai esitetty kritiikkiä sitä kohtaan, että tiimeissä opiskelu ei voisi tukea historian oppimista. Yksi tutkittavista opiskelijoista jopa koki, että ei ollut kurssilla oppinut historiasta juuri mitään, mutta hän uskoi silti vahvasti siihen, että tiimeissä opiskelu tukee historian oppimista.

Tutkielman tuloksissa korostui opiskelijoiden usko siihen, että tiimeissä opiskelu tukee historian oppimista. Muiden tulosten ristiriitaisuudesta huolimatta opiskelijoiden kokemuksista heijastui vahva usko siihen, että samanikäisten tiimiläisten kanssa opiskelu, keskustelut ja tietojen työstäminen yhdessä tukevat historian oppimista. Kurssin alussa ollut innostus tiimeissä opiskeluun säilyi koko kurssin ajan huolimatta siitä, että kurssi oli opiskelijoille ajoittain jopa vaikea. Kokemus on merkittävä, sillä se kertoo paitsi tiimeissä opiskelun mielekkyydestä myös siitä, että siinä on sellaista potentiaalia, jota kannattaa tutkia ja kehittää eteenpäin.

Opiskelijoiden kokemuksista nousi hyvin esille myös ne mahdollisuudet, joita tiimityö tarjoaa historian oppimisen tukemiseen. Vaikka KULTSI -kurssi ei onnistunutkaan hyödyntämään kaikkia näitä mahdollisuuksia, oli kurssin kautta kuitenkin helposti tunnistettavissa ne mahdollisuudet, joita tiimeissä opiskelu historian oppimiselle voisi parhimmillaan tarjota. Toimiva tiimi mahdollistaisi parhaimmillaan opiskelijoille sellaisen oppimisympäristön, jossa he voisivat keskustelujen, yhdessä tekemisen ja vertaisoppimisen avulla saada hyvät edellytykset kehittää historiallisia taitojaan. Tiimityö onnistuessaan voi tukea aktiivisuudellaan historiallisen tiedon käsittelyä, historian luonteen oppimista sekä kykyä ymmärtää historiaa. Samalla tällaisella opetuksella olisi hyvät mahdollisuudet

vastata lukio-opetukselle asetettuihin muutospaineesiin. Esimerkiksi tiimityö- ja tiedonkäsittelytaidot ovat sellaisia työelämätaitoja, joita lukiokoulutuksen toivotaan kehittävän enemmän.

Kurssista saatujen kokemusten perusteella voin esittää ehdotuksia, joiden avulla tiimityö pääsisi lähemmäs niitä mahdollisuuksia, joita sillä on tukea historian oppimista. Opiskelijoiden historian oppimista tukisi varmasti paremmin se, jos tiimi pystyisi yhdessä työstämään koko kurssin sisällön eikä sisältöjä jaettaisi tiimien kesken pienempiin osiin. Tämä auttaisi opiskelijoita hahmottamaan historiaa kokonaisvaltaisemmin ja oppimaan niitä sisällöllisiä asioita, joiden oppimista opetussuunnitelma edellyttää. Lisäksi historiallisten taitojen oppiminen helpottuisi, kun esimerkiksi muutoksen ja jatkuvuuden sekä syy- ja seuraussuhteiden hahmottaminen ei vaikeutuisi liiallisen tietojen pirstaloitumisen takia. Historian taitoja on vaikea kehittää, jos tietopohja käsiteltävistä asioista on liian suppea ja hajanainen. On myös hyvä miettiä sitä, olisiko tiimeissä opiskelu syytä aloittaa jostakin sellaisesta historian kurssista, jossa ei ole ajallisesti ja teemallisesti yhtä laajoja aihealueita, kuin Eurooppalainen ihminen -kurssilla oli.

Avainasemassa tiimeissä opiskelun onnistumiseen on tiimin toimivuus. Tämän vuoksi tiimien muodostamiseen ja tiimityöhön tutustumiseen on hyvä paneutua kunnolla ennen tiimityöskentelyn aloittamista, vaikka siihen kuluu aikaa, on se keskeisessä osassa toimivan tiimin muodostumista, ja siten historian opiskelun tukemista. Samalla tavalla tiimien ohjaukseen tulee panostaa myös opintojen edetessä. Historian oppiminen hyötyisi varmasti siitä, että tiimit muodostettaisiin tiimiteorioihin pohjautuen siten, että tiimiläiset olisivat keskenään erilaisia ja heillä olisi toisiaan täydentäviä taitoja. Tämä toisi keskusteluihin oikeanlaista syvyyttä ja erilaisia näkökulmia. Lisäksi tiimien jäsenten määrän kasvattaminen

yhdellä tai kahdella opiskelijalla voisi myös tuoda lisäarvoa tiimien keskusteluille ja yleisesti tiimien toimivuudelle sekä tukea suurempien kokonaisuuksien käsittelyä.

Tiimilukio -hankkeen pohjalta Jyväskylän koulutuskuntayhtymän lukiokoulutus tarjoaa opiskelijoille mahdollisuuden suorittaa opintonsa tiimipolkuna. Tiimipolun toteutuksessa on huomioitu muun muassa se, että opiskelijoiden työskentely saman tiimin kanssa on pitkäkestoisempaa ja tiimeissä opiskelu jatkuu opiskelumuotona läpi koko lukio-opintojen. Tässä tutkielmassa esille tulleita kehitysehdotuksia sovelletaan jo siis ainakin jollakin tasolla käytännössä. Olisi myös tärkeää, että käytännössä soveltamisen lisäksi tiimeissä opiskelun vaikutuksia oppimiseen lukion kontekstissa tutkittaisiin vielä lisää.

Tutkielman ennakko-oletuksena oli näkemys siitä, että tiimeissä opiskelu voisi tukea historian oppimista ja tarjota mahdollisuuksia lukion historian opetuksen kehittämiseen. Tutkielmassa tarkasteltujen opiskelijoiden historian oppiminen tiimeissä jäi lopulta melko pintapuoleiseksi ja heikoksi, mutta silti näen, että tiimeissä opiskelu voisi tarjota uusia mahdollisuuksia oppia historiaa paremmin. Tosin näihin mahdollisuuksiin kiinni pääseminen vaatii lisää kokeilemistä, oppimistavan kehittämistä sekä myös tottumista uudelleenlaiseen tapaan opiskella. Tiimityöskentelyn tukea historian oppimiselle ei tule pitää itseisarvona, vaan se vaatii ympärilleen hyvää, historian oppimista tukevaa tiimien toiminnan suunnittelua ja ennen kaikkea hyvää tiimityötä.

LÄHTEET

Alkuperäislähteet

Opiskelijoiden haastattelut
Opiskelijoiden kurssilla tuottamat materiaalit
Opiskelijoiden oppimispäiväkirjat
Tiimiblogit

Tutkimuskirjallisuus

Ahonen, Sirkka (1992), Koululainen historian tutkijana. Teoksessa Sirkka Ahonen, Pauli Arola, Martti Castrén, Keijo Elio, Arja Pilli (toim.), Historia koulussa. Helsinki: Yliopistopaino. Helsinki: Yliopistopaino, 75–121.

Alasuutari, Pertti (1999), Laadullinen tutkimus. 3. uudistettu painos. Jyväskylä: Vastapaino.

Arola, Pauli (2002), Maaailma muuttui – muuttuiko opetus? Teoksessa Jan Löfström (toim.), Kohti tulevaa menneisyyttä. Historiallis-yhteiskunnallinen kasvatustutkimus uudella vuosituuhannella. OPETUS 2000. Jyväskylä: PS-kustannus, 10–34.

Castrén Matti, Lappalainen, Osmo & Nöjd, Olavi (1982), Historian ja yhteiskuntaopin didaktiikka. Helsinki: Otava.

Castrén, Matti (1992), Historianopetus muuttuvassa yhteiskunnassa. Teoksessa Sirkka Ahonen, Pauli Arola, Martti Castrén, Keijo Elio, Arja Pilli (toim.), Historia koulussa. Helsinki: Yliopistopaino. Helsinki: Yliopistopaino, 11–47.

Eskola, Jari & Suoranta, Juha (2008), Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

Grönfors, Martti (1982), Kvalitatiiviset kenttätömenetelmät. Helsinki: WSOY.

Haapaniemi, Rauno & Raina, Liisa (2014), Rakenna oppiva ryhmä. Pedagogisen viihtymisen käsikirja. OPETUS 2000. Jyväskylä: PS-kustannus.

Hakkarainen, Kai, Lipponen, Lasse & Lonka, Kirsti (2005), Tutkiva oppiminen. Järkeä, tunteet ja kulttuuri oppimisen syrjäyttäjinä. Helsinki: WSOY.

Hamarus, Päivi (2000), Tiimit oppilaitoksessa vai tiimioppilaitos. Länsi-Suomen lääninhallituksen julkaisusarja, 14/2000.

Hautamäki, Jarkko, Säkkinen, Teppo, Tenhunen, Marja-Liisa, Ursin, Jani, Vuorinen, Jukka, Kamppi, Päivi & Knubb-Manninen, Gunnel (2012), Lukion tuottamat jatkokoulutusvalmiudet korkeakoulutuksen näkökulmasta. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 59. Jyväskylä.

Helakorpi, Seppo (1996), Koulun tiimityö. Hämeenlinna: Ammatillinen opettaja-korkeakoulu.

Helakorpi, Seppo, Juuti, Pauli & Niemi, Hannele (1996), Tiimiorganisoitu koulu. OPETUS 2000. Helsinki: WSOY.

Helakorpi, Seppo (2001), Innovatiivinen tiimi- ja verkostokoulu. Helsinki: Tammi.

Katzenbach, Jon & Smith, Douglas (1993), Tiimit ja tuloksekas yritys. Ekonomia-sarja. 2. painos. Suom. Maarit Tillman. Jyväskylä: Weilin+Göös.

Kopakkala, Aku (2005), Porukka, jengi, tiimi. Ryhmädynamiikka ja siihen vaikuttaminen. Helsinki: Edita.

Kultsi 2013 -kurssiesite.

Lahdes, Erkki (1994), Oppimistulosten arviointi. Teoksessa Jouko Kari (toim.), Didaktiikka ja opetussuunnittelu. Helsinki: WSOY, 204–217.

Lehtonen, Timo (2013), Tiimiakatemia: Kuinka kasvaa tiimiyrittäjäksi. Jyväskylän ammattikorkeakoulu.

Leinonen, Niina, Partanen, Timo & Palviainen, Petri (2002), Tiimiakatemia. Tositarina tekemällä oppivasta yhteisöstä. Jyväskylä: PS-kustannus.

Leskinen, Eija (2016), Ryhmä toimimaan! Vinkkejä tutustumiseen, oppimiseen ja yhteistyöhön. 3. painos. Jyväskylä: PS-kustannus.

Lukiokoulutuksen kehittämisen toimenpide-ehdotuksia valmisteleva työryhmä (2010), Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2010:14. Opetus- ja kulttuuriministeriö.

Löfström, Jan (toim.) (1994), Kohti tulevaa menneisyyttä. Historiallis-yhteiskunnallinen kasvatus uudella vuosituhanella. OPETUS 2000. Helsinki: WSOY.

Löfström, Jan & Rautiainen, Matti (2013), Kohti tutkivampaa historian opiskelua. Historiallisyhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskuksen julkaisuja. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Opetushallitus. Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003.

Opetushallitus. Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015.

Patrikainen, Risto (1999), Opettajuuden laatu. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys opettajan pedagogisessa ajattelussa ja toiminnassa. OPETUS 2000. Jyväskylä: PS-kustannus.

Pilli, Arja (1992), Historian oppiminen ja ymmärtäminen. Teoksessa Sirkka Ahonen, Pauli Arola, Martti Castrén, Keijo Elio, Arja Pilli (toim.): Historia koulussa. Helsinki: Yliopistopaino, 122–162.

Rantala, Jukka (2005), Miten opetan historiaa? Helsinki: WSOY.

Rauste-von Wright, Maijaliisa (1996), Opettaja tienhaarassa. Konstruktivismia käytännössä. Jyväskylä: Atena.

Rautiainen, Matti (2013), Tutkiva oppiminen historian ainepedagogiikan perustana. Teoksessa Löfström, Jana & Rautiainen, Matti: Kohti tutkivampaa historian opiskelua. Historiallisyhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskuksen julkaisuja. Helsinki: Helsingin yliopisto, 5–7.

Saarela-Kinnunen, Maria & Eskola, Jari (2007), Tapaus ja tutkimus = tapaustutkimus?. Teoksessa Aaltola, Juhani & Valli, Raine (toim.): Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. 2. korjattu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 184–195.

Saloviita, Timo (2006), Yhteistoiminnallinen oppiminen ja osallistava kasvatusta. Jyväskylä: PS-kustannus.

Saloviita, Timo (2013), Luokka haltuun! Parhaat keinot toimivaan opetukseen. Jyväskylä: PS-kustannus.

Sharan, Shlomo (1980), Cooperative Learning in Small Groups: Recent Methods and Effects on Achievement, Attitudes, and Ethnic Relations. Teoksessa: Review of Educational Research Summer Vol. 50, No. 2. 241 –271.

Turunen, Heikki, Herajärvi, Sinikka, Kupiainen, Sirkku, Pirkkalainen, Lauri, Syyrakki, Satu, Virtanen, Ville, Öhman, Thomas, Mehtäläinen, Jouko, Knubb-Manninen, Gunnel & Ohranen, Sari (2011), Lukiokoulutuksen opetussuunnitelman perusteiden ja tuntijaon toimivuuden arviointi. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 55. Jyväskylä.

Vesänen, Maria, Thuneberg, Mikael, Reinikainen, Hanna & Mikkilä, Joonas (2011), Lukio 2.0. Suomen Lukiolaisten Liiton tutkimus 2011. KTMP, Korsholms Tryckeri, Mustasaaren Painotalo.

Virta, Arja (2002), Kohti aktiivista ja tutkivaa historian ja yhteiskuntatiedon oppimista. Lähtökohdat puntarissa. Teoksessa Jan Löfström (toim.): Kohti tulevaa menneisyyttä. Historiallis-yhteiskunnallinen kasvatusta uudella vuosituohannella. OPETUS 2000. Jyväskylä: PS-kustannus, 35–65.

Virta, Arja (2008), *Kenen historiaa monikulttuurisissa kouluissa?*. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura.

Väljäärvi, Jouni, Huotari, Niklas, Iivonen, Pekka, Kulp, Marianne, Lehtonen, Taina, Rönholm, Harri, Knubb-Manninen, Gunnel, Mehtäläinen, Jouko & Ohranen, Sari (2009). *Lukiopedagogiikka. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 40*. Jyväskylä.

Örndahl, Mia (1999), *Tiimioppimisen avain*. Helsinki: Institute for Corporate Competence Development.

Internet-lähteet

Belbin Associates. Luettu 4.5.2014.

www.belbin.com

Jyväskylän koulutuskuntayhtymä. Tiimilukio. Luettu 18.4.2014.

www.tiimilukio.fi

Jyväskylän lukiokoulutus. Luettu 13.5.2016.

www.jao.fi

Opetushallitus. Lausunto tulevaisuuden lukio -muistiosta. Luettu 17.3.2017

www.oph.fi/ajankohtaista/lausunnot

Suomen virallinen tilasto (SVT). Tilastokeskus. Lukiokoulutus. Luettu 10.10.2016

www.stat.fi/til/lop/2015/lop_2015_2016-06-09_tie_001_fi.html

Tiimiakatemia. Historia. Luettu 11.11.2013.

www.tiimiakatemia.fi/fi/info/historia/

Ylioppilastutkintolautakunta. Tilastot. Taulukot 2007–2016. Luettu 26.4.2017.

www.ylioppilastutkinto.fi/tietopalvelut/tilastot/

LIITE 1. Tutkimuslupapyyntö

TUTKIMUSLUPAPYYNTÖ

Sepän lukiolla toteutetaan lukuvuonna 2013-2014 opetuskokeilu **Kultsi - kulttuurihistoriaa monipuolisesti**, joka on myös osa Jyväskylän koulutuskuntayhtymän lukiokoulutuksessa meneillään olevaa Tiimilukio-hanketta. Opetuskokeilussa opiskelijatiimit syntyvät eurooppalaisen kulttuurihistorian ilmiöihin, tyyliuuntiin ja henkilöihin ja siinä integroidaan historian, kuvataiteen, äidinkielen ja kirjallisuuden sekä englannin opintojaksoja.

Pyydän tutkimuslupaa käyttää opetuskokeilun aikana syntyviä opintoihin liittyviä aineistoja tutkimuksessa. Lisäksi pyydän lupaa osallistua opetuskokeiluun havainnoijana eli lupaa osallistua opetukseen. Lisäksi anon myös lupaa haastatella kursseille osallistuvia lukio-opiskelijoita. Haastatteluun osallistuminen on vapaaehtoista.

Anon tutkimuslupaa kolmelle henkilölle. Elli Laine ja Ida Vesterinen laativat opetuskokeilusta pro gradu -työn Jyväskylän yliopiston Historian ja etnologian laitokselle. Laineen graduohjaajina toimivat professori Kustaa Vilkuna sekä lehtori Matti Rautiainen, Vesterisen ohjaajina puolestaan professori Pasi Ihalainen sekä Matti Rautiainen. Molempien näkökulma pro gradu -tutkielmissa on historian oppiminen ja opiskelu. Matti Rautiainen pyrkii tutkimuksessaan tarkastelemaan opetuskokeilua kokonaisnäkökulmasta, koska kyseessä on uudentyypinen tapa opiskella, ei pelkästään oppiaineintegraation, vaan myös koulussa käytettävän tilan ja ajan suhteen.

Tutkimuksessa syntyvää aineistoa käsitellään hyvän tieteellisen tavan mukaisesti. Sen mukaisesti muun muassa aineistoa säilytetään niin, etteivät ulkopuoliset pääse siihen käsiksi ja tutkittavia käsitellään raportoinnissa anonyymisti.

Tutkimustulokset julkaistaan kahtena pro gradu -tutkielmana Jyväskylän yliopiston Historian ja etnologian laitoksen julkaisukäytänteiden mukaan. Lisäksi tutkimuksesta raportoidaan tiimilukiohankkeen loppuraportissa. Opetuskokeilua koskeva yleiskuvaus on tarkoitus julkaista tieteellisessä aikakauslehdessä tai artikkelikokoelmassa.

Lisätietoja tutkimuksesta: Matti Rautiainen (sähköposti: matti.a.rautiainen@jyu.fi; puhelin 040 805 3368).

Jyväskylässä 18.10.2013

Matti Rautiainen, KT, Opettajankoulutuslaitos, Jyväskylän yliopisto

LIITE 2. Haastattelun runko

1. Jos sinun pitäisi kuvailla aiempien historian opintojesi perusteella, millainen on normaali historian tunti, millaisen kuvauksen antaisit?
2. Millainen oli normaali KULTSI -kurssin tunti?
3. Miksi valitsit KULTSI -kurssin?
4. Mitkä kurssilla käytetyt työtavat tutkivat eniten historian oppimistasi?
5. Miten tiimeissä opiskelu vaikutti historian oppimiseen?
6. Toimiko työskentely omassa tiimissäsi?
7. Oliko kurssilla joitain työtapoja, joiden et kokenut tukevan historian oppimistasi?
8. Kehittikö kurssi sisällöllisten asioiden oppimisen lisäksi joitain muita taitoja?
9. Vaikuttiko neljän eri oppiaineen samanaikainen opetus historian oppimiseesi?
10. Korostiko kurssi historiassa oppiaineena jotain, mikä ei ole tullut esille aikaisemmissa opinnoissasi?
11. Saitko mielestäsi kattavan kuvan Euroopan kulttuurihistoriasta?
12. Kurssilla tehtiin paljon esitelmiä, jotka esiteltiin muille. Jos erittelet tällaisessa menetelmässä tapahtuvaa oppimista, miten työn työstämissä tapahtuva oppiminen eroaa muiden töiden esittelyn kuuntelemisesta?
13. Kurssilla käytettiin tutkivan oppimisen -menetelmää. Miten määrittelisit menetelmän? Tukiko se omaa oppimistasi?
14. Olisiko kurssilla pitänyt olla jotain enemmän, jotta olisit oppinut paremmin? Olisiko parannusehdotuksia?
15. Valitsisitko kurssin uudestaan? Perustele.