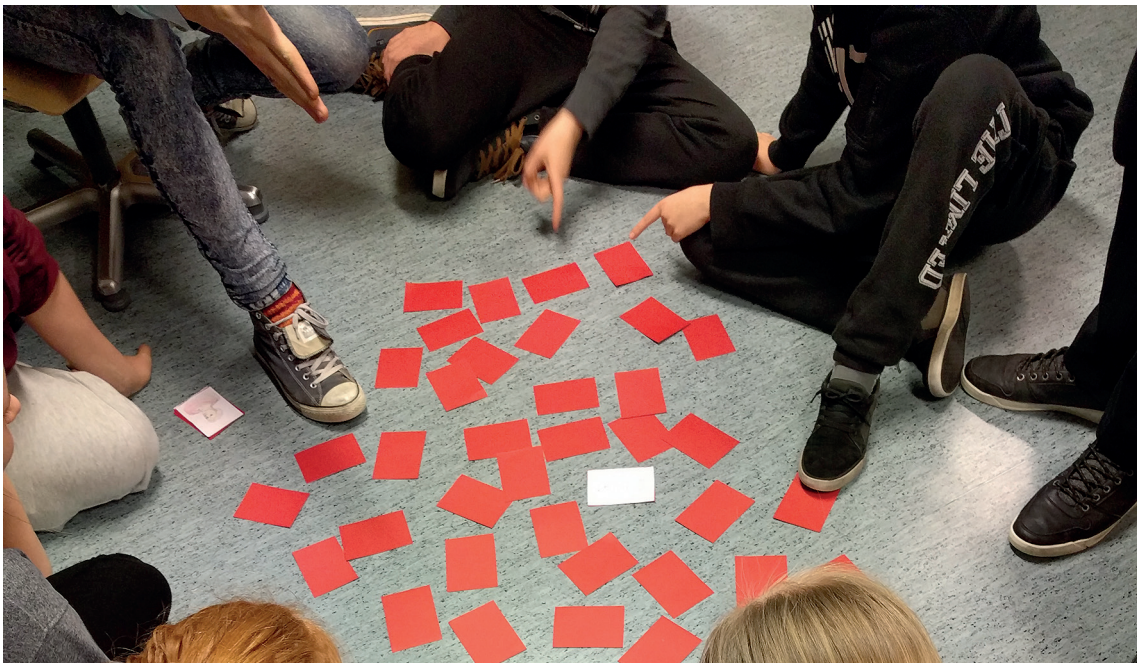


**Jesper Kristiansson**

# ”Aika paljon sai tehdä, kunhan se liittyi siihen historiaan ja opetussuunnitelmaan”

Oppilaiden valtaistuminen  
yläkoulun historian tunneilla

---



JYU DISSERTATIONS 389

---

Jesper Kristiansson

**”Aika paljon sai tehdä, kunhan  
se liittyi siihen historiaan ja  
opetussuunnitelmaan”**

**Oppilaiden valtaistuminen  
yläkoulun historian tunneilla**

Esitetään Jyväskylän yliopiston humanistis-yhteiskuntatieteellisen tiedekunnan suostumuksella  
julkisesti tarkastettavaksi kesäkuun 11. päivänä 2021 kello 12.

Academic dissertation to be publicly discussed, by permission of  
the Faculty of Humanities and Social Sciences of the University of Jyväskylä,  
on June 11, 2021 at 12 o'clock.



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO  
UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ

JYVÄSKYLÄ 2021

Editors

Simo Mikkonen

Department of History and Ethnology, University of Jyväskylä

Ville Korkiakangas

Open Science Centre, University of Jyväskylä

Cover photo by Jesper Kristiansson.

Copyright © 2021, by University of Jyväskylä

ISBN 978-951-39-8680-3 (PDF)

URN:ISBN:978-951-39-8680-3

ISSN 2489-9003

Permanent link to this publication: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-8680-3>

## ABSTRACT

Kristiansson, Jesper

“We were able to do pretty much as we wanted as long as it had something to do with the curriculum and history” – The empowerment of pupils in junior high school history lessons.

Jyväskylä: University of Jyväskylä, 2021, 181 p.

(JYU Dissertations

ISSN 2489-9003; 389)

ISBN 978-951-39-8680-3 (PDF)

My research aim was to identify what happens in a junior high school history class when pupils gain a certain amount of power. I applied the philosophy of Jacques Rancière and other advocates of critical pedagogy in practice to create a suitable environment for education on democracy and empowerment. As a teacher, I gradually granted more power to my pupils. At the final stage of the experiment, my pupils were given the freedom to study history from the curriculum as they wanted to.

The practical part of the research was carried out as a three-year action research. I gathered a large amount of research material from my four research groups. This material included lesson diaries, interviews, and all the tasks my pupils performed during the research. By analyzing the material, I answered my research questions: How did my pupils study history, what did they learn, and were they empowered?

The pupils explored history, for example, by watching YouTube videos. The most common schoolwork they did was to write a short essay about a historical subject. The pupils were interested in the gamification of learning. However, the curricula requirements limited the pupils' ability to study without a teacher.

Although the pupils reported good learning results in self-assessments, they did not present much source criticism or historical interpretations in the schoolwork they returned. They learned independent study skills and IT skills.

The pupils enthusiastically embraced responsibility and freedom, developed into independent learners, and were empowered. Furthermore, this teaching method supported democracy education.

In the school setting, teachers have a great deal of power, which they cannot—and should not—relinquish entirely. However, certainly the pupils can study without a teacher who is actively guiding the learning process.

Keywords: basic education, democracy education, empowerment, history teaching, Rancière.

## TIIVISTELMÄ

Kristiansson, Jesper

”Aika paljon sai tehdä, kunhan se liittyi siihen historiaan ja opetussuunnitelmaan” – Oppilaiden valtaistuminen yläkoulun historian tunneilla.

Jyväskylä: University of Jyväskylä, 2021, 181 p.

(JYU Dissertations

ISSN 2489-9003; 389)

ISBN 978-951-39-8680-3 (PDF)

Tutkimustehtäväni oli selvittää, mitä seurauksia vallan radikaalilla uudelleen jakamisella on yläkoulun historian tunneilla. Sovelsin Jacques Rancièren ja kriittisen pedagogiikan ajatuksia käytäntöön luomalla demokratiakasvatukselle ja valtaistumiselle otollisen tilan. Opettajana annoin oppilaille asteittain enemmän vaikutusvaltaa vaikuttaa opiskeluunsa. Lopulta he saivat toteuttaa opetussuunnitelmaa haluamallaan tavalla.

Tutkimuksen käytännön osuus toteutettiin toimintatutkimuksena, ja se kesti kolme lukuvuotta. Keräsin neljältä tutkimusryhmältäni paljon aineistoa, muun muassa tuntipäiväkirjoja, haastatteluja ja kaikki tehdyt työt. Aineiston analyysin kautta pyrin selvittämään, miten oppilaat opiskelivat historiaa kokeilun aikana, mitä he oppivat ja seurasiko opiskelusta valtaistuminen.

Oppilaat tutustuivat historiaan omaehtoisesti muun muassa YouTube-videoiden kautta. Kun oppilaat saivat päättää historian opiskelusta, he tuottivat yleensä tutkielmatyyppejä töitä. Oppilaita kiinnosti opiskelun pelillistäminen. Opetussuunnitelmatekstin kapulakielisyyys rajoitti hieman oppilaiden kykyä lukea ja soveltaa opetussuunnitelmaa omatoimisesti.

Vaikka oppilaat itse kokivat oppivansa oppiainekohtaiset haastavat tavoitteet hyvin, lähdekritiikkiä ei yleensä pohdittu töissä eikä niissä tehty juuri omia tulkintoja. Oppilaat oppivat omatoimisuutta ja luovuutta korostavia opetussuunnitelman laaja-alaisia oppimiskokonaisuuksia sekä tietoteknisiä taitoja.

Oppilaista kasvoi itseohjautuvia toimijoita, jotka ottivat vastuun ja vapauden oppimisestaan. Oppimisen omistajuus siirtyi opettajalta oppilaille. Totesin oppilaiden saavuttaneen valtaistumisen tilan. Opetuksessa tuettiin oppilaiden kasvua demokraattiseksi kansalaiseksi.

Opettajan valta istuu tiukassa koulun rakenteissa, eikä kaikesta vallasta voi tai kannatakaan luopua. Oppilaat pystyvät kuitenkin oppimaan ilman, että opettaja aktiivisesti ohjaa oppimisprosessia.

Avainsanat: demokratiakasvatus, historian opetus, perusopetus, Rancière, valtaistuminen.

**Author's address** Jesper Kristiansson  
Department of History and Ethnology  
University of Jyväskylä  
Jesper.v.e.kristiansson@student.jyu.fi

**Supervisors** Docent Simo Mikkonen  
Department of History and Ethnology  
University of Jyväskylä

Docent Matti Rautiainen  
Department of Teacher Education  
University of Jyväskylä

Dr. Anna Veijola  
Department of Teacher Education  
University of Jyväskylä

**Reviewers** Docent Arto Nevala  
Department of Geographical and Historical Studies  
University of Eastern Finland

Dr. Tuukka Tomperi  
Faculty of Education and Culture  
Tampere University

**Opponent** Dr. Tuukka Tomperi  
Faculty of Education and Culture  
Tampere University

## ESIPUHE

En olisi voinut arvata millainen matka alkoi siitä, kun opettajaopinnoissani ensimmäisen kerran aloin kirjailla ylös ajatuksiani siitä, miten kriittisen pedagogiikan oppeja voisi soveltaa käytäntöön. Asuin kaukana kotoa, kun viestittelin dosentti Matti Rautiaiselle tekemästani pedagogisesta kokeilusta. Matin kannustuksen siivittämänä aloin valmistella tämän tutkimuksen tutkimussuunnitelmaa. Suunnitelma tuli pikaisesti kokoon, kun dosentti Simo Mikkonen ja KT Anna Veijola liittyivät viestirinkiimme. Onnekseni ja ilokseni heistä kaikista tuli työni ohjaajia.

Aina, kun olen tarvinnut näkemyksiä, ajatuksia tai apua tutkimukseni kanssa, ovat ohjaajani viipymättä minulle niitä tarjonneet. Kiitos pääohjaajalleni Simolle, kun luit ja kommentoit lukuisia kertoja käsikirjoitustani ihailtavalla tarkkuudella. Sillä, että kirjasit aina myös positiivisia kommentteja, oli suuri merkitys. Kiitos Annalle oivaltavista ja filosofisista kommenteista pitkin matkaa. Vältin useita umpikujia niiden ansiosta. Kiitos Matille mainioista kommenteista ja kokeilemaan rohkaisemisesta. Viisaat neuvosi vapauttivat minut ajattelemaan ja kokeilemaan isosti. Koen olleeni etuoikeutettu, kun sain teidät kolme ohjaajikseni.

Minua jännitti esitellä tutkimussuunnitelmani kouluni rehtorille ja aineryhmän kollegoille. Koulun johto otti tutkimukseni hienosti vastaan, siitä kiitos Markulle ja Anssille. Pelkäsin erilaisen pedagogiikkani luovan jännitettä aineryhmäämme, mutta pelkoni oli täysin turha. Iso kiitos Timolle ja Antille kaikesta siitä tuesta, jota annoitte ja annatte yhä.

Tutkimukseni kannalta tärkeimpiä henkilöitä olivat mainiot oppilaani, joiden into heittäytyä historian opiskeluun inspiroi minua vieläkin. Ilman oppilaideni innostunutta asennetta ja heidän luomaansa hauskaa oppimiskulttuuria olisi työnteko ollut merkittävästi tylsempää. Teidän ansiostanne kuljen yhä koulun käytäviä hymyssä suin. Valtavan iso kiitos kaikille oppilaille!

Kiitokset työn esitarkastajille, dosentti Arto Nevalalle ja KT, FM Tuukka Tomperille, kun perehdyitte tarkasti ja kriittisesti tutkimukseeni. Antamanne palautteen ansiosta tutkimukseni meni eteenpäin. Myös yleisen historian tutkijaseminaari ja professori Pasi Ihalainen ansaitsevat kiitokset tärkeistä työhöni liittyvistä kommenteista.

Tämä tutkimusprojekti olisi venynyt vuosikausilla, jos en olisi saanut Jyväskylän yliopiston humanistis-yhteiskuntatieteelliseltä tiedekunnalta ja historian ja etnologian laitokselta työskentelyapurahoja. Kiitos luottamuksesta!

Paljon kiitosta muun muassa vertaistuesta ja historiapedagogisista näkemyksistä Ida Vesteriselle ja Matti Rantoselle. Sari Hietamäen kanssa käymäni keskustelut Rancièren filosofiasta toivat minulle paljon uusia näkökulmia. Kiitos niistä!

Historian oppiaineesta tuli suosikkioppiaineeni lukiossa mahtavan Risto Palttalan innostuksen ansiosta. Se innostus on kantanut pitkälle. Kiitos yhteisölle #ideaalikaasu toveruudesta ja siitä, että tutustutitte minut tieteelliseen metodiin. Kiitos yhteisölle Nukkumatit toveruudesta ja tuesta pitkin tutkimusmatkaani.

Erityiskiitos Smizille hyvistä keskusteluista, joista osa ohjasi tätäkin tutkimusta eteenpäin. Isille ja mammalle iso kiitos kaikesta.

Suurin kiitos Lillille ja vauvalle siitä, että muistutatte olemassaolollanne minua siitä, mikä elämässä on tärkeintä.

Live long and prosper.

Saarijärvellä 2.5.2021

Jesper Kristiansson



## KUVIOT

Kuva 1.	Kronologinen yleiskuva opetusjakson aikataulusta. ....	57
Kuva 2.	Luokkatila, jossa oppilaat opiskelivat tammikuusta 2018 lähtien.....	58
Kuva 3.	Osa kahden eri oppilaan tuntipäiväkirjasta.....	66
Kuva 4.	Oppilaiden askartelemia nukketatteriesityksen osia. ....	83
Kuva 5.	Seinätaulutyö ensimmäisestä maailmansodasta. ....	110
Kuva 6.	Kylmään sotaan sijoittuva "Aserrasti"-lautapeli.....	117
Kuva 7.	Historiallinen muistipeli.....	118
Kuva 8.	Oppilaiden rakentama viikinkilaiva. ....	120
Kuva 9.	Suomi 100 -työ.....	123

## TAULUKOT

Taulukko 1.	Yhteenveto tutkimuksen aineistosta, sille esitetyistä kysymyksistä ja aineistoviesteistä. ....	71
Taulukko 2.	Itsearvoinnit, joissa vastattiin opettajan tai kuuntelun auttaneen oppimista eniten.....	135

# SISÄLLYS

ABSTRACT  
TIIVISTELMÄ  
ESIPUHE  
KUVIOT JA TAULUKOT  
SISÄLLYS

PROLOGI.....	11
1 JOHDANTO .....	14
1.1 Tutkimuskysymykset .....	14
1.2 Kriittinen pedagogiikka .....	15
1.3 Tyhmentävä koulu vai universaali opetus?.....	18
1.4 Aiempi tutkimus.....	23
1.5 Väitöskirjan rakenne.....	25
2 KÄSITTEELLINEN JA TEOREETTINEN TAUSTA .....	26
2.1 Valtaistuminen käsitteenä.....	26
2.2 Valtaistumisen mahdollistava sorrettujen pedagogiikka.....	33
2.3 Vapaan kasvatuksen koulu ja itseohjautuvat oppilaat.....	37
2.4 Historian luonne .....	42
2.4.1 Historian taidot.....	42
2.4.2 Historia opetussuunnitelmissa.....	44
2.4.3 Historian opetuksen ja demokratiakasvatuksen suhde .....	47
2.5 Taustateorioista tutkimuksen lähtökohdiksi.....	52
3 METODI, AINEISTO JA ANALYYSI.....	53
3.1 Hermeneuttinen tulkinnan taito.....	53
3.2 Tutkimusryhmät ja tutkimustila.....	55
3.3 Metodina toimintatutkimus.....	58
3.4 Tutkimusaineisto ja analyysi .....	60
3.4.1 Sisällönanalyysi .....	60
3.4.2 Tutkimuksen pääaineisto ja sen analyysi.....	63
3.4.3 Tutkimuksen sivuaineisto ja sen analyysi.....	65
3.4.4 Merkitykset ja tutkimuskysymyksiin vastaaminen.....	67
3.5 Tutkimuksen etiikka.....	71
3.6 Luotettavuuden arviointi .....	73
4 TOIMINTATUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN - KUINKA VAPAA OPPILAS VOI OLLA SUOMALAISESSA PERUSKOULUSSA? .....	76
4.1 Vapauttamisen pohjatyö .....	76
4.1.1 Opettajan vallan kausi.....	77
4.1.2 Jaetun vallan kausi.....	80
4.2 Vapauden kausi .....	83

4.2.1	Normatiiviset rajat.....	85
4.2.2	“Piti liittyä opetussuunnitelmaan!” - Opetussuunnitelman rajoitukset.....	87
4.2.3	“Jos mä jottai halusin tehdä, ni kyllä mä sitä sitten pystyin tekemään” - Käytännölliset rajat.....	88
4.2.4	Joka tunti opettaja poistuu pöytänsä takaa ja liikkuu oppilaiden seassa kuin kuka tahansa heistä - Opettajan rooli vapauden kaudella.....	90
5	“OLEN OPPINUT, ETTÄ MUUTKIN TAVAT KUIN KIRJASTA LUKEMINEN OVAT HYVIÄ TAPOJA OPPIA HISTORIAA” - MITÄ OPPILAAT OPPIVAT?.....	96
5.1	“Yksinkertainen konsepti, mutta todella vaikea selittää jotenki” - Miten oppilaat käsittivät historian merkityksen.....	98
5.2	Tiedon hankkiminen menneisyydestä - Mistä oppilaat hakivat inspiraationsa sille, mikä on historiaa?.....	101
5.3	Historian ilmiöiden ymmärtäminen.....	109
5.4	Historiallisen tiedon käyttäminen.....	115
5.5	Sisältöteemat.....	121
5.6	Oppimisen arviointia.....	124
6	OPPILAIKEN TEKEMÄT VALINNAT HEIJASTAVAT VALTAISTUMISTA - VALTAISTUMISEN ARVIOINTIA.....	128
6.1	Valtaistumisen jälkiä itsearvioinneissa ja positiivinen oppimisilmapiiri.....	129
6.2	Valtaistuminen oppimisen omistajuutena.....	132
6.3	Valtaistumisen merkkejä loppukyselyssä ja valta- ja sortotehtävät.....	138
6.4	Valtaistuminen ja opetussuunnitelman demokratiakasvatus.....	141
6.5	Valtaistumisen arviointia.....	145
7	TULOSTEN YHTEENVETO JA POHDINTA.....	148
	SUMMARY.....	154
	LÄHTEET.....	157
	LIITTEET.....	171

## PROLOGI

We don't need no education. We don't need no thought control. No dark sarcasm in the classroom. Hey, teachers, leave them kids alone!<sup>1</sup>

Aikuisten maailma määrittää, miten nuoria kuullaan.<sup>2</sup> Koululaitoksen alusta lähtien opettajat ovat ohjanneet sitä, mitä oppilaiden tulee oppia koulussa. Vaikka opetussuunnitelmat ovat korostaneet oppilaslähtöisiä opetustapoja jo pitkään, uusimmankin opetussuunnitelmauudistuksen jälkeen opettajajohtoiset työtavat ovat laajassa käytössä.<sup>3</sup> Opettaja on vallankäyttäjä. Opettaja päättää, mitä asioita haluaa oppilaiden tunneillaan oppivan.

Ranskalaisfilosofi Jacques Rancièren mukaan lapsi oppii pienenä vauvana ja lapsena kaikki hänelle oleelliset taidot ihmettelemällä, kokeilemalla ja erehtymällä. Kun lapsi menee esikouluun, opettaja opettaa lapsen ymmärtämään, ettei tämä voi oppia ilman opettajaa. Siihen asti lapsi oppi kaiken kokeilemalla, mutta nyt häntä aletaan opettaa.<sup>4</sup> Pink Floydin kappaleessa lauletaan ajatuskontrollin lopettamisesta. Halusi tai ei, opettaja käyttää valtaa ja päättää, mitä tunnilla tehdään. Tekemällä valintoja oppisisällöistä, työtavoista ja muusta luokassa tapahtuvasta, opettaja kontrolloi lapsia. Ehkä lapset pitäisi jättää rauhaan. Ehkä heille pitäisi antaa mahdollisuus toteuttaa itseään oppitunneilla: antaa lasten itse päättää oppisisällöt ja työtavat. Antaa lasten ajatella vapaasti.

Opiskelin historian aineenopettajaksi Jyväskylän yliopistossa vuosina 2011–2015. Kun opettajankoulutus alkoi, ajattelin armeijan johtajakoulutuksessa annetun ohjeen mukaan parhaita opettajia, jotka minua olivat opettaneet ja pyrin jäljittelemään heidän tapojaan. Melko pian opettajankoulutuksessa nostettiin esille ajatusta, jonka mukaan opettajaopiskelijoiden ei pitäisi vain tehdä, kuten heille oli tehty, vaan heidän olisi hyvä yrittää jotain uutta. Kapinoin mielessäni tätä ajatusta vastaan, koska halusin olla yhtä hyvä ja samanlainen kuin omat entiset opettajani. Opiskeluaikanani minut laitettiin lukemaan muutamia kirjoja, jotka vaikuttivat merkittävästi näkemykseeni pedagogiikasta. Ensimmäinen

---

<sup>1</sup> Pink Floyd 1979.

<sup>2</sup> Salo 2010, 419–420.

<sup>3</sup> Veijola & Mikkonen 2016a, 18–19.

<sup>4</sup> Rancière 1991, 5–7.

näistä kirjoista oli ranskalaisen filosofi Jacques Rancièren *Le Maître ignorant: Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle* (engl. *The Ignorant Schoolmaster: Five Lessons in Intellectual Emancipation*). Kirjassa Rancièrè kyseenalaistaa yleisesti käytössä olevan opetustavan, jossa opettaja selittää asiat oppilailleen ja yrittää saada nämä ymmärtämään. Hänen mukaansa koulussa sorretussa asemassa oleva lapsi oppii lähinnä sen, että ei osaa mitään ilman opettajaa.<sup>5</sup> Seuraavaksi luin bell hooksia, Paulo Freirea ja A. S. Neillia ja muita kriittisen pedagogiikan ja vapauttavan kasvatuksen klassikoita. Kun nämä teoriat yhdistyivät opettajankoulutuksessa vedettyihin tutkivan oppimisen harjoituksiin<sup>6</sup>, niin ”perinteinen” pedagoginen näkemykseni alkoi murtua.

Olen aina pitänyt uusien asioiden ihmettelystä. Nuorena tykkäsin sohvalla istuskellessani selata tietokirjoja eri aiheista. Opiskellessani olen pitänyt vapaamista ohjeista. Ammattikorkeakouluopiskelujeni paras osa oli opinnäytetyön tekeminen, yliopistossa gradu, koska molemmissa sai valita aiheet itse. Halusin tarjota omille oppilailleeni vapautta lisäämällä enemmän keksimisen, etsimisen ja löytämisen iloa, ettei heidän tarvitse tutkia vain sitä, mitä käsken heidän tutkivan. Opettajaopiskelijana tein pari pientä kokeilua vapaamman opiskelun hengessä. Harjoittelukoulussa yritin valtaistaa seitsemäsluokkalaiset oppilaani yhdellä uskonnon tunnilla. Annoin heidän tutkia idän ja lännen kirkkojen eroja vapaasti. Oppilaat hämmentyivät vapaudesta eivätkä saaneet oikein mitään aikaan. Olin harmistunut, koska hienot ajatukseni eivät muuttuneetkaan käden käänteessä hienoksi käytännöksi. Keskustelimme yliopistolla opetuskokeilustani ja aloin ymmärtää, että valtaistuminen ei tapahdu hetkessä. Mieleeni muistui Summerhillin koulun perustajan A. S. Neillin opetus siitä, että vuosia opettajan ohjaukseen tottuneet oppilaat tarvitsevat aikaa valtaistumiseen.<sup>7</sup> Suomalaisessa peruskoulussa valtaosa oppilaista opetetaan ensimmäisestä luokasta alkaen ajatukseen, jossa opettaja sanoo, mitä tehdään. Tästä syvälle peruskoulun sydämeen juurtuneesta käytännöstä ei parissa oppitunnissa opita pois.

Ensimmäisen opettajatyövuoteni aikana tein yläkoulussa uuden valtaistumiskokeilun. Olin lukuvuoden ajan ollut tunneillani johtaja, joka saneli, mitä tehdään. Olimme kuitenkin harjoitelleet omatoimista työskentelyä monen projektin tiimoilla. Lukuvuoden lopussa toteutimme kokeilun, jossa oppilaat saivat opetussuunnitelmaan nojautuen opiskella itsenäisesti historian sisältöjä. Väljä opetussuunnitelma antoi paljon vapauksia, joten monet oppilaat saivat tutkia suosikkiaiheitaan. Oppilaat oppivat mielestään hyvin ja viihtyivät tunneilla. Minusta oli hienoa kohdella oppilaita demokraattisemmin: antaa heidän äänensä ja näkemyksensä kuulua. Kokeilu oli menestys ja vahvasti uskoani lukemieni pedagogisten kirjojen teorioiden sovellettavuuteen käytännössä.

Onnistuneen kokeilun innostamana olin yhteydessä yliopistolle ja kehitin sen pohjalta tutkimussuunnitelman tälle väitöskirjalle. Suunnittelin, että seu-

---

<sup>5</sup> Rancièrè 1991, 5–7.

<sup>6</sup> Tutkivan oppimisen harjoituksia mm. Tollundin suomiehen taustojen selvittely (Ahonen 2006) ja marsalkka Mannerheimin kirjeiden tutkiminen. Myös esim. Löfström & Rautiainen 2013.

<sup>7</sup> Neill 1960, 81.

raava kokeiluni tulisi kestämään parhaassa tapauksessa oppilaiden koko yläkouluajan. Lopulta päädyin keräämään tutkimusta varten tutkimusaineistoa yhteensä kolmen vuoden ajalta. Alussa minua pelotti ajatus siitä, että suunnitelma ei istuisi käytäntöön ja huonon palautteen ja oppimistulosten takia joutuisin keskeyttämään kokeilun. Pelkäsin, että ajaisin kokeilullani samoja aineita opettavat kollegani ahtaalle, koska tekisin asioita niin eri tavalla. Eniten minua huoletti se, että saattaisin pilata noin kahdeksankymmenen nuoren yläkoulun historian opinnot. Summerhillin koulun kokemusten perusteella sorretut lapset eivät sorrosta vapauduttuaan heti rynnänneet omaehtoisen oppimisen tielle, vaan vastustivat opiskelua aikansa.<sup>8</sup> Ehkä oppilaani eivät oppisi mitään ja se vaikeuttaisi heidän elämäänsä. Minua huojensi se palaute, jota sain kaikilta, joille tutkimussuunnitelmaani esittelin. Rehtori, kollegat ja ohjaajani olivat kiinnostuneita ja auttavaisia. Vaikka en tiennyt, tuleeko tutkimuksesta menestys vai pannukakku, lähdin itsevarmasti sitä toteuttamaan.

---

<sup>8</sup> Neill 1960, 78.

# 1 JOHDANTO

## 1.1 Tutkimuskysymykset

Tässä väitöstutkimuksessa tutkin neljää opettamaani peruskoulun luokkaa kaikilla heidän yläkoulun historian tunneillaan. Tutkimustehtävänäni on toimintatutkimuksen ja aineiston sisällönanalyysin kautta selvittää, miten vallan radikaali uudelleen jakaminen vaikuttaa peruskoulun historian tunteihin ja oppimiseen.

Kuten monet tutkimukset, tämä tutkimus ei vastaa opetussuunnitelmien edellyttämään historian opetuksen muutokseen pohtimalla uusia pedagogisia malleja tai kuvaamalla oppiainekohtaisesti sitä, mikä ei toimi.<sup>9</sup> Tutkimukseni lähtökohtana on koulun valtarakenteen muutos. Suomalaisen peruskoulun valtarakenne on hierarkkinen. Ranskalaisfilosofi Jacques Rancièren (1991) mukaan opettajajohtoisuus on esimerkki koulun sosiaalisesta valtarakenteesta, jossa opettaja osoittaa, että oppilaat eivät tiedä mitään ilman opettajaa.<sup>10</sup> Jo valistusfilosofi Immanuel Kantin kuuluisa pedagoginen paradoksi pohti sitä, miten kasvatusta voi johtaa autonomiaan ja vapauteen, jos kasvatusta toteutetaan pakottamalla ja vapautta rajoittamalla.<sup>11</sup> Oppilaiden valtaistumiseen tähtäävällä opettamisella pyrin edistämään oppilaiden autonomiaa, yhteisöllisyyttä ja toimijuutta samalla, kun tarkastelen prosessin vaikutusta oppimiseen.

Opettajien kuormittuneisuutta mittaavassa tutkimuksessa on todettu, että uuden opetussuunnitelman tuomat muutokset ovat aiheuttaneet osalle opettajista lisää stressiä ja kuormittuneisuutta.<sup>12</sup> Tutkimustani ei ole tarkoitettu valmiiksi pedagogiseksi malliksi, jota opettajat voivat soveltaa omaan työhönsä, mutta se voi tarjota sitä lukeville opettajille mielenkiintoisia mahdollisuuksia opetussuunnitelman haasteiden kanssa painimiseen.

---

<sup>9</sup> Esim. Veijola & Mikkonen 2016b.

<sup>10</sup> Rancière 1991, 5–7.

<sup>11</sup> Kukkola & Pikkarainen 2016, 205.

<sup>12</sup> Lerkkänen, Pakarinen, Messala, Penttinen, Aulén & Jögi 2020, 33.

Peruskoulun uusimmat opetussuunnitelmat korostavat oppilaan omaa aktiivisuutta oppijana. Koulun tehtävänä on muun muassa opettaa kriittistä tiedonkäsittelyä, tukea oppilaiden identiteetin rakentumista ja edistää heidän kasvuaan aktiivisiksi ja erilaisuutta ymmärtäviksi demokraattisen yhteiskunnan jäseniksi.<sup>13</sup> Näiden yleisten tavoitteiden lisäksi historian oppiaineella on omat tavoitteensa. Tutkimuksessani opetussuunnitelman keskeiseksi tavoitteeksi nostettu demokratiakasvatus on keskeisellä sijalla. Näiden tavoitteiden saavuttaminen tiukan opettajajohtoisella opetuksella on vaikeaa.<sup>14</sup> Historian opetus painottuu nykyäänkin sisältöihin, vaikka tavoitteet opetussuunnitelmatasolla ovat taidoissa.<sup>15</sup> Historiaa ei tulisi opettaa sisältöjen takia. Historian opetuksen pitäisi pystyä tarjoamaan oppilaille eväitä elämää varten. Historian oppiainekohtaisissa taitotavoitteissa on paljon tärkeitä taitoja, joita toivoisi nuorten omaksuvan. Historian taidot antavat muun muassa ihmisten toiminnan tarkoituksien ymmärtämisen ja lähdekritiikin omaksumisen kautta välineitä käsitellä esimerkiksi valeutisia tai vihapuhetta.

Tutkimuskysymyksinä tässä tutkimuksessa ovat:

1. Miten oppilaat opiskelivat historiaa kokeilun aikana?
2. Mitä oppilaat oppivat?
3. Seurasiko opiskelusta oppilaiden valtaistuminen?

Tutkimuksessa pyritään uudistamaan historian opetusta oppituntien valtarakennetta muuttamalla. Tutkimus toteutettiin toimintatutkimuksena, ja aineistoa on analysoitu sisällönanalyysin menetelmillä. Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen vastaan kuvailemalla ja analysoimalla sitä, miten oppilaat opiskelivat historiaa, kun he saivat päättää aiheet ja työtavat pienin rajoituksin. Kysymyksen kautta kuvailen sitä, miten oppilaat tulkitsivat opetussuunnitelmaa, ja miten he käsittivät käsitteen ”historia”. Toista kysymystä tarkastelen peilaamalla oppilaiden tekemiä töitä opetussuunnitelmaan erityisesti historian oppiaineen näkökulmasta, huomioiden demokratiakasvatuksen osana historian opetussuunnitelmatavoitteita. Oppimisen tarkastelu tapahtuu oppilaiden töitä ja itsearviointeja analysoimalla. Kolmatta kysymystä pohdin aineistolähtöisesti filosofisesta näkökulmasta.

## 1.2 Kriittinen pedagogiikka

Tutkimukseni liittyy vahvasti kriittisen pedagogiikan teoriaan. Kriittinen pedagogiikka ei ole yhtenäinen kasvatusteoria, vaan samansuuntaisten ajatusten ja käytäntöjen verkko. Kriittisen pedagogiikan suuntauksissa yleensä kyseenalais-

---

<sup>13</sup> Opetushallitus 2014, 415; Opetushallitus 2004, 222, 225–226.

<sup>14</sup> Esim. Innes & Sharp, 2018.

<sup>15</sup> Veijola & Mikkonen 2016a, 18; Rantala 2012b, 202–204.



tetaan vallitsevat kasvatuskäytännöt ja kiinnostutaan tiedon tuottamisesta, oikeudenmukaisuudesta, vapaudesta, demokratiasta, vähemmistöistä sekä tasa-arvosta. Keskeistä on vallan analyysi ja pyrkimys emansipaatioon.<sup>16</sup> Valtaistumisen tutkiminen sopii tähän kehikkoon hyvin.

Kriittisellä pedagogiikalla on juuria Euroopassa, Yhdysvalloissa ja Etelä-Amerikassa. Euroopassa ”kriittisen kasvatustieteen” perinne pohjautuu Frankfurtin koulukunnan kriittiseen filosofiaan.<sup>17</sup> 1900-luvun alun Saksassa syntyi reformipedagoginen liike, joka kannusti kasvattamaan valtiouuskollisuuden ja kuuliaisuuden sijasta aktiivisia kansalaisia.<sup>18</sup> Reformipedagogiikka pyrki tuomaan kasvatukseen laajan yhteiskunnallisen tavoitteet, joiden myötä kasvatusta voisi muuttaa kansallisvaltioita.<sup>19</sup> Etelä-Amerikan kriittisen pedagogiikan oppi-isä on brasilialainen Paulo Freire, joka 1900-luvun puolivälissä pyrki antamaan maansa köyhälle väestölle äänen kehittämällä luku- ja kirjoitustaidon opettamista.<sup>20</sup> Yhdysvalloissa kriittinen pedagogiikka pohjautuu pitkälti Freireen ja demokraattisesta kasvatuksesta jo yli sata vuotta sitten kirjoittaneen John Deweyn ajatuksiin.<sup>21</sup>

Kriittistä pedagogiikkaa paljon tutkineen Peter McLarenin määritelmän mukaan kriittinen pedagogiikka pyrkii muuttamaan luokkahuoneen valtasuhteita, tiedon tuottamista siellä, koulun institutionaalista rakennetta ja näihin liittyvien laajempien yhteisöjen sosiaalisia ja materiaalisia suhteita. Koska kasvatusta sosiaalista uudet sukupolvet yhteiskuntaan, ohjaa kasvatustieteen järjestelmä sitä, millaiseksi yhteiskunta muovautuu. McLarenin mukaan kriittinen pedagogiikka voi ponnistaa kouluista kasvatustieteen muutoksen myötä muuttamaan mahdollisesti koko yhteiskuntaa.<sup>22</sup> Pedagogiikka-sana kriittisen pedagogiikan yhteydessä viittaa laajempaan kokonaisuuteen kuin vain opetustekniikoihin.<sup>23</sup> McKernan (2013) kirjoittaa, että kriittinen pedagogiikka opettaa oppilaille kriittistä tiedostamista, sosiaalista tietoisuutta ja näiden myötä taitoa ryhtyä toimenpiteisiin epäreilijä valtasuhteita vastaan.<sup>24</sup> Kriittinen pedagogiikka näkee koulun sosiaalisen toisintamisen ja hierarkisaation välineenä, joka yksilöllisyyden retoriikasta huolimatta päätyy syömään sekä yksilöllisen että yhteisöllisen vapauden.<sup>25</sup>

bell hooks on amerikkalainen kriittisen pedagogiikan filosofi.<sup>26</sup> Hän esittelee oman kasvatustieteen näkemyksensä, holistisen, osallistavan pedagogiikan, teoksessaan *Vapauttava kasvatusta* (1994). Osallistava pedagogiikka (engaged pedagogy) keskittyy tiedon siirtämisen asemesta hyvinvointiin ja opettaja nähdään parantajana. Itseään toteuttamalla sekä opettaja että oppilaat voivat valtais-

---

<sup>16</sup> Hannula 2000, 158; Suoranta 2006.

<sup>17</sup> Tomperi, Vuorikoski & Kiilakoski 2005, 9.

<sup>18</sup> Ekqvist 2011, 19. Reformipedagogiikan ensimmäisiä kehittäjiä olivat muun muassa Georg Kerchensteiner ja Friedrich Foerster.

<sup>19</sup> Ekberg 2011, 21.

<sup>20</sup> Suoranta 2019, 55–56. Käsittelen Freirea tarkemmin luvussa 2.2.

<sup>21</sup> Tomperi, Vuorikoski & Kiilakoski 2005, 9.

<sup>22</sup> McLaren 1998, 45.

<sup>23</sup> Goodman, Kuzmic & Wu 1992, 2.

<sup>24</sup> McKernan 2013, 425–426.

<sup>25</sup> Gadotti 1996, 72.

<sup>26</sup> Vuorikoski 2012, 313.

tua, mutta vain, jos opettajakin avaa itsensä haavoittuvaksi eikä huutele norsunluutornista.<sup>27</sup> Perinteisesti opettaja on norsunluutornissa oppilaiden yläpuolella, mutta hän voi laskeutua sieltä tasa-arvoiseksi toimijaksi.<sup>28</sup> bell hooks pohtii perinteisen opettamisen ongelmia. Opettaja voi valmistella ja pitää mainion tunnin, mutta jos oppilaiden ei tee mieli oppia sitä asiaa, menee se heiltä ohi. Opettaja ei aina huomaa tätä.<sup>29</sup> Tutkimukseni perustaa on valettu näillä hooksin ajatuksilla.

Moisio (2009) pohtii, miten nykyajan kasvatusjärjestelmä, sosiaalisiaatio yhteiskuntaan, poikkeaa vanhasta kasvatustavasta, jossa isä opasti – mahdollisesti opettajan tuella – poikansa jatkamaan ammattiaan. Nykyajan kasvattajana on vanhempien asemesta yhä enemmän yhteisö. Yhteisö, kuten koulu, kasvattaa lapset vanhempien selkien takana ja auktoriteetti muuttuu kasvottomaksi. Moisio siteeraa Horkheimeria, jonka mukaan kasvotonta auktoriteettia vastaan on mahdotonta taistella. Tällaisessa maailmassa mukautuvuus ja yhdenmukaisuus korostuvat. Näin ollen sosiaalisaation sääntöjen muuttuessa kriittinen aktiivisuus ja ajattelu vähenevät.<sup>30</sup>

Moision mielestä koulujärjestelmään on syntynyt vahva mimeettinen elementti. Moisio ei tarkoita mimeettisyydellä pelkkää jäljittelemistä ja matkimista, vaan sitä, että toinen osapuoli alistuessaan toiselle muuttuu jäljittelemäkseen toiseksi.<sup>31</sup> Yhteiskunta muuttuu kovaa tahtia, ja jos sukupolvet aina jäljittelevät edeltäviä sukupolvia, muutokseen ei pystytä vastaamaan. Opettajat, osin tiedostamattaan, päätyvät siirtämään omaa maailmankatsomustaan oppilaihinsa. Jos opetuksen tavoitteena on luoda autonomisia yksilöitä, opetuksessa ei tulisi tyrkyttää asioita totuuksina.<sup>32</sup>

Moision mukaan (2009) kriittinen pedagogiikka pyrkii inhimillistämään maailmaa kamppailun ja toivon kautta. Sen tavoitteena on pedagogiikan keinoilla muuttaa sortavia taloudellisia, sosiaalisia, kulttuurisia ja hengellisiä rakenteita.<sup>33</sup> Kriittinen pedagogiikka voisi opettaa ihmiset puolustautumaan taloudellisen, sotilaallisen ja poliittisen koneiston tukemaa järjestelmää vastaan. Tätä järjestelmää vastaan toimivan pedagogiikan pitäisi pystyä kasvattamaan yksilöitä, jotka tiedostavat ja tuovat esiin tarpeensa ja kokemuksensa, eikä heidän tarvitse sovittaa näitä massaansa.<sup>34</sup> Moision mukaan koulutuksen mielekkäänä tavoitteena ei voi olla, että kasvatusjärjestelmä tuottaa taloudelliselta kannalta tehokkaimman tuotoksen. Tavoitteena pitäisi pikemmin olla se, että yksilöiden muodostama joukko edistäisi inhimillistä tuottavuuttaan. Moision mukaan tämä käytännössä tarkoittaisi sitä, että kasvatettavat käyttäisivät suurimman osan energiansaan tutkiessaan asioita, jotka ovat heille merkityksellisimpiä ja kiinnostavimpia.<sup>35</sup> Halusin antaa oppilailleni mahdollisuuden tutkia valitsemiaan historian aiheita haluamallaan tavalla.

---

<sup>27</sup> hooks 1994, 15–16; 21.

<sup>28</sup> Vuorikoski 2012, 313.

<sup>29</sup> hooks 1994, 156.

<sup>30</sup> Moisio 2009, 47.

<sup>31</sup> Moisio 2009, 20–21, 48.

<sup>32</sup> Moisio 2009, 61.

<sup>33</sup> Moisio 2009, 146.

<sup>34</sup> Moisio 2009, 145.

<sup>35</sup> Moisio 2009, 138.

Kriittistä pedagogiikkaa on arvosteltu siitä, että se politisoi luokkahuonetta tarpeettomasti. Esimerkiksi Hairstonin (1992) mukaan kriittistä pedagogiikkaa luonnehtii se, että siinä asetetaan ideologia kritiikin edelle, opettajan sosiaaliset tarpeet oppilaiden tarpeiden edelle ja politiikka taitojen edelle.<sup>36</sup> Hairstonin mukaan kriittinen pedagogiikka luo poliittista jännitettä suosimalla vasemmistolaisia ideologioita.<sup>37</sup> Alexander (2016) kritisoi kriittistä pedagogiikkaa siitä, että valasta vapautumista tavoitteleva teoria sisältää itsekin vahvoja valtasuhteita. Kriittisessä pedagogiikassa tavoiteltava valtaistuminen vain ohjaa valtaistuneen riippuvaiseksi toisista valtasuhteista.<sup>38</sup>

Vaikka väitöskirjani taustalla on poliittisesti värittyneeksi syytetty teoria, pyrin soveltamaan sitä niin, että sen käyttö peruskouluympäristössä on perusteltua. Kriittisellä pedagogiikalla oli tutkimustani inspiroiva vaikutus. En pyrkinyt viemään kriittisen pedagogiikan teoriaa suoran käytäntöön, vaan se tarjosi toimintatutkimukselleni yleisempiä suuntaviivoja. Sovelsin näitä suuntia tutkimukseni ja koulun luomaan kontekstiin. En esimerkiksi tuonut esiin kriittisen pedagogiikan perinteessä korostettua yhteiskuntaluokkakamppailua. Tässä tutkimuksessa ei ollut tarkoitus vapauttaa oppilaita kaikesta heihin vaikuttavasta vallasta, vaan selvittää, mitä seurauksia oli sillä, että opettajan vallan vähetessä oppilaan valta korostui.

### 1.3 Tyhmentävä koulu vai universaali opetus?

Pohjaan tämän tutkimuksen kasvatusfilosofisen perustan ranskalaisfilosofi Jacques Rancièren ajatuksiin, jotka hän esitti kirjassa *Le maître ignorant: Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle* (engl. *The Ignorant Schoolmaster: Five Lessons in Intellectual Emancipation*). Kirjassaan Rancière kyseenalaistaa yleisesti käytössä olevan opetustavan, jossa opettaja selittää asiat oppilailleen ja yrittää saada nämä ymmärtämään.

Rancière aloittaa *Le maître ignorant* -teoksensa (1987) historiallisella esimerkillä ranskalaisesta pedagogista, Joseph Jacototista, joka 1800-luvun alkupuolella joutui Alankomaihin maanpakoon. Hän opetti siellä oppilaita, jotka eivät osanneet ranskaa eikä hän osannut heidän äidinkieltään, flaamia. Yhteistä kieltä ei ollut, joten Jacototin oli löydettävä pienin mahdollinen tekijä, joka yhdistäisi hänet oppilaisiinsa. Epätoivoisena hän keksi opettaa ranskaa oppilailleen jakamalla heille kaksikieliset versiot Fénelonin *Telemague*-kirjasta ja ohjeistamalla heidät vertailemaan sanoja ja käännöksiä kirjasta. Jacotot ei voinut kuvitella, että oppilaat voisivat oppia mitään, koska hän ei ollut asiantuntijana osannut selittää ja yksinkertaistaa opetettavia asioita oppilailleen.<sup>39</sup>

---

<sup>36</sup> Harston 1992, 180.

<sup>37</sup> Harston 1992, 183, 187.

<sup>38</sup> Alexander 2016, 907.

<sup>39</sup> Rancière 1991, 1-2.

Jacotot oli hyvin yllättynyt, kun hänen oppilaansa oppivat lukemaan ja kirjoittamaan ranskaa tällaisen opetuksen avulla. Tämä mullisti pedagogin mielen. Hän oli aiemmin ajatellut, että nämä nuoret, tietämättömät mielet eivät mitenkään osaisi erottaa oleellisia asioita epäolennaisista ilman tietävää opettajaa. Tällä kertaa oli riittänyt, että opettaja oli paikalla, antoi oppilaille ohjeet ja loi edellytykset heidän oppimiselleen. Oppilaat olivat saavuttaneet loistavat oppimistulokset ilman opettajajohtoista opetusta. Oliko halu oppia niin suuri tekijä, että sen avulla jokainen ihminen voisi oppia ilman, että tarvitaan opetettavat asiat selittävää opettajaa?<sup>40</sup>

Ranskalaisfilosofi kuvailee, kuinka alle kouluikäinen lapsi oppii yleensä kaiken kokeilemalla, matkimalla ja yrittämällä. Kun lapsi menee kouluun, hänet alistetaan ajatukselle, että hän ei ymmärrä mitään, jos ei ole kirjaa, jossa asiat kerrotaan eikä opettajaa, joka *opettaa* ja *selittää* asiat hänelle.<sup>41</sup> Koulumestarit (eli opettajat) tietävät ja ymmärtävät. Muut ymmärtävät vain, jos mestari heitä opettaa. Opettaja pysyttelee aina askeleen oppilaitaan edellä. Se, mitä oppilas oppii Rancièren mukaan koulussa on, että hän ei osaa mitään ilman opettajaa.<sup>42</sup>

Koska koulutusjärjestelmä on koko yhteiskuntaa määrittävä rakenne, tällainen selittämiseen nojaava opetus epätasa-arvoistaa yhteiskuntaa jakamalla maailman ihmiset kahtia: vähemmän älykkäisiin ja älykkäämpiin; tietäviin ja tietämättömiin.<sup>43</sup> Kiinnostuneet oppilaat haluaisivat tietää asioita, mutta opettaja toteaa, että ei voi opettaa heitä vielä, koska he eivät ymmärtäisi sitä. Rancièrè kutsumuu tätä järjestelmää tyhmentäväksi. Se saa ihmiset imitoimaan älykkäämpien ajatuksia ja toistamaan niitä papukaijoina. Se laskee oppilaiden itsetuntoa ja lannistaa heitä. He pysyvät lannistuneina loppuelämänsä, elleivät onnistu myöhemmin kapuamaan opettajansa paikalle. Kun asia on opittu, sen voi unohtaa. Tällainen tyhmentymisen kierre on rakentunut koulujärjestelmään ja ulottuu esiopeutuksesta yliopistoon saakka. Vaikutus heijastuu koko yhteiskuntaan.<sup>44</sup> Rancièrè (2016) kuvaa opettamisen lähtökohtia uudemmassa *Vapautunut katsoja* -kirjassaan:

Opetustilanteen logiikassa tietämätön ei ole vain yksinkertaisesti se, joka ei vielä tiedä sitä mitä opettaja tietää. Oppilas on se, joka ei tiedä mitä hän ei tiedä eikä miten saada siitä tietoa. Opettaja taas omalta osaltaan ei ole vain se, jolla on tieto, jota tietämätön ei tiedä. Hän on myös se, joka tietää, miten ja millä hetkellä sitä voidaan tehdä ja mikä on oikea etenemistapa. Sillä tosiasia ei ole olemassa tietämätöntä, joka ei joutuisi tietäisi kaikenlaisia asioita, joka ei olisi oppinut niitä itsekseen kuuntelemalla ja katselemalla ympärilleen, tarkkailemalla ja toistamalla asioita, olemalla väärässä ja korjaamalla virheitään. Mutta opettajalle tällainen tieto on vain *tietämättömän* tietoa, jota ei voida järjestää sen logiikan mukaisesti missä edetään kaikkein yksinkertaisimmasta kohti kaikkein monimutkaisinta.<sup>45</sup>

---

<sup>40</sup> Rancièrè 1991, 2–4.

<sup>41</sup> Rancièrè 1991, 5–7.

<sup>42</sup> Rancièrè 2016b, 16.

<sup>43</sup> Rancièrè 1991, 6–7; 81.

<sup>44</sup> Rancièrè 1991, 6–9; 21.

<sup>45</sup> Rancièrè 2016b, 15–16. Kursivointi kuten lähteessä.

Rancièren ajatukset iskevät suomalaista peruskoulun opettajaa kasvoille. Suomalaisen peruskoulun historian ajan luokkaan on tultu istumaan ja kuuntelemaan opettajaa. Valtaa koululuokissa tutkinut Hakala (2007) toteaa:

”Moniulotteisten historiallisten ja kulttuuristen valtasuhteiden kautta tiedon sisältö on valikoitunut opettamisen arvoiseksi, ja tämän tiedon opettamisen mahdollistamiseksi kulttuurisesti ja historiallisesti rakentunut kouluinstituutio on myös asettanut opettajan paikan paremmin tietämisen paikaksi, jossa asento suhteessa tietämättömiin, opetettaviin oppilaisiin on monilla tavoin valmiiksi määritelty.”<sup>46</sup>

Koulujärjestelmä on pyrkinyt kehittymään, mutta peruskaava on yhä se, että lapset pyrkivät ymmärtämään asioita, joita opettaja heille kertoo. Nämä ovat asioita, joita joku muu on valikoinut ja ”ymmärtänyt” lapsille valmiiksi. Kouluissa lapset kirjaavat oppimansa tiedot koepaperille, ja sen jälkeen voivat ne unohtaa. Mitä parikymppinen enää muistaa peruskoulun historian tuntien opetuksesta?

Rancièren mukaan aina, kun älykkäämpi mieli ohjailee vähemmän älykästä mieltä, on kyse mielen tyhmentämisestä. Aina, kun mieli seuraa itseään, on kyse emansipaatiosta. Rancière tarkoittaa emansipaatiolla oman älyn herättämistä ihmisessä itsessään. Rancièren mukaan vain emansipoitunut yksilö, joka ymmärtää älyn voiman ja luottaa siihen, voi emansipoida toisen.<sup>47</sup> Emansipoituminen tarkoittaa sitä, että oppii olemaan tasa-arvoinen epätasa-arvoisessa yhteiskunnassa.<sup>48</sup> Myöhemmin Rancière määrittelee emansipaation *Vapautuneessa katsajassa* ”toimijoiden ja katselijoiden, yksilöiden ja kollektiivisen ruumiin jäsenien välisten rajojen hämärtämiseksi”.<sup>49</sup>

Suomalaista peruskoulua ylistetään maailmalla koulutuksellisen tasa-arvon ansiosta.<sup>50</sup> Tasa-arvoa koulukontekstissa tutkinut Kirsi Siekkinen (2017) toteaa väitöskirjassaan, että koulutuksellinen tasa-arvo näyttäytyy vahvasti suomalaisessa koulutuspolitiikassa yhteisenä opetuksena, sosioekonomisena ja alueellisena tasa-arvona sekä yhteisinä jatko-opintovalmiuksina.<sup>51</sup> Suomalainen koulu on näennäisen tasa-arvoinen, koska kaikki lapset saavat samantasoista opetusta sosioekonomisesta asemasta riippumatta, ja Suomessa opiskelu on käytännössä ilmaista korkeammillakin asteella. Nämä ovat hienoja asioita, mutta Rancièren tasa-arvokäsitys on radikaalimpi. Rancièren mukaan kasvatuksen tasa-arvon tulisi näkyä syvemmillä tasolla kuin vain yhtäläisinä oikeuksina. Rancièren tasa-arvoajattelun ydin on, että maailmassa on vain tasa-arvoisia mieliä. Ei ole älykkäämpiä ja vähemmän älykkäitä mieliä. Tämän tiedostaminen on suuri askel kohti emansipaatiota.<sup>52</sup> Opettaja ei ole älyltään ylivertainen oppilaisiinsa verrattuna eikä hän piilotele oppilailtaan asioiden ”salaista olemusta”, koska sellaista ei ole olemassa.<sup>53</sup>

---

<sup>46</sup> Hakala 2007, 8.

<sup>47</sup> Rancière 1991, 9, 13.

<sup>48</sup> Rancière 1991, 133.

<sup>49</sup> Rancière 2016b, 27.

<sup>50</sup> Siekkinen 2017, 28.

<sup>51</sup> Siekkinen 2017, 228.

<sup>52</sup> Rancière 1991, 39–40, 101.

<sup>53</sup> Rancière 1991, 21.

Rancière kieltää voivansa todistaa älyjen tasa-arvon empiirisesti. Älyjen tasa-arvon ajatus kumpuaa metafyyysisestä havainnosta siitä, että kaikki ihmisten tekemät tuotokset ovat yhden ja saman, tasa-arvoisen inhimillisen älyn tuotoksia.<sup>54</sup> Ihmisten älyjen intellektuaalisessa kapasiteetissa ei ole Rancièren mukaan eroja, ja kaikki äly sinänsä on tasaveroista.<sup>55</sup> Älyjen manifestaatioissa sen sijaan on eroja. Opettajan ja oppilaan älylliset manifestaatiot eroavat toisistaan, koska opettaja on ohjannut enemmän aikaa ja huomiota tiettyjen asioiden oppimiseen. Tahto ohjaa ihmistä oppimaan asioita. Kiire ja huolimattomuus vaikuttavat älyn manifestaatioihin, ei äly sinänsä. Toiston kautta ihmisistä tulee neroja, ei siksi, että he olisivat älyllisesti ylivertaisempia kuin toiset.<sup>56</sup> Rancière näkee älyjen tasa-arvon aksiomaattisesti ja filosofisesti, ei kognitiivisesti, kuten se esimerkiksi älykkyystutkimuksissa nähdään. Rancièren mielestä äly ja tasa-arvo ovat synonyymejä.<sup>57</sup> Vaikka Rancièren älykkyysnäkemysten kanssa ei olisi samaa mieltä, on hänen ajatuksensa helposti johdettavissa siihen, että on vähintään eettisesti oikein kohdella kaikkia älyjä tasavertaisesti. Pyrin kohtelemaan oppilaitani tutkimuksen ajan älyllisesti tasavertaisina, mutta se oli haastavaa, koska opettaja on koulun sosiaalisessa todellisuudessa korkeammassa asemassa kuin oppilaat.

Oppilas oppii itse, jos koulumestari uskoo oppilaan kykyihin ja velvoittaa hänet ymmärtämään mielensä kyvykkyyden. Tahto oppia ja usko omiin kykyihin ovat rancièrelaisen "universaalin opettamisen" ytimessä.<sup>58</sup> Universaalin opettamisen menetelmässä oppilas oppii samalla tavalla kuin hän oppi pienenä vauvana asioita. Ohjeeksi voisi riittää vain "käytä omaa älyäsi, kuten olet käyttänyt jo tuhansia kertoja elämässäsi".<sup>59</sup> Hän, joka opettaa ilman emansipaatiota, tyhmentää. Hänen, joka emansipoi oppilaansa, ei tarvitse huolehtia siitä, mitä he oppivat. Emansipoidut oppilaat oppivat mitä haluavat. Mahdollisesti eivät mitään ja mahdollisesti paljon. Toisen vapaana sinkoilevaa älyä ei voi kontrolloida.<sup>60</sup> Tämä oli opettajana vaikeaa sulattaa. Tuntui, että menetän opettajuuteni sillä hetkellä, kun menetän kontrollin lasten mieliin. Ajatus siitä, että ehkä lapset eivät oppisi mitään, koska eivät haluaisi oppia mitään, oli kauhistuttava.

Rancière asettaa intellektuaalisen emansipaation tyhmentämisen käytäntöä vastaan. Älyllisellä vapautumisella todennetaan älyjen tasaveroisuus. Älykkyys on tasaveroista kaikissa ilmentymissään.<sup>61</sup> Tässä tutkimuksessa pyrin vapauttamaan oppilaideni älyt ja pääsin havainnoimaan älykkyyksien ilmentymiä. Kun emme vahvista etäisyyttä ja raja-aitoja, kuten oppilas-opettaja ja tietävä-tietämätön, voi syntyä älyllistä valtaistumista.<sup>62</sup> Peruskoulun oppilas-opettaja -raja-aita

---

<sup>54</sup> Rancière 1991, 35–36, 45–47.

<sup>55</sup> Rancière 2016b, 16.

<sup>56</sup> Rancière 1991, 27; 51, 55; Hietämäki 2019, 20–22.

<sup>57</sup> Rancière 1991, 72–73; Hietämäki 2019, 23.

<sup>58</sup> Rancière 1991, 12–13, 16–17.

<sup>59</sup> Rancière 1991, 16.

<sup>60</sup> Rancière 1991, 18.

<sup>61</sup> Rancière 2016b, 17.

<sup>62</sup> Hietämäki 2019, 28.

on perinteisesti yhä vankka, vaikka uusimmassa opetussuunnitelmassa korostetaan opettajan monipuolista vuorovaikuttamista oppilaiden kanssa.<sup>63</sup> Pysin repimään tuon raja-aidan alas, mutta sen täydellinen häivyttäminen on miltei mahdotonta. Kuvailen tätä tarkemmin luvussa 4.

Rancièren ajatukset älykkyyden tasa-arvoisista ilmentymistä ovat kohdanneet kritiikkiä. Harris (2015) pohtii, miten kaikki diskurssit voivat olla keskenään tasa-arvoisia. Harrisin mielestä tietämättömän ja tietävän välille olisi tehtävä joku raja.<sup>64</sup> Jos rajaa ei ole, voi joku helposti väittää, että hänen oikeutetun kantansa mukaan jokin asia – esimerkiksi ilmastonmuutos – on epätosi, vaikka tieteellinen konsensus olisi toista mieltä. Rancière (2016a) on vastannut tähän kritiikkiin toteamalla, että tiedon paikkansapitävyys vahvistuu aina suhteessa muihin ihmisiin. Rancièren mukaan tieto itsessäänkin on tasa-arvoista ja todistuu ihmisyhteisön kautta.<sup>65</sup> Luvussa 2.1. kerron esimerkin avulla, kuinka ratkaisin tämän ongelman käytännössä tutkimukseni aikana.

Rancièren mukaan tietämätön koulumestari ei tarkista sitä, mitä oppilas on löytänyt, vaan hän todentaa sen, että oppilas on etsinyt.<sup>66</sup> Emansipoitu oppilas löytää etsiessään aina jotain. Ei välttämättä sitä, mitä on etsinyt, mutta hän löytää jotain, johon hän voi peilata kaikkea tietämäänsä.<sup>67</sup> Henkilökohtaisen emansipaation ytimessä on tietoisuus omasta itsestä ja kyvyistä. Oppilaani saivat etsiä, mitä halusivat opetussuunnitelman rajoissa. Kiertelin luokissa ja todensin, että oppilaat olivat etsineet, mutta en voinut tyytyä vain etsinnän todentamiseen, koska koulumestarina jouduin arvioimaan oppilaiden minulle palauttamien tuotokset. Opetussuunnitelma edellyttää oppilaiden töiden ja oppimisen jatkuvaa arviointia. Tuotoksia arvioidessani annoin oppilaille palautetta, joka ohjasi heitä.

Jotkut opettajat – kuten jo antiikin Sokrates – ohjailevat hienovaraisesti oppilaidensa mieliä haluamaansa suuntaan kysymyksillä, koska he tietävät asioista enemmän kuin oppilaat. Rancière toteaa, että tällaisessa ohjailevien kysymysten metodissa oppilas oppii ainoastaan, ettei tiedä tai osaa ilman opettajaansa. Jos koulumestari on tietämätön opettamisestaan aiheista, hän voi kysyä oppilaaltaan mitä tahansa ohjailematta tätä. Emansipoivan opetuksen ydinkysymys on: ”Mitä sinä ajattelet siitä?”<sup>68</sup>

Perinteisen, selittämiseen nojaavan pedagogiikan taustalla on tyhmentävä ja lannistava logiikka. Rancière myöntää, että joitain asioita on hyvä selittää ja oppilailta voi kysellä asioita. Joskus saatetaan tarvita mestaria, joka auttaa oppilaita pysymään oppimisen tiellä, koska etenkin lapsen mieli saattaa lähteä vaeltamaan. Tämä on Rancièren mukaan tahtojen välinen suhde, eikä se tyhmennä oppilasta, kunhan mestari ei korota omaa älyään oppilaan älyn yläpuolelle.<sup>69</sup>

---

<sup>63</sup> Esim. Opetushallitus 2016, 31.

<sup>64</sup> Harris 2015, 176–177.

<sup>65</sup> Rancière 2016a, 148–149.

<sup>66</sup> Rancière 1991, 29–31.

<sup>67</sup> Rancière 1991, 33; Rancière 2016b, 20.

<sup>68</sup> Rancière 1991, 29–31; 36. Sokraattisen kyselymetodin ohjaavuudesta oppimiseen myös Biesta 2013, 452–454 ja Himanka 2017.

<sup>69</sup> Rancière 1991, 29, 13.

Näen tässä mahdollisuuden tulkita Rancièrea eri tavalla, koska hän tarjoaa houkuttelevan keinon yleistää vahvan opettajajohtoinen opetus emansipatoriseksi. Voimakasta mielten ohjailua harjoittava opettaja voi väittää opettavansa emansipatorisesti, jos tulkitsee hänen vain ”pitävän oppilaat oppimisen tiellä” tahtojen välisen kamppailun kautta. Voiko opettaja, joka ohjailee toimintaa, mutta ei selitä asioita oppilaille, opettaa valtaistumisen ihanteiden mukaisesti? Mahdollisesti, mutta tässä tutkimuksessa tein opettajan roolista mahdollisimman vähän toimintaa ohjailevan. Toisinaan autoin oppilaita oppimisen tielle, jos heidän mielensä selvästi vaelsi pitkiä aikoja jossain muualla.

Suomessa on jo pitkään korostettu opetussuunnitelmissa oppilaiden omaa aktiivisuutta oppimisessa, eikä opettajan selittäminen ole enää nykypäivänä kovin yleinen pedagoginen keino. Vuonna 2016 käyttöön otettu perusopetuksen opetussuunnitelma korostaa oppilaiden itseohjautuvuutta ja ilmiökeskeisyyttä. Koen, että Rancièren kasvatusfilosofialla on suuri mahdollisuus vastata osaan nykyisen opetussuunnitelman luomista haasteista.

Rancièrelaisia tasa-arvon sovellutuksia suomalaiseen koulumaailmaan pohtinut Juha Suoranta (2009) tiivistää Rancièren ajatusten hengen:

[...] luotettavuushierarkian huipulla ovat rehtorit, professorit ja opettajat, opiskelijoiden ja oppilaiden edustaessa koululaivan konehuoneen hiilijengiä. Opettajien emansipatorinen tehtävä olisi auttaa oppilaat hämärästä, pyyhkiä heidän silmänsä noesta (mitä noki on, sen jokainen ajatelkoon itse), ja antaa ääni (mitä ääni on, sen kuulכון kukin omalla tavallaan).<sup>70</sup>

## 1.4 Aiempi tutkimus

Tässä väitöskirjassa tarkastellaan oppimista historian oppiaineen kontekstissa. Poikkitieteellisessä tutkimuksessa yhdistyvät vahvasti historian ja kasvatustieteen tieteenalat, ja mukana on myös yhteiskuntatieteellisiä ulottuvuuksia valtaistumisteorioiden kautta. Tutkimus sijoittuu historian pedagogiikan kentälle.

Suomalaisten peruskoulujen autonomisen luonteen takia tieto kaikista opettajien tekemistä opetuskokeiluista ei leviä laajaan tietoisuuteen. Suomessa ei ole aiemmin tehty tällaisia tutkimuksia, joissa oppilaille annetaan merkittävästi enemmän valtaa. Ajan saatossa on tehty hyvinkin erilaisia kokeiluja, mutta tässä tutkimuksessa en käy niitä tarkemmin läpi. Tutkimuksessani on samoja elementtejä kuin esimerkiksi ”avoimessa opetuksessa”, ”itseohjautuvassa oppimisessä” ja Montessori-pedagogiikassa.<sup>71</sup> Suomessa aiheeseen liittyvät tutkimukset ovat keskittyneet enemmän oppilaiden itseohjautuvuuden tukemiseen kuin vallasta vapautumiseen ja demokraattisten käytäntöjen soveltamiseen.<sup>72</sup>

---

<sup>70</sup> Suoranta 2009, 159.

<sup>71</sup> Montessoripedagogiikasta esim. Lillard 2019, avoimesta opetuksesta esim. Moilanen 2018.

<sup>72</sup> Esim. Saarenketo 2016.



Demokratiakasvatusta suomalaisissa kouluissa on tutkittu ja pohdittu. Opetushallitus julkaisi vuonna 2011 demokratiakasvatusselvityksen, jossa todettiin, että oppilaille tulisi lisätä koulun arkeen mahdollisuuksia vaikuttaa asioihin.<sup>73</sup> Rautiainen (2018) on toimittanut teoksen *Kohti parempaa demokratiaa – Euroopan neuvoston demokratiakulttuurin kompetenssit kasvatuksessa ja opetuksessa*. Teoksessa pohditaan kulttuuri- ja demokratiaosaamisen osatekijöiden soveltamista koulumaailmaan.<sup>74</sup> Perttu Männistön (2020) väitöskirjassaan esittämä johtopäätös suomalaisen peruskoulun demokratiakasvatuksen tilasta on synkkä: Suomessa ei toteuteta demokratiakasvatusta kovin ansiokkaasti.<sup>75</sup>

Historian oppiaineen roolia demokratiakansalaisuuteen kasvattajana on tutkinut erityisesti yhdysvaltalainen Keith Barton.<sup>76</sup> Hän katsoo, että historian oppiaine voi opettaa demokratiakasvatusta historiataitojen kautta. Historian tulisi pyrkiä kasvattamaan demokraattisia kansalaisia, jotka ovat osallistuvia, moniarvoisia periaatteita kunnioittavia ja omaksuvat neuvottelun periaatteet.<sup>77</sup> Tähän päästään Bartonin ja Levstikin mukaan ”demokraattisen humanismin kautta”, jossa oppilaat oppivat tekemään perusteltuja päätöksiä, oppivat erilaisista kulttuureista ja ihmisistä, sekä pohtivat yleistä hyvää.<sup>78</sup> Näitä tavoitteita ei saavuteta johtamalla oppilaita toistamaan opettajien, poliitikkojen tai oppikirjojen näkemyksiä, vaan antamalla oppilaille mahdollisuuksia muodostaa omat käsityksensä.<sup>79</sup>

”Empowerment”-käsitteen kirjavuus ja yhteneväisten määritelmien puute takaavat sen, että valtaistumista tutkivat tutkimukset harvoin lähtevät samanlaisesta valtaistumisen käsityksestä kuin tämä tutkimus. Esimerkiksi Bergerin ym. (2016) kirjassa opiskelijoiden valtaistumista tavoitellaan ”syvämmällä ohjeiden annolla”, jolla he tarkoittavat opiskelijoiden itsereflektion tukemista sekä yksilöllisten tarpeiden ja taitojen tunnistamista. Heidän menetelmässään opettajalla on hyvin aktiivinen rooli oppilaiden ohjaamisessa.<sup>80</sup>

Amerikkalaisen kriittisen pedagogiikan kuulu kehittäjä, Ira Shor, kirjoitti kirjan kokeilustaan, jossa hän jakoi valtaa oppilaille Staten Island Collegessa Yhdysvalloissa. Shor pyrkii luomaan opiskelijoistaan osallistuvia demokraattisen yhteiskunnan kansalaisia antamalla heille äänen oppitunneilla. Shor kuvailee, miten hankalaa opettajan valtaa on siirtää oppilaille instituutiossa, joka on rakennettu opettajajohtoisuuden perustalle.<sup>81</sup> Shorin metodi on lähellä freirelaista problematisoivaa pedagogiikkaa, jota kuvaan tarkemmin luvussa 2.2.

Otoide (2017) teki Rancièren universaalien opetuksen inspiroimana opetuskokeilun koulun tiedetunneilla Kanadassa. Tutkimusasetelmassa 10–11-vuotiaat oppilaat saivat opiskella tiedettä kahdenkymmenen oppitunnin ajan ilman, että opettaja ohjasi toimintaa. Otoide totesi, että tutkimuksen aikana oppilaat oppivat

---

<sup>73</sup> Opetushallitus 2011, 67–68.

<sup>74</sup> Rautiainen 2018, 4.

<sup>75</sup> Männistö 2020, 55.

<sup>76</sup> Barton & Levstik 2004; Barton 2012.

<sup>77</sup> Barton & Levstik 2004, 40.

<sup>78</sup> Barton & Levstik 2004, 35–38.

<sup>79</sup> Barton & Levstik 2004, 39–40.

<sup>80</sup> Berger, Woodfin & Vilen 2016, 278.

<sup>81</sup> Shor 1996, 20, 31.

käyttämään omaa älyään.<sup>82</sup> Rancièrelaisella universaalien opetuksen metodilla on tehty tutkimuksia myös kouluympäristön ulkopuolella, kuten kokeilut, joissa on kehitetty paikallisyhteisöjä ja aluehallintaa.<sup>83</sup>

Opetussuunnitelmatutkimus ja historian ainedidaktiikka ovat merkittäviä tutkimukseeni vaikuttavia kenttiä, joita esittelen tarkemmin luvussa 2.4.

## 1.5 Väitöskirjan rakenne

Luvussa kaksi käsittelen tutkimuksen kannalta olennaisimman käsitteen, valtaistumisen. Sen jälkeen esittelen tutkimuksen toteutustavan taustalla olleita ajatuksia. Samassa luvussa käsittelen historian oppiainetta ja sen tehtävää sekä historian ja demokratiakasvatuksen suhdetta. Luvun lopussa kokoan luvussa esitetyistä ajatuksista ne, jotka ovat tutkimukseni kannalta olennaisimmat.

Luvussa kolme kuvaan tutkimuksen tieteenteoreettiset ja metodologiset lähtökohdat. Hermeneutiikan ja toimintatutkimuksen esittelyn jälkeen kuvailen tutkimusryhmän ja -tilan sekä laajan tutkimusaineiston. Avaan analyysitapojani aineiston esittelyn jälkeen. Analysoin aineistoani sisällönanalyysin menetelmillä. Etsin oppimista ja valtaistumista kuvaavia merkityksiä oppilaiden tuottamista teksteistä.<sup>84</sup> Luvun lopussa pohdin tutkimuksen eettisyyttä ja luotettavuutta.

Luvussa neljä aloitan vastaamaan ensimmäiseen tutkimuskysymykseen: ”Miten oppilaat opiskelivat historiaa kokeilun aikana?” Jos ihmisille jaetaan liikaa valtaa todella nopealla aikataululla, he menevät helposti hämilleen. Vallan jakaminen oppilailleni oli pitkä prosessi. Tätä prosessia kuvailen luvun aikana. Esittelen luvussa seikkoja, jotka rajoittivat oppilaideni vapautta, ja kuvailen, mikä oli opettajan rooli opetuksen aikana.

Luvussa viisi analysoin sitä, mitä oppilaat oppivat tutkimuksen aikana. Arvioin oppimista suhteessa opetussuunnitelmaan historian oppiaineen tavoitteisiin sekä yleisempiin tavoitteisiin. Aineistona käytän oppilaiden töitä ja itsearviointeja. Etsin aineistosta sisällönanalyysillä merkityksiä, jotka ilmentävät asioiden oppimista.

Luvussa kuusi etsin vastausta viimeiseen tutkimuskysymykseeni: ”Seurasiko opiskelusta oppilaiden valtaistuminen?” Arvioin valtaistumista tutkimuskirjallisuudesta nostettujen kriteerien avulla, ja luon yhteyden valtaistumisen ja demokratiakasvatuksen välille.

Luvussa seitsemän kokoan tutkimuksen keskeiset tutkimustulokset, pohdin tulosteni merkityksellisyyttä ja esitän jatkotutkimusmahdollisuuksia.

---

<sup>82</sup> Otoide 2017, 305, 317.

<sup>83</sup> Suoranta 2008, 122.

<sup>84</sup> Tuomi & Sarajärvi 2018, 87–88.

## 2 KÄSITTEELLINEN JA TEOREETTINEN TAUSTA

### 2.1 Valtaistuminen käsitteenä

Kukaan ei voi paljastaa maailmaa toisen puolesta.<sup>85</sup>

Tämän väitöstutkimuksen pääteema on suomalaisen peruskoulun oppilaan valtaistuminen historian oppitunneilla. Valtaistumisen (engl. empowerment) käsitteelle ei ole vakiintunutta määritelmää. Käsitteestä käytetään suomen kielessä myös muotoa voimaantuminen ja valtautuminen.<sup>86</sup> Käsite "empowerment" on käytössä kaikilla yhteiskuntaa ja ihmistä sivuavilla tieteenaloilla. Tämän monitieteisyyden takia käsitteelle annetut merkitykset vaihtelevat hieman eri tieteenalojen ja käyttökohteiden perusteella.<sup>87</sup> Yhteistä monille eri valtaistumisen määritelmille on se, että ihmistä ei voi valtaistaa puhtaasti ulkopuolelta, vaan hän voi valtaistua vain itse.<sup>88</sup>

Kaikilla humanistisilla tieteenaloilla on jo omaksuttu "empowermentin" käsite, ja sitä käytetään myös poliittisissa ohjelmissa. Käsite on eri käyttöyhteyksissä sama, mutta sille annetut merkitykset vaihtelevat käyttötarkoitusten ja tieteen välillä. Suomessa etenkin sosiaalityössä käytetään valtaistumisen käsitettä.<sup>89</sup> Kansainvälisessä tutkimuskirjallisuudessa "empowerment"-käsitettä käytetään muun muassa sorrettuja vähemmistöjä, köyhien kansanosien ja naisten aseman parantamista koskevissa tutkimuksissa.<sup>90</sup> Suomalaisen, tasa-arvoisena mainostetun, peruskoulun oppilaiden valtaistuminen ei tarkoita samaa kuin miljoonakaupungin slummien asukkaiden valtaistuminen. Kasvatuksen

---

<sup>85</sup> Freire 1970, 150. "No one can, however, unveil the world for another."

<sup>86</sup> Siitonen 1999, 91; Ruohotie (1996) käyttää valtaistumisesta termiä "voimistuminen" ja siihen johtavasta prosessista käsitettä "valtuuttaminen", 26–27.

<sup>87</sup> Hokkanen 2014, 105.

<sup>88</sup> Siitonen 1999, 88, 91; Freire & Shor 1987, 109.

<sup>89</sup> Hokkanen, 2009, 315.

<sup>90</sup> Esim. Prakash ym. 2018 ja Gagnon 2014.

kentällä tehdyissä valtaistumistutkimuksissa käsitettä ei usein ole selvästi määriteltä. <sup>91</sup> Tästä syystä valtaistumisen käsitettä on tarkasteltava tarkemmin, jotta sen voi määrittellä pedagogiseen ympäristöön sopivaksi.

Heikkilä-Laakso ja Heikkilä (1997) toteavat, että valtautumisprosessi on ihmisestä itsestään lähtevä persoonallinen ja sosiaalinen prosessi. He pohtivat erilaisia valtaistamisen keinoja, mutta vahvistavat, että kaikkien valtaistamiskokielujen perimmäinen tarkoitus on saada ihminen kokemaan, että paras auktoriteetti löytyy heistä itsestään. <sup>92</sup> Ihminen ei valtaistu ulkoisella pakolla tai toisen henkilön päätöksestä. <sup>93</sup> Tullakseen valtaistuneeksi, yksilön on osallistuttava ja toimittava itse. Tämä ei kuitenkaan tarkoita, että olisi toimittava yksin ilman tukea ja apua. <sup>94</sup> Tässä tutkimuksessa pyrin tarjoamaan oppilailleni välineet valtaistumiseen sallimalla aloitteellisuuden, toiminnan, ja antamalla luottamusta sekä resursseja. Näiden uusien tietojen ja niiden suoman itseluottamuksen valossa oppilaat voivat kehittää menettelytapoja ja rakenteita siten, että ne paremmin vastaavat heidän omia tarpeitaan. <sup>95</sup>

Kriittisen pedagogiikan oppi-isän, Paulo Freiren (1970), mukaan kaikki ne toimet, joissa ihminen käyttää toisia objektiivisesti hyväkseen tai estää tätä tavoittelemasta asemaa itsenäisenä ja vastuullisena persoonana, ovat sortoa, koska ne rajoittavat ihmisen ontologista ja historiallista tavoitetta tulla entistä inhimillisemmäksi. <sup>96</sup> Sorto on mahdollista, koska valta on jakautunut epäreilusti. Sen takia sitä vastaan voi taistella, eli sorretut voivat valtaistua kamppailemalla vapautumisen puolesta. Vapautta ei voi lahjoittaa, vaan se pitää valloittaa. <sup>97</sup> Peruskoulussa elää vahvana ajatus, että oppilaiden tulisi olla alisteisia opettajille ja opettajien tulisi päättää asioista oppilaiden puolesta. Freiren ja muiden kriittisen pedagogiikan teoreetikkojen mukaan tämä opettaa oppilaat omaksumaan passiivisen roolin koulussa. Freire perustelee, että tällainen valtajärjestys on sortavalle yhteiskuntarakenteelle välttämätöntä, jotta valtasuhteet säilyvät ennallaan. <sup>98</sup> Freiren ohje on, että vallankumouksellinen kasvattaja luottaa oppilaihinsa ja heidän luovaan voimaansa, jonka kautta sekä kasvattaja että oppilaat voivat vapautua. <sup>99</sup>

Siitonen (1999) määrittelee voimaantuneen ihmisen seuraavalla tavalla:

Voimaantunut ihminen on löytänyt omat voimavaransa. Hän on itse itseään määräävä ja ulkoisesta pakosta vapaa. Voimaantumisprosessissa toinen ihminen ei ole häntä voimaannuttanut, vaan hän on itse tullut voimaantuneeksi. <sup>100</sup>

---

<sup>91</sup> Pollari 2000, 57–58.

<sup>92</sup> Heikkilä-Laakso & Heikkilä 1997, 347–350; 368–371.

<sup>93</sup> Siitonen 1999, 93

<sup>94</sup> Pollari 2000, 55.

<sup>95</sup> Freire & Shor 1987, 110–112, 115; Siitonen 1999, 126.

<sup>96</sup> Freire 2016, 57.

<sup>97</sup> Freire 1970, 25–26, 39.

<sup>98</sup> Freire 1970, 53–54; 64–65.

<sup>99</sup> Freire 1970, 56.

<sup>100</sup> Siitonen 1999, 93.

Määritelmänsä jälkeen Siitonen kiirehtii lisäämään, että määritelmän käyttö voimaantumisen arvioinnissa on haasteellista, koska voimaantumisen ominaisuudet tulevat ilmi ihmisissä eri ominaisuuksina. Näitä ominaisuuksia ovat muun muassa käyttäytyminen, taidot ja uskomukset. Ne voivat lisäksi vaihdella ympäristön ja ajankohdan mukaan.<sup>101</sup>

Robinsonin (1994) mukaan voimaantuminen on yksilöllistä ja yhteisöllistä, vapautta ja valtaa, sisäistä ja ulkoista, poliittista ja yksityistä, palkinto itse itsensä.<sup>102</sup> Hän määrittelee voimaantuneen ihmisen sellaiseksi, jonka ”itsetunto vahvistaa innostunutta vuorovaikutusta muiden ihmisten kanssa ja samalla vahvistuu tästä vuorovaikutuksesta. Voimaantunut ihminen on sellainen, jonka energia ja elämänilo on tarttuvaa, se virtaa ulos muihin ihmisiin ja heiltä takaisin.”<sup>103</sup> Robinsonin määritelmä korostaa iloa ja itsetuntoa.

Robinson ja Siitonen käyttävät termiä voimaantuminen synonyyminä englanninkieliselle empowerment-käsitteelle. He tutkivat käsitteen etymologiaa ja päätyivät 1990-luvulla valitsemaan empowermentin suomenkieliseksi vastikkeeksi voimaantumisen.<sup>104</sup> Käytän tässä tutkimuksessa samasta käsitteestä termiä valtaistuminen, koska se korostaa valtasuhteita eikä ole niin laajasti käytössä eri merkityksillä kuin termi voimaantuminen. 2020-luvulla voimaantumisen käsitettä käytetään melko liberaalisti eikä se usein yleisessä keskustelussa liity empowermentin teoriaan, vaan kokemukseni mukaan yhdistetään yleiskielessä helposti kokemukseen lyhyistä ilon ja energisyyden tunteista. Esimerkiksi metsässä kävely voi voimaannuttaa, mutta harvoin metsälentokien yhteydessä puhutaan valtaistumisesta. Siitosen ja Robinsonin voimaantuminen poikkeaa hienoisesti kansainvälisestä empowermentista siten, että se voidaan nähdä enemmän yksilön sisäisen voimantunteen rakentumisena eikä niinkään alistettujen ihmisryhmien aseman paranemisena.<sup>105</sup> Joka tapauksessa näen, että Siitosen ja Robinsonin esittämät voimaantumisen määritelmät ovat olennaisia myös valtaistumista arvioitaessa.

Valtaistumisen käsite liittyy vahvasti kriittisen pedagogiikan teoriassa usein esiintyvään emansipaation käsitteeseen.<sup>106</sup> Emansipaatiolla tarkoitetaan tasa-arvon saavuttamista, vapautumista eriarvoisuudesta tai holhouksesta.<sup>107</sup> Paulo Freire piti kriittistä tiedostamista tärkeimpänä välineenä emansipaation.<sup>108</sup> Valtaistumisen ja emansipaation käsitteiden useat erilaiset käyttötavat ja määrittelyt ovat johtaneet siihen, että toisinaan näitä kahta käsitettä on käytetty synonyymeinä.<sup>109</sup> Valtaistumisen ja emansipaation eroksi voidaan nähdä se, että valtaistuminen on yksilöstä itsestään kumpuava prosessi eikä siihen tarvita

---

<sup>101</sup> Siitonen 1999, 93.

<sup>102</sup> Robinson 1994, 12.

<sup>103</sup> Robinson 1994, 38.

<sup>104</sup> Siitonen 1999, 60.

<sup>105</sup> Siitonen 1999, 60.

<sup>106</sup> Valtaistumista lähellä olevasta käsitteestä kirjoittaa myös Mills, joka esittelee ”vapauttavan kasvatuksen” (liberating education) käsitteen, jossa tavoitteena on luoda vapaa ja järkevä, itseään kehittävä ihminen. Mills 1959, 187.

<sup>107</sup> Ryynänen & Nivala 2017, 34–35.

<sup>108</sup> Hannula 2000, 168.

<sup>109</sup> Hannula 2000, 85; Ryynänen & Nivala 2017, 34–35, 39–41.

muita. Emansipaatio toteutuu mieleltä mielelle: emansipoitunut yksilö voi emansipoida muita.<sup>110</sup> Valtaistuminen toteutuu yksilöllisenä prosessina. Vain yksilö itse voi valtaistaa itsensä.<sup>111</sup> Yksi syy sille, miksi valtaistuminen sopi tutkimuksen taustateoriaksi paremmin kuin emansipaatioteoria, oli epävarmuuteni omasta emansipaatiostani. Jos en ole emansipoitunut, en voi emansipoida muita. Tässä opetuskokeilussa pyrin ohjaamaan oppilaitani sen verran vähän, että on mielekkäämpää ymmärtää prosessi oppilaiden aktiivisuutta ja aktivoitumista enemmän korostavana valtaistumisena kuin emansipaationa.

Valtaistumisella voi olla merkittäviä seurauksia yksilön elämälle. Cummins (2001) toteaa, että koulussa valtaistuneet (empowered) oppilaat kehittävät kyvyn, itseluottamuksen ja motivaation onnistua akateemisesti. Ne oppilaat, jotka koulussa lannistetaan (disempower), eivät kehitä itselleen akateemista perustaa.<sup>112</sup> Kriittisen pedagogiikan tutkija Henry Giroux huomauttaa (1989), että valtaistavan opetuksen motiivit ovat akateemisia oppimistuloksia ylevämpiä: valtaistava opetus saa nuoret oppimaan kriittisen tiedostamisen kautta, mistä tieto, valta ja heitä ympäröivät rakenteet muodostuvat.<sup>113</sup>

Vaikka valtaistumisen teoriassa puhutaan vahvasti yksilöllisistä prosesseista, tulee muistaa valtaistumisen yhteisöllinen ulottuvuus. Valtaistumista tutkinut Pirjo Pollari (2000) toteaa, että valtaistuminen (empowerment) ymmärretään usein prosessina, jossa tarjotaan ihmisille välineet ottaa elämänsä vankemmin omiin käsiin ja toteuttaa itseään täydessä potentiaalissaan. Kun lisätään ihmisten vaikutusmahdollisuuksia päätöksentekoon ja tunnustetaan julkisesti heidän merkityksensä, sillä on valtaistava vaikutus vallan lisääntymisen lisäksi, koska se ”antaa heille äänen” ja he näkevät toiminnallaan olleen seurauksia.<sup>114</sup> Tämä on yksi esimerkki siitä, miten valtaistuminen voi edistää demokratiakasvatuksen tavoitteita. Pollari muistuttaa, että valtaistumisessa ei saa olla kyse paternalismista, eli valtaistettavia varten ei tehdä hyvää, vaan tehdään hyvää heidän kanssaan.<sup>115</sup>

Valtaistuminen voidaan nähdä yhteistyössä ja keskinäisen luottamuksen tilassa toteutuvana prosessina, jossa korostetaan yksilön mahdollisuuksia valtaan, voimaan ja resursseihin, ja joka parantaa osallistujien itsetuntoa. Pelkkä vallan lisääntyminen ei ole valtaistumista: vallan myötä tulee vastuuta, joten yksilöiden on omaksuttava vastuu omien tekojensa seurauksista.<sup>116</sup>

Pollari (2000) määrittelee kasvatukseen liittyvän valtaistumisen koostuvan kolmesta kokonaisuudesta:

---

<sup>110</sup> Rancière 1991, 13; Heikkilä-Laakso & Heikkilä 1997, 347–350; Siitonen 1999, 88, 91; Freire & Shor 1987, 109.

<sup>111</sup> Siitonen 1999, 93; Freire 1970, 25–26.

<sup>112</sup> Cummins 2001.

<sup>113</sup> Giroux 1989, 147–151.

<sup>114</sup> Pollari 2000, 53.

<sup>115</sup> Pollari 2000, 54.

<sup>116</sup> Pollari 2000, 56–57.

(1) Oppija saa valtaa, mahdollisuuksia ja resursseja päämääräksi, (2) oppija hyväksyy ja omaksuu ne, (3) oppija hallitsee toimintojaan ja ottaa vastuun oppimisestaan aktiivisena subjektina.<sup>117</sup>

Valtaistumista voi rajoittaa oppilaan vastahakoisuus aktiivisen roolin ottamiseksi. Suomalaisessa peruskoulussa opettajajohtoiset työskentelytavat ovat vallitsevia, joten niin oppilaat kuin opettajat ottavat tämän annettuna. Jotkut saattavat kokea vallan ja vastuun uhkaavana, koska on helpompaa noudattaa annettuja ohjeita ja valittaa kuin ottaa vastuu tekojensa seurauksista ja mahdollisesti tehdä virheitä.<sup>118</sup>

Ryynäsen ja Nivalan (2017) mukaan kasvatuksen kentällä valtaistumisella tarkoitetaan yleensä nuorten elämänhallinnan, vastuunoton ja itseluottamuksen taitojen tukemista. Valtaistuminen on yksilöllinen prosessi, mutta sillä on vahva yhteisöllinen ulottuvuus. Valtaistuminen voi kehittää yhteisöjä, koska valtaistuminen johtaa usein yhteisölliseen aktiivisuuteen.<sup>119</sup> Valtaistuneen yksilön määritelmä on lähellä aktiivisen kansalaisuuden määritelmää.<sup>120</sup> Vallassa oleva hallintojärjestelmä haluaa tuottaa aktiivisia kansalaisia, jotka voivat käydä dialogia heidän kanssaan.

Michel Foucault'n mukaan vallasta ei voi täysin vapautua.<sup>121</sup> Vaikka oppilaat toimisivat näennäisesti oman mielensä mukaan, sisältyy heidän toimiinsa jonkinlainen valta-aspekti, elleivät he ole keksineet toimiaan täysin itse. Pulkkinen (2015) kritisoi näkemystä, jossa valta nähdään yleisesti pahana asiana. Kaikesta vallasta ei pidäkään vapautua, vaan jotkut valtasuhteet ovat jopa välttämättömiä. Kulttuurin ja perinteiden siirtäminenkin on vallankäyttöä. Koulut kokonaisuutena siirtävät kulttuuria oppilaisiin.<sup>122</sup> Koulumaailmaan on muodostunut paljon siihen vaikuttavia valtarakenteita, joita kouluarjessa ei tiedosteta.

Voidaan nähdä, että oppilaidensa valtaistumiseen tähtäävä opettaja käyttää valtaansa muovatakseen oppilaista sellaisia kuin haluaa, tässä tapauksessa valtaistuneita. Näin ollen valtaistumiseen tähtäävä kasvattaminenkin on vallankäyttöä.<sup>123</sup> Männistön ja Fornaciarin (2017) mukaan demokratiakasvatuksessa tärkeää on ymmärtää "politiikan käsite" laajasti siten, että politiikka pitää sisälleen kaikki ilmiöt ja asiat, jotka määrittävät sitä, miten yhteiskunta toimii. Näin nähdään, että politiikassa on kyse ihmisten hallinnasta.<sup>124</sup> Opetussuunnitelmat, jotka ovat poliittisia asiakirjoja, ohjaavat koulujen toimintaa.<sup>125</sup> Levamon (2014) mukaan muun muassa aktiivinen kansalaisuus on hallintojärjestelmän tuottama ihanne eikä sitä sen takia voida suoraan rinnastaa valtaistumiseen.<sup>126</sup> Valtaistumisessa on tärkeää tiedostaa valtasuhteet ja tunnistaa hallintojärjestelmän tuottamat ihanteet, jotta näitä voidaan kriittisesti arvioida.

---

<sup>117</sup> Pollari 2000, 58.

<sup>118</sup> Pollari 2000, 61–62.

<sup>119</sup> Ryynänen & Nivala 2017, 37.

<sup>120</sup> Ryynänen & Nivala 2017, 38.

<sup>121</sup> Foucault 2014, 44–45.

<sup>122</sup> Pulkkinen 2015, 77–78.

<sup>123</sup> Cruikshank 1994, 30–31.

<sup>124</sup> Männistö & Fornaciari 2017, 38.

<sup>125</sup> Jyrhämä ym. 2016, 44–45; Autio ym. 2017, 7.

<sup>126</sup> Levamo 2014, 20.

Tämä tutkimus kytkeytyy historian ja demokratiakasvatuksen suhteeseen. Oppilaiden valtaistuminen voi toimia koulun demokratiakasvatuksen keinona, koska se lisää tasa-arvoa luokkahuoneeseen. Valtaistavassa prosessissa ei kasvateta demokratiaan käskemällä oppilaita äänestämään tai uskottelemalla, että hallintomuotomme on paras. Oppilaiden tulisi saada löytää omat voimavaransa ja muodostaa mielipiteensä itse. Tällöin demokratia voidaan nähdä kokonaisvaltaisempana sosiaalisen vuorovaikutuksen verkkona.<sup>127</sup>

Käytän tutkimuksessani paljon vapauden käsitettä. En tulkitse vapautta kaikesta vallasta vapautumiseksi, vaan Isaiah Berlinin kuuluisan positiivisen vapauden käsitteen mukaisesti yksilön kyvyksi toimia oman mielensä mukaisesti.<sup>128</sup> Tässä tutkimuksessa käytetty vapauden käsite määrittyy pitkälti valtaistumisen kautta: yksilö saa tilan, jossa voi itseään ohjaten tavoitella haluamiaan asioita.

En sitoudu näkemykseen, jossa valtaistuminen ja vapaus tarkoittavat, että oppilailla olisi valta määrittellä totuus haluamanselkiseksi. Törmäsin toimintatutkimukseni aikana tilanteisiin, joissa oppilaat salaliittoteorioita tutkiessaan tekivät niistä selkeän virheellisiä päätelmiä. Tällöin heittäydyin freirelaisen dialogiin oppilaideni kanssa, ja pyrin tiedollisesti haastamaan heidän tulkintojaan.<sup>129</sup> Tällaisissa tapauksissa nousin ehkä tiedollisesti oppilaideni yläpuolelle ja rajoitin heidän vapauttaan, mutta tulkitsen asian näin: oppilaani ansaitsivat tulla kuuluisiksi ja kohdatuiksi intellektuaalisesti tasaveroisina kumppaneina. Vastasin heidän käsityksiinsä tarkasti niitä kunnioittaen.<sup>130</sup> Esimerkiksi kuvitteellinen oppilas, joka holokaustia tutkiessaan päättäisi, ettei holokaustia tapahtunut, olisi historian tutkimuksen konsensuksen mukaan väärässä.

Kun kuvailen oppilaiden opiskelleen tiettyjä aiheita, käytän tutkimusraportissa verbiä ”tutkia”. Samaa sanaa käytin toimintatutkimuksen aikana oppilaiden kanssa. Sanavalinta juontaa juurensa tutkivan oppimisen traditioon, joka on vahvasti tutkimuksen taustalla. Peruskoululaisten koulussa suorittama ”tutkiminen” ei missään tapauksessa vertaudu ammattitutkijoiden tekemiin tutkimuksiin, vaikka kantasana on sama. Miellän oppilaideni tekemät ”tutkimukset” englannin kielen explore-verbin kautta, jota Rancièren pääteoksen käänöksessäkin käytetään välillä kuvaamaan lapsen harjoittamaa maailman ihmettelyä.<sup>131</sup> Tässä tutkimuksessa oppilaiden harjoittama tutkiminen tarkoittaa siis omaehtoista aiheeseen tutustumista, ihmettelemistä ja jonkinlaisen tuotoksen tekemistä.

Kouluissa on tiukka hierarkia. Kriittisimpien näkemysten mukaan koulussa oppilaita sorretaan tiedollisesti.<sup>132</sup> Sorron asteet vaihtelevat eri yhteiskuntien ja kontekstien välillä. Suomalaisen koulun kulttuuri saa ulkomaisilta vierailijoilta paljon kiitosta. Vierailijoiden mukaan suomalaisissa kouluissa ilmapiiri on rento,

---

<sup>127</sup> Esim. Barton & Levstik 2004, 30–31.

<sup>128</sup> Berlin 2002, 39–40.

<sup>129</sup> Freirelaisesta dialogista lisää luvussa 2.3.

<sup>130</sup> Tämän tulkinnan muodostamisessa minua auttoi yliopistonlehtori Petteri Niemen kanssa käyty sähköpostikeskustelu.

<sup>131</sup> Esim. Rancièren 1991, 12. “[...] the exploration of the world by the child...”

<sup>132</sup> Freire 1970, 39.



kunnioittava ja tasa-arvoinen, kun vertaa muiden maiden kouluihin.<sup>133</sup> Toisaalta Suutarisen ja Törmäkankaan (2012) tutkimuksen mukaan suomalaisissa kouluissa luokkahuonekeskustelun avoimuus koettiin rajoittuneempaan kuin Euroopassa keskimäärin.<sup>134</sup> Suoranta ja Ryyänen (2014) kutsuvat lapsityövoiman käyttöä köyhissä maissa suureksi tai absoluuttiseksi sorroksi. Rikkaampien länsimaiden työttömien ja yhteiskunnasta syrjäytyneiden tilannetta he kutsuvat pieneksi tai suhteelliseksi sorroksi.<sup>135</sup> Oppilaiden intellektuaalinen sortaminen suomalaisissa peruskouluissa on väärin, mutta vielä enemmän väärin olisi pakottaa heidät tekemään kenkiä ruotsalaisille.

Millerin ja Campbellin mukaan (2006) valtaistumista arvioitaessa on kiinnitettävä huomio kokonaisprosessin rakenteisiin, ja tunnistaa sieltä valtaistumista rajoittavia tekijöitä.<sup>136</sup> Tutkimuksessani valtaistumisprosessia rajoittivat muun muassa peruskoulun rajat, luokissa sovelletut kirjoitetut ja kirjoittamattomat säännöt sekä koulukulttuuri. Valtaistumista pitäisi arvioida todentamisen kautta läpinäkyvästi, kuten tieteessä aina.<sup>137</sup> Arvioin tutkimuksessani valtaistumista osallistumalla prosessiin aktiivisesti ja tekemällä tapahtumahetken havaintoja luokkahuoneessa, sekä jälkikäteen oppilaiden tuotoksien kautta.

Valtaistumisen vaikuttavuuden arviointiin ei ole yksinkertaisia mittareita.<sup>138</sup> Käytän apunani valtaistumisen arvioinnissa yhteisöpsykologiaa tutkineen Marc Zimmermanin (1995) analyysiä valtaistumisesta psykologisenä ilmiönä. Zimmerman tekee eron valtaistumisen ja psykologisen valtaistumisen välille: valtaistuminen liittyy suurien ihmisryhmien valtaistumiseen ja psykologinen valtaistuminen on yksilöllinen prosessi.<sup>139</sup> Ennen varsinaista valtaistumisen arviointia on Zimmermanin mukaan tärkeää kiinnittää huomiota valtaistumista tavoittelevaan prosessiin. Siinä hän näkee neljä tärkeää tavoitetta:

1. Yhteisön jäsenet otetaan mukaan valtaistamisprosessin kehittämiseen, toteuttamiseen ja arviointiin.
2. Ammattilaisista tulee jossain määrin osa yhteisöä.
3. Yhteisön jäsenten kanssa työskennellään tasa-arvoisina kumppaneina.
4. Luodaan yhteisön jäsenille mahdollisuudet kehittää taitoja niin, että nämä eivät ole riippuvaisia ammattilaisten tuesta.<sup>140</sup>

Yhteisönä tässä tutkimuksessa oli luokallinen oppilaita ja ammattilaisena minä, tutkija-opettaja. Näiden tavoitteiden saavuttaminen määrittelee sitä, missä suhteessa valtaistuminen on mahdollista saavuttaa. Valtaistumisen vaikuttavuutta arvioitaessa on kiinnitettävä huomio kokonaisprosessin rakenteisiin, ja tunnistaa sieltä valtaistumista rajoittavia tekijöitä.<sup>141</sup> Kuvailen luvussa 4 sitä,

---

<sup>133</sup> Opetushallitus 2011, 67.

<sup>134</sup> Suutarinen & Törmäkangas 2012, 87.

<sup>135</sup> Suoranta & Ryyänen 2014, 23.

<sup>136</sup> Miller & Campbell 2006, 300, 306.

<sup>137</sup> Miller & Campbell 2006, 300, 305–306.

<sup>138</sup> Kivipelto & Kotiranta 2011, 123.

<sup>139</sup> Zimmerman 1995, 581.

<sup>140</sup> Zimmerman 1995, 584.

<sup>141</sup> Miller & Campbell 2006, 300, 306.

kuinka tutkimus käytännössä toteutettiin ja minkälaiseksi valtaistava prosessi muodostui. Zimmermanin mukaan valtaistumisen arvioinnille ei voi antaa vedenpitävää universaalia ohjetta, koska jokainen yksilö ja yhteisö on erilainen. Hän näkee, että valtaistumista tulee arvioida kolmella tasolla:

1. Yksilön taso: miten yksilöt kokevat itsetuntonsa, taitonsa, motivaationsa ja valtansa.
2. Vaikuttamisen taso: Miten yksilöt tiedostavat vaihtoehtonsa, yhteisön säännöt, yhteistyön ja käytettävissä olevat resurssit.
3. Käytöksen taso: Mitä valtaistumiseen liittyviä toimintoja yksilöt tekevät?<sup>142</sup>

Valtaistumista on aina tarkasteltava siten, miten valtaistumisen kohteena olevat tutkimuskohteet sen kokevat ja miten se vaikuttaa heidän elämäänsä.<sup>143</sup> Valtaistumisen arvioinnissa pääasiallisena aineistonani ovat oppilaiden tekemät tuotokset sekä heidän antamansa vastaukset tekemiini kysymyksiin. Hermeneuttisen analyysin avulla pystyn etsimään oppilaiden tuotoksista käsityksiä valtaistumisen ymmärtämisestä ja kokemisesta.<sup>144</sup> Arvioin valtaistumista analysoimalla suuren määrän oppilaiden tuottamaa aineistoa, joka on erityisesti haastattelujen ja itsearviointien osalta koottu antamaan kuvaa oppilaiden kokemuksista valtaistumiseen liittyen. Tämän lisäksi sain arvokkaita havaintoja osallistumalla prosessiin aktiivisesti luokkahuoneessa. Käytän edellä mainittuja Zimmermanin tasoja apuna valtaistumisen arvioinnissa tässä tutkimuksessa. Selvennän analyysiprosessia tarkemmin luvussa 3.4. Valtaistumisprosessia rajoittavia tekijöitä, kuten koulun sääntöjä ja kulttuuria, käsittelem tarkemmin luvussa 4.2.

Seuraavissa alaluvuissa esittelen tutkimukseeni vaikuttaneita taustateorioita, joissa käsitellään myös valtaistumista. Luvussa 2.7. kokoan yhteen tutkimuksen kannalta merkittävimmät tekijät näistä teorioista.

## 2.2 Valtaistumisen mahdollistava sorrettujen pedagogiikka

Paulo Freiren tunnettu ja laajalti luettu teos *Sorrettujen pedagogiikka* (1970) sisältää paljon kritiikkiä tiukan opettajajohtoiselle opetukselle. Freire oli brasilialainen filosofi, jonka ajatuksiin on vaikuttanut vahvasti 1900-luvun puolivälin maailmanpolitiikka ja Brasilian sisäpolitiikka. Freire esimerkiksi puhuu vahvasti luokkasorrosta ja kytkee opetuksessa valtaistumisen avarampaan luokkatietoisuuteen, jonka tiedostamalla voi taistella sortavia ylempiä yhteiskuntaluokkia vastaan.<sup>145</sup> Freire eli nuoruuttaan Brasiliassa, joka kärsi talousongelmista eikä valtio tarjon-

---

<sup>142</sup> Zimmerman 1995, 588–590.

<sup>143</sup> Zimmerman 1995, 596.

<sup>144</sup> Miller & Campbell 2006, 300, 305–306.

<sup>145</sup> Esim. Freire 1970, 42–44; 124–126.

nut kansalle sosiaalitukia, ja jossa maaseudulla työskenneltiin maaorjina suurmaanomistajien tiloilla.<sup>146</sup> Freiren filosofiaan vaikuttivat vahvasti ranskalainen eksistentiaalismi, marxilainen sosialismi, kriittinen teoria ja vapautuksen teologia.<sup>147</sup>

1900-luvun puolivälin Brasiliassa lukutaidottomuus rajoitti ihmisten yhteiskunnallista osallistumista.<sup>148</sup> Paulo Freire valittiin Recifen yliopiston perustaman opettajien täydennyskoulutuskeskuksen johtoon vuonna 1962, ja hän ryhtyi toteuttamaan laajaa luku- ja kirjoitustaidon opetusta köyhille kansanosille.<sup>149</sup> Kun Brasilian luku- ja kirjoitustaitokampanja oli niittänyt mainetta pari vuotta, Yhdysvaltojen tukema oikeistolainen sotilasjunta otti vallan Brasiliassa. Sotilasjunta lakkautti köyhien koulutuskampanjat ja pidätti kommunisteiksi luokittelemiaan henkilöitä, muun muassa Freiren.<sup>150</sup> Vapauduttuaan Freire matkusti Boliviaan, josta joutui pian jatkamaan eteenpäin, koska sotilasjunta kaappasi vallan sielläkin.<sup>151</sup> Hän päätyi Chileen, jossa kirjoitti muun muassa pääteoksensa *Sorrettujen pedagogiikka*.<sup>152</sup> Tämä kriittisen pedagogiikan perinteen merkittävä teos on kirjoitettu edellä kuvatussa oikeiston ja vasemmiston kamppailun synnyttämän poliittisen epätasapainon kontekstissa.

Vuoden 2021 Suomi on täysin eri tilanteessa kuin Etelä-Amerikka kylmän sodan aikana, mutta Freiren filosofiasta voi mielestäni silti ammentaa ajatuksia suomalaiseen kasvatustilanteeseen ja käytänteitä koulutuspolitiikkaan. Vaikka Freiren kritisoima tiukan opettajajohtoinen ”talletuspedagogiikka” on Suomesakin jo pääsääntöisesti jäänyt historiaan, Freiren kuvailema oppilaan ja opettajan välinen valtasuhde sekä oppilaan passiivisuus ovat hyvin ajankohtaisia näkökulmia suomalaisessa peruskouluajattelussa vielä 2020-luvulla. Tässä tutkimuksessa ei ole ajatuksena kasvattaa lapsia toteuttamaan (yhteiskunnallista) luokkavallankumousta. Suorannan ja Rynnäsen (2014) sanoin:

Freiren ajattelua ei ole tarvis nähdä menneeseen maailmaan kuuluvaksi (vaikka sen tavoitteena onkin ollut tehdä itsensä tarpeettomaksi), sillä vaikka vallan ja sorron lähteet ovat muuttuvaisia, perusasetelmat ja rakenteet pysyvät usein samoina.<sup>153</sup>

Freiren mukaan sortoa ovat sellaiset toimet, jotka rajoittavat yksilön vapautta olla ihminen.<sup>154</sup> Sorto ilmenee Freirelle epäinhimillistämisen ja syrjäyttämisen kautta.<sup>155</sup> Sortajat riistävät ihmisiltä mahdollisuuden inhimilliseen elämään epäoikeudenmukaisuudella, hyväksikäytöllä ja väkivallalla. Taistelu sortoa vastaan on Freiren mukaan mahdollista, koska sorto on seurausta epäreilusta vallanjaosta.<sup>156</sup> Freire käyttää vahvoja sanoja ja ilmaisuja. Väkivaltaa ei tule tässä

---

<sup>146</sup> Suoranta 2019, 25.

<sup>147</sup> Suoranta 2019, 47, 68, 128.

<sup>148</sup> Suoranta 2019, 66, 82.

<sup>149</sup> Suoranta 2019, 76–77.

<sup>150</sup> Suoranta 2019, 87.

<sup>151</sup> Suoranta 2019, 93.

<sup>152</sup> Suoranta 2019, 127.

<sup>153</sup> Suoranta & Rynnänen 2014, 122.

<sup>154</sup> Freire 1970, 39.

<sup>155</sup> Biesta 2017, 56.

<sup>156</sup> Freire 1970, 25–26.

kontekstissa ymmärtää fyysisenä, vaan voimakkaana vapauden tukahduttamisena. Freiren pääteosta on kritisoitu siitä, että se on vahvasti poliittisesti ja ideologisesti latautunut teos, eikä siinä tarjota opetuslalle mitään käytännöllistä, vain poliittista teoriaa.<sup>157</sup> Olen tämän kritiikin kanssa eri mieltä. Mielestäni Freiren näkemykset opettajan vallasta ja oppilaiden valtaistumisesta ovat vielä 2020-luvun Suomessa osin ajankohtaisia.

Freiren (1970) mukaan sorretut voivat vapautua sorrosta oman toimintansa kautta taistelemalla vapautumisen puolesta. He voivat vapauttaa itsensä ja sortajansa sorron kierteestä. Vapautta ei voi lahjoittaa, vaan se pitää valloittaa. Sorretut kuitenkin näkevät maailman sellaisena kuin sortajat sen heille esittävät: eriarvoisena. Usein sorrettujen taistelu loppuu siihen, kun he pääsevät sortajan asemaan ja heistä tulee sortajia. Eräs syy siihen on Freiren mukaan vapauden pelko, koska sorretut ovat oppineet saamaan määräykset ylempää.<sup>158</sup> On helppö tehdä esimerkkien ja vallitsevan kulttuurin mukaisia ratkaisuja kuin luoda niistä eroavia käytäntöjä. Ennen toimintatutkimuksen aloittamista pelkäsin, miten oppilaani reagoivat uuteen ja erilaiseen tapaan opiskella historiaa. Ilokseni havaitsin pian tutkimuksen alettua, että oppilaani eivät pelänneetkään vapautta, vaan janosivat sitä.

Freire kritisoi opettaja-oppilassuhteita siitä, että niissä opettaja siirtää tietoa oppilalle. Opettaja tankkaa oppilaan pään täyteen asioita, joita oppilaan ei tarvitse miettiä, vain muistaa. Freiren kritisoimassa "talletuspedagogiikassa"<sup>159</sup> oppilaan muisti on pankki, johon talletetaan tietoa. Oppilaat ovat alisteisia opettajille ja oppivat passiivisen roolin.<sup>160</sup> Oppilaat opetetaan muistamaan asiat ulkoa eikä ymmärtämään niitä.<sup>161</sup> Freire näkee Rancièren tavoin, että opettaja perustelee tarpeellisuutensa sillä, että oppilaat eivät tiedä mitään ilman häntä ja hän voi opettaa oppilaille asioita.<sup>162</sup> Opettaja-oppilassuhde on luonteeltaan alistava: opettaja tietää, oppilas ei; opettaja pitää kuria oppilaille, oppilaat ovat kurissa pidettävänä; opettaja toimii ja oppilaat luulevat toimivansa, kun he toimivat opettajan haluamalla tavalla; opettaja on oppimisen subjekti, oppilaat objekteja.<sup>163</sup> Tällainen pedagogiikka tukahduttaa luovuuden ja kesyttää mielen eristämällä sen. "Talletuspedagogiikan" kautta ihmisiltä riistetään heidän ontologinen ja historiallinen kutsumus olla täysiä ihmisiä. Tällainen pedagogiikka on sortavalle yhteiskuntarakenteelle välttämätöntä, että valtasuhteet säilyvät ennallaan.<sup>164</sup> Kun luokassa on 20 oppilasta ja opettaja, opettajajohtoisessa talletuspedagogiikassa opettaja voi olla luova. 20 luovan kapasiteetin omaavaa oppilasta ei pääse toteuttamaan luovuuttaan – ainakaan kovin mittavasti.

---

<sup>157</sup> Egerton 1973, 35.

<sup>158</sup> Freire 1970, 26–29.

<sup>159</sup> Freiren englanninkielinen käsite talletuspedagogiikalle on "banking education".

<sup>160</sup> Freire 1970, 53–54; 64–65.

<sup>161</sup> Freire 1970, 52.

<sup>162</sup> Freire 1970, 53; Rancièrè 1991, 5–7.

<sup>163</sup> Freire 1970, 54.

<sup>164</sup> Freire 1970, 53–54; 64–65.

Freiren mukaan opettajan tulee luottaa oppilaihinsa ja heidän luovaan voimaansa, ja sen kautta sekä kasvattaja että oppilaat voivat vapautua.<sup>165</sup> Freire esittelee problematisoivan pedagogiikan vastavoimana talletuspedagogiikalle. Se tähtää "todellisen maailman" ongelmien ratkaisemiseen ja uskomustiedon korvaamiseen järjen tiedolla herättämällä kognition:

Vapauttava kasvatusta koostuu kognition tapahtumista, ei informaation siirtämisestä. Se on oppimistilanne, jossa kognitiivinen objekti välittää kognitiivisia toimijoita - opettaja toisaalta ja opiskelijat toisaalta.<sup>166</sup>

Oppilaissa syntyy kognitiivisia tapahtumia, kun he ihmettelevät ilmiöitä: oppilaista tulee subjekteja ja ilmiöistä objekteja. Kun ihmeteltävät ilmiöt liittyvät oppilaiden kokemusmaailmaan, heistä tulee innokkaita tutkijoita opettajan rinnalle.<sup>167</sup> Tämä paljastaa heille todellisuuden purkamalla oppilaiden henkilökohtaiset uskomukset sekä yleiset myytit. Tuntemalla todellisuuden paremmin on mahdollista luoda uutta tietoa.<sup>168</sup> Opettaja-oppilassuhdetta tulee Freiren mukaan muuttua niin, että opettaja ja oppilaat yhdessä opiskelisivat dialogin kautta. Kun asiat ymmärretään muuttuvina kokonaisuuksina eikä muuttumattomina faktoina, sekä opettaja että oppilaat oppivat asioita toisiltaan. Valta ei olisi vapautta vastaan vaan sen rinnalla.<sup>169</sup> Oppilaat oppivat ajattelemaan kriittisesti sitä, miten he ovat maailmassa, jossa he löytävät itsensä.<sup>170</sup> Dialogi ja yhteistyö ovat vahvassa roolissa problematisoivassa pedagogiikassa, mutta kuten Freire toteaa: "Kukaan ei voi paljastaa maailmaa toisen puolesta".<sup>171</sup> Kukaan ei valtaistu toisen käskystä, vaan valtaistuminen lähtee itsestä.

Sorrettujen pedagogiikka on Freiren tapa valtaistaa ihmiset: se on tapa, jolla ihmiset kriittisen reflektion kautta ymmärtävät, että sorretut ja sortajat ovat molemmat epäinhimillisyyden perikuvia. Sorrettujen pedagogiikassa vallitsevaa kulttuuria pyritään muuttamaan ajattelemalla, että pedagogiikkaa toteutetaan sorrettujen kanssa eikä heitä varten.<sup>172</sup> Kun sorretut on vapautettu, sortava yhteiskuntarakente kaatuu ja sorrettujen pedagogiikasta tulee "kaikkien pedagogiikka".<sup>173</sup> Gottlieb & LaBelle (1990) ovat kritisoineet tätä utopistista tavoitetta tutkittuaan projekteja, joissa oli pyritty lisäämään ihmisten kriittistä tiedostamista. He totesivat, että suurin osa tällaisista projekteista ei johtanut odotettuihin sosiaalisiin muutoksiin.<sup>174</sup> Freiren tavoitteet sorrettujen pedagogiikalle ovat todella korkealla, jopa liioittelevia. Kasvatus ja koulutus ovat merkittävä osa yh-

---

<sup>165</sup> Freire 1970, 56.

<sup>166</sup> Freire 1970, 60. "Liberating education consists in acts of cognition, not transferrals of information. It is a learning situation in which the cognizable object (far from being the end of the cognitive act) intermediates the cognitive actors - teacher on the one hand and students on the other."

<sup>167</sup> Freire 1970, 61-62.

<sup>168</sup> Freire 1970, 67.

<sup>169</sup> Freire 1970, 61.

<sup>170</sup> Freire 1970, 64.

<sup>171</sup> Freire 1970, 150.

<sup>172</sup> Freire 1970, 30; 33.

<sup>173</sup> Freire 1970, 36.

<sup>174</sup> Gottlieb & LaBelle 1990, 11.

teiskuntaa, mutta eivät ainoita. Suuremmat sosiaaliset muutokset yhteiskunnassa tai yhteisössä eivät synny vain kasvatuksen kentän muutoksilla, vaan monien eri rakenteiden yhteisvaikutuksesta.

Freiren (2003) mukaan dialogin myötä oppilaiden opettaja häviää ja tilalle syntyy opettaja-oppilaita ja oppilas-opettajia. Opettaja ei ole enää se, joka opettaa, vaan oppii dialogissa oppilailtaan. Oppilaat oppimisen ohella myös opettavat. Prosessi on kaikkien yhteinen ja kaikki kehittyvät.<sup>175</sup> Opettaja on subjekti muiden subjektien joukossa eikä enää subjekti, joka siirtää tietoa objekteille.<sup>176</sup> En pitänyt dialogimetodia keskiössä, vaan annoin oppilaiden ihmetellä historiaa oppitunneilla omista mielenkiinnon kohteistaan käsin. En halunnut dialogillani ohjata oppilaita, koska se olisi rajoittanut heidän vapauttaan. Kävin kuitenkin oppilaideni kanssa ohjaavaa dialogia, kun arvioin heidän palauttamiaan töitä. Kerron tarkemmin opettajan roolista luvussa 4.2.4.

### 2.3 Vapaan kasvatuksen koulu ja itseohjautuvat oppilaat

Asioita itsenäisesti ihmettelevät oppilaat oppivat ilman, että opettaja kertoo heille opetettavat asiat. Sugata Mitra on tehnyt oppimistutkimusta lasten itseoppimisen kyvyistä. Kuuluisin näistä on Mitran vuonna 1999 aloittama Hole in the wall -tutkimus, jossa intialaisen slummin seinään asennettiin tietokone ja jätettiin siihen. Paikalliset lapset ihmettelivät tietokonetta vapaasti ja ilman ohjausta. He naputtelivat hiirtä ja tutkivat kaikkea englanninkielisen käyttöliittymän omaavasta tietokoneesta. Sugata Mitra tutki näitä lapsia, jotka käyttivät slummien tietokonetta.<sup>177</sup> Tietokoneen käyttötaitojen lisäksi tamilinkieliset lapset löysivät koneelta englanninkielisen, haastavaa bioteknologiaa koskevan artikkelin ja oppivat lukemaan sitä. Mitra totesi, että lapsi oppii sitä, mitä lapsi haluaa oppia. Mitra kertoi lasten oppineen googlaamaan kotiläksyjään ja pohti, jos tieto on googlessa, miksi sen pitäisi löytyä omasta päästä?

Nämä Mitran esittämät tutkimustulokset ovat kohdanneet paljon kritiikkiä. Esimerkiksi Arara (2010) yritti toistaa Mitran tutkimuksen samankaltaisessa ympäristössä, mutta tulokset eivät olleet lainkaan samanlaisia.<sup>178</sup> Araran tutkimuksen mukaan lapset jättivät julkisille paikoille asetetut tietokoneet huomiotta tai käyttivät niitä lähinnä pelaamiseen.<sup>179</sup>

Tämän tutkimuksen kannalta Mitran Hole in the wall -tutkimuksen rooli oli lähinnä ohjata minua uudelleenlaiseen opettajarooliin. Mitran tutkimuksessa 14-vuotias lapsi opetti biotekniikkaa nuoremmille lapsille Mitran pyynnöstä "isoäiti"-metodilla. Metodissa ohjaaja seisoo ohjattavien takana ja ihailee heitä, kuten isoäiti ihailisi puuhastelevia lapsenlapsiaan. Ohjaaja kehuu sanomalla esimer-

---

<sup>175</sup> Freire 2003, 67.

<sup>176</sup> Biesta 2017, 58.

<sup>177</sup> Mitra 2005 79–80.

<sup>178</sup> Arara 2010, 691.

<sup>179</sup> Arara 2010, 693–694.

kiksi: "Tuo on hienoa! Mikä tuo on? Voitko näyttää lisää tuota?" Kun lasten toimintaa oli seuraamassa heitä vanhempi, kannustavasti ihmettelevä henkilö, heidän oppimistuloksensa paranivat. Mitran mukaan opettaja ei ole turha, vaan hänen roolinsa tulisi muuttua perinteisestä opettajaroolista kannustajaksi.

Pyrin noudattamaan tätä isoäiti-metodia toimintatutkimukseni lomassa, ja ihmettelin oppilaiden kanssa heidän löydöksiään. Mitra on tehnyt muitakin wiikioppimisen kokeiluja, joissa oppilaat ovat osoittaneet löytävänsä internetin avulla kiinnostavia tietoja, kysymyksiä ja vastauksia niihin.<sup>180</sup>

Kiinnostuin demokraattisesta kasvatuksesta, kun luin A. S. Neillin Iso-Britanniaan vuonna 1921 perustamasta Summerhillin koulusta. Summerhillin koulu on kuuluisa radikaalin vapaasta kasvatuksesta. Neillia ei yleensä lueta kriittisen pedagogiikan edustajaksi, vaan hänet mielletään enemmän vapaan, demokraattisen koulun kehittäjäksi. Neillin ajatukset ovat noin sadan vuoden takaa. Neill kävi koulun 1800- ja 1900-lukujen taitteen Iso-Britanniassa. Hän koki oma-kohtaisesti silloisen brittiläisen koulujärjestelmän kovan kurin, koska ei itse pärjannyt koulussa.<sup>181</sup> Tuolloin Neill koki vahvasti, ettei koulussa ymmärretä lapsia. Neill innostui yhdysvaltalaisen Homer Lanen nuorisoriikollisuuden hoitamiseen liittyvästä kokeilusta, jossa lasten häiriökäyttäytymiseen vastattiin rakkaudella ja itseohjautuvuutta lisäämällä.<sup>182</sup>

Neill kuvailee filosofiaansa ja Summerhillin sisäoppilaitosta kirjassaan *Summerhill. A Radical Approach to Child Rearing* (1960). Summerhillissä oppilaat saivat tulla tunneille, jos haluavat. Oli täysin hyväksyttävää, jos oppilaat jäivät mieluummin leikkimään pihalle kuin tulevat oppitunnille. Lapset saivat oppia, jutella kavereille tai leikkiä kuten haluavat.<sup>183</sup> Oppilaat pääsivät vaikuttamaan koulun isoihin päätöksiin koulukokouksissa, joissa heillä oli yhtä iso äänivalta kuin opettajilla. Neillin mielestä koulu, jossa oppilaat istuvat pulpeteissaan opiskelemassa pääsääntöisesti turhia aineita, kasvattaa epäluovia kansalaisia, jotka sopivat maailmaan, jossa menestystä mitataan rahalla.<sup>184</sup> Kirjoista oppimisen väittäminen kasvatukseksi on hänen mielestään saivartelua.<sup>185</sup>

Neillin ajatukset antavat radikaalin vastakohtan suomalaiselle peruskoululle, joka on käytänteissään yhä melko vanhanaikainen, vaikka uutta henkeä on yritetty puhaltaa peruskouluun jo vuosia, opetussuunnitelma toisensa jälkeen. Summerhillin koulu pyörii tänäkin päivänä ja mainostaa internet-sivuillaan olevansa "yhä aikaansa edellä".<sup>186</sup> Koulu on saanut osakseen sekä kannatusta että vahvaa kritiikkiä. Kritiikkiä käsittelen luvun lopussa.

Neill korostaa, että lapset ovat hyviä eivätkä pahansuopia. He ovat tunteälyltään viisaita: reagoivat vihaan vihalla ja rakkauteen rakkaudella.<sup>187</sup> Lapset,

---

<sup>180</sup> Mitra 2010.

<sup>181</sup> Darling 1994, 244.

<sup>182</sup> Darling 1994, 244.

<sup>183</sup> Rix 2012, 52.

<sup>184</sup> Neill 1960, 13–14; 40.

<sup>185</sup> Neill 1960, 27.

<sup>186</sup> Summerhill 2020. "Still ahead of its time."

<sup>187</sup> Neill 1960, 107.

joista luontaisesti voisi tulla tiedemiehiä, voivat opiskella Summerhillissä tiedemiehiksi. Lapsi, kuten aikuinen, oppii, jos haluaa. Neill kasvattaisi mieluummin onnellisia kadunlakaisijoita kuin neuroottisia tiedemiehiä. Kun vastuuta ja vapautta jakaa oppilaille, se lisää heidän itsevarmuuttaan.<sup>188</sup> Hänen mukaansa Summerhill eroaa muista kouluista seuraavalla tavalla: Jos lapsi haluaa lääkäriksi, Summerhillissä uskotaan siihen, että hän lukee vapaaehtoisesti pääsykokeisiin tarpeeksi päästäkseen opiskelemaan lääkäriksi. Muissa kouluissa lapsesta ei tule lääkäriä, jos häntä ei pakoteta, piiskata tai painosteta opiskelemaan tiettyä määrää aineistoa, kuten 1900-luvun alkupuolen brittiläisessä koulujärjestelmässä oli Neillin mukaan tapana.<sup>189</sup>

Neill kokee, että jos opettaja kertoo oppilaille, miten asia on, oppilaalta riistetään löytämisen ilo ja hänet alistetaan ajatukselle, että hän tarvitsee apua asioiden ymmärtämiseen.<sup>190</sup> Ajatukset ovat samanlaisia kuin Rancièrella ja Freirella, mutta Neill nostaa esille löytämisen ilon. Aiemmissa opetuskokeiluissani olin havainnut oppilaiden pitävän opiskelusta, jossa he saivat päättää, mitä tutkivat. Peruskoulujen oppilaat ovat niin tottuneita kulttuuriin, jossa heidät alistetaan ajattelemaan, että tarvitsevat apua asioiden oppimiseen, että he eivät välttämättä tiedosta siitä vapautumista heti tai ollenkaan. Sen sijaan löytämisen ilon voisi kuvitella näkyvän heidän käytöksestään.

Neill jakaa Freiren ja kriittisen pedagogiikan perinteen ajatuksen siitä, että lasta sorretaan, hänen vapauttaan tukahdutetaan ja hänet puristetaan yhteiskunnan haluamaan muottiin jo syntymänsä hetkestä lähtien. Lapsi istuu tylsässä pulpetissa tylsässä koulussa, jonka jälkeen hän tulee istumaan vielä tylsemässä toimistossa tai tehtaan tuolissa.<sup>191</sup> Nykyään tällaista stressaavaa loputtomalta tuntuvaa kierrettä kutsutaan "oravanpyöräksi". Lapsi kyllä kasvaa, vaikka häntä ei pakottaisi kasvamaan.<sup>192</sup> Summerhillissäkään lapsia ei tule jättää aivan täysin omilleen. Aikuisilla on oltava välttämätön määrä auktoriteettia, mutta muuten vastuu tulisi jakaa lapselle. Neill kertoo, että esimerkiksi kuumeista lasta ei tule päästää ulos leikkimään.<sup>193</sup>

Neillin filosofiassa lapsen vapauttaminen on yksinkertaista: lapsen tulee antaa elää omaa elämäänsä. Kuulostaa helpolta, mutta sitä se ei ole. Meidän tarpeemme opettaa, ohjata ja muovata lapsia estää meitä näkemästä, että lasten valtaistaminen olisi näin yksinkertaista.<sup>194</sup> Tutkimustani aloittaessa koin, että kontrollin menettäminen oppilaiden tekemiseen oli voimakas tunne, ja tuntui aluksi todella vaikealta.

Muottiin asettava ja sortava koulu saa useat lapset vihaamaan oppitunteja. Summerhilliin muista kouluista tulevat oppilaat vanhoivat, etteivät mene hirveille oppitunneille enää koskaan. He pyöräilevät, leikkivät eivätkä tule tunneille.

---

<sup>188</sup> Neill 1960, 14–15, 27.

<sup>189</sup> Neill 1960, 106–107.

<sup>190</sup> Neill 1960, 27.

<sup>191</sup> Neill 1960, 68.

<sup>192</sup> Neill 1960, 77.

<sup>193</sup> Neill 1960, 104.

<sup>194</sup> Neill 1960, 79.



Tämän vastarinnan kesto on verrannollinen siihen, miten paljon vihaa aikaisempi koulu synnytti heissä. Neillin mukaan vastarintaa kestää noin kolme koulukautta. Esimerkiksi eräs nunnakoulun entinen oppilas vetelehti kolme vuotta ennen kuin tuli tunneille.<sup>195</sup> Oppilaat, jotka ovat tulleet Summerhilliin muista kouluista, kunnioittavat koulunjohtajaa peloissaan ensimmäiset viikkonsa Summerhillissä. Sen jälkeen, kun he ymmärtävät vapautensa, he tekevät kaiken, mitä heiltä on kielletty: tupakoivat ja kiroilevat. Tätä jatkuu vähintään puoli vuotta. Sitten oppilaat hävittävät kunnioituksen ennen auktoriteetteina pitämiään kohtaan sekä epärehellisyytensä itseään kohtaan. Näin heistä tulee aitoja, luonnollisia, terveellisiä lapsia, jotka sanovat, mitä haluavat rehellisesti. Neillin mukaan rehellisyyttä odotetaan yhteiskunnassa kaikilta, mutta lapsia kasvatetaan niin, että he eivät voi olla rehellisiä.<sup>196</sup>

Lapsilla voi mennä vuosia ymmärtää, mitä vapaus on ja mitä se merkitsee.<sup>197</sup> Ennen tutkimuksen aloittamista pohdin, olisiko mielekästä yrittää vapauttaa lapset elämään elämänsä, jos he sortavaan koulukulttuuriin tottuneina eivät ymmärtäisi vapauttaan lainkaan, vaan haluaisivat vapautumisen alussa tehdä kaikkea muuta kuin opiskella. Huoli oli ymmärrettävä ja tyypillinen, mutta osoitautui lopulta turhaksi.

Richard Bailey esittää kriittisiä huomioita Summerhillin koulusta kirjassaan *A. S. Neill* (2013). Hänen mukaansa 1960- ja 1970-luvuilla Summerhilliä kritisoitiin siitä, että se oli ”anti-instituutio”, joka vastusti kaikkea konservatiivista. Koulu halusi olla ”jotain uutta”. Summerhillin nähtiin vastustavan kaikkia niitä arvoja ja lakeja, joille yhteiskunta on rakennettu.<sup>198</sup> Bailey esittää tämänkin tutkimuksen kannalta hyvän huomion: Lapsilla ei ole vielä paljoa tietoa erilaisista opiskeltavista aiheista. Jos he saavat päättää opiskeltavat asiat, heidän valintaikkunansa on kapea. He saattavat opiskella aiheita, joista jo tietävät jotain eivätkä siten lisää tietoaan maailmasta parhaalla mahdollisella tavalla.<sup>199</sup> Tätä tutkimusta ja oppilaiden valintoja on ohjannut opetussuunnitelma ja siellä mainitut opetussisällöt.

Maurice Punchin (1976) mukaan Summerhillissä ei ”muovata nuorten luonnetta” (moulding of character), kuten muissa kouluissa. Punch tarkoittaa tällä kasvamisesta yhteiskunnan jäseneksi.<sup>200</sup> Punchin Summerhill-kritiikin kärki on Neillin vapausajattelussa. Punchin mielestä Summerhillin oppilaat eivät ole vapaita, vaan heidät sulautetaan toimimaan koulun ihanteiden mukaisesti. Kaukana maaseudulla oleva koulu kasvattaa lapset heimorituaalien kautta palvoamaan oraakkelimaista johtajaansa.<sup>201</sup> Kritiikin mukaan Summerhilliä on mainostettu turhan leväperäisesti vapaudellaan, koska sielläkin on ollut paljon sääntöjä muun muassa kiroilemisesta, kiipeilemisestä ja ruoan heittämisestä. Formaalien

---

<sup>195</sup> Neill 1960, 14.

<sup>196</sup> Neill 1960, 78.

<sup>197</sup> Neill 1960, 81.

<sup>198</sup> Bailey 2013, 162.

<sup>199</sup> Bailey 2013, 141–143.

<sup>200</sup> Punch 1976, 31. Punch luettelee myös muita poikkeavia asioita Summerhillistä: koulussa ei ole koulupukuja, ei fyysisiä rangaistuksia eikä uskontokasvatusta.

<sup>201</sup> Punch 1976, 40.

sääntöjen lisäksi Summerhillissä on paljon kirjoittamattomia sääntöjä, joista yhteisö pitää kiinni. Jos joku nousee ”Summerhillin tapaa” vastaan, yhteisö nujertaa heidät. Tämä on hänestä täysin vastakohtaista koulun ihanteille.<sup>202</sup> Punch arvioi, että Summerhillin koulu pysyy toimintakuntoisena Neillin vahvan persoonan ansiosta. Neillin henkilökultti pitää koulun toimintakuntoisena, jotta se ei sorru ”*Kärpästen Herra* muistuttavaan tilanteeseen, jossa vapaus johtaa hobbilaiseen kaikki kaikkia vastaan -sotaan”.<sup>203</sup>

Punchin kritiikki osuu myös tähän tutkimukseen, joten sitä on olennaista pohtia tämän tutkimuksen lähtökohdista käsin. Onko tutkimuksessani oikeaa vapautta, vai vain uudenlaisia sääntöjä vanhojen tilalle? Vastaan tähän kysymykseen luvussa 6.1. Punchin kriittinen vertaus William Goldingin *Kärpästen Herra* -kirjaan menee mielestäni ohi. Fiktiivisessä kirjassa joukko lapsia haaksirikkoutuu lentokoneonnettomuuden jälkeen autiolle saarelle. Aikuisten poissa ollessa lapset muuttuvat raakalaismaisiksi villeiksi ja alkavat sotia keskenään. Punch vihjaa, että vapaan kasvatuksen koulussa voisi tapahtua samalla tavalla, jos lapsille annetaan liikaa vapautta. Neill on itse todennut, että sääntöjä on oltava sen verran, että koulu pysyy toimintakuntoisena.<sup>204</sup> Mielestäni Punch syyllistyy olkiukko-argumentointivirheeseen karrikoidessaan Summerhillin koulun täydellisen vapauden tyysijaksi. Hän osoittaa kritiikkinsä täydelliselle ja riippumattomalle vapaudelle, jollaiseen edes Summerhillin koulussa ei päästä. Sitä on helpompi kritisoida kuin koulua, jossa vapautta on poikkeuksellisen paljon, muttei silti rajattomasti.

Punchin kriittisen huomion toinen osa on huomattavasti osuvampi kuin aiempi. Monet muut vapaan kasvatuksen periaatetta korostaneet yksityiskoulut ovat olleet lyhytikäisiä. Hänen mukaansa Neillin persoonalla on merkittävä vaikutus Summerhillin koulun toimivuuteen. Voisiko karismaattinen koulunjohtaja (tai tutkija-opettaja) aiheuttaa vääristymän, jonka myötä koulun oppilaat eivät omaksuisi vapautta, vaan mestariaan miellyttääkseen hänen ajattelutapansa?<sup>205</sup> Karismaattisen koulumestarin tulisi löytää keino erottaa ajattelutapansa persoonastaan, etteivät oppilaat karisman sokeuttamina omaksuisi vain heidän ajattelutapaansa. Se ei olisi valtaistumista, jos oppilaat imitoisivat valtaistumista vain opettajaa miellyttääkseen. Silloin he eivät olisi löytäneet suurinta auktoriteettia itsestään, vaan seuraisivat toista auktoriteettia. Koulutuksen tarkoituksena yleensä nähdään uusien ajattelutapojen omaksuminen ja ajattelemaan oppiminen. Karismaattisen koulumestarin tulisi kiinnittää huomionsa siihen omaksuvatko oppilaat vapauden vai pyrkivätkö he vain miellyttämään mestariaan. Luvussa 4.2.4. pohdin Punchin kritiikkiä tämän tutkimuksen valossa.

Keskustellessani tutkimuksesta eri ihmisten kanssa, olen törmännyt liian suurta valinnanvapautta kritisoiiviin näkemyksiin. Näkemykset ovat samankaltaisia Punchin esittämän kritiikin kanssa, jossa kritisoiitiin Summerhillin koulun

---

<sup>202</sup> Punch 1976, 36–37.

<sup>203</sup> Punch 1976, 35, 44.

<sup>204</sup> Neill 1960, 104.

<sup>205</sup> Karismaattisesta auktoriteetista kouluympäristössä esim. Saloviita 2014, 51–52.

liiallisia vapauksia. Punchin mukaan vapauden kasvaessa suureksi ihmisten yksilökeskeisyys kasvaa yhteisöllisyyden kustannuksella.<sup>206</sup> Tätä ajatusta tarkasteleminen tutkimukseni kannalta tarkemmin kappaleessa 2.5.3.

## 2.4 Historian luonne

### 2.4.1 Historian taidot

Historialla on monet kasvot. Historiatieteellisessä pohdinnassa historia ja menneisyys erotetaan usein toisistaan.<sup>207</sup> Historia nähdään tulkinnallisena tieteenä, menneisyys ihmisten subjektiivisena kokemuksena. Tässä tutkimuksessa tutkitaan sitä, miten yläkoululaiset opiskelivat historiaa ja mitä he oppivat.

Yksilön tai yhteisön kokonaistulkintaa historiasta voidaan kuvata käsitteellä historiakuva. Se muodostuu käsityksistä ja uskomuksista. Koulussa rakennetaan lapsille historiakuva, mutta historiatietoa saadaan enemmän koulun ulkopuolelta. Oppilaat muodostavat käsityksiä historiasta muun muassa sen perusteella, mitä heidän seuraamissa medioissa kirjoitetaan tai mitä kotona puhutaan. Usein muu kuin koulussa opittu historiatieto elää oppilaassa vahvana eikä opettajalla aina ole käsitystä, mistä se on sinne pesiytynyt.<sup>208</sup> Kouluopetuksen on hankala kavuta kiinnostavammaksi kuin suurella rahalla tuotetut viihde-elokuvat tai tietokonepelit. Historian oppimisen teknologisoitumista pohtinut Lévesque (2015) ei näe tätä huonona asiana. Digitaalinen historia (johon kuuluvat historialliset arkistot, ”vakavat” pelit ym.) on muokannut sitä tapaa, jolla oppilaat ja opiskelijat ”tekevät historiaa”.<sup>209</sup> Kun oppilaat tekevät historiaa, he muodostavat itse kuvaa menneisyydestä lähteiden mukaan.<sup>210</sup> Tutkimukset osoittavat, että teknologian kehityksen myötä oppilaiden historiallisen ajattelun ja osallistumisen taidot ovat kehittyneet.<sup>211</sup>

Rantalan (2012a) mukaan lapset opiskelevat koulussa asioita usein ulkoisten palkkioiden toivossa. Näin opittu tieto unohtuu nopeasti, kun sille ei ole enää kokeen jälkeen tarvetta. Viihdekulttuurin kautta tutuiksi nousseiden ilmiöiden ja asioiden omaksuminen voi tuoda sosiaalista pääomaa kaveripiireissä. Esimerkiksi Pokémon-hahmojen taitava tunnistaja saa tiedoillaan arvostusta Pokémon-piireissä. Usein tällaisilla viihdetuotteilla on vahva linkki historiaan. Lapsilla voi olla suurempi motivaatio oppia asioita, joilla he saavat kaverien arvostusta kuin asioita, joita koulussa on opittava.<sup>212</sup> Näin ollen nuorilla on suurempi motivaatio tutkia aiheita, joita he pitävät mielekkäinä kuin tutkia aiheita, joita opettaja on päättänyt käsiteltäviksi.

---

<sup>206</sup> Punch 1976, 43–44.

<sup>207</sup> Mm. Pihlainen 2011, 5–6; Veijola 2013, 89–90.

<sup>208</sup> Sharp & Innes 2019, 47–49; Innes 2019, 4.

<sup>209</sup> Lévesque 2015. Hän käyttää termiä ”doing history”.

<sup>210</sup> Lévesque & Zanzanian 2015, 34.

<sup>211</sup> Lévesque 2015.

<sup>212</sup> Rantala 2012a, 12–13; 16.

Kirjoitettu historia on luonteeltaan aina tulkinnallista. Historiaa kirjoittaneen tai lausuneen omat arvot ja tilanne, jossa historiaa tehtiin, vaikuttavat merkittävästi historiaan itseensä. Tietomme menneisyydestä perustuvat lähteisiin, jotka ovat jonkun ihmisen tulkitsemia tietoja tapahtumista. Jotta historiaa voi täysin ymmärtää, on siitä havaittava edellä mainitut vaikutteet.<sup>213</sup> Veijola, Sulkunen ja Rautiainen (2019) kirjoittavat: "Historian taitojen oppiminen edellyttää historialle tyypillisen tiedon jäsentämisen, kuten syy- ja seuraussuhteiden, muutoksen ja jatkuvuuden sekä aikakäsityksen, hallintaa."<sup>214</sup> Koulujen oppikirjoissa historialliset tapahtumat ja ilmiöt esitetään syiden, tapahtumien kulun ja seurausten kerronnallisena jatkumona.<sup>215</sup> Yleensä historian oppikirjoissa historiallisen tiedon omaksumisen prosessi on tehty valmiiksi, kun niissä esitetään asiat ristiriidattomasti. Kun oppilaat pääsevät itse aktiivisesti rakentamaan kertomusta menneestä, he ymmärtävät historiallisen tiedon luonteen parhaiten, koska oppilas pääsee silloin toimimaan aktiivisesti lähdeaineiston tulkitsijana, kertomuksen rakentajana ja analysoijana.<sup>216</sup>

Veijola ja Mikkonen (2016a) tutkivat yliopistossa aloittavien historianopiskelijoiden käsityksiä historiasta. He toteavat, että historia näkyy elämässämme ensisijaisesti historiakulttuurin, eli kirjojen, elokuvien, sarjakuvien ja ihmisten kertomien tarinoiden kautta. Vasta toissijaisesti historia näkyy historian tutkimuksena tai koulun oppikirjoina.<sup>217</sup> Veijolan ja Mikkosen tutkimuksesta käy ilmi, että yliopisto-opintonsa aloittavat historianopiskelijat kuvailivat heidän historian kouluopetuksensa olleen pääsääntöisesti ulkoa opeteltavaa muuttumatonta kerrontaa. Tutkijoiden mukaan tällä perusteella näyttää siltä, että silloisen perusopetuksen opetussuunnitelman (2004) ja lukion opetussuunnitelman (2003) tavoitteet historiallisen tiedon luonteen ja tulkinnallisuuden sekä moniperspektiivisyyden oppimisesta eivät ole toteutuneet.<sup>218</sup>

Samantyyppisen tutkimustuloksen siitä, että historianopetus keskittyy liikaa sisältöjen muistamiseen ja vähemmän historian taitojen tai historiallisen tiedon luonteen oppimiseen, on saanut myös Rantala (2012b) tutkiessaan, miten 16-vuotiaat suomalaiset osaavat historiaa.<sup>219</sup> Rautiaisen Räikkösen, Veijolan & Mikkosen (2019) lukion historian opettamista käsittelevä tutkimus toteaa, että vaikka oppilaskeskeistä historian taitoihin perustuvaa opetusta on painotettu opetussuunnitelmissa, opettajat ovat yhä hämmentyneitä uusien historian opetuksen tavoitteiden edessä. Vanhat tiedollisen opettamisen perinteet ja uudet, haastavatkin, tavoitteet luovat jännitteitä opetuksen käytäntöihin.<sup>220</sup> Puustisen (2018) mukaan tätä voi selittää suomalaisen aineenopettajakoulutuksen kyvyttömyys yhdistää teoretietoa käytäntöön.<sup>221</sup> Näiden tutkimustulosten pohjalta perustelen tämän tutkimuksen mielekkyyttä ja tarvetta. Historiaa ei ole ilman sisältöjä,

---

<sup>213</sup> Monte-Sano 2011, 212–213.

<sup>214</sup> Veijola, Sulkunen & Rautiainen 2019, 53.

<sup>215</sup> Ahonen 2014, 60; myös Norppa 2019.

<sup>216</sup> Veijola, Sulkunen & Rautiainen 2019, 54–55.

<sup>217</sup> Veijola & Mikkonen 2016a, 15; ks. myös Ahonen 2002, 70–73.

<sup>218</sup> Veijola & Mikkonen 2016a, 18.

<sup>219</sup> Rantala 2012b, 202–204.

<sup>220</sup> Rautiainen, Räikkönen, Veijola & Mikkonen, 2019, 303.

<sup>221</sup> Puustinen 2018, 56–58.

mutta opetussuunnitelma korostaa nyt erityisesti historian taitoja kouluopetuksessa.

Sirkka Ahonen (2002) on todennut, että omaehtoinen historiakulttuuriin tutustuminen saa ihmisen samaistumaan menneeseen, mutta se voi myös levittää ennakkoluuloja ja viholliskuvia. Ahonen muistuttaa kriittisen ajattelun tärkeydestä omaehtoisen historian opiskelun yhteydessä.<sup>222</sup> Tässä tutkimuksessa oppilaat pääsivät varsin omaehtoisesti tutkimaan historiaa. Käsittelyluvuissa analysoin, seurasiko siitä ennakkoluulojen ja viholliskuvien toistuminen.

## 2.4.2 Historia opetussuunnitelmissa

Yleisesti ottaen koulutuksen tarkoitus on jakaa tärkeäksi havaittua sisältöä ja taitoja ihmisten omaksuttavaksi ja opiskeltavaksi. Toimiva koulutusjärjestelmä on koko maan eduksi. Koulutusjärjestelmän sisällön ja rakenteen määrittää koulutuspolitiikka, jonka periaatteista päättää eduskunta. Valtioneuvosto ja opetusministeriö vastaavat koulutuspolitiikan toimeenpanosta ja suunnittelusta. Opetussuunnitelma on laki- ja asetusperustainen asiakirja, joka ohjaa kunnallisen ja koulutuksen opetussuunnitelmien laadintaa ja myöhemmin kasvatustyön arkea. Kunnallisen peruskoulun opettajan on työssään toteutettava Opetushallituksen opetussuunnitelman perusteiden pohjalta rakennettua kunnan opetussuunnitelmaa.<sup>223</sup> Tämän paikallisen opetussuunnitelman tekevät yleensä kunnan opettajat. Paikallinen opetussuunnitelman tulee pohjautua valtakunnalliseen opetussuunnitelmaan, ja sisältää samat asiat, mutta siihen voi lisätä paikallisia erityispiirteitä ja painotuksia. Paikalliseen opetussuunnitelmaan tehdyt lisäykset voivat viedä valtakunnallisilta tavoitteilta tilaa, jos lisäyksiä tekevät opettajat eivät sisäistä opetushallituksen ajatuksia.

Opetussuunnitelma ja opetus perustuvat arvoilosofisiin pohdintoihin siitä, millainen on hyvä ihminen ja millaiseksi hänen pitäisi kehittyä.<sup>224</sup> Se voidaan nähdä kompleksisena keskusteluavaruutena, joka on kytköksissä oman aikansa kasvatusta ja koulutustodellisuuteen.<sup>225</sup> Jyrhämä ym. (2016) toteavat, että opetussuunnitelmaa voitaisiin yhtä hyvin kutsua kasvatussuunnitelmaksi, koska se on suunnitelma kasvatustoimintaa varten.<sup>226</sup>

Opetussuunnitelma on luonteeltaan poliittinen asiakirja. Opetussuunnitelmassa on normatiivista tekstiä ja se suosittaa erilaisia asioita joko avoimesti tai peitellysti. Suomalaisen koulun vahvuutena on pidetty opettajan autonomista asemaa annettuihin asetuksiin nähden. Opettaja saa harkintansa mukaan päättää, miten luokassa toimitaan. Opetussuunnitelma sitoo ja määrittää rajat, eikä siitä voi poiketa. Sen rajat ovat kuitenkin niin väljät, että se sallii monenlaisen toiminnan kouluissa.<sup>227</sup> Keskimäärin opettajat vain harvoin kokeilevat rajoja vaan to-

---

<sup>222</sup> Ahonen 2002, 66–67; 80.

<sup>223</sup> Jyrhämä ym. 2016, 44–45; Autio ym. 2017, 7.

<sup>224</sup> Jyrhämä ym. 2016, 49.

<sup>225</sup> Mäkinen & Kujala 2017, 268.

<sup>226</sup> Jyrhämä ym. 2016, 44.

<sup>227</sup> Jyrhämä ym. 2016, 45–46; 48.

teuttavat paljon kapeampaa opetusta, kuin mitä rajat antaisivat myöten. Laajimmillaan opetussuunnitelma voidaan määrittellä todella laajasti koskemaan “kaikkia opiskeluun liittyviä kokemuksia koulun elämänpiirissä”.<sup>228</sup> Kansainvälisesti vertailtuna suomalaisilla opettajilla on paljon autonomiaa, valtaa ja vastuuta kasvatus- ja opetustehtävien hoidossa. Suomessa opettajia kontrolloidaan etukäteen korkeatasoisella akateemisella korkeakoulutuksella eikä anglosaksiseen tapaan jälkikäteen opetusjäljen testauksilla.<sup>229</sup>

Opetussuunnitelma määrittää paljon koulun toimintaa, muun muassa koulupäivän pituuden ja erityisen tuen järjestelyjen osalta. Opetussuunnitelman toteuttamisen myötä jokaisessa koulussa syntyy koulukulttuuri ja tiettyjä toimintatapoja, joita ei ole erikseen mainittu opetussuunnitelmassa. Tätä kutsutaan piilo-opetussuunnitelmaksi.<sup>230</sup> Vaikka opettajien on noudatettava opetussuunnitelmaa työssään, he reagoivat opetussuunnitelmamuutoksiin hitaasti eivätkä aina opetussuunnitelman laatijoiden toivomalla tavalla. Pelkillä viranomaisten määräyksillä opetus ei muutu kouluissa, vaan tarvitaan uutta opetustraditiota tukevaa pedagogista keskustelukulttuuria, joka nivoutuu opettajien arkeen. Tämän takia historian opetuksen muuttaminen on haastavaa ja hidasta.<sup>231</sup>

Valtio päättää, kuinka se haluaa kasvattaa tulevia kansalaisiaan. Historian opetussuunnitelmaa laadittaessa valtion edustajat voivat päättää, millaista historiallista narratiivia se haluaa kertoa kouluissa.<sup>232</sup> Opetussuunnitelmaa voidaan käyttää jo vallassa olevien tahojen vallan pönkittämiseen. Wertschin (2002) mukaan kasvatuslaitoksilla on olennainen rooli modernin sosiaalisen järjestyksen perustana: enää sosiaalista järjestystä eivät ylläpidä pyöveli ja giljotiini, vaan koulujen opettajat.<sup>233</sup> Opetussuunnitelmalla on paljon valtaa, koska koulujen on noudatettava sitä. Opetussuunnitelma kertoo, kuinka koulujen tulee sosialisointia kautta muovata lapset yhteiskuntakelpoisiksi.

Tässä tutkimuksessa ensimmäinen tutkittava ikäluokka, joka aloitti seitsemännen luokan syksyllä 2016, opiskeli vuoden 2004 opetussuunnitelman mukaan. Seuraavana vuonna aloittanut tutkittava ikäluokka opiskeli uuden, vuoden 2014 opetussuunnitelman mukaan. Opetussuunnitelmissa on eroja. Vuoden 2014 opetussuunnitelma keskeisin muutos on monialaisten opintokokonaisuuksien painottaminen oppiainejakoisuuden sijaan. Uusimmassa opetussuunnitelmassa kouluoppimisen halutaan olevan monialaista, jossa tutkitaan todellisen maailman ilmiöitä tai teemoja kokonaisuuksina eri näkökulmista. Historian tunneilla otettaisiin käyttöön historian tieteenalan tapa tuottaa tietoa tarkasteltavasta ilmiöstä. Monialaisuuteen pyritään siirtämällä painoa enemmän eri oppiaineiden sisältöjä ja kriittistä tiedonmuodostusta yhdisteleviin “miksi”- ja “miten”-kysymyksiin. Uusin opetussuunnitelma korostaa aikaisempia enemmän kriittistä suhtautumista tietoon, oppilaan aktiivista roolia ja opettajan ohjaavaa roolia.<sup>234</sup>

---

<sup>228</sup> Jyrhämä ym. 2016, 51.

<sup>229</sup> Komulainen & Rajakaltio 2017, 232.

<sup>230</sup> Jyrhämä ym. 2016, 46–48; Ks. Myös Broady 1987.

<sup>231</sup> Rantala & Ouakrim-Soivio 2018, 6. Myös Rautiainen & Saukkonen 2013.

<sup>232</sup> Ahonen 2014, 63, 66.

<sup>233</sup> Wertsch 2002, 68.

<sup>234</sup> Mäkinen & Kujala 2017, 269.

Vuoden 2004 opetussuunnitelman voidaan katsoa korostaneen verrattain enemmän sisältöpainotteisia "mitä"-kysymyksiä.<sup>235</sup> Vuoden 2014 opetussuunnitelma tuli voimaan yläluokille syyslukukaudella 2017.

Opetussuunnitelman perusteissa historian opetus etenee luokka-asteittain kronologisesti. Ala-asteella opetellaan kivikauden ja antiikin asioita, yläkoulussa modernimpaa aikaa. Uusimmassa opetussuunnitelmassa 7-9-vuosiluokkien historian opetuksen sisällöt on listattu numerojärjestykseen numeroittain: S1 Teollisuusyhteiskunnan synty ja kehitys (teollistuminen), S2 Ihmiset muuttavat maailmaa (aatteita ja keksintöjä), S3 Suomea luodaan, rakennetaan ja puolustetaan (Suomen itsenäistyminen) ja niin edelleen.<sup>236</sup> Kun vapautin oppilaani ohjaukseni, pelkäsin, että lapset tutkisivat sisältöjä sieltä täältä eivätkä saisi muodostettua selkeää kronologista ja kausaalista käsitystä historiasta. Keith Barton (2009) tyrmää kronologisen historian opetustavan paremmuuden. Bartonin mukaan on tutkimusnäyttöä siitä, että lapset muodostavat käsityksiään historiallisesta ajasta vertaamalla ihmisiä tai tapahtumia tiettyihin tuttuihin vertauskohtiin, kuten Viljiin länteen tai toiseen maailmansotaan. Lapset ymmärtävät historiallista aikaa sitä paremmin, mitä enemmän tällaisia vertauskohtia he oppivat. Jos lapsille opetetaan kivikautisia asioita, he vertaavat historiallista aikakäsitystään populaarikulttuurista tai muualta kumpuaviin omiin käsityksiinsä. Kronologinen historian opetus voi heikentää oppilaiden motivaatiota opiskella historiaa, koska oppilailla ei ole riittävästi omaa kosketuspintaa aiheisiin.<sup>237</sup> Oppilaille voi syntyä kosketuspintoja vieraisiinkin aiheisiin, jos historian ilmiöt kytketään nykyhetkeen.<sup>238</sup>

Vuoden 2004 opetussuunnitelmassa on arviointiperusteet kolmelle arvosalalle (8, 7, 5). Arvosanan kahdeksan kriteerit ovat suuripiirteiset, esimerkiksi "oppilas osaa tulkita lähteitä". Arvosanojen seitsemän ja viisi kriteerit jatkavat samalla linjalla, esimerkiksi "osoittaa jonkinasteista kiinnostusta oppiainetta kohtaan" ja "osallistuu toisinaan aktiivisesti tunnilla (esimerkiksi viittaa)". Tutkimuksessa oppilaiden päättöarviointi toteutettiin perusopetuksen valtakunnallisen opetussuunnitelman päättöarvioinnin kriteerien mukaisesti. Nämäkin kriteerit on rakennettu enemmän opettajajohtoisen opiskelun arviointiohjeiksi opettajalle eivätkä niinkään itseohjautuvien oppilaiden itsearviointiohjeiksi. Ouakrim-Soivion peruskoulun historian ja yhteiskuntaopin päättöarviointia käsitelleessä väitöskirjassa tosin todetaan, että kyseisen opetussuunnitelman päättöarvioinnin kriteerit eivät ohjaa opettajaakaan arviointityössä riittävästi.<sup>239</sup>

Vuoden 2016 opetussuunnitelmassa oppiainekohtaiselle arvioinnille annetaan huomattavasti tarkemmat ohjeet kuin aiemmassa opetussuunnitelmassa. Arviointiperusteita on todella paljon. Historiaa arvioidaan kolmella tasolla: tiedon hankkiminen menneisyydestä, historian ilmiöiden ymmärtäminen ja historiallisen tiedon käyttäminen. Näille tavoitteille on määritelty yhteensä 11 alakoh-

---

<sup>235</sup> Krokfors 2017, 250.

<sup>236</sup> Opetushallitus 2016, 416.

<sup>237</sup> Barton 2009, 267-268.

<sup>238</sup> McCully, Pilgrim, Sutherland & McMinn 2002, 10-12.

<sup>239</sup> Ouakrim-Soivio 2013, 219-220.

taa, kuten ”T2 aktivoida oppilasta hankkimaan historiallista tietoa erilaisista ikätasolle sopivista lähteistä sekä arvioimaan niiden luotettavuutta”, ”T4 vahvistaa oppilaan kykyä ymmärtää historiallista aikaa ja siihen liittyviä käsitteitä”, ”T6 auttaa oppilasta arvioimaan erilaisia syitä historiallisille tapahtumille ja ilmiöille” ja ”T11 harjaannuttaa oppilasta käyttämään erilaisia lähteitä, vertailemaan niitä ja muodostamaan oman perustellun tulkintansa niiden pohjalta”. Teettämissäni itsearvioinneissa huomasin usein, etteivät oppilaat jaksaneet lukea kaikkia kolmea sivua arviointiperusteita, vaan arvioivat itsensä vain suhteessa osaan kriteerejä tai ”yleisen arvosanatietouden” perusteella.<sup>240</sup>

Tässä tutkimuksessa ensimmäinen tutkimusikäluokka opiskeli aikaisemman opetussuunnitelman mukaan ja toinen tutkimusikäluokka uudemman. Vuoden 2004 opetussuunnitelmassa ei ollut oleellisia esteitä sille, etteikö opetusta olisi voinut järjestää, kuten se tässä tutkimuksessa järjestettiin. Ensimmäisen tutkimusikäluokan aloittaessa opiskelun yläkoululla, oli opettajilla jo tiedossa, millaista opetusta vuoden 2014 opetussuunnitelman mukaan tulisi olla. Tästä syystä analysoin kaikkien tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden oppimista lähinnä uudemman opetussuunnitelman mukaan luvussa 5.

### 2.4.3 Historian opetuksen ja demokratiakasvatuksen suhde

Perusopetus rakentuu elämän ja ihmisoikeuksien kunnioittamiselle. Se ohjaa niiden puolustamiseen ja ihmisarvon loukkaamattomuuteen. Perusopetus edistää hyvinvointia, demokratiaa ja aktiivista toimijuutta kansalaisyhteiskunnassa. Tasa-arvon tavoite ja laaja yhdenvertaisuusperiaate ohjaavat perusopetuksen kehittämistä. Opetus edistää osaltaan taloudellista, sosiaalista, alueellista ja sukupuolten tasa-arvoa.<sup>241</sup>

Demokratia – kansanvalta – on yhteiskunnallisen toiminnan peruseriaatteenä ylistetty arvo, joka on kirjattu perustuslakiimme.<sup>242</sup> Demokratia-sanaa käytetään laajasti ja erilaisissa yhteyksissä. Käsitettä on käytetty oikeuttamaan sotia, ja sen määritelmät ovat olleet sotien syinä.<sup>243</sup> Sanan merkityksellä on erilaisia vivahteita eri maiden konteksteissa.<sup>244</sup> Määrittelen seuraavaksi, miten miellän demokratiakasvatuksen tässä tutkimuksessa. Koulujen demokratiakasvatusta jo yli sata vuotta sitten kehittäneen John Deweyn mukaan demokratia on hallintomuodon lisäksi viestintään perustuva järjestäytyneen yhteiselämän käytäntö.<sup>245</sup> Koulujen demokratiakasvatuksessa demokratiaa korostetaan yksilön ja valtion välisenä suhteena, kuten osallistumisena äänestyksiin. Demokratia tulisi nähdä konkreettisempaan sosiaalisen vuorovaikutuksen verkkona.<sup>246</sup>

van den Bergin ja Löfströmin (2011) mukaan vuosikymmeniä suomalaista julkista keskustelua on leimannut konsensusajattelu ja depolitisoiva puhetapa, jossa ideologisia erimielisyyksiä pyritään häivyttämään ja vähättelemään. Näin

---

<sup>240</sup> Oppilaat perustelivat hyvää numeroaan joskus hyvällä käytöksellä, ja sillä, etteivät ole käyttäneet puhelinta tunneilla.

<sup>241</sup> Opetushallitus 2016, 16.

<sup>242</sup> Suomen perustuslaki 731/1999, 2 §.

<sup>243</sup> Ihalainen 2018, 175; Kurunmäki, Nevers & te Velde 2018, 1.

<sup>244</sup> Kurunmäki, Nevers & te Velde 2018, 8–10.

<sup>245</sup> Dewey 1966, 87.

<sup>246</sup> Barton & Levstik 2004, 30–31.



ollen yhteiskunnallinen toiminta on näyttäytynyt teknisenä virkamieskoneiston arvovapaana asioidenhoitona, joka ei ole kannustanut nuoria seuraamaan yhteiskunnallisia asioita ja vaikuttamaan niihin.<sup>247</sup> Tämä näyttäisi olevan muuttumassa. Demokratiakasvatus on palannut käsitteenä opetusdiskurssiin. Rautiainen (2018) mukaan 2000-luvun alkua voidaan kutsua ”maltillisen demokratiakasvatuksen ajaksi”, koska 1970-luvun epäonniseksi tuomitun kouluneuvostokokouksen muisto kummitteli tuolloin vielä muistoissa. Tuolloin osallistumista opetettiin kouluissa ”aktiivisen kansalaisuuden” ihanteella suosimalla kansalaisvaikuttamisen keinoja (kuten oppilaskuntia, mielipidekirjoitusten kirjoittamista). Kun nämä sidottiin turhan vankasti taistolaisuuteen ja uusvasemmistolaisuuteen, tuli koulun demokratiakasvatuksesta poliittisen kamppailun näyttämö. Huonojen kokemusten jälkeen koulun demokratiakasvatukseen suhtauduttiin varovaisemmin ja maltillisemmin. Rautiainen näkee, että 2010-luvulla kulttuuri on muuttunut: demokraattinen elämäntapa ja kasvatus koetaan monimuotoisena kokonaisuutena, jota rakennetaan yhdessä. Tämä demokratiaa itseään korostava ajattelutapa mahdollistaa demokratian kehittämisen uudella tavalla.<sup>248</sup>

Kriittisten äänien mukaan koulujen ihanne demokratiakansalaisuuteen kasvattamisesta on lähinnä mantra, jota toistetaan ylevästi, mutta ei omaksuta käytännössä.<sup>249</sup> Vaikka demokratiaa käsitteellisesti ihannoidaan länsimaissa, kriittiset havainnot vaativat kansalaisten arkeen enemmän käytännön demokratiaa. Salon (2010) mukaan aikuisten maailma määrää kuinka paljon lasten ja nuorten puheelle annetaan vaikutusvaltaa, eikä lapsia yleensä oteta yhteiskunnalliseen keskusteluun mukaan edes heitä itseään koskevilla asioilla.<sup>250</sup> Ira Shor (1996) kirjoittaa oppilaiden vallan kieltämisen olevan koulujen jokapäiväistä toimintatapaa. Koulujärjestelmään ei ole sisäänrakennettu demokraattisia mekanismeja, joiden kautta oppilaat saisivat ehdottaa opiskeltavia kurseja, teemoja tai oppimääriä.<sup>251</sup> Kärjistetyksi kouludemokratiasta voidaan todeta, että oppilaat saavat päättää asioista, joista aikuiset ovat jo päättäneet. Tässä tutkimuksessa kysyin oppilaitani, onko heillä omasta mielestään valtaa. Analysoin heidän vastauksiaan luvussa 6.3.

Sen asemesta, että demokratiakasvatuksessa keskityttäisiin aikuisten maailmasta lainattuihin ja aikuisten ideoimiin rakenteisiin, pitäisi keskittyä vahvemmin arkisiin tilanteisiin, jotta toimintatavoista tulisi osa kokonaisuutta, eivätkä ne jäisi irrallisiksi.<sup>252</sup> Ihannellassa koko koulu toteuttaa demokratiakasvatusta kokonaisuutena, mutta yleensä se sysätään historian ja yhteiskuntaopin hoidettavaksi. Demokratiakasvatuksen teemat toteutuvat Opetushallituksen (2011) selvityksen mukaan oppiaineista yleisimmin historian ja yhteiskuntaopin tunneilla.<sup>253</sup> 65 % yläkoulujen opettajista koki, ettei ollut saanut tarpeeksi koulutusta

---

<sup>247</sup> van den Berg & Löfström 2011, 84.

<sup>248</sup> Rautiainen 2018, 39–41; ks. myös Suutarinen 2007.

<sup>249</sup> Barton & Levstik 2004, 28.

<sup>250</sup> Salo 2010, 419–420.

<sup>251</sup> Shor 1996, 31–32.

<sup>252</sup> Kataja, Partio, Ranta, Setälä & Tarkka 2018, 48.

<sup>253</sup> Opetushallitus 2011, 37.

demokratiakasvatuksen toteuttamiseen.<sup>254</sup> Puolet kyselyyn vastanneista yläkouluista ilmoitti, että oppilaat olivat voineet vaikuttaa siihen, mitä ja miten oppitunneilla opiskellaan eli käytännössä teemoihin, työtapoihin ja omaan oppimiseen.<sup>255</sup> Nämä vastaukset eivät tulleet oppilailta, vaan vastaajina olivat koulujen rehtorit ja demokratia- ja mediakasvatusta harjoittaneet opettajat.<sup>256</sup>

Demokratiakasvatuksesta paljon kirjoittaneen Gert Biestan mukaan kouluissa voidaan opettaa asioita demokratiasta, mutta jos koulun käytänteet eivät ole demokratiaa tukevia, oppilaille syntyy negatiivisia mielikuvia siitä.<sup>257</sup> Suomessa nuorille annetaan liian vähän mahdollisuuksia esittää mielipiteitä ja vaikuttaa yhteisiin asioihin.<sup>258</sup> Kansainvälisten ICCS-vertailun perusteella suomalaisnuorilla on paljon tietoa yhteiskunnallisesta osallistumisesta, mutta valtaosalta puuttuu kiinnostus ja/tai tarve kovin aktiiviseen osallistumiseen.<sup>259</sup> Tässä tutkimuksessa oppilaat saivat aitoja vaikutusmahdollisuuksia tehdä historian tunteista sellaisia kuin halusivat.

Jörn Rüsenin (2004) mukaan historiallinen tietoisuus sitoo ihmisen omaa elämänsä suurempiin kokonaisuuksiin. Kun ihminen tulee tietoiseksi elämänsä vaikuttavasta ajallisesta ulottuvuudesta, hän ihminen ymmärtää olevansa osa isompia kokonaisuuksia, kuten perhettä ja yhteiskuntaa.<sup>260</sup> Demokraattisen osallistumisen ytimessä on päätöksenteko. Ihmiset tekevät tulevaisuutta määrittäviä päätöksiä äänestyskoppien lisäksi arjessaan, kun he pohtivat, miten suhtautuvat toisiin ihmisiin tai mitä tekevät viikonloppuna. Tällaiset päätökset perustetaan demokraattisessa yhteisössä Bartonin (2012) mukaan syyille, jotka perustuvat järkevään päättelyyn, ei pakkoon tai oletukseen siitä, että näin on aina tehty. Barton tiivistää koulutuksen tehtävän:

Koulun suuri tehtävä – ja suurin anti kansalaisuudelle – on auttaa nuoret oppimaan tekemään *hyviä* päätöksiä – sellaisia, joita on tarkasti pohdittu todisteiden ja logiikan avulla, ja jotka perustuvat realistiseen ymmärrykseen siitä, miten sosiaalinen maailma toimii.<sup>261</sup>

Bartonin (2012) mukaan historiallisen ymmärryksen ja demokraattisen päätöksenteon ytimessä on *toimijuuden* (agency) käsite. Barton määrittelee toimijuuden kyvyksi toimia päätösten mukaan, jotta halutut tavoitteet saavutetaan. Hänen mukaansa kouluissa oppilaat harvoin pääsevät toimijuuden tasolle. Oppilaiden tulisi ymmärtää, että historian henkilöt eivät olleet historiallisten tapahtumien kohteena, vaan vaikuttivat historiallisiin tapahtumiin aktiivisina toimijoina sekä isojen poliittisten muutosten kautta että omassa arjessaan. Oppilaiden tulisi olla valmiimpia kehittämään yhteisöjään demokraattisen osallistumisen kautta, jos he näkevät historiallisten toimijoiden tehneen niin.<sup>262</sup> Kun oppilaat eivät koe

---

<sup>254</sup> Opetushallitus 2011, 51.

<sup>255</sup> Opetushallitus 2011, 38.

<sup>256</sup> Opetushallitus 2011, 29.

<sup>257</sup> Biesta 2016, 124.

<sup>258</sup> Opetushallitus 2011, 62; Paakkunainen 2007.

<sup>259</sup> Mehtäläinen, Niilo-Rämä & Nissinen 2017, 91.

<sup>260</sup> Rüsen 2004, 68.

<sup>261</sup> Barton 2012, 133.

<sup>262</sup> Barton 2012, 133–135.

vain historian kuuluisuuksia historiaan vaikuttaneina toimijoina, vaan havaitsivat useampien ja erilaisten toimijoiden olleen historiallisia toimijoita, he tulevat pohtineeksi enemmän omaa rooliaan yhteisössä.<sup>263</sup>

Historia opetus on aina sidoksissa politiikkaan. Opetussuunnitelma on poliittinen asiakirja, jossa määrätään, mitä historian opetuksessa opetetaan.<sup>264</sup> McCullyn ym. (2002) mukaan jos historianopetus kiinnittyy vahvemmin nykyhetken ilmiöihin, esimerkiksi kansallisen poliittisen historian kautta, oppilaat oppivat näkemään kytköksen historian päätöksenteon ja nykyhetken poliittisen todellisuuden välillä. Tämän oivalluksen ansiosta he voivat saada uskoa vaikutusmahdollisuuksiinsa ja kasvaa aktiivisemmiksi kansalaisiksi.<sup>265</sup>

Breakstone ym. (2018) toteavat, että terve ja toimiva demokraattinen yhteiskunta on riippuvainen siitä, miten sen kansalaiset pääsevät käsiksi luotettavaan tietoon. Yhä useammin internet on se paikka, josta luotettavaa tietoa etsitään. Internetissä tulee olla hyvin lähdekriittinen, koska siellä on paljon erilaisin motiivien tuotettua tietoa.<sup>266</sup> Jopa oppikirjan tekijät ovat joskus pudonneet internetissä väärin tietojen ansaan.<sup>267</sup> Kansainvälisissä tutkimuksissa on todettu, etteivät nuoret hallitse internet-lähteiden luotettavuuden arvioinnin taitoja.<sup>268</sup> Wineburg esittää, että historiallinen ajattelu (historical thinking) ei liity historiaan, vaan lähdetaitoihin: kykyyn tulkita lähteitä kriittisesti, löytää niitä ja tunnistaa misinformaatio.<sup>269</sup> Internet on lisännyt tiedon epäluotettavuutta, joten lähdetaidoilla on nyky-yhteiskunnassa suuri merkitys.<sup>270</sup> Tutkimukseni aikana oppilaat käyttivät paljon internet-lähteitä. Pohdin heidän lähdetaitojaan luvussa 5.1.

Goodman, Kuzmic & Wu (1992) yhdistävät kriittistä pedagogiikkaa demokratiakasvatukseen. He ovat luoneet termin ”kriittinen demokratia” kuvaamaan kriittisesti tiedostavaa demokratiakansalaisuutta. Kriittisessä demokratiassa on löydettävä tasapaino yksilön ja yhteisön välillä. Yksilöiden tulee olla vapaita ja voida toteuttaa itseään. Nämä tavoitteet on tasapainotettava yhteistyötä, altruismia ja myötätuntoa tukevilla rakenteilla. Kriittisessä demokratiassa ainoa hyvä ei ole ”yhteinen hyvä” tai ”yksilön hyvä”, vaan nämä yhdessä.<sup>271</sup> Pyrin rakentamaan kriittistä demokratiaa tukevia rakenteita tutkimustilaani luomalla rennon ja lähestyttävän suhtautumistavan kautta myötätuntoa, hyvää ilmapiiriä ja altruistista asennetta.

Saukkonen ja Räihä (2014) ovat esittäneet autonomisuuteen kasvattamisen kritiikkiä toteamalla, että autonomian ei tulisi olla kasvatuksen päämäärä, koska

---

<sup>263</sup> Peck, Poyntz & Seixas 2011, 274–275; ks. myös Wineburg 2001, 5–7.

<sup>264</sup> VanSledright & Limón 2006, 558.

<sup>265</sup> McCully, Pilgrim, Sutherland & McMinn 2002, 10–12.

<sup>266</sup> Breakstone ym. 2018, 31.

<sup>267</sup> Wineburg & McGraw 2017, 2. Esimerkissä mainitaan Yhdysvalloissa alakoulun historian kirjaan lipsahtaneesta virheellisestä tarinasta, jossa kerrottiin tummaihoisten pataljoonien taistelleen Yhdysvaltojen sisällissodassa etelävaltioiden puolella. Kirjan kirjoittajan lähteenä oli toiminut ”etelämielinen” internet-sivusto.

<sup>268</sup> Wineburg & McGraw 2017, 3.

<sup>269</sup> Wineburg 2016, 13–16. Seixas ei allekirjoittaisi Wineburgin ajatusta näin pelkistetystä historiallisen ajattelun määritelmästä. Seixasin mukaan historiallinen ajattelu koostuu kudesta historian taidosta ja näiden taitojen välisistä yhteyksistä. (Seixas 2017, 603.)

<sup>270</sup> Rantala, Puustinen, Khawaja, van den Berg & Ouakrim-Soivio 2020, 13–14.

<sup>271</sup> Goodman, Kuzmic & Wu 1992, 9–10.

lapsi oppii ymmärtämään, mitä haluaa tai mitä tavoittelee ilman koulutustakin.<sup>272</sup> Saukkonen ja Räihä kritisoivat autonomisuutta kasvatuksen tavoitteena myös siitä, että se ruokkii yksilöllisyyttä yhteisöllisyyden sijaan.<sup>273</sup> Ruotsalaista peruskoulujärjestelmää uudistettiin 1990-luvulla keskusvaltaisesta yksilönvapauksia korostavampaan suuntaan. Tätä muutosta väitöskirjassaan tutkinut Tomas Wedin (2018) toteaa, että tavoitellessaan demokraattisempaa koulua emansipatorisin keinoin, ruotsalainen koulutusjärjestelmä päätyi heikentämään demokratiaa kouluissaan.<sup>274</sup> Arendtin filosofiaan pitkälti nojaavassa tutkimuksessaan Wedin toteaa, että ”vapaassa opetuksessa” nykyisyys rajoittaa tulevaisuutta. Tämän takia Wedinin mielestä oppimaan oppimisen asemesta pitäisi opetella sisältöpainoitteisemmin: näin voidaan oppia, että historiallinen tilamme on enemmän muokattavissa kuin, että ajateltaisiin tulevaisuuden olevan vain nykyisyyden kaltainen tuleva tila.<sup>275</sup> Ruotsin koulutusjärjestelmä päätyi hienoista tavoitteista huolimatta korostamaan liiaksi yksilönvapautta. Tämä johti Wedinin mukaan yhteisöllisyyden vähenemiseen ja neoliberalismiin.<sup>276</sup>

Wedinin kritiikki on osin aiheellista tämänkin tutkimusraportin osalta. Tämä tutkimus toteutettiin suomalaisessa peruskoulussa, joka on kulttuureineen ja opetussuunnitelmineen erilainen kuin Ruotsissa. Wedin osoittaa ison osan kritiikistään heikosti uudistumaan onnistuneelle ruotsalaiselle koulujärjestelmälle ja oppimaan oppimisen opettamiselle, mutta argumentoi myös vapaampaa kasvatustapaa vastaan. Kun yksilöt saavat enemmän valtaa päättää opiskelustaan, voi yksilöllisyys korostua yhteisöllisyyden kustannuksella. Tutkimustuloksia esitellessäni tulen osoittamaan, että näin ei tässä tutkimuksessa käynyt. Wedinin mukaan valtahierarkiaa vastaan hyökkäämällä kaadetaan vapauden mahdollistavia rakenteita, joten se ei johda mihinkään.<sup>277</sup> Mielestäni ihmisillä on hyvät mahdollisuudet vapaaseen elämään Suomessa. Sovellan Suorannan ja Ryynäsen ajatuksia absoluuttisesta ja suhteellisesta sorrosta vapauteen.<sup>278</sup> Absoluuttisesti Suomessa on paljon vapautta, mutta suhteellisesti voisimme lisätä vapautta muun muassa oppilas-opettaja-suhteeseen. Tavoitteenani ei ole tämän tutkimuksen myötä hävittää opettaja-oppilas-rakennetta kokonaan, vaan muokata sitä tasapuolisemmaksi, jotta oppilaista voisi kasvaa paremmin aktiivisia, demokraattisia ja itsenäisempiä ihmisiä.

---

<sup>272</sup> Saukkonen & Räihä 2014, 84. Kirjoittajien mielestä autonomia on käsitteenä sekava ja määritelty liian useilla eri tavoilla, mutta voidaan ymmärtää ”riippumattomuutena”.

<sup>273</sup> Saukkonen & Räihä 2014, 86–87.

<sup>274</sup> Wedin 2018, 86.

<sup>275</sup> Wedin 2018, 80.

<sup>276</sup> Wedin 2018, 68–69, liite IV, 9.

<sup>277</sup> Wedin 2018, 84.

<sup>278</sup> Suoranta & Ryynänen 2014, 23.

## 2.5 Taustateorioista tutkimuksen lähtökohdiksi

Tutkimuksen filosofinen kulmakivi on rancièrelainen universaali opetus, jossa koulumestari, eli opettaja, ei puutu lasten vapaana sinkoilevien mielen tuotoksiin. Tätä tarkempia käytännön ohjeita Rancière ei filosofiansa soveltamiseen anna. Jonkinlainen oppilaiden vapauksiin puuttuminen oli kouluympäristössä välttämätöntä, kuten Rancièrekin myöntää. Rajoituksista, muun muassa koulun säännöistä, kerron tarkemmin luvussa 4. Opettajan rooli tutkimuksen aikana oli olla mahdollisimman tietämätön, jotta en ohjailisi lasten mieliä, ja Rancièren mukaan ”tyhmentäisi” heitä. Yritin emansipoivan opetuksen hengessä antaa lasten mielten seurata vain itseään. Opettaja saattaa kyselemällä ohjata oppilaitaan huomaamattaan. Rancièren mukaan emansipoivassa opetuksessa opettajan on tärkeintä kysyä: ”Mitä sinä ajattelet siitä?”<sup>279</sup> Käytin tätä kysymystä paljon toimintatutkimuksen aikana. Muokkasin kysymyksestä 2010-luvun nuorisokieleeseen sopivan: ”Mp siitä?” -version, jota käytin paljon. ”Mp” on nuorison suosima lyhenne, joka tarkoittaa mielipidettä.<sup>280</sup> Välillä huomasin sortuvani sokraattiseen kyselyyn, kun havaitsin oppilaiden tutkivan aihetta, josta minulla olisi paljon kerrottavaa.

Freiren esittelemää sorrettujen pedagogiikkaa harjoitin tutkimuksessani tarjoamalla oppilaille tilaa valtaistumiselle ja luovuudelle. Yritin välttää sortamista niin sinnikkäästi, etten halunnut ottaa pedagogiikkani perustaksi laajamittaista, vuorovaikutteista dialogia oppilaiden kanssa, kuten Freire esittää, vaan Rancièren ajatuksiin nojaten todensin vain, että oppilaat tutkivat opittavia asioita. Jos olisin käynyt opittavia asioita läpi oppilaiden kanssa yhteisen dialogin kautta, pelkäsin ohjailevani keskustelua enkä ollut varma, osaisinko olla nousematta tiedollisesti oppilaiden yläpuolelle.

Summerhillin koulu on hyvä esimerkki demokratisoituneesta koulusta. Vaikka Neill ei käyttänyt valtaistumisen käsitettä, on Summerhillin koulun idea hyvin lähellä valtaistumisen ideaa. Neillin huomio siitä, että pitkään opettajan vallan alla toimineet oppilaat eivät heti täysin syleilisi vapautta, opetti minulle paljon kärsivällisyyttä valtaistumisen suhteen.<sup>281</sup>

Opettajan on toteutettava opetuksessaan opetussuunnitelmaa. Opetussuunnitelma loi rajat kokeilulle, mutta opettajana saatoin painottaa pedagogiikkassani demokratiakasvatuksen päämääriä valitsemalla opetustavan, jossa oppilaat valitsevat opetustavat ja aiheet.

---

<sup>279</sup> Rancière 1991, 29–31; 36.

<sup>280</sup> Urbaani sanakirja 2019.

<sup>281</sup> Neill 1960, 14, 78–79.

## 3 METODI, AINEISTO JA ANALYYSI

### 3.1 Hermeneuttinen tulkinnan taito

Tämän tutkimuksen tieteenfilosofisena perustana on hermeneutiikan teoria. Hermeneutiikka on tieteenfilosofinen kokonaisuus, joka pyrkii ymmärtämään ihmisen toimintaa, kulttuuria ja merkityksiä hermeneuttisen menetelmän avulla.<sup>282</sup> Hermeneuttinen metodi auttaa ymmärtämään asioita toisesta ihmisestä, joita tämä toinen ei välttämättä itse ymmärrä. Hermeneutiikka voi paljastaa tiedostamattomia merkityksiä.<sup>283</sup>

1900-luvulla hermeneutiikan nähtiin kytkeytyvän fenomenologiseen ontologiaan. Painopiste siirtyi metodologisesta ja epistemologisesta tekstihermeneutiikasta eksistentiaalis-ontologiseen hermeneutiikkaan.<sup>284</sup> Ymmärtäminen nähtiin olemassaolon tapana, ei vain tietämisen tapana.<sup>285</sup> Saksalaisfilosofi Martin Heideggerin (1889–1976) mukaan koko maailma on jollain tavalla merkitysten lävistämää.<sup>286</sup> Heidegger (1927) esitteli teoksessaan *Sein und Zeit* käsitteen ”*Dasein*”, joka joskus käännetään suomeksi ”täälläoloksi”.<sup>287</sup> *Dasein* voidaan ymmärtää tarkoittavan inhimillistä olemassaoloa. Fenomenologisia ovat Heideggerin mukaan kaikki osoittamisen ja eksplikaation tavat, jotka antavat tutkimukselle käsitteelliset työkalut ja *Daseinin* fenomenologia on siten hermeneutiikkaa: tulkitsemistoimintaa.<sup>288</sup>

Heideggerin mukaan hermeneuttinen tulkitseminen perustuu kolmen käsitteen sisältöön: *Vorhabe*, *Vorsicht* ja *Vorgriff*. *Vorhabe* tarkoittaa sitä, mitä on jo hallussa. *Vorsicht* tarkoittaa sitä, mitä on ennalta näkyvillä, ennakkonäkymää.

---

<sup>282</sup> Shapiro & Sica 1984, 3–4.

<sup>283</sup> Kaikkonen & Kohonen 1996, 152.

<sup>284</sup> Oravakangas 2009, 266.

<sup>285</sup> Veijola 2013, 45.

<sup>286</sup> Thiselton 2009, 53.

<sup>287</sup> Heidegger 1927, 37. (Suomennos: Heidegger 2000, 61.)

<sup>288</sup> Heidegger 1927, 37.

*Vorgriff* on sitä, mihin tartutaan jo etukäteen, esikäsitystä.<sup>289</sup> Hans-Georg Gadamer (1900–2002) lisäsi Heideggerin kolmen käsitteen jatkeeksi vielä *Vorurteil*-käsitteen, jolla hän tarkoittaa ennakkoluuloja ja ennakkoarvostelmia.<sup>290</sup> Gadamer korostaa, että kaiken ymmärryksen ja tulkitsemisen välttämättöminä mahdollisuusehtoina ovat ennakkoluulot.<sup>291</sup> Toinen mahdollisuusehto on kielellisyyden universaalisuus. Kielen ulkopuolella ei ole neutraalia, puolueetonta tarkkailijaa.<sup>292</sup> Gadamerin mukaan oleminen, joka voidaan ymmärtää, on kieli.<sup>293</sup>

Oppilaani ovat jo tulkinneet omaa todellisuuttaan ja toimineet näiden tulkintojen pohjalta ennen kuin minä tutkijana tulkitseen heidän toimiaan omasta todellisuudestani käsin. Paul Ricœur (1913–2005) kritisoi Heideggerin ja Gadamerin hermeneuttisia näkemyksiä. Hänen mukaansa hermeneutiikan tulisi tutkia myös *tekoja*. Ricœurin mukaan hermeneutiikassa huomion tulisi keskittyä tekijän ja hänen intentioidensa asemesta teksteihin ja tekojen tulkintaan lukijan näkökulmasta. Ymmärrys syntyy, kun kohdatut kohteet tai tilanteet liitetään subjektiivisiin kokemuksiin, itseyyteen ja olemisen kertomuksen osaksi. Ajallinen ja juonellinen narratiivisuus on tekstien olemisen mahdollisuusehto.<sup>294</sup>

Hermeneuttisen filosofian näkökulmasta historiaa ei nähdä vain menneenä aikana, vaan ihmisten kykynä tulla tietoisiksi omasta menneisyydestään ja mahdollisuutena kytkeä tuo kyky siihen, mitä historia on.<sup>295</sup> Pentti Alanen (2014) kiteyttää hermeneutiikan peruskäsityksen seuraavalla tavalla:

”Ihminen elää olemisen ymmärtäneisyyden tilassa; ihminen on aina jo tulkinnut maailman. Olla ihminen on yhtä kuin olla jo ymmärtänyt maailman jollain tavalla.”<sup>296</sup>

Kun lapsi oppii puhumaan, hän oppii kielen ja sen lisäksi käsityksen maailmasta. Kieli rakentaa merkitykset. Kielen myötä syntyvä käsitys maailmasta ei ole neutraali totuus, vaan sisältää ontologisia olettamuksia maailmasta.<sup>297</sup> Maailma ja sen sisältämät asiat näyttäytyvät havainnoijalle merkityksinä tai käsityksinä maailmasta ja asioista. Pystyssä seisovan sylinterinmuotoisen esineen varjo näyttäytyy sivulta aina suorakulmiona, mutta lattialle pystyasennon varjo piiryy ympyränä. Varjojen ero syntyy näkökulmasta.<sup>298</sup> Kaikki on jo jollain tavalla tulkittua, emmekä me pääse näiden tulkintojen ulkopuolelle, vaan kuljemme merkityksiä rakentavaa hermeneuttista kehää.<sup>299</sup>

Tarkastelen tutkimuskysymyksiäni etsimällä oppilaiden tuottamista kielellisistä ilmaisuista merkityksiä, jotka liittyvät heidän oppimiseensa tai valtaistumiseen. Tällöin tulkitseen oppilaideni mielten konstruoimia kielellisiä ilmaisuja

---

<sup>289</sup> Heidegger 1927, 150.

<sup>290</sup> Tontti 2005, 55.

<sup>291</sup> Tontti 2005, 61.

<sup>292</sup> Gadamer 2004, 86–89.

<sup>293</sup> Tontti 2005, 60.

<sup>294</sup> Tontti 2005, 69, 71.

<sup>295</sup> Giddens 1984, 219.

<sup>296</sup> Alanen 2014, 39.

<sup>297</sup> Alanen 2014, 39.

<sup>298</sup> Alanen 2014, 11–12.

<sup>299</sup> Alanen 2014, 124.

omasta merkitysmaailmastani. Tässä hermeneutiikka auttaa tutkijaa tarjoamalla keinon ymmärtää näitä merkityksiä tulkinnan kautta. Esimerkiksi hermeneuttisen filosofian mukaan minulla on esiyymmärrys itsearviointista, jota tulen lukemaan. Kun olin lukenut sata itsearviointikyselyä, osasin odottaa tietynlaisia vastauksia. Luettuani jälleen uuden itsearviointikyselyn laajennan tulkintapotentiaaliani, kun tarkastelen vaihtoehtoisten tulkintojen joukkoa. Arvioin, miten tulkintani sijoittui suhteessa esiyymmärrykseeni. Tämän ”teoretisointivaiheen” avulla pystyn ymmärtämään tutkimuskohdettani paremmin.<sup>300</sup> Tulkinnoillani pyrin rekonstruoimaan oppilaiden elämissaailmassaan antamia merkityksiä, jotta voin ymmärtää niitä. Tämä ymmärrys on jatkuvasti muutoksessa, kun ymmärrykseni tutkimuskohteista lisääntyy.<sup>301</sup>

Oppilaideni tehtävä tässä tutkimuksessa oli opiskella omista mielenkiinnon kohteistaan käsin. Minä tutkijana pyrin löytämään heidän tuottamastaan aineistosta tutkimuskysymysteni valossa olennaisia merkityksiä. Hermeneuttisen filosofian mukaan ennakkokäsityksistä ei voi vapautua. Koska tulkitsin tutkimusaineistoa omasta kokemusmaailmastani käsin, Eskolan ja Suorannan mukaan tutkija itse on tärkein luotettavuuden kriteeri. Pyrin avaamaan tulkintojani ja tutkimusprosessia mahdollisimman paljon, jotta lukija pääsee arvioimaan aineistoani omasta kokemusmaailmastaan.

Laine (2018) kuvailee hermeneuttista kehää dialogiksi aineiston kanssa. Laineen mukaan hermeneuttista kehää kulkiessaan tutkija koettelee aineistosta tekemiään tulkintoja kriittisen reflektion kautta.<sup>302</sup> Merkitykset rakentuivat minulle tutkimusprosessin aikana vähitellen. Käsittelin tutkimusaineiston kertaalleen opetustyön yhteydessä. Tein silloin ensimmäiset tulkinnat aineistostani – toisten ilmaisuista – esiyymmärryksen ja ennakkokäsitysteni pohjalta. Kun aineistonkeruuta seuranneen ensimmäisen apurahakauden aikana analysoin koko aineiston uudestaan, aikaa ensimmäisistä tulkinnoistani oli kulunut kolme vuotta. Uudet tulkinnat pohjasin ensimmäisten tulkintojeni luoman ymmärryksen pohjalle. Pohdin, olinko ensimmäisillä tulkinnoillani löytänyt oppilaiden tarkoittamat merkitykset. Kun luin entistä enemmän tutkimuskirjallisuutta, opin havaitsemaan aineistostani erilaisia viittauksia merkityksiin. Esimerkiksi tutkimuskirjallisuuden kautta omaksuin uusia näkökulmia historian taitoihin. Peilasin näitä oppimiani asioita jo kertaalleen tulkitsemiini oppilaiden tuotoksiin, ja löysin uusia merkityksiä niistä. Kerron tarkemmin analyysistä luvussa 3.4.

### 3.2 Tutkimusryhmät ja tutkimustila

Sain Kalibumin koulun rehtorilta luvan toteuttaa tutkimuksen koulussa elokuussa 2016 kahden seitsemännen vuosiluokan ryhmän kanssa. Seuraavana syk-

---

<sup>300</sup> Puusa & Juuti 2020, 71–72.

<sup>301</sup> Puusa & Juuti 2020, 72.

<sup>302</sup> Laine 2018, 33–34.

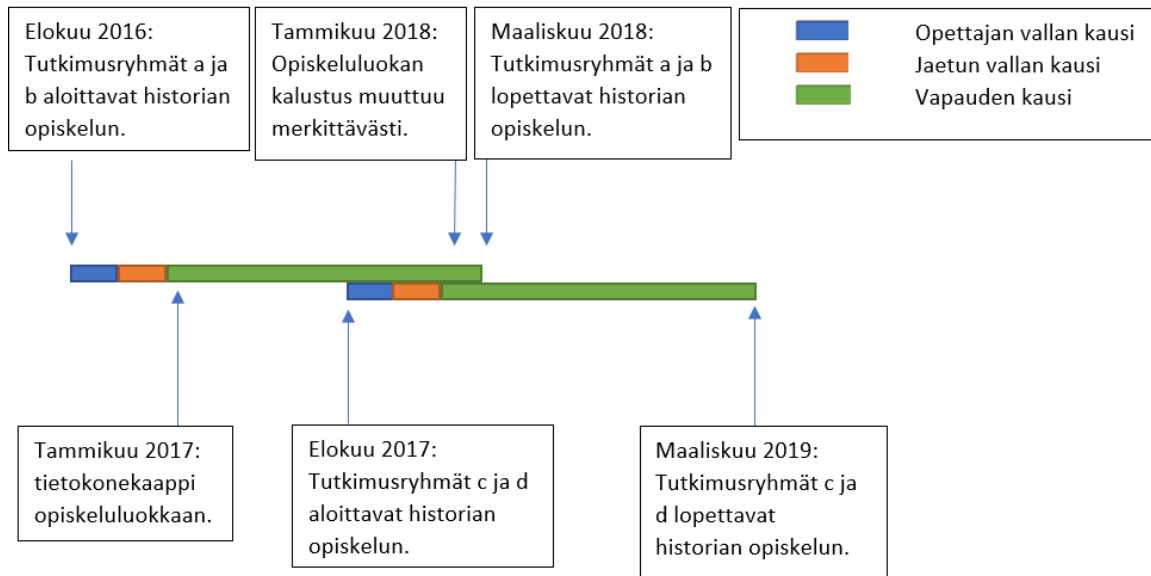


synä tutkimukseen osallistui kaksi uutta seitsemännen vuosiluokan ryhmää. Kalibumin koulu oli noin 300 oppilaan yläkoulu. Lukuvuosina 2016–2019 perusopetusryhmien koot vaihtelivat 12 ja 22 oppilaan välillä. Yläkouluun tuli oppilaita keskustan ison alakoulun lisäksi viideltä kyläkoululta.

Tutkimuksessa tutkittiin neljää ryhmää koko heidän peruskoulun yläluokkien historian oppimäärän ajan. Kalibumin koulussa historiaa opiskeltiin seitsemännellä vuosiluokalla kaksi tuntia viikossa jatkuvasti ilman jaksotusta. Kahdeksannella luokalla vuosiviikkotunteja oli kolme. Syksyllä 2016 sekä syksyllä 2017 seitsemännen luokan aloitti Kalibumin koulussa viisi luokkaa. (Syksyllä 2016 aloitti myös yksilöllisen perusopetuksen pienryhmä.) Tähän tutkimukseen tutkimusryhmiksi valikoitui sattumanvaraisesti noista luokista neljä: kaksi syksyllä 2016 ja kaksi syksyllä 2017. Oppilaiden lukumäärät luokissa olivat aluksi 20, 21, 22 ja 21, mutta pientä vaihtuvuutta oli. Luokat olivat keskenään melko samankaltaisia. Opetin tutkimusryhmieni ohella myös muita ryhmiä kokoaikaisesti.

Historia oppiaineena loppui hiihtolomaviikkoon kahdeksannella luokalla, ja loppukevät opiskeltiin yhteiskuntaoppia. Tässä tutkimuksessa tutkittiin vain historian tunteja, joten aineiston kerääminen päättyi kahdeksannen luokan helmi-maaliskuussa. Kaikki aineisto kerättiin kahden ja puolen vuoden aikana tutkimusryhmien historian tunneilla.

Käytän tutkimuksessani lyhenteitä tutkimusryhmistä ja oppilaista. Syksyllä 2016 aloittaneet luokat kuvataan lyhenteellä a ja b. Syksyllä 2017 aloittaneet luokat kuvataan lyhenteillä c ja d. Kuvassa 1 selvennän tutkimuksen aikataulua. Kuvan aikajanalla olevat kaudet esittelen tarkemmin kappaleessa 4. Oppilaat kuvaan tässä raportissa anonymiteetin suojaamiseksi lyhenteillä T ja P sukupuolen mukaan. Sukupuoli on määritelty oppilastietojärjestelmään kirjattujen tietojen mukaan. Sukupuolijako lyhenteisiin on jätetty, koska ainestoa analysoidessani kerron lyhyesti vaikuttiko sukupuoli aihevalintoihin. Sukupuolikirjaimen jälkeen kirjaan yksilöivän numeron. Esimerkiksi merkinnällä T1c tarkoitetaan jotakuta tyttöä, joka aloitti yläkouluopintonsa toisessa tutkimusryhmässä syksyllä 2017.



Kuva 1. Kronologinen yleiskuva opetusjakson aikataulusta.<sup>303</sup>

Ensimmäisen puolentoista vuoden ajan tutkimusryhmät opiskelivat normaalissa koululuokassa, jossa oli jokaiselle oppilaalle oma pulpetti ja tuoli. Tammikuussa 2018 luokka, jossa tutkimusryhmät pääsääntöisesti opiskelivat historiaa, kalustettiin erilaisilla kalusteilla (Kuva 2). Pulpetit ja normaalit koulutuolit kannettiin pois. Luokassa oli muun muassa useita erilaisia pallituoleja, sohvia ja kolmeportainen katsomo. Oppimistilan erityisyys tuntui inspiroivan oppilaita: oppilaista oli mukavampi istua pehmeällä sohvalla kuin kovalla puupenkillä. Oppilaat saivat valita istumapaikkansa vapaasti. Toinen tutkimusikäluokka ennätti opiskella kuvan 2 tavalla kalustetussa luokassa vain pari kuukautta historiaa, kun toinen ikäluokka opiskeli luokassa suurimman osan ajasta.

Oppimistilana tämä eri tavalla kalustettu luokka oli Kalibumin koulussa ainutlaatuinen. Luokkahuoneen oli määrä toimia tulevan koulurakennuksen suunnittelua inspiroivana malliluokkana, ja sinne aikataulutettiin anomuksestani kaikki opetustuntini. Perinteinen pulpettiluokka korostaa opettajan valtasuhdetta oppilaisiin, joten olin tyytyväinen, että ryhmäni pääsivät opiskelemaan poikkeavassa ympäristössä. Kriittisen pedagogiikan tutkija Ira Shor (1996) kuvailee, kuinka perinteisessä pulpettiluokassa opettajilla on yleensä hieman paremmat istuimet ja pöydät kuin oppilailla. Nämä hienommat kalusteet on yleensä sijoitettu luokan eteen. Tämä on yleistä, rutiininomaista ja lannistavaa. Shorin mukaan oppilaat oppivat tällaisen valtasuhteita ylläpitävän luokkahuonejärjestyksen luonnolliseksi tilaksi ja alistuvat. Osa oppilaista protestoi tätä jär-

<sup>303</sup> Opettajan vallan kausi, jaetun vallan kausi ja vapauden kausi kuvaavat vapauttamisen pohjatyötä. Jaoin oppilaille valtaa kausittain: opettajan vallan kaudella opettaja päätti, mitä tehdä. Jaetun vallan kaudella oppilaat ja opettaja yhdessä päättivät, mitä tehdä. Vapauden kaudella oppilailla oli suurin vapaus ja vastuu oppituntien kulusta. Käsitelen näitä kausia tarkemmin luvussa 4.

jestystä vastaan ”Siperian syndroomalla”: he valitsevat istumapaikkansa mahdollisimman kaukaa takaa.<sup>304</sup> Opettajan pöytä oli luokan sivussa, oven lähellä. Opettajan tuoli oli mukava, mutta niin olivat oppilaidenkin tuolit. Täydellistä tasa-arvoa kalusteiden osalta ei saavutettu: osa oppilaista oli kateellisia opettajan sähköpöydälle. Koska oppilaat saivat valita istumapaikkansa vapaasti, tuli ”parhaista istumapaikoista” muutaman kerran pientä kinaa. Opettajan tuolikin oli toisinaan oppilaiden käytössä, koska he halusivat välillä istua sillä.



Kuva 2. Luokkatila, jossa oppilaat opiskelivat tammikuusta 2018 lähtien.

Oppilaille oli jaettu historian oppikirjat. Luokan kaapista löytyi muutama historia-aiheinen kirja ja läjäpäin Tieteen kuvalehden Historia-lehtiä. Ensimmäisen puolen vuoden jälkeen, tammikuussa 2017, tutkimusryhmien opiskeluluokkaan tuli kaappi, jossa oli kaksikymmentä kannettavaa tietokonetta. Kannettavat tietokoneet olivat koko koulun käytettävissä varausten perusteella, mutta yleensä tutkimusryhmät saivat niitä tarvitessaan käyttää. Tämä muutos vaikutti siten, että oppilaat alkoivat käyttää enemmän tietokoneita työskentelynsä apuna.

### 3.3 Metodina toimintatutkimus

Tutkimukseni on kantaa ottavaa, toimintalähtöistä ja osallistuvaa sekä osallistuu kamppailuun yhdenvertaisuuden ja oikeudenmukaisuuden puolesta. Suoranta ja Ryytänen (2014) käyttävät näitä sanoja määritellään, mitä *taisteleva tutkimus*

---

<sup>304</sup> Shor 1996, 11, 14–15.

tarkoittaa.<sup>305</sup> Taistelevan tutkimuksen tavoitteena on lisätä oikeudenmukaisuutta maailmassa tuomalla sorrettujen, syrjäytettyjen ja alistettujen näkökulma esiin. Se on poliittista, kulttuurista ja sosiaalista taistelua vallasta ja identiteetin oikeuksista.<sup>306</sup> Taistelevassa tutkimuksessa tutkimustoiminta luo yhteiskuntaa ja käytäntöjä, jotka perustuvat ihmisten yhdenvertaisuudelle. Tärkeää on se, mitä yhdessä saadaan aikaan.<sup>307</sup> Taisteleva tutkimus ei ole pelkkää yhteiskunnallista vaikuttamista ja taistelua. Tutkimuksellinen aspekti korostuu, kun yhdistetään tehdyt systemaattiset havainnot yksittäistapauksia laajempiin konteksteihin kriittisen reflektion mahdollistamiseksi.<sup>308</sup> Tutkimukseni tutkii yhdenvertaisemmän koulun mahdollisuutta, ja pyrkii valtaistamaan sorretussa asemassa olevaa ihmisryhmää. Tasa-arvon ja vapauden tavoittelun ansiosta Puusa & Juuti (2020) kategorisoivat tämän tutkimuksen kriittiseksi toimintatutkimukseksi.<sup>309</sup> Zimmermanin (1995) mukaan toimintatutkimus sopii valtaistumisen tutkimiseen hyvin, koska se tarjoaa mahdollisuuden kehittää toimintatapoja, jotka ovat tarkoituksenmukaisimpia suhteessa tutkittuun toimintakulttuuriin.<sup>310</sup>

Koko tutkimuksen ajan, kun työskentelin tutkimusryhmieni kanssa, käytin tutkimusmetodinani toimintatutkimusta. Toimintatutkimuksessa tutkija osallistuu organisaation arkipäivään ja pyrkii vaikuttamaan sen toimintatapoihin.<sup>311</sup> Tutkittavilla ja tutkijalla on aktiiviset roolit toimijoina siinä muutosprosessissa, jota tutkitaan. Tutkittavat ja tutkija ovat tiiviissä yhteistyössä keskenään.<sup>312</sup> Toimintatutkimuksessa oleellista on interventio, jolla muutetaan sosiaalista todellisuutta. Metodien luonteeseen kuuluu, että muutoksen suuntaa ei voi tietää etukäteen.<sup>313</sup> Muutoksen tarve niin historian opiskelun kuin yleisemminkin koulun suhteen on tuotu esiin useissa eri yhteyksissä. Muutosta on pyritty tuomaan opetussuunnitelmien kautta, mutta vaikutus on ollut hidas.<sup>314</sup> Opetussuunnitelman tavoitteiden saavuttaminen edellyttää historianopetuksen käytäntöjen uudistamista, joten valtaistumiseen pohjautuvan intervention tutkiminen on perusteltua.

Toimintatutkimuksen kautta saadaan vastauksia kysymyksiin: ”miten tutkittavat kohteet muuttuvat” ja ”miksi ne eivät muutu”.<sup>315</sup> Tässä tutkimuksessa interventiona oli oppilaiden vallan merkittävä lisääminen. Tarkastelin intervention aikana sitä, miten vallan lisääminen vaikutti oppilaiden historian opiskeluun, oppimiseen ja seurasiko siitä valtaistuminen. Toimintatutkimuksen metodiin liittyy tutkimuksen reaaliaikainen seuraaminen ja edistäminen.<sup>316</sup> Työni opettajana mahdollisti tämän erinomaisesti. Oppilaiden jokapäiväistä toimintaa ja työsken-

---

<sup>305</sup> Suoranta & Ryyänen 2014, 15.

<sup>306</sup> Suoranta & Ryyänen 2014, 111.

<sup>307</sup> Suoranta & Ryyänen 2014, 18.

<sup>308</sup> Suoranta & Ryyänen 2014, 21.

<sup>309</sup> Puusa & Juuti 2020, 259.

<sup>310</sup> Zimmerman 1995, 584; Eskola & Suoranta 1998, 95.

<sup>311</sup> McIntyre 2008, 15–17.

<sup>312</sup> Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006, 41–42.

<sup>313</sup> Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006, 41–42.

<sup>314</sup> Mm. Rantala 2012a.

<sup>315</sup> Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006, 41–42.

<sup>316</sup> Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006, 41–42.

telyä seuraamalla pystyin havainnoimaan, miten hyvin interventio vastasi asetettuihin oletuksiin ja mitä valtasuhteiden muuttamisesta seurasi. Valtaa saaneiden oppilaiden oivalluksia ei voinut etukäteen ennustaa.

Tuntityöskentelyä seuraamalla pystyin myös arvioimaan opetussuunnitelman tavoitteiden toteutumista, muun muassa oppilaiden kasvua aktiivisiksi ja demokraattisiksi kansalaisiksi. Sain arvokasta tietoa sen ansiosta, että minulla oli mahdollisuus seurata oppilaitani pidemmällä aikavälillä, eli vähintään kahtena oppituntina viikossa kahden vuoden ajan. Roolini opettajana mahdollisti sen, että olisin voinut saada oppilaiden oppimiseen tai valtaistumiseen liittyvää tietoa historian oppituntien ulkopuolelta, mutta rajasin tutkimukseni kattamaan vain historian oppitunnit.

Toimintatutkimuksen aikana olin tutkija-opettajan roolissa. Suoritin kaikki virkatehtäväni, mutta samalla tein tutkimuksen näkökulmasta kiinnostavia havaintoja ja kirjasin ne tutkijapäiväkirjaani. Toimintatutkimuksen käytännön toteutumista ja omaa rooliani siinä kuvaan tarkemmin luvussa 4.

## 3.4 Tutkimusaineisto ja analyysi

### 3.4.1 Sisällönanalyysi

Aineisto, jolla pyrin vastaamaan tutkimuskysymyksiin, voidaan karkeasti jakaa kolmeen pääaineistoon: oppilaiden tekemät työt, itsearviointi-kyselylomakkeet ja loppuhaastattelut. Näiden lisäksi aineistoa on viidessä sivuaineistossa: tuntipäiväkirjat, tutkijan päiväkirja, loppukyselyt, alkukyselyt sekä valta ja sorto -kirjoitelmat. Pääaineisto on määrältään suurempi, ja sillä pystyn vastaamaan useisiin tutkimuskysymyksiin. Sivuaineisto on spesifimmin tiettyjä tutkimuskysymyksiä varten viritettyä aineistoa.

Laadullisessa tutkimuksessa on tärkeää esittää selkeästi se, miten analyysi on toteutettu. Hyvin perustellulla analyysillä kutsutaan lukijat ajattelemaan tutkijan rinnalle, ja argumentoinnin kautta todistetaan heille, miksi tutkijan tekemät analyysit ovat merkityksellisiä. Analyysin avaava tutkimuksen polku paljastaa lukijoille tutkimuksen taustaolettamukset ja on tärkeä osa tutkimuksen argumentatiivista logiikkaa.<sup>317</sup> Analyysi on luovaa, aktiivista toimintaa. Luodessaan uusia yhteyksiä ja suhteita asioiden välille, analyysi lisää tietämystämme tutkitavasta ilmiöstä.<sup>318</sup>

Aloitin tutkimusaineiston keruun elokuussa 2016, ja vuoden 2019 keväällä se päättyi. Käsittelin aineiston kertaalleen opetustyön ohessa, ja analysoin sitä alustavasti ja pintapuolisesti vapaa-ajallani. Minulla oli kaksi viiden kuukauden mittaista apurahalla tuettua virkavapaakautta, joiden aikana tein valtaosan analyysistä ja kirjoitustyöstä. Apurahat minulle myönsivät Jyväskylän yliopiston historian ja etnologian laitos sekä humanistis-yhteiskuntatieteellinen tiedekunta.

---

<sup>317</sup> Bandak & Kuzmanovic 2015, 1–2.

<sup>318</sup> Bandak & Kuzmanovic 2015, 5–6.

Tutkimussuunnitelmavaiheessa minulla oli vielä useita mahdollisia tutkimuskysymyksiä aineistolleni. Analysointivaiheen alettua tutustuin aineistooni perinpohjaisesti, kun kävin läpi kaikki tutkimusryhmieni tuotokset. Tuossa vaiheessa nousi selkeä tarve rajata tutkimusta tarkemmin tutkimuskysymysten avulla. Rajasin aineistoani jättäen tutkimukseni kannalta kaikkein olennaisimmat osat jäljelle.<sup>319</sup>

Olen toteuttanut laadullisen aineiston analyysin Tuomen ja Sarajärven kuvailemalla sisällönanalyysin metodilla, jota voidaan käyttää dokumenttien systemaattisen ja objektiivisen analyysin keinona.<sup>320</sup> Sisällönanalyysi on tekstianalyysin muoto, jossa tarkastellaan merkityksiä, eli todellisuuden tajuamista inhimillisenä ajattelutapana.<sup>321</sup> Tavoitteena on analysoida dokumenttien sisältöä sanallisesti.<sup>322</sup> Teorian tasolla tavoitteeni oli hajottaa aineistoni ensin loogisen päättelyn ja tulkinnan keinoilla osiin, käsitteellistä osat ja koota ne uudestaan uudella tavalla loogiseksi kokonaisuudeksi.<sup>323</sup>

Kriittisten äänten mukaan sisällönanalyysia käytetään toisinaan opinnäytteissä analyysia yksinkertaistavasti – taikasanana, joka ratkaisee analyysin ongelmat.<sup>324</sup> Yritän esittää vakuuttavaa analyysia avaamalla sekä teoriaa analyysin takana että analysoitavia yksiköitä. Tuomi ja Sarajärvi jakavat sisällönanalyysin kolmeen eri muotoon: aineistolähtöiseen, teorialähtöiseen ja teoriaohjaavaan.<sup>325</sup> Tutkimukseni taustalla on valtaistumisen ja historian oppimisen teoriaa, mutta tällä tavalla toteutettua aiempaa tutkimusta ei käytännössä ole. Vaikka tutkimuksen taustalla on paljon kriittisen pedagogiikan teoriaa, ei sieltä löydy valmiita malleja, joille tämän tutkimuksen olisi voinut perustaa. Tutkimuksen kannalta olennaisin käsite ”valtaistuminen” on määritelty tutkimuskirjallisuuden avulla. Aloitin analyysin aineistolähtöisellä tavalla redusoimalla aineistostani epäolennaiset pois. Esimerkiksi alkukyselyjen (liite 7) kysymyksen ”Miten kesä meni?” vastauksia en ole käyttänyt tutkimuksessa. Redusoidessani aineistoa nostin esiin tutkimuskysymyksieni kannalta relevantteja asioita ja loin niistä pelkistettyjä ilmaisuteemoja. Esimerkiksi, kun oppilaat itsearvioinneissaan kommentoivat oppimisilmapiiriä positiiviseen sävyyn, kirjasin näitä ylös ”positiivisen oppimisilmapiiriin” pelkistetyn ilmaisujoukon alle.<sup>326</sup>

Aineiston redusoinnin jälkeen ryhmittelin aineistoani, eli loin kirjaamistani pelkistetyistä ilmaisusta yhteisiä alaluokkia. Käytännössä yhdistelin positiivisesta oppimisilmapiiristä nostamani pelkistetyt ilmaukset omien alaluokkiensa alle. Esimerkiksi ne ilmaukset, joissa oppilaat kertoivat opettajan vaikuttaneen oppimisilmapiiriin positiivisesti, listasin alaluokkaan ”opettajan vaikutus positiiviseen oppimisilmapiiriin”. Ryhmittelyn jälkeen etenin näistä alkuperäisai-

---

<sup>319</sup> Tuomi & Sarajärvi 2018, 78; myös Eskola & Suoranta 1998, 110.

<sup>320</sup> Tuomi & Sarajärvi 2018, 86–87.

<sup>321</sup> Tuomi & Sarajärvi 2018, 87–88.

<sup>322</sup> Tuomi & Sarajärvi 2018, 89.

<sup>323</sup> Tuomi & Sarajärvi 2018, 90.

<sup>324</sup> Salo 2015, 166.

<sup>325</sup> Tuomi & Sarajärvi 2018, 83.

<sup>326</sup> Tuomi & Sarajärvi 2018, 92–93.

neiston käyttämistä kielellisistä ilmauksista teoreettisiin johtopäätöksiin ja käsitteisiin, eli abstrahointiin.<sup>327</sup> Esimerkin johtopäätös kuuluu: ”vaikka opettaja ei pyrkinyt ottamaan aktiivista roolia, hän vaikutti silti oppimisilmapiiriin”. Seuraavaksi arvioin johtopäätöksiäni suhteessa aiempaan tutkimukseen, jonka perusteella positiivisen oppimisilmapiirin on havaittu tukevan valtaistumista.<sup>328</sup> Opettaja vaikuttaa positiiviseen oppimisilmapiiriin ja positiivinen oppimisilmapiiri tukee valtaistumista. Näistä premiseistä voidaan johtaa johtopäätös: opettaja vaikutti valtaistumista tukevan positiiviseen ilmapiiriin syntyyn. Kyseinen esimerkki on tutkimukseni kannalta oleellinen, koska se osoittaa, että opettajan rooli on merkityksellinen valtaistavan pedagogiikankin saralla: opettajasta ei pyritä eroon, vaan opettajuutta pyritään muuttamaan. Koska tutkimuksessani aineistosta nousseita johtopäätöksiä ja havaintoja heijastetaan teoriaan, voidaan analyysitapani nähdä teoriaohjaavana sisällönanalyysinä.<sup>329</sup>

Tutkimukseni on luonteeltaan kokeilevaa, ja kohdistuu aiheeseen, jota ei ole ennen tutkittu Suomessa, joten mielestäni on perusteltua tarkastella aihetta ensin yhteisötasolla yksilötason asemesta. Tutkimukseni lähtökohtana oli, että oppimisessä on vahva yhteiskunnallinen ja yhteisöllinen elementti, joten tarkastelen oppilaiden oppimista luokkatasolla. Toimintatutkimuksen metodi on yhteisön yhteinen tutkimustapa, joten on luontevaa tarkastella yhteisönä luokkaa, ei yksilöitä.<sup>330</sup>

Ryhmätason analyysille on myös tutkimuseettiset syyt. Analysoimalla yksittäisten oppilaiden sijasta oppilasryhmiä, vahvistetaan tutkimuskohteiden anonyymiteettiä. Pyrin välttämään tilannetta, jossa voimakas kritiikki esimerkiksi historiallisen ajattelun taitojen kehittymistä kohtaan olisi mahdollista kohdentaa tiettyyn oppilaaseen. Tämä riski olisi kasvanut keskittymällä ryhmän sijasta yksilöihin. Käsittelemällä oppimista ja valtaistumista ryhmän tasolla, vältyn asettamasta yksittäisille oppilaille leimoja. Vaikka työssä käsitellään myös yksilötason oppimisen näkökulmaa oppilaiden töiden kautta, fokus ei kohdennu yksilöihin, vaan laajempaan oppilasryhmään.

En pysty mielekkäästi arvioimaan yksityiskohtaisesti kaikkien oppilaiden oppimista tämän tutkimusraportin puitteissa, joten nostan esiin oppimisen kannalta tärkeitä esimerkkejä, ja pyrin kuvailemaan yleisimpien oppimistapojen olennaispiirteitä esimerkkien avulla. Tutkimusaineistosta olisi voinut valita muutaman oppilaan, ja seurata heidän historiallisten ajattelutaitojensa kehitystä tarkemmin, mutta tämä olisi kuitenkin siirtänyt huomion yksilöihin, kun tässä työssä huomio oli kerrallaan aina luokallisessa oppilaita. Palaan sisällönanalyysin kannalta tärkeisiin merkityksiin luvussa 3.4.4. Seuraavissa luvuissa esittelen aineistoni ja annan aineistokohtaisia esimerkkejä sisällönanalyysin toteuttamisesta.

---

<sup>327</sup> Tuomi & Sarajärvi 2018, 93–94. Tuomi & Sarajärvi käyttävät ryhmittelystä termiä ”klusterointi”.

<sup>328</sup> Robinson 1994, 38.

<sup>329</sup> Tuomi & Sarajärvi 2018, 93–94.

<sup>330</sup> Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006, 41–42.

### 3.4.2 Tutkimuksen pääaineisto ja sen analyysi

**Oppilaiden palauttamien töiden** avulla pyrin vastaamaan tutkimuskysymykseen ”Mitä oppilaat oppivat?” Oppilaiden tekemät valinnat opiskelun ja työtapojen suhteen heijastavat valtaistumista, joten aineisto tukee myös kysymyksen ”Seurasiko opiskelusta oppilaiden valtaistuminen?” analysointia.

Oppilaat tekivät suuren määrän palautettavia töitä peruskoulun historian opintojensa aikana, keskimäärin lukukaudessa palautettavia töitä kertyi oppilasta kohden noin neljä. Nämä työt ovat tämän tutkimuksen pääaineistoa. Kävin työt läpi osana opetustyötä ja annoin oppilaille niistä palautteen arvosanoineen. Aineisto on hyvin heterogeenistä: muun muassa toista sataa tutkielmatyypistä työtä, useita askarreltuja esineitä ja kymmeniä itse tehtyjä pelejä. Suurin osa töistä jaettiin minulle koulun sähköiseen Google Drive -ympäristöön. Oppilaiden tekemät tuotokset ovat pääsääntöisesti tietokoneella tehtyjä katsauksia historian aiheisiin. Oppilaita ei ollut määrätty tekemään palautettavia töitä. He saivat itse päättää, millaisia tuotoksia tekivät, joten he eivät aina tehneet palautettavia töitä, vaan tutustuivat eri historian aiheisiin. Tällainen oppilaiden tekemä työ jää isolta osin tarkastelun ulkopuolelle, mutta merkkejä siitä, mitä aiheita oppilaat käsitelivät, löytyy heidän tuntipäiväkirjoistaan.

Analysoin oppilaiden oppimista suhteessa vuoden 2014 opetussuunnitelman perusteiden tavoitteisiin. Historian oppimiseen liittyviä taitotavoitekokonaisuuksia on neljä: historian merkitys, arvot ja asenteet, tiedon hankkiminen menneisyydestä, historian ilmiöiden ymmärtäminen sekä historiallisen tiedon käyttäminen. Käytän sisällönanalyysin teoriatukena historiantutkimuksen ja historianpedagogiikan tutkimuskirjallisuutta. Sisällönanalyysillä pyrin löytämään oppilaiden palauttamista töistä merkitysrakenteita, jotka paljastavat, millaisia historian tietoja ja taitoja he ovat omaksuneet tehdessään työtä. Analyysiä on ohjannut kysymys: ”Millaisia historian tietoja ja taitoja oppilas osoittaa osaavansa tuottaessaan tällaisen työn.”

Oppilaat oppivat tutkimukseni aikana paljon muutakin kuin historian oppiaineen tavoitteita. Analysoin oppilaiden tekemien töiden kautta myös opetussuunnitelman yleisempien tavoitteiden toteutumista laaja-alaisen oppimisen tavoitteiden sekä demokratiakasvatuksen tavoitteiden osalta.

**Itsearviointi- ja kyselylomakkeet** (liitteet 1 & 2) kuuluvat tutkimuksen pääaineistoon. Itsearviointikyselyt kuvaavat sitä, mitä oppilaat kokivat oppivansa, miten he opiskelivat ja antaa näkemyksiä heidän valtaistumiseensa. Itsearviointikyselyillä on annettavaa jokaiselle tutkimuskysymykselleni. Lomakkeet perustuvat löyhästi Stephen Brookfieldin CIQ-kyselyihin, joiden avulla opettaja pysyy selvillä siitä, mitä luokkahuoneessa tapahtuu, ja miten oppilaat reagoivat opetukseen.<sup>331</sup> Itsearviointikyselyjä aineistossa on noin neljäsataa kappaletta. Oppilaat tekivät noin kuusi itsearviointia tutkimuksen aikana. Suurin osa näistä oli tehty paperille, mutta noin kuudesosa tietokoneilla. Olin lukenut työni ohessa kaikki itsearviointit läpi. Seitsemännellä luokalla käytetyissä itsear-

---

<sup>331</sup> Brookfield 2015, 34–36.



viointikyselyissä (liite 1) oli kahdeksan kysymystä, mutta oppilaiden vaatimuksesta kahdeksannelle luokalle tultaessa kysymysten määrä vähennettiin neljään (liite 2).

Aineiston analysointivaiheessa havaitsin, että oppilaat vastasivat itsearviointiin neljänteen kysymykseen ”Mikä auttoi sinua oppimaan eniten tämän kuu-kauden tunneilla?” odottamattomalla tavalla. Opintojensa alussa suhteellisen moni oppilas vastasi opettajan auttaneen heitä oppimaan. Tämän itsearvioinnissa olleen kysymyksen analyysin seurauksena päätin rakentaa tästä sanallisesti tuotetusta aineistosta määrällisiä tuloksia.<sup>332</sup> Kävin jokaisen itsearvioinnin läpi ja kirjasin lukumäärät, joissa opettajan koettiin auttaneen oppilaita eniten. Tämän kysymyksen vastauksia kuvaan tasapuolisesti: kaikki vastaukset, joissa mainitaan opettajan auttaneen heitä, laskettiin, ja kaikki vastaukset, joissa ei mainita opettajaa, laskettiin.<sup>333</sup> Tulkitsin tutkimuskirjallisuuteen nojaten, että opettajan kokeminen suurimpana oppimista auttavana tekijänä on merkki siitä, että oppilas ei koe suurimman auktoriteetin löytyvän hänestä itsestään. Ajan myötä vastaukset muuttuivat ja riippuvaisuus opettajasta väheni. Näiden vastausten muuttumista analysoiden arvioin valtaistumista luvussa 6.2. Analysoin itsearviointikyselyjen suurimmaksi osaksi sisällönanalyysin tavoin, kuten aiemman luvun esimerkissä käy ilmi.

**Loppuhaastattelut** (liite 5) toteutimme viimeisten historian tuntien aikana tyhjässä naapuriluokassa. Tämä aineistokokonaisuus on kolmas tutkimuksen pääaineisto. Haastattelun kysymykset oli suunniteltu niin, että saisin niiden kautta tietoa oppilaan kokemista rajoista kokeilun aikana. Ensisijaisesti loppuhaastattelut vastaavat tutkimuskysymykseen: ”Miten oppilaat opiskelivat historiaa kokeilun aikana?” Nauhoitin kaikista 25:stä ryhmähaastattelusta tallenteet. Ryhmähaastattelut voivat olla lapsille luontaisempia ja miellyttävämpiä kuin yksilöhaastattelut, mutta niissä kaikki osallistujat eivät välttämättä saa ääntään kuuluviin.<sup>334</sup>

Minä, lasten opettaja, suoritin haastattelut. On mahdollista, että oppilaat halusivat miellyttää minua yrittämällä vastata siten, kuin arvelivat minun haluvan. Toisaalta ulkopuolisen haastattelijan käyttö olisi voinut rajoittaa heidän uskallustaan vastata kysymyksiin.<sup>335</sup> Puolistrukturoidut haastattelut kestivät vajaasta kahdesta minuutista lähes neljään minuuttiin. Haastatteluja seuranneina vuorokausina kuuntelin nauhoitteet ja litteroin ne tekstiksi. Litteroinnin jälkeen redusoin esimerkiksi opettajan roolia pohtineista vastauksista pelkistettyjä ilmauksia, kuten ”opettaja auttaa”, ”opettaja antaa ideoita” ja ”opettaja pitää kuria”. Näistä klusteroin alaluokan ”opettaja vaikuttaa oppimiseen”.

---

<sup>332</sup> Tuomi & Sarajärvi 2018, 89–90.

<sup>333</sup> Eskola 2018, 190–191.

<sup>334</sup> Helavirta 2007, 631.

<sup>335</sup> Helavirta 2007, 631.

### 3.4.3 Tutkimuksen sivuaineisto ja sen analyysi

Sivuaineistoksi kutsun niitä aineistoyksikköjä, joiden merkitys tutkimuskysymysten kannalta on pienempi kuin pääaineistolla. Sivuaineistoon kuuluvat tutkijan päiväkirja, oppilaiden tuntipäiväkirjat, loppukyselyt, valta- ja sortokirjoitelmat ja alkukyselyt. Sivuaineiston tarkoitus on koetella pääaineistosta löytyneiden johtopäätösten pitävyyttä. Esimerkiksi, jos itsearviointien perusteella oppilaat kokivat oppineensa hyvin, he luultavasti vastasivat oppineensa hyvin myös tutkimuksen loppukyselyssä.

**Tutkijapäiväkirjassani** oli reilu sata muistiinpanomerkintää. Muutamasta oppitunnista kirjoitin yksityiskohtaisen tuntikuvauksen. Kirjasin merkinnät oppituntien aikana tai heti niiden jälkeen. Muistiinpanot ovat muistutuksia siitä, mitä havaintoja tein luokassa. Aluksi suunnittelin kirjoittavani joka tunnista muistiinpanoja tutkijapäiväkirjaani, mutta hyvin nopeasti ymmärsin, että se olisi käytännössä liian työlästä ja tuottaisi liikaa analysoitavaa aineistoa. Kirjasin havaintojani ylös, jos oppilaat tekivät tai sanoivat jotain tutkimuskysymyksiini liittyvää. Erityisen herkällä korvalla kuuntelin oppilaiden spontaaneja määritelmiä historialle.

Kun kiersin oppilaiden luona kyselemässä, mitä he ajattelevat tutkimuskohteistaan, minulle tarjottiin paljon tutkimuksen kannalta olennaista aineistoa, mutta en tallentanut kuin alle kymmenen tällaista keskustelua referoituna tutkijapäiväkirjaani. Osaltaan syynä oli oppitunnin hektisyys ja muistiinpanojen kirjoittamisen vaativa aika: kirjoittamiseen käyttämäni aika oli pois oppilaiden kanssa ihmettelystä, jota pidin toimintatutkimuksen aikana arvokkaampana. Koska minulla oli muitakin opetusryhmiä tutkimuksen aikana ja sen jälkeen, pyrin pitäytymään kirjallisissa aineistoissa, enkä yrittänyt muistella, mitä oppilaat saattoivat neljä vuotta sitten sanoa.

Tätä tutkijapäiväkirja-aineistoa keräsin ja tutkin autoetnografian keinoilla. Autoetnografisessa tutkimisen ja kirjoittamisen tavassa tutkija kirjoittaa omasta kokemusmaailmastaan käsin pyrkiessään ymmärtämään tutkimaansa.<sup>336</sup> Kun autoetnografia yhdistyy toimintatutkimukseen, Tienarin ja Kiriakosin (2020) mukaan keskiössä tulisi olla ”ahaa-elämykset”, eli epifaniat, jotka herättävät tunteita tai pysäyttävät.<sup>337</sup> Tutkijan positio suhteessa tutkittuun asiaan on merkittävä tekijä autoetnografiassa.<sup>338</sup> Tässä tutkimuksessa positioni ei ollut oppilasyhteisön osana, vaan oppilaiden johtajana, opettajana. Kirjoitin muistiinpanoni ja tein havaintoni opettajan roolissa, vaikka opettajaroolini poikkesi perinteisestä. Autoetnografian metodinen merkitys tässä tutkimuksessa on kuitenkin pieni. Lyhyet kirjoittamani muistiinpanot tai tarinan pätkät, joita autoetnografian perinteessä kutsutaan ”vinjeteiksi”, tarjoavat muutamia huomioita tutkimuskysymyksiini ja ryydittävät tutkimusraporttiani.<sup>339</sup>

Oppilaiden tuli kirjata joka tunnin jälkeen **tuntipäiväkirjaan** (kuva 3), mitä oli tehnyt tunnilla. Lähes kaikki oppilaat kirjoittivat tuntipäiväkirjaa vihkoonsa.

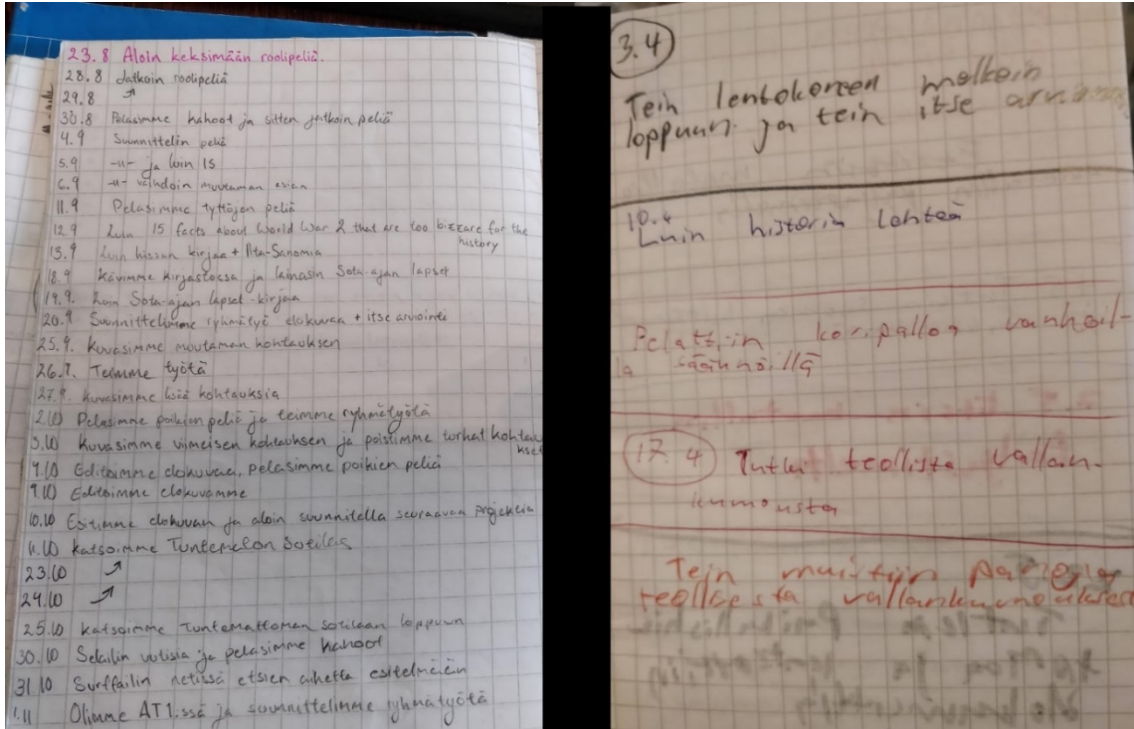
<sup>336</sup> Holt 2003, 18.

<sup>337</sup> Tienari ja Kiriakos 2020, 271–272.

<sup>338</sup> Tienari ja Kiriakos 2020, 274–275.

<sup>339</sup> Tienari ja Kiriakos 2020, 280.

Pieni osa oppilaista teki merkinnät sähköisesti. Näiden tuntipäiväkirjojen avulla muodostin kuvaa siitä, mitä oppilaat kokivat tehneensä tunneilla. Yleensä merkinnät olivat melko niukkoja eivätkä aina kuvastaneet sitä, mitä oppilas opettajan mielestä teki suurimman osan tunnista. Esimerkiksi oppilas saattoi opettajan mielestä käyttää ison osan tunnista kaverin kanssa jutteluun ja viimeiset viisi minuuttia ryhmätyön tekemiseen. Tällöin kirjaus saattoi olla "Tein ryhmätyötä".



Kuva 3. Osa kahden eri oppilaan tuntipäiväkirjasta.

Sain analysoitavakseni 70 tuntipäiväkirjaa. Yhteensä kymmeneltä tutkimukseen osallistuneelta oppilaalta jäi puuttumaan tuntipäiväkirja. Puuttuvat tuntipäiväkirjat olivat kahta lukuun ottamatta toiselta tutkimusikäluokalta (ryhmät c ja d), koska olin antanut heille ohjeen, että päiväkirjan voi tehdä joko sähköiseen ympäristöön tai vihkoon. Ohje aiheutti sekaannusta, koska osa oppilaista piti päiväkirjaa molempiin. Yleensä oli tapana, että oppilaat kirjoittivat tuntimerkinnät vihkoihinsa tunnin lopussa, mutta osa toisen tutkimusikäluokan oppilaista kiirehti välitunnille huikaten tehneensä merkinnät kotona sähköiseen ympäristöön. Tarkistin oppilaiden vihot kolme kertaa lukukaudessa, jotta pystyin toteamaan, että merkintöjä oli tehty.

Tutkimuksen aikana ajattelin tuntipäiväkirjojen olevan pääaineistoani. Niiden merkitys tutkimukselle oli kuitenkin lopulta melko pieni. Oppilaiden tuntipäiväkirjan perusteella saan käsityksen siitä, miten oppilaat kokivat toimivansa tunneilla, ja mitä aiheita he halusivat opiskella. Tuntipäiväkirja oli oppilaille hyödyllinen reflektion väline toimintatutkimuksen aikana. Tunnin lopussa kirjauk-

sen tehdessään he kertasivat mielessään, mitä olivat tehneet tunnilla. Itsearviointeja tehdessään oppilaat joskus tarkistivat tuntipäiväkirjojaan, kun pohtivat oppimistaan.

**Loppukysely** (liitteet 3 & 4) toteutettiin historian opintojen lopussa. Sain niiden kautta kuvaa siitä, miten oppilaat kokivat oppineensa opetussuunnitelman tavoitteita. Loppukyselyjen perusteella selvitin kuinka moni oppilas suosi ryhmitöitä yksin tekemisen sijaan. Tein yhteenvedon oppilaiden vastauksista. Vaikka kysymykset olivat avoimia, vastaukset olivat kategorisoitavissa määrällisesti. Esimerkiksi oppilas joko vastasi opiskelleensa enimmäkseen ryhmässä tai yksin. Osa vastasi opiskelleensa molemmissa. Kysymys on valtaistumisen kannalta tärkeä, koska yksilönvapautta korostavia pedagogisia sovelluksia on kritisoitu siitä, että ne johtavat individualismiin yhteisöllisyyden kustannuksella.<sup>340</sup>

**Valta- ja sortotehtävät** (liite 6) kirjoitettiin ennen kuin oppilaat saivat merkittävästi lisää valtaa. Niissä selvitettiin, miten oppilaat kokevat valtansa, ja kokevatko he tulevansa sorretuiksi. Tässä aineistossa oli kysymyksiä, joihin oppilaat vastasivat joko kyllä tai ei, esimerkiksi ”Haluatko enemmän valtaa?” Kysymyksistä oli helppo koostaa määrällinen koonti, josta selvisi, mitä mieltä enin osa oppilaista oli. Avoimista kysymyksistä nostin esiin mielenkiintoisimpia ja kuvaavimpia esimerkkejä siitä, miten oppilaat kokivat valtansa.<sup>341</sup> Näitä esimerkkejä peilasin valtaistumisen teoriaan. Esimerkiksi, jos oppilas totesi, ettei voi vaikuttaa asioihin eikä halua valtaa lisää, se ei ollut vahva merkki valtaistumisesta. Toisen ikäluokan loppukyselyssä palasin oppilaiden kanssa näihin kysymyksiin, ja sain aineiston, josta voin analysoida vastausten välille syntynyttä muutosta.

**Alkukyselyjen** (liite 7) tarkoitus oli selvittää, miten oppilaat olivat tottuneet opiskelemaan historiaa alakoulussa. Kyselyn avulla selvitin lisäksi heidän ajatuksiaan historiasta oppiaineena ja valmiuksia etsiä internetistä tietoa. Luin läpi kaikki alkukyselyt, ja koostin vastauksista yhteenvedon. Yhteenvedoon kirjasin kyllä-ei-kysymyksien vastausten lukumäärät ja nostin muista kysymyksistä esiin teemoja, jotka toistuivat vastauksissa. Esimerkiksi kysymyksen ”Miten olet tottunut opiskelemaan historiaa?” vastauksista koostin pelkistyksiä, kuten ”kirjan tehtävät”, ”läksyt” ja ”lukeminen”. Klusteroin nämä opettajajohtoisen opettamisen alaluokkaan. Kriittisen pedagogiikan teoriaan peilaten abstrahoin opettajajohtoisen opettamisen oppilaiden vapautta tukahduttavaksi opetustavaksi. Johtopäätökseni tämän yhden kysymyksen osalta oli, että oppilaat olivat tottuneet opettajajohtoiseen opetukseen, joka kriittisen pedagogiikan perusteella tukahduttaa oppilaiden vapautta.<sup>342</sup>

### 3.4.4 Merkitykset ja tutkimuskysymyksiin vastaaminen

Sisällönanalyysissä etsitään merkityksiä.<sup>343</sup> Kun perehdyin aineistooni, havaitsin, millaiset merkityksenannot olivat tutkimukseni kannalta mielenkiintoisimpia ja

---

<sup>340</sup> Wedin 2018, 68–69, liite IV, 9; Saukkonen & Räihä 2014, 86–87.

<sup>341</sup> Eskola 2018, 190–191.

<sup>342</sup> Freire 1970, 53–54; 64–65.

<sup>343</sup> Tuomi & Sarajärvi 2018, 87–88.

hedelmällisimpiä. Moilanen ja Räihä (2010) kutsuvat tätä tutkimuksen induktiiviseksi lähtökohdaksi.<sup>344</sup> Hermeneuttisen filosofian mukaisesti tiedostin ennakkoluulon, ja pyrin perustelemaan havaitsemiani merkityksiä tarkasti.<sup>345</sup>

Kielellisten ilmaisujen ja merkitysten välillä ei ole yksiselitteistä suhdetta. Ihmisten maailma on sosiaalisten konstruktioiden maailma, joka on rakennettu merkityksistä. Merkityksiä on olioissa itsessään ja niiden välisissä suhteissa. Merkitykset voivat olla metaforallisia tai fiktiivisiä.<sup>346</sup> On kielellisiä ja ei-kielellisiä merkityksiä.<sup>347</sup> Merkitykset voidaan jossain määrin nähdä ymmärtämisen kohteina, eli merkitys on se, mitä ymmärretään.<sup>348</sup> Harold Kincaid luettelee kuusi ihmistieteiden kannalta tärkeää merkityslajia: havaintomerkitys, doksastinen merkitys, intentionaalinen merkitys, kielellinen merkitys, symbolinen merkitys ja normatiivinen merkitys. Seuraavat näistä ovat tutkimukseni kannalta olennaisimmat: havaintomerkitys, joka tarkoittaa sitä, miten ihmiset havaitsevat maailmaa ja toimijoiden toimintaa siinä, intentionaalinen merkitys, eli mitä ihminen toivoo saavansa aikaan tai tarkoittaa toiminnallaan, ja symbolinen merkitys, eli mitä ihmisen kielellinen tai ei-kielellinen toiminta symboloi.<sup>349</sup>

Varto (1996) kuvaa merkityssuhteen muodostumista:

”Kun mieli asettuu tutkijan maailmassa jäsentyneenä paikalleen (oikein tai väärin), tarkoittaa se, että tutkija ymmärtää mielen avulla tutkimuskohteensa ja se suhde, joka näin tulee ymmärretyksi mielen ja tutkimuskohteen välissä, on merkityssuhde.”<sup>350</sup>

Laadullisessa tutkimuksessa tutkitaan merkityssuhteita, ja tutkija on merkityssuhteessa tutkimuskohteeseensa. Tutkimuksessani merkityssuhteet muodostuvat seuraavalla tavalla:

1. Oppilaillani on tietoinen tajunta, jolle mielellinen sisältö on olemassa.
2. Heidän kokemuksillaan on kohteita, josta mielelliset sisällöt muodostuvat.
3. Oppilaillani on mielellisiä sisältöjä, jotka auttavat heitä ymmärtämään ne joksikin.
4. Tämä mielellinen sisältö muodostuu kielen avulla.<sup>351</sup>

Erityisen kiinnostunut olin oppilaideni ilmaisuista, jotka muodostivat tutkimukseni kannalta oleellisia mielellisiä sisältöjä, eli tutkimuskysymyksiini liittyviä merkityksiä. Nämä merkityssuhteet löytämällä pääsin analysoimaan sitä, mitä he oppivat ja kokivatko he valtaistuneensa. Tutkijana minulla oli ennakkoletuksia siitä, miten oppilaat toimivat. Olin aiemmin tehnyt lyhyitä samankaltaisia kokeiluja, joista ammensin kokemuksia ja asenteita.

---

<sup>344</sup> Moilanen & Räihä 2010, 51–52.

<sup>345</sup> Moilanen & Räihä 2010, 52.

<sup>346</sup> Varto 1996, 56.

<sup>347</sup> Cooper 2003, 2.

<sup>348</sup> Raatikainen 2004, 115.

<sup>349</sup> Raatikainen 2004, 115–116.

<sup>350</sup> Varto 1996, 56.

<sup>351</sup> Varto 1996, 57.

Ensimmäinen tutkimuskysymykseni on: miten oppilaat opiskelivat historiaa kokeilun aikana? Tutkittavana on toimintatutkimuksen metodilla tehty interventio, jossa opiskelutapa poikkeaa paljon yleisestä tavasta järjestää peruskoulun historian opetus. Kun opettaja ei sanelekaan, mitä tunneilla tehdään, miten oppilaat opiskelevat? Kun esittelin tutkimusideaani, jotkut opettajan työtä tehneet kollegat huomauttivat, että oppilaat vain pelaisivat kaikki tunnit, jos saisivat päättää, mitä tunnilla tekevät. Summerhill-kritiikin tavoin jotkut ajattelivat, että kokeilu johtaisi kaoottiseen anarkiaan luokassa. Yritän tällä tutkimuskysymyksellä vastata opettajien ennakkokäsityksiin siitä, mitä tapahtuu, jos oppilaille antaa vapaat kädet aiheiden ja työtapojen suhteen. Tutkimuskysymys mukailee Freire (1970): mitä tapahtuu, kun luottaa oppilaisiin ja heidän luovaan voimaansa?<sup>352</sup>

Lähestyn ensimmäistä tutkimuskysymystä kuvailemalla selkeästi prosessia, joka johti oppilaiden suurempaan vapausasteeseen. Peruskoulussa on paljon rakenteita, jotka korostavat opettajan valtaa. Kaikista näistä on mahdollonta päästä eroon. Analysoin oppilaiden toimintaa rajoittavia tekijöitä ensin teoriatasolla, ja sitten aineistolähtöisesti ensisijaisesti loppuhaastattelujen avulla. Koska ajattelin, että oppilaiden lisääntynyt vapaus historian oppitunneilla voisi lisätä yksilötyöskentelyä, kysyin loppukyselyssä oppilailta, suosivatko he ryhmätöitä vai yksin työskentelyä. Täydennän arviotani esittelemällä havaintoja tutkijapäiväkirjastani ja analysoimalla oppilaiden tuntipäiväkirjoja. Holistinen kuva siitä, miten oppilaat opiskelivat historiaa kokeilussa, syntyy muiden tutkimuskysymysten analyysin myötä.

Toinen tutkimuskysymykseni on: mitä oppilaat oppivat? Opettajilla on velvollisuus mahdollistaa opetussuunnitelman mukainen oppiminen oppilailleen. Toiseen tutkimuskysymykseen vastaan ensisijaisesti oppilaiden tuottamien töiden ja itsearviointien avulla. Arvioin oppimista ensimmäistä kertaa oppilaiden opettajana aineistonkeruun yhteydessä. Tutkimusta kirjoittaessani analysoin oppilaiden tuokset uudelleen, ja etsin niistä merkityksiä, jotka liittyivät opetussuunnitelman tavoitteisiin. Kävin oppilaiden työt läpi sisällönanalyysin menetelmällä ja peilasini niitä opetussuunnitelman tavoitteisiin. Tarkastelen oppilaiden oppimista analysoimalla, millaisia tietoja ja taitoja valittujen töiden tekeminen on edellyttänyt. Itsearviointit ja loppukyselyt antavat näkökulmaa siihen, mitä ja miten oppilaat itse kokivat oppivansa.

Kolmas tutkimuskysymykseni on: seurasiko opiskelusta oppilaiden valtaistuminen? Valtaistumisen arviointi on haastavaa.<sup>353</sup> Valtaistuminen näkyy eri ihmisissä eri tavalla.<sup>354</sup> Valtaistumisen arvioinnin perustan Zimmermanin (1995) kriteereille, kuten luvussa 2.1. kerroin. Ennen valtaistumisen arviointia, on Zimmermanin mukaan kiinnitettävä huomiota valtaistumisprosessin rakenteisiin. Jotta prosessi mahdollistaa valtaistumisen, on seuraavien tavoitteiden täyttyvä:

---

<sup>352</sup> Freire 1970, 56.

<sup>353</sup> Kivipelto & Kotiranta 2011, 123.

<sup>354</sup> Siitonen 1999, 93.

1. Yhteisön jäsenet otetaan mukaan valtaistamisprosessin kehittämiseen, toteuttamiseen ja arviointiin.
2. Ammattilaisista tulee jossain määrin osa yhteisöä.
3. Yhteisön jäsenten kanssa työskennellään tasa-arvoisina kumppaneina.
4. Luodaan yhteisön jäsenille mahdollisuudet kehittää taitoja niin, että nämä eivät ole riippuvaisia ammattilaisten tuesta.<sup>355</sup>

Näiden tavoitteiden täyttymistä pohdin, kun kuvailen oppimisympäristöä ja prosessia ensimmäisen tutkimuskysymyksen analyysissä luvussa 4. Varsinaista valtaistumista arvioidaan Zimmermanin mukaan kolmella tasolla:

1. Yksilön taso: miten yksilöt kokevat itsetuntonsa, taitonsa, motivaationsa ja valtansa.
2. Vaikuttamisen taso: Miten yksilöt tiedostavat vaihtoehtonsa, yhteisön säännöt, yhteistyön ja käytettävissä olevat resurssit.
3. Käytöksen taso: Mitä valtaistumiseen liittyviä toimintoja yksilöt tekevät?<sup>356</sup>

On paljon tutkimusaineistoa, jolla pystyn vastaamaan yksilön tason valtaistumisen kysymyksiin. Oppilaat pohtivat itsearvioinneissa taitojaan. Itsearvioinneista heijastui usein heidän motivaationsa ja itsetuntonsa. Valtaa ja sen tiedostamista he pohtivat erikseen valta- ja sortokyselyssä. Vaikuttamisen tasoa analysoin loppuhaastattelujen kautta. Pohdin lisäksi oppilaiden vaikutusmahdollisuuksia tutkijan päiväkirjan avulla. Käytöksen tason valtaistumisella Zimmerman tarkoittaa esimerkiksi sitä, että koululainen osallistuu urheilujoukkueen tai oppilaskunnan toimintaan.<sup>357</sup> Tässä tutkimuksessa tutkittiin vain oppilaita heidän historian tunneillaan, joten arvioin käytöksen tasoa sen perusteella, osoittivatko oppilaat muusta tutkimuskirjallisuudesta esiin nousseita valtaistumiseen liitettäviä merkkejä. Käytöksen tason arvioinnissa kiinnitän huomion erityisesti siihen, tuliko oppilaista itseään ohjaavia toimijoita, ja kokivatko he parhaan auktoriteetin löytyvän heistä itsestään.<sup>358</sup> Tätä analysoin käytännössä sen kautta, miten paljon he nojautuivat opettajaansa.

Taulukossa 1 on yhteenveto aineistosta, sille esitetyistä kysymyksistä ja aineiston viesteistä.

---

<sup>355</sup> Zimmerman 1995, 584.

<sup>356</sup> Zimmerman 1995, 588–590.

<sup>357</sup> Zimmerman 1995, 590.

<sup>358</sup> Siitonen 1999, 93; Heikkilä-Laakso & Heikkilä 1997, 347–350; 368–371.

Taulukko 1. Yhteenveto tutkimuksen aineistosta, sille esitetyistä kysymyksistä ja aineistoviesteistä.<sup>359</sup>

Aineisto	Tutkimuskysymys	Aineistolle esitetyt kysymykset	Aineiston viestit
Palautetut työt (Pääaineisto)	Oppiminen, valtaistuminen	Mitä oppilaat oppivat? Mitä oppilaat tekivät?	Tutkin aihetta...
Itsearviointikysely (Pääaineisto)	Oppiminen, valtaistuminen, opiskelu	Miten oppilaat kokivat oppivansa? Miten oppilaat kokivat opiskelun?	Opin... Vaikeinta oli... Minua auttoi eniten...
Loppuhaastattelu (Pääaineisto)	Opiskelu, valtaistuminen	Kokivatko oppilaat olevansa vapaita tunteilla? Mitä käsityksiä oppilailla on historiasta?	Sain tehdä vapaasti... Opiskelu tuntui mukavalta... Historia on...
Tutkijan päiväkirja	Valtaistuminen, opiskelu	Mitä tutkija-opettaja havaitsi?	Historia on... Oppilaat tekivät...
Tuntipäiväkirja	Opiskelu	Mitä oppilaat kokivat tekevänsä tunteilla?	Tutkin aihetta... Tein tunnilla...
Loppukysely	Opiskelu, oppiminen	Opiskelu yksin vai ryhmässä? Miten oppilaat kokivat oppivansa?	Opiskelin enimmäkseen ryhmässä tai yksin. Opin hyvin...
Valta- ja sortotehtävä	Valtaistuminen	Kokivatko oppilaat heillä olevan valtaa?	Minulla on valtaa... En voi vaikuttaa...
Alkukysely	Opiskelu	Miten oppilaat olivat opiskelleet ennen yläkoulua?	Opiskelin alakoulussa historiaa...

### 3.5 Tutkimuksen etiikka

Olen toteuttanut tutkimuksen hyvää tieteellistä käytäntöä noudattaen seuraten opetus- ja kulttuuriministeriön asettaman tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohjeita.<sup>360</sup> Koska tässä väitöstutkimuksessa on tutkittu alaikäisiä lapsia, tutkimuseetiikkaan on kiinnitetty erityistä huomiota. Esittelin tutkimussuunnitelman koulun rehtorille ja sain luvan tutkimuksen toteuttamiseen. Tutkimusta oli tehty kaksi vuotta, kun koulun rehtori vaihtui. Sain luvan tutkimuksen jatkamiseen myös uudelta rehtorilta.

Kerroin oppilailleni tutkimuksesta heti ensimmäisellä oppitunnilla. Korostin heille, että osallistuminen olisi vapaaehtoista ja tutkimuksesta voisi jättäytyä pois milloin tahansa. Oppilaat tiedostivat, että ovat kokeiluryhmää, jonka opiskelusta kerätään aineistoa. Jokaisen tutkimukseen osallistuneen lapsen huoltaja

<sup>359</sup> Taulukkomalli: Veijola 2013, 65–66.

<sup>360</sup> Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2012, 6–7.



allekirjoitti seitsemännen luokan syksyn aikana kirjallisen tutkimusluvan, jossa antoi lapselleen luvan osallistua tutkimukseen (liite 8). Tutkimuslupalomakkeessa oli mahdollista ympyröidä joko ”Annan lapselleni luvan osallistua tutkimukseen” tai ”En anna lapselleni lupaa osallistua tutkimukseen” -kohdat. Oppilaille ja huoltajille annettiin mahdollisuus halutessaan vetäytyä tutkimuksesta koska tahansa. Ensimmäisen tutkimukseen osallistuneen ikäluokan tutkimuslupalomakkeiden perusteella saadun palautteen mukaan lisäksi seuraavan vuoden lomakkeeseen virkkeen, jossa avaan tutkimuksen tarkoitusta valtaistumisen osalta tarkemmin. Vuoden 2016 ja 2017 tutkimuslupalomakkeet poikkeavat toisistaan vain tämän yhden virkkeen verran.

Tutkimukseen osallistui yhteensä 82 oppilasta. Muutama oppilas vaihtoi koulua kesken tutkimuksen. Tutkimusryhmissä opiskelleista lapsista kolme ei osallistunut tutkimukseen. Opetus toteutettiin ryhmille samalla tavalla, riippumatta siitä osallistuiiko oppilas tutkimukseen vai ei, mutta tutkimukseen osallistumattomia oppilaita ei ole huomioitu havainnoinnissa eikä heidän tekemiään töitä ole sisällytetty tutkimusaineistoon. Tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden anonymiteetti on suojattu eikä heitä voi tunnistaa tekstistä. Oppilaiden henkilöllisyys on suojattu koodinimillä, esimerkiksi P7b, joita ei voi yhdistää oppilaiden oikeisiin nimiin. Tutkimusraportissa ei mainita kunnan tai koulun nimeä, vaan näihin viitataan termillä Kalibumin koulu tai Kalibumin kunta.

Tämä tutkimus oli pitkä opetuskokeilu, joka käsitti oppilaiden kaikki yläkoulun historian tunnit. Koska tutkimus tehtiin perinteisestä opettamisesta hyvin poikkeavalla tavalla, olin valmistautunut keskeyttämään tutkimuksen, mikäli vaikuttaisi siltä, että menetelmä ei kerta kaikkiaan sopisi yläkouluun, vaan merkittävästi heikentäisi lasten mahdollisuuksia oppia opetussuunnitelman mukaisesti. Tutkimuksen ja opetuksen toteutustavan muuttamiselle ei tullut koko tutkimuksen aikana esityksiä. Tutkija-opettajana pystyin todentamaan, että opetussuunnitelma toteutui tälläkin metodilla eikä keskeytykselle ollut syytä.

Suomessa opettajilla on mittava pedagoginen vapaus. Opettajan on toteutettava opetusministeriön ohjeita mukailien kunnassa laadittua opetussuunnitelmaa, mutta sen soveltamiseen opettajalla on paljon vapauksia. Tutkimuksessani en vertaile erilaisia opetustapoja, vaan tarkastelen kehittämäni opetustapaa. Kaikille sopivaa optimaalista historian opetuksen ja koulunkäynnin tapaa ei ole löydetty, joten aina joku oppilas hyötyy toisesta ja toinen toisesta tavasta. On mahdollista, että jotkut oppilaat kokivat jonkinlaista haittaa kokeilustani ja jotkut oppilaat hyötyivät siitä. Tutkimuksen filosofisiin taustaoletuksiin kuului, että välttämättä emansipoitu mieli ei halunnut oppia mitään. Isoa osaa oppilaista tutkimukseni kuitenkin innosti opiskelemaan historiaa. Tutkimusaineistoni todistaa, että oppilaani pitivät tästä tavasta opiskella historiaa ja oppivat opetussuunnitelman edellyttämiä asioita. Merkittävää haittaa ei kokeilustani oppilaille koinut.

Jos joku oppilas ei ymmärtänyt jotain asiaa opiskelussaan, saatoin häntä hieman ohjailla, mutta aina en. Punnitsin tapauskohtaisesti kumpi auttaa oppilasta enemmän: se, että ohjaan häntä hieman tiedon ääreen, vai se, että annan tilaa hänen vapautumiselleen enkä osoita olevani tiedollisesti yläpuolella.

Eräs yllättävä tutkimuseettinen näkökulma paljastui minulle, kun esittelin tutkimuksen etenemistä kollegoilleni Kalibumin koulussa. Ymmärsin, että tuleva pedagogiikkani poikkeaa melko paljon heidän harjoittamastaan pedagogiikasta. Kollegani joutuivat opetukseni takia oppilaiden vertailun alle, ja kuulivat oppilailtaan valituksia kuten: ”Jesperin ryhmällä ei ole kokeita, miksi meillä on?” Onnekseni kollegani olivat alusta alkaen erittäin kannustavia tutkimustani kohtaan eikä työyhteisöön syntynyt kyräilyä.

### 3.6 Luotettavuuden arviointi

Laadullisissa tutkimuksissa on syytä kiinnittää erityistä huomiota tutkimustulosten luotettavuuden arviointiin. Tiedeyhteisö arvioi tutkimuksia kriittisesti ja epäilevästi. Tämä järjestelmällinen epäily kuvaa tieteen suurta kertomusta: se luo eron tieteelle ja muulle tekstille, kuten kaunokirjallisuudelle. Hyvä tutkimus vakuuttaa lukijat luotettavuudellaan. On ikävää, jos tutkimuksen luettuaan jää epäilemään, että onkohan asia todella näin, kuten tutkija väittää.<sup>361</sup>

Tämä tutkimus on tieteenteoreettisesti sitoutunut hermeneutiikkaan. Hermeneuttisen filosofian mukaan ei ole olemassa ”oikeaa” todellisuutta, jota voisin tutkimuksessani tavoitella. Tutkimukseni tavoite on pikemminkin kuvata oppilaideni opiskelua, kun luokan valtasuhteita muutettiin, ja löytää sieltä tutkimuskysymyksiini liittyviä teemoja.<sup>362</sup>

Laadullinen tutkimus on aina subjektiivista ja tutkija itse on tärkeä tutkimusväline.<sup>363</sup> Minä olen ollut tässä tutkimuksessa aineiston kerääjä ja sen tulkittaja. Olen tulkinnut aineistoa sekä opettajakokemukseni suomalla käytännön näkökulmalla että opintojeni myötä lukemani tutkimuskirjallisuuden puolelta. Vaikka perustan osan väitteistäni tutkimuskirjallisuuteen, ovat väitteet silti suodattuneet oman kokemusmaailmani kautta sellaisiksi, joina ne itse koen.

Laadullisten tutkimusten luotettavuuden arvioinnissa kyse on tutkimusprosessin luotettavuudesta.<sup>364</sup> Prosessia voidaan arvioida reliabiliteetin ja validiteetin pohjalta. Tutkimuksen aineiston tulkinnan voi sanoa olevan reliaabeli, kun siitä ei löydy ristiriitaisuuksia.<sup>365</sup> Ristiriitaisuuksien tarkastelu aloitetaan selvittämällä, onko aineisto tutkimuksen kannalta merkittävää. Tutkimusprosessin aikana arvioin tutkimuskysymyksiäni uudelleen ohjaajieni kanssa, ja päädyin muuttamaan niitä enemmän aineistoon sopivaksi.

Laadullisessa tutkimuksessa aineiston saturaatio ilmaisee, onko aineistoa riittävästi. Saturaatio kertoo, minkä aineistomäärän jälkeen uutta tietoa tutkimuskohteista ei enää saada, kunhan kirjoittajan kokemus- ja kulttuuritausta pysyy samana.<sup>366</sup> Tässä tutkimuksessa aineistoa paljon. Saturaatiota kuvaa se, että

---

<sup>361</sup> Eskola & Suoranta 1998, 151–152.

<sup>362</sup> Alanen 2014, 11–12.

<sup>363</sup> Eskola & Suoranta 1998, 152.

<sup>364</sup> Eskola & Suoranta 1998, 152.

<sup>365</sup> Eskola & Suoranta 1998, 154–155.

<sup>366</sup> Eskola & Suoranta 1998, 48.

etenkin itsearviointi- ja kyselylomakkeiden vastauksissa samanlaiset vastaukset alkoivat toistua nopeasti. Vastaukset itsearviointikyselyihin olivat samansuuntaisia kuin vastaukset esimerkiksi loppukyselyyn, jossa oppilaan tuli reflektoida oppimistaan.

Aineiston reliabiliteetin kannalta tärkeää on analyysin arvioitavuus ja toistettavuus. Olen analysoinut aineistoni omasta kokemusmaailmastani käsin, mutta jotta tutkimus olisi luotettava, minun tulee osoittaa mahdollisimman läpinäkyvästi, miten olen analyysin toteuttanut. Ihannetilanteessa toiset tutkijat voisivat analyysitapaani soveltaen tulkita aineiston samalla tavalla.<sup>367</sup> Hermeneuttisen filosofian mukaan toinen tutkija tulkitseisi aineistoani kuitenkin eri tavalla kuin minä eikä päätyisi täysin samoihin tulkintoihin.<sup>368</sup> Alasuutarin (2012) mukaan tieteellisten tutkimustulosten yleistämisen tarve liittyy vain yhteen tieteenihanteeseen. Joissain tutkimuksissa voidaan hyvin lähteä vain kyseenalaistamaan vanhoja ajatusmalleja, ja sellaisetkin tutkimukset ovat arvokkaita tuottaessaan uutta tietoa aiheesta.<sup>369</sup>

Validiteetti jaetaan yleensä ulkoiseen ja sisäiseen validiteettiin. Sisäinen validiteetti viittaa tutkimuksen käsitteellisten ja teoreettisten määrittelyjen suhteeseen. Sisäisesti validissa tutkimuksessa tutkija osoittaa hallitsevansa tieteenalansa erityispiirteet. Ulkoisella validiteetilla tarkoitetaan aineiston, tulkinnan ja johtopäätösten välisen suhteen luotettavuutta.<sup>370</sup>

Olen kouluttautunut filosofian maisteriksi yleisen historian oppiaineessa, ja pro graduni käsitteli lentäjien sankarimyyttiä. Historian pedagogiikasta innostuin viimeisenä opintovuonna. Tässä väitöskirjassa yhdistyvät historian ja kasvatustieteen tutkimusperinteet. Historian tutkimusta harjoittelin yliopisto-opinnoissani paljon, mutta kasvatustieteestä en käynyt kuin opettajan pätevyyttä varten pakolliset opettajaopinnot. Jatko-opinnoissani olen ohjaajieni johdolla tutustunut enemmän kasvatustieteiden ja erityisesti historiapedagogiikan kenttään. Tässä tutkimuksessa olen pyrkinyt tuomaan esiin historiapedagogisen kentän hallintaa taustalukujen ja aineiston analyysin kautta.

Toimintatutkimusten luotettavuuden arvioinnissa on kiinnitettävä huomiota tutkijan ja tutkittavien yhteistoimintaan.<sup>371</sup> Olin oppilaideni opettaja koko tutkimuksen ajan. Oppilaat pitivät minusta, kuten luvussa 6.1. tulen toteamaan. Tällä on voinut olla vaikutusta tulosten luotettavuuteen. Kuten luvussa 2.4. kerroin, jo Summerhillin koulua oli kritisoitu siitä, että oppilaat eivät ole vapaita, vaan he haluavat miellyttää karismaattista johtajaansa.<sup>372</sup> Tällaisen pedagogisen kokeilun onnistumisen taustalla oli se, että oppilaat ottivat kokeilun omakseen ja viihtyivät oppitunneilla. Keräsin oppilailtani niin paljon aineistoa tutkimuksen aikana, että pystyn aineistoni perusteella toteamaan, etten näe merkkejä siitä, että oppilaat olisivat vain halunneet miellyttää opettajaa tutkimuksen aikana. Havaintojeni mukaan saattaa pikemminkin olla, että tällainen ”opetustapa” johtaa

---

<sup>367</sup> Eskola & Suoranta 1998, 156.

<sup>368</sup> Alanen 2014, 11–12.

<sup>369</sup> Alasuutari 2012, 181.

<sup>370</sup> Eskola & Suoranta 1998, 154.

<sup>371</sup> Eskola & Suoranta 1998, 162.

<sup>372</sup> Punch 1976, 35, 44.

positiivisempaan oppilas-opettaja-suhteeseen, joka motivoi oppilaita.<sup>373</sup> Kerron tästä lisää luvussa 4.2.4.

Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan tutkimuksen luotettavuuden kannalta on olennaista tietää tutkijan sitoutuvuudet aiheeseen.<sup>374</sup> Selvitin motivaationi tutkimuksen tekemiselle prologissa. Ennen tutkimusta ajattelin, että oppilaat voisi vapauttaa täysin opettajien vallan alta. Tutkimuksen aineiston analyysin ja oppimistulosten kriittisen tarkastelun myötä mielipiteeni on muuttunut aiemmasta. Tässä tutkimuksessa pyrin puuttumaan oppilaiden toimintaan mahdollisimman vähän, mutta tutkimuksen myötä osaan antaa enemmän arvoa emansipatoriselle ohjaukselle parempien oppimistulosten takaamiseksi.

Koen, että tutkimukseni luotettavuutta vahvistaa se, että oppilaani osallistuivat innolla tutkimukseen eikä kukaan halunnut jättäytyä kesken tutkimuksen siitä pois. Loppuhaastattelussa nauhoitin käydyt keskustelut, ja tämä selvästi hieman jännitti oppilaitani, mutta silti kukaan tutkimukseen osallistuneista ei kieltäytynyt haastattelun nauhoittamisesta. Oppitunneilla oppilaani välillä ihmettelivät hyvántahtoisesti nauraen, kun aloin kirjoittaa heidän letkautuksiaan tutkijapäiväkirjaani. Oppilaat olivat hyvin sitoutuneita tutkimukseen koko sen ajan.

---

<sup>373</sup> Ks. Esim. Kiilakoski 2012, 32, jossa todetaan osallistumisen tunteen lisäävän viihtyvyyttä koulussa. Myös Haapaniemi & Raina 2014, 107.

<sup>374</sup> Tuomi & Sarajärvi 2018, 122.

## 4 TOIMINTATUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN - KUINKA VAPAA OPPILAS VOI OLLA SUOMALAI- SESSA PERUSKOULUSSA?

Tämän luvun keskiössä on kysymys, ”miten oppilaat opiskelivat historiaa kokeilun aikana?” Samalla luvussa tulee kuvatuksi toimintatutkimuksen käytännön toteuttamiseen liittyviä seikkoja, sekä oppilaiden opiskeluun liittyviä rajoituksia. Tutkimuskysymyksen vastaus täydentyy myöhempien käsittelylukujen myötä. Pohdin lopuksi Zimmermanin teorian pohjalta määritettyjen valtaistumisen mahdollistavan prosessin lähtökohtien toteutumista.

### 4.1 Vapauttamisen pohjatyö

Peruskoulun, lukion, ammattikorkeakoulun ja yliopiston läpikäyneenä oli hankala aluksi hyväksyä sitä, miten osuvilta Rancièren, Freiren, Neillin ja hooksin ajatukset kuulostivat. Rancièreläisittäin emansipoidut oppilaat oppivat mitä haluavat eivätkä välttämättä opi mitään. Tuntui mahdottomalta hyväksyä ajatusta siitä, että oppilas ei oppisi tunneillani mitään. Urani alkupuolella jo sijaisopettajana toimiessani ymmärsin, että peruskoulussa on oppilaita, jotka eivät ole yhtä kiinnostuneita esimerkiksi ensimmäisen maailmansodan ilmasodasta kuin minä. Jotkut saattoivat pitää aiheita jopa tylsinä eivätkä tunnin jälkeen muistaneet selittämistäni asioista mitään. Eivät he silloin olleet oppineet mitään – ainakaan sellaista, mitä yritin heille opettaa. Kuten bell hooks (1994) toteaa, kaikkien ei tee mieli oppia niitä asioita, joita opettaja haluaa opettaa.<sup>375</sup> Yhdistin tätä tutkimusta varten Freiren, Mitran, hooksin, Neillin ja Rancièren kasvatustutkimuksen lähtökohdat omiin käytännön kokemuksiini ja sovelsin niistä mallin suomalaisen peruskouluun.

Peruskoulu säännöksineen ja kulttuureineen loi rajoja tutkimukselle. Halusin antaa oppilaille mahdollisuuden seurata omia mielenkiinnon kohteitaan,

---

<sup>375</sup> Bell hooks 1994, 156.

koska havaintojeni mukaan oppilaiden opiskelumotivaatio oli korkeammalla, kun he työstivät aiheita, jotka kiinnostivat heitä. Tätä tutkimusta varten minun oli luotava tila, jossa oppilaan oli mahdollista valtaistua. Valtaistumisen on lähdeittävä oppilaasta itsestään.<sup>376</sup> Tämän tilan luomiseksi oppilaiden tuli oppia pois vuosikausia koulussa opitusta tavasta, jossa opettaja sanelee heille, mitä tehdään. Jaoin suunnitelmani kolmeen jaksoon, joista kaksi ensimmäistä jaksoa valmisti oppilaita vallan lisääntymiseen, kolmannen kauden ollessa vaihe, jossa oppilaat saivat merkittävästi lisää valtaa.

Ensimmäistä valmistavaa jaksoa nimitän ”Opettajan vallan kaudeksi”. Se alkoi uusien ryhmien saapuessa kouluun elokuussa kesälomien päätyttyä, ja kesti noin kaksi kuukautta. Sitä seurasi yhä vallan lisääntymiseen valmistava ”Jaetun vallan kausi”, joka kesti noin kaksi kuukautta. Jaetun vallan kauden jälkeen alkoi ”Vapauden kausi”, joka kesti seitsemännen luokan kevätlukukauden alusta kahdeksannen luokan kevätlukukauden puoliväliin, eli niin kauan, kuin oppilaat Kalibumin koulun mallin mukaisesti opiskelivat historiaa peruskoulussa. Esimerkiksi ryhmä c:n vapauden kausi kesti 16.1.2018-19.2.2019. Kokonaisuudessaan vapauden kaudella oli kullakin ryhmällä yli sata oppituntia. Tutkimuksen toteutusrakennetta ja aikataulua on havainnollistettu kuvassa 1 luvussa 3.2.

#### 4.1.1 Opettajan vallan kausi

Kun seitsemäsluokkalaiset tulivat ensimmäiselle historian tunnilleen yläasteella, käytin aikaa ryhmiin tutustumiseen. Aloitin lukuvuoden uusien ryhmieni kanssa ryhmäytymisharjoituksilla ja oppiaineen sekä koulun esittelyllä, koska koko yläkouluympäristö oli seitsemäsluokkalaisille uusi. Ryhmäytymisharjoituksiin kuului muun muassa kesäkuulumisten jakoa ja omista harrastuksista kertomista. Ensimmäisten oppituntien aikana lisäksi pohdimme yhdessä suomalaista koulujärjestelmää, yhteiskuntaa ja meidän paikkaamme siinä. Oppilaat kirjoittivat lyhyesti vihkoihinsa ajatuksiaan.<sup>377</sup>

Tutkimusryhmien ensimmäisillä oppitunneilla laitoin oppilaani tekemään nimettömänä täytettävän alkukyselyn, jossa selvitin heidän odotuksiaan ja kokemuksia historian opiskelusta (liite 7). Analysoin oppilaiden vastauksia sisällysanalyysin menetelmin (ensimmäinen tutkimusikäluokka: n = 35; toinen tutkimusikäluokka: n = 40). Tutkimusryhmien oppilaat olivat opiskelleet historiaa alaluokilla melko perinteiseen tapaan: he olivat lukeneet paljon kirjaa, tehneet tehtäviä ja vihkomuistiinpanoja.<sup>378</sup> Ryhmätöitä ja tiedonhakutehtäviä oli ollut välillä. Pääosa oppilaista muisti historian tuntien työtavoista ensisijaisesti lukemisen, vihkomuistiinpanot ja tehtävät.

Aiemmat kokemukset heijastuivat oppilaiden vastauksissa siinä, miten he eivät halunneet yläkoulussa opiskella historiaa: he eivät halunneet tehdä pisto-

---

<sup>376</sup> Siitonen 1999, 88, 91; Freire & Shor 1987, 109.

<sup>377</sup> Tutkijapäiväkirja.

<sup>378</sup> Alkukysely 2017: ”Olemme yleensä vain lukeneet tekstikirjaa ja tehneet tehtäviä.”

kokeita, kirjan tehtäviä, alleviivausta, lukea oppikirjaa tai katsoa pelkästään liitetaululle. Eräässä paperissa vastauksena oli sama vastaus ”miten olet tottunut opiskelemaan -kysymyksessä” kuin ”mitä et halua tehdä historian tunnilla -kysymyksessä”: edellisessä surullinen :( -hymiö, jälkimmäisessä pilaileva ;P -hymiö. Vaikka oppilaiden vastauksista erottui selvästi kritiikki alakoulujen historian tuntien työtapoja kohtaan, yli puolet kuitenkin vastasi positiivisesti kysymykseen ”Onko historia kivaa?”

Osa oppilaista odotti historian opiskelun olevan samanlaista kuin alaluokilla. Osa odotti jotain uutta ja kivaa. Oppilaat odottivat paljon kokeita ja tarinoita. Toiveissa korostuivat helppous, mielenkiintoisuus ja ryhmätyöt. Toisella tutkimusikäluokalla korostui hieman odotus siitä, että historian opiskelu on erilaista yläkoulussa kuin alakoulussa. Tähän voi vaikuttaa se, että tieto erilaisesta historian opiskelusta leviää nopeasti pienellä paikkakunnalla. Luulen, että ensimmäisen tutkimusikäluokan oppilaat olivat kertoneet kokemuksiaan historian opetuksesta nuoremmille kavereilleen.

Uusien seitsemäsluokkalaisten luotto omiin tiedonhankintataitoihin oli vahvaa. Seitsemästäkymmenestäviidestä ainoastaan yksi oppilas ilmoitti, että ei osaisi hakea internetistä tietoa itsenäisesti, esimerkiksi tutkia villiä länttä nettilähteistä.

Kyselyn jälkeen kerroin, millaista historian opiskelu tulisi olemaan ja korostin oppilaiden olevan ”valittua testiryhmää”. Kun oppilaat kuuluivat, että saavat itse päättää, mitä historian tunneilla tekevät, P2a totesi kaverilleen, mutta niin, että muutkin kuuluivat: ”Tämä vaikuttaa liian hyvältä ollakseen totta!” Toisessa ryhmässä P4b tokaisi: ”Historiasta tuli just mun lempiaine.”<sup>379</sup> Oppilaiden odotukset olivat hyvin korkealla.

Kerroin oppilaille, että ensimmäinen kokeilukausi, opettajan vallan kausi, kestäisi noin kolme kuukautta. Ilmoitin samalla oppilaille ensimmäisen kokeilukauden päälinjat:

1. Koulun järjestyssääntöjä noudatetaan.
2. Opettaja päättää, mitä tehdään.
3. Tutustutaan erilaisiin työtapoihin.
4. Tavoitteina erityisesti lähdekritiikin, medialukutaidon ja historiallisen tiedon omaksumisen taitojen kehittäminen.

Opettajan vallan kaudella, tavoitteena oli tutustua ryhmiin ja luoda tunneille kiva henki rennon vuorovaikutuksen kautta. Tiedollisina tavoitteina oli opiskella historiaa opettajan ohjeiden mukaan monipuolisesti, ja samalla oppia käsityksiä lähdekritiikistä sekä medialukutaidosta. Oppilaat tutustutettiin opettajan vallan kaudella erilaisiin tapoihin oppia historiaa. Kävimme muun muassa kirjastossa, hautausmaalla, kaupassa, pelasimme roolipelejä, teimme tutkielmia ja tutkivan oppimisen harjoituksia sekä etsimme internetistä tietoa.<sup>380</sup>

---

<sup>379</sup> Tutkijapäiväkirja 2016.

<sup>380</sup> Tutkivan oppimisen harjoituksista mm. Tollundin mies (Ahonen 2006).

Ensimmäisen parin viikon jälkeen oppilaiden motivaatio opiskella historiaa vaikutti olevan hyvin suuri. Olimme pitäneet oppilaiden mielestä kivoja ja perinteisestä poikkeavia tunteja. Tunnilla kuuli kommentteja, kuten: "Miksei historiaa voisi olla vaikka viisi tuntia viikossa?" ja "Tämä peli on liian kiva!" Opettaja antoi hieman tilaa oppilaiden luovuudelle ja itseohjautuvuudelle esimerkiksi tarkkojen aiheiden tai työskentelyryhmien päättämisessä. Oppilaat etsivät tietoa annetuista aiheista internet- ja kirjallaisista lähteistä. He tekivät pieniä kirjallisia tuotoksia tutkimistaan aiheista. Apukysymyksiksi annoin: "Mitä on luotettava tieto? Mistä sinä saat luotettavaa tietoa?" Esimerkkityönä oli lyhyen tutkielman työstäminen jostain teollistumisen ajan keksinnöstä.<sup>381</sup>

Tutustuimme opettajan vallan kaudella opetussuunnitelmaan. Teetin oppilaille tehtäviä, joissa etsittiin ja pohdittiin opetussuunnitelman sisältöjä. Uusiin aiheisiin siirtyessämme pohdimme yhdessä, miten aiheet sopivat opetussuunnitelmaan. Esimerkiksi, kun olimme tutkineet Estonia-laivan uppoamisen syitä, katsoimme opetussuunnitelmasta, mihin tavoitteisiin toimmekin voisivat liittyä. Totesimme, että pohtiessamme syitä tuolle suurelle historialliselle tragedialle, teimme tulkintoja eri selitysmalleista ja arvioimme niitä.<sup>382</sup> Havaitsin salaliittojen tarjoamien selitysmallien kiehtovan oppilaita, ja sen ansiosta saimme käytyä hyvää keskustelua lähdekritiikistä. En aktiivisesti pyrkinyt olemaan tiedollisesti oppilaideni yläpuolella opettajan vallan kaudella, vaan pyrin tarjoamaan tilaa oppilaiden omalle ajattelulle, mutta esimerkiksi hurjien salaliittoteorioiden uskotavuutta rikoin kaikella akateemisella tietävyydelläni.

Koko opettajan vallan kautta väritti kriittisen pedagogiikan asenne: haastettiin yleisiä näkökulmia, pohdittiin ihmisluonnon tarkoituksiperiä, valtaa, vapautta ja sortoa. Useilla tunneilla keskustelimme yhdessä ajankohtaisista aiheista ja pohdimme niitä eri näkökulmista. Oppilaat vastasivat opettajan vallan kauden lopussa valta ja sorto -kysymyksiin (liite 6), joissa he pohtivat, miten paljon heillä on valtaa ja sorrettaanko heitä. Vastauksia analysoin luvussa 6.3.

Reilun kuukauden opiskelun jälkeen teetin oppilaille ensimmäiset "itsearviointi & palaute" -itsereflektiolomakkeet (liite 1). Sain heti palautetta, että reflektiolomakkeen ensimmäinen kysymys "Mitä uutta olet oppinut itsestäsi oppijana", on seitsemäsluokkalaiselle todella vaikea ja opettajan tuli avata sitä esimerkein.<sup>383</sup> Yleisimmät vastaukset olivat, että oppilaat kokivat oppivansa parhaiten kuuntelemalla tai opettajan avulla. Tällaisia vastauksia oli 29 kappaletta 78 analysoidusta itsearviointikyselystä. Kerron luvussa 6.2. miten vastaukset muuttuivat tutkimuksen edetessä. Opettajan vallan kauden itsearviointikyselyissä moni vastasi, että ei tiedä tai ei ollut oppinut itsestään mitään oppijana. Osa oppilaista kuitenkin vastasi oppineensa oppimisestaan uusia asioita historian tunneilla.<sup>384</sup> Muutamissa vastauksissa näkyi oppilaiden oivallus siitä, että historiaa voi oppia

---

<sup>381</sup> Tutkijapäiväkirja 2016 & 2017.

<sup>382</sup> Opetushallitus 2016, 415–416.

<sup>383</sup> Perustelen kysymyksen tärkeyttä opetussuunnitelmalla: Opetushallitus 2014, 17: "...oppilasta ohjataan tiedostamaan omat tapansa oppia ja käyttämään tätä tietoa oppimisensa edistämiseen."

<sup>384</sup> Esim. P8c 2017, itsearviointikysely: "Olen oppinut yhdistämään eri oppiaineita historiaan." T5b 2016, itsearviointikysely: "Olen oppinut erilaisia oppimistapoja."



lukematta oppikirjaa. He arvostivat sitä, että historian tunnit eivät olleet "vain kirjasta pönttämistä".<sup>385</sup>

Opettajan vallan kausi onnistui molemmilla ikäluokilla hyvin ja kauden tavoitteet saavutettiin arvioni mukaan hienosti. Arvioin tavoitteiden saavuttamista palautettujen töiden ja tuntityöskentelyn perusteella. Oppilaat olivat innostuneet erilaisista tavoista oppia historiaa, tunsivat lähdekritiikin periaatteita ja tutustuivat opetussuunnitelmaan.

#### 4.1.2 Jaetun vallan kausi

Kun mielestäni ryhmät olivat valmiita ottamaan vastaan vapauksia, päätin opettajan vallan kauden. Opettajan valtaa kesti noin kolme kuukautta. Sen jälkeen alkoi "jaetun vallan kausi". Tämän toisen kokeilukauden päälinjat oppilaille olivat:

1. Koulun järjestyssääntöjä noudatetaan.
2. Opettaja ja oppilaat yhdessä päättävät, mitä tehdään ja opetussuunnitelma ohjaa toimintaa.
3. Tavoitteena oma-aloitteisuuden, tiedonhaun ja osallistumisen taitojen kehittäminen sekä vastuun ottaminen omasta oppimisesta.

Opettaja luopui suvereenista vallastaan päättää työtavat ja aiheet. Jaetun vallan kauden tavoitteena oli merkittävästi lisätä oppilaiden valtaa oppitunneilla. Heitä totuteltiin toimintatapaan, jossa opettaja ei päästä asioita heidän puolestaan, vaan he saavat päättää itse. Kauden alussa opettaja usein ehdotti aiheetta, jota luokka tutkisi. Esimerkiksi aiheen ollessa löytöretket, oppilaat saivat miettiä, mikä heitä aiheessa eniten kiinnostaa. Opettaja jakoi aihe-esimerkkejä, joiden perusteella oppilaat saattoivat löytää mieleisiänsä aiheita. Oppilaat sitten tutkivat internetistä tai kirjoista valitsemiaan aiheita. He joko tekivät aiheesta jonkin tuoksen tai eivät. Iso osa oppilaista kirjoitti kuitenkin asioita ylös.

Välillä oppilaiden oma-aloitteisuus ja into puhkesivat kukkaan. Esimerkiksi, kun eräällä tunnilla keskustelimme tutkimusryhmä a:n kanssa Yhdysvaltain presidentinvaalien tuloksesta, päädyimme pohtimaan presidenttien salamurhia. Yksi ryhmän oppilas innostui aiheesta niin, että alkoi tutkia presidenttien salamurhien historiaa. Hän tutki aiheetta yhden oppitunnin, ja tunnin lopussa kertoi löydöksistään rohkeasti koko luokalle.

Jaetun vallan kaudella oppilaat saivat ehdottaa ideoitaan siitä, mitä tehtäisiin historian tunneilla: opettaja aloitti usein tunnin kysymällä: "Mitä haluatte tänään tehdä?" Toiminnan tuli jollain tavalla liittyä opetussuunnitelmaan. Ajatus oli, että päättäisimme enemmistöäänestyksellä, mitä ehdotuksista tekisimme. Jaetun vallan kaudella oppilailla oli yksi ääni per oppilas, ja opettajalla yksi ääni enemmän kuin oppilailla yhteensä. Näin opettaja pystyi vielä päättämään oppilaiden puolesta näennäisen demokraattisissa äänestyksissä. En joutunut käyttämään opettajan epäreilua äänipottia kuin pari kertaa, koska lähes aina oppilaiden

---

<sup>385</sup> P4a, itsearviointikysely.

ehdotukset olivat hienoja ja toteutettavissa olevia. Jotkut ehdotukset oli torpatava, koska esimerkiksi oppitunnin 45 minuutin pituus oli rajoitteena. Esimerkiksi oppilaat ehdottivat, että lähtisimme käymään noin kolmen kilometrien päässä koululta olevilla ensimmäisen maailmansodan aikaisilla vallihautoilla. Sinne emme olisi yhden oppitunnin aikana ehtineet, mutta oppilaiden päätöksestä järjestin toisen aineen oppitunnilta myöhemmin aikaa siihen, että pääsimme toteuttamaan tämän opintoretken. Äänestin kumoon oppilaiden ehdotukset opintoretkestä ulkomaille, ja muut sellaiset ideat, jotka vaikuttivat käytännössä mahdottomilta toteuttaa koulumaailman realiteettien sisällä.

Eräs tutkimusryhmistäni sai idean mennä leikkimään "kaupunkisotaa" pehmapalloilla liikuntasaliin. Käytimme ryhmän kanssa yhden tunnin kaupunkisodan suunnitteluun (mikä taistelu, mitkä osapuolet, säännöt) opettajan johdolla. Päätimme taistelun sijoittuvan käsittelemäämme Yhdysvaltain sisällissotaan, ja kävimme sotimassa ensimmäisen Bull Runin taistelun.<sup>386</sup> Toinen ryhmä kopioi ehdotuksen kuultuaan toisen ryhmän käyneen kaupunkisodassa. Oppilaiden välinen tieto historian tuntien sisällöstä kiersi tehokkaasti koulussamme.

Ryhmät olivat innokkaita katsomaan historia-aiheisia dokumentteja YLE Areena -palvelusta. Äänestimme muutamien dokumenttiehdotuksien joukosta dokumentin, jonka katsoisimme. Tutkimusryhmä b tykästyi kirjastokäynteihin siinä määrin, että kävimme parin kuukauden aikana heidän kanssaan kirjastossa kolme kertaa. Kyseinen ryhmä opiskeli historiaa jaetun vallan kaudella vielä normaalissa "pulpettiluokassa", joten kirjastokäyntien tiheyttä voi selittää kaipuu erilaiseen oppimisympäristöön. Kirjastoon mentäessä opettaja ei antanut oppilaille tehtäviä, vaan he tutkivat valitsemiaan kirjoja siellä. Muutamat oppilaista pelasivat parilla tunnilla shakkia kirjaston shakkilaudalla.

Valtaa saaneilta oppilailta pulppusi ideoita. Oppilaat olivat hyvin innokkaita pelaamaan kahoot.com-sivulla olevia interaktiivisia tietokilpailuja. Kahoot.com on internet-sivusto, jonka kautta voi tehdä ja pelata tietovisoja. Tietovisoja voi tehdä mistä tahansa aiheesta tai pelata muiden käyttäjien luomia visoja. Tietovisa heijastetaan luokan seinälle ja osallistujat vastaavat kysymyksiin omilla laitteillaan (puhelin, kannettava tietokone). Pelaajat valitsevat oikean vastauksen neljästä vaihtoehdosta mahdollisimman nopeasti. Peli laskee vastauksista saadut pisteet ja lopuksi näyttää osallistujien viisi parasta tulosta nimimerkkeineen.<sup>387</sup>

Erään tutkimusryhmän kanssa pelasimme eriaiheisia kahoot-tietokilpailuja kolme historian tuntia putkeen. Kun oppilaat olivat saaneet pelata kolme tuntia putkeen tietovisaa, he eivät enää äänestäneet sitä neljännelle tunnille. Osa oppilaista kommentoi, että "ei aina jaksa sitä kahootia". Näen tässä yhtymäkohdan Neillin huomiolle siitä, että Summerhillin koulussa valinnanvapauden saaneet

---

<sup>386</sup> Vastoin historiallisten tulkintojen konsensusta, unionin joukot voittivat Bull Runissa useampia eriä ja heidät julistettiin taistelun voittajiksi.

<sup>387</sup> Kahoot 2019; Bryant, Correll & Clarke 2018, 320.

oppilaat eivät aluksi tulleet oppitunneille, vaan leikkivät. Ajan myötä – ehkä leikkimiseen kyllästyttyään – he tulivat oppitunneille.<sup>388</sup> Oppilaani pelasivat kahootia niin monta tuntia, että kyllästyivät siihen, ja alkoivat sitten opiskella historiaa muulla tavoin.

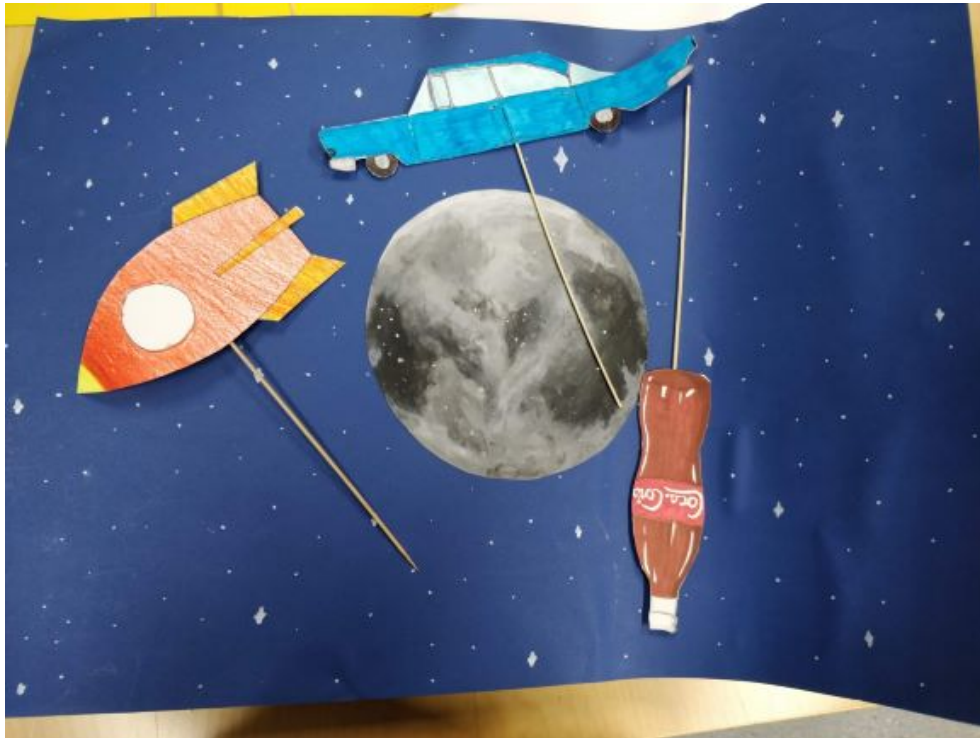
Oppilaat tekivät jaetun vallan kaudella kahoot-tietovisoja aiheista, jotka mukailivat muiden töiden aiheita. Lähes aina, kun oppilaat saivat kahoot-visansa valmiiksi, he peluuttivat sen muulle ryhmälle opettajan tietokoneelta itse: oppilaat tulivat opettajan pöydän taakse, kirjautuivat kahoot-tililleen ja käynnistivät pelin. Tämä oli yllättävä havainto, sillä en erikseen kannustanut oppilaita peluuttamaan pelejä itse, vaan jokaisessa tutkimusryhmässä he rohkenivat tulla luokan eteen. Tämä oli ensimmäisiä merkkejä oppilaiden valtaistumiseen liitettävistä itsevarmuuden ja itseohjautuvuuden piirteistä.

Jaetun vallan kausi korosti yhteistä päätöksentekoa ja yhteistä toimintaa. Iso osa kauden aktiviteeteista (kirjastokäynnit, kaupunkisota, kahoot-tietovisojen peluu ym.) suoritettiin koko ryhmän kesken. Jos luokan enemmistö päätti luokan lähtevän kirjastoon, oli kaikkien lähdettävä, koska opettajalla oli valvontavastuu luokastaan. Jos joku ei halunnut pelata kahootia, hän saattoi tutkia haluamaansa historian aihetta itsenäisesti tai ryhmässä. Oppilaat eivät saaneet jäädä minnekään ilman opettajan valvontaa. Koko luokan kesken tekeminen korostui vuonna 2016 aloittaneiden ryhmien kanssa, koska he opiskelivat seitsemännellä luokalla luokassa, jossa ei ollut kannettavia tietokoneita oppilaille. Vuonna 2017 aloittaneet ryhmät suosivat jaetun vallan kaudella enemmän omien pienryhmien töiden tekemistä kannettavilla tietokoneilla, koska tietokoneet olivat heille helposti saatavilla.

Työtapoina oppilaat suosivat tällä kaudella eniten itsenäistä tai ryhmässä tapahtuvaa tiedonhakua internetistä. Osa töistä oli jo hyvin luovia. Eräs tutkimusryhmä a:n pienryhmä teki vailla minkäänlaista opettajan ohjausta ansiokkaan nukketeatteriesityksen Yhdysvaltojen 1960-luvun historiasta. He rakensivat antaumuksella näyttävät rekvisiitat (kuva 4) ja pitivät näytöksen luokalle. Sama ryhmä suosi muita draamakasvatuksen metodeja, kuten näytelmiä ja elokuvia, myöhemmin vapauden kaudella.

---

<sup>388</sup> Neill 1960, 14.



Kuva 4. Oppilaiden askartelemia nukketeatteriesityksen osia.

Olin kertonut oppilaille, että vuodenvaihteen jälkeen koittaisi tutkimuksen viimeinen ja pisin vaihe: vapauden kausi. Puoli vuotta opiskeltuaan yläkoulussa historiaa, oppilaat kyselivät innoissaan, koska saavat alkaa itse päättää asioista. Arvioin ryhmäkohtaisesti, koska oli paras hetki siirtyä seuraavaan vaiheeseen. Tähän vaikuttivat lähinnä se, olimmeko ehtineet tehdä itsearvioinnit ja opetus-suunnitelmaharjoitukset valmiiksi. Ikäluokan ryhmät vapautettiin vapauden kaudelle samalla viikolla. Jaetun vallan kausi päättyi ensimmäiselle tutkimusikäluokalle tammikuussa 2017 ja toiselle tammikuussa 2018.

## 4.2 Vapauden kausi

Kutsun tutkimuksen huipentumaa, seitsemännen luokan tammikuusta kahdeksannen luokan maaliskuuhun kestänyttä tutkimuksen kolmatta vaihetta "vapauden kaudeksi". Kun tutkimusryhmillä alkoi vapauden kausi, määritin heille kolme sääntöä, joita tuli noudattaa.

1. Toiminnan tulee liittyä opetussuunnitelmaan.
2. Koulun järjestyssääntöjä tulee noudattaa.
3. Oppilaiden pitää pysyä suunnilleen samassa tilassa, koska opettajalla on valvontavastuu.

Näiden sääntöjen lisäksi oppilaiden tuli joka tunnin lopussa kirjata tuntipäiväkirjaan merkintä siitä, mitä teki tunnilla. Heidän tuli myös vastata säännöllisesti erikseen jaettuihin itsearviointikyselyihin. Muuten opiskelu oli vapaata. Tutkimuksen ajan opettaja korosti oppilaille, että heillä on vapaus ja vastuu siitä, että opetussuunnitelmassa mainitut asiat tulevat käytyä jollain tavalla läpi.

Oppiminen vapauden kaudella toteutui hyvin oma-aloitteisesti ja itseohjautuvasti. Oppilaiden autonomian ja itseohjautuvuuden yhteyttä tutkineen Garold Murrayn (2014) mukaan itseohjautuvan oppimisen käytännön sovelluksissa tulee ottaa huomioon kolme oppimista tukevaa seikkaa:

1. Oppilaista tulee autonomisia ja itseohjautuvia vapauden kautta. Heille tulee tarjota vapaus personoida oppimisensa ja harjoittaa sitä.
2. Autonomiia ja itseohjautuvuutta tulee tukea vapautta tukevilla palveluilla ja ympäristöllä. Oppimistilassa on oltava digitaalisia ja materiaalisia oppimateriaaleja. Oppilaiden on saatava liikkua ympäriinsä ja työkennellä keskenään.
3. Oppilaiden ja opettajan mielikuvitus on herätettävä.<sup>389</sup>

Arvioni mukaan nämä Murrayn kriteerit täyttyivät tutkimukseni aikana. Oppilaille tarjottiin vapaus personoida oppimistaan, ja he tekivät niin. Oppimistilassa oli suurimmalla osalla tunteja kannettavia tietokoneita oppilaiden käytettävissä. He saivat aina käyttää oppikirjojaan, ja luokassa oli kirjoja sekä Historialehtiä. Oppilaat saivat liikkua ympäriinsä, mutta kaikkien oli pysyteltävä luokassa tai sen välittömässä läheisyydessä. Oppilaiden mielenkiinto ei aina pysynyt hereillä. Vapauden kautta edeltäneiden kausien yksi kirjaamaton tavoite oli herättää oppilaiden luovuus, ja näyttää heille, että historiaa voi opiskella monin erilaisin tavoin. Yleisesti ottaen oppilaat olivat luovia ja kiinnostuivat aiheista, joita tutkivat. Tutkimuksen aikana oppilailta kysyttiin itsearviointikyselyissä, mikä oli heidän mielestään vaikeinta tunneilla. Ylivoimaisesti yleisin vastaus tähän kysymykseen viittasi siihen, että oppilaiden oli vaikea keksiä aiheita, joita tutkia. Näin ollen yleisin oppilaiden oppimista rajoittava tekijä oli heidän mielestään se, että he eivät keksineet opiskeltavaa itselleen. Tämä ei kuitenkaan ollut suuri ongelma, koska yleensä oppilaat keksivät opiskeltavaa melko nopeasti, mutta joskus se rajoitti heidän oppimistaan niin paljon, että koin heidän tarvitsen ohjaustani. Kerron tästä lisää luvussa 4.2.4.

Jos vastaisin tutkimuskysymykseeni ”Miten oppilaat opiskelivat historiaa kokeilun aikana?” oppilaiden opiskelleen ”vapaasti”, yksinkertaistaisin paljon. Suomalaisessa peruskoulussa on paljon rajoja. Tulevissa alaluvuissa vastaan tutkimuskysymykseeni kuvailemalla tarkemmin niitä rajoja, jotka rajoittivat oppilaiden vapautta opiskella historiaa kokeilun aikana. Arvioin rajoja ja opiskelua oppilaiden loppuhaastattelussa sekä loppukyselyssä tuomien näkökulmien kautta. Luvun viimeisessä alaluvussa selvitän, mikä rooli opettajalla oli oppilaiden opiskelussa. Kiinnittämällä huomion vapautta rajoittaviin rajoihin, saamme tietoa valtaistumisen rajoitteista. Valtaistumisen vaikuttavuutta arvioitaessa on

---

<sup>389</sup> Murray 2014, 15-17.

kiinnitettävä huomio kokonaisprosessin rakenteisiin, ja tunnistaa sieltä valtaistumista rajoittavia tekijöitä.

#### 4.2.1 Normatiiviset rajat

Suomalaisissa peruskouluissa on paljon kirjoitettuja ja kirjoittamattomia sääntöjä. Suoranta (2009) esittelee Tavelan (2009) esimerkin koulun ATK-luokasta, jossa on tiukat, opettajajohtoisuutta ja valvontaa korostavat säännöt. Säännöt kieltävät oppilailta omatoimisen koneiden käytön ja asetusten muuttamisen.<sup>390</sup> Suoranta pohtii, miksi opettajan roolia korostetaan niin paljon ja mikseivät lapset saa käyttää koneita omaehtoisesti. Hän ihmettelee, miksi oppilaita pidetään lähtökohtaisesti syyntakeettomina ja epäilyttävinä. Mielestäni tärkein Suorannan esittämä kysymys koulun tiukoista säännöistä on: ”Millaista oppimista tämä edistää, millaista maailmankuvaa se luo?”<sup>391</sup>

Kalibumin koulussa oli tutkimusryhmiä rajoittavia sääntöjä eikä niitä voinut mielekkäästi poistaa tutkimuksen ajaksi. Tutkimusryhmien oppilaiden vapautta rajoitettiin sillä, että heidän tuli noudattaa aina koulun järjestyssääntöjä. Kalibumin koulun järjestyssäännöt (liite 9) noudattavat perinteistä suomalaisen koulun sääntölinjaa. Oppitunneilla järjestyssäännöt rajoittivat oppilaiden vapautta muun muassa kieltämällä syömisen tai juomisen tunneilla. Tein näistä säännöistä koulun yleisen linjan mukaisia sovelluksia, koska koulun opettajana minulla oli hyvä käsitys siitä, mistä säännöistä yleensä saattoi joustaa. Kuvaan seuraavaksi lyhyesti koulun sääntöjen noudattamista vapauden kaudella.

Järjestyssäännöt kielsivät musiikin kuunteluun käytettävien kuulokkeiden käytön. Osa oppilaista halusi kuunnella työskentelyn ohella musiikkia, joten annoin oppilaiden käyttää kuulokkeita korvillaan, jos he kokivat sen parantavan keskittymiskykyä. Joissain harvoissa tapauksissa luokan enemmistö kannatti musiikin kuuntelua opettajan koneelta, jolloin laitoimme musiikkia koko luokalle.

Merkittävin oppilaiden vapautta rajoittava ja opettajan valtaa korostava pykälä oli: ”Puheenvuoro pyydetään viittaamalla”. Tämä säännön noudattaminen olisi tutkimuksen aikana ollut irvokasta, joten siitä joustettiin paljon: vapauden kaudella oppilaat vuorovaikuttivat vapaasti keskenään. Tähän vaikuttava toinen pykälä kuului ”Kaikilla on oikeus häiriöttömään työskentelyyn”. Pääasiassa tunneilla vallitsi hyvä työrauha. Saloviidan (2014) mukaan valtakamppailu opettajan ja oppilaan välillä aiheuttaa toisinaan häiriökäyttäytymistä.<sup>392</sup> Tältä valtakamppailulta vältyttiin tutkimuksessa, koska opettaja ei pitänyt kynsin hampain kiinni vallastaan, vaan luovutti sitä oppilaille. Häiriöttömän työskentelyn takaamiseksi opettaja välillä puuttui liian kovaan äänenkäyttöön, nahisteluun tai muuhun käyttäytymiseen, joka saattoi häiritä merkittävästi toisten työskentelyä. Pääasiassa tunneilla vallitsi hyvä työrauha ja opettaja joutui ”pitämään kuria” todella harvoin.

---

<sup>390</sup> Tavela 2009.

<sup>391</sup> Suoranta 2009, 155–156.

<sup>392</sup> Saloviita 2014, 42.

Kalibumin koulun järjestyssäännöt kielsivät puhelimen käytön tunnilla ilman lupaa. Tästä tein linjauksen, jossa annoin oppilaille luvan historian tunneilla käyttää puhelimia opetussuunnitelman toteuttamista varten. Loppuhaastattelujen perusteella oppilaat kokivat kiellon niin, että puhelinta ei saanut käyttää "turhaan". Kuvien ottaminen oppitunnilla oli kiellettyä, ja nuorison keskuudessa yleinen vuorovaikutuskeino oli lähettää kuvia Snapchat-sovelluksen kautta toisilleen. Opettajan oli vaikea todentaa aukottomasti, mitä oppilaat tekivät aina, kun he käyttivät puhelimiaan tunnilla. Välillä näin heidän ottavan kuvia Snapchatilla ja kielsin heitä. Isossa kuvassa pystyin kuitenkin todentamaan, että työtä tuli tehtyä, vaikka oppilaat käyttivät puhelimia. P11c tiivisti tämän loppuhaastattelussa: "Sai olla netissä, mutta sen niinku piti liittyä opetussuunnitelmaan sen, mitä tekee. Sitä missään Snapchatissa oltu."<sup>393</sup>

Noudatin opettajankokouksessa sovittua linjaa siitä, että opettajat kieltävät oppilaita pitämästä päähineitä päässä oppitunnilla. Merkitsin koulun linjan mukaisesti myöhässä oppitunnille tuleville oppilaille myöhästymisen hallintajärjestelmään. Loppuhaastatteluuissa pari haastateltua ryhmää muisti erikseen mainita rajoituksista, että tunnilla oli kiellettyä pitää päähinettä: "ei saanut pitää sitä hattua päässä". Oppilaat olivat sisäistäneet säännöt hyvin: moni ryhmä kertoi loppuhaastattelussa, että koulun järjestyssääntöjä tuli noudattaa.

Säännöistä pidettiin kiinni, ja se rajoitti oppilaiden valtaistumista. Oppilaat joutuivat toimimaan omaa tahtoaan vastaan, koska säännöt kielsivät vapaan toiminnan. Luokassamme oli vähemmän sääntöjä kuin monessa muussa, koska historian tunneilla oppilaat saivat valita istumapaikkansa vapaasti eikä oppitunnilla tarvinnut istua hiljaa opettajaa kuunnellen. Opettaja oli silti Iso toinen, joka auktoriteettina valvoi sääntöjen toteutumista. Kertaakaan oppilaat eivät kunnolla koetelleet opettajan auktoriteettia, esimerkiksi kieltäytymällä ottamasta lakkia pois päästä tunnilla huomautuksen jälkeen. Oppilaat eivät voineet olla täysin ulkoisesta pakosta vapaita, itseään ohjaavia subjekteja, kuten Siitosen voimaantumisen määritelmä kuuluu.<sup>394</sup> Arvioin valtaistumista tässä tutkimuksessa Zimmermanin arviointikriteerien pohjalta, ja niissä huomio kiinnittyy siihen, miten oppilaat tiedostivat yhteisön säännöt.<sup>395</sup> Koulun järjestyssäännöt eivät rajoittaneet oppilaiden opiskelua niin paljoa, että oppilaat olisivat lamaantuneet ja odottaneet opettajan ohjausta. Heitä kiellettiin käyttämästä puhelimia "turhaan" eivätkä he saaneet pitää hattua päässä tunnilla, mutta nämä kiellot eivät tukahduttaneet heidän vapauttaan. Oppilaat olivat silti innokkaita ja itseään ohjaavia, luovia oppijoita, kuten luvussa 5 tulen kuvaamaan. Arvioin oppilaiden valtaistumista tarkemmin luvussa 6.

---

<sup>393</sup> P11c, loppuhaastattelu.

<sup>394</sup> Siitonen 1999, 93.

<sup>395</sup> Zimmerman 1995, 588–590.

#### 4.2.2 ”Piti liittyä opetussuunnitelmaan!”<sup>396</sup> - Opetussuunnitelman rajoitukset

Vapauden kaudella kaiken toiminnan tuli liittyä opetussuunnitelmaan. Tällä säännöllä pyrittiin tyydyttämään peruskoulun institutionaaliset tarpeet. Oppilaat omaksuivat opetussuunnitelman noudattamisen, kuten P4d tiivistä: ”Opetussuunnitelman oppii helposti, sillä sitä katsotaan joka historian tunti.”<sup>397</sup> Loppuhaastattelujen perusteella moni ryhmä kertoi, että tutkimuksen aikana sai tehdä asioita, jotka liittyivät opetussuunnitelmaan tai historiaan. P5d tiivistä kokemansa rajoitteet: ”Aika paljon sai tehdä, kunhan se liittyi siihen historiaan ja opetussuunnitelmaan”<sup>398</sup>

Oppilaiden kanssa harjoiteltiin opetussuunnitelman käyttöä, tutkimista ja lukemista opetuskokeilun ensimmäisten kuukausien aikana. Erssin (2017) mukaan opetussuunnitelma on suunnattu ensisijaisesti opettajille ja se koskettaa oppilaita yleensä vain opettajiensa kautta.<sup>399</sup> Tutkimuksen alussa totesin useita satoja sivuja käsittävän opetussuunnitelman kokonaisuudessaan niin raskaaksi peruskoululaisille, että koostin oppilaille opetussuunnitelmista tiivistelmät, jotka jaoin heille Google Drive -palvelun kautta. Tiivistelmissä on kaikki 7-8-luokkalaisia koskevat historian oppiaineen tekstikohdat, eli oppiaineen tehtävä, yleiset tavoitteet, tarkemmat tavoitteet, sisällöt ja arviointikriteerit.

Mielestäni peruskoulussa opettajat lukevat opetussuunnitelmaa liian paljon vain oman oppiaineen näkökulmasta. Oppilaiden näkökulmasta opetussuunnitelmaa ei lueta sitäkään vähää. Opetussuunnitelmassa on useita sivuja yleisiä tavoitteita koulunkäynnille, eikä niitä mielestäni oteta tarpeeksi huomioon, koska usein opettajat keskittyvät oman oppiaineensa tavoitteiden opettamiseen. Oppiainekohtaisten tekstien lisäksi tiivistelmissä on otantoja opetussuunnitelman yleisistä tavoitteista.

Vuoden 2004 opetussuunnitelman mukaan opiskelevien oppilaiden opetussuunnitelmatiiivistelmiin kopioin suoraan noin sivun verran opetussuunnitelman yleisiä tavoitteita, joissa mainitaan muun muassa yrittäjyyskasvatus, kulttuurien välinen yhteistyö ja henkinen hyvinvointi. Muutaman kerran oppilaat perustelivat kaverien kanssa juttelua sillä, että he pitävät yllä – opetussuunnitelmaa siteeraten – henkistä hyvinvointiaan. Yleisten tavoitteiden jälkeen kopioin tiivistelmään oppiainekohtaiset historian opetuksen tavoitteet, menetelmälliset perusteet ja oppisisällöt. Oppisisältöihin on kirjattu ranskalaisin viivoin sanoja tai lyhyitä lauseita historian aiheista, esimerkiksi: ”itsenäisyyden alkuaika”, ”maailma toisen maailmansodan jälkeen: kylmä sota, köyhyys ja hyvinvointi”. Opetussuunnitelmatiiivistelmän loppuun kopioin arviointikriteerit.

Uudemman, vuoden 2014 opetussuunnitelman mukaan opiskeleville ryhmille tein hieman pidemmät opetussuunnitelmatiiivistelmät, koska uuden opetussuunnitelman ainekohtaiset kohdat ovat merkittävästi kattavammat kuin vanhemmassa opetussuunnitelmassa. Aloitin tiivistelmät kopioimalla niihin ne-

---

<sup>396</sup> P3c, loppuhaastattelu.

<sup>397</sup> P4d, loppukysely.

<sup>398</sup> P5d, loppuhaastattelu.

<sup>399</sup> Erss 2017, 193.



lisen sivua oppiainekohtaisia tavoitteita ja sisältöjä. Uudemmassa opetussuunnitelmassa tavoitteet on kirjattu tarkemmin ja niihin on liitetty opetussuunnitelman yleistä laaja-alaista osaamista koskevia alakohtia, esimerkiksi: "T2 Aktivoida oppilasta hankkimaan historiallista tietoa erilaisista ikätasolle sopivista lähteistä sekä arvioimaan niiden luotettavuutta." Sisällöt ovat samankaltaisia kuin vanhemmassa opetussuunnitelmassa: ytimekkäitä sanoja tai lauseita. Vuoden 2016 opetussuunnitelmassa on seitsemäsluokkalaisille kuusi sisältöaluetta. Esimerkiksi neljäs sisältöalue S4 on "Suurten sotien aika", ja se sisältää kohdan "I. Maa-ilmansota". Vuoden 2014 opetussuunnitelman yleisimmistä tavoitteista kopioin tiivistelmään laaja-alaisen osaamisen kohtia, kulttuurisen moninaisuuden ihanteita ja demokratiakasvatuksen tavoitteita.

Oppilaat tiesivät, että käytännössä oppitunnin aikaisen toiminnan tulee liittyä opetussuunnitelman historian oppiaineen asioihin, sillä olimmekin historian tunneilla. Tämä johti siihen, että oppilaat määrittelivät aktiivisesti *historian* käsitettä usein tutkimuksen aikana. Historia-sanana määritelmistä kerron luvussa 5.

Kaikki oppilaat olivat tutustuneet opetussuunnitelmatekstiin, mutta käyttivät tutkimuksen aikana apunaan lähinnä tekemiäni tiivistelmiä. He oppivat tulkitsemaan opetussuunnitelmaa omalla tavallaan.<sup>400</sup> Osa oppilaista määritteli opetussuunnitelman todella laajasti ja koki lähes kaiken toiminnan liittyvän opetussuunnitelmaan. Vaikka he tämän määritelmän perusteella ajattelivat, että olisi sallittua tehdä tunneilla omien opetussuunnitelmatulkintojen myötä lähes mitä tahansa, he yleensä tyytyivät toteuttamaan oppiainekohtaisia sisältöjä opetussuunnitelmasta. Aiheista, joita oppilaat päättivät opiskella, kerron luvussa 5.

Kun oppilaat siirtyivät seitsemänneltä luokalta kahdeksannelle, muutin heille jaettuun opetussuunnitelmativistelmään vain ainekohtaiset luokkata-sokohdat ja jätin yleiset tavoitteet ennalleen.

#### **4.2.3 "Jos mä jottai halusin tehdä, ni kyllä mä sitä sitten pystyin tekemään"<sup>401</sup> - Käytännölliset rajat**

Kuten jaetun vallan kaudellakin, oppilaat saivat päättää yhdessä ryhmän kesken tehtävistä aktiviteeteista. Jos joku ehdotti, että luokka menisi oppitunnin ajaksi kirjastoon, opettaja yleensä organisoiki käsiäänestyksen. Enemmän ääniä saanut esitys voittaisi eikä opettajalla ollut yhtäkään ääntä. Tutkimuksen loppua kohden etenkin tutkimusryhmät b ja d omaksuivat tavan, että esityksen tehneet oppilaat astelivat luokan eteen, kertoivat ehdotuksensa ja laskivat äänet taululle.

Ensimmäisen tutkimusikäluokan vapauden kauden alku poikkesi merkittävästi toisen ikäluokan vapauden kauden alusta. Ensimmäisen tutkimusikäluokan kanssa opiskelimme vielä "normaalissa" koululuokassa, jossa oli jokaiselle oma pulpetti, kun toinen ikäluokka pääsi heti vapauden kauden alettua tammi-kuussa 2018 hyvin eri tavalla kalustettuun luokkaan. Näitä tilamuutoksia havainnollistan tutkimuksen aikajanassa kuvassa 1.

---

<sup>400</sup> Ks. Jyrhämä ym. 2016.

<sup>401</sup> P8b, loppuhaastattelu.

Ensimmäisellä tutkimusikäluokalla ei ollut vapauden kauden alussa mahdollisuutta käyttää koulun kannettavia tietokoneita, vaan ryhmän tuli tietokoneita halutessaan pyytää pääsyä koulun ATK-luokkiin. Tämä oli välillä vähäisten tilojen takia vaikeaa, joten ensimmäinen tutkimusikäluokka sai seitsemännellä luokalla opiskellessaan vähemmän mahdollisuuksia käyttää tietokoneita kuin seuraava tutkimusryhmä. Suurimmalla osalla oli kuitenkin älypuhelimet, joilla pääsi internetiin. Lainasin opettajan tietokonetta oppilaiden käyttöön tarvittaessa.

Kun ensimmäisen tutkimusikäluokan oppilailla alkoi vapauden kausi, noin kuukauden opiskelun jälkeen luokkaani tuli kannettavia tietokoneita, jotka yleensä olivat ryhmieni käytössä. Sen jälkeen oppilaiden oli merkittävästi helpompaa opiskella internet-lähteitä käyttäen. Käytännössä tämä ero tutkimusryhmien oppimisympäristön ja tietoteknisten laitteiden osalta näkyi siinä, että ensimmäinen tutkimusikäluokka teki jaetun vallan kaudella ja vapauden kauden alussa enemmän asioita koko ryhmän kesken, kuten kirjastokäyntejä ja kaupunkisotia. Koko ryhmän kesken tehdyt toiminnot usein vaativat opettajalta aktiivisempaa roolia, koska opettaja joutui varaamaan tilat. Opettaja yleensä myös kutsui äänestyksen koolle, jos joku ehdotti toimintaa, joka koskisi koko luokkaa.

Kysyin kaikilta tutkittavilta oppilailta tutkimuksen lopuksi ryhmähaastatteluisissa: "Saitteko seurata mielenkiinnon kohteitanne vapaasti vai oliko jotain, mitä olisitte halunneet tehdä, muttette saaneet?" Kaikki haastatellut ryhmät totesivat saaneensa seurata kiinnostuksen kohteitaan vapaasti. Kaksi ryhmää vastasi pilke silmäkulmassa, että olisivat halunneet käydä kaupassa ja pelata, mutta siihen opettaja ei antanut lupaa. Kaupassa käynnistä oli keskusteltu tunneilla useamman kerran ja penäsin heiltä, miten kaupassa käynti liittyisi opetussuunnitelmaan. Oppilaat keksivät välillä riittäviä perusteluja kauppakäynnille, esimerkiksi he menisivät tutkimaan vanhoja tuotteita. Kauppakäyntien ja ajoittaisen pelaamisen kieltämisen lisäksi kukaan ei kokenut, että he eivät saaneet seurata kiinnostuksen kohteitaan vapaasti: "Ei mulla ainakaan tullut niinku mieleen, mitä ois halunnut tehdä, muttei ois saanu".<sup>402</sup>

Kysyin loppuhaastattelussa, mitä historian tunneilla sai ja mitä ei saanut tehdä. Oppilaat kokivat voimakkaasti, että saivat itse päättää, mitä tekevät tunneilla. Kielletyksi he kokivat muun muassa "riehumisen", pelaamisen, "sellaisen, joka ei liity historiaan" ja "kaiken, joka ei liity opetussuunnitelmaan". Jos oppilaat joskus pelasivat tietokoneilla tai kännyköillä pelejä, opettaja meni huomauttamaan vapaudesta ja vastuusta. Jos pelailu ei muutamasta juttutuokiosta ottanut loppuakseen, opettaja kielsi pelaamisen. Vaikka yritin olla puuttumatta toimintaan, oli minulla auktoriteettia, joka vaikutti oppilaiden opiskeluun. Tavoitteenani, kuten seuraavassa luvussa kuvaan, oli olla toimintaa seuraileva tarkkailija. Aika harvoin minun tarvitsi puuttua toimintaan, mutta oli selvää, että opettajan läsnäololla oli rajoittava vaikutus. Oppilailla ei ollut toisiinsa samanlaista vaikutusta. Eräs ryhmä totesi, että tunneilla "ei saanut laiskotella ja olla teke-

---

<sup>402</sup> T1b, loppuhaastattelu.

mättä mittää”. Tällä he mahdollisesti viittasivat siihen, että opettaja kiersi luokassa kyselemässä oppilailta, että mitä tekevät. Oppilaat tunsivat olonsa syylliseksi, jos eivät olleet tehneet mitään tai jos ”laiskottelivat”.<sup>403</sup>

Loppuhaastattelun tutkimuksellista relevanssia arvioitaessa on muistettava, että haastattelun suorittajana toimin minä, eli heidän opettajansa. On mahdollista, että oppilaat olisivat vastanneet eri tavalla, jos haastattelija olisi ollut joku muu.

#### **4.2.4 Joka tunti opettaja poistuu pöytänsä takaa ja liikkuu oppilaiden seassa kuin kuka tahansa heistä – Opettajan rooli vapauden kaudella**

Opettajan vallan kausi ja jaetun vallan kausi ohjasivat oppilaita kohti vapautusta, mutta ne ohjasivat myös opettajaa kohti uutta roolia. Kun vapauden kausi oli alkamaisillaan, minua kauhistutti ajatus kontrollin menettämisestä luokkaan ja oppilaiden oppimiseen. Olin ehtinyt tottua reilun vuoden kestäneen opettajaurani aikana jo siihen, että minulla on langat käsissäni. Kun vapautuksen hetki koitti, kontrollin menettäminen tuntui pahalta. Oli eri asia pohtia asiaa ja leikitellä ajatuksella kuin oikeasti antaa seitsemäsluokkalaisten lasten ihmetellä ”vapaasti” maailmaa. Rancièren ja Neillin muistutukset siitä, että oppilaat saattaisivat päättää olla opiskelematta mitään, kummittelivat mielessäni. Kun vapauden kausi alkoi, oppilaat singahtivat innoissaan tutkimaan suosikkiaiheitaan ja kaikki tuntuivat keksivän tekemistä. Opiskelu rullasi sittenkin ilman ohjailevaa nukkemestaria. Toisen ikäluokan vapauttaminen oli suorastaan helppoa, kun oli nähnyt, mihin ensimmäisen ikäluokan vapautetut mielet kykenevät.

Rancièren ja Freiren pohjustama opettajuus olisi helppo tulkita väärin ja kuvitella, että opettajaa ei tarvita ollenkaan. Rancièrelaisittain opettaja opettaa siirtämättä tietoa.<sup>404</sup> Freiren ja Rancièren opettajarooleja analysoinut Gert Biesta (2017) kuvailee, että opettajan roolin ytimessä on kasvatusjärjestelmän dynamiikan muuttuminen ja oppilaan kohtelu tasa-arvoisena poliittisena subjektina.<sup>405</sup>

Opettajan roolin tutkimuksen vapauden kaudella tuli olla mahdollisimman vähän sortava. Pyrin hakemaan Sugata Mitran esittelemää isoäiti-opetustyyliä, jossa kehutaan oppilaiden tekemisiä ja esitetään kiinnostusta ilmentäviä ”Mikä tuo on?” ja ”Näytä lisää tuota” -kommentteja.<sup>406</sup> Rancièrelaisia ”Mitä ajattelet siitä?” -kysymyksiä pyrin viljelemään myös, vaikka yleensä käytin siitä omaa versiotani: ”mp (mielipide) siitä?” Tällä metodilla näin yhteyden Freiren dialogiin perustuvaan vapauttavaan kasvatukseen.<sup>407</sup> Käytännössä kiersin joka tunti luokan jokaisen oppilaan luokse. Jos keskustelua oppilaiden kanssa syntyi vähemmän, ehdin kiertää jokaisen oppilaan luokse useita kertoja oppitunnin aikana. Keskusteluissa pyrin saamaan oppilaat kertomaan olennaisiksi kokemiaan asioita ihmettelemistään aiheista.<sup>408</sup>

---

<sup>403</sup> Loppuhaastattelu kevät 2018.

<sup>404</sup> Rancièrè 2010, 2.

<sup>405</sup> Biesta 2017, 66, 69.

<sup>406</sup> Sugata Mitra 2007.

<sup>407</sup> Freire 1970, 53–60.

<sup>408</sup> Annoin keskustelun mennä sinne, mihin oppilaat sitä veivät. En rakentanut dialogille raameja, joten en toiminut dialogisena auktoriteettina, vrt. Arnkil 2019.

Tutkimuksen alussa olin kohtalaisen luottavainen siihen, että oppilaat saivat ihmetellä historiaa vapaasti, sorrosta vapautettuna. Michiganin yliopiston historian pedagogiikan apulaisprofessori Bob Bain kommentoi tutkimustani hienolla tarinalla: Kun vanhemmat antavat lapsensa tehdä ruokaa, he laittavat pöydälle salaatin, sipulit ja muut ruoka-aineet. Vanhemman on vaikea olla laittamatta pöytään näitä raaka-aineita. Lapsi tekee itse ruuat, mutta vanhemmat ovat päättäneet, mistä raaka-aineista. Toisaalta, jos pöydälle ei ole laitettu ennalta mitään, jää ruoka lapselta helposti tekemättä.<sup>409</sup> Tulkitsin tarinaa niin, että minä ja koululaitos olimme laittaneet oppilaille paljon raaka-aineita pöydälle: muun muassa säännöt, koulukulttuuri ja opetussuunnitelma rajoittivat oppilaiden toimintaa. Pöytä oli katettu opiskelua varten. Ilman etukäteen tehtyä kattamista, ruoka olisi voinut jäädä laittamatta ja oppiminen jäädä tapahtumatta.

Oppilaat opiskelivat omista mielenkiinnon kohteistaan käsin. Se, että kaikki eivät tutkineet mielestäni oleellisia asioita, tuntui aluksi pahalta. Sen jälkeen opin ilahtumaan siitä, että oppilaat kuitenkin keksivät itselleen tekemistä ja olivat aktiivisia. Tekemisen keksiminen oli itsearviointikyselyjen mukaan vaikein asia. Välillä minua harmitti, jos oppilaat eivät keksineet mitään mielestäni kehittävää tekemistä, vaan löhösivät kännyköiden tai kannettavien tietokoneiden kanssa uutisia lukien. Ajankohtaisten aiheiden seuraaminen uutisten muodossa on tärkeää työtä, mutta opettajasta se tuntui turhemmalta kuin esimerkiksi tutkielman tekeminen.

Aina, kun oppitunti päättyi, roolini opettajana muuttui. Oppitunneilla annoin vallan oppilaille, mutta koulun arkea valvoin koulun yleisten linjojen mukaisesti. Käskin oppilaat välitunneilla ulos pakkaseen, annoin jälki-istuntoa koulun linjan mukaan ja pidin huolta, että kukaan ei syönyt hattu päässä ruokalassa. Jos haluaisi oppilaiden valtaistuvan täysin peruskoulussa, pitäisi oppilaiden valtaa lisätä merkittävästi (opettajien vallan kustannuksella) oppituntien ulkopuolella, mutta tämä vaatisi koko henkilökunnan sitoutumista ja suurta koulukulttuurin muutosta. Tällainen muutos ei ole vallassani eikä mahdollinen tämän tutkimuksen puitteissa.

Antti Saari (2016) pohtii ranskalaisen psykoanalyytikon Jacques Lacanin luomaa Ison Toisen käsitettä pedagogisessa kontekstissa. Iso Toinen viittaa symbolisen järjestelmän takana olevaan maailman merkityksellisyyden takaa-vaan ”johonkin”, kuten Jumalaan tai ideologiaan.<sup>410</sup> Opettajalla yleensä oletetaan olevan tietoa ja hän ilmaisee yleisesti tunnustettua moraalialueita, joten opettaja voidaan nähdä oppilaille Isona Toisena.<sup>411</sup> Iso Toisuus rakentuu jo lapsen omak-suessa kieltä, joten opettajan on todella vaikea poistua Ison Toisen asemasta, koska sen juuret ovat niin syvällä kulttuurissamme. Opettajan auktoriteetti ei täysin kadonnut minulta missään vaiheessa tutkimusta. Usein oppilaat hakivat tekemilleen projekteille vahvistuksen ja oikeutuksen Isolta Toiselta kysymällä minulta, voisivatko he tehdä tällaisesta keksimästään aiheesta jonkin tuotoksen.

---

<sup>409</sup> Bain 2017.

<sup>410</sup> Saari 2016, 21.

<sup>411</sup> Saari 2016, 24.

Isolla toisella, opettajalla, on koulussa sortava olemus, joka estää oppilaita toimimasta täysin vapaasti luokassa. Monet oppilaat huomauttivat opettajan kurinpidollisesta roolista loppuhaastatteluissa, vaikka kokemuksen mukaan en usein "pitänyt kuria". Pelkkä opettajan läsnäolo rajoitti oppilaita. P7c ja T5b tiivistivät loppuhaastatteluissa opettajan kurinpidollisen roolin: "muuten [ilman opettajaa] siellä ois vähän villiä siellä tunnilla"<sup>412</sup> ja "noh ainakin se pitää siellä järjestystä yllä, että ei aleta riehumaan"<sup>413</sup>. Pysin opettajana olemaan huomaamaton tarkkailija ja ihmettelijä. Vapauden kautta edeltäneillä kausilla olin ollut autoritaarisemmassa roolissa, ja on mahdollista, että se rooli iskostui oppilaiden päähän tutkimuksen loppuajaksi. Olin melko aktiivinen epäkohtiin puuttuja opituntien ulkopuolella, joten arvioin sen vaikuttaneen opetusryhmieni käsitykseen minusta. Oppilaiden mielissä en ole voinut olla pelkästään hyvätahtoinen ihmettelijä, vaan Iso toinen, auktoriteetti.

Olin opettajana arvostettu. Monet oppilaat kehuivat minua itsearviointi & palaute -kyselyissä.<sup>414</sup> Tämä oli omiaan luomaan hyvää oppimisilmapiiriä. Stevanovic ja Weiste (2016) toteavat, että opettajan koettu tietotaito opiskelijan silmissä vaikuttaa oppimistuloksiin. He toteavat optimaalisten pedagogisten ratkaisujen olevan henkilösidonnaisia:

Voi ajatella, että jos opettaja on tunnustetusti arvostetussa asemassa joko statuksensa tai erityisosaamisensa puolesta, opettajan kompetenssi on turvattu, vaikka valtarakenteita purettaisiinkin oppijalähtöisempiin työtapoihin siirtymällä. Opettaja voi tällöin huoletta toimia itsevarmasti ja luottaa siihen, etteivät opiskelijat kyseenalaista hänen kompetenssiaan, vaikka hän aktiivisesti kutsuisi opiskelijoita avuksi esimerkiksi kielitaitonsa kompensointiin.<sup>415</sup>

Stevanovicin ja Weisten mukaan opiskelijat odottavat opettajilta usein vankkaa substanssiosaamista. En pyrkinyt näyttäytymään oppilailleni historiasubstanssin superosaajana, vaan ammattitaitoni esitteenä oli määrä olla rohkea vallan uudelleen jako luokassa. Tekemäni pedagoginen ratkaisu sopi hyvin minulle.

Se, että minua arvostettiin opettajana, helpotti työskentelyäni koululla, mutta tutkimuksen suhteen se on hieman problemaattista. Minulla oli karismaattista auktoriteettia: oppilaat pitivät minusta. Tämä on voinut vaikuttaa tutkimustuloksiin, koska Saloviidan (2014) mukaan karismaattisen auktoriteetin omaava opettaja pystyy ohjaamaan luokkaa kertomalla, mitä haluaa. Oppilaat eivät halua pahoittaa opettajan mieltä, joten he tottelevat.<sup>416</sup> Kappaleessa 2.4. esittelin Maurice Punchin kritiikkiä Summerhillin koulua kohtaan. Punchin mukaan Sum-

---

<sup>412</sup> P7c, loppuhaastattelu.

<sup>413</sup> T5b, loppuhaastattelu.

<sup>414</sup> Esim. P8a: "Opettaja kannusti ja muutenkin meidän hissian opettajan on paras." P1b: "Hyvä opettaja. Jeppe [opettaja] on äijä!" P7b: "Hyvä ope!" P6a: "Jeppe on paras!" Kyseiset kommentit olivat yleensä kirjoitettu kohtaan "vapaa sana".

<sup>415</sup> Stevanovic & Weiste 2016.

<sup>416</sup> Saloviita 2014, 51-52.

merhillissä ei omaksuttu vapautta, vaan miellytettiin karismaattista koulunjohdajaa omaksumalla tämän ajattelutavat.<sup>417</sup> En näe tutkimusaineistossani merkkejä siitä, että oppilaat olisivat vain halunneet miellyttää opettajaa tutkimuksen aikana. Oppilaat kiittelivät loppuhaastatteluissa sitä, että historian tunneilla asiat tehtiin eri tavalla. Itsearviointikyselyissä he kehuivat historian opiskelua siitä, että siinä ei harjoiteta perinteisiä opiskelutapoja, kuten kirjan tehtävien tekemistä ja vihkoon kirjoittamista. Opettaja on se toimija, joka päättää, mitä luokassa tehdään. Uskon suosioni taustalla olleen sen, että päätin opetusryhmien opiskelevan historiaa perinteisestä merkittävästi poikkeavaan tapaan. Voi olla, että oppilaiden vapausasteen lisääminen johti positiivisempaan oppilas-opettaja-suhteeseen, joka motivoi oppilaita. Kiilakosken (2012) tutkimuksessa todetaan osallistumisen tunteen lisäävän viihtyvyyttä koulussa.<sup>418</sup> Perusopetuksen opetussuunnitelmasakin todetaan: ”Motivaatiota vahvistavat myös työtavat, jotka tukevat itseohjautuvuutta ja ryhmään kuulumisen tunnetta.”<sup>419</sup> Oppimisilmapiiriä analysoin tarkemmin luvussa 6.1.

Vaikka en kokenut aktiivisesti ohjailevani oppilaita, minun oli määrä arvioida kaikki heidän palauttamansa työt. Yleensä kommentoin työtä sanallisesti tai kirjallisesti ja annoin numeerisen arvosanan. Arvioin työt opetussuunnitelman tavoitteiden mukaan. Arvioinnissa käytin valtaa ja ohjasin toimintaa. Tämä oli merkittävin tapa, jolla ohjasin oppilaita ja rajoitin heidän vapauttaan.

Kysyin ryhmissä toteutetuissa loppuhaastatteluissa oppilailtani, mitä hyötyä opettajasta oli ollut historian opintojen aikana. Tähän hieman provokatiiviseen kysymykseeni noin puolet haastatelluista ryhmistä vastasivat, että opettaja antoi toisinaan vinkkejä siitä, mitä voisi opiskella, jos ei keksinyt aiheita. Oppilaat eivät aina keksineet itselleen mielekästä tekemistä, ja välillä se turhautti heitä. Jos oppilas oli selvästi avun tarpeessa, menin stimuloimaan häntä muutamilla mahdollisimman vähän ohjailevilla kysymyksillä, kuten ”mikä sinua voisi kiinnostaa historiassa”. Joskus keskustelin oppilaiden kanssa niitä näitä, ja keskustelun tuloksena oppilaat keksivät jotain tutkittavaa.<sup>420</sup> Tutkimuksen loppuvaiheilla kehitin ohjeen tutkittavan aiheen keksimiselle, jota aloin toistella toimittoiman oloisille oppilaille (joita oli kuitenkin hyvin vähän). Ohjeeni kuului:

1. Tutki opetussuunnitelmaa ja keksi sieltä mielekäs aihe.
2. Katso ympärillä olevaa maailmaasi ja keksi sieltä mielekäs aihe.
3. Tutki oppikirjaa ja keksi sieltä mielekäs aihe.
4. Tutki kaapista löytyviä kirjoja tai Historia-lehtiä ja keksi niistä mielekäs aihe.
5. Jos ei vielä löydy, niin kysy opettajalta uudestaan.

Lähes aina ohjeen kuulleet oppilaat keksivät itse mielekästä tekemistä jospian ohjeen saatuaan. Loppuhaastatteluissa minua yllätti se, että moni ryhmä oli

---

<sup>417</sup> Punch 1976, 35, 44.

<sup>418</sup> Kiilakoski 2012, 32; myös Haapaniemi & Raina 2014, 107.

<sup>419</sup> Opetushallitus 2014, 30.

<sup>420</sup> T2c, loppuhaastattelu. ”...jos alkaa niiku juttelee jostain asiasta, ni siitä saattaa tulla joku hyvä idea.”

kokenut saaneensa apua aiheiden keksimiseen opettajalta. En kokenut auttavani oppilaita aiheiden keksimisessä niin paljoa. Alle kymmenen kertaa koko tutkimuksen aikana ehdotin oppilaita tutkimaan jotain tiettyä aihetta. T4a huomautti, että opettajan apua tarvitsi enemmän seitsemännellä luokalla, kun kaikki oli uutta: "se oli seiskalla hyvä, ku niinku sä kerroit meille ideoita, koska se oli niin uutta silloin vielä". Kahdeksannella luokalla oppilaat kokivat tullessa itseohjautuvammiksi, jolloin tukea tarvitsi vähemmän.<sup>421</sup> Voi olla, että osa oppilaista viittasi näillä kommentteilla opettajan vallan tai jaetun vallan kausien aikaan, jolloin opettaja ohjasi toimintaa enemmän.

Luulen, että oppilaiden vastauksissa opettajan rooli auttajana korostui siksi, että he eivät keksineet sopivampaa vastausta kysymykseen. Vaatitsi oppilailta hurjaa määrää rohkeutta vastata opettajalle päin naamaa nauhurin käydessä, ettei hänestä ollut hyötyä kuin oppimisen tilan mahdollistajana, kuten itse ajattelin rooliani. P5a uskaltautui sanomaan, että "ei siitä hirveästi sillee niinku, kuitenkin [ollut hyötyä]".<sup>422</sup> Toinen ryhmä uskalsi sanoa, että opettajasta "ei kauheasti" ollut hyötyä.<sup>423</sup> Monet ryhmät kertoivat hyötynensä opettajasta tietoteknisenä apuna, välineiden antajana, auttajana ja järjestyksen valvojana.

Osalle oppilaista jäi käsitys opettajasta, joka auttoi ja antoi heille ideoita. Yleensä tämä olisi riemastuttava asia, mutta tässä tutkimuksessa yritin antaa heidän vallalleen niin paljon sijaa, ettei opettajan ideoita tarvittaisi. Aina, jos annoin heille ideoita, katoin heille pöytää omilla raaka-aineillani, aiemmin mainittua metaforaa käyttäkseni. Oppilaille jäänyt käsitys ideoita antavasta opettajasta ei kuitenkaan ole tutkimuksen kannalta erityisen oleellinen, koska loppuhaastattelujen perusteella lähes jokaiselle haastatellulle ryhmälle jäi ensisijaisesti historian opiskelusta mieleen vapaus ja se, että saa itse päättää, mitä tekee. Tätä analysoin luvussa 6.3.

Opettajan rooli muuttui tutkimuksen aikana. Opettajan vallan kaudella päätin, mitä tunteilla tehtiin. Jaetun vallan kaudella oppilaat saivat enemmän valtaa. Vapauden kaudella, kun oppilaat saivat itse vallan päättää opiskelustaan, olin yhä auktoriteetti ja Iso toinen. Zimmermanin mukaan valtaistuminen on mahdollista prosessissa, jossa ammattilaisista tulee jossain määrin osa yhteisöä, ja yhteisön jäsenten kanssa työskennellään tasa-arvoisina kumppaneina.<sup>424</sup> En täysin päässyt irti kaikesta opettajalle suodusta institutionaalisesta vallasta, koska olin oppilaille yhä auktoriteetti tunteilla. Vaikka istuin luokan sohvalla oppilaideni vieressä ihmettelemässä, mitä he tekivät, olin silti heidän opettajansa, joka arvioi heidän oppimistaan. Ammattilaisesta tuli kuitenkin jossain määrin yhteisön jäsen, mutta tasa-arvoista kumppania minusta ei voinut oppilaiden kanssa tulla.

Opettajan rooli oli aktiivinen, vaikka en puuttunut oppilaiden tekemisiin paljoa. Tutkimustulokset olisivat luultavasti olleet hyvin erilaiset, jos opettaja olisi istunut kaikki tunnit työkoneensa ääressä ja jättänyt oppilaat heitteille.

---

<sup>421</sup> T4a, loppuhaastattelu.

<sup>422</sup> P5a, loppuhaastattelu.

<sup>423</sup> T4c, loppuhaastattelu.

<sup>424</sup> Zimmerman 1995, 584.

Opettajan läsnäolo ja osallistuminen vaikutti lopputulokseen. Valtaistumiseen tähtäävä opetus ei ole heitteille jättöä. Opettaja ei ollut tarpeeton, kun opiskelijat opiskelivat historiaa, vaan opettajaa tarvittiin. Opiskelijat pääsääntöisesti kokivat tarvitsevansa opettajaa apuna tiellä kohti historian oppimista. Opiskelijoita ei tulisi kuitenkaan kohdella kuin sokeita, jotka tarvitsevat opasta. Ennemmin he tarvitsevat kokenutta matkakumppania, joka ei selitä heille kaikkea, mutta ohjaa tiellä eteenpäin. Tällaisen roolin koin saavuttaneeni opettajana.



## 5 "OLEN OPPINUT, ETTÄ MUUTKIN TAVAT KUIN KIRJASTA LUKEMINEN OVAT HYVIÄ TAPOJA OPPIA HISTORIAA"<sup>425</sup> - MITÄ OPPILAAT OPPIVAT?

Tässä luvussa analysoin oppilaiden palauttamia töitä, ja pohdin sitä, mitä oppilaat oppivat tutkimukseni aikana. Tarkastelen millaisia tietoja ja taitoja töiden tekeminen on edellyttänyt, ja vertaan oppimista opetussuunnitelman tavoitteisiin. Tutkimukseen osallistui noin 70 oppilasta, joista jokainen tuotti lukuisia töitä tutkimuksen aikana.

Sisällöllisenä rajoituksena oppilailla oli sääntö, jonka mukaan kaiken toiminnan tuli liittyä opetussuunnitelmaan. Olimme tutustuneet opettajajohtoisemmissa vaiheissa opetussuunnitelmaan. Tämän lisäksi olin tehnyt oppilaille tiivistelmät opetussuunnitelmista ja jakanut ne heille Google Drive -palvelussa. Tiivistelmissä oli kaikki opetussuunnitelmaan kirjatut historian ainekohtaiset tekstit ja valitsemiani tavoitteita opetussuunnitelman yleisestä osiosta.

Tutkimusryhmiäni toimintaa seuraamalla totesin, että oppilaat käyttivät tekemiäni opetussuunnitelmatiiivistelmiä paljon, ja vain harvoin kävivät luke-massa koko opetussuunnitelmaa internetissä. Vertailin opetussuunnitelmia luvussa 2.4.2., jossa totesin vuoden 2004 version korostavan sisältötavoitteita ja vuoden 2014 version korostavan taitotavoitteita. Vaikka ensimmäinen tutkimusikäluokka opiskeli vuoden 2004 opetussuunnitelman mukaan, tämän luvun analyysissä käsittelen oppimista enimmäkseen uudemman opetussuunnitelman pohjalta, koska historian opetusta ollaan viemässä enemmän kohti taitopohjaista oppimista.

Kalibumin koulun paikalliset opetussuunnitelmat oli tehty koulun opettajien voimin. Vuoden 2004 opetussuunnitelmaan tehdyt paikalliset lisäykset olivat historian oppiaineen osalta vähäisiä. Tavoitteisiin oli kirjattu asioita, jotka liittyvät käytännön työhön, esimerkiksi: "tiedon hankinnan opiskeleminen tulevaan itsenäistä työtä varten." Vuoden 2016 opetussuunnitelmaan paikalliset lisäykset

---

<sup>425</sup> P5b 2017, itsearviointikysely.

oli tehty kirjaamalla usean valtakunnallisen opetussuunnitelman tavoitteen kohdalle aputeemoja.<sup>426</sup> Aputeemat olivat kirjauksiltaan yksinkertaisempia eivätkä sisältäneet niin paljon haastavia käsitteitä kuin tavoitteet. Tämä on saattanut johdattaa siihen, että jotkut toisen ikäluokan oppilaista ovat mieluummin opiskelleet aputeeman kuin tavoitteen mukaan. Aputeemat eivät aina liittyneet opetussuunnitelman perusteiden tavoitteisiin, vaan olivat niistä jopa irrallisia. Seuraavassa esimerkki valtakunnallisen opetussuunnitelman tavoitteista ja paikallisesti lisätyistä aputeemoista. Esimerkissä näkyy Opetushallituksen kirjaamat tavoitteet ja tavoitteeseen liittyvät laaja-alaisen osaamisen lajit. Kunnan opettajien kirjaamat aputeemat ovat lihavoituna laaja-alaisen osaamisen lajien jälkeen:

#### TIEDON HANKKIMINEN MENNEISYYDESTÄ

##### **T2 Aktivoida oppilasta hankkimaan historiallista tietoa erilaisista ikätasolle sopivista lähteistä sekä arvioimaan niiden luotettavuutta.**

- Tavoitteeseen liittyvä laaja-alainen osaaminen: Ajattelu ja oppimaan oppiminen (L1), Kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu (L2), Itsestä huolehtiminen ja arjen taidot (L3), Monilukutaito (L4), Tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen. (L5)
- **Erilaisia lähteitä/kritiikki.**

##### **T3 Auttaa oppilasta ymmärtämään, että historiallista tietoa voidaan tulkita eri tavoin.**

- Tavoitteeseen liittyvä laaja-alainen osaaminen: Ajattelu ja oppimaan oppiminen (L1), Kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu (L2), Monilukutaito (L4)
- **Historia on tulkinnallinen tiede, ei "yhtä" totuutta.**

Suurimmassa osassa kahdeksannen luokan tavoitteita ei ole kirjattuja aputeemoja, vaan ainoastaan opetussuunnitelman perusteiden mukaiset Opetushallituksen kirjaamat tavoitteet. Esimerkiksi valtakunnallinen tavoite 7 oli: "Ohjata oppilasta analysoimaan historiallista muutosta ja jatkuvuutta." Kalibumin koulussa aputeemaksi oli kirjattu "käännekohtien merkitys historiassa".

Oppilaat käyttivät opetussuunnitelmaa lähinnä tarkistaakseen, että heidän toiminnallaan oli vapauden kauden sääntöjen mukaisesti yhteys opetussuunnitelmaan. Muutamia kertoja lukukaudessa kerroin oppilaille, että heidän tulisi käsitellä kaikki opetussuunnitelman oppiainekohtaiset asiat jollain tavalla. Tutkimuksen aikana ajattelin, että voisin kirjoittaa oppilaillani tehtävän, jossa he kuvailisivat, miten opiskelivat mitään opetussuunnitelman kokonaisuutta, mutta luultavasti oppilaat eivät olisi muistaneet, mitä olivat tehneet. Opetussuunnitelman kohtien läpikäyntiä olisi voinut seurata oppilaiden tekemien tuntipäiväkirjamerkintöjen avulla, mutta se olisi ollut kovin työlästä. Seurasin oppilaiden toimintaa joka tunnilla, ja sen perusteella arvioin, että oppilaat onnistuivat käsittelemään jollain tasolla kaikki opetussuunnitelman aiheet opintojensa aikana. Käyn seuraavissa alaluvuissa tätä tarkemmin läpi.

---

<sup>426</sup> Väitöskirjan kirjoittaja ei ole ollut mukana tekemässä kyseistä paikallista opetussuunnitelmaa. Osallistuin opetussuunnitelmatyöhön toisessa kunnassa.

Käsittelen lyhyesti opetussuunnitelman sisällöt ja sen, miten kyseiset sisällöt näkyivät aineistossani. Sisältöjen tarkastelun lähtökohdaksi olen ottanut valtakunnallisen, vuoden 2016 opetussuunnitelman listaamat historian oppiaineen sisällöt.<sup>427</sup> Näihin valtakunnallisiin sisältöihin on tehty paikallisiin opetussuunnitelmiin tarkennuksia. Tarkastelen sisältöjä tässä työssä vuoden 2014 valtakunnallisen opetussuunnitelman näkökulmasta siksi, että ne ovat yleisempiä ja niiden alle mahtuvat vuoden 2004 opetussuunnitelman sisällöt.<sup>428</sup> Luvun lopussa analysoin lyhyesti myös muuta kuin historian oppiaineen tavoitteisiin liittyvää oppimista.

## 5.1 "Yksinkertainen konsepti, mutta todella vaikea selittää jotenki"<sup>429</sup> – Miten oppilaat käsittivät historian merkityksen.

Oppituntien toiminnan tuli liittyä opetussuunnitelmaan. Toinen (kirjoittamaton) sääntö lisäsi, että toiminnan tuli liittyä historiaan.<sup>430</sup> Oppilaiden tuli päättää opiskeltavat aiheet sen mukaan, että ne liittyivät opetussuunnitelmaan ja historiaan. Kyetäkseen opiskelemaan ilman opettajan ohjausta, oppilaiden tuli määritellä *historia*. Opetussuunnitelma ohjaa koululaisia pohtimaan historian merkitystä, arvoja ja asenteita. Tässä luvussa kerron, miten oppilaat määrittivät historiaa. Käytän lähteinäni oppilaiden tekemiä töitä, tutkijapäiväkirjani merkintöjä ja loppuhaastattelua, jossa kysyin heiltä suoraan, mitä heidän mielestään historia on.

Toimintatutkimuksen aikana olin valpas kuuntelemaan pohdintoja historian olemuksesta. Pyrin kirjoittamaan tutkijapäiväkirjaani kaikki määritelmät, joita oppilaat antoivat historialle. Se aiheutti toisinaan hämmennystä oppilaissa, kun he puhuivat minulle, mutta aloin välittömästi kirjoittaa puhelimeeni muistiinpanoja. Osa tutkijapäiväkirjaani merkitsemistä historiakäsityksiä kuvaavista lainauksista on selkeästi humoristisia, ja osa on totisempia.

Vaikka oppilaat saivat päättää, mitä tekivät, opettajan läsnäolo rajoitti heitä. Monta kertaa, kun saavuin oppilaan luo, joka teki historian opiskelun kannalta jotain kyseenalaista, oppilas alkoi selitellä tekojaan "historiallisuudella". Esimerkiksi P6a oli pelaamassa kannettavalla tietokoneella jotain selaimessa pyörivää kevyttä peliä, kun opettaja saapui hänen viereensä. P6a puolusteli pelaamistaan määrittelemällä historiaa: "Tämä on historiallinen peli. Siinä on keskiaikaisia linnoja ja ritareita."<sup>431</sup> Hän lopetti pelaamisen, vaikka opettaja ei suoraan käskenyt. P1b kysyi opettajalta: "Voinko pelata tätä historiallista gladiaattoripeliä? Siinä on vanhoja uskomuksia ja loitsuja."<sup>432</sup> En aktiivisesti kieltänyt, mutta reaktioni pe-

---

<sup>427</sup> Opetushallitus 2016, 416.

<sup>428</sup> Paikallinen opetussuunnitelma 2004, 166–167.

<sup>429</sup> P2a, loppuhaastattelu 2018.

<sup>430</sup> Esim. P5d 2019, loppuhaastattelu: "Aika paljon sai tehdä, kunhan se liittyi siihen historiaan ja opetussuunnitelmaan."

<sup>431</sup> Tutkijapäiväkirja 21.11.2017.

<sup>432</sup> Tutkijapäiväkirja 21.11.2017.

rusteella oppilas jätti pelaamatta. Kerran T4a puolusteli pelaavaa kaveriaan: "Eiks toi oo historiallinen peli, kun mä ainakin oon pelannut sitä lapsena? Eiks kaikki, mitä oot lapsena tehnyt, oo historiaa?"<sup>433</sup> Oppilaat keksivät historian määritelmiä tarpeidensa mukaan selittääkseen kyseenalaiset toimensa. Tulkitsin tilanteita niin, että lainaamani määritelmät annettiin "pilke silmäkulmassa" vitsein varjolla. Tunnilla pelaaminen ei kuitenkaan ollut yleistä.

Tutkijapäiväkirjan merkintöjen mukaan oppilaiden historiakäsityksiä vaikutti leimaavan ajatus siitä, että historia alkaa jostain päivästä, ja kattaa kaiken sitä ennen. Esimerkiksi T7d kysyi: "Onko 1977 tarpeeksi historiallinen?"<sup>434</sup> Sama oppilas oli aiemmin todennut: "Google Maps on historiallinen, koska ne kuvat on kuvattu 2011."<sup>435</sup> P7c oli katselemassa myytäviä mopoja internetistä, ja totesi: "Katon vuoden 2013 Gas Gaseja. Nehän on jo historiaa!"<sup>436</sup> T6d pohti kaverinsa kanssa: "Tiiäks mikä on historiallinen? Niinku 200 vuotta sitten."<sup>437</sup> Monen tunnilla tarjotun määritelmän mukaan historia alkaa hyvin läheltä nykyhetkeä. Eräs oppilas puolusteli Snapchatin käyttöä tunnilla: "Katson snäppimuistoja. Se on nykyisempää historiaa."<sup>438</sup> P7c:n mukaan "eilinen päiväkin on historiaa".<sup>439</sup> "Tämä on historiaa. Tämä tapahtui 15.9.2017", totesi P8a kaksi kuu-kautta mainittua päivää myöhemmin.<sup>440</sup> Näitä kaikkia historiakäsityksiä yhdistää se, että niissä historia ymmärrettiin menneisyytenä.

Oppitunneilla spontaanisti virinneet historian määritelmät poikkesivat hie-man loppuhaastattelussa annetuista määritelmistä. Loppuhaastattelun viimeisenä kysymyksenä kysyin haastatelluilta ryhmiltä: "Mitä historia on?" Pidin mahdollisena, että kysymys saa vaikeudellaan oppilaat tolaltaan, mutta vain kaksi ryhmää 25:stä jätti täysin vastaamatta kysymykseen. Oppilaat keksivät määritelmiä historialle hetken pohdinnan jälkeen, vaikka P2a tiivistä määrittelyn vaikeuden: "Yksinkertainen konsepti, mutta todella vaikea selittää jotenki".<sup>441</sup>

Yhteensä 11 haastateltua ryhmää kuvasi historiaa yleisesti "menneeksi ajaksi" tai "menneisyydeksi". Yhdeksän haastateltua ryhmää kuvaili historiaa tapahtuneiden asioiden kautta "menneiksi tapahtumiksi" tai "kaikkea, mitä on tapahtunut ennen". Näiden yleisimmin toistuvien määritelmien lisäksi oppilaat antoivat yksittäisiä huomionarvoisia ajatuksia historian olemuksesta. T4c sanoi historian olevan "menneiden tapahtumien ja asioiden tutkimista ja oppimista ja tämmöstä". Tieteessä historialla tarkoitetaan tulkintaa menneisyydestä. Historia on siis väline menneen ajan hahmottamiseen ja ymmärtämiseen. Opetussuunnitelma ei suoranaisesti määrittele historian käsitettä, mutta korostaa historiatiedon tulkinnallisuutta ja moniperspektiivisyyttä.<sup>442</sup>

---

<sup>433</sup> Tutkijapäiväkirja 19.12.2017.

<sup>434</sup> Tutkijapäiväkirja 31.8.2018.

<sup>435</sup> Tutkijapäiväkirja 5.3.2018.

<sup>436</sup> Tutkijapäiväkirja 21.1.2019.

<sup>437</sup> Tutkijapäiväkirja helmikuu 2018.

<sup>438</sup> Tutkijapäiväkirja 27.8.2018.

<sup>439</sup> Tutkijapäiväkirja 21.1.2019.

<sup>440</sup> Tutkijapäiväkirja 21.11.2017.

<sup>441</sup> P2a 2018, loppuhaastattelu.

<sup>442</sup> Opetushallitus 2014, 415.

Hyrkkäsen (2011) mukaan historiallinen ajattelu tähtää nykyisyydessä merkittävään historialliseen tietoon.<sup>443</sup> Opetussuunnitelma korostaa, että historiatietämyksen avulla tulisi kyetä arvioimaan tulevaisuuden vaihtoehtoja.<sup>444</sup> Kaksi haastateltua ryhmää mainitsi historian linkittyvän jollain tavalla nykyisyyteen. T2c mainitsi historian liittyvän nykyisyyteen: ”Menneitä tapahtumia ja asioita, jotka vaikuttaa nykyhetkeen.”<sup>445</sup> P4a:n pessimistisen määritelmän mukaan historiasta tulisi ottaa opiksi: ”No historia, se on sillee se, no käytännössä, samoja virheitä toistuu vaan niinku ennenkin.”<sup>446</sup>

Tutkimuksen aikana kiertelin luokassa seuraamassa, mitä oppilaani tekivät. Useita kertoja tutkimuksen aikana oppilaat hyväksyttivät heitä kiinnostavien aiheiden tutkimisen kysymällä minulta, onko aihe historiaan tai opetussuunnitelmaan kuuluva. Tämä oli ymmärrettävää, koska lähestyessäni oppilaita luokassa kysyin ensin, mitä oppilas oli tekemässä. Oppilas vastasi tutkivansa jotain aihetta, ja usein tässä yhteydessä pyysi minulta vahvistusta kysymällä, että onhan aihe sopiva. Kun oppilaat pohtivat, onko asia heidän mielestään historiaan liittyvä, he pohtivat myös aiheen historiallista merkittävyyttä. On poliittisesti ja sosiaalisesti merkittävää, mitä historian tunneilla käsitellään. Kun en opettajana antanut heille valmiita aiheita, oppilaat saivat itse määritellä, mitä tutkivat, eli mitä asioita he pitivät historiallisesti merkittävänä.<sup>447</sup>

Opettaja kutsuttiin tulkiksi opetussuunnitelman ja oppilaiden välille, koska opetussuunnitelman teksti on suunnattu opettajille, ei oppilaille. Vaikutti usein siltä, että oppilaat olivat löytäneet mielekästä tekemistä, mutta eivät osanneet sanallistaa sen yhteyttä opetussuunnitelmaan. Harvoin, kun oppilaat halusivat kovasti tehdä jotain normaalista poikkeavaa, tarkistimme oppilaan kanssa yhdessä opetussuunnitelmasta, sopisiko ehdotettu aihe johonkin opetussuunnitelman tavoitteeseen tai sisältöön. Esimerkiksi, kun eräs ryhmä halusi kuvata Kummelin Tonnin seteli -sketsin uudelleen, katsoimme yhdessä opetussuunnitelmasta, ja perustelimme sen ”omaan kulttuuriimme perehtymisellä”.<sup>448</sup> Yhteys opetussuunnitelmaan (ja historiaan) varmistettiin opettajan kautta, viimeistään siinä vaiheessa, kun opettaja arvioi työn. Oppilaat tulivat aiheiden valinnassa varmemmiksi, kun olivat pidempään opiskelleet historiaa.<sup>449</sup> Kun oppilaat olivat muutaman kerran kuulleet opetussuunnitelmatulkin vahvistavan heidän omat tulkintansa opetussuunnitelmasta ja historiasta, he luottivat enemmän omiin tulkintoihinsa.

Jokaisen tutkimusryhmän kanssa opiskelu sujui iloisissa tunnelmissa. Loppuhaastattelujen perusteella lähes kaikki oppilaista vastasivat positiivisesti kysymykseen ”miltä tällainen opiskelutapa on tuntunut”.<sup>450</sup> Kukaan ei vastannut

---

<sup>443</sup> Hyrkkänen 2011, 255.

<sup>444</sup> Opetushallitus 2014, 416.

<sup>445</sup> T2c 2019, loppuhaastattelu.

<sup>446</sup> P4a 2018, loppuhaastattelu.

<sup>447</sup> VanSledright & Lemón 2006, 555.

<sup>448</sup> Kunnan opetussuunnitelma 2004, 165. ”Opetus perehdyttää oppilasta omaan kulttuuriinsa, muihin kulttuureihin ja näiden väliseen vuorovaikutukseen.”

<sup>449</sup> Esim. T4a 2018, loppuhaastattelu: ”Se oli seiskalla hyvä, ku niinku sä kerroit meille ideoita, koska se oli niin uutta silloin vielä.”

<sup>450</sup> Esim. P4c 2019, loppuhaastattelu: ”Kivalle ja rennolle.”

kysymykseen negatiiviseen sävyyn. Itsearviointikyselyt vahvistavat, että oppilaat pitivät historian opiskelusta.<sup>451</sup> Oppilaiden kiinnostus historiaan ja historian oppimiseen kasvoi.

Veijola & Mikkonen (2016a) tutkivat yliopistolla opintonsa aloittavien historian opiskelijoiden käsityksiä historiasta. Opiskelijat käsittivät historian pääsääntöisesti faktatiedoksi menneisyydestä. Tutkijoiden mukaan yksi vaikuttava tekijä tälle voi olla se, että historian opetus kouluissa painottuu yhä liian paljon sisältöjen muistamiseen, eikä historian taitojen ja tiedon luonteen oppimiseen.<sup>452</sup> Kun oppilaat itse saavat rakentaa aktiivisesti kertomusta menneisyydestä, he oppivat historiallisen tiedon luonteen parhaiten.<sup>453</sup> Tutkimuksessani tutkimusryhmille ei pidetty kokeita, eikä heitä lainkaan kannustettu opettelemaan sisältöjä ulkoa, vaan he saivat rakentaa aktiivisesti omia kertomuksiaan menneisyydestä. Aiemmat kokemukset vaikuttavat siihen, miten oppilaat tulkitsevat historiaa. Tutkimuksessa ei pyritty purkamaan oppilaiden käsityksiä historiasta, joten oppilaat toimivat sen historiakäsityksen varassa, joka heille oli jäänyt alakoulun historian opetuksesta ja muusta historiakulttuurista.<sup>454</sup> Oppilaani eivät määritelleet historiaa suoranaisesti faktatiedoksi menneisyydestä, mutta iso osa heistä kuvaili historiaa menneiden tapahtumien kautta, eikä tuonut esiin historian tulkinnallisuutta. Seuraavassa luvussa kerron, millaisille lähteille oppilaat perustivat historiakäsityksensä, kun opettaja ei heitä siinä ohjannut.

## 5.2 Tiedon hankkiminen menneisyydestä - Mistä oppilaat hakevat inspiraationsa sille, mikä on historiaa?

Vaikka oppilaat toisinaan kysyivät opettajalta vahvistusta tutkittaville aiheilleen, he keksivät luovasti aiheita ihmeteltäväkseen. Tässä luvussa kerron, miten oppilaat keksivät tutkimansa aiheet, ja millaisia lähteitä he käyttivät. Ensimmäisillä vapauden kauden tunneilla oppilaat olivat hyvin innoissaan, koska olivat odottaneet vapautuksen hetkeä. Pitkin jaetun vallan kautta he olivat kyselleet minulta, koska saisivat itse päättää, mitä tekevät. Kun vapauden kausi alkoi, oppilaiden tuntipäiväkirjamerkinnot vahvistavat, että suurin osa oppilaista keksi nopeasti tekemistä. Ensimmäisillä vapauden kauden tunneilla iso osa oppilaista tutki ryhmätyönä suosikkiaiheitaan tai käytti suosikkimenetelmiään. Tällaisia oli esimerkiksi mopojen historia, Kiinan-Vietnamin-sota, Preussi, Counter-Strike-pelin historia, kummitustarinat paikallishistoriasta, elokuvien historia ja historian kuuluisat rikokset (esim. Ronnie Biggs ja junarosvot). Yksi ryhmä näytteli ja kuvasi

---

<sup>451</sup> Esim. T9d2017, itsearviointikysely: "Historia on ollut hauskaa, kun ei koko ajan tehdä kirjallisia tehtäviä." "Hissa on ollut paljon kivempaa kuin ala-asteella." P1d 2017, itsearviointikysely: "Tykkään historiasta ja siitä on tullut yksi lempiaineistani." P9d, 2018 itsearviointikysely: "On ollut kivoja tunteja :D"

<sup>452</sup> Veijola & Mikkonen 2016a, 18–19.

<sup>453</sup> Veijola, Sulkunen & Rautiainen 2019, 54; myös Seixas 1999, 330–331, 333.

<sup>454</sup> Veijola & Mikkonen 2016a, 15; Sharp & Innes 2019, 47–49; Innes 2019, 4; ks. myös Ahonen 2002, 70–73.

oman versionsa Kummelin Tonnin seteli -sketsistä. Pari ryhmää katsoi dokumenttia yhteiseltä kannettavalta tietokoneelta (esimerkiksi Kiinan jadedynastiasta kertovaa dokumenttia YLE Areenasta).<sup>455</sup>

Vapauden kauden alussa oppilaat pitäytyivät näissä ensin valitsemissaan teemoissa noin pari-kolme oppituntia, mutta sitten noin neljäsosa oppilaista joutui umpikujaan. Käsiteltyään suosikkiaiheensa tai opiskeltuaan suosikkimenetelmillään, oppilaat joutuivat pohtimaan, millä aiheella ja menetelmällä etenisivät seuraavaksi. Itsearviointikyselyjen perusteella oppilaiden mielestä historian opiskelun vaikein asia oli aiheiden keksiminen.<sup>456</sup> Ensimmäistä projektia seuraneiden tuntien päiväkirjamerkinnoissä noin joka neljännellä oli oppilaalla maininta siitä, että he suunnittelivat tulevia projekteja, yrittivät keksiä tekemistä tai lukivat uutisia. Usein, kun oppilaat eivät keksineet tekemistä, he lukivat uutisia. Osa oppilaista selasi uutisia välillä, koska paikallisessa opetussuunnitelmassa todettiin, että "ajankohtaisten tapahtumien seuraaminen antaa oppilaalle valmiuksia ymmärtää maailmassa tapahtuvia muutoksia."<sup>457</sup> Moni keksi päiväkirjamerkintöjensä perusteella tekemistä enintään parin suunnittelu- tai uutistenlukutuntin jälkeen.

Kyselyjen, tuntipäiväkirjojen ja loppuhaastattelujen perusteella oppilaat kokivat historian opintojensa vaikeimmaksi asiaksi aiheiden keksimisen. Esimerkiksi P10d oli kirjannut tuntipäiväkirjaansa vapauden kauden alkupuolella erään päivän kohdalle "En keksinyt mitään 😊".<sup>458</sup> Kun opettaja ei antanut oppilaille aiheita, vaan heidän piti itse keksiä tutkimansa aiheet, piti oppilaiden olla luovia. Paulo Freiren mukaan talletuspedagogiikka, jonka kaltaista opetusta suomalaisessa peruskoulussa yhä harjoitetaan, tukahduttaa luovuuden.<sup>459</sup> Neillinkin mukaan "perinteinen kouluopetus" kasvattaa epäluovia kansalaisia.<sup>460</sup> Opettajajohdosiin menetelmiin tottuneet oppilaani törmäsivät pian vapauden kauden alettua seinään, kun heidän tuli itse päättää aiheensa. Tämän takia oppilaat pyysivät opettajalta joskus ideoita, ja kehitin heille ideoiden keksimiseen apuvälineen, jonka esittelin kappaleessa 4.2.4. Pieni osa oppilaista käytti tuntipäiväkirjojensa mukaan kokonaisia oppitunteja aiheen keksimiseen.<sup>461</sup> Oppilaiden luovuus kehittyi tutkimuksen edetessä, ja tutkimuksen loppua kohden oppilaat keksivät aikaisempaa luovempia työskentelytapoja ja aiheita.

Luova ajattelu vaatii aikaa, ja sitä on vaikea tunnistaa ulkoapäin. Opettajana minua välillä turhautti nähdä oppilaita suunnittelemassa aiheita tuleville töilleen. Kun oppilas mietti aihevaihtoehtoja, hän teki näkymätöntä ajatustyötä. Minun

---

<sup>455</sup> Oppilaiden tuntipäiväkirjojen ensimmäisiä merkintöjä.

<sup>456</sup> Esim. T4b, itsearviointi, kevät 2017: "Vaikeinta oli keksiä välillä mitä tekee, mutta keksin aina jotain mielenkiintoista tutkimista." T9a, itsearviointi, kevät 2017: "Tekemisen keksiminen." P1c, itsearviointi, kevät 2018: "Se tunnilla jonkun tekemisen keksiminen."

<sup>457</sup> Kunnan opetussuunnitelma 2004, 166.

<sup>458</sup> P10d 2018, tuntipäiväkirja.

<sup>459</sup> Freire 1970, 53–54; 64–65; koulujen tietoa siirtävistä menetelmistä mm. Veijola & Mikkonen 2016a, 18–19.

<sup>460</sup> Neill 1960, 13–14; 40.

<sup>461</sup> Esim. P4c, tuntipäiväkirja, ensimmäinen lukuvuosi: "Mietin mitä teen."; T7b, tuntipäiväkirja, ensimmäinen lukuvuosi: "Mietittiin seuraaville tunneille ohjelmaa."

oli vaikea erottaa tällaista luovaa ajattelutyötä päämäärättömän näköisestä vetelehtimisestä. Olin oman opiskelu-urani aikana tottunut kovaan suorittamistahtiin, ja tiedostamattani odotin tehokasta työskentelyä oppilailtani. Kun oppilas ajatteli luovasti, hän ei tuottanut arvioitavaa ainesta opettajalle. Vaikka tämä toisinaan turhautti minua, en piiskannut oppilaita kiirehtimään aihevalinnoissaan.

Tutkimuksen alkupuolella en ymmärtänyt oppilaiden vaikeutta keksiä historiaan ja opetussuunnitelmaan liittyviä aiheita, mutta ajan myötä tunnistin, että se on tekijä, joka rajoitti heidän oppimistaan tunneilla. Tästä syystä on olennaista kiinnittää huomiota siihen, mistä oppilaat hakivat inspiraationsa sille, mikä heidän mielestään on historiaa.

Iso osa oppilaista tutki ensikuukausien aikana ensimmäistä maailmansotaa, koska se oli erikseen mainittu opetussuunnitelman sisällöissä. Osa sisällöistä (esimerkiksi teollinen vallankumous ja suomalaiset säädöt) oli käyty jo jaetun vallan kaudella ja opettajan vallan kaudella, joten harva palasi tutkimaan näitä aiheita. Suurin osa oppilaista teki seitsemännen luokan keväällä ensimmäisestä maailmansodasta jonkin työn, kuten esitelmän, lautapelin tai kahoot-tietopelin.

Vapauden kauden alussa osa oppilaista valitsi opiskeltavat aiheet tutkimalla suoraan opetussuunnitelmassa mainittuja sisältöjä. He esimerkiksi kirjoittivat Google-hakuun suoria lainauksia opetussuunnitelman sisällöistä ja ihmettelivät niitä. Esimerkiksi eräs oppilas googlasi suoraan paikallisesta opetussuunnitelmasta (2004) otetun virkkeen ”Suomi 1900- luvun jälkipuoliskolla: elinkeinorakenteen muutos” eikä vaikuttanut löytävän mitään selkeää esitystä aiheesta. Tämä voi kertoa siitä, että he eivät ehkä uskaltaneet vielä tehdä tulkintoja opetussuunnitelmasta, vaan lukivat sitä sanatarkasti. Voi olla, että oppilaat eivät osanneet vielä tunnistaa kiinnostuksensa kohteita tai hämmentyivät niin laajan valinnanvapauden edessä. Vapauden kauden alussa osalta oppilaista vaikutti puuttuvan strategia valintojen tekemiseksi. Ajan myötä oppilaista tuli luovempia. Tutkimuksen lopulla oppilaille oli jo muodostunut selkeä kuva siitä, mitä kaikkea historian tunneilla voi tutkia. P3d kiteytti: ”Kun saa itse tulkita opetussuunnitelmaa tulee katsottua sitä eri puolilta.”<sup>462</sup> Oppiessaan tulkitsemaan opetussuunnitelmaa, he rohkaistuivat soveltamaan opetussuunnitelmaa sen sijasta, että lukisivat sitä sanatarkasti.

Minua yllätti se, kuinka osa oppilaista intoutui tutkimaan tarkemmin juuri tiettyjä aiheita, joita ei ollut mainittu opetussuunnitelmassa. Sarjamurhaaja Zodiac Killeristä tutkielmatyypin tuotoksen teki kaksi toisistaan erillistä ryhmää, yhteensä kuusi oppilasta. Uusi maailmanjärjestys -salaliittoteoriasta tuotoksen teki kolme toisistaan erillistä ryhmää, Tsernobylin ydinvoimalaonnettomuudesta kaksi ryhmää ja Lauri Törnistä kaksi ryhmää. Kun ensimmäisen kerran huomasin oppilaiden tutkivan eri ryhmissä samoja aiheita, selvitin, mistä he keksivät tutkia näitä aiheita. Oppilaat kertoivat saaneensa kipinän yllä mainittuihin aiheisiin katsomalla YLE Kioski -palvelun TLDRDEEP-kanavan videoita joko opitunnilla tai omalla ajallaan. TLDRDEEP-kanavaa tuottaa YLE Kioski ja videoita juontaa Aleks Rantamaa. YLE:n virallinen kuvaus kanavasta oli lokakuussa 2019:

---

<sup>462</sup> P3d, loppukysely.



Aleksi "Mentaalisavuke" Rantamaa julkaisee viikoittain informatiivista sisältöä siitä, mistä seuraajat haluavat kuulla ja tarpeen mukaan siitä, mitä hän itse haluaa kertoa.<sup>463</sup>

Kanavaa julkaistaan YLE Areenan lisäksi YouTubessa.<sup>464</sup> Kanavan suuren suosion takana voidaan nähdä Rantamaan brändi. Rantamaa saavutti omalla YouTube-kanavallaan ison suosion ennen YLE Kioskia. Hänen omintakeinen esiintymistapansa ja lennokkaat kielenkäyttönsä ruokki mielenkiintoa.<sup>465</sup> TLDRDEEP-videot ovat noin kymmenen minuutin mittaisia ja käsittelevät yleensä historiallisia tai yhteiskunnallisia henkilöitä tai tapahtumia. Katsoimme oppitunneilla muutamia TLDRDEEP-videoita tutkimusryhmieni äänestyksien seurauksena.

TLDRDEEP-videot ovat yleiskatsauksia tiettyihin historian aiheisiin. Esimerkiksi Lauri Törniä käsittelevän videon kuvausteksti on: *"Maanpelturi vai sotasankari? Kolmessa armeijassa kapteenin sotilasarvon saavuttanut Lauri Törni soti niin Suomessa Saksassa kuin Vietnamissakin. Goddamn, miten ihmeessä?"* Video esittelee Törnin elämää tämän sotakokemusten kautta. Törniä kutsutaan videolla muun muassa supersotilaaksi ja sotahulluksi. Rantamaa kertoo lähteikseen Esa Sirénin Lauri Törnistä kertovat kirjat.<sup>466</sup> Sirénin Törni-kirjat ovat kirjailijan itsensä mukaan "lähteisiin perustuvaa kuvittelua".<sup>467</sup> Kun historiallisten faktojen perustalle rakennetaan fiktiivisiä lisäyksiä, muuttuu kokonaisuus faktasta fiktioksi. Samalla historian ja kaunokirjallisuuden erot hämärtyvät.<sup>468</sup> TLDRDEEP-videossa siis kerrotaan Rantamaan esille nostamat asiat Lauri Törnistä faktaa ja fiktiota yhdistävien kirjojen pohjalta. Lauri Törniä tutkineissa töissä oppilaat merkitsivät videot lähteikseen, mutta käyttivät myös muita lähteitä. Oppilaat näkivät videolla esitetyt Sirénin kirjat Rantamaan lähteinä, mutta eivät osanneet arvioida niiden luotettavuutta. Näin ollen heillä oli haasteita lähteen luotettavuuden tunnistamisessa.

Toinen merkittävä inspiraation lähde tutkittavien aiheiden suhteen näytti olevan finntop5-Youtube-kanava. Finntop5-kanavalla on videoita mystisistä tapahtumista ja salaliittoteorioista. Juontaja kertoo videoilla hurjia tarinoita, mutta ainakin oudoimmista hän sanoo, että ne ovat "huuhaata". Kanavan esittelytekstissä sanotaan kanavan tarjoavan "hämmästyttävää mediaa suomeksi". Esittelytekstissä on huomautus: *"Huom! Kanava on viihdekäyttöön. FT5 ei ota vastuuta koostojen mahdollisista asiavirheistä tai muustakaan shaibasta, joita videoihin saattaa eksyä."* Finntop5-kanavan videoiden lähteinä ovat toimineet muut videot ja epämääräiset internet-sivut. Finntop5 oli suosiossa erityisesti ensimmäisen tutkimusikäluokan ensimmäisenä vapauden keväänä ja katsoimme muutamia jaksoja koko ryhmän kanssa. Finntop5-kanava näytti inspiroivan oppilaita tutkimaan erityisesti salaliittoteorioita, joita tutki useampi ryhmä.

---

<sup>463</sup> YLE 2019.

<sup>464</sup> YouTube 2019.

<sup>465</sup> Mäkinen 2018, 24.

<sup>466</sup> YLE Kioski 2019.

<sup>467</sup> Kangassalo 2018.

<sup>468</sup> Pihlainen 2002, 166.

Kun ennen vapauden kautta katsoimme yhdessä näitä videoita, keskustelimme kriittisesti taustalla olevista lähteistä ja videoiden totuusarvosta. Vaikka olimme keskustelleet näiden videoiden epämääräisyydestä historiallisina lähteinä, muutamassa palautetussa tutkielmatyypissä työssä oli käytetty yhtenä lähteenä finntop5-videoa. Tämä kertoo siitä, että heillä ei ollut riittävästi välineitä arvioida tiedon luotettavuutta. Koska oppilaat katsovat näitäkin videoita vapaa-ajallaan, on merkittävää, että he saivat historian oppitunneilla mahdollisuuden saada niiden luotettavuudesta ammattilaisen mielipiteen. Kun kommentoin nuorisokulttuurissa merkittäviä tietolähteitä, he saivat lähdekriittistä koulutusta, jota voivat soveltaa muihinkin vapaa-ajallaan katsomiinsa videoihin. Jos oppilaat eivät olisi tuoneet historian tunneille näitä videolähteitä, he olisivat katselleet niitä vähemmällä lähdekriitikillä vapaa-ajallaan.

Eräs ryhmä poikia teki tutkimuksen aikana ison määrän tutkielmatyypisiä, lyhyitä töitä. He olivat valinneet ison osan tutkimusaiheistaan finntop5- ja TLDRDEEP-kanavien aiheiden perusteella. Esimerkkiaiheina muun muassa: huumelordi Pablo Escobar, internetin piilossa oleva osa Deepweb ja voodoo-uskonto. Etsimme aiheita tutkineiden oppilaiden kanssa linkkejä finntop5-kanavan sisältöjen ja opetussuunnitelman välille. Oppilaille yhtymäkohtien teko oli välillä hankalaa, joten ohjailin hieman. Totesimme, että Escobarin tutkimista voidaan perustella kehittyvien maiden historiaan tutustumisella sekä uudenlaisten poliittisten jännitteiden tutkimisella. Deepweb ja internetin olemus ovat osa tieto- ja viestintäteknologisen osaamisen kenttää. Voodooon tutkiminen historian näkökulmasta voi luoda hyvän uuden näkökulman uskonnollisfilosofiseen näkökulmaan, josta sitä mahdollisesti uskonnon tunneilla käsitellään.

Erilaiset videot toimivat inspiraation lähteinä oppilaille. Tutkijapäiväkirjani mukaan yhytin erään oppilaan katsomasta My Summer Car -pelin videoita YouTubeista. Oppilas selitti pelivideoiden inspiroineen häntä tutkimaan Datsun-autovalmistajan historiaa.<sup>469</sup> Kyseisessä pelissä voi kasata vanhan Datsunin moottorin. Oppilas ei päätenyt tekemään tuotosta Datsunista, mutta kirjasi tuntipäiväkirjaansa tutkineensa autojen historiaa. Saattoi olla, että oppilas keksi selityksen tarpeen mukaan rangaistuksen pelossa eikä kyseisellä tunnilla juuri opiskellut historiaa.

Oppilaat tutustuivat mielenkiintoisiin aiheisiin TLDRDEEP- ja finntop5-kanavien kautta ja tutkivat niitä lisää historian tunneilla. Jotkut oppilaat olivat katsooneet videot omalla ajallaan, ja jotkut katsoivat niitä historian tunneilla. Osa teki tutkielmatyypisiä töitä videoiden inspiroimina ja osa tyytyi vain tutkimaan asiaa lisää internetistä, muun muassa historianetin ja Wikipedian avulla. Näin ollen yleensä videot eivät jääneet heidän ainoiksi tietolähteikseen, vaan he saivat itse tutustua internetin antimisiin aiheista; osalle ne tosin jäivät ainoiksi. Videoiden inspiroimissa töissä ei ollut lähdekriittistä pohdintaa erikseen. Tietoakaan ei juuri yhdistelty tai vertailtu, vaan töissä yleensä esitettiin kappaleen verran tietoa esimerkiksi Wikipediasta, ja sen jälkeen kappaleen verran esimerkiksi Historianetistä.

---

<sup>469</sup> Tutkijapäiväkirja, 22.11.2017.

Tutkimuksen käytännön osuuden puolivälissä luokkaan, jossa tutkimusryhmäni opiskelivat, tuotiin iso pino Tieteen kuvalehden Historia-lehtiä. Historia-lehdet ovat tyyliltään historiaa popularisoivia, ja kutsuvat lukijoitaan vetävillä otsikoillaan, kuten "Natsien salaisuudet" tai "Raamatun myytit ja totuudet". Lehtien tapa otsikoida ruokkii käsitystä siitä, että historiassa on yksi totuus. Tästä huolimatta Historia-lehdet olivat suosittuja aiheisiin tutustuttajia. Monesti kävi niin, että oppilas löysi jonkin häntä kiinnostavan artikkelin lehdestä, ja päätti sitten tehdä aiheesta jonkin tuotoksen, yleensä tutkielmatyypin tekstin. Historia-lehtien inspiroimia tutkielma-aiheita olivat muun muassa: antiikin seitsemän ihmettä, Eldoradon kultainen kaupunki ja myytti viisasten kivistä.

Edellä mainitut videot ja lehdet tutustuttivat oppilaita erilaisiin historian aiheisiin. Ne ojensivat oppilaille valmiita tulkintoja ja mahdollisesti vahvistivat myyttejä. Rantala (2009) mukaillen: onko historianopetuksen tehtävä opettaa nuoret hylkäämään nämä viihteelliset historiakuvat, vai tulisiko historiaviihdettä käyttää apuna, kun oppilaille opetetaan historiallisen tiedon käsittelyä?<sup>470</sup> Tässä tutkimuksessa historiaviihde nähdään historiallisen tiedon käsittelyn apuvälineenä. Opettajana kuitenkin arvioin jokaisen palautetun työn, ja arvioinnesani kritisoin heppoisia lähteitä tai myyttien mukaisia uskomuksia.

Oppilaat kuulisivat mielellään yhden totuuden, joka selittää historian.<sup>471</sup> Historiallisen tiedon tulkinnallisuuteen oppilaat pääsivät käsiksi, kun he tutkivat syvemmin aiheita, joista olivat katsoneet videoita aiemmin, ja pääsivät ihmettelemään aihetta uusista lähteistä. Etenkin salaliittoteorioita tutkineet oppilaat löysivät erilaisia tulkintoja asioista. Tulkinnallisuuden ymmärtämistä edisti opiskelutavan antama vapaus: oppilaat saivat tulkita historiaa ilman, että opettaja tulkitsi niitä heille. Oppilaat oppivat videoiden ja Historia-lehtien pohtimisen myötä historialle opetussuunnitelmassa määritettyjä tavoitteita, kuten ikätasolle sopivien lähteiden käyttöä ja historiallisen tiedon tulkinnallisuutta.<sup>472</sup>

Oppilaille oli vapauden kautta edeltäneillä kausilla korostettu lähteiden merkitystä. Kun arvioin oppilaiden palauttamia töitä, kommentoin aina lähteiden laatua tai määrää. Yleensä oppilaat käyttivät lähteinään Wikipediaa ja muita verkkolähteitä. Pieni osa oppilaista etsi tietoa luokasta löytyvistä tietokirjoista. Oppilaat tiedostivat itsearvioinneissaan lähdekritiikin tärkeyden ja kommentoivat lähdekritiikin vaikeutta.<sup>473</sup> He kirjasiivat töihinsä harvoin ajatuksia lähteistä. Erinomaista lähdekritiikkiä löytyi joistain töistä, esimerkiksi T9d pohti eräässä työssään: "Historia ei kerro varmasti, mitä tapahtui, vaan se esittää erilaisia teorioita ja kertomuksia tapahtuneesta."<sup>474</sup>

Oppilaat muuttivat toimintaansa arvioinnin seurauksensa. Arvioidessani heidän töitään, käytin valtaa ja asetuin tiedollisesti heidän yläpuolelleen, ja tämä

---

<sup>470</sup> Rantala 2009, 31.

<sup>471</sup> Esim. Rinta-aho 2003, 4.

<sup>472</sup> Opetushallitus 2014, 415. Historialle opetussuunnitelmassa mainittuja tavoitteita: "T2 Aktivoida oppilasta hankkimaan historiallista tietoa erilaisista ikätasolle sopivista lähteistä sekä arvioimaan niiden luotettavuutta. T3 Auttaa oppilasta ymmärtämään, että historiallista tietoa voidaan tulkita eri tavoin."

<sup>473</sup> Esim. P3d, 21.2.2018, itsearviointi: "Että tieto on varmasti oikeaa ja luotettavaa." T1c, 20.2.2018, itsearviointi: "Oikean tiedon löytäminen."

<sup>474</sup> T9d 2019. Mitä historia on? -työ.

vaikutti oppilaiden käyttäytymiseen. Rancièrelaisen filosofian perusteella en halunnut nousta tiedollisesti oppilaiden yläpuolelle luokassa, vaan vasta arvioidesani palautettuja töitä. Etenkin tutkimuksen alussa moni oppilas kirjasi tekemiensä töiden lähdeluetteloon käyttämiensä lähteiden lisäksi viittauksia siihen, että lähteenä oli käytetty ”omaa päätä” tai omaa, jo olemassa olevaa tietämystä aiheesta. Kyselin oppilailta, mistä nämä tiedot olivat heille alun perin tulleet, mutta harva heistä muisti. Kävimme hyviä keskusteluja siitä, voiko ”oman pään” sisältämään tietoon luottaa. Oppilaiden mukaan joitain asioita ”vain tietää”, mutta keskustelun jälkeen he tyytyivät toteamaan, että jostain se tieto on päähän tullut, eikä siihen välttämättä ole luottamista. Silti oppilaat toisinaan kirjoittivat töihinsä muistamiaan asioita, joita he eivät tarkistaneet lähteistä.

Opiskelimme ajoittain opettajan vallan kaudella alkuperäislähteiden käyttöön kannustavalla tutkivan oppimisen tavalla, mutta siitä huolimatta oppilaat eivät omissa töissään käyttäneet muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta alkuperäislähteitä.<sup>475</sup> Alkuperäislähteiden merkitys jäi vähäiseksi oppilaiden töissä. Niiden löytäminen on hankalaa ilman historian ammattilaisen ohjausta. Aineistossani on muutama esimerkki, joissa alkuperäislähteitä on hyödynnetty. Jatkosotaa tutkineet P8c ja P3c löysivät SA-kuva-arkiston internetistä ja tutkivat kuvia parin oppitunnin ajan. Muun muassa T7d tutki paikkakuntamme historiaa Google Mapsin Streetview-toiminnon avulla, koska paikkakuntaamme oli kuvattu sinne vuonna 2011.<sup>476</sup> P7d tutki Suzuki PV -mopon historiaa ja käytti alkuperäislähteenään mopoja. Hän vertaili eri vuosimallien mopojen varustelua oman ja kaveriensä mopojen sekä Wikipedian avulla.<sup>477</sup> Tällaisessa työssä oppilas tuli verranneeksi lähteisiin kirjoitettua tietoa alkuperäislähteen, eli moponsa, tietoihin.

Muutaman kerran etsimme täysin uusia alkuperäislähteitä. Kalibumin kouluun saatiin tutkimuksen aikana lahjoituksena viisi metallinpaljastinta, joita käyttämällä oppilaat pääsivät etsimään historiallisia reliikkejä. Oppilaat olivat metallin etsimisestä aluksi hyvin innostuneita, mutta koska löysimme lähinnä pieniä kolikoita, rautanauloja ja pullonkorkkeja, oppilaiden kiinnostus väheni.

Oppilaiden käytössä oleva tiedonhakukenttä on monipuolistunut viime vuosikymmenten aikana hurjasti. Oppikirjan rooli töiden lähteenä oli vähäinen. Vuonna 2011 tehdyn Opetushallituksen kyselyn mukaan historian opettajista 92 % hyödynsi historian tai yhteiskuntaopin kirjaa opetuksensa osana usein tai lähes aina.<sup>478</sup> Seitsemannen luokan itsearviointikyselyssä kysyin oppilailta säännöllisesti, mitä he pitävät asiana, josta oli ollut historian tunneilla vähiten hyötyä. Merkittävän usein oppilaat vastasivat kysymykseen, että historian kirjasta oli ollut vähiten hyötyä. Oppilaille oli jaettu kirjat lukuvuoden alussa ja olimme niitä opettajajohtoisemmilla kausilla hieman tutkineet, mutta oppilaiden saadessa valtaa työtapojen ja sisältöjen valinnassa, kirjaa ei enää hyödynnetty. Yksi syy tälle voi olla se, että oppilaat olivat alakoulussa opiskelleet historiaa paljon oppikirjan

---

<sup>475</sup> Tutkivasta oppimisesta esim. Löfström & Rautiainen 2013 ja Veijola & Mikkonen 2019.

<sup>476</sup> Tutkijapäiväkirja 5.3.2018.

<sup>477</sup> P7d 2018, Suzuki PV -työ.

<sup>478</sup> Ouakrim-Soivio & Kuusela 2012, 37.

avulla, ja alkukyselyissä kommentoivat kirjajohtoisen opetuksen olevan epämieluisaa. Toisaalta jotkut olivat tottuneet opiskelemaan historian kirjan avulla: vapauden kauden alussa kaksi tyttöä eräästä ryhmästä ja kaksi tyttöä toisesta ryhmästä tekivät muutaman oppitunnin kirjan tehtäviä, mutta sen jälkeen kirja jäi heiltäkin vain painoksi reppuun. Kaikki oppilaat eivät kantaneet enää historian kirjoja tunneille mukana, kun havaitsivat, ettei niitä tule käytettyä. Vaikka oppikirjassa on kiistattomat hyvät puolensa, oppilaat valitsivat tietolähteekseen yleensä erilaisia sivuja internetistä, useimmin Wikipedia-nimisen internet-tietosanakirjan.

Suoranta (2009) on tutkinut wikioppimista ja pitää sitä tasa-arvoisena tapana oppia. Hän korostaa tasa-arvoa kasvatuksen lähtökohtana, ei tavoitteena.<sup>479</sup> Hän käyttää termiä "wikimaailma" kuvaamaan internetin ja vapaiden ohjelmien mahdollistamaa, ennakoimatonta, tavallisten ihmisten jakamaa ja heidän yhteistyönään syntyntä maailmaa. Wikipedia on wikimaailman merkittävin sivusto, ja sen tavoite on saada kaikki inhimillinen tieto vapaana kaikille.<sup>480</sup> Oppilaani eivät aluksi uskaltaneet käyttää Wikipediaa töissään lähteenä, koska jotkut opettajat olivat heille kertoneet, että Wikipedian tietoon ei voi luottaa, koska teksti voi olla kenen tahansa kirjoittamaa. Oppilaat eivät yleensä kirjanneet Wikipediaan liittyviä lähdekriittisiä pohdintoja töihinsä, mutta esimerkiksi T1b ja T2b kirjasiivat työn jälkeiseen itsearviointiinsa: "Katottii tietoi Wikipediasta ja kai me siihen ihan luotetaan."<sup>481</sup> Heiltä oli jäänyt lähteiden vertailu suorittamatta, mutta pohivat lähteensä luotettavuutta.

Wikipediaa tutkinut Thomas Leitch (2014) vahvistaa, että suurin Wikipedia-kritiikki liittyy sen avoimuuden ja luotettavuuteen suhteeseen.<sup>482</sup> Leitchin mukaan asenne, jossa Wikipedian tietoon ei luoteta sokeasti, vaan tiedostetaan Wikipedian avoin luonne, johtaa hedelmälliseen lähdekriittiseen asenteeseen.

"Wikipedian käyttö - tiedon etsintään, luomiseen, muokkaamiseen ja opettamiseen - kannustaa 'luota ja tarkista' -asenteeseen, jossa todennäköisemmin opitaan tietojen tunnollisen tarkistamisen asenne ja luodaan syvällisempi suhde luotettavan tiedon käsitteeseen."<sup>483</sup>

Kerroin oppilaille tutkimuksen alkutaipaleella, että oppilaiden tulee muistaa, että Wikipediaa voi muokata kuka tahansa, mutta Wikipedian tietoon voi lähtökohtaisesti luottaa. Wikipedian tiedot olisi hyvä tarkistaa muista lähteistä.<sup>484</sup> Suorannan (2014) mukaan wikimaailman toimintaperiaatteisiin on sisäänrakennettu reflektiivinen epävarmuus, eli esimerkiksi Wikipedian tarjoamaan informaatioon tulee suhtautua lähtökohtaisesti kriittisesti. Tämä aktivoi lukijaa pohtimaan syvempiä rakenteita tiedon taustalla. Suoranta näkee Wikipedian vastinparina oppikirjat, jotka edustavat epäreflektiivistä varmuutta. Suurin

---

<sup>479</sup> Suoranta 2009, 139.

<sup>480</sup> Suoranta 2009, 144-146.

<sup>481</sup> T1b & T2b 2017.

<sup>482</sup> Leitch 2014, 59-60.

<sup>483</sup> Leitch 2014, 107.

<sup>484</sup> Rantala & Ahonen 2015, 108.

osa oppilaista pitää oppikirjoja erehtymättöminä.<sup>485</sup> Oppikirjojen lukeminen ei aktivoi lukijaa samalla tavalla kuin Wikipedia.<sup>486</sup>

Opetustyön kentällä historian opetuksen tehtävänä on perinteisesti nähty tiedon välittäminen menneisyyden tapahtumista ja oman kansakunnan edistystarinan kertominen. Historian osaaminen on nähty ”vain” menneisyyden tarinan tietämisenä. Historiallisen tiedon luonteeseen kuuluu, ettei meillä ole varmaa tietoa siitä, mitä menneisyydessä on tapahtunut. Ei ole vain yhtä oikeaa kertomusta.<sup>487</sup> Uusin opetussuunnitelma ei jaa tätä perinteisen historian opetuksen kuvaa, vaan ohjaa historiallisten ajattelutaitojen oppimista kohti. Yksi tärkeä osa historiallisen ajattelun taitojen oppimista on lähteiden kanssa työskentely, ja tulkintojen muodostaminen niiden pohjalta.<sup>488</sup>

Oppilaat keksivät tutkittavia aiheita omista mielenkiinnon kohteistaan, populaarikulttuurista ja opetussuunnitelmasta. Aineistoni perusteella oppilaat usein pyrkivät todentamaan lähteiden luotettavuutta käyttämällä useita eri lähteitä. He oppivat etsimään tietoa ikätasolleen sopivista lähteistä, mutta etenkin tutkielmatyypisissä töissä he eivät juurikaan eritelleet erilaisia tulkintoja. Tämä voi johtua siitä, että oppilaiden tekemät tutkielmatyypiset työt olivat usein yleisiä katsauksia aiheisiin, joissa esiteltiin aiheiden pääpiirteet. Aiheen ja näkökulman valinta on vaikuttanut siihen, miten haastavaksi historiallisen tulkinnan mukaan tuominen osoittautui. Esimerkiksi ilmalaivojen historiaa esittelevässä työssä kerrotaan ensimmäisten ilmalaivojen rakentamisesta, toimintaperiaatteesta ja käytöstä.<sup>489</sup> Historiallisen tulkinnan mukaan tuominen oli osalle oppilaista haastavaa ja vaatisi luultavasti ohjausta, että kaikki pystyisivät saamaan tämän elementin mukaan töihinsä. Seuraavissa luvuissa kerron erilaisista töistä, joissa on osoitettu enemmän osaamista historiallisen tiedon tulkitsemisessä.

### 5.3 Historian ilmiöiden ymmärtäminen

Tässä luvussa analysoin sitä, miten oppilaat ymmärsivät historiallisia ilmiöitä tutkimukseni aikana. Arvioinnin kohteena on oppilaiden kyky ymmärtää historiallista aikaa, historiallisten ilmiöiden syitä ja seurauksia sekä historiallista muutosta ja jatkuvuutta. Arvioin näitä heidän palauttamiensa töiden kautta pohtimalla, millaisia tietoja ja taitoja oppilaat osoittavat noiden töiden perusteella osaavansa.

Yleisin oppilaiden tekemä tuotos oli tutkielmatyypinen työ. Historiallisia tapahtumia tarkastelleiden tutkielmatyypisten töiden rakenne muistutti usein aiheesta kertoneen Wikipedia-artikkelin rakennetta. Wikipedian ensimmäinen maailmansota -artikkeli koostui kahdeksasta alaluvusta. Näitä olivat: sodan syyt, sodan alku, sodan kulku, sota- ja asetekniikan kehitys, sodan seuraukset, tappiot,

---

<sup>485</sup> Cocorada 2018, 67.

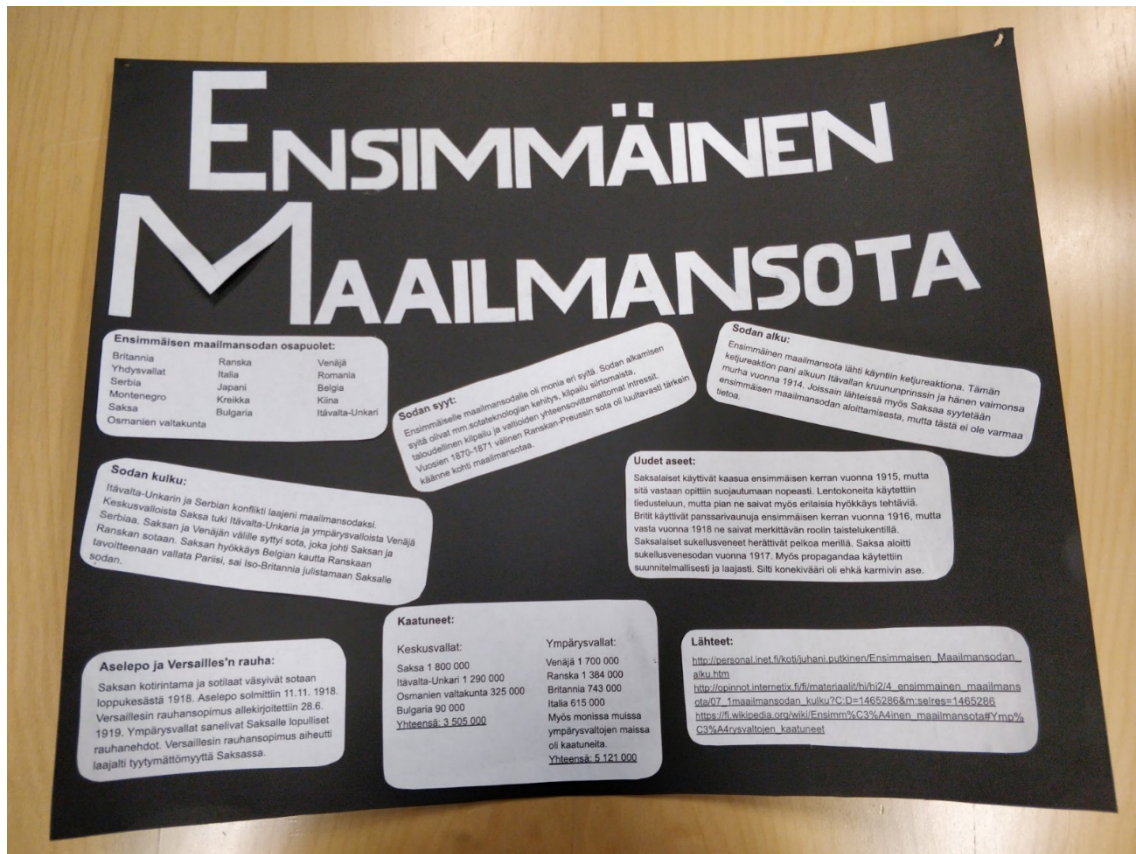
<sup>486</sup> Suoranta 2009, 147–148.

<sup>487</sup> Veijola 2016a, 7.

<sup>488</sup> Veijola 2016a, 11.

<sup>489</sup> T11d 2018, ilmalaivojen historia -työ.

Versailles'n rauha ja poliittiset muutokset sodan jälkeen.<sup>490</sup> Seitsemäsluokkalaisen tekemässä ensimmäinen maailmansota -työssä (kuva 5) nähdään, että työ seurailee Wikipedian rakennetta. Näin siitä huolimatta, että työhön oli merkitty Wikipedian lisäksi kaksi muuta lähdettä. P3c, P4c, P11c ja P8c tekivät samasta aiheesta samaa rakennetta seuraavan työn Google Docs -palveluun.<sup>491</sup> Se, miten Wikipedia esitti asioita, vaikutti siihen, miten oppilaat rakensivat työnsä. Kun Wikipedia esitteli syitä ja seurauksia, oppilaatkin esittelivät.



Kuva 5. Seinätaulutyö ensimmäisestä maailmansodasta.

Vaikka kuvan 6 työ mukailee Wikipedian rakennetta, oppilaat ovat päättäneet kirjata työhönsä jotain ja jättää jotain pois. He ovat arvioineet, mikä on kyseisen historiallisen ilmiön kannalta olennaista. Oppilaat ovat listanneet Wikipedian lisäksi kaksi muuta lähdettä. Koska tutkittavana on ollut iso poliittisen historian tapahtuma, ovat oppilaat etsineet sodalle syitä ja seurauksia. Historiallista muutosta on esitelty rauhansopimuksen muodossa lyhyesti. Työssä on ansiokkaasti osoitettu historiallisen ilmiön ymmärtämistä. Kuitenkin tutkielmatyypiset työt seurasivat yleensä tällaista peruskaavaa, jossa asiat esitettiin sellaisina kuin ne lähdeaineistossa esitettiin. Niissä esitettiin tapahtumien syitä ja seurauk-

<sup>490</sup> Wikipedia 2019.

<sup>491</sup> P3c, P4c, P11c ja P8c 2018, Ensimmäinen maailmansota -työ.

sia, mutta tulkinnallisuus jäi vähäiseksi. Niissä ei eritelty lähdekriittisiä huomioita. Oppiainekohtaisia tavoitteita olisi voinut saavuttaa tehokkaammin, jos opettaja olisi ohjannut kirjaamaan tutkielmatyyppeihin töihin aina hieman lähdekriittistä pohdintaa ja omia tulkintoja.

Kun oppilaat saivat itse päättää opiskelemansa aiheet, he valitsivat aiheita sieltä täältä historian kronologiasta riippumatta. Tapahtumien ajoittaminen ja sijoittaminen historialliseen jatkumoon oli oppilaan omalla vastuulla. Palaute- tuissa töissä tapahtumat oli lähes poikkeuksetta ajoitettu vähintään vuosiluvuilla. Ansiokkaammissa töissä tapahtumat sidottiin myös tapahtumahistorialliseen kontekstiinsa, mutta osassa töitä ne käsiteltiin irrallisina. Esimerkiksi T8a:n Auschwitzin tuhoamisleiriä käsittelevä työ on ajoitettu kronologisesti siten, että työ alkaa leirin rakentamisen kuvauksesta ja päättyy vankien vapauttamiseen. Tapahtumat kytketään toiseen maailmansotaan. Työn lopussa mainitaan, että keskitysleiri on nykyään museoitu.<sup>492</sup> Toisena esimerkkinä P8b:n tutkielmatyypin työ, jossa hän esittelee temppeliherrain ritarikuntaa. Työn ensimmäisessä virkkeessä hän sijoittaa ritarikunnan ajalliseen ja maantieteelliseen kontekstiinsa. Tämän jälkeen kirjoittaja kirjaa lyhyesti ritarikunnan synnystä asioita, ja päättää työnsä virkkeeseen:

”temppeliherrojen vaurauden kasvaessa heitä alettiin pelätä ja he alkoivat saada vihamiehiä. lopulta 1300 luvulla temppeliherrain ritarikunta hävitettiin ja sen jäsenet joutuivan vainojen kohteeksi.”<sup>493</sup>

P8b:n työ oli todella lyhyt katsaus temppeliritareihin, mutta siinä oli löydetty joitain syitä ja seurauksia ritarikunnan toiminnalle. Oppilas oli etsinyt tietoa useammasta lähteestä ja osoitti ymmärtävänsä tähän historialliseen ilmiöön liittyviä asioita.

Töissä ei aina esitelty historialliseen ilmiöön liittyviä syitä tai seurauksia. Esimerkiksi historian vaarallisimpia murhaajia esittelevässä työssä oppilas on listannut murhaajien nimiä ja heidän tekemiensä hirmutöiden lukumääriä eikä pohtinut syitä niille.<sup>494</sup> AK-47-rynnäkkökivääristä työn palauttanut P4b esitteli aseiden tekniset tiedot ja tuotantomäärät, mutta ei pohtinut aseiden historiallista vaikutusta tai kehityshistoriaa.<sup>495</sup> Kommentoin näitä puutteita töihin antamissani arvioissa.

Palautetuista töistä ansioituneimmissa oppilaat osoittivat tiedostavansa syy- ja seuraussuhteet erinomaisesti. Esimerkiksi T3c tutki sosialismin romahdusta ja eritteli ansiokkaasti syitä sille, miksi Neuvostoliitto kaatui.<sup>496</sup> T6a pohti erinomaisesti talvi- ja jatkosodan aiheuttamia vaikutuksia Suomen kotirintamalle sotalasten näkökulmasta.<sup>497</sup> Arvioidessani töitä, kirjoitin kommentteiksi oppilaiden töihin muun muassa miksi-kysymyksiä, jotta he jatkossa osaisivat

---

<sup>492</sup> T8a 2017, Auschwitz-työ.

<sup>493</sup> P8b 2018, Temppeliherrain ritarikunta -työ. Kirjoitusvirheet alkuperäisen tekstin mukaisesti.

<sup>494</sup> T12d 2018, Historian vaarallisimmat murhaajat -työ.

<sup>495</sup> P4b 2017, AK-47-työ.

<sup>496</sup> T3c 2019, Sosialismin romahdus -työ.

<sup>497</sup> T6a 2017, Sotalapset-työ.



pohtia enemmän syitä historiallisille tapahtumille. Pieni osa oppilaista vastasi kommentteihini Googlen pilvipalvelun kautta. Tutkimuksen viimeisinä kuukausina annoin usein palautteen töistä sanallisesti opettajapöytäni ääressä, jossa pysyimme oppilaiden kanssa vuorovaikutuksessa käydä läpi töiden ansioita ja puutteita. Koin sen tehokkaammaksi tavaksi antaa oppilaille palautetta, vaikka se ei istu täysin rancièrelaiseen taustafilosofiaan, vaan on pikemminkin emansipatorista dialogia Freiren "sorrettujen pedagogiikan" kaavalla. Oppilaat saivat arvioideni kautta sekä numeerista että sanallista palautetta. Tämän palautteen myötä syiden ja seurauksien pohdinta töissä lisääntyi tutkimuksen loppua kohden.

Historiallisten ilmiöiden ymmärtämiseen liittyy historiallisen muutoksen ja jatkuvuuden tiedostaminen. Historiatieteessä historiallinen jatkuvuus ymmärretään tapahtumien kierteenä, jossa aiemmat tapahtumat vaikuttavat seuraaviin.<sup>498</sup> Historiallista jatkuvuutta ei tulisi ymmärtää itsestään selvänä taustaoletuksena, vaan olennaisena kysymyksenä siitä, mikä on muuttunut ja mikä pysyy samana.<sup>499</sup> Joissain palautetuissa töissä historiallista jatkuvuutta oli analysoitu hienosti. Esimerkiksi T10b:n "kansallisuusaate muuttaa Eurooppaa" -työssä käytiin läpi nationalismin historiaa 1800-luvulta nykypäivään. Loppupohdinnassa hän totesi:

"On mukavaa, että on valtio, jota kannustaa, seurata ja kuunnella. Kansallistuminen on hyvä asia, mutta sodat ei. Asiat voisi hoitaa paremmin ja nopeammin puhumalla ja rahalla."<sup>500</sup>

Historiallisia jatkuvuuden tutkimisen piirteitä voidaan nähdä oman kotikaupungin tai kotikylän historian tutkimisessa. Muun muassa T5b ja T6b tutkivat useita tunteja kotikaupunkinsa historiaa.<sup>501</sup> Osa oppilaista tutki paikallista muutosta ja jatkuvuutta Googlen karttapalvelun Street View -toiminnolla. Street View -näkyvässä näkee Googlen kamera-autojen ottamia kuvia ympäri maailmaa. Kaupungissamme otetut kuvat olivat vuodelta 2011, joten oppilaat näkivät, kuinka kaupunkikuva oli muuttunut muutamassa vuodessa. Oppilaat eivät kuitenkaan tuottaneet kuvien selailusta pohtivia tekstikappaleita, joten minun on vaikea todentaa, jäivätkö havainnot vain toteamukseksi vai johtivatko ne laajempaan pohdintaan. Yleisesti ottaen töissä ei ollut paljoa historiallista jatkuvuutta tai muutosta analysoivaa sisältöä.

Historiallisten käsitteiden ymmärtäminen on tärkeä osa historian osaamista. Jokainen tutkimusryhmä pelasi vähintään kaksi kertaa tutkimuksen aikana hirsipuu-leikkiä, jossa taululle kirjoitettiin historiaan liittyvä piilosana ja muiden tuli arvata se sanomalla kirjaimia. Oppilaat keksivät jonkun "historiaan liittyvän sanan", ja arvuuttelivat sitä luokalta. Leikin avulla oppilaat opiskelivat uusia nimiä ja käsitteitä. Usein sanana oli jonkin historiallisen henkilön nimi, esimerkiksi Charles Lindbergh, Amelie Earhart, Frans Ferdinand ja Larry Thorne.<sup>502</sup> Leikissä

<sup>498</sup> Jetten & Hutchison 2010, 335.

<sup>499</sup> Seixas 2017, 600.

<sup>500</sup> T10b 2017, Kansallisuusaate muuttaa Eurooppaa -työ.

<sup>501</sup> T5b & T6b 2017, tuntipäiväkirja.

<sup>502</sup> Tutkimuspäiväkirja 2017.

käytettiin myös historiallisia käsitteitä, esimerkiksi "aateliso", "toinen maailmansota" ja "ihmis oikeudet".<sup>503</sup> Hirsipuu-leikki toimi miellyttävänä välitoimintona oppilaille. Se toi oppilaiden tietoon uusia henkilöitä ja käsitteitä, mutta pääasiallisesti leikin vahvuus oli ilmapiirin ja yhteistoiminnallisuuden parantamisessa. Historian oppimiselle leikin anti oli tuoda oppilaiden tietoon historian henkilöitä. Usein sanan arvattuaan oppilaat ihmettelivät, kuka historiallisen henkilö nimen takana oli. Arvuuteltavan sanan keksineet oppilaat yleensä vastasivat ihmettelijöille muutamalla sanalla.

Valtaistumisen ja itseohjautuvuuden näkökulmasta hirsipuu-leikit olivat mielenkiintoisia. Koska kyseessä oli usein koko luokan kesken tehty toiminto, oppilaat käynnistivät äänestyksen – aluksi opettajan avulla, mutta lopulta täysin oma-aloitteisesti. Jos luokka päätti pelata hirsipuuta, oppilaat itse keksivät sanat, kirjasiivat ne taululle ja arvuuttelivat niitä luokalta. Toimimalla näin itseohjautuvasti, oppilaat osoittivat, etteivät tarvitse opettajan lupaa koko ryhmän kesken toimiessaan, vaan tiedostivat omaavansa valtaa.

Oppilaat tekivät tutkimuksen aikana yhteensä seitsemän roolipeliä. Roolipelien innoittajana toimi opettajan vallan kaudella pelattu tekemäni "Matka Oregoniin" -roolipeli, jossa oppilaat saivat eläytyä uudisasukkaiden elämään. Roolipelissäni toimin pelinjohtajana ja selostin noin viiteen ryhmään jaetuille luokille, mitä kaikkea heidän härkävankkurinsa kohtaavat matkallaan Oregoniin vuonna 1848. Noin kolme oppituntia kestäneessä pelissä oppilaat saivat päättää, mitä kohtaamisissa tekivät. He ylittivät jokia, metsästäivät ja tapasivat sotilaita sekä alkuperäisväestöä. Tiukoissa tilanteissa heitettiin noppaa, joka määräsi ryhmän kohtalon. Ensimmäisenä Oregoniin ehtinyt joukkue julistettiin voittajaksi. Pelini perustui mekaniikaltaan vuosikymmeniä vanhan opetuskäyttöön suunnitellun Oregon Trail -tietokonepelin ideaan. Oppilaiden tekemät roolipelit mukailivat roolipelini mallia, mutta he loivat teeman ja tapahtumat itse. Jokainen roolipelin tehnyt ryhmä peluutti pelin luokalleen, kun se tuli valmiiksi.

P5b ja P6b tekivät massiivisen 53 diaesityssivua sisältäneen "Matka Natsi-Saksaan Japanista" -roolipelin, johon he käyttivät aikaa päiväkirjansa mukaan ainakin neljällätoista tunnilla. Tekijät toimivat kahden oppitunnin ajan pelinjohtajina ja luokan oppilaat osallistuivat peliin.

Pelin kuvaus: Olet japanilainen toisen maailmansodan ajalta. Tarkoituksenas on päästä liittolaisesi, natsi-Saksan alueille, sillä kannat mukanas tärkeitä papereita ja resursseja. Aikaa ei ole tuhlatavaksi ja matka on täynnä vaaroja, joten tee valintasi erittäin huolella!<sup>504</sup>

Huumorilla höystetyssä pelissä eläydyttiin toisen maailmansodan aikaan jännittävän tarinan kautta. Pelaajaoppilaiden täytyi arvioida vastaan tulleita tilanteita ja tehdä ratkaisuja, joilla oli vaikutusta pelin kulkuun. Pelintekijät olivat sisällöllisiä ratkaisuja tehdessään tehneet tulkintoja muun muassa parantavien rohtojen käytöstä ja saksalaisten spekuloiduista salaisista aseista toisen maail-

---

<sup>503</sup> Tutkimuspäiväkirja 2018.

<sup>504</sup> P5b & P6b, Matka Natsi-Saksasta Japaniin, toinen lukuvuosi.

mansodan aikana. Roolipelejä tehtiin myös Kalifornian kultaryntäyksestä, eurooppalaisten uudisasukkaiden matkasta Yhdysvaltojen länsiosiin, laavalasia etnisistä intiaaneista, matkasta Itä-Saksasta Länsi-Saksaan, matkasta antiikin Egyptissä ja matkasta Suomesta Sudaniin.<sup>505</sup>

Roolipelien avulla pelaajien on mahdollista saada syvempää ymmärrystä oman toimintansa seurauksista, kehittyä ryhmätyöskentelyssä ja ongelmanratkaisussa.<sup>506</sup> Historialliseen kontekstiin sidotussa roolipelissä pelaajat pääsevät eläytymään historialliseen kontekstiin, ja saavat siitä omakohtaisen kokemuksen. Maailmat, joihin oppilaat peleissä eläytyivät, olivat erilaisia kuin nykyiset. Historialliseen tilanteeseen eläytyessään oppilaat oppivat historiallista empatiaa. Tutkimuksen aikana pelattujen roolipelien kautta oppilaat saivat ymmärrystä ihmisten toimintaan ja tekoihin vaikuttaneista tekijöistä. Esimerkiksi huolella suunnitellussa roolipelissä matkasta Itä-Saksasta Länsi-Saksaan, pelaajat eläytyivät tilanteeseen, jossa Berliinin muuria on juuri alettu rakentaa. Pelaajat pyrkivät muurin toiselle puolelle jääneiden sukulaistensa luo, joita eivät voi nähdä enää, kun muuri tulee valmiiksi.<sup>507</sup> Berliinin muuri rajoitti ihmisten liikkumista ja elämää. Pystyäkseen kuvailemaan Berliinin muurin aiheuttamaa jakaantumista Saksassa, roolipelin tekijät olivat joutuneet perehtymään rautaesirippuun ja kylmään sotaan tarkasti. Antiikin Egypti -roolipelissä pelaajat saattoivat ostaa orjia saadakseen hyötyä peliin.<sup>508</sup> Orjia on historiassa ostettu omaa hyötyä tavoittelevilla motiiveilla, joten pelintekijät sijoittivat roolipeliinsä eettisen pulman: ostaako pelaaja orjia saadakseen etua, vai jatkaako hän omalla orjuuttamatta ketään.

Roolipelien tekemisessä voi osoittaa historian tietojen, taitojen ja sisältöjen hallintaa. Esimerkiksi Kalifornian kultaryntäys -peliä suunnitelleet oppilaat olivat päättäneet, että pelaajat eläytyvät ranskalaisiksi siirtolaisiksi, jotka taittavat pitkän matkan Ranskasta Koillis-Kaliforniaan pelin aikana. Pelin tekijät joutuivat pohtimaan, millaisia tilanteita siirtolaiset tuolla matkalla saattaisivat kohdata, ja millaista reittiä pelaajat pelin aikana kulkevat. Peliin oli sisällytetty hevosvankurit, ryöstelijöitä Clevelandissa, uhkapelaamista Chicagossa ja alkuperäiskansaa Coloradossa.<sup>509</sup>

Roolipelejä suunnitellessaan oppilaat olivat opetelleet ymmärtämään historiallista aikaa ja syitä ihmisten toiminnalle.<sup>510</sup> Kaikkien mainittujen roolipelien tehneiden oppilaiden on pitänyt osata kuvailla historian maailmaa pelaajille. Pelaajien oli olennaista tietää esimerkiksi, miksi laavalasi oli intiaaneille tärkeää ja

---

<sup>505</sup> P6a & P1a, matka Suomesta Sudaniin -roolipeli, toinen lukuvuosi; P9b, matka Egyptin läpi, toinen lukuvuosi; T3a, T4a, T5a & T10a, nimeämätön roolipeli, toinen lukuvuosi; P3d, P4d, P5d & P9d, Intiaanit-roolipeli, ensimmäinen lukuvuosi; T6d, T7d & T8d, Oregon-roolipeli, toinen lukuvuosi; P3a, P9a, P7a & P2a, Kalifornian kultaryntäys -roolipeli, toinen lukuvuosi.

<sup>506</sup> Kettula 2012, 26.

<sup>507</sup> T3a, T4a, T5a & T10a, nimeämätön roolipeli, toinen lukuvuosi.

<sup>508</sup> P9b, matka Egyptin läpi, toinen lukuvuosi.

<sup>509</sup> P3a, P9a, P7a & P2a, Kalifornian kultaryntäys -roolipeli, toinen lukuvuosi.

<sup>510</sup> Opetushallitus 2014, 415. Historian oppiaineen tavoitteista esimerkiksi: T4 Vahvistaa oppilaan kykyä ymmärtää historiallista aikaa ja siihen liittyviä käsitteitä. T5 Ohjata oppilasta ymmärtämään ihmisen toimintaan ja päätöksentekoon vaikuttaneita tekijöitä erilaisissa historiallisissa tilanteissa.

miksi eurooppalaiset siirtolaiset halusivat muuttaa Amerikkaan. Roolipeliä tekevä oppilas on aktiivinen tiedon rakentaja. Mikrohistoriallisissa tutkimuksissa vähemmän merkitykselliset paikat, henkilöt tai tapahtumat muodostuvat merkittäviksi, kun ne käsitteellistetään ja liitetään laajempiin konteksteihin.<sup>511</sup> Roolipeleissä oppilaat omaksuvat mikrohistorialliset roolit, jotka saavuttavat historian oppimisen kannalta tärkeän merkityksensä historiallisessa kontekstissa.

Suurimmassa osassa palautetuista töistä esiteltiin syitä ja seurauksia ilmiöille. Tutkielmatyypisten töiden rakenne muistutti tyypillisesti Wikipedian rakennetta, mutta suora lähdetekstin plagiointi ei ollut yleistä. Historiallista jatkuvuutta ja muutosta oli analysoitu oppilaiden töissä vähänlaisesti. Roolipelien avulla oppilaat eläytyivät historiallisiin tilanteisiin ja oppivat historiallista empatiaa. Roolipelien suunnittelijat omaksuivat ison määrän sisältötietoa ja tekivät siitä omia tulkintojaan.

## 5.4 Historiallisen tiedon käyttäminen

Tässä luvussa analysoin sitä, miten hyvin oppilaat oppivat käyttämään historiallista tietoa tutkimuksen aikana. Arvioin palautettujen töiden kautta, miten oppilaat tekivät lähteiden avulla perusteltuja tulkintoja historiasta.

Historia on aina jollain tavalla tulkittua. Opetussuunnitelma kannustaa oppilaita tulkintojen tekemiseen. Tein oppilaille opettajan vallan kauden aikana selväksi, että töissä olisi hyvä olla omia ajatuksia aiheista, joita he tutkivat. Tästä huolimatta melko harvoin oppilaat kirjasivat töihinsä omia ajatuksiaan. Yleensä omia ajatuksia esitettiin työn lopussa. Näissä pohdinnoissa oppilaat yleensä kertoivat oman mielipiteensä aiheesta. Esimerkiksi T8a teki vihkoonsa työn, jossa esitteli mielisairaloita 1800-luvulla. Työn loppuun hän kirjasi kappaleen, jossa pohti omin sanoin:

*”Mielestäni se oli ihan hyvä että noille ”sairaille” oli oma paikka joissa niistä huolehdittiin, mutta toisaalta se oli hirveää miten niitä siellä kohdeltiin. Esim kun niille tehtiin ihmiskokeita jne.”<sup>512</sup>*

Mielipide ei ole historiallisen tiedon tulkitsemista, mutta ajattelin mielipiteiden kirjaamisen auttavan tulkintojen teossa. Historiallisen tulkitsemisen kautta voidaan kytkeä tehtyjä havaintoja laajempiin konteksteihin. Toisinaan oppilaiden tekemät tulkinnat haastoivat vakiintuneita käsityksiä, esimerkiksi murhamysteerejä tutkineissa aiheissa. P1d ja P2d ilmaisivat tutkimiansa lähteiden (finntop5-video ja Wikipedia) perusteella oman pääepäilynsä Bodominjärven murhien tekijäksi.<sup>513</sup> Samanlaisia tulkintoja tehtiin Viiltäjä-Jackia ja John F. Kennedyn murhaa käsittelevissä töissä.<sup>514</sup> Tulkinnallisuuden voi olla helpompi

---

<sup>511</sup> Suoninen 2001, 23–24.

<sup>512</sup> T8a 2017, Mielisairaalat 1800-luvulla -työ.

<sup>513</sup> P1d & P2d 2019, Bodominjärven murhat.

<sup>514</sup> T5b 2018, JFK:n murha; T11a 2017, Viiltäjä-Jack.

käydä käsiksi ratkaisemattomien mysteerien kautta, joissa jätetään paljon tilaa lukijoiden omille näkemyksille, kuin yleisesti hyväksytyn historian uudelleen tulkitsemisella. Oppilaat kertoivat toisinaan omia tulkintojaan tutkimistaan aiheista, kun kiertelin luokassa seuraamassa oppilaiden työskentelyä, mutta en valitettavasti kirjannut näitä keskusteluja tutkijapäiväkirjaani.

Oppilaille valtaa jakava metodi antoi paljon tilaa oppilaiden luovuudelle. Pääsääntöisesti oppilaiden tekemät historiallisia aiheita esittelevät tutkielmatyyppiset työt eivät olleet erityisen luovia, vaan seurailivat lähteiden antamaa esitystapaa ja tulkintaa, kuten viime luvussa totesin. Tutkimusryhmäni tekivät kokeilun aikana yli kymmenen lauta- ja roolipeliä. Näissä peleissä luovuus ja omat tulkinnat olivat yleisempiä kuin tutkielmatöissä. Oppilaat ovat tottuneet tekemään tutkielmatyyppisiä töitä koulu-urallaan tietyn kaavan mukaisesti. Oppiaineesta riippumatta niissä yleensä esitellään aiheen pääpiirteet. Lauta- ja roolipelejä ei varmasti ollut tehty koulu-uran aikana yhtä paljon kuin tutkielmatyyppisiä töitä, ja tästä syystä heillä ei ollut valmista rakennetta mielessään, minkälaisia pelien tulisi olla. Oppilaat joutuivat käyttämään luovuuttaan enemmän.

Oppilaat eivät joutuneet keksimään lautapelien mekaniikkaa aivan tyhjästä, vaan monet heidän tekemänsä pelit ammensivat inspiraatiota suositusta Afrikan tähti -lautapelistä. Esimerkiksi P3d, P4d, P5d ja P9d tekivät Afrikan tähden mekaniikalla toimivan lautapelin, joka sijoittui Suomen sisällissotaan. Kolmesivuisissa peliohjeissa oppilaat kertovat muun muassa erilaisten matkustustapojen tehokkuudesta ja sisällissodan merkittävistä henkilöistä: ”Pelin voittaja on se joka löytää Mannerheimin tai Aaltosen ja palaa takaisin Messukylään tai Vilppulaan.”<sup>515</sup>

Suurin osa oppilaiden tekemistä lautapeleistä sisälsi kysymyksiä, joihin oli vastausvaihtoehdot ja oikein vastaamalla sai jatkaa etenemistä.<sup>516</sup> Kysymys ja vastaus -tyyppisissä peleissä mitattiin yleensä sisältötietoa. Joissain peleissä kysymykset oli aseteltu hienosti miksi-kysymyksille, mutta suurimpaan osaan pelien kysymyksiä pystyi vastaamaan yhdellä tai kahdella sanalla.

T1d, T2d, T4d ja T5d tekivät myös muiden opetusryhmien keskuudessa suuren suosion saavuttaneen ”Aserrasti”-nimisen lautapelin, joka sijoittui kylmän sodan teemaan (kuva 6).<sup>517</sup> Oppilaiden tuli olla joko neuvostoliittolaisia tai yhdysvaltalaisia agentteja ja heidän oli määrä kerätä toiselta puolelta tiedustelutietoa. Peli oli mielenkiintoinen ja paljon vuorovaikutusta sisältävä tulkinta kylmän sodan vakoilukulttuurista. Pelin tehneet oppilaat olivat tutustuneet laajasti kylmän sodan tapahtumahistoriaan, ja analysoineet sieltä olennaisia asioita. Pelissä oli tehtävänä kulkea vastustajan puolelle ja löytää tietyt tärkeät tiedustelutiedot turhien tietojen seasta. Ydinaseen (tai sen piirustukset) löytämällä saattoi vahingoittaa vastapuolen agentteja. Peliin oli saatu inspiraatiota myös populaarikulttuurista, koska havaitsin yhtäläisyyksiä James Bond -elokuvaan.

---

<sup>515</sup> P3d, P4d, P5d & P9d, peliohjeet, toinen lukuvuosi.

<sup>516</sup> Mm. P7c, P10c ja P5c, lautapeli, toinen lukuvuosi; T1d, T2d & T4d, lautapeli, ensimmäinen lukuvuosi; T10b, T1b, T2b & T9b, lautapeli, ensimmäinen lukuvuosi.

<sup>517</sup> T1d, T2d, T4d & T5d 2018, Aserrasti-lautapeli. Kirjoitusvirhe suoraan alkuperäisestä.



Kuva 6. Kylmään sotaan sijoittuva "Aserrasti"-lautapeli.

T1b, T2b, T4b ja T9b tekivät muistipelin, jossa oli historiallisia tapahtumia ja henkilöitä. Ryhmä etsi internetistä kuvia henkilöistä ja tapahtumista ja sitten piirsi ne kartongille, joka ehostuksen jälkeen laminoitiin (kuva 7). Perinteisen muistipelin tapaan pelaajien oli määrä yhdistää kuva ja teksti.



Kuva 7. Historiallinen muistipeli.

Oppilaat päättivät aina itse, mitä asioita sisällyttävät peliinsä. Kun kysyin muistipeliä tehneeltä ryhmältä, miksi he ottivat juuri nämä henkilöt ja tapahtumat, he vastasivat valintaan vaikuttaneen piirtämisen helppous ja ”historiallinen merkittävyys”. T4b:n vihkossa oli lista, jossa näkyi suunnitteluvaiheen muita aihevaihtoehtoja. Historiantutkimuksessa historiallinen merkittävyys määritellään konstruktioksi, jonka esimerkiksi poliitikot tai historioitsijat luovat, ja tätä ylläpidetään esimerkiksi puheissa, oppikirjoissa ja kertomuksissa.<sup>518</sup> Muistipeliä tehneet oppilaat ovat arvioineet historian henkilöiden ja rakennelmien merkittävyyttä sen mukaan, mitä ovat lukeneet ja kuulleet. He ovat tehneet tulkintoja siitä, mikä mainituista on ollut historialliselta merkittävyydeltään toista suurempi (ja helpompi piirtää). Oppilaat olivat ryhmänä päättäneet, että esimerkiksi Lenin on helpompi piirtää ja historiallisesti merkittävämpi kuin Runeberg. Ryhmän muistipeli oli suosittu ja useat tutkimusryhmien oppilaat pelasivat sitä jossain vaiheessa historian opintojaan.

Eräs hyvin suosittu työtapa jaetun vallan kaudelta asti oli kahoot-tietovisojen pelaaminen tai tekeminen. Kahootteja tehtiin muun muassa teollistumisesta, Japanin historiasta, viikingeistä ja Simo Häyhästä. Pelien avulla voi saada merkittäviä oppimistuloksia.<sup>519</sup> Tietovisatyypiset pelit – kuten kahoot – testaavat pelien pelaajilta lähinnä yksityiskohtien ulkoa muistamista.<sup>520</sup> Pelintekijät sen sijaan tutustuvat pelin aiheen tietoon, ja oppivat sitä myötä tiedonhankintataitoja.<sup>521</sup>

<sup>518</sup> Seixas & Morton 2013, 15, 20.

<sup>519</sup> Esim. Lipponen, Rajala & Hilppö 2014, 145–146.

<sup>520</sup> Linnanen 2014, 280.

<sup>521</sup> Holmström & Karevaara 2014, 192.

Isossa osassa oppilaiden palauttamista töistä havaitsin pyrkimyksiä etsiä syitä ihmisen toiminnalle. Esimerkiksi T9d palautti laajan tutkielman Etelä-Afrikan apartheidistä. Oppilas pohti syitä valkoisten ylivallelle ja totesi: "[...]ihmiset ovat varmaan olleet tuohon aikaan niin vallanhakuisia ja itsekkäitä."<sup>522</sup> Virke ei ole malliesimerkki historiallisesta empatiasta, koska siinä voi nähdä vivahteen ajatuksesta, että entisaikojen ihmiset ovat olleet lähtökohtaisesti vallanhakuisempia ja itsekkäämpiä kuin nykyiset. Sama oppilas pohti seuraavassa työssään ansiokkaasti, miksi holokaustin annettiin tapahtua.<sup>523</sup>

Välillä oppilaat innostuivat keskustelemaan historiallisen tiedon käyttämisestä tulevaisuuden vaihtoehtojen pohtimisessa. Esimerkiksi osa tutkimusryhmä a:n oppilaista oli erityisen innokkaita keskustelemaan isolla porukalla ajankohtaisista aiheista. He pyysivät usein opettajan mukaan kommentoimaan keskusteluaan. Esimerkiksi Donald Trumpin toimet Yhdysvaltain presidenttinä aiheuttivat paljon keskustelua. Etenkin "totuuden jälkeistä aikaa" koskevissa keskusteluissa havaitsin oppilaiden vertailevan lähteitä ja muodostavan omia perusteltuja mielipiteitään niiden avulla. Totuuden jälkeisellä ajalla tarkoitetaan sitä, kun faktojen asemesta vedotaan tunteisiin ja mielipiteisiin.<sup>524</sup> Oppilaat kritisoivat Trumpin tapaa sivuuttaa tosina pidettyjä asioita, ja korvata niitä tunteisiin vetoavalla päätöksellä. Muun muassa uutiset Trumpin väitteistä, että aikaisempi presidentti Barack Obama olisi perustanut ISIS-terroristijärjestön, saivat oppilaat pohtimaan tulkintojen luotettavuutta. He osoittivat keskusteluissa tiedostavansa sen, että historia voi toimia vallankäytön välineenä.<sup>525</sup>

Vain kourallisessa palautetuista töistä oppilaat pohtivat tulevaisuuden vaihtoehtoja. P3d ja P4d näkivät tulevaisuuden nykyhetken jatkumona. He antoivat Yhdistyneitä kansakuntia esittelevässä tuotoksessaan ymmärtää, että YK on perustettu ylläpitämään maailmanrauhaa ja tulevaisuudessa YK:ta tarvitaan nimenomaan siihen.<sup>526</sup> Tulevaisuutta jollain tapaa huomioivat työt vaikuttivat suurelta osin olevan nykyaikaan liittyviä, esimerkiksi YK ja terrorismi. Myös aiheet, joissa oli selkeä yhteys nykyaikaan, kytkettiin nykyisyyteen. Esimerkiksi Auschwitzin keskitysleiriä käsittelevässä työssä mainittiin keskitysleirialueen toimivan nykyään museona.<sup>527</sup> Kauempana historiassa tapahtuneita tapahtumia oppilaat eivät kytkeneet tulevaisuuteen tai nykyhetkeen – ainakaan siten, että olisivat jättäneet ymmärtämistään kytköksistä kirjallisia todisteita opettajalle.

Iso osa oppilaista käytti tuotoksissaan useita lähteitä, ja tarkisti esimerkiksi Wikipedian tietoja muista lähteistä.<sup>528</sup> T5b kommentoi itsearviointinsa: "Löysin samaa tietoa monesta lähteestä, joten uskon että tieto on totta."<sup>529</sup> T2a pohti tutkielmatyönsä lähdekritiikkiä näin:

---

<sup>522</sup> T9d 2019, apartheid-työ.

<sup>523</sup> T9d 2019, holokausti-työ, esim.: "Joukkomurha sai alkunsa Hitlerin ahneudesta ja rasis-tisista ajatuksista."

<sup>524</sup> Hautamäki 2019, 55.

<sup>525</sup> Tutkijapäiväkirja 2018.

<sup>526</sup> P3d & P4d 2019, Yhdistyneet kansakunnat -työ.

<sup>527</sup> T8a 2017, Auschwitz-työ.

<sup>528</sup> Esim. T3a, T4a, T5a & T10a 2017, tutkielmatyyppinen työ Abraham Lincolnista.

<sup>529</sup> T5b 2017, itsearviointikysely.



”Etsin suurimman osan Wikipediasta, joten hyvin todennäköisesti sieltä saatu tieto on totta. Muilta sivuilta en osaa sanoa varmaksi, mutta saman tyylistä tietoa löytyi myös näiltä sivuilta, joten mahdollisesti nämäkin olivat totta. Kirjasin myös asioita, joita olen aiemmin lukenut.”<sup>530</sup>

Luulen, että oppilas on tarkoittanut, että vertailemalla eri lähteitä, hän on varmistanut tiedon luotettavuuden. Kyseisten seitsemäsluokkalaisten ajatuksista ei kuitenkaan ilmene pohdintaa historiallisen tiedon tulkinnallisuudesta, vaan miitteet keskittyvät tiedon luotettavuuteen.

Opetussuunnitelman yleiset tavoitteet kannustavat ainerajat ylittävään opiskeluun.<sup>531</sup> Yksi suosittu työtapana historian tunneilla yhdisti askartelua ja historiaa. T1c, T2c ja T3c tutkivat viikinkilaivojen rakennustekniikkaa paperille. Tämän tehtyään he kysyivät minulta, voisivatko he rakentaa viikinkilaivan historian tunneilla. Sovin teknisen käsityön opettajan kanssa, että oppilaat voivat mennä historian tuntien ajaksi teknisen työn luokkaan työstämään laivaa hänen valvontansa alaisina. Kolmikymmenmetrisen tammilaivan sijaan he tyytyivät rakentamaan pienoismallin männystä (kuva 8). Tästä syntyi oppilaiden tulkinta viikinkilaivasta.



Kuva 8. Oppilaiden rakentama viikinkilaiva.

Tutkimusryhmät tuottivat lautapeliensä ohella ison määrän askarreltuja tuoksia. Esimerkiksi oppilaat tekivät ensimmäisen maailmansodan lentokoneiden

---

<sup>530</sup> T2a 2017, itsearviointikysely.

<sup>531</sup> Opetushallitus 2014, 282: ”Oppiainerajat ylittävä, kokeileva, tutkiva ja toiminnallinen työskentely oppilaita kiinnostavien ilmiöiden tarkastelemiseksi on tärkeää paitsi ajattelun taitojen myös oppimisen motivaation ja perusopetuksen jälkeisiin opintoihin liittyvien valintojen kannalta.”

pienoismalleja ja panssarivaunuja. Lentokoneita askarrellessaan P4c ja P11c etsivät internetistä kuvia, joiden perusteella he muotoilivat pahvista näyttävän, brittien kuninkaallisten lentojoukkojen väreihin maalatun kaksitason, jonka runko muodostui vessapaperirullasta. P2c ja T1c luonnostelivat saksalaisen Panzer III -panssarivaunun pienoismallin rakentamiseen vaaditut palat paperille, ja tilasivat minulta ison määrän pahvia. Pahvinpalat kiinnitettiin teknisen käsityön luokassa kuumaliiman avulla. Mainituissa esimerkeissä oppilaat käyttivät kirjallisuudesta löytämiään malleja ja käyttivät niitä pohjana omille luomuksilleen.

Tutkimusryhmä c keksi eräällä tunnillaan hauskan tavan soveltaa historiallista tietoa käytäntöön. Oppilaat löysivät internetistä koripallon alkuperäiset säännöt ja ehdottivat, että menisimme pelaamaan vanhaa koripalloa. Pelaamisesta päätettiin äänestyksellä, jonka jälkeen kävimme vanhat säännöt läpi yhdessä. Autoin sääntöjen ymmärtämisessä, koska ne olivat englanniksi. Olennaisin ero säännöissä oli, että palloa ei saanut kuljettaa. Tarkistin, että liikuntasali oli vapaa, ja lähdimme pelaamaan. Kysyin tunnin jälkeen oppilailta ajatuksia pelistä. Osa oppilaista oli sitä mieltä, että nykysäännöt ovat paremmat, koska pallon kuljettaminen on olennainen osa peliä. Kokeilemalla koripalloa vanhoilla säännöillä, oppilaat kokivat kouriintuntuvasti, miten peli on muuttunut ajan saatossa.

Oppilaat keksivät toiminnallisia tapoja opiskella historiaa, muun muassa askartelun ja pelien kautta. Oppilaat tekivät tulkintoja historiasta, etenkin tutkiessaan historian mysterejä ja analysoidessaan tietoa lautapelejä varten. Tutkielmatyypissä töissä tulkinnallisuus oppilaiden omat tulkinnat olivat vähäisempiä. Yleisesti ottaen harvassa työssä vertailtiin eri lähteiden tulkintoja ja arvioitiin niitä kriittisesti. Historian yhteyttä nykyaikaan tuotiin oppilaiden töissä esille harvoin.

## 5.5 Sisältöteemat

Olen aiemmissa alaluvuissa maininnut joitain sisältöesimerkkejä, ja löytänyt perusteluja sille, miksi oppilaat päättivät opiskella mainittuja sisältöjä. Tässä luvussa kuvailen esimerkein, mitkä historian sisällöt korostuivat aineistossa. Opetussuunnitelmassa mainitut sisällöt ohjasivat oppilaiden valintoja etenkin seitsemännellä luokalla, mutta oppilaiden luovuus kasvoi kahdeksannella luokalla. Opetussuunnitelmassa on kuusi sisältökokonaisuutta yläluokkalaisille historian oppiaineessa:

S1 Teollisuusyhteiskunnan synty ja kehitys: Pehdytään ilmiöön, joka on muuttanut ihmisen elämää, ihmisen ja luonnon suhdetta sekä maailmaa.

S2 Ihmiset muuttavat maailmaa: Tutustutaan yhteiskunnallisiin aatteisiin, niiden merkitykseen ja seurauksiin sekä siihen, miten ihmiset ovat pystyneet vaikuttamaan omana aikanaan.

S3 Suomea luodaan, rakennetaan ja puolustetaan: Pehdytään kulttuurin merkitykseen identiteetin rakentamisessa autonomian ajalla ja itsenäisen Suomen alkutaipaleeseen.

S4 Suurten sotien aika: Perehdytään maailmansotiin, kylmään sotaan ja sodista selviytymiseen erityisesti tavallisten ihmisten ja ihmisoikeuskysymysten näkökulmasta. Paneudutaan ihmisoikeusrikoksiin kuten holokaustiin ja muihin kansanvainoihin sekä ihmisoikeuksien edistämiseen.

S5 Hyvinvointiyhteiskunnan rakentaminen: Tarkastellaan arkielämän historiaa ja tämän päivän juuria. Kehityksen yksilölle tuomien saavutusten ohella perehdytään elinkeinorakenteen muutokseen ja palveluammattien yleistymiseen sekä kaupungistumiseen.

S6 Nykyisen maailmanpolitiikan juuret: Syvennyttään kehittyneiden ja kehittyvien maiden yhteiseen historiaan sekä uudenlaisten poliittisten jännitteiden syntyyn ja ratkaisuihin maailmassa.<sup>532</sup>

Oppilaiden tekemät valinnat kertovat siitä, mitä oppilaat pitivät historiallisesti merkittävinä aiheina.<sup>533</sup> Suomen historiaan liittyviä aiheita tutkittiin paljon. Esimerkiksi yleisimpiä Suomen historian aiheita olivat seitsemäsluokkalaisilla Suomen itsenäistyminen ja sisällissota. Kahdeksannella luokalla tutkittiin Suomen historiasta eniten talvi- ja jatkosotaa. Nämä sisällöt mainitaan opetussuunnitelmassa suoraan. Lähes poikkeuksetta työt, joissa käsiteltiin edellä mainittuja sisältöjä, olivat tutkielmatyypisiä töitä.

Yleisiä Suomen historiaan liittyviä töitä tehtiin paljon. T1d, T2d ja T4d tekivät lautapelin, jossa oli Suomen historiaan liittyviä kysymyksiä.<sup>534</sup> T2c kirjoitti tuntipäiväkirjaansa: ”(T8c:n) kanssa aloitettiin Suomen hissa projekti, johon listataan esim. Suomen presidenttejä, urheilijoita, maalauksia ja jne.”<sup>535</sup> T1c teki aliaspeliä tunnetuista suomalaisista urheilijoista.<sup>536</sup> P5d ja P9d tekivät esitelmän Suomen historiasta, jossa kuvailtiin yleisesti Suomen historian vaiheita Ruotsin vallan ajasta, suuriruhtinaskunnasta ja itsenäistymisestä.<sup>537</sup> T1b, T2b ja T10b askartelivat Suomen kartalle lippuihin noin sata faktaa Suomesta, kun Suomi-100-teema oli vahvasti esillä mediassa (Kuva 9).<sup>538</sup>

---

<sup>532</sup> Opetushallitus 2014, 416.

<sup>533</sup> VanSledright & Limón 2006, 555–556.

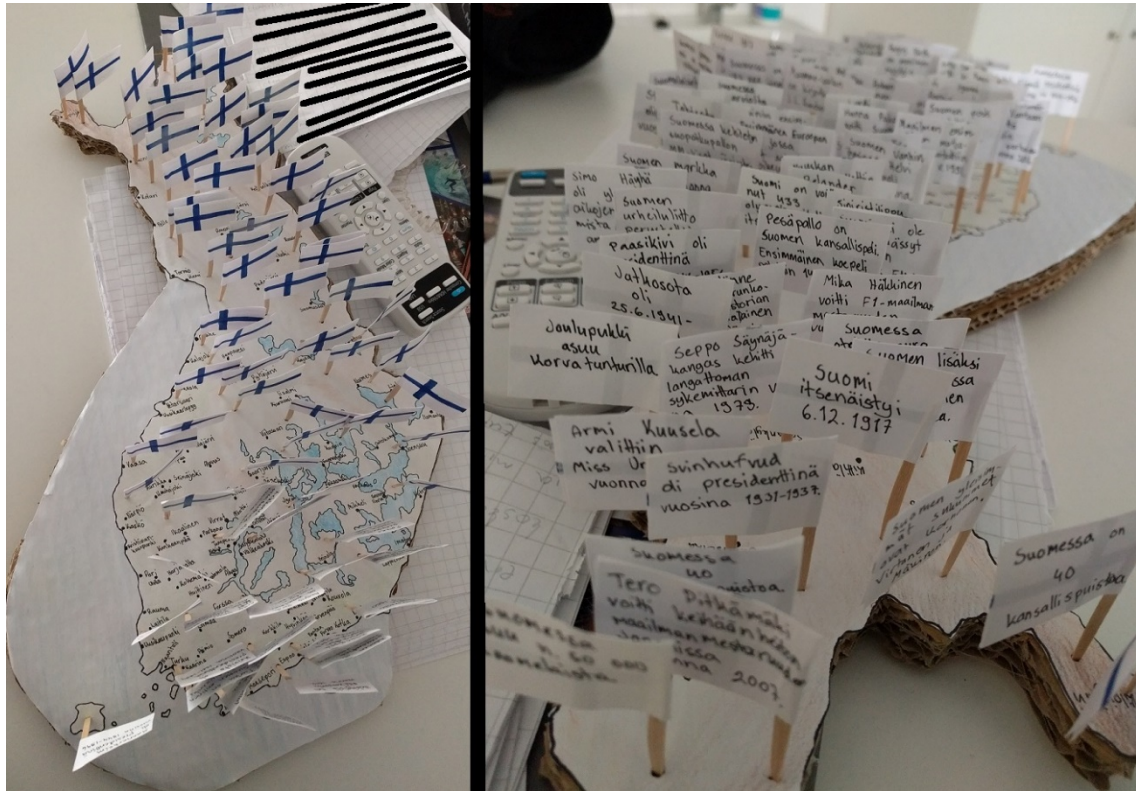
<sup>534</sup> T1d, T2d ja T4d 2017, Suomi-lautapeli.

<sup>535</sup> T2c 2018, tuntipäiväkirja.

<sup>536</sup> T1c 2018, tuntipäiväkirja.

<sup>537</sup> P5d ja P9d 2018, Suomen historia -työ.

<sup>538</sup> T1b, T2b ja T10b 2017, Suomi100-työ.



Kuva 9. Suomi 100 -työ.

Oppilaiden tuntipäiväkirjojen ja palautettujen töiden perusteella suuret poliittisen historian tapahtumat kiinnostivat oppilaita. Esimerkiksi maailmansodista, Suomen itsenäistymisestä ja terroristi-iskuista tehtiin useita tuotoksia. Kun vertaa eri sisältöalueilta tuotettuja töitä, suurten sotien aika -sisältöalueeseen sopivia palautettuja töitä oli aineistossa eniten. Suuret sodat ovat verrattain paljon esillä populaarikulttuurin tuotteissa, kuten peleissä ja elokuvissa. Tämä voi olla syy sille, miksi oppilaat tuottivat eniten suurten sotien aikaan liittyviä töitä.

Teollisuusyhteiskunnan syntyä käsitelimme ennen vapauden kautta yhdessä. Oppilaat tutkivat teknologian ja tekniikan kehittymistä sivuavia aiheita. Esimerkiksi kuumailmapalloa, lentokoneita, mopojen, autojen ja panssarivaunujen kehitystä tutkittiin innokkaasti. Onnettomuudet olivat suosittuja aiheita: sekä Titanicin uppoamisesta että Tshernobylin ydinvoimalaonnettomuudesta tehtiin molemmista kolme laajaa työtä.

Aatehistoriaan liittyviä töitä oli vähemmän. Paikallisessa opetussuunnitelmassa oli aputeemana "suuret ismit (sosialismi, liberalismi, nationalismi, naisasioliike)". Tämä innoitti kahta ryhmää tekemään yleisen aate-esittelyn mainituista aatteista. Nationalismia käsitelimme ennen vapauden kautta. Aatehistoriaa oli käsitelty muun muassa töissä, jotka käsitelivät Hitleriä, Hitlerin Saksaa ja Neuvostoliittoa. Eräs ryhmä tutki seksuaalivähemmistöjen historiaa. He teki-

vät LGBTQ+-vähemmistöistä seinätaulun, jossa käsiteltiin vainoja, joita vähemmistöt kohtaavat. Työssä oli myös kuvattu, miten Suomen tasa-arvolait ovat kehittyneet.<sup>539</sup>

Opetussuunnitelma ohjaa opiskelemaan kehittyneiden ja kehittyvien maiden yhteiseen historiaan kuudennessa sisältöalueessa. Oppilaat tutkivat Amerikan alkuperäisväestöä innokkaasti. Vähimmälle käsittelylle sisältöalueista jäi hyvinvointiyhteiskunnan rakentaminen. Kahdeksannen luokan keväällä, kun historian oppiaine oli pian vaihtumassa yhteiskuntaoppiin, oppilaat valitsivat tutkittavakseen molempia oppiaineita lähellä olevia sisältöjä. Esimerkiksi T7b teki tutkielmatyyppisen työn kansalaisen oikeuksista ja velvollisuuksista, jossa sivuttiin muun muassa YK:n historiaa.<sup>540</sup> Opiskeltavien aiheiden vapaa valinta voi johtaa sukupuolistereotyyppisiin aihevalintoihin. Tutkimuksen aikana oppilaat valitsivat muutaman kerran aiheekseen sukupuolistereotyyppisiä töitä, mutta ne jäivät yksittäisiksi.<sup>541</sup>

Tässä luvussa arvioin sisältöjen oppimista palautettujen töiden ja opettajan kanssa käytyjen keskustelujen kautta. Lisäksi oppilaat opiskelivat sisältöjä, joista eivät tehneet palautettavia töitä. Esimerkiksi T1c kirjasi tuntipäiväkirjaansa: ”Luin jälkiteollinen yhteiskunta.” Pystyin todentamaan vain osan oppimisesta, koska näkymätön osa siitä tapahtui oppilaiden lueskellessa itsenäisesti aiheista. Tämä ei ollut nähdäkseni ongelma, koska annoin arviointivaltaa (päättöarviointia lukuun ottamatta) oppilaille itsearviointien muodossa. Oppimiskäsitykseni mukaan oppiminen on moniulotteista eikä se typisty tietyn oppiaineen oppimiseen. Arvioinnissa sen sijaan arvioidaan yhteismitallisesti suuria massoja tietyn oppiaineen näkökulmasta. Näin ollen olen tyytyväinen siitä, että oppilaat oppivat asioita tunneillani, vaikka en ollut tietoinen siitä, mitä kaikkea he oppivat.

Sirkka Ahonen (2002) on todennut, että omaehtoinen historiakulttuuriin tutustuminen saa ihmisen samaistumaan menneeseen, mutta se voi myös levittää ennakkoluuloja ja viholliskuvia. Ahonen muistuttaa kriittisen ajattelun tärkeydestä omaehtoisen historian opiskelun yhteydessä.<sup>542</sup> Tässä tutkimuksessa oppilaat eivät opiskelleet historiaa täysin omaehtoisesti, koska koulussa opitut tavat ohjasivat heitä muun muassa palautettujen töiden osalta. Oppilaille oli käsitys siitä, mitä tutkielmatyyppiseen työhön kirjoitetaan. He osasivat olla kirjoittamatta arvioitaviin töihin esimerkiksi venäläisvastaisia ilmaisuja. En havainnut oppilaissani ennakkoluuloja tai yleisiä viholliskuvia.

## 5.6 Oppimisen arviointia

Olen tähän mennessä tässä luvussa kuvannut oppilaiden oppimista suhteessa historian oppiainekohtaisiin tavoitteisiin. Nämä ovat kuitenkin vain pieni osa

---

<sup>539</sup> T4c, T5c, T6c & T7c 2019, LGBTQ+-työ.

<sup>540</sup> T7b 2018, Kansalaisen edut ja velvollisuudet -työ.

<sup>541</sup> Esim. T6a & T9a 2017, My Little Ponym historia -työ.

<sup>542</sup> Ahonen 2002, 66–67; 80.

opetussuunnitelman tavoitteista. Mielestäni peruskouluopetuksessa kuljetaan liikaa oma oppiaine edellä. Opetussuunnitelmassa tätä oppiainelähtöisyyttä on pyritty häivyttämään laaja-alaisen oppimisen kokonaisuuksilla sekä monialaisilla opinnoilla.<sup>543</sup> Kaikille oppiaineille yhteisiksi tarkoitettuja laaja-alaisen osaamisen tavoitteita ei pidetä kokemukseni mukaan yhtä tärkeinä kuin oppiainekohtaisia tavoitteita. Opetussuunnitelma listaa laaja-alaiselle oppimiselle seitsemän tavoitetta:

- Ajattelu ja oppimaan oppiminen
- Kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu
- Itsestä huolehtiminen ja arjen taidot
- Monilukutaito
- Tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen
- Työelämätaidot ja yrittäjyys
- Osallistuminen, vaikuttaminen ja kestävän tulevaisuuden rakentaminen

Väitän, että oppilaani saavuttivat laaja-alaisen oppimisen tavoitteita tutkimuksen aikana hyvin. Kyseisiä tavoitteita on haastavaa saavuttaa opettajajohtoisilla menetelmillä, koska niissä korostetaan oppilaslähtöisyyttä, luovuutta ja teknologian käyttöä oppimisen apuna. Esimerkiksi:

*”Tutkiva ja luova työskentelyote, yhdessä tekeminen sekä mahdollisuus syventymiseen ja keskittymiseen edistävät ajattelun ja oppimaan oppimisen kehittymistä.”<sup>544</sup>*

Tässä tutkimuksessa oppilaat saivat tutkia ja keksiä aiheita ilman opettajan ohjausta. Oppilailla oli mahdollisuus syventymiseen, koska opettaja ei rajannut käytettävissä olevaa aikaa tiettyyn tuntimäärään, ja oppilaatkin noteerasivat tämän.<sup>545</sup> Ryhmätyöt olivat loppukyselyjen perusteella suosituin työskentelytapa tutkimuksen aikana, joten yhdessä tekeminen oli yleistä.

Ajattelun ja oppimaan oppimisen taidoista opetussuunnitelmassa sanotaan näin:

*”Oppilaita rohkaistaan käyttämään kuvittelukykyään uuden oivaltamiseen ja luomiseen, yhdistelemään ennakkoluulottomasti erilaisia näkökulmia sekä rakentamaan uutta tietoa ja näkemystä. Oppilaiden omia ideoita tuetaan.”<sup>546</sup>*

Mielestäni tämä luonnehdinta kuvaa tutkimukseni pedagogista metodia osuvasti. Annoin oppilaiden omalle ajattelulle paljon tilaa, ja oppilaat saivat seurata omia näkemyksiään.

Tieto- ja viestintäteknologisen osaamisen tavoitteiden mukaisesti oppilaat oppivat käyttämään teknologiaa monipuolisesti koulutyön tukena tutkimuksen

---

<sup>543</sup> Opetushallitus 2014, 20–24, 31, 281–284. ”Laaja-alaisen osaamisen kehittämistä tuetaan kaikissa oppiaineissa kullekin oppiaineelle luontevalla tavalla.”

<sup>544</sup> Opetushallitus 2014, 20.

<sup>545</sup> Esim. P6b 2017, itsearviointi: ”On myös ollut tarpeeksi aikaa esitelmien teossa.”

<sup>546</sup> Opetushallitus 2014, 282.

aikana. Kaikki oppilaat työskentelivät Google Docs -ympäristössä sujuvasti. Perusverkkoympäristön lisäksi osa oppilaista oppi käyttämään videomuokkausohjelmia historian tunneilla, kun he muokkasivat kuvaamiaan historiateemaisia videopätkiä. Eräs ryhmä suunnitteli lautapelinsä pelinappulat teknisellä piirustusohjelmalla 3D-tulostimelle, mutta muistaakseni tulostusta ei koskaan saatu tehtyä.

Tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden tuli yläkoulun viimeisten historian tuntien aikana vastata loppukyselyyn (liitteet 3 ja 4). Molempien ikäluokkien loppukyselyssä kysyttiin oppilailta ”Miten koet oppineesi opetussuunnitelman asiat?” Ennen loppukyselyyn vastaamista olin antanut oppilaille hetken aikaa palauttaa mieleen opetussuunnitelman asioita asiakirjaa selaten. Oppilaiden vastaukset olivat niukkoja: lähes kaikki vastasivat yhdellä tai kahdella sanalla kysymykseen. 72 vastaajasta 55 vastasi oppineensa asiat hyvin. Kahdeksan vastasi oppineensa asiat ”ihan hyvin”, ”riittävän hyvin” tai ”melko hyvin”. Yksi oppilas vastasi oppineensa ”kohtalaisesti”, yksi ”ihan ok” ja kaksi ”joistain kohdista hyvin, joistain ei”. Lopuissa viidessä ei varsinaisesti vastattu kysymykseen. Kukaan oppilaista ei kirjoittanut oppineensa heikosti. Kyselyn perusteella oppilaat kokivat oppineensa historiaa hyvin.

Näitä vastauksia voi värittää positiivisemmiksi konteksti, jossa kysymykseen vastattiin. Seuraavassa kyselyn kohdassa oppilaiden tuli antaa itselleen numero, jonka ansaitsisivat mielestään päättötodistukseen – nuorten maailmassa heidän tähänastisen uransa tärkeimpään koulutodistukseen. Tässä yhteydessä voisi olla jopa haitallista väittää ensin, ettei oppinut opetussuunnitelman asioita hyvin, koska sen jälkeen olisi outoa ehdottaa itselleen hyvää numeroa päättötodistukseen. Joka tapauksessa vastaukset olivat linjassa kahdeksannen luokan itsearvioinneissa esitetyn kysymyksen ”Miten hyvin olet oppinut historiaa tänä lukuvuonna?” kanssa. Arvioin oppilaiden vilpittömästi kokeneen oppineensa historiaa hyvin.

Todensin oppimista joka tunti, kun seurasin oppilaiden työskentelyä ja arvioin heidän tekemiään töitä formatiivisen arvioinnin periaatteita noudattaen. Opettajan tehtäviin kuuluu oppilaiden arviointi. Arvioin oppilaat opetussuunnitelman ohjeiden ja tavoitteiden mukaisesti. Arviointiin vaikuttivat kaikki oppilaiden tekemät työt ja osoitettu osaaminen. Päättöarviointia lukuun ottamatta annoin paljon painoarvoa oppilaiden itsearvioinneille. Kävin oppilaiden kanssa kahdenkeskisen arviointikeskustelun aina ennen kuin lukitsin oppilaalle lukukausitodistukseen tulevan numeron. Arviointikeskustelussa summasin oppilaalle hänen antamansa itsearviointinumerot, töistä antamani numerot ja numeron, jota olin hänelle todistukseen kaavaillut. Oppimistulokset olivat oppilaiden arvosanojen perusteella hyvää tasoa.

Tämän väitöskirjatyön myötä olen tutustunut historian oppimisen tavoitteisiin syvällisesti. Kun tein toimintatutkimusta työni ohella, en ollut vielä lukeut historian taitojen ja tietojen oppimisesta niin paljon kuin tätä analyysiä kirjoittaessani. Jos nyt antaisin oppilaille arvosanat uuden tietämykseni valossa, olisin arvioinnissani valaistuneempi, ja saattaisin summatiivisesti arvioida oppilaani tiukemmin todistuksissa.

Oppilaat kokivat heidän oppimistaan eniten rajoittavaksi tekijäksi sen, että aiheiden keksiminen oli vaikeaa. Joillain oppilailla meni kokonaisia oppitunteja sopivien aiheiden pätkäilyyn.<sup>547</sup> He yrittivät löytää itseään kiinnostavia historiaan ja opetussuunnitelmaan liittyviä aiheita. Pohtiessaan tulevia aiheita heitä siis ohjasi kysymykset: ”Mikä minua kiinnostaa?” ja ”Mikä liittyy historiaan ja opetussuunnitelmaan?” Tällaisten kysymysten pohtimiseen käytetty aika oli pois esimerkiksi tutkielmien tekemisestä, mutta oli varmasti hedelmällistä.

Peruskoulussa oppilaat saavat numerot todistukseensa oppiainekohtaisesta osaamisesta. Oppiaineet tavoitteineen jättivät yleiset tavoitteet varjoonsa. Olen tässä luvussa osoittanut, että oppilaat ovat oppineet historian tavoitteiden mukaisia asioita menetelmillä, joita opetussuunnitelman yleiset ohjeet suosivat. Opetus oli poikkeuksellisen oppilaslähtöistä, ja opettaja ohjasi oppilaita lähinnä töiden kautta annetun palautteen kautta. Voi olla, että oppilaat olisivat yltäneet parempiin oppiainekohtaisiin saavutuksiin opettajan ohjauksella, mutta se olisi tapahtunut heidän vapauttaan rajoittamalla, ja siitä olisi seurannut taustaluvuissa esittämiäni moraalisia ongelmia. Nyt oppilaat saivat Rancièren hengessä etsiä sitä, mitä he halusivat.

Oppilaat päättivät opiskella eivätkä jääneet vetelehtimään. Kaikille tuli välillä oppitunteja, joilla opiskelutehokkuus oli heikompi, mutta pääsääntöisesti oppilaat opiskelivat historiaa aktiivisesti. Oppijoissa oli eroja, mutta yleisesti ottaen oppilaat oppivat etsimään tietoa internetistä. Oppilaat pohtivat itsearviointikyselyissä lähdekritiikin vaikeutta, mutta palautetuissa töissä eivät. He oppivat pohtimaan merkityksiä historialle, koska sitä piti määritellä aina, kun mietti mitä tekisi tunnilla. Historiallista jatkuvuutta ja muutosta oppilaat analysoivat vähänlaisesti: he harvoin sanallistivat töissään historian ja nykyhetkenkään välistä yhteyttä. Oppilaat halusivat selvästi pelillistää oppimistaan: he tekivät lautapelejä, roolipelejä ja tietopelejä muille pelattavaksi. Välillä oppilaat opiskelivat historiaa toiminnallisesti näiden pelien ja esimerkiksi metallinpaljastimien tai vanhojen koripallosääntöjen avulla, oli opiskelu yleensä silti lukemista ja kirjoittamista. Oppilaat osoittivat erilaisia töitä tehdessään toisinaan suurta luovuutta ja kekseliäisyyttä. Muun muassa osassa tutkimuksen aikana tehdyissä peleissä oli tehty rohkeita omia tulkintoja historian ilmiöistä. Kaiken kaikkiaan oppilaiden palauttamissa töissä historiallisten lähteiden tulkintojen vertailu ja arviointi oli vähäistä.

Historian oppiaineen taitoja ja tietoja oppilaat eivät oppineet erityisen hyvin, mutta oppilaat oppivat soveltamaan opetussuunnitelmaa. He oppivat itseohjautuvuutta, luovuutta ja ryhmätyön taitoja. He oppivat, että oppia voi muutenkin kuin oppikirjan ja opettajan avulla.<sup>548</sup> He yhdistelivät töihinsä eri oppiainneiden sisältöjä.<sup>549</sup> Seuraavassa luvussa arvioin, seurasiko tästä oppimisesta oppilaiden valtaistuminen, ja miten opetus tuki opetussuunnitelman demokratiakasvatuksen tavoitteita.

---

<sup>547</sup> Esim. T3d, tuntipäiväkirja, toinen lukuvuosi: ”Ideointi.”

<sup>548</sup> Esim. P5b, itsearviointikysely: ”Olen oppinut, että muutkin tavat kuin kirjasta lukeminen ovat hyviä tapoja oppia historiaa.”

<sup>549</sup> Opetushallitus 2014, 19: ”Tiedonalakohtaisen osaamisen lisäksi tulee tavoitella oppiainnerajat ylittävää osaamista.”



## 6 OPPILAIDEN TEKEMÄT VALINNAT HEIJASTAVAT VALTAISTUMISTA - VALTAISTUMISEN ARVIOINTIA

Tämän tutkimuksen kolmas tutkimuskysymys oli: ”Seurasiko opiskelusta oppilaiden valtaistuminen?” Esittelin valtaistumisen määritelmiä luvussa kaksi. Valtaistumisen määrittely ohjaa tutkimuksen lopputulosta paljon. Arkikielessä valtaistumisen synonyyminä on käytetty termiä voimaantuminen. Voimaantumisen käsitettä on käytetty hyvin liberaalisti: yleiskielessä muun muassa kylpyläreisillä voi olla voimaannuttava vaikutus. Jos valtaistuminen ymmärretään kouluun liittyen vain oppilaan oman aktiivisuuden lisääntymisenä, niin tutkimustulokseni olisi, että valtaistumista tapahtui paljon. Tästä syystä on tärkeää toistaa jo mainitut kriteerit valtaistumisen arvioinnille.

Arvioin valtaistumista Zimmermanin kriteereillä. Zimmermanin mukaan valtaistumista arvioitaessa on ensin arvioitava, onko prosessi valtaistumisen mahdollistava. Myös Millerin ja Campbellin (2006) mukaan valtaistumista arvioitaessa on kiinnitettävä huomio kokonaisprosessin rakenteisiin, ja tunnistaa sieltä valtaistumista rajoittavia tekijöitä.<sup>550</sup> Zimmermanin kriteerit valtaistumisen mahdollistavalle prosessille ovat:

1. Yhteisön jäsenet otetaan mukaan valtaistamisprosessin kehittämiseen, toteuttamiseen ja arviointiin.
2. Ammattilaisista tulee jossain määrin osa yhteisöä.
3. Yhteisön jäsenten kanssa työskennellään tasa-arvoisina kumppaneina.
4. Luodaan yhteisön jäsenille mahdollisuudet kehittää taitoja niin, että nämä eivät ole riippuvaisia ammattilaisten tuesta.<sup>551</sup>

Olen jo analysoinut useimpia näistä kriteereistä, mutta jatkan niiden pohdintaa tässä luvussa. Päätösluvussa summaan johtopäätökseni sekä näistä että Zimmermanin valtaistumisen kriteerien toteutumisesta tutkimuksessani:

---

<sup>550</sup> Miller & Campbell 2006, 300, 306.

<sup>551</sup> Zimmerman 1995, 584.

1. Yksilön taso: miten yksilöt kokevat itsetuntonsa, taitonsa, motivaationsa ja valtansa.
2. Vaikuttamisen taso: Miten yksilöt tiedostavat vaihtoehtonsa, yhteisön säännöt, yhteistyön ja käytettävissä olevat resurssit.
3. Käytöksen taso: Mitä valtaistumiseen liittyviä toimintoja yksilöt tekevät?<sup>552</sup>

## 6.1 Valtaistumisen jälkiä itsearvioinneissa ja positiivinen oppimisilmapiiri

Tässä luvussa arvioin oppilaiden valtaistumista keräämieni itsearviointi & palaute -kyselyjen perusteella (liite 1). Analysoin, miten oppilaiden kokemukset itsetunnostaan, taidoistaan ja motivaatiostaan heijastavat valtaistumista. Itsearviointi & palaute -kyselyjä tehtiin noin joka kuudes viikko seitsemännen luokan aikana.

Itsearviointi & palaute -kysely ei ollut suosittu. Aluksi ajattelin niitä tehtävän enemmän, mutta oppilaat vastustivat ideaani kovasti. He eivät pitäneet itsearviointi & palaute -lomakkeesta, vaan valittivat, että ”vastaukset ovat aina samoja”. Oppilaat kritisoivat kysymyksistä erityisesti ensimmäistä: ”Mitä olen oppinut kuukauden aikana itsestäni oppijana?” Kysymys on noin 13-vuotiaille hyvin haastava ja kysymys vaati yleensä opettajan selvennystä. ”Mikä oli kaikkein vaikeinta tämän kuukauden tunneilla?” -kysymykseen tuli paljon vastauksia, joissa viitattiin kyseisen kyselyn olevan vaikeinta. Esimerkiksi T9d kirjoitti syyskuussa 2017: ”Ehdottomasti tämä itsearviointi – aivoille turhan vaikeita kysymyksiä”.<sup>553</sup>

Seitsemännen luokan lopussa ensimmäisen tutkimusikäluokan oppilaat vaativat, että kahdeksannella luokalla he eivät suostu täyttämään tuota ”samaa, tylsää lappua”. He argumentoivat, että koska he saavat päättää historian tunneilla asioista, he päättävät, etteivät täytä itsearviointia. Oppilaiden uhmaa säikähtäen lupasin, että tekisin uudet kysymykset kahdeksannelle luokalle. Kahdeksannen luokan kyselyksi teitin ”itsearviointia kasit” -kyselyn, johon vastattiin vihkoon tai netissä (liite 2). Yhdistelin itsearviointi & palaute -kyselyn kysymyksiä siten, että kysymyksiä oli enää viisi entisen kahdeksan sijasta. Kahdeksannen luokan itsearviointikysymykset olivat selkeästi helpompia ja nopeampia vastata.

Vapauden kauden sääntöjen noudattamisen ja tuntipäiväkirjan pitämisen ohella itsearviointien kirjoittaminen oli ainoita pakollisia asioita, joita oppilaiden tuli tehdä. Oppilaat olivat usein hyvin innottomia, kun opettaja ilmoitti, että on aika tehdä itsearviointi. Erään tunnin lopussa muistin, että meidän tuli tehdä itsearviointi tunnilla ja kuulutin siitä oppilaille. He muuttuivat ilottomiksi ja P2c kysyi tovereiltaan: ”Kuka sitä muistutti itsearvioinnista?” T1c vastasi: ”Ei kukaan,

---

<sup>552</sup> Zimmerman 1995, 588–590.

<sup>553</sup> T9d 2017, itsearviointikysely.

se muisti ite.”<sup>554</sup> Oppilaat tiesivät, että itsearviointi olisi tullut tehdä tunnilla, mutta eivät halunneet muistuttaa opettajaa siitä.

Oppilaiden vastustus itsearviointi & palaute -kyselyn ja itsearviointien tekemistä kohtaan osoittaa valtaistumisen piirteitä. Kun oppilaat olivat omaksuneet vapauden historian tunneilla, he eivät halunneet luopua vapaudestaan edes vähäksi aikaa tehdäkseen epämiellyttävää itsearviointia. Opettaja rajoitti oppilaiden yksilönvapautta kerran noin puolessatoista kuukaudessa oppitunnin viimeiset 15 minuuttia käskemällä oppilaat tekemään itsearviointia. Oppilaat nousivat opettajaa vastaan kollektiivisena yhteisönä. Vastuksesta huolimatta opettaja laittoi oppilaat vastaamaan itsearviointeihin, joten se on saattanut heikentää oppilaiden tunnetta siitä, että he voivat vaikuttaa asioihin. Sen sijaan itsearviointilomakkeen muuttamisen oppilaat saivat aikaan, ja olivat siitä hyvillään. Kolme neljästä tutkimusryhmästä vaati seitsemännellä luokalla itsearviointilomaketta vaihdettavaksi kahdeksannelle luokalle siirryttäessä. T4a toimi ensimmäisen ikäluokan toisen ryhmän agitaattorina ja sanoi suurieleisesti opettajalle: ”Me emme suostu täyttämään tätä tylsää lomaketta enää.” Iso osa luokan oppilaista yhtyi vaateeseen ja opettaja myöntyi.<sup>555</sup> Kahden muun ryhmän kohdalla tilanne oli samankaltainen.

Näissä tilanteissa oppilaat näkivät saavansa äänensä kuuluviin ja näkivät saaneensa toiminnallaan aikaan muutoksen. Pollari (2000) toteaa, että sillä, kun ihmisten vaikutusmahdollisuuksia päätöksentekoon lisätään ja tunnustetaan julkisesti heidän merkityksensä, on valtaistava vaikutus, koska se ”antaa heille äänen” ja he näkevät toiminnallaan olleen seurauksia.<sup>556</sup> Oppilaat koettelivat valtaansa valittamalla opettajalle itsearvioinneista ja saivat aikaan muutoksen. Tämä voidaan nähdä valtaistavana prosessina, koska se näytti oppilaille, että heillä on vaikutusmahdollisuuksia, ja vaikuttamalla voi saada aikaan haluttuja seurauksia. bell hooksin ajatusten mukaisesti astuin alas norsunluutornista ja annoin oppilaiden muuttaa kokonaisuutta, jonka olin heitä, ja tätä tutkimusta varten suunnitellut.<sup>557</sup> Muutin itsearviointilomakkeita oppilaiden vaatimuksesta. Tämä on osoitus siitä, että oppilaat otettiin mukaan valtaistamisprosessin kehittämiseen, toteuttamiseen ja arviointiin.

Jaetun vallan kauden itsearviointi & palaute -kyselyissä näkyi vahvasti innokkuus omatoimisempaan oppimiseen. Itsearviointi & kysely -lomakkeessa ei kysytty erikseen siitä, pitääkö oppilas historiasta vai ei. Usein oppilaat kuitenkin kirjoittivat lomakkeeseen positiivisia ajatuksia historian opinnoista tai opettajasta. Useimmiten tällaisia ajatuksia kirjattiin kohtaan ”vapaa sana”. Näiden merkintöjen kautta voin todentaa ryhmien innokkuutta ja motivaatiota omatoimiseen historian opiskeluun. Analysoin kaikilta tutkimusryhmiltä jaetun vallan kauden lopussa tai vapauden kauden alussa tehdyt itsearviointi & palaute -lomakkeet.

---

<sup>554</sup> Tutkijapäiväkirja 2018.

<sup>555</sup> Tutkijapäiväkirja 2017.

<sup>556</sup> Pollari 2000, 53.

<sup>557</sup> Hooks 1994, 15–16; 21.

Esimerkiksi tutkimusryhmä d täytti itsearviointi & palaute -kyselyt jaetun vallan kaudella. 14 oppilasta 19:stä kirjoitti kyselyyn pitävänsä historian opiskelusta, vaikka sitä ei kysytty varsinaisesti missään.<sup>558</sup> Tutkimusryhmä c:n saman viikon vastauksissa vain kaksi halusi korostaa pitävänsä historiasta.<sup>559</sup> Tutkimusryhmä a:n innokkuus näkyy tammikuussa 2017 tehdyssä itsearviointi & palaute -kyselyssä. Seitsemän oppilasta 18:sta kehui joko oppiainetta tai opettajaa.<sup>560</sup> Samalla viikolla tutkimusryhmä b:n 20 oppilaasta kymmenen ilmaisi positiivista asennetta historian opiskeluun kehumalla joko oppiainetta, tunteja tai opettajaa.<sup>561</sup> Nämä tulokset heijastelivat koko tutkimuksen ajan asenteita, ja positiivista suhtautumista oppitunteihin ilmentäviä kommentteja oli itsearviointikyselyissä läpi tutkimuksen.

Itsearviointikyselyjen ja toimintatutkimuksella tekemiäni havaintojen perusteella totean oppimisilmapiirin olleen positiivinen ja kannustava. Moni oppilas kehui opettajaa kyselyissä, vaikka opettajasta ei ollut kysytty mitään.<sup>562</sup> P2b totesi jaetun vallan kaudella, että häntä auttoi eniten oppimaan "se, että ei koko ajan määrälty".<sup>563</sup> Totesin oppimisilmapiirin tutkimusryhmissä erinomaiseksi jo jaetun vallan kaudella, eli seitsemännen luokan syksyllä. T1a:n mukaan häntä oli auttanut oppimaan eniten "se, että tunneilla oli hauskaa", T2a:n mukaan häntä auttoi eniten "se, että mitään ei väkisin painostettu tekemään, ja että tunneilla oli positiivinen ilmapiiri."<sup>564</sup>

Mannisen (2018) mukaan vuorovaikutus oppilaiden kanssa on erittäin tärkeää oppimisilmapiirin kannalta.<sup>565</sup> Oppimisilmapiirin positiivisuuteen vaikutti vallan jakaminen oppilaille. Kiilakosken (2012) tutkimuksessa todettiin, että osallisuus lisää viihtymistä koulussa.<sup>566</sup> Haapaniemi & Raina (2014) totesivat tutkimuksessaan, että oppilaiden osallisuuden lisääminen voimaannuttaa, antaa energiaa oppimiseen ja kehittää itseluottamusta.<sup>567</sup> Oppilaiden osallisuudella on useita merkityksiä, mutta yleensä sillä tarkoitetaan oppilaiden osallistumista koulun ja luokan päätöksentekoon. Se edellyttää opettajan roolin muuttumista

---

<sup>558</sup> Esim. T9d 2017, itsearviointikysely: "Historia on ollut hauskaa, kun ei koko ajan tehdä kirjallisia tehtäviä." "Hissa on ollut paljon kivempaa kuin ala-asteella." P1d 2017, itsearviointikysely: "Tykkään historiasta ja siitä on tullut yksi lempiaineistani." P9d 2017, itsearviointikysely: "On ollut kivoja tunteja :D"

<sup>559</sup> P6c 2017, itsearviointikysely: "Mukavat oppitunnit." ja P7c 2017, itsearviointikysely: "Historia on kivaa".

<sup>560</sup> T2a 2017, itsearviointikysely: "Opettaja, joka tekee tunneista parhaita ja mielenkiintoisia." P2a 2017, itsearviointikysely: "Hissan tunnit ovat olleet hauskoja. Jatketaan samaan malliin."

<sup>561</sup> P1b ja P7b 2017, itsearviointikysely: "Hyvä opettaja." P6b 2017, itsearviointikysely: "Tunnit ovat olleet mukavia, ja olemme tehneet hauskoja asioita, kuten se Oregon peli." T6b 2017, itsearviointikysely: "Historia on ollut kiinnostavaa ja kivaa."

<sup>562</sup> Esim. P8b 2016, itsearviointikysely: "Koulun paras ope. Jeppe on äijä."; P6a 2016, itsearviointikysely: "Jeppe on paras!" P2a 2017, itsearviointikysely: "Jesperin kannustaminen :)"

<sup>563</sup> P2b 2016, itsearviointikysely.

<sup>564</sup> Vastauksia kyselylomakkeen kysymykseen "Mikä auttoi sinua eniten oppimaan tämän kuukauden tunneilla: T1a, toukokuu 2017: "Se että tunneilla oli hauskaa." T2a, toukokuu 2017: "Se että mitään ei väkisin painostettu tekemään ja että tunneilla oli positiivinen ilmapiiri."

<sup>565</sup> Manninen 2018, 50-51.

<sup>566</sup> Kiilakoski 2012, 32.

<sup>567</sup> Haapaniemi & Raina 2014, 107.

kognitiivisen toiminnan määrittäjäksi ja tukijaksi.<sup>568</sup> Tässä tutkimuksessa hyvän oppimisilmapiirin syntymiseen vaikutti oppilaiden osallistamisen lisäksi yhteistoiminnallisuus, eli koko ryhmän kesken tehdyt toiminnot, kuten hirsipuun pelaus, kirjastossa ja hautausmaalla käynti, kaivoksen rakentaminen pulpeteista jne. Leskisenoja (2016) näkee yhteyden oppimisilmapiirissä, voimaantumisen ja yhteistoiminnassa:

Yhteistoiminnallisessa työskentelyssä korostuu luokkatovereilta saatu tuki ja apu, mikä puolestaan vahvistaa luokan sosiaalisia suhteita ja myönteistä oppimisilmapiiriä (ks. myös Johnson & Johnson 2009). Parhaimmillaan yhteistoiminnallisuus voimaannuttaa oppilaat aktiivisiksi toimijoiksi, joka vahvistaa heidän osallisuuttaan oppimisprosessin oma-aloitteisina ja vastuullisina jäseninä.<sup>569</sup>

Oppimisilmapiiri oli oppilaiden kokemusten mukaan positiivinen ja tämä voidaan nähdä valtaistumista tukevana seikkana. Oppilaat pääsivät vaikuttamaan rakenteisiin, jotka olin mielessäni lyönyt lukkoon: kyselylomakkeen muotoa muutettiin oppilaiden yhteisen mielenilmauksen ansiosta. Tämä tuki oppilaiden valtaistumista ja demokratiakasvatuksen päämääriä.

Positiivinen ilmapiiri ja iloiset oppilaat auttoivat luomaan oppimiseen innostavan kehän. Robinsonin (1994) määritelmän mukaan voimaantuminen tarkoittaa sitä, että yksilön itsetunto vahvistaa innostunutta vuorovaikutusta muiden ihmisten kanssa ja samalla vahvistuu tästä vuorovaikutuksesta. Robinson lisää, että ”voimaantunut ihminen on sellainen, jonka energia ja elämänilo on tarttuvaa, se virtaa ulos muihin ihmisiin ja heiltä takaisin.”<sup>570</sup> Havaitsin toimintatutkimukseni aikana paljon iloisia ja energisiä oppilaita, jotka innokkaasti opiskelivat ryhmissä.

Oppilaat kokivat itsetuntonsa korkeaksi tutkimuksen aikana. He olivat motivoituneita opiskelemaan historiaa. Luvussa viisi analysoin, että oppilaat arvioivat oppineensa asioita hyvin. Näin ollen oppilaat arvioivat taitonsa hyväksi. Oppilaat tiedostivat, että heillä on valtaa ja vaikutusmahdollisuuksia historian tunteilla. Zimmermanın valtaistumisen arvioinnin yksilön tason kriteerit täyttyivät tässä tutkimuksessa.

## 6.2 Valtaistuminen oppimisen omistajuutena

Tässä luvussa arvioin valtaistumisen vaikuttamisen tasoa oppimisen omistajuuden kautta. Burman (2019) esittelee väitöstutkimuksessaan piirteitä, jotka kuvaavat oppimisen omistajuuden kehittymistä:

Kun jokin tehtävä koetaan itselle tärkeäksi, niin siihen sitoudutaan ja se suoritetaan hyvin. Tuloksesta koetaan omistuksellista vastuuta. Omistajuuden tunteeseen liittyy myös ryhmään kuulumisen ja samaistumisen tunne. Oppimiseen liittyvä psykologi-

---

<sup>568</sup> Leskisenoja 2016, 72-73.

<sup>569</sup> Leskisenoja 2016, 211.

<sup>570</sup> Robinson 1994, 38.

nen omistajuus kehittyy oman työn suunnittelun ja hallinnan kautta. Kun on mahdollisuus suunnitella omaa työtään ja vaikuttaa siihen, niin työtä kohtaan tuntema psykologinen omistajuus kasvaa.<sup>571</sup>

Burmanin (2019) mukaan oppimisen omistajuuteen liittyvä työn kontrollointi näkyy työn hallinnan ja vallan tunteena. Vaikka Burman ei mainitse valtaistumista, näen yhteyden oppimisen omistajuuden ja Zimmermanin valtaistumisen arvioinnin kriteerien kanssa. Oppimisen omistajuus, kuten valtaistumisenkin, edellyttää valtaa, itsevarmuutta ja tietoa käytettävissä olevista resursseista.

Tutkimuksen aikana kerätyissä itsearviointikyselyissä oli kysymys: ”Mikä auttoi sinua oppimaan eniten tämän kuukauden tunteilla?” Osa oppilaista kirjoitti opettajan tai (opettajan) kuuntelemisen auttaneen oppilaita oppimaan eniten, ja tämä hämmensi minua, koska koin olevani oppimisen auttaja vain oppimisen mahdollistajana. Etenkin jaetun vallan kauden vastauksissa osa oppilaista koki kuuntelemisen ja opettajan auttaneen heitä eniten. Jaetun vallan kaudella toisinaan vielä selitin oppilaille asioita muun muassa salaliitoista ja opetussuunnitelmasta. Tutkimuksen edetessä oppilaiden vastaukset edellä mainittuun kysymykseen muuttuivat. Arvioin oppilaiden valtaistumista oppimisen omistajuuden näkökulmasta näiden vastausten muutoksen kautta.

Jaetun vallan kaudella oppilaat kokivat oppivansa asioita paljon opettajan kautta. Silloin opettajan rooli olikin suurempi kuin vapauden kaudella. Tutkimusryhmä d:n 21 oppilaasta 13 vastasi, että heitä oli kuukauden aikana eniten auttanut oppimaan opettaja tai kuunteleminen.<sup>572</sup> Tutkimusryhmässä c kuusi oppilasta 19:stä koki oppineensa eniten opettajan kautta,<sup>573</sup> tutkimusryhmä a:ssa neljä 18:sta, b:ssä kuusi 20:sta.<sup>574</sup> Moni oppilas vastasi oppineensa parhaiten videoiden, tekemisen tai nettitiedon kautta.<sup>575</sup> Havainnollistan lukumääriä taulukossa 2.

Vapauden kauden edetessä itsearviointi & kysely -lomakkeen vastauksissa näkyy selvästi itsevarmuus ja luottamus omatoimisempaa opiskelua kohtaan.<sup>576</sup> Tutkimusryhmä d:n oppimisen kokemuksessa tapahtui suuri muutos, kun oppilaat saivat päättää, mitä tekevät. Suurin osa ryhmän oppilaista oli kokenut jaetun vallan kaudella oppineensa parhaiten opettajan ja kuuntelun avulla. Vapauden kauden alussa he kokivat heitä auttaneen eniten internetin ja Wikipedian.<sup>577</sup> Vain

---

<sup>571</sup> Burman 2019, 44.

<sup>572</sup> Esim. P7d 2017, itsearviointikysely: ”Jepen [opettajan] hyvät selitykset.” T1a 2016 itsearviointikysely: ”Opettajaa kuuntelemalla.” T7a 2016, itsearviointikysely: ”Hyvä opetus.”

<sup>573</sup> P3c 2017, itsearviointikysely: ”Kuunteleminen.” P2c 2017, itsearviointikysely: ”Hissan ope.”

<sup>574</sup> P8a 2016, itsearviointikysely: ”Opettaja kannusti ja muutenkin meidän hissian ope on paras.” P1b 2016, itsearviointikysely: ”Hyvä opettaja. Jeppe [opettaja] on äijä!” P7b 2016, itsearviointikysely: ”Hyvä ope!”

<sup>575</sup> Esim. P10a 2017, itsearviointikysely: ”Nettieto.” T6b 2017, itsearviointikysely: ”Videot, tietotekstit, kahoot ja ryhmätyöt ja oppikirja.” T10a 2017, itsearviointikysely: ”Minua auttoi oppimaan videot ja kun saamme itse tutkia tietoa”

<sup>576</sup> Esim. T10a 2017, itsearviointikysely: ”Löydän helposti netistä tietoa” ja P2a 2017, itsearviointikysely: ”Olen ahkera ja määrätietoinen opiskelija.”

<sup>577</sup> Vastauksia kysymykseen ”Mikä auttoi sinua oppimaan eniten tämän kuukauden tunteilla?” T1d 2018, itsearviointikysely: ”Lautapelit.” T12d 2018, itsearviointikysely: ”Kuvien

kolme oppilasta 22:sta mainitsi heitä eniten auttaneen opettajan – näistäkin vastauksista kaksi sisälsi muodon ”opettaja ja wikipedia”.<sup>578</sup> Vapauden kauden toisessa itsearviointinnissa enää kaksi oppilasta mainitsi heitä eniten oppimaan auttavaksi tekijäksi opettajan, ja hekin mainitsivat opettajan lisäksi toisen tekijän.<sup>579</sup>

Tutkimusryhmä c:ssä opettajaa tai kuuntelemista eniten heitä auttamaan oppivana tekijänä pitävien oppilaiden määrä puolittui kahdessa kuukaudessa, kun siirryttiin jaetun vallan kaudelta oppilaiden valtaa korostavalle vapauden kaudelle. Kolme oppilasta kahdeksastatoista koki oppineensa parhaiten opettajan kautta.<sup>580</sup> Valtaosa koki heitä eniten auttaneen kavereiden ja tekemisen.<sup>581</sup> Vapauden kauden toisessa itsearviointinnissa kolme oppilasta 17:stä mainitsi opettajan auttaneen heitä eniten.<sup>582</sup>

Tutkimusryhmä a:n oppilaista ensimmäisessä vapauden kauden itsearviointinnissa neljä 18:sta, koki oppivansa opettajan, tämän myönteisyyden tai kuuntelemisen avulla parhaiten.<sup>583</sup> Suurin osa korosti oppivansa parhaiten ryhmätöiden avulla.<sup>584</sup> Tutkimusryhmä b:ssä vapauden kauden ensimmäisessä kyselyssä kukaan yhdeksästätoista oppilaasta ei kokenut opettajan olleen heitä eniten oppimisessa auttava tekijä.<sup>585</sup> Seitsemännän luokan viimeisessä kyselyssä ryhmä a:n yhdeksästä kyselyn kunnolla täyttäneestä oppilaasta yksi koki opettajan olleen merkittävin oppimista auttanut tekijä, joskin hänen vastauksessaan mainittiin muitakin tekijöitä.<sup>586</sup>

Kahdeksannelle luokalle tullessa itsearviointi & palaute -kysely korvattiin ”itsearviointia kasit” -kyselyllä (liite 2). Siinä oli neljä kysymystä vähemmän kuin seitsemännän luokan ”Itsearviointi & palaute” -kyselyssä. Seitsemäsluokkalaisten vaikeaksi kritisoima kysymys ”Mitä olen oppinut kuukauden aikana itsestäni oppijana?” sekä oppimista konkretisoivat kysymykset poistettiin ja niiden tilalle tuli yleisempi: ”Miten hyvin olet oppinut historiaa tänä lukuvuonna?”

---

tutkiminen.” P5d 2018, itsearviointikysely: ”Kaverit auttoivat.” T3d 2018, itsearviointikysely: ”Sai tehdä mitä itse tahtoi oli helpompi oppia kun sai itse valita mitä tekee.”

<sup>578</sup> P1d 2018, itsearviointikysely: ”Ope ja wikipedia.” T8d 2018, itsearviointikysely: ”Wikipedia ja opettaja.”

<sup>579</sup> P6d 2018, itsearviointikysely: ”Opettaja tai netti.” T1d 2018, itsearviointikysely: ”Tieto ja herra Jesper Kristiansson.”

<sup>580</sup> T1c 2018, itsearviointikysely: ”Jeppe. [opettaja]” P1c & P5c 2018, itsearviointikysely: ”Ope.”

<sup>581</sup> Vastauksia kysymykseen ”Mikä auttoi sinua oppimaan eniten tämän kuukauden tunteilla?” P10c 2018, itsearviointikysely: ”Kaverit.” T8c 2018, itsearviointikysely: ”Tiedon ettiminen, kirjoittaminen ja piirtäminen.”

<sup>582</sup> P1c & P2c 2018, itsearviointikysely: ”Opettaja.” P3c 2018, itsearviointikysely: ”Puhelin ja opettaja.”

<sup>583</sup> P3a & P6a 2017, itsearviointikysely: ”Opettaja.” P2a 2017, itsearviointikysely: ”Opettajan myönteisyys.” T1a 2017, itsearviointikysely: ”Minua auttoi kuuntelu.”

<sup>584</sup> T4a 2017, itsearviointikysely: ”Minua auttoi oppimaan ryhmän kanssa työskentely ja erilaisten historiaan liittyvien videoiden katsominen.” P10a 2017, itsearviointikysely: ”Ryhmä työskentely.”

<sup>585</sup> T9b 2017, itsearviointikysely: ”Minua auttoi se, kun sai itse etsiä tietoa netistä.” T4b 2017, itsearviointikysely: ”Eri lähteistä tutkiminen.” T2b 2017, itsearviointikysely: ”Se että mun keskittymiskyky on parantunu.”

<sup>586</sup> T11a 2017, itsearviointikysely: ”Se että Jeppe [opettaja] itse selitti joistain asioista ja esitti kysymyksiä asiaan liittyen. Se myös että voitiin itse etsiä kaikkia tietoja netistä yms.”

Vaikeimpia ja eniten auttaneita asioita pohtivat kysymykset jäivät, mutta ”mistä on ollut vähiten hyötyä tämän kuukauden tunneilla” -kysymys poistettiin.

Kahdeksannen luokan alussa ryhmä a:n 20:sta oppilaasta kolme koki opettajan auttaneen eniten oppimisessa. Tutkimusryhmä b:ssä kolme 18:sta koki opettajan olleen suurin oppimista auttanut tekijä. Suurin osa vastasi netin ja tietokoneiden auttaneen heitä eniten.<sup>587</sup> Ensimmäisen tutkimusikäluokan (ryhmät a ja b) kanssa menin sekaisin tiedostojen kanssa ja teetin heillä ensimmäisen itsearviointin jälkeen eri kyselyitä, joissa pyydettiin itsearviointia ja ajatuksia siitä, miten opiskelu oli mennyt. Näissä kyselyissä ei ollut kysytty oppimisen omistajuudesta kieliviä kysymyksiä, joten siksi ne on jätetty tästä analyysistä pois.

Tutkimusryhmä c:ssä kahdeksannen luokan marraskuussa yksi kahdeksastatoista koki opettajan edistäneen oppimista eniten. Tammikuussa heitä oli kolme kahdeksastatoista. Kahdeksannella luokalla syyskuun itsearvioinnissa kaksi oppilasta 19:stä mainitsi, että opettaja auttoi heitä eniten oppimaan.<sup>588</sup> Marraskuun itsearvioinnissa ryhmä d:n oppilaista kaikki 14 vastannutta kokivat jonkin muun kuin opettajan tai kuuntelun oppimistaan eniten edistäneenä tekijänä.<sup>589</sup> Viimeisessä ”itsearviointia kasit” -kyselyssä kolme 20:sta vastanneesta mainitsi opettajan oppimistaan eniten edistäneenä tekijänä, mutta jokaisessa vastauksessa mainittiin myös muita tekijöitä.<sup>590</sup>

Taulukko 2. Itsearvioinnit, joissa vastattiin opettajan tai kuuntelun auttaneen oppimista eniten.

Vastaukset, joissa opettaja tai kuunteleminen auttoi eniten oppimaan / vastausten kokonaismäärä.

Tutkimusryhmä	a	b	c	d
Jaetun vallan kausi, alku	4 / 18	6 / 20	6 / 19	13 / 21
Vapauden kausi, alku	4 / 18	0 / 19	3 / 18	3 / 22
Vapauden kausi, ensimmäinen kevät	1 / 9	3 / 14	3 / 17	2 / 22
Kahdeksannen luokan alku	3 / 20	3 / 18	3 / 18	2 / 19
Kahdeksannen luokan keskivaihe			1 / 18	0 / 14
Vapauden kauden loppu			3 / 18	3 / 20

Tämän analyysin perusteella voin todeta, että oppilaiden vallan lisääntyessä he eivät enää tukeutuneet oppimisessaan niin paljoa opettajaan tai kuuntelemiseen. Kun oppilas sai lisää valtaa ja vastuuta, hän löysi opettajaa korvaavia

<sup>587</sup> T3b 2017, itsearviointikysely: ”Netistä saamani tieto.” T2b 2017, itsearviointikysely: ”Netti.” P7b 2017, itsearviointikysely: ”Tietokoneet.”

<sup>588</sup> P6d 2018, itsearviointikysely: ”Opettaja.” T1d 2018, itsearviointikysely: ”Opettaja.”

<sup>589</sup> P1d 2018, itsearviointikysely: ”Esitelmien tekeminen.” P2d 2018, itsearviointikysely: ”Internet ja esitelmien teko.” P4d 2018, itsearviointikysely: ”Mielen kiintoinen aihe, mitä on hauska tulkita ja tutkia.” T2d 2018, itsearviointikysely: ”Asioiden lukeminen ja tekeminen.”

<sup>590</sup> T1d 2019, itsearviointikysely: ”Jesper Kristiansson & Google + Wikipedia.” T4d 2019, itsearviointikysely: ”Internet, Jesper.” T5d 2019, itsearviointikysely: ”Se, että saa itse päättää, mitä tekee ja hyvä opettaja.”



tekijöitä oppimistaan vahvistamaan, eli oppi ottamaan itse vastuuta oppimisestaan. Parhaiten vaikutus näkyy tutkimusryhmä d:n kohdalla, jossa aikaisemmin 13 oppilasta 21:sta oli vastannut kuuntelemisen tai opettajan auttaneen eniten oppimista, mutta puolen vuoden jälkeen enää kolme koki niin. Viimeisessä itsearvioinnissa luku oli sama, vaikka välillä kukaan luokassa ei kokenut opettajaa merkityksellisimmäksi tekijäksi oppimisensa kannalta. Oppilaiden vastausten perusteella oppimisen omistajuus siirtyi opettajalta oppilaille, kun he oppivat tunnistamaan osaamistaan ja vaikutusmahdollisuuksiaan paremmin.

Oppimisen omistajuuden kokeminen on indikaatio valtaistumisesta. Oppilaat oppivat olemaan vähemmän riippuvaisia opettajasta, ja ottivat vapauden sekä vastuun oppimisestaan. Osa oppilaista on mahdollisesti ajatellut opettajan roolin oppimisen mahdollistajana, kuten T2a: ”Opettaja, joka tekee tunteista parhaita ja mielenkiintoisia.”<sup>591</sup> T2a:n ajatus saattaa olla, että opettaja päättää, että oppilaat saavat päättää asioista, ja se tekee opettajasta eniten oppimista edistävän asian. Joka tapauksessa lähes jokainen oppilas koki muut kuin opettajaan liittyvät asiat, kuten ryhmätyöskentelyn, internetin ja vapauden valita itse aiheensa, eniten heitä oppimaan auttaneina tekijöinä.<sup>592</sup> Suurin osa tällaisista vastauksista heijastelee suoraan valtaistumista, oppimisen omistajuutta ja ”koulumestarista” irtautumista.

Freiren kritisoimassa talletuspedagogiikassa opettaja omistaa oppimisen, ja siirtää oppia oppilaisiin.<sup>593</sup> Rancièren mukaan aina, kun opettaja ohjailee oppilasta, koulu tyhmentää oppilasta.<sup>594</sup> Kysyin loppuhaastattelussa oppilailtani, miltä tällainen opiskelutapa heistä tuntui. Moni oppilas kertoi pitäneensä opiskelutavasta. P7d esitti perusteluja: ”Ihan kivalta. Se ei oo ehkä niinku tylsistyttänyt niin paljoa, ku saa vähän tehdä semmosia juttuja, mistä itte tykkää.”<sup>595</sup> P2a vastasi samaan tapaan: ”Kun sä ite valitset ne aiheet, ni nehän on paljon kiinnostavampia ja oppii paremmin.”<sup>596</sup> Molemmat aineistoa hyvin kuvaavat esimerkit korostavat, että oppilaat kokivat omaavansa valtaa ja itsevarmuutta valita, mitä opiskelevat. Oppilaat kokivat hallitsevansa omia töitään, ja näin ollen Burmanin (2019) mukaan kokivat omistajuutta oppimiseen.<sup>597</sup>

Oppilaat kokivat tietokoneet merkityksellisinä oppimiselleen, ja jos koneita ei ollut saatu varattua, oppilaat kokivat saavansa vähemmän aikaiseksi.<sup>598</sup> Tutkijapäiväkirjamerkintäni mukaan kysyin helmikuussa 2018 seitsemäsluokkalaisiltani, että varaanko heille tietokoneet tai tietokoneluokan. T7d vastasi: ”Joo, koneet tai AT-luokka – muutenhan me ei voida tehdä mitään.”<sup>599</sup>

---

<sup>591</sup> T2a 2017, itsearviointikysely.

<sup>592</sup> Esim. T3d 2019, itsearviointikysely: ”Vapaus päättää mitä teen.” P2c 2018, itsearviointikysely: ”Se, että oppilaat saa valita mitä tehdään.”

<sup>593</sup> Freire 1970, 53–54; 64–65

<sup>594</sup> Rancière 1991, 6–9; 21.

<sup>595</sup> P7d 2019, loppuhaastattelu.

<sup>596</sup> P2a 2018, loppuhaastattelu.

<sup>597</sup> Burman 2019, 44.

<sup>598</sup> P8d 2018, itsearviointikysely: ”Kun on ollut melkeen aina tietokoneet jotka on auttanu ja tekeminen on ollut omalla vastuulla.”

<sup>599</sup> Tutkijapäiväkirja 2018.

Joulukuussa 2018 kirjoitin tutkijapäiväkirjaani kokemuksia tilanteesta, kun emme saaneet varattua tietokoneita ryhmälle viikkoon, koska koneet olivat huollettavina. Neljä poikaa kommentoi työtehon olevan heikkoa, kun ”myllyt” (käytämämme termi kannettaville tietokoneille) olivat käyttökiellossa. Yksi oppilas oli sitä mieltä, että työnteke on erilaista. P1d:n mukaan työteho oli ”täysi nolla”, kun tietokoneita ei voinut käyttää. P1d keskittyikin lopputunnin ”arjen taitojen kehittämiseen ja itsestä huolehtimiseen” lepäilemällä ja juttelemalla perustellen: ”joku sellainen kohta siellä [opetussuunnitelmassa] oli”. Tuntipäiväkirjaan hän oli kirjannut: ”Ei ollut myllyjä, joten katsoimme puhelimesta kaikkea kiinnostavaa”.<sup>600</sup> T1d kommentoi, että olisi varmaan joka tapauksessa pelannut lautapeliä, vaikka koneet olisivat olleet käytettävissä. Puhelimillaankin oppilaat pääsivät tiedon valtatielle, internetiin, mutta kaikki eivät kokeneet puhelimesta tekemistä yhtä tehokkaaksi ja kivaksi. Oppilaat mukautuivat nopeasti siihen, että tietokoneet eivät olleet käytettävissä muutamalla tunnilla: aiemmalla tunnilla tietokoneita kaivannut P1d totesi puhelinta tiedonhakuun käyttäessään: ”Ei se nyt niin paljoa haittaa.”<sup>601</sup>

Kokemukseni mukaan osa oppilaista oli opiskelunsa sujumisen suhteen riippuvaisempia tietokoneista kuin toiset. Muutama oppilas halusi aina tehdä tutkielmatyyppejä töitä tietokoneella, ja jos koneet eivät olleet käytettävissä, heidän työskentelytehonsa laski. Suurin osa oppilaista teki välillä tutkielmatyyppejä töitä, välillä askarteli, välillä teki pelejä, ja niin edelleen. Heihin ei vaikuttanut niin paljoa se, että tietokoneet eivät aina olleet käytettävissä. Arvioin oppilaiden pitäneen tietokoneilla työskentelystä sen takia, että niitä ei muiden aineiden opitunneilla päässyt käyttämään niin paljoa. Lisäksi internet on todella laaja ja se tarjoaa oppilaille todella paljon mahdollisuuksia tiedon ja aiheiden etsintään.

Oppilaat tiedostivat vapautensa. Opettajan vallan kaudella annoin oppilaille aina läksyksi seurata uutisia, en muuta. Olin merkinnyt tutkijapäiväkirjaan mielenkiintoisen keskustelun kahden tutkimusryhmä d:n oppilaan väliltä. Kaksi luokan oppilasta olivat urheiluleirillä. Koulussa olleet oppilaat pohtivat: ”Oppilas 1: Kysyivätkö läksyt [ennen kuin lähtivät leirille]? Oppilas 2: Ei kai hissasta tartte? Mehän saadaan ite päättää ne läksyt. Ei kukaan muu tiiä kuin ite, jos ite päätät ne.”<sup>602</sup> Oppilaat tiedostivat valtansa ja oppimisen omistajuuden ulottuvan läksyihinkin. Kertaakaan kukaan ei tullut kertomaan tehneensä itselleen määräämiä läksyjä – tosin joskus oppilaat innostuivat töistään niin paljon, että työstivät niitä kotonakin.

Oppimisen omistajuutta vastaan puhuu se, että melko usein kiertäessäni luokassa, oppilaat kysyivät minulta, voivatko tutkia tiettyä aihetta, tai onko heidän tarkoittamansa aihe sopiva. Vastasin oppilaille yleensä innostuneesti hyväksyen, vaikka jälkikäteen mietittynä olisin voinut vastata kysymällä, miksi he minulta kysyvät. Näin toimiessaan oppilaat tukeutuivat opettajaan aiheita valitessaan. Vaikka yleensä ymmärsin heidän kysymyksensä retorisisina, he silti hakivat minulta lopullisen valtuutuksen toimilleen.

---

<sup>600</sup> P1d 2018, tuntipäiväkirja.

<sup>601</sup> Tutkijapäiväkirja 2018.

<sup>602</sup> Tutkijapäiväkirja 2018.

Todella harvoin yritin ohjata oppilaat vaihtamaan aihetta. Pelaamista, muiden aineiden kotitehtävien tekemistä ja muiden aineiden kokeisiin valmistautumista en suoranaisesti hyväksynyt. Jos oppilas harjoitti edellä mainittuja toimia, toistelin oppilaille mantraa vapaudesta ja vastuusta, sekä kyselin, miten tuo liittyy opetussuunnitelmaan. Pari oppilasta halusi toisena lukuvuotenaan tutkia kidutusmenetelmien historiaa, ja olin siitä hieman huolissani. Yritin hieman ohjata heitä aiheesta pois, mutta he taistelivat vastaan muistuttamalla siitä, kuka sai päättää aiheet. Arvelin, että heidän kiinnostuksensa aihetta kohtaan on sen verran suuri, että he tutkisivat aihetta joka tapauksessa jossain, joten annoin heidän tutkia aihetta. Kielsin heitä etsimästä liian hurjista paikoista, ja pyysin heitä vaihtamaan aihetta, jos yhtään tuntui ahdistavalta.

Oppilaistani kasvoi tutkimuksen myötä historian tunneille itseään ohjaavia toimijoita. He eivät nojautuneet opiskelussa opettajaan, vaan olivat itse aktiivisia. Oppilaat kokivat voivansa vaikuttaa ja opiskella omista mielenkiinnon kohteistaan käsin. Oppilaat käyttivät aineiston ja havaintojeni mukaan suurimman osan vapauden kauden tunteista tutkiessaan sitä, mikä heille oli merkityksellisintä. Moision mukaan tällainen inhimillisen tuottavuuden edistäminen on radikaalissa pedagogiikassa kasvatusjärjestelmän tavoite.<sup>603</sup>

### **6.3 Valtaistumisen merkkejä loppukyselyssä ja valta- ja sortotehtävät.**

Jaetun vallan kaudella selvitin oppilaiden käsityksiä vallasta ja sorrosta laittamalla heidät tekemään valta ja sorto -tehtävän (liite 6). Koska kysymykset olivat melko henkilökohtaisia, annoin heille mahdollisuuden olla vastaamatta kohtiin, jotka kokevat liian henkilökohtaisiksi. Ensimmäisen tutkimusikäluokan ohjeistin etsimään määritelmät vallalle ja sorrolle internetistä. Sorron käsitteen kaukaisuudesta kertoo se, että pari oppilasta kirjoitti sorron tarkoittavan Järvenpään kaupunginosaa, koska se oli Googlen ylin hakutulokset sanalle. Tämän takia muutin seuraavan vuoden ohjeistukseen sorto-sanalla sortaminen-sanaan. Yleisin määritelmä sorrolle oli Wikipediaa mukaillen ”vallankäyttöä julmalla, kovakouraisella ja epäoikeudenmukaisella tavalla”.<sup>604</sup> Olisi hälyttävää, jos oppilaat tällaisen määrittelyn jälkeen ilmaisisivat, että heitä sorretaan paljon. Sorto, jota halusin heiltä tiedustella, oli freirelaisittain enemmän intellektuaalista vapauden rajoittamista kuin kovakouraisista orjien käsittelyä. Toisen tutkimusikäluokan ohjeistin pohtimaan sortoa enemmän vapauden rajoittamisen näkökulmasta.

Valta- ja sortotehtävä tehtiin jaetun vallan kaudella, ennen kuin oppilaat oli täysin vapautettu tutkimaan historiaa itsenäisesti. Suurin osa oppilaista koki, että heillä on valtaa. Heidän käsityksensä vallan omaamisesta olivat kuitenkin erilaisia kuin tutkijan. Suurin osa oppilaista käsitti vallan hyvin pieneksikin itsensä määräämismahdollisuudeksi. Esimerkiksi T4d kirjoitti: ”Minulla on valtaa päättää

---

<sup>603</sup> Moision 2009, 138.

<sup>604</sup> Mm. T4a ja T5a 2016 valta- ja sortotehtävä.

joistain asioistani esimerkiksi monelta menen nukkumaan tai mitä syön aamupalaksi.”<sup>605</sup> P2d kirjoitti: ”On [oppilailla valtaa], koska saamme esim. päättää paljonko ruokaa syömmme.”<sup>606</sup> T5b kirjoitti: ”On valtaa, koska pystyn vaikuttamaan joihinkin asioihin kertomalla omia mielipiteitäni ja ehdottamalla asioita.” Harvat oppilaat kokivat omaavansa paljon valtaa, esimerkiksi P10b kirjoitti: ”Minulla on valtaa elää itse miten haluan.” Muutama oppilas mainitsi kyselyssä, että historian tunneilla heillä on valtaa.<sup>607</sup>

Oppilaat kokivat, että koulussa oppilailla on valtaa lähinnä oppilaskunnan hallituksen kautta.<sup>608</sup> Tämä on yleisesti toistettu mantra demokratiakasvatuksessa, että oppilailla on mahdollisuus vaikuttaa oppilaskuntien kautta. Oppilaiden käsitykseen oppilaskunnan hallituksen kautta vaikuttamiseen voi vaikuttaa se, että heille kerrotaan, että he voivat vaikuttaa oppilaskunnan hallituksen kautta. Vaikka oppilaskunnan hallitukset ovat merkittäviä kouludemokratian kannalta, ne saattavat monessa koulussa jäädä tapahtumien järjestäjän rooliin, jonka vaikutusmahdollisuudet rajoittuvat koulun ruokalistan kommentoimiseen. Oppilaskunnan hallitukseen valituilla harvoilla oppilailla on hyvät mahdollisuudet vaikuttaa, ja yleensä nämä oppilaat ovat Männistön (2020) mukaan sellaisia oppilaita, jotka jo muutenkin osaavat demokratiakansalaisuuden kannalta olennaisia taitoja.<sup>609</sup>

Opetushallituksen demokratiakasvatusselvityksessä (2011) todettiin, että 84 prosenttia yläkouluista ilmoitti, että heidän oppilaansa pystyvät vaikuttamaan luokan sääntöihin.<sup>610</sup> Kukaan valta- ja sortotehtävään vastanneista ei maininnut, että heillä olisi valtaa luokan sääntöjä luotaessa. Tämä voi johtua siitä, että Kalibumin koulussa yläluokilla ei yleensä luotu luokalle omia sääntöjä. Demokratiakasvatusselvityksen mukaan 74 % yläkouluista ilmoitti oppilaidensa voineen vaikuttaa koulun sääntöihin.<sup>611</sup> Valta ja sorto -kyselyssä kukaan ei vastannut voineensa vaikuttaa koulun sääntöihin. On mahdollista, että vastaajat, jotka mainitsivat oppilailla olevan valtaa oppilaskunnan kautta, ajattelivat, että oppilaskunnan kautta oppilaat voivat vaikuttaa koulun sääntöihin. Epäyhteneviä vastauksia voi selittää se, että demokratiakasvatusselvityksen vastaajina eivät toimineet oppilaat, vaan koulujen opettajat ja rehtorit.<sup>612</sup>

Valta- ja sortokirjoitelmissa oppilaiden oli määrä pohtia, kuka olisi heidän elämässään nukkemestari, joka liikuttaa heitä kuin marionettia. Suurin osa oppilaista koki, että heidän nukkemestareitaan ovat vanhemmat. Lähes puolet vastanneista mainitsi opettajan nukkemestarikseen. Oppilaat kokivat olevansa nukkemestareita kavereilleen, lemmikeilleen ja pienemmille sisaruksilleen.

Ennen vapauden kauden alkua yli puolet vastanneista koki, ettei halua enempää valtaa kuin jo on. Toisen ikäluokan loppukyselyssä kysyin heiltä saman

---

<sup>605</sup> T4d 2017, valta- ja sortotehtävä.

<sup>606</sup> P2d 2017, valta- ja sortotehtävä.

<sup>607</sup> Esim. T10b 2016, valta- ja sortotehtävä: ”...Jepen historian tunnit (kohta).”

<sup>608</sup> Esim. T6a 2016, valta- ja sortotehtävä: ”Ne [oppilaat] saa vaikutta koulun asioista. Esim. oppilaskunta.”

<sup>609</sup> Männistö 2020, 51–52.

<sup>610</sup> Opetushallitus 2011, 37.

<sup>611</sup> Opetushallitus 2011, 37.

<sup>612</sup> Opetushallitus 2011, 29.

kysymyksen uudestaan. 26 oppilasta 35:stä ei halunnut lisää valtaa kuin jo on.<sup>613</sup> Tutkimuksen lopussa oppilaat pohtivat valtakysymyksiä laiskasti: suurin osa oppilaista vastasi yhdellä sanalla esitettyihin kysymyksiin. Oppilaiden vastausten perusteella heidän vallantarpeensa oli ehkä tyydytetty. Yhdeksän oppilasta 35:stä vastasi tutkimuksen lopussa, että haluaisi lisää valtaa. Vastaukset valta ja sorto -kysymyksiin eivät yleisesti ottaen merkittävästi muuttuneet tutkimuksen aikana. Vaikka oppilaita Rancièren ja Freiren mukaan sorretaan koulussa riistämällä heidän vapautensa, tuntuvat oppilaat olevan tyytyväisiä tähän tilanteeseen. Se ei ole ihme, sillä heitä kasvatetaan tällaiseen järjestelmään ensimmäiseltä koululuokalta alkaen. Se, että oppilaat eivät halunneet enempää valtaa koulussa, on tulkintani mukaan merkki siitä, että oppilaat tyytyvät alisteiseen asemaansa koulussa yleisesti.

Yksilön valinnanvapautta korostavia opetusmetodeja on kritisoitu siitä, että ne ohjaavat individualismiin yhteisöllisyyden asemesta.<sup>614</sup> Tarkastelin tämän väitteen toteutumista tutkimuksessani. Loppukyselyssä jokainen oppilas vastasi itsenäisesti kysymykseen ”Teitkö historian tunneilla enemmän asioita yksin vai ryhmässä?” Yhteensä vastaajia oli 72, joista 52 kertoi tehneensä asioita enemmän ryhmässä. 12 vastaajaa vastasi tehneensä yhtä paljon ryhmässä ja yksin. Kahdeksan oppilasta teki enemmän yksin. Loppukyselyjen vastaukset vahvistivat havaintojani siitä, että oppilaat tekivät todella paljon ryhmätöitä.

Ryhmätöitä ovat kokemuksen mukaan usein peruskoululaisten mielestä mukavia. Ryhmätöiden koettuun mukavuuteen voi vaikuttaa se, että ryhmätöitä tehdessä voi mahdollisesti oleilla vapaammin kuin muun opetuksen aikana. Ryhmätöitä voidaan nähdä helpompana vaihtoehtona. Hellström ym. (2015) argumentoivat *Yhdessä oppiminen - Yhteistoiminnallisuuden käytäntö ja periaatteet* -kirjassa pienryhmän jäsenmäärän olevan toimivin, kun siinä on 2–4 jäsentä. Mitä vähemmän ryhmässä on jäseniä, sitä enemmän aktiivista vastuuta jokaisella jäsenellä on. Teoriassa yksin työskennellessä aktiivista vastuuta on 100 prosenttia, kahdestaan 50 prosenttia ja niin edelleen. Mitä enemmän ryhmässä on jäseniä, sitä enemmän vuorovaikutussuhteita ryhmässä on: kommunikointi on vaikeampaa ja useamman on kuunneltava vain toisten puhetta.<sup>615</sup>

Hellström ym. (2015) kertovat, että perinteisessä kouluopetuksessa noin kahdenkymmenen oppilaan ryhmässä oppilaskohtainen vastuu aktiivisesta toiminnasta laskee noin viiteen prosenttiin vuorovaikutussuhteiden kasvaessa erittäin suureksi. Tällaisissa tilanteissa oppilaiden on helppo jättää osallistumatta vuorovaikutukseen ja jäädä passiiviseksi seuraajaksi.<sup>616</sup> Suurin osa tutkimuksen aikana palautetuista töistä oli tehty parityönä. Tutkimuksen aikana suurin osa oppilaista päätti toimia pienissä ryhmissä, joissa heillä oli paljon aktiivista vastuuta. Ryhmät, joissa oppilaat työskentelivät, pysyivät havaintojeni mukaan melko samoina.

---

<sup>613</sup> Ensimmäisen tutkimusikäluokan kanssa kysyin viimeisen itsearviointin yhteydessä, että haluaisivatko oppilaat muuttaa vastauksiaan valta- ja sortotehtäviin, mutta vain pari oppilasta halusi. En ole ottanut näitä vastauksia mukaan analyysiin.

<sup>614</sup> Wedin 2018; Saukkonen & Rähä 2014.

<sup>615</sup> Hellström ym. 2015, 60–61.

<sup>616</sup> Hellström ym. 2015, 61.

Oppilaat, jotka tekivät paljon yksilötyötä, eivät kyhjötelleet yksin luokan nurkassa, vaan olivat vahvasti yhteydessä tovereihinsa. Esimerkiksi tutkimusryhmä a:ssa oli kolme oppilasta, joista kaksi teki yleensä ryhmätyötä kahdestaan ja kolmas teki yksilötyötä. Vaikka he tekivät töitä eri aiheista, he istuivat samassa pöytäkunnassa ja kommunikoivat aktiivisesti keskenään. En havainnut, että kukaan oppilaista olisi systemaattisesti ”jäänyt ulkopuolelle”, vaan töitä tehtiin yhteisöllisesti. Eräs kuvaava esimerkki yhteistoiminnan luonteesta löytyy tutkijapäiväkirjastani. Sen mukaan neljän oppilaan ryhmä sai idean tehdä elokuvan aiheesta ”Suomi sata vuotta sitten”. Oppilaat kiersivät kaikki luokan oppilaat ja kysyivät, haluaisivatko he osallistua elokuvan tekoon. He löysivät mukaan neljä toveria. Lopulta ryhmä koostui seitsemästä tytöstä ja kahdesta pojasta.<sup>617</sup>

Näiden esimerkkien myötä totean, etten havainnut oppilaiden valtaa korostavan metodin ohjaavan oppilaita individualismiin, vaan päinvastoin: oppilaat työskentelivät pääsääntöisesti ryhmissä. Seuraavassa luvussa kerron tarkemmin yhteistyöstä, eli siitä, kuinka oppilaat päättivät koko luokan kesken tehävistä toimista yhdessä, ja miten demokratiakasvatus näkyi tutkimuksessani.

## 6.4 Valtaistuminen ja opetussuunnitelman demokratiakasvatus

Demokraattiseen päätöksentekoon osallistuminen edistää valtaistumista etenkin vapauden ja vaikutusvallan kautta.<sup>618</sup> Tutkimuksessani oppilaat saivat oppitunneilla merkittävästi vapautta ja vaikutusvaltaa. Demokraattista päätöksentekoa harjoiteltiin useilla tunneilla. Äänestyksellä päätettiin tuntien aiheita ja toimintoja jo jaetun vallan kaudella – silloin tosin opettajalla oli enemmän ääniä kuin oppilailta. Jos oppilaat halusivat vapauden kaudella tehdä luokan kesken jotain, kuten leikkiä kaupunkisotaa, pelata hirsipuuta, katsoa dokumenttia projektorin kautta, käydä kirjastossa tai pelata kahoot-pelejä, luokassa äänestettiin. Jos enemmistö oppilaista kannatti esitettyä toimintaa, esitys meni läpi. Jos luokka esimerkiksi päätti, että mennään kirjastoon, kaikkien tuli lähteä sinne, koska opettajalla oli valvontavastuu oppilaistaan (vapauden kauden säännön numero 3 mukaisesti). Jos luokka päätti katsoa dokumenttia, kukaan ei saanut häiritä dokumentin katsontaa, mutta pakko ei ollut seurata sitä.

Oppilaat omaksuivat toiminnoista äänestämisen hienosti ja käyttivät sitä melko aktiivisesti. Yleensä oppilaat panivat äänestyksiä aluille, jos luokan tietokoneet oli varattu muille ryhmille, koska silloin heillä oli vähemmän tekemistä. Ensimmäinen tutkimusikäluokka oli hieman aktiivisempi yhteisten äänestysten pitäjä, koska heille riitti koulun yhteisiä tietokoneita tutkimuksen alkuvaiheissa harvemmin kuin seuraavalle ikäluokalle. Tutkimuksen alussa oppilaat esittivät ehdotuksensa opettajalle, jonka johdolla äänestys käytiin. Tutkimuksen edetessä oppilaat eivät aina esittäneet ehdotuksiaan opettajalle, vaan suoraan muulle luokalle. Tämä oli osoitus siitä, että luokan kollektiivinen autonomia kehittyi.

---

<sup>617</sup> Tutkijapäiväkirja 2017.

<sup>618</sup> Diamond 2016, 408.

Esimerkiksi yksi hauskeimmista oppilaiden ideoista syntyi maaliskuussa 2017, kun koulussa kiersi huhu, että moninkertainen olympiavoittaja Matti Nykänen on vierailulla kaupungissamme. Oppilaat tiesivät, että historian tunnilla heillä on valtaa, joten he päättivät äänestää Nykäsen etsimisen puolesta. Tutkimusryhmäni äänesti yksimielisesti, että etsitään Matti Nykänen. Kuulopuheita seuraamalla löysimme hänet myymästä makkaraa kaupan pihasta ja otimme yhteiskuvan hyppääjälegendan kanssa. Kun palasimme luokkaan, oppilaat äänestivät, että kuuntelisimme Nykäsen musiikkia.<sup>619</sup> Tämä tilanne sattui aivan ensimmäisen tutkimusikäluokan vapauden kauden alkuun, ja antoi oppilaille viestin siitä, että historian opiskelu voi olla jopa omakohtaista tutustumista urheilulegendoihin.

Tervasmäen ja Tomperin (2018) mukaan nykyinen koulutuspoliittinen ajattelutapa Suomessa suosii talouden kannalta tehokkaita ratkaisuja. He argumentoivat 2000-luvulla tehtyjen kotimaisten koulututkimusten perusteella, että koulutuspolitiikkaa tulisi kääntää pikemminkin siihen suuntaan, että "osaamisen" sijasta koulutusajattelun avainkäsitteistönä tulisi olla "hyvinvointi", inhimillinen "kasvu" ja "sivistys".<sup>620</sup> Tomperi (2018) näkee demokratiakasvatuksen edistyvän, kun oppilaat saavat päättää kysymykset, joita pohtivat:

Omakohtaisesti merkityksellisten kysymysten pohtiminen yhteisen ajattelun prosessissa on samalla kertaa sekä persoonallisen kasvun että yhteisöllisen edistyksen käytäntö - yksilöllisen ja yhteiskunnallisen sivistyksen muoto.<sup>621</sup>

Oppilaat saivat pohtia omakohtaisesti merkityksellisiä kysymyksiä jokaiselle historian tunnilla. Opettaja teki esityksiä luokalle harvoin. Joskus opettaja ehdotti asioita, jotka olivat tulleet koulun muilta opettajilta tai koulun ulkopuolisilta tahoilta. Esimerkiksi kerran seurakunnalta ja reserviläisjärjestöiltä tuli kutsu tulla oppilaiden kanssa siistimään sankarihautausmaan hautoja jäkälästä: oppilaat äänestivät osallistumisen puolesta. Kerran paikallinen kotiseutuyhdistys pyysi oppilaita etsimään 1700-luvulla kadonnutta metallista hautaristiä järven rannasta metallinpaljastimilla: oppilaat äänestivät osallistumisen puolesta.

Luimme opetussuunnitelmatekstiä jo opettajan vallan kaudella ja jaetun vallan kaudella, kuten kuvasin aiemmissa luvuissa. Ensimmäistä kertaa opetussuunnitelmat avatessaan seitsemäsluokkalaiset oppilaat kauhistelivat asiakirjan sivumäärää ja laajuutta. Jouduin avaamaan useita opetussuunnitelmasta löytyneitä käsitteitä oppilaille. Oppilailla oli tekemäni opetussuunnitelmatiiivistelmät käytössään, mutta silti uudemman opetussuunnitelman (2016) oppiainekohtainen rakenne tavoitteineen ja laaja-alaisine kokonaisuuksineen näyttäytyi epäselvänä oppilaille. Opetussuunnitelmatekstiä ei ole kirjoitettu yläkoululaisten luettavaksi, koska se vilisee asiantuntijasanastoa. Opetussuunnitelman teksti on raskasta ja suunnattu alan asiantuntijoille. Jouduin välillä olemaan opetussuunnitelmatulkkina oppilailleni. Oppilaiden kasvatusta ohjaava asiakirja voidaan

---

<sup>619</sup> T10b 2017, tuntipäiväkirja.

<sup>620</sup> Tervasmäki & Tomperi 2018, 182–183.

<sup>621</sup> Tomperi 2018, 26.

mieltää sortavaksi ja valtaistumista hankaloittavaksi. Opetussuunnitelma välittää tasa-arvon ja oppilaslähtöisyyden ihannetta, mutta teksti näyttyy erittäin vaikeaselkoisena oppilaille ja on isolta osin luettavissa vain tulkin välityksellä. Opetussuunnitelmien kirjoittaminen selkokielisiksi edistäisi kouludemokratiaa ja auttaisi mahdollisesti tavoitteiden saavuttamista.

Oppilaat olivat alkukyselyjen perusteella opiskelleet historiaa aiemmin melko perinteisen opettajajohtoisesti (ks. luku 4.1.1.). Loppukyselyjen perusteella oppilaat kokivat oppineensa historiaa hyvin tämän tutkimuksen esittämällä metodilla (ks. luku 5.6.). Toisin tekemisen oppimisessa voidaan nähdä valtaistumisen merkkejä. Tutkimuksen aikana harjoitettu vapaus ja pedagogiikka poikkesivat suuresti siitä, mihin oppilaat olivat tottuneet. He oppivat näkemään, että on muitakin tapoja oppia kuin perinteiset kouluoppimisen muodot.

Historian ja demokratiakasvatuksen suhdetta tutkineen Keith Bartonin mielestä koulun suurin tehtävä ja anti kansalaisuudelle on auttaa oppilaita tekemään hyviä, perusteltuja päätöksiä.<sup>622</sup> Tutkimuksessani oppilaat saivat päättää, mitä aiheita tutkivat ja millä tavalla. He tekivät paljon olennaisia opiskeluunsa liittyviä päätöksiä historian opintojensa aikana.

Opetushallituksen demokratiakasvatusselvityksessä (2011) todetaan, että kansallista demokratiaa voidaan vahvistaa lähidemokratiaa vahvistamalla:

Jotta voimme aidosti vahvistaa demokratiaa suomalaisessa yhteiskunnassa, koko yhteiskunnan, poliitikkojen, kotien, koulun ja opettajankoulutuksen on tiedostettava tilanne ja luotava yhdessä edellytyksiä uuden suomalaisen identiteetin rakentamiselle, jossa on sijaa toinen toisensa positiiviselle kohtaamiselle, vuorovaikutukselle, keskustelulle ja demokratialle. Lähidemokratian todellisen toimivuuden vahvistaminen, johon sisältyy kaikkien kansalaisten, myös lasten ja nuorten, aito kuuleminen, huomioiminen ja osallistaminen, linkittyy tähän vahvasti.<sup>623</sup>

Lähidemokratiaa ovat muun muassa lasten ja nuorten aito kuunteleminen, osallistaminen ja huomioiminen.<sup>624</sup> Demokratiakasvatusselvitys antaa ohjenuoria osallistumiselle:

Osallistumisen tulisi olla aitoa eli oppilaat tulisi ottaa oikeasti mukaan päätöksentekoon koulussa, kunnassa ja muussa lähiyhteisössä. Osallistuminen tulisi nähdä mahdollisuutena eikä uhkana. Toiminnalla tulisi olla konkreettisia seurauksia, mikä motivoisi oppilaita parhaiten.<sup>625</sup>

Ennen kuin vapautin oppilaani vapauden kaudelle, he vastasivat valta- ja sortokyselyihin. Oppilaat kokivat valtansa hyvin pienenä itsemääräämisoikeutena, kuten valtana päättää miten paljon syövät tai miten pukeutuvat. Moni oppilas koki voivansa vaikuttaa oppilaskunnan hallituksen kautta luultavasti siksi, että sitä mainostetaan oppilaille vaikuttamiskanavana. Oppilaskunnan ohjaavana opettajana toimineena tiedän, että oppilaskunnan hallitus on ihan hyvä tapa vaikuttaa, mutta sille ei tarjota paljoa vaikutusvaltaa asioihin. Suomen perustuslaissa todetaan:

---

<sup>622</sup> Barton 2012, 133.

<sup>623</sup> Opetushallitus 2011, 62.

<sup>624</sup> Opetushallitus 2011, 62.

<sup>625</sup> Opetushallitus 2011, 66.



Lapsia on kohdeltava tasa-arvoisesti yksilöinä, ja heidän tulee saada vaikuttaa itseään koskeviin asioihin kehitystään vastaavasti.<sup>626</sup>

Valitettavasti peruskoulun opettajat usein ajattelevat, että oppilaat eivät ikänsä takia kykene vapaampaan toimintaan tai osallistumaan päätöksentekoon.<sup>627</sup> Mielestäni ei ole tarkoituksenmukaista, jos teini-ikäiset koululaiset saavat päättää vain triviaaleista asioista koulussa. Tässä tutkimuksessa on kuunneltu, osallistettu ja huomioitu nuoria. He ovat saaneet osallistua toiminnan kehittämiseen ja päättää, mitä tunteilla tehdään. Tämä tutkimus on vahvistanut demokratiaa.

Peruskoulun demokratian tilaa tutkinut Perttu Männistö (2018) kirjoittaa:

[...]demokratia korostaa ensinnäkin ihmisten keskinäisten elämäntapojen dynaamisuutta – niiden jatkuvaa kehittymistä yhteisön muuttuvien arjen tarpeiden kanssa, että yksilöiden todellisia vaikutusmahdollisuuksia omaan elinympäristöönsä. Valmiiksi päätetyt kasvatustavoitteet ja -tavat eivät täten edusta kasvatusta, joka valmista demokraattiseen elämäntapaan.<sup>628</sup>

Männistön mukaan demokraattisen toimintakulttuurin kehittäminen tarkoittaa kaikkien oppilaiden vastuuntunnon ja autonomian kehittymistä. Asioiden keskeneräisyyden ja epäonnistumiset salliva kokeilemiseen perustuva toimintakulttuuri, jossa oppilaille on jaettu valtaa, auttaisi oppilaita kehittymään demokraattisemmiksi kansalaisiksi.<sup>629</sup> Vapauden kaudella harjoitettu toimintakulttuuri oli keskeneräisyyden sallivaa. En hoputtanut oppilaita saamaan töitään valmiiksi mihinkään määräaikoihin mennessä, vaikka tiedostin välillä, että osassa töistä kesti kauan. Esimerkiksi P5b ja P6b tekivät hyvin laajaa lautapeliä tunnista toiseen. Ajattelin projektin olevan liian suuri, mutta parin kuukauden jälkeen eppinen lautapeli valmistui. P6b koki tärkeäksi, että sai aikatauluttaa omat projektit: ”On myös ollut tarpeeksi aikaa esitelmien teossa.”<sup>630</sup> Tuntien toimintakulttuuri salli epäonnistumiset.

Rancièren ajatusten mukaan tärkeintä on, että oppilas etsii jotain. Opettajana todensin etsimistä jokaisella tunnilla. Aina oppilaat eivät tehneet mitään, joten olin heille armollinen. Voiko peruskoulun oppilaalta – tai keneltäkään – odottaa, että hän jaksaa jokaisella viikon kolmestakymmenestä tunnista keskittyä aktiivisesti ja suorittaa? Vapauden kauden toimintakulttuuri oli ennen kaikkea kokeileva. Oppilaat kokeilivat tutkia joitain aiheita ja jatkoivat, jos kokivat sen mielekkääksi. Kuten oppilaiden tekemistä tuntipäiväkirjoista voi todeta, he työstivät valintaansa välillä pitkäänkin, kokeillen eri aiheita. Kuten viime luvussa totesin, lähes kaikki oppilaat suosivat tutkimukseni aikana enimmäkseen ryhmitöitä. Ryhmässä toimimaan oppiminen on demokratiakasvatusta. Männistön ajatuksia alleviivaten totean näillä perusteilla, että tutkimuksessani vapauden kaudella saavutettiin toimintakulttuuri, joka edisti oppilaiden kehittymistä demokraattisemmiksi kansalaisiksi.

<sup>626</sup> Suomen perustuslaki 731/1999, 6 §.

<sup>627</sup> Männistö 2020, 53.

<sup>628</sup> Männistö 2018, 31.

<sup>629</sup> Männistö 2018, 33.

<sup>630</sup> P6b, itsearviointi, tammikuu 2017.

## 6.5 Valtaistumisen arviointia

Tässä luvussa olen esittänyt kolmannen tutkimuskysymyksen ”Seurasiko opiskelusta valtaistuminen?” kannalta oleellista analyysiä. Olennaista oli ensin tarkastella valtaistumisen mahdollistavan prosessin toteutumista.

Totesin luvussa 6.1., että oppilaat otettiin mukaan valtaistamisprosessin kehittämiseen, toteuttamiseen ja arviointiin. Luvussa neljä totesin, että ammattilaisesta tuli jossain määrin osa yhteisöä. Vaikka opettaja oli Iso toinen, rooli poikkesi totutusta merkittävästi. Samassa luvussa pohdin, että en pystynyt työskentelemään oppilaiden kanssa täysin tasa-arvoisina kumppaneina, koska opettajana minulla oli asemani takia enemmän valtaa. Joka tapauksessa arvostin oppilaiden ideat yhtä arvokkaiksi kuin omani, kuten Rancière suosittaa. Luvussa viisi esittelin oppilaiden oppimista. Väitän, että oppilaillani oli mahdollisuus kehittää taitojaan niin, että nämä eivät olleet riippuvaisia ammattilaisten tuesta.<sup>631</sup>

Vaikka oppilaat välillä varmistivat minulta, että heidän tutkimansa aiheet olivat relevantteja, ja ohjasin heitä arvioimalla palautetut työt, oppilaani eivät olleet riippuvaisia opettajan tuesta. Opettajan läsnäolo ohjasi oppilaita opiskelemaan. Esimerkiksi P4c mainitsi loppuhaastattelusta, että jos opettaja ei olisi ollut luokassa ”muuten ois ollu varmaan aika villiä siellä tunnilla”.<sup>632</sup> Opettajan valvova läsnäolo rauhoitti oppilaita ja sai heidät työskentelemään koulumaisesti, mutta oppilaat eivät olleet opettajasta riippuvaisia, vaan kehittivät taitojaan itsenäisesti.

Näiden arvioiden perusteella väitän, että oppimisympäristö oli valtaistumiselle suotuisa. Valtaistumista eniten rajoittava rakenteellinen tekijä oli oppilaan ja opettajan lähtökohtaisesti epätasa-arvoinen asema kouluhierarkiassa. Sosiaalisen järjestyksen sisällä toimiva koulu ei voi toimia radikaalin tasa-arvon ihanteen mukaan, koska se saavutetaan vain kyseenalaistamalla sosiaalinen järjestys.<sup>633</sup> Tätä sosiaalista rakennetta koeteltiin, mutta ei täysin rikottu.

Valtaistuminen on kokonaisvaltainen prosessi. Tässä tutkimuksessa valtaistumista arvioitiin vain historian oppituntien aikana, joten yksilöiden valtaistumisen mahdollisia seurauksia havaittiin vain hyvin kapealla sektorilla. Tämä myös rajoitti valtaistumista: oppilaat olivat valtaistumista tukevassa ympäristössä kouluviikostaan 2–3 tuntia viikossa, ja opiskelivat – oletetusti – opettajajohdoisemmalla tavalla 27–28 tuntia viikossa. Tutkimuksen tavoite ei ollut vaikuttaa välittömästi koko kouluun, vaan vain oppilaisiin historian oppitunneilla. Tutkimus ei muuttanut koulua instituutiona, mutta muutoksia tapahtui oppilaissa.<sup>634</sup>

Luvussa 6.1. totesin, että oppilaiden itsetunto ja motivaatio olivat korkealla. He kokivat taitonsa hyväksi ja tiedostivat, että heillä on valtaa. Oppilaat kokivat oppivansa hyvin ja he olivat innoissaan siitä, että saivat itse päättää, miten opiskelivat. Yksilön taso tuki tutkimuksessa valtaistumista.

---

<sup>631</sup> Zimmerman 1995, 584.

<sup>632</sup> P4c 2019, loppuhaastattelu.

<sup>633</sup> Suoranta 2008, 123.

<sup>634</sup> Ks. Otoide 2017, 317.

Luvussa 6.2. analysoin valtaistumista oppimisen omistajuuden kautta. Oppimisen omistajuus edellyttää taitoa, itsetuntoa ja tietoa käytettävissä olevista resursseista. Oppilaiden riippuvuus opettajasta vähentyi tutkimuksen edetessä, kun he ottivat oppimisen omistajuuden opettajaltaan. Luvun 4 perusteella väitän oppilaiden tiedostaneen säännöt ja vaihtoehdonsa hyvin: he kokivat, että saivat tehdä, mitä halusivat. He toimivat yleensä pienissä ryhmissä yhteistyötä tehden. Vaikuttamisen taso tuki tutkimuksessa valtaistumista.

Käytöksen tason valtaistumista en ole erikseen vielä analysoinut, vaan sitä kuvaa holistisesti kaikki toiminnot, joita oppilaat tekivät tutkimuksen aikana. Se, että oppilaat saivat opiskella – pienten rajoitusten puitteissa – oman tahtonsa ohjaamina, on valtaistumiseen liittyvä toiminto. Käytän tämän tason analysoimisessa apuna muiden valtaistumista käsitteiden tutkijoiden ajatuksia.

Siitosen voimaantumisen määritelmän mukaan voimaantuneet ihmiset ovat ulkoisesta pakosta vapaita, itse itseään ohjaavia toimijoita.<sup>635</sup> Oppilaani eivät vapautuneet kaikesta ulkoisesta pakosta, koska koulujärjestelmä on oppilaan valtaa rajoittava rakenne. Tässä tutkimuksessa näitä rakenteita purettiin niin paljon kuin oli mielekkäästi mahdollista, kuten luvussa 4 kerroin. Vaikka opettajalle alistumista oli harjoiteltu koulussa kuusi vuotta ennen tutkimuksen alkua, oppilaat omaksuivat itseohjautuvan opiskelutavan nopeasti. Oppilaat olivat itse itseään ohjaavia toimijoita, vaikka opettaja muutamia kertoja patisti heitä tiedon ääreen ja auttoi opetussuunnitelman tulkitsemisessä. On osoitus valtaistumisesta, kun oppilas määrittelee historian käsitteen itse ja toimii sen mukaisesti tunneilla. Toisinaan oppilaat varmistelivat tulkintojaan historiasta Isolta toiselta, mutta suurimman osan ajasta oppilaat tukeutuivat omiin päätöksiinsä.

Pollarin (2000) määritelmän mukaan kasvatukseen liittyvä valtaistuminen koostuu kolmesta tekijästä:

- (1) Oppija saa valtaa, mahdollisuuksia ja resursseja päämääräksi, (2) oppija hyväksyy ja omaksuu ne, (3) oppija hallitsee toimintojaan ja ottaa vastuun oppimisestaan aktiivisena subjektina.<sup>636</sup>

Väitän, että olen tässä väitöskirjassa esittänyt todisteita siitä, että nämä kolme valtaistumiseen liittyvää toimintoa täyttyivät tutkimukseni aikana. Kaikki tutkimukseen osallistuneet oppilaat omaksuivat valtansa, mahdollisuutensa ja käytettävissä olevat resurssit. He tiedostivat, että heillä oli vapaus ja vastuu oppimisestaan.

Valtaistumisen kannalta problemaattista oli se, että opettajana arvioin kaikki palautetut työt ja palautteellani ohjasin heidän oppimistaan. En noudattanut Rancièren ohjetta pelkästä etsimisen todentamisesta, vaan puutuin älyjen manifestaatioihin tiedollisesti oppilaiden yläpuolella olevana auktoriteettina. Tässä suhteessa tutkimuksessa harjoitettu pedagogiikka lähestyi täydellisen vapauden asemesta freirelaista emansipatorista ”sorrettujen pedagogiikkaa”, jossa opettaja ja oppilas tutkivat maailmaa dialogissa keskenään.

---

<sup>635</sup> Siitonen 1999, 93.

<sup>636</sup> Pollari 2000, 58.

Useiden valtaistumiskokeilujen tavoite on se, että valtaistunut yksilö ymmärtää, että paras auktoriteetti löytyy heistä itsestään.<sup>637</sup> Oppilaiden omat itsearviointit saivat paljon painoarvoa todistukseen tullessiin numeroihin päättöarviointia lukuun ottamatta. Tämän myötä oppilaat saivat konkreettista valtaa oman osaamisensa arviointiin: itsearviointi ei ollut pelkkää reflektointia.

Pelkkä vallan lisääntyminen ei takaa valtaistumista, vaan valtaistumiseen liittyy paljon huomioitavaa. Olen tässä luvussa analysoinut, toteutuiko tutkimuksessani Zimmermanin valtaistumisen arvioinnille antamat kriteerit. Zimmermanin kriteerien tukena olen käyttänyt muiden valtaistumista tutkineiden tutkijoiden määritelmiä. Valtaistumisprosessia ja valtaistumista itseään rajoittivat opettajan ja oppilaan välisen suhteen rakenteellinen epätasa-arvo. Tästä huolimatta väitän, että tutkimuksen aikaisesta opiskelusta seurasi oppilaiden valtaistuminen historian tunneille.

---

<sup>637</sup> Heikkilä-Laakso & Heikkilä 1997, 347–350; 368–371.

## 7 TULOSTEN YHTEENVETO JA POHDINTA

Suomalaisissa peruskoulun opetussuunnitelmissa on puhuttu oppilaiden aktiivisemman roolin puolesta jo 1980-luvulta asti, mutta silti opettajajohtoinen opetus on yhä yleistä.<sup>638</sup> Tässä tutkimuksessa tutkin vallan radikaalin uudelleen jakamisen seurauksia luokkahuoneessa. Tutkimuksessa yritettiin luoda valtaistumisen mahdollistava tila historian oppitunneille. Keskiössä oli toimintatutkimuksena toteutettu interventio, jossa muutettiin oppimisen tapaa, johon oppilaat olivat koulu-uransa aikana tottuneet.<sup>639</sup> Oppilaat saivat valtaa päättää oppituntien aiheet ja toimintatavat pienin rajoituksin.

Tutkittavina oli neljä tutkimusryhmää kahdessa eri ikäluokassa. Yhteensä tutkimukseen osallistui noin 70 oppilasta. Tutkimusaineistona oli oppilaiden tuottamia töitä ja kyselyjä. Aineiston rungon muodostivat oppilaiden palauttamat työt, itsearviointikyselyt ja loppuhaastattelut. Tätä pääaineistoa tuki sivuaineisto, joka koostui muun muassa oppimispäiväkirjoista ja tarkemmin rajatuista tehtävistä. Tätä aineistoa olen analysoinut erilaisin sisällönanalyysin menetelmin pyrkien tunnistamaan erilaisia merkityksiä ja löytämään vastauksia tutkimuskysymyksiini.

Tutkimukseen minut innoitti Jacques Rancièren kasvatustilafilosofia, jossa koulumestari (eli opettaja) on tietämätön, ja oppilaat ihmettelevät maailmaa ilman ohjausta. Rancière ei antanut filosofialleen suoria käytännön toteutuksen vinkkejä, joten sovelsin siitä mallin, joka sopi suomalaiseen peruskouluun. Yhdistin Rancièren teoriaan vivahteita etenkin Freirelta, mutta myös muilta kriittisen pedagogiikan ajattelijoilta. Aluksi suunnittelin, että Rancièren ajatuksia noudattaen en puuttuisi oppilaiden opiskeluun millään tavalla, mutta melko pian ymmärsin, että se olisi suomalaisen peruskoulun kontekstissa mahdotonta.

Oppilaat saivat opiskella älypuhelimillaan, koulun kannettavilla tietokoneilla, oppikirjojen avulla tai muilla keksimillään tavoilla, mutta toiminnan tuli liittyä opetussuunnitelmaan. Kiersin luokassa seuraamassa toimintaa, mutta oppilaat eivät nähneet minua Mitran ajatusten mukaisesti ”kehuvana isoäitinä”,

---

<sup>638</sup> Veijola & Mikkonen 2016a, 18; Rantala 2012b, 202–204.

<sup>639</sup> Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006, 41–42.

vaan olin heille yhä opettaja.<sup>640</sup> Vaikka löhösin luokan sohvalla kuin oppilaat, olin silti ”Iso toinen”, opettaja, joka läsnäolollaan rajoitti ja rauhoitti opiskelua. Oppilaiden mukaan oppitunnit olisivat voineet olla melko ”villejä”, jos opettaja ei olisi ollut paikalla.<sup>641</sup> Opettajalla on institutionaalista valtaa, josta ei helpolla pääse irtautumaan. Opettajan institutionaalinen valta mahdollisti rauhalliset oppitunnit, joten oppilailla on tarvetta tällaiselle opettaja-auktoriteetille. Joka tapauksessa oppilaat kokivat loppuhaastattelujen perusteella saaneensa tehdä, mitä halusivat.<sup>642</sup> Opettajan läsnäolo rauhoitti heitä ja kannusti opiskelemaan. Opettaja ei ole merkityksetön toimija luokahuoneessa, vaikka hän ei aktiivisesti opettaisikaan oppilaita.

En yrittänyt esiintyä asiantuntijana luokassa, koska halusin oppilaiden oppivan itsevarmuutta ja luottoa omiin taitoihinsa. Oppilaiden opiskelun vapaus ei kuitenkaan tarkoittanut sitä, että oppilaat olisivat saaneet muovata totuuden haluanlaisekseen. Jos oppilas teki virheellisiä väitteitä jostain aiheesta, osoitin päätelmien olevan virheellisiä. Vaikka Rancièren hengessä pyrin olemaan puutumatta, nousin tiedollisesti oppilaiden yläpuolelle aina, kun arvioin heidän palauttamiaan töitä. Oppilaiden arviointi on opettajan työtehtävä, eikä siitä voi luistaa peruskoulussa. Päättöarviointia lukuun ottamatta oppilaiden itsearviointit vaikuttivat todistukseen tuleviin numeroon, mutta opettajana tein päätökset numeroista.

1.8.2020 voimaan tulleen Opetushallituksen määräyksen mukaan itsearviointi ei enää vaikuta oppiaineesta saatavaan arvosanaan tai sanalliseen arviointiin.<sup>643</sup> Nykyisen opetussuunnitelman vahvuus on se, että se antaa hieman lisää valtaa oppilaille, mutta tämä määräys palauttaa vallan opettajalle. Suunta on väärä. Ajatus siitä, että oppilas tekee itsearviointin, jossa arvioi taitonsa, mutta opettaja tietää oppilaan taidot häntä itseään paremmin, on lannistava. Tutkimukseni perusteella opettajalla on niin paljon institutionaalista valtaa, että sitä on nykyisten määräysten ja käytäntöjen puitteissa vaikea jakaa oppilaille, vaikka yrittäisi. Jotta opetussuunnitelman suuret tavoitteet tasa-arvosta ja demokratiakasvatuksesta voisivat toteutua, opetushallituksen tulisi tehdä määräyksiä, joissa oppilaille jaettaisiin entistä enemmän opettajien valtaa.

Nykyisessä koulukulttuurissamme oppilaat harvoin lukevat omaa opinpolkuaan määrittävää asiakirjaa, opetussuunnitelmaa. Jos oppilaat lukisivat opetussuunnitelmaa, he tietäisivät omakohtaisemmin, mitä heidän tulee oppia koulussa. Yleensä luokassa vain opettajalla on tieto, mitä oppilaiden tulee oppia. Jos oppilaat lukisivat enemmän opetussuunnitelmaa koulu-uransa aikana, heidän kompetenssinsa suunnitella ja toteuttaa oppimiskokonaisuuksia yhdessä opettajiensa kanssa kasvaisi. Opetussuunnitelma kannustaa oppilaita suunnittelemaan omia oppimisprosessejaan.<sup>644</sup> Opetussuunnitelman lukeminen on kuitenkin hankalaa, koska se on kirjoitettu opettajien ammattikielellä. Opetussuunnitelmien kirjoitta-

---

<sup>640</sup> Mitra 2010.

<sup>641</sup> Mm. P7c, loppuhaastattelu.

<sup>642</sup> Mm. P8b, loppuhaastattelu.

<sup>643</sup> Opetushallitus 2020, 2.

<sup>644</sup> Opetushallitus 2014, 17.

minen selkokielisiksi edistäisi kouludemokratiaa ja auttaisi mahdollisesti oppimisen tavoitteiden saavuttamista. Tässä tutkimuksessa jouduin välillä toimimaan tulkkina opetussuunnitelman ja oppilaiden välissä. Jos opetussuunnitelma olisi helppolukuisempi, oppilaat pääsisivät suoraan kiinni alkuperäislähteeseen, eikä heidän tarvitsisi olla opettajan tulkintojen varassa.

Luvussa viisi käsittelin oppilaiden oppimista ensisijaisesti historian oppiaineen näkökulmasta. Tässä tutkimuksessa opettaja ohjasi historian oppimista pääasiallisesti palautettuihin töihin annetun palautteen kautta. Oppilaiden historian taidot kehittyivät tutkimuksen kuluessa, mutta jäivät haastavimpien tavoitteiden kohdalta vajavaisiksi. Tutkimusryhmieni oppilaat sitoivat kaikki oppitunneilla tekemänsä työt historiaan He pohtivat historian olemusta joka oppitunnilla ja sovelsivat sitä opiskeluunsa.

Oppilaiden mielestä oli vaikeaa löytää opiskeltavia aiheita. Aiheiden keksiminen helpottui tutkimuksen loppua kohden, kun oppilaiden luovuus kehittyi.<sup>645</sup> Yleensä oppilaiden tutkimat aiheet liittyivät Suomen historiaan tai suurten sotien aikaan. Oppilaat keksivät töilleen aiheita populaarikulttuurista. Aiheiden keksimisessä heitä auttoi muun muassa YouTube-videot, Historia-lehdet ja omat mielenkiinnon kohteet. Vaikka oppilaat valitsivat aiheet ja työstivät työt ilman opettajan ohjausta, en havainnut töissä stereotyyppisiä viholliskuvia tai erityisen sukupuolittuneita aiheita.

Oppilas-opettaja-raja-aitaa loiventamalla opettajakin voi oppia uusia asioita oppilaista. Tutkimukseni tuotti arvokasta tietoa siitä, mikä nuorisoa kiinnostaa historiassa. Historian opettajien tulisi olla tietoisia siitä, miten nuoret vuorovaikuttavat historian kanssa vapaa-ajallaan. Totesin, että muun muassa TLDRDEEP-käyttäjän YouTube ja YLE Kioski -videot ovat nuorten keskuudessa suosittuja. Historian oppitunneilla olisi hedelmällistä käydä oppilaiden kanssa läpi näitä videoita, ja ohjata oppilaita suhtautumaan kriittisesti niiden antamaan historiakuvaan. Näillä videoilla on kuitenkin merkittävä rooli oppilaiden historiakiinnostuksen syöttämisessä ja ylläpitämisessä.

Kun oppilaat saivat valita työtävät itse, yleisimpiä töitä olivat tutkielmatyyppiset työt. Nämä työt usein seurasivat lähteiden mukaista esitystapaa. Töissä analysoitiin syitä ja seurauksia, mutta historiallista jatkuvuutta ja muutosta pohdittiin vähän. Historiallista tulkintaa oli tutkielmatyyppisissä töissä vähänlaisesti. Alkuperäislähteiden äärelle oppilaat löysivät todella harvoin. Oppilaat käyttivät lähteenä usein Wikipediaa. Töissä ei juurikaan esitetty lähdekritiikkiä, mutta itsearviointikyselyissä oppilaat tekivät lähdekriittisiä huomioita. Historian yhteyttä nykyaikaan tuotiin oppilaiden töissä esille todella harvoin.

Oppilaat halusivat pelillistä ja toiminnallista oppimistaan muun muassa askartelun ja pelien tekemisen kautta. Tutkimuksen aikana he tekivät yhteensä noin parikymmentä rooli- ja lautapeliä, joissa pelintekijät osoittivat paikoin suuria ansioita historiallisten taitojen ja tietojen osaamisessa. Oppimisen pelillistäminen on nyt pinnalla ja opetussuunnitelmakin kannustaa siihen.<sup>646</sup> Historian

---

<sup>645</sup> T4a, loppuhaastattelu

<sup>646</sup> Opetushallitus 2014, 21; ks. myös Tossavainen ym. 2019.

opetuksen pelillistämiseen on tehty jo joitain valmiita, suomalaisia pelejä tutkivan oppimisen kontekstissa.<sup>647</sup> Oppilaat voivat pelata valmiita pelejä, mutta tutkimukseni osoittaa, että he ovat kelpo pelintekijöitä itsekin, kun heille antaa mahdollisuuksia ja aikaa.

Vaikka oppilaat itse kokivat oppineensa historiaa tutkimuksen aikana hyvin, väitän, että he eivät oppineet historian oppiainekohtaisia tavoitteita erityisen hyvin. Kun oppilaat saivat itse päättää, mitä he tekivät tunneilla, he yleensä tekivät tutkielmatyyppejä töitä. Oppilaat olivat omaksuneet tutkielmatyypin työn perusmalliksi sellaisen, jossa vain esitettiin asiat sellaisina kuin ne lähde-tekstin mukaan olivat. Tässä tutkielmatyypin työn perusmallissa omien tulkintojen tekeminen ja lähdekriittinen pohdinta jäi hyvin vähäiseksi. Oppilaat oppivat opetussuunnitelman korostamia laaja-alaisten ja monialaisten oppimiskokonaisuuksien mukaisia taitoja. Erityisesti oppilaiden tietotekniset taidot, ajattelu ja oppimaan oppiminen, luovuus, osallistumisen ja vaikuttamisen taidot, sekä taito yhdistellä eri oppiaineiden kokonaisuuksia kehittyivät. Oppilaiden valtaistumiseen tähtäävä opetus opetti oppilaille opetussuunnitelman yleisiä taitoja, koska niissä korostetaan oppilaan omaa toimintaa. Oppilaat olisivat voineet kehittyä historian opetuksen tavoitteiden mukaisesti paremmin, jos opettaja olisi emansipatorisesti ohjannut oppilaita hieman enemmän.

Historian taidoista etenkin lähdekritiikki ja tulkinnallisuuden tiedostaminen ovat nykyisessä informaatioyhteiskunnassa erityisen tärkeitä. Voidaan silti kysyä, kumpi on tärkeämpää: oppiainekohtaiset tavoitteet vai opetussuunnitelman yleiset tavoitteet? Tuntuu siltä, että kouluissa ajatellaan yleisten tavoitteiden tulevan opituiksi normaalien oppituntien ja noin kerran lukuvuodessa järjestettävien teemaviikkojen myötä. Opetussuunnitelman yleiset tavoitteet muun muassa demokratiakasvatuksesta ja kestävästä tulevaisuuden rakentamisesta ovat tärkeitä, koko kasvatusjärjestelmää määrittäviä kokonaisuuksia. Ne eivät toteudu itsestään<sup>648</sup>, vaan niille on löydettävä aikaa oppiaineilta, tai kehitettävä keinoja, joilla oppiaineiden tavoitteita ja yleisiä tavoitteita opitaan yhdessä.

Tutkimuksen viimeisessä luvussa analysoin, valtaistuivatko oppilaat tutkimukseni aikana. Väitän, että opiskelusta seurasi oppilaiden valtaistuminen. Arvioin valtaistumista Zimmermanin valtaistumisen kriteerien kautta. Totesin, että oppilaat oli otettu mukaan prosessin toteuttamiseen, kehittämiseen ja arviointiin, opettajasta tuli jossain määrin osa yhteisöä, ja oppilailla oli mahdollisuus kehittää osaamistaan ilman opettajan tukea. Kriteerien mukaan yhteisön jäsenten tulisi työskennellä tasa-arvoisina kumppaneina.<sup>649</sup> Tämä ei toteutunut täydellisesti, koska opettajalla on asemansa ansiosta paljon enemmän valtaa kuin oppilailla. Siitä huolimatta totesin, että prosessi oli valtaistumista tukeva.

Oppilaat kokivat itsetuntonsa, motivaationsa, taitonsa ja valtansa suhteessa historian opiskeluun korkealle. He arvioivat osaamisensa hyväksi ja olivat hyvin motivoituneita opiskelemaan historiaa. Koko tutkimuksen ajan oppimisilmapiiri

---

<sup>647</sup> Esim. Rautiainen & Löfström 2015; Rautiainen & Veijola 2019.

<sup>648</sup> Esim. Männistö 2020, 55: "[...]Suomessa ei todellisuudessa toteuteta kovinkaan ansiokkaasti demokratiakasvatusta."

<sup>649</sup> Zimmerman 1995, 584.



oli hyvä. Oppilaat tiedostivat, mitä kaikkea voivat oppitunneilla tehdä, ja kokivat voivansa vaikuttaa opiskeluunsa. He oppivat tunnistamaan osaamistaan ja vaikutusmahdollisuuksiaan paremmin tutkimuksen edetessä. Oppimisen omistajuus siirtyi opettajalta oppilaille. Oppilaista kasvoi itseohjautuvia toimijoita, jotka ottivat vastuun ja vapauden oppimisestaan.

Oppimistavassa yhdistyi Rancièren universaali oppiminen ja Freiren sortettujen pedagogiikka. Oppimistapa tuki demokratiakasvatusta. Siinä sallittiin keskeneräisyys, epäonnistumiset ja oppilaiden omat näkemykset. Oppilaat työskentelivät pääsääntöisesti pienissä ryhmissä. Oppilaiden aito osallistuminen päätöksentekoon tunneilla vahvisti lähidemokratiaa. Opetushallituksen demokratiakasvatusselvityksen mukaan osallistumista opitaan tehokkaimmin, mitä aikaisemmin näitä asioita opitaan.<sup>650</sup> Olisi tärkeää tarjota oppilaille jo alakoulussa tilaisuuksia opetella demokraattista osallistumista joka koulupäivänään. Yläkoulussa sitä olisi viimeistään alettava harjoitella. Opettajille on tarjottava lisää koulutusta opetussuunnitelman hengen mukaiseen opetukseen, etenkin opettajan ja oppilaiden yhteistoiminnan sulavoittamisen näkökulmasta.

Huoli demokratiakasvatuksen tilasta on juuri nyt hyvin ajankohtainen. Valtioneuvoston kanslian mukaan eriarvoisuuskehitys on mennyt 2010-luvun loppulla huolestuttavaan suuntaan.<sup>651</sup> Historian opetuksesta puhutaan yleensä lähinnä sisältöjen ja taitojen välisenä kysymyksenä. Keskeistä on kuitenkin kysyä, mitä opiskeltavilla sisällöillä ja taidolla tehdään. Tämä tutkimus on osaltaan pyrkinyt vastaamaan kysymykseen demokratiakasvatuksen näkökulmasta. Historian oppiaineen tehtävä on tarjota oppilaille eväitä elämää varten. Nyt, kun internet on pullollaan erilaista tietoa, on tärkeää, että oppilaat oppivat luottamaan itseensä, eivätkä seuraa sokeina auktoriteeteiksi tulkitsemiaan sanelijoita. Tämän oppimisessa historian taidoista etenkin lähdekritiikki ja tulkinnallisuus ovat suuressa roolissa. Historian sisällöistä demokratiakasvatuksen kannalta olisi tärkeää oppia näkemään, että valta ja politiikka ovat muuttuvia ja moniulotteisia ilmiöitä.<sup>652</sup>

Kuten totesin, oppilaat eivät silti oppineet demokratiakasvatuksen kannalta tärkeitä historian lähde- ja tulkintataitoja erityisen hyvin. Demokratiakasvatuksen kannalta tutkimuksessani olennaisinta oli, että oppilaat oikeasti saivat vaikuttaa oppitunneilla tekemiseensä, valtaistuivat ja toimivat aktiivisesti. Bartonin ja Levstikin (2004) mukaan historian opetuksen olemassaolo todentuu sen mukaan, miten hyvin oppiaine kykenee kasvattamaan oppilaista demokraattisia kansalaisia.<sup>653</sup> Historiaa on mahdollista opettaa peruskoulussa demokratiakasvatusta tukevilla menetelmillä. Tutkimukseni vahvisti demokratiaa, kun oppilaat saivat päättää opiskelustaan. Oppilailla oli historian opiskelun aikana mukavaa, ja he oppivat ottamaan vastuuta omasta toiminnastaan.

Tutkimuksen jälkeen olen kehittänyt opetustapaani hieman emansipatorisen ohjauksen suuntaan. Oppilaat saavat yhä tunneillani melko vapaat kädet,

---

<sup>650</sup> Opetushallitus 2011, 70.

<sup>651</sup> Valtioneuvoston kanslia 2018, 12.

<sup>652</sup> Tervasmäki 2017, 122.

<sup>653</sup> Barton ja Levstik 2004, 40.

mutta pyrin kiinnittämään heidän huomiotansa etenkin lähdetaitojen kannalta olennaisiin seikkoihin.

Radikaalia vallan siirtämistä opettajalta oppilaille ei ole tutkittu suomalaisen peruskoulun kontekstissa. Opettajan vallasta ja sen käytöstä on kirjoitettu jonkin verran kriittisen pedagogiikan kirjallisuudessa, mutta etenkin käytännön tutkimusta kaivataan lisää. Oppilaiden itseohjautuvuuden vaikutuksia oppimiseen on tutkittu, mutta etenkin demokratiakasvatuksen käytännön sovellusten saralle olisi hyödyllistä saada lisää tutkimustietoa. Nykyisen opetussuunnitelman historian tavoitteet ovat haastavia. Rantala ym. (2020) arvioivat, että historian opetussuunnitelmiin kirjatut taitotavoitteet eivät yleisesti ottaen toteudu suomalaisessa koulussa.<sup>654</sup> Olisi hyvä saada lisää tutkimustietoa siitä, kuinka hyvin yläkoululaiset ovat saavuttaneet historian opetukselle asetetut tavoitteet.

Totesin luvussa kaksi, että kaikesta vallasta vapautumisen ajatus ei ole realistinen eikä edes eettisesti toivottava. Silti jokaisen opettajan on hyvä olla tietoinen ja avoin käyttämästään vallasta. Opettajien on syytä olla harjoittamastaan vallasta aina hiukan huolissaan, jotta he tulisivat pohtineeksi yhä uudelleen sen perustaa ja oikeutusta. Myös tämä oppilaiden valtaistumista tavoitteleva opetus-tapa on tietynlaista vallankäyttöä, joka on sidottu tiettyyn näkemykseen yhteiskunnasta ja ihmisistä.<sup>655</sup>

Keskeisin sanoma tutkimuksessani on se, että suomalaisessa peruskoulussa opetuksen voi järjestää siten, että oppilaat valtaistuvat, ottavat vastuun omasta oppimisestaan ja oppivat oppiainekohtaisia kokonaisuuksia sekä demokratia-kasvatuksen kannalta olennaisia taitoja. Oppilaat oppivat, että oppivat ilman opettajaa. Opettajan ei tarvitse olla luokkahuoneen yksinvaltiainen, vaan hän voi olla kokenut matkakumppani, joka tukee oppilaiden suurta matkaa kohti aikuisuuden ja osallistuvan kansalaisuuden portteja.

---

<sup>654</sup> Rantala, Puustinen, Khawaja, van den Berg & Ouakrim-Soivio 2020, 63–64.

<sup>655</sup> Tämän johtopäätöksen hahmottamisessa minua auttoi yliopistonlehtori Petteri Niemen kanssa käyty keskustelu.

## SUMMARY

### Background

The subject of this study was to explore what happens when pupils are given more power in a junior high school classroom. My research questions were: 1. How did my pupils study history? 2. What did they learn? 3. Were they empowered?

I was inspired by Jacques Rancière's book *The Ignorant Schoolmaster*, in which Rancière argues that school pupils can learn well even if no one teaches them actively. According to Rancière, in schools in which the teachers decide what the learners should do, the pupils learn only that they do not know anything without a teacher who tells them how to learn. Rancière argues that students should explore the world as they explored the world when they were infants. This is what he calls "universal learning."

This study was also inspired by authors of critical pedagogy, mainly Paolo Freire. Freire states that pupils are oppressed in schools by their teachers and argues that teachers should trust the pupils more and study the subjects with them, not just pour information into them.

In this study, I focus on the empowerment of my pupils, which I define as follows: The pupils are given power, opportunities, and resources as objectives, which, as learners, each accepts and assumes the responsibility for, while taking charge of his or her actions. For evaluating empowerment, I use the criteria from Zimmerman (1995). First, I determine if the environment is suitable for empowerment. Then I evaluate the empowerment of my pupils on three levels: intrapersonal, interactional, and behavioral.

Giving more power to the pupils is a way to increase democracy in schools, and democracy education was an important context of this research. Since the research was conducted in a history class, history pedagogy was also an important factor in this research. If pupils learn active agency in a classroom, they might grow up to be active participants in a democratic society. According to the curriculum, understanding active agency in history is one of the goals pupils should learn in a history class. Learning how to interpret sources and assess them critically is another important goal of history education.

### Data

This study was carried out in the form of action research. I researched four classes that I taught in a junior high school. From a total of 82 pupils in the study, I was able to gather a great deal of research material. This included lesson diaries, interviews, questionnaires, and all the tasks my pupils performed during the study. I also wrote a researcher's log.

The research was based on the hermeneutic approach. Using a content analysis method, I analyzed the material seeking meaningful pieces of content related to my research questions. I answered my first research question by

analyzing questionnaires, interviews, and diaries. The second research question was answered by analyzing the hundreds of tasks that my pupils self-assigned and performed during the research, then returned to me. For the most part, these consisted of essay-like writings but also included many pupil-made board games, quizzes, and handicrafts. I answered the last research question by searching for evidence that had connections to Zimmerman's model for evaluating empowerment. I derived these pieces of evidence mainly from the interviews and questionnaires.

## Results

The pupils in Finnish junior high schools are used to a school culture in which the teacher tells the students what to do in class. I thought it would be important to give the pupils more power, little by little. The first period of the research, which I called "the period of the teacher's power," lasted for about two months. When I started teaching a new class of pupils, I introduced different ways of learning history. In the beginning, I was still heavily controlling the learning. We studied the curriculum and learned how to use it.

After I had been controlling the learning for a couple of months, I gave my pupils more power. I called this second period of the research, which lasted for two months, "the period of shared power." During this period, we usually started the lessons by voting on what the children would like to learn and how. All that we did had to have some link to the curriculum. Usually, the pupils wanted to watch documentaries, play quiz games, or work in small groups.

After these two periods came the climax of this research, "the period of liberty." During this period, the pupils decided themselves what to do in class. I introduced three rules to follow: 1) The rules of the school must be followed; 2) all actions must have something to do with the curriculum; and 3) everyone should stay in the vicinity of the teacher. These were the official rules, but there were many factors that limited the pupils' liberty during their studies. For example, the school rules forbade the pupils from wearing a hat during lessons. As an authority figure, I had to enforce these rules.

They read and interpreted the curriculum, but because the curriculum is written for adults, not pupils, the text is hard to understand without expertise in education and thus limited the students' liberty. However, the pupils learned to explain how their actions were connected to the curriculum.

In the interviews, the pupils stated that they felt that they were free to do what they wanted so long as it had something to do with the curriculum and history. Usually, they used the school's computers to find information, and if the computers were unavailable, the learning suffered somewhat.

The role of the teacher during the period of liberty was to "verify that the student had searched," as Rancière puts it. The teacher also had to verify what the student had searched for since the teacher had to grade the pupils. I graded all the tasks that my pupils returned to me. They also graded themselves on many self-assessments.

During lessons, I moved among the pupils as the teacher to see what they were doing. I discussed with them about the subjects they were studying and asked their opinion on them. I encouraged my pupils by praising them like a grandmother praises her grandchildren when they are playing. Although I tried not to be an authority in class, the pupils still saw me as one. In the interviews, the pupils said that if the teacher were not present in class, the studying would have ceased. The teacher played a valuable role in guiding the learning process, even if he was not actively deciding what to do in class.

My pupils were free to choose the subjects they studied. They actively pondered what is history and what is not. None of them defined history as being facts from the past as such, but most of them used events from the past to describe history's meaning. At first, the pupils studied their favorite subjects, for example World War II, but after that they had some problems finding interesting subjects to study. Many pupils watched history-related videos from YouTube or read issues of *Historia Magazine*, which inspired them to study some subjects further.

The pupils mainly used Wikipedia as a source of information. Most of them used many sources but rarely included any source criticism in their essays. An essay-like assignment was the most common schoolwork the pupils produced during the action research. A regular essay-like work introduced the subject from the view that a source, mainly Wikipedia, introduced it. Usually, the essays were good at exploring the causes and consequences of the subject. The pupils seldom wrote any interpretations of their own in the essays. The pupils played many role-playing games and board games in different historical settings during the research. These games included more interpretations than the essays.

Most of the schoolwork the pupils did was related to war or general Finnish history. Even though my pupils did not absorb the learning aims of history especially well, they mastered many of the more general aims from the curriculum, such as teamwork, creativity, self-determination, IT skills, and participating in a democratic community.

My pupils took part in the evaluation, development, and implementation of the empowering process. As the teacher, I was respected as an authority. The pupils were able to study history without the guidance of the teacher. The learning environment was positive, and the pupils had a good time studying history. The pupils' confidence to study history without guidance grew during the research. When the pupils got to decide how to learn, they usually favored working in groups instead of working alone. The empowerment of the pupils was assessed only while they were studying history, which was two to three hours a week. In this context, I argue – following Zimmerman's criteria – that my pupils were empowered.

Empowering pupils and giving them more power to influence their learning is a good way to strengthen education about democracy in schools. The teacher does not have to control the learning process. He or she can be an experienced companion who supports the pupils while they are growing up to become adults and active citizens.

## LÄHTEET

- Ahonen, S. (2002). *Historiakulttuuri, historiallinen identiteetti ja historianopetus*. Teoksessa Lofström J. (toim.), *Kohti tulevaa menneisyyttä. Historiallis-yhteiskunnallinen kasvatustieteellinen tutkimus uudella vuosikymmenellä*. Jyväskylä: PS-kustannus, 66-88.
- Ahonen, S. (2006). *Tollundin mies*. Teoksessa Jukka Rantala (toim.) *Miten opetan historiaa?* Helsinki: WSOY, 8-19.
- Ahonen, S. (2014). *Historia – konfliktin tekijä vai sovittaja?* *Kosmopolis* 44 (1), 59-74.
- Alanen, P. (2014). *Hermeneuttinen kehä ja kokeellinen tutkimus*. Loimaa: Kustannus HD.
- Alasuutari, P. & Alasuutari, P. (2012). *Laadullinen tutkimus 2.0*. Tampere: Vastapaino.
- Alexander, H. A. (2016). What is critical about critical pedagogy? Conflicting conceptions of criticism in the curriculum. *Educational philosophy and theory*, 50(10), 903-916. <https://doi.org/10.1080/00131857.2016.1228519>
- Arnkil, M. (2019). *”Mehän opimme enemmän kuin lapset” Opettaja dialogisena auktoriteettina*. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Arora, P. (2010). Hope-in-the-Wall? A digital promise for free learning. *British Journal of Educational Technology*, 41(5), 689-702.
- Autio, T., Hakala, L. & Kujala, T. (2017) (Toim.) *Opetussuunnitelmatutkimus – Keskustelunavauksia suomalaisen kouluun ja opettajankoulutukseen*. Tampere: Tampere University Press.
- Bandak, A. & Kuzmanovic, D. (2015). *Analytical Displacement and the Project of the Humanities*. Teoksessa: Kuzmanovic, D. & Bandak, A. (2015). *Qualitative analysis in the making*. New York: Routledge. 1-22.
- Bailey, R. (2013). *A. S. Neill*. London: Bloomsbury.
- Bain, B. (2017). Keskustelu Michiganin yliopiston apulaisprofessorin kanssa 6.6.2017 Jyväskylän yliopiston TEHO-konferenssin esiseminaarissa.
- Barton, K. (2012). *Agency, choice, and historical action: How history teaching can help students think about democratic decision making*. *Citizenship teaching and learning*, 7, 131-142.
- Barton, K. (2009). *The denial of desire: How to make history education meaningless?* Teoksessa Symcox, L. & Wilschut, A. (Toim.) (2009). *National History Standards: The Problem of the Canon and the Future of Teaching History*. Greenwich, CT: Information Age Publishing, s. 265-282.
- Barton, K. C. & Levstik, L. S. (2004). *Teaching history for the common good*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- van den Berg, M. & Löfström, J. (2011). *Katsaus peruskoulun yhteiskuntatiedolliseen opetukseen 2000-luvun Suomessa: puitteet, tarpeet, kehitysnäkymät*. *Kasvatustieteellinen tutkimus* 1/2011.
- Berger, R., Woodfin, L. & Vilen, A. (2016). *Learning that lasts: Challenging, engaging, and empowering students with deeper instruction* (First edition.). San Francisco, CA: Jossey-Bass & Pfeiffer Imprints, Wiley.

- Berlin, I. (2002). *Liberty. Incorporating Four Essays on Liberty*. Toim. Hardy, H. Oxford: University Press.
- Biesta, G. (2016). *Beyond learning: Democratic education for a human future*. London: Routledge.
- Biesta, G. (2013). *Receiving the Gift of Teaching: From 'Learning From' to 'Being Taught By'*. *Studies in Philosophy and Education*, 32(5), s. 449–461. doi:10.1007/s11217-012-9312-9.
- Biesta, G. (2017). *Don't be fooled by ignorant schoolmasters: On the role of the teacher in emancipatory education*. *Policy Futures in Education*, 15(1), s. 52–73. doi:10.1177/1478210316681202
- Breakstone, J., McGrew, S., Smith, M., Ortega, T. & Wineburg, S. (2018). *Why we need a new approach to teaching digital literacy*. *Phi Delta Kappan* 2018, Vol. 99(6), s. 27–32.
- Broady, D. (1987). *Piilo-opetusuunnitelma*. Suomentaneet: Kämäräinen ym. Tampere: Vastapaino.
- Brookfield, S. (2015). *The Skillful Teacher*. Les Palenik: Shutterstock.
- Bruno, G. (1984). *The Problem of Figuration in Antiquity*. Teoksessa: Shapiro, G. & Sica, A. (1984). *Hermeneutics: Questions and prospects*. Amherst, Massachusetts: University of Massachusetts Press. s. 147–164.
- Bryant, S. G., Correll, J. M., & Clarke, B. M. (2018). *Fun with pharmacology: Winning students over with kahoot! game-based learning*. *Journal of Nursing Education*, 57(5), 320. doi:http://dx.doi.org.ezproxy.jyu.fi/10.3928/01484834-20180420-15.
- Burman, O. (2019). *Oppimisilmapiirin tekijöinä ilo, psykologinen omistajuus sekä yrittäjämäinen oppiminen – oppimisen ilon rakenneyhtälömallinnus*. Joensuu: Itä-Suomen yliopisto.
- Cocorada, E. (2018). *Gender Stereotypes in School Textbooks*. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*, 10(4), s. 65–81. doi:10.18662/rrem/73
- Cooper, D. E. (2003). *Meaning*. Chesham: Acumen.
- Cruikshank, B. (1994). *The will to empower: Technologies of citizenship and the war on poverty*. *Socialist Review*, 23(4), s. 29–55.
- Cummins, J. (2001). *Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society*. Los Angeles: California Association for Bilingual Education.
- Darling, J. (1994). *Summerhill: From Neill to the Nineties*. *The Educational forum (West Lafayette, Ind.)*, 58(3), s. 244–251. doi:10.1080/00131729409335340
- Dewey, J. (1966). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. New York: The Free Press.
- Diamond, L. (2005). *Empowering the Poor: What Does Democracy Have To Do With It?* Teoksessa: Narayan-Parker, D. (2005). *Measuring empowerment: Cross-disciplinary perspectives*. Washington, D.C.: The World Bank.
- Egerton, J. (1973). *Searching for Freire*. *Saturday Review: Education*, 1(3), 32–35.
- Ekqvist, K. (2011). *Kasvatuksen haasteena demokratia: Friedrich Wilhelm Foersterin kansalaiskasvatus ennen ensimmäistä maailmansotaa*. *Kasvatus & Aika: kasvatuksen historiallis-yhteiskunnallinen julkaisu*, 5(1), 19–37.

- Erss, M. (2017). *Curriculum as a Political and Cultural Framework Defining Teachers' Role and Autonomy*. Teoksessa Autio, T., Hakala, L. & Kujala, T. (toim.) (2017) *Opetussuunnitelmatutkimus – Keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen*. Tampere: Tampere University Press.
- Eskola, J. (2018). Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat: Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa: Valli, R., Aaltola, J. & Herkama, S. (toim.) (2018). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (5., uudistettu ja täydennetty painos.). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino. Luettu e-kirjana.
- Fetterman, D. & Wandersman, A. (toim.) (2004). *Empowerment Evaluation Principles in Practice*. London, New York: The Guilford Press.
- Foucault, M. (2014). *Tarkkailla ja rangaista* (suom. Eevi Nivanka). Helsinki: Otava.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. London: Penguin Books.
- Freire, P. (2004). *Pedagogy of Indignation*. Boulder and London: Paradigm.
- Freire, P. (2016). *Sorrettujen pedagogiikka*. Suom. Kuortti, J. Toim. Tomperi, T. 2. painos. Tampere: Vastapaino.
- Freire, P. & Shor. I. (1987). *A Pedagogy for Liberation: Dialogues on transforming education*. London: Bergin & Carvey.
- Gadamer, H. (2004). *Hermeneutiikka. Ymmärtäminen tieteissä ja filosofiassa*. Valikoitua ja suomentanut Ismo Nikander. Saksankieliset alkuperäisartikkelit sisältyvät teoksiin: Gadamer, H. (1986–1987) *Gesammelte Werke*, osat 2 ja 4. Tampere: Vastapaino.
- Gadotti, M. (1996) *Pedagogy of Praxis: A Dialectical Philosophy of Education*. Albany: State University of New York Press.
- Gagnon, A-G. (2014). *Minority nations in the age of uncertainty: New paths to national emancipation and empowerment*. Toronto: University of Toronto Press.
- Giddens, A. (1984). *Hermeneutics and Social Theory*. Teoksessa: Shapiro, G. & Sica, A. (1984). *Hermeneutics: Questions and prospects*. Amherst, Massachusetts: University of Massachusetts Press. s. 215–230.
- Giroux, H. (1989). *Schooling as a form of cultural politics: Toward a pedagogy of and for difference*. Teoksessa Giroux, H. & McLaren, P. (toim.) (1989). *Critical pedagogy, the state, and cultural struggle*. Albany: State University of New York Press, 125-151.
- Goodman, J., Kuzmic, J. & Wu, X. (1992). *Elementary schooling for critical democracy*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Gottlieb, E. & Belle, T. (1990). Ethnographic Contextualization of Freire's Discourse: Consciousness-raising, Theory and Practice. *Anthropology & Education Quarterly*, 21(1), 3-18. <https://doi.org/10.1525/aeq.1990.21.1.05x1160p>
- Haapaniemi, R. & Raina, L. (2014). *Rakenna oppiva ryhmä. Pedagogisen viihtymisen käsikirja*. Juva: PS-kustannus.
- Haaparanta, L. & Niiniluoto, I. (2016). *Johdatus tieteelliseen ajatteluun*. Helsinki: Gaudeamus.



- Hairston, M. (1992). Diversity, Ideology, and Teaching Writing. *College Composition and Communication*, 43(2), 179-193. <https://doi.org/10.2307/357563>
- Hakala, K. (2007). *Paremmen tietäjän paikka ja toisin tietämisen tila. Opettajuus (ja tutkijuus) pedagogisena suhteena*. Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 212. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Hannula, A. (2000). *Tiedostaminen ja muutos Paulo Freiren ajattelussa. Systemaattinen analyysi Sorrettujen pedagogiikasta*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Harris, D.E. (2015). Rancière: Pedagogy and Politics. *International Journal of Sociology of Education*, 4(2), 158-181.
- Hautamäki, A. (2019). *Totuusteoriat ja totuuden jälkeinen aika*. Tieteessä Tapahtuu, 37(5), 55-56. Noudettu osoitteesta <https://journal.fi/tt/article/view/85193>.
- Heidegger, M. (2000). *Oleminen ja aika*. Suomentaja Reijo Kupiainen. Tampere: Vastapaino. (alkuteos Sein und Zeit, julkaistu 1927).
- Heidegger, M. (1927). *Sein und Zeit*. Elfte, unveränderte Auflage 1967. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Heikkilä-Laakso, K. & Heikkilä, J. (1997). *Innovatiivisuutta etsimässä. Irtiottoa keskinkertaisuudesta*. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja B 57.
- Helavirta, S. (2007). Lasten tutkimushaastattelu: Metodologista hermistymistä, joustoa ja tasapainottelua. *Yhteiskuntapolitiikka*, 72(6), 629-640.
- Hellström M., Johnson, P., Leppilampi, A. & Sahlberg, P. (2015). *Yhdessä oppiminen – Yhteistoiminnallisuuden käytäntö ja periaatteet*. Helsinki: Into Kustannus.
- Hietamäki, S. (2019). *Tietämättömän graduntekijän oppitunti. Tutkielma Jacques Rancièren tasa-arvoon metodista pedagogiikan kontekstissa*. Pro gradu - tutkielma. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Himanka J. (2017). *Tietämättömyyden opetus: Jacques Rancière ja antiikin viisaus*. Teoksessa Tuomikoski, A. (toim.) (2017). *Jacques Rancière ja erimielisyyden näyttämöt: Poliittika, oikeus, taide*. Helsinki: Tutkijaliitto.
- Hokkanen, L. (2009) Empowerment valtaistumisen ja voimaantumisen dialogina. Teoksessa Mäntysaari, M., Pohjola, A. & Pösö, T. (2009) (Toim.) *Sosiaalityö ja teoria*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Hokkanen, L. (2014). *Autetuksi tuleminen – Valtaistavan sosiaalisen asianajon edellyttämät toimijuudet*. Rovaniemi: Lapin yliopisto, Acta Universitatis Lapponiensis 278.
- Holmström, A-L. & Karevaara K. (2014). Pelit tiedonhankinnan apuna: Kohti varhaisakateemisia taitoja. Teoksessa: Krokfors, L., Kangas, M. & Kopisto, K. (toim.) (2014). *Oppiminen pelissä: Pelit, pelillisyyys ja leikillisyyys opetuksessa*. Tampere: Vastapaino. 191-207.
- Holt, N. L. (2003). *Representation, legitimation, and autoethnography: an autoethnographic writing story*. *International Journal of Qualitative Methods* 2003, 2(1), 18-28.

- Hooks, B. (2007). *Vapauttava kasvatatus*. Suomentanut Vainonen, J. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Hyrkkänen, M. (2011). Historiallinen ajattelu itseymmärryksen välineenä. *Historiallinen aikakauskirja*, 109(3), s. 254-266.
- Ihalainen, P. (2018). The First World War, the Russian Revolution and Varieties of Democracy in Northwest European Debates. Teoksessa: Kurunmäki, J., Nevers, J. & te Velde, H. *Democracy in modern Europe: A conceptual history*. New York: Berghahn Books.
- Innes, M. & Sharp, H. (2018). *World War I commemoration and student historical consciousness: A study of high-school students' views*. *History Education Research Journal*, 15 (2): 193–205. DOI <https://doi.org/10.18546/HERJ.15.2.03>.
- Jetten, J. & Hutchison, P. (2011). *When groups have a lot to lose: Historical continuity enhances resistance to a merger*. *European Journal of Social Psychology*, 41(3), s. 335–343. doi:10.1002/ejsp.779
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (2009). *An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning*. *Educational Researcher* 38 (5), 365–379.
- Jyrhämä, R., Hellström, M., Kansanen, P. & Uusikylä, K. (2016). *Opettajan didaktiikka*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kahoot! 2019. *Make learning awesome*. Haettu osoitteesta: [www.kahoot.com](http://www.kahoot.com). Viitattu 18.10.2019.
- Kaikkonen, P. & Kohonen, V. (1996). *Opettajan ammatillinen kasvu ja koulun opetussuunnitelma: toimintatutkimus*. Teoksessa S. Ojanen (1996) (toim.) *Tutkiva opettaja 2*. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Oppimateriaaleja 55, 151–166.
- Kangassalo, O. (2018). *Supersotilas Lauri Törni ei olisi pärjännyt toimistohommissa ja kotiarjessa – Esa Sirénin romaanisarja keskittyy rambon jatkosotaan*. YLE Kulttuuricocktail, 30.8.2018. <https://yle.fi/aihe/artikkelit/2018/08/30/lauri-torni-oli-supersotilas-ja-raaka-johtaja-loytavatko-esa-sirenin> Viitattu 27.10.2020.
- Kataja, E., Partio, L., Ranta, R., Setälä, A. & Tarkka, K. (2018). Osallisuutta, osallistumista vai osallistamista? Käsitemuutoksesta kohti selkeyttä. Teoksessa: Rautiainen, M. *Kohti parempaa demokratiaa: Euroopan neuvoston demokratia-kulttuurin kompetenssit kasvatuksessa ja opetuksessa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos. S. 44–54.
- Kettula, K. (2012). *Towards professional growth: Essays on learning and teaching forest economics and marketing through drama, role-play and reflective journals*. Vantaa: Finnish Society of Forest Science.
- Kiilakoski, T. (2012). *Koulu nuorten näkemänä ja kokemana*. *Muistiot* 2012:6. Helsinki: Opetushallitus.
- Kivipelto M. & Kotiranta T. (2011). *Valtaistumisen vaikuttavuuden arviointi. Miten voisimme edistää sitä sosiaalityössä?* *Janus* vol. 19 (2) 2011, 122–142.

- Komulainen, K. & Rajakaltio, H. (2017). *Opettaja johtamisparadigmojen ristipaineissa*. Teoksessa: Autio, T., Hakala, L. & Kujala, T. (2017) (Toim.) *Opetussuunnitelmatutkimus: keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajan koulutukseen*. Tampere: Tampere University Press. s. 223–246.
- Krokkfors, L. (2017). *Opetussuunnitelman pedagogiset mahdollisuudet – Opettajat uuden edessä*. Teoksessa Autio, T., Hakala, L. & Kujala, T. (2017) (Toim.) *Opetussuunnitelmatutkimus – Keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajan koulutukseen*. Tampere: Tampere University Press.
- Kukkola, J. & Pikkarainen, E. (2016). *Edusemiotics of meaningful learning experience: Revisiting Kant's pedagogical paradox and Greimas' semiotic square*. De Gruyter Mouton: International Association for Semiotic Studies. 199–217.
- Kurunmäki, J., Nevers, J. & te Velde, H. (2018). *Democracy in modern Europe: A conceptual history*. New York: Berghahn Books.
- Laine, T. (2018). Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa: Valli, R., Aaltola, J. & Herkama, S. *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (5., uudistettu ja täydennetty painos.). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Leitch, T. M. (2014). *Wikipedia U: Knowledge, authority, and liberal education in the digital age*. Baltimore, Maryland: John Hopkins University Press.
- Lerkkanen, M., Pakarinen, E., Messala, M., Penttinen, V., Aulén, A. & Jögi, A. (2020). *Opettajien työhyvinvointi ja sen yhteys pedagogisen työn laatuun*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, psykologian laitos.
- Leskisenoja, E. (2016). *Vuosi koulua, vuosi iloa: PERMA-teoriaan pohjautuvat luokkakäytänteet kouluilon edistäjinä*. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Levamo, T-M. (2014). *Good practices of participatory democracy*. Teoksessa: Gretschel, A., Levamo, T-M., Kiilakoski, T., Laine, S., Mäntylä, N., Pleyers, G., & Raisio, H. (2014). *Youth Participation Good Practices in Different Forms of Regional and Local Democracy*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto, 20-30.
- Lévesque, S. (2015). *Breaking away from passive history in the digital age*. Public History Weekly 3 (2015) 30, DOI: [dx.doi.org/10.1515/phw-2015-4576](https://doi.org/10.1515/phw-2015-4576).
- Lévesque, S. & Zanzanian, P. (2015). "History is a Verb: We Learn it Best When We are Doing it!": French and English Canadian Prospective Teachers and History. *Revista de estudios sociales (Bogotá, Colombia)*, 52(52), s. 32-51. doi:10.7440/res52.2015.03
- Lillard, A. (2019). Shunned and Admired: Montessori, Self-Determination, and a Case for Radical School Reform. *Educational psychology review*, 31(4), 939–965. <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09483-3>
- Linnanen, J. (2014). Mistä on oppimispeli tehty? Oma tietä etsimässä oppimispeli ja sen tausta. Teoksessa: Krokkfors, L., Kangas, M. & Kopisto, K. (toim.) (2014). *Oppiminen pelissä: Pelit, pelillisyyys ja leikillisyyys opetuksessa*. Tampere: Vastapaino. 276–282.

- Lipponen, L., Rajala, A. & Hilppö, J. (2014). Kuka pelaa ja kenen säännöillä? Ajatuksia pelien pedagogisista seurauksista. Teoksessa: Krokfors, L., Kangas, M. & Kopisto, K. (toim.) (2014). *Oppiminen pelissä: Pelit, pelillisyyys ja leikkisyys opetuksessa*. Tampere: Vastapaino. 145–152.
- Löfström, J. & Rautiainen, M. (toim.) (2013). *Kohti tutkivampaa historian opiskelua*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Manninen, S. (2018). *Kouluviihtyvyys ja siihen liittyvät tekijät peruskoulussa ja toisen asteen opinnoissa*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Mccully, A., Pilgrim, N., Sutherland, A. & McMinn, T. (2002). 'Don't worry, Mr. Trimble. We can handle it' Balancing the rational and the emotional in the teaching of contentious topics. *Teaching History*, 106, s. 6-12.
- McIntyre, A. (2008). *Participatory action research. Qualitative research methods series 52*. Sage, Thousand Oaks, Yhdysvallat.
- McKernan, J. (2013). *The Origins of Critical Theory in Education: Fabian Socialism as Social Reconstructionism in Nineteenth-Century Britain*. *British Journal of Education Studies.*, 61 (4), 417-433.
- McLaren, P. (1998). *Life in Schools: An Introduction to Critical Pedagogy in the Foundations of Education*. New York: Longman.
- Mehtäläinen, J., Niilo-Rämä, M. & Nissinen, V. (2017). *Nuorten yhteiskunnalliset tiedot, osallistuminen ja asenteet: Kansainvälisen ICCS 2016 -tutkimuksen päätulokset*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Metsämuuronen, J. (2011). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä*. Helsinki: International Methelp.
- Miller R. & Campbell R. (2006). *Taking Stock of Empowerment Evaluation. An Empirical Review*. *American Journal of Evaluation*, Vol. 27 No. 3, September 2006, 296-319.
- Mills, C. W. (1959). *The Sociological Imagination*. New York: Oxford University Press.
- Mitra, S. (2005). Self organising systems for mass computer literacy: Findings from the 'hole in the wall' experiments. *International Journal of Development Issues*, 4(1), s. 71-81. doi:10.1108/eb045849
- Mitra, S. (2010). *The child-driven education*. Puhe TED-talkissa 15.7.2010. Haettu osoitteesta: [https://www.ted.com/talks/sugata\\_mitra\\_the\\_child\\_driven\\_education?language=en;%20http://www.hole-in-the-wall.com/index.html#t-111632](https://www.ted.com/talks/sugata_mitra_the_child_driven_education?language=en;%20http://www.hole-in-the-wall.com/index.html#t-111632)
- Moilanen, A. (2018). Kehittääkö avoin opetus oppilaiden itsenäisyyttä? Meta-analyysien ja tutkimusten tarkastelua. *Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja*, 49(4), 9, 326–331.
- Moilanen, P. & Rähkä, P. (2010). Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. 46–69. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Moisio, O-P. (2009). *Essays on Radical Educational Philosophy*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.

- Monte-Sano, C. (2011). *Beyond reading comprehension and summary: learning to read and write in history by focusing on evidence, perspective and interpretation*. *Curriculum inquiry* 41 (2), 212–249.
- Murray, G. (2014). *The Social Dimensions of Learner Autonomy and Self-Regulated Learning*. *SiSal-Journal* Vol.5, No. 4, December 2014, 320-341.
- Mäkinen, M., & Kujala T. (2017). *Metaforat opetussuunnitelmaideologioiden tulkittavallineenä*. Teoksessa Autio, T., Hakala, L. & Kujala, T. (2017) (Toim.) *Opetussuunnitelmatutkimus – Keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen*. Tampere: Tampere University Press.
- Mäkinen, R. (2018). *Saako näitä edes katsoa? Osallisuuden kulttuuri mielenterveysvlogeissa*. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Männistö, P. (2018). *Käyttämättömien mahdollisuuksien maa – Demokratia-kompetenssit ja peruskoulu*. Teoksessa: Rautiainen, M. (toim.) (2018) *Kohti parempaa demokratiaa. Euroopan neuvoston demokratiakulttuurin kompetenssit kasvatuksessa ja opetuksessa*. s. 28–37. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston Opettajankoulutuslaitos.
- Männistö, P. (2020). *The state of democracy education in Finnish primary school-education*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Männistö, P. & Fornaciari A. (2017). *Demokratiakasvatuksen lähtökohdat ja peruseriaatteet*. Teoksessa: Männistö, P., Rautiainen, M. & Vanhanen-Nuutinen, L. (toim.) *Hyvän lähteillä: Demokratia- ja ihmisoikeuskasvatusta opetustyössä*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos.
- Neill, A. S. (1960). *Summerhill. A Radical Approach to Child Rearing*. New York: Hart Pub. Co.
- Norppa, J. (2019). *Historian oppikirjojen ja opetussuunnitelmien tavoitteet ristiriidassa? Koulu ja menneisyys: Suomen kouluhistoriallisen seuran vuosikirja vol. 57*, s. 33–53.
- Opetushallitus (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus (2004). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus (2011). *Demokratiakasvatusselvitys. Raportit ja selvitykset 2011:27*. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus (2020). *Oppilaan oppimisen ja osaamisen arviointi perusopetuksessa. Muutosmääräys perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin*. Helsinki: Opetushallitus.
- Oravakangas, A. (2009). *Gadamerin filosofisesta hermeneutiikasta*. *Aikuiskasvatus* 29 (4), 264–272.
- Osad'an, R. (2012). *Gender Stereotypes and Elementary School Teachers*. *Acta Technologica Dubnicae*, 2(2), s. 25-29. doi:10.1515/atd-2015-0057
- Otoide, L. (2017). *In pursuit of the practice of radical equality: Rancière inspired pedagogical inquiries in elementary school science education*. *Cultural Studies of Science Education*, 12(2), s. 299–319. doi:10.1007/s11422-015-9722-4

- Ouakrim-Soivio, N. (2013). *Toimivatko päättöarvioinnin kriteerit? : Oppilaiden saamat arvosanat ja Opetushallituksen oppimistulosten seuranta-arviointi koulujen välisten osaamiserojen mittareina*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Paakkunainen, K. (toim.) 2007. *Sukupuolvipolitiikka. Nuoret ja eduskuntavaalit*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Peck, C. L., Poyntz, S. & Seixas, P. (2011). "Agency" in students' narratives of Canadian history. Teoksessa Shemilt, D. & Perikleous L. (toim.). (2011) *The Future of the past: Why history education matters?* S. 253–280. Nicosia, Cyprus: Association for Historical Dialogue and Research.
- Perustuslaki 1-23§ 11.6.1999/731. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731>. Viitattu 4.11.2019.
- Pihlainen, K. (2011). *Historia, historiatietoisuus ja menneisyyden käyttö*. Kasvatus ja aika 5 (3), 5-17.
- Pihlainen, K. 2002. Historiankirjoitus ja kerronta fakta-fiktio -keskustelun jälkeen. *Dialogus. Historian taito* (toim. Heinonen, M., Koivunen, L., Ollitervo, S., Paalumäki, H., Salmi, H. & Tunturi, J. Kirja-Aurora: Turku. 165–178.
- Pink Floyd (1979). *Another Brick in the Wall (part 2)*. The Wall -albumi. Harvest & Columbia Records.
- Pollari, P. (2000). "This Is My Portfolio": Portfolios in Upper Secondary School English Studies. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Prakash, N., McLellan, B. & Wejnert, B. (2010). *Empowerment of women through science and technology interventions*. New Delhi, India: Centre for Science & Technology of the Non-aligned and Other Developing Countries.
- Pulkkinen, T. (2015). *The postmodern and political agency*. Jyväskylä: University of Jyväskylä
- Punch, M., (1976). *The Summerhill Way: a critique of A. S. Neill's notion of freedom*. *Amsterdams Sociologisch Tijdschrift*, vol 2, nr. 4, 31–45.
- Puusa, A. & Juuti, P. (2020). *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Helsinki: Gaudeamus. Luettu e-kirjana.
- Puustinen, M. (2018). *Puhumalla teoretisoitu?: Aineenopettajakoulutuksen kasvatustieteellistyminen ja asiantuntijapuhe 1970-luvulta 2010-luvulle*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Raatikainen, Panu (2004). *Ihmistieteet ja filosofia*. Helsinki: Gaudeamus
- Rancière, J. (1991). *The ignorant schoolmaster: Five lessons in intellectual emancipation*. Ranskasta englanniksi kääntänyt Kristin Ross. Stanford, California: Stanford University Press.
- Rancière, J. (2010). On Ignorant Schoolmasters. Teoksessa Bingham C. & Biesta G. (toim.) *Jacques Rancière: Education, Truth, Emancipation*. London; New York: Continuum International Publishing Group. s. 1–24.
- Rancière, J. (2016a). The Method of Equality: Politics and Poetics. Teoksessa: Genel K. & Deranty J. (toim.): *Recognition or Disagreement. A Critical Encounter on the Politics of Freedom, Equality and Identity*. New York: Columbia University Press. s. 133–155.
- Rancière, J. (2016b). *Vapautunut katsoja*. Suomentanut Tuomikoski, A. & Porttikivi, J. Helsinki: Tutkijaliitto.

- Rantala, J. (2005). *Miten opetan historiaa?* Helsinki: WSOY.
- Rantala, J. (2009). *Peruskoulun alaluokkalaisten historiatietoisuus: Lähtökohtia tutkimushankkeelle*. Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja, 40(1).
- Rantala, J. (2012a). *Lapset historiakulttuurin kuluttajina*. Helsinki: Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskuksen tutkimuksia 12.
- Rantala, J. (2012b). *How Finnish Adolescents Understand History: Disciplinary Thinking in History and Its Assessment Among 16-year-old Finns*. Education Sciences, vol. 2, no. 4, 193–207.
- Rantala, J. & Ahonen, S. (2015). *Ajan merkit: Historian käyttö ja opetus*. Helsinki: Gaudeamus. Luettu Adobe Digital Editions -ohjelmalla.
- Rantala, J. & Ouakrim-Soivio (2018). *Opettajien näkemyksiä historian opetussuunnitelmaperusteista*. Ainedidaktiikka 2(2) (2018), 2–20.
- Rantala, J., Puustinen, M., Khawaja, A., Van den Berg, M. & Ouakrim-Soivio, N. (2020). *Näinkö historiaa opitaan?* Helsinki: Gaudeamus.
- Rautiainen, M. (2018). Varjosta valoon? Opettajankoulutus ja demokratian näkyväksi tekemisen vaikeus. Teoksessa: Rautiainen, M. (toim.) (2018) *Kohti parempaa demokratiaa. Euroopan neuvoston demokratiakulttuurin kompetenssit kasvatuksessa ja opetuksessa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston Opettajankoulutuslaitos. s. 38–43.
- Rautiainen, M. & Löfström, J. (toim.) (2015). *Kokeileva historian ja yhteiskuntaopin opetus*. Helsinki: Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskuksen julkaisuja 6.
- Rautiainen, M., Räikkönen, E., Veijola A. & Mikkonen, S. (2019). *History teaching in Finnish general upper secondary schools: Objectives and practises*. History Education Research Journal, 16 (2): 291–305. DOI: <https://doi.org/10.18546/HERJ.16.2.09>
- Rautiainen, M. & Saukkonen, S. (2013). Sopimustiedon opiskelu integraatiokoulutuksessa. Teoksessa: Nikkola, T., Rautiainen, M. & Räihä, P. (2013). *Toinen tapa käydä koulua: Kokemuksen, kielen ja tiedon suhde oppimisessä*. (s. 195–211). Tampere: Vastapaino.
- Rautiainen, M & Veijola, A. (2019). What's the name of the game?: Historiallinen empatia ja pelillisuus historian opetuksessa. *Ainedidaktiikka*, 3 (2), 69–86. DOI: 10.23988/ad.79670
- Rautiainen, M., Veijola, A. & Parkkinen, J. (2016). *Tutkiva oppiminen historian ja katsomusaineiden opiskelussa: I*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos.
- Rinta-Aho, H. (2003). *Muistaa vai unohtaa – kenen totuutta pitäisi opettaa?* Kleio 4/2003. Helsinki: Historian ja yhteiskuntaopin opettajien liitto.
- Rix, K. (2012). Change Everything. *Scholastic Administrator*, 11(5), s. 52-56.
- Robinson, H. (1994). *The Ethnography of Empowerment: The transformative power of classroom interaction*. Washington D.C.: The Falmer Press.
- Ruohotie, P. (1996). *Oppimalla osaamiseen ja menestykseen*. Edita: Helsinki.

- Rüsen, J. (2004). Historical consciousness: narrative structure, moral function, and ontogenetic development. Teoksessa P. Seixas (toim.) *Theorizing historical consciousness*. Toronto: University of Toronto Press, s. 63–85.
- Ryynänen, S. & Nivala, E. (2017). *Empowerment of emancipation? Interpretations from Finland and beyond*. *Pedagogia Social*, 30, s. 33–46.  
doi:10.57179/ZPSRI\_2017.30.03
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. (2006). *KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto -verkkojulkaisu*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietovarasto. <https://www.fsd.uta.fi/fi/tietovarasto/julkaisut/kvalimotv.pdf>. Viitattu 5.11.2019.
- Saarenketo, T. (2016). *Oppilaiden kanssa vastuuta jakamassa: Peruskoulun kahdeksannen luokan oppilaiden autonomian vahvistaminen englannin oppitunneilla samanaikaisopetuksen tuella*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Saari, A. (2016). *Tuskallista tietää: Psykoanalyttinen teoria ja traumaattisen tiedon oppiminen*. *Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja*, 47(1), s. 20–33.
- Salo, U-M. (2010). Lapset, politiikka ja yhteiskunnallinen osallistuminen. *Kasvatus*, 41(5), 410-431.
- Salo, U-M. (2015). Simsalabim, sisällönanalyysi ja koodaamisen haasteet. Teoksessa: Aaltonen, S. & Högbacka R. (toim.) *Umpikujasta oivallukseen: Refleksiivisyys empiirisessä tutkimuksessa* ). Tampereen yliopistopaino. s.166-190.
- Saloviita, T. (2014). *Työrauha luokkaan* (3. uud. p.). Juva: PS-Kustannus.
- Saukkonen, S. & Räihä, P. (2014). Autonomisuuteen kasvattaminen on vastuutonta, mutta myös mahdotona. Teoksessa: Saukkonen, S., Alanen, R. & Moilanen, P. (toim.) (2018). *Vastuuseen kasvoaminen ja kasvattaminen*. [Turku]: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Seixas, P. (1999). Beyond 'content' and 'pedagogy': In search of a way to talk about history education. *Journal of curriculum studies*, 31(3), s. 317–337.  
doi:10.1080/002202799183151
- Seixas, P. (2017) A Model of Historical Thinking. *Educational Philosophy and Theory*, 49:6, s. 593-605.
- Seixas P. & Morton T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson Education.
- Sharp, H. & Innes, M. (2019). *Australian High School Students on Commemorating the Gallipoli Campaign: "It Baffles Me" and "It's a Bit Weird"*. *Journal of International Social Studies*, 9(1), s. 29.
- Shapiro, G. & Sica, A. (1984). *Hermeneutics: Questions and prospects*. Amherst, Massachusetts: University of Massachusetts Press.
- Shor, I. (1996). *When Students Have Power. Negotiating Authority in a Critical Pedagogy*. Chicago and London: The University of Chicago Press.
- Siekinen, K. (2017). *Koulutuksellisen tasa-arvon diskurssit ja toimijat peruskoulun tuntijakouudistuksessa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Siitonen, J. (1999). *Voimaantumisteorian perusteiden hahmottelua*. Oulu: Oulun yliopisto.



- Stevanovic, M & Weiste, E. (2016). *Opettajan valta-asema ja käytetyt opetusmenetelmät: Onko kaikilla varaa samoihin pedagogisiin ratkaisuihin?* Yliopistopedagogiikka-lehti 2/2016.
- Suoninen, M. (2001). Mikrohistoria vastauksena historiallisen sosiologian dilemmaan. *Sociologia* 1/2001. Westermarck-seuran julkaisu, 38(1), s. 14–26.
- Suoranta, J. (2006). *Kriittinen pedagogiikka vahvistuu*. Pääkirjoitus Kasvatus-lehdessä 1/2006. <https://ktl.jyu.fi/fi/julkaisut/kasvatus/arkisto/abstraktimappi/2006-1/view> . Viitattu 21.8.2019.
- Suoranta, J. (2008). Rancière radikaalista tasa-arvosta ja kasvatuksesta. Teoksessa: Katajamäki, H., Koskela, M. & Isohella, S. (toim.) *Lukija- ja käyttäjälähtöinen viestintä: Viestinnän tutkimuksen päivät 2007*. Vaasa: Vaasan yliopisto.
- Suoranta, J. (2009). Wikioppiminen ja radikaali tasa-arvo. Teoksessa Moisio, O-P. & Suoranta, J. (toim.) (2009). *Kriittisen pedagogiikan kysymyksiä 3*. Tampere: Tampereen yliopiston kasvatustieteen laitos. 139–165.
- Suoranta, J. (2019). *Paulo Freire: Sorrettujen pedagogi*. Helsinki: Into Kustannus.
- Suoranta, J. & Rynänen, S. (2014). *Taisteleva tutkimus*. Helsinki: Into-Kustannus.
- Siitonen, J. (1999). *Voimaantumisteorian perusteiden hahmottelua*. Oulu: Oulun yliopisto.
- Summerhill. (4.8.2020). Summerhillin koulun kotisivut. Haettu osoitteesta: <http://www.summerhillschool.co.uk/>
- Suutarinen, S. (2007). *Kansalaisyhteiskunnan alasajo vasemmistoaallon jälkeen 1900-luvun lopussa – Suomi kansalaisyhteiskunnan autiomaana 2000-luvulle*. [http://www.enorssi.fi/hankkeet/kansalaisyhteiskunnan-1/julkaisut-1/Kansalaisyhteiskunnan\\_autiomaan.pdf](http://www.enorssi.fi/hankkeet/kansalaisyhteiskunnan-1/julkaisut-1/Kansalaisyhteiskunnan_autiomaan.pdf) Viitattu 6.11.2019
- Suutarinen, S. & Törmäkangas, K. (2012). Nuorten laittomaan aktivismiin valmiuden yhteys maahanmuuttajakriittisyyteen ja osallisuuskokemuksiin koulussa. *Nuorisotutkimus*, 30(1), s. 70-89.
- Tavela, M. (2009). *Mä tuun säännöistä ulos: mediakasvatusta kouluympäristössä*. Pro gradu -tutkielma. Kasvatustieteiden laitos. Tampereen yliopisto.
- Tervasmäki, T. (2017). Demokraattisten juurten kasvattaminen notkeassa modernissa. *Kasvatus & Aika* 11(4) 2017, s. 115–125.
- Tervasmäki, T. & Tomperi, T. (2018). Koulutuspolitiikan arvovalinnat ja suunta satavuotiaassa Suomessa. *niin & näin* 2/18, 164–200.
- Thiselton, A. (2009). *Hermeneutics: An introduction*. Cambridge, England: William B. Eerdmans Publishing Company.
- Tienari, J. & Kiriakos, C. (2020). Autoetnografia. Teoksessa: Puusa, A., Juuti, P. & Aaltio, I. (2020). *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Helsinki: Gaudeamus. 271–286.
- Tomperi, T. (2018). Demokraattisen keskustelun ja kriittisen ajattelun taidot. Teoksessa: Rautiainen, M. (toim.) (2018) *Kohti parempaa demokratiaa. Euroopan neuvoston demokraattikulttuurin kompetenssit kasvatuksessa ja opetuksessa*. s. 20–27. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston Opettajankoulutuslaitos.

- Tomperi, T., Vuorikoski, M. & Kiilakoski, T. (2005). Kenen kasvatus? Teoksessa: Kiilakoski, T., Tomperi, T. & Vuorikoski, M. (toim.) *Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus*. s. 7–28. Tampere: Vastapaino.
- Tontti, J. (2005). *Olemisen haaste – 1900-luvun hermeneutiikan päälinjat*. Teoksessa J. Tontti (toim.) *Tulkinnasta toiseen. Esseitä hermeneutiikasta*. s. 50–81 Tampere: Vastapaino.
- Tossavainen, T., Harvola, A., Sohn, V., Marjomaa, H., Meriläinen, M., Tuominen, P., Korhonen, H. & Göös, P. (2019). *Pelikasvattajan käsikirja 2*. Helsinki: Kansallinen audiovisuaalinen instituutti.
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (Uudistettu laitos). Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2012). *Hyoä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa*. Helsinki: Tutkimuseettinen neuvottelukunta.
- Urbaani sanakirja 2019. <https://urbanisanakirja.com/word/mp/>. Nixam: 2019. Internetin ilmainen slangisanakirja. Viitattu 2.9.2019.
- Valtioneuvoston kanslia (2018). *Eriarvoisuutta käsittelevän työryhmän loppuraportti*. Valtioneuvoston kanslian julkaisusarja 1/2018. Helsinki: Valtioneuvoston kanslia.
- VanSledright, B & Limón, M. (2006). Learning and Teaching Social Studies: A Review of Cognitive Research in History and Geography. Teoksessa: *Handbook of Educational Psychology*. American Psychological Association: Routledge.
- Varto, J. (1996). *Laadullisen tutkimuksen metodologia*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Veijola A. (2013). *Pedagogisen ajattelun kehittyminen aineenopettajakoulutuksessa. Tutkimus suoravalituista historian opettajaopiskelijoista*. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 478. Jyväskylä.
- Veijola, A. (2016a). Historiatietoisuus, historiallinen ajattelu ja historian tekstitaidot: Uuden opetussuunnitelman moninaiset lähtökohdat. *Kasvatus & Aika* 10 (2), 6–18.
- Veijola, A. (2016b). Nuoret ja historian tekstitaidot: Tiedon vastaanottamisesta käsittelyyn ja käyttämiseen. *Nuorisotutkimus*, 34(3), s. 3–18.
- Veijola A. & Mikkonen S. (2016a). *Mitä historia on: aloittavien historianopiskelijoiden historiakäsitykset*. *Kasvatus ja aika*, 10 (3), 6-21.
- Veijola, A., & Mikkonen, S. (2016b). *Historical literacy and contradictory evidence in Finnish high school setting: The Bronzen Soldier of Tallinn*. *Historical Encounters*, 3 (1), 1-16. <http://hej.hermes-history.net/index.php/HEJ/article/view/52> Viitattu 14.8.2019.
- Veijola, A. & Mikkonen, S. (2019). *Lähteillä: Historian taitoja oppitunneille*. Helsinki: Edita.
- Veijola, A., Rautiainen, Kupiainen, S. & Mikkonen, S. (2018). *Monilukutaidot ja tutkiva ote historian opetuksessa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, opettajakoulutuslaitos.

- Veijola, A., Sulkunen, S. & Rautiainen, M. (2019). Historiallisen tiedon luonne ja historian tekstikäytänteet lukiolaisten kuvaamana. *Kasvatus & Aika*, 13 (2), 53–57.
- Vuorikoski, M. (2012). bell hooks: vapauttava kasvatus. Teoksessa: Aittola, T. (toim.) (2012). *Kasvatussosiologian suunnannäyttäjiä*. Helsinki: Gaudeamus.
- Wertsch, J. V. (2002). *Voices of collective remembering*. New York: Cambridge University Press.
- Wikipedia 2019. *Ensimmäinen maailmansota*. Haettu osoitteesta: [https://fi.wikipedia.org/wiki/Ensimm%C3%A4inen\\_maailmansota](https://fi.wikipedia.org/wiki/Ensimm%C3%A4inen_maailmansota). (Viitattu 8.11.2019.)
- Wineburg, S. (2016). *Why historical thinking is not about history*. *History News* 71, no. 2 (2016): 13–16.
- Wineburg, S. & McGraw, S. (2017). *Lateral Reading: Reading Less and Learning More When Evaluating Digital Information*. Stanford History Education Group Working Paper No. 2017-A1.
- Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts: Charting the future of teaching the past*. Philadelphia: Temple University Press.
- YLE 2019. Kioski: TLDRDEEP & TLDR+. Haettu osoitteesta: <https://areena.yle.fi/1-4012773> (Viitattu 17.10.2019.)
- YLE Kioski 2019. *Lauri Törni – TLDRDEEP*. Kioski: TLDRDEEP & TLDR+. Haettu osoitteesta: <https://areena.yle.fi/1-50008095#autoplay=true>. (Viitattu 17.10.2019.)
- YouTube 2019. Aleksi Rantamaa - YLE Kioski. Haettu osoitteesta: <https://www.youtube.com/channel/UCvbJl3i27-4h4Na6Q-vZbRA> (Viitattu 17.10.2019.)
- Zimmerman, M. A. (1995). *Psychological empowerment: Issues and illustrations*. *American Journal of Community Psychology*, 23(5), 581–599.

## LIITTEET

### Liite 1. itsearviointi & palaute -kysely. Käytettiin seitsemännellä luokalla.

ITSEARVIOINTI & PALAUTE

Nimi ja luokka:

1. Mitä olen oppinut kuukauden aikana itsestäni oppijana?
2. Mitä tiedän nyt, jota en tiennyt viime kuussa?
3. Mitä sellaista osaan tehdä nyt, jota en osannut tehdä kuukausi sitten?
4. Mikä auttoi sinua oppimaan eniten tämän kuukauden tunneilla?
5. Mikä oli kaikkein vaikeinta tämän kuukauden tunneilla?
6. Mistä oli vähiten hyötyä tämän kuukauden tunneilla?
7. Autoitko ryhmääsi ryhmätehtävissä riittävästi?
8. Minkä arvosanan antaisin itselleni tältä kuukaudelta. **Miksi?**

Vapaa sana:

**Liite 2. Itsearviointia kasit -kysely. Käytettiin kahdeksannella luokalla.**

Itsearviointia:

1. Miten hyvin olet oppinut historiaa tänä lukuvuonna?
2. Mikä on auttanut sinua oppimaan eniten?
3. Mikä on ollut vaikeinta? ☹️
4. Minkä numeron antaisit itsellesi hissasta?  
Miksi? :S
5. Muuta kommenttia / vapaa sana

**Liite 3. Loppukysely ensimmäiselle ikäluokalle.**

Teitkö historian tunneilla enemmän asioita yksin vai ryhmässä?

**Miten koet oppineesi opetussuunnitelman asiat?**

Minkä arvosanan antaisit itsellesi historian päättöarvosanakriteerien perusteella? Mix?

Mitä ajattelet valta ja sorto -tehtävän vastauksistasi? Vastaisitko nyt samoihin kysymyksiin jotenkin eri tavalla kuin silloin? Silmäile sekä seiskan että kasin opetussuunnitelmia.

**Liite 4. Loppukysely toiselle ikäluokalle.**

- 1. Teitkö historian tunneilla enemmän asioita yksin vai ryhmässä?**
- 2. Onko oppilailla valtaa koulussa?**
- 3. Sorretaanko oppilaita koulussa?**
- 4. Haluaisitko enemmän valtaa koulussa?**
- 5. Haluaisitko enemmän valtaa yleensä ottaen muuallakin?**
- 6. Miten koet oppineesi opetussuunnitelman asiat?**
- 7. Minkä arvosanan antaisit itsellesi historian päättöarvosanakriteerien perusteella? Miksi?**

### **Liite 5. Puolistrukturoidun ryhmähaastattelun kysymykset.**

1. Mitä hyötyä opesta oli historian oppimiseen?
2. Mikä on jäänyt erityisesti mieleen historian tunteista?
3. Mitä historian tunteilla sai ja ei saanut tehdä?
4. Oliko teidän mahdollista toteuttaa ja seurata kiinnostuksen kohteitanne historian tunteilla? Oliko jotain, mitä olisit halunnut tehdä, muttei voinut?
5. Mitä historia mielestäsi on?



**Liite 6. Valta ja sorto -tehtävä.**

Jos menee liian henkilökohtaiseksi, ei tarvitse vastata siihen kysymykseen.

Mitä on valta? Mitä on sortaminen? Onko sinulla valtaa? Missä / mihin? Sorratko ketään? Onko oppilailla valtaa yleensä koulussa? Sortavatko oppilaat ketään? Haluatko enemmän valtaa?

Sorretaanko sinua?

Pohdi alla olevaa kuvaa. Jos sinä olet nukkemestari, ketä ovat nuket? Jos sinä olet nukke, kuka on nukkemestari?

Jaa se sitten mulle: (tässä oli työsähköpostiosoitteeni).

(Tässä oli kuva ihmishahmosta, joka ohjaili ihmishahmoisia marionetteja.)

## Liite 7. Alkukysely

1. Mitä odotat historian opiskelulta? Millaista odotat sen olevan?
2. Miten olet tottunut opiskelemaan historiaa? Mitä olette tehneet?
3. Mitä et halua tehdä hissian tunneilla?
4. Osaatko hakea internetistä tietoa itsenäisesti? Tehtävänä esimerkiksi: "Tutki Villiä länttä." Osaisitko?
5. Onko historia kivaa?
6. Miten kesä meni?

## Liite 8. Tutkimuslupa.

Hyvät vanhemmat ja huoltajat!

### TUTKIMUSLUPA

Teen Saarijärven Keskuskoululla väitöstutkimusta, jossa tutkin kahden seitsemännen vuosiluokan ryhmän valtaistumista historian opinnoissa. Valtaistumisella tarkoitan lyhykäisyydessään sitä, miten oppilas ottaa vallan ja vastuun omasta oppimisestaan. Tutkimus tehdään Jyväskylän yliopistolle. Tutkimusta ohjaavat Simo Mikkonen, Matti Rautiainen ja Anna Veijola Jyväskylän yliopistolta.

Väitöstutkimuksessa oppilaiden vastuuta ja vapautta lisätään asteittain lukuvuoden aikana. Opettaja havainnoi valtaistumista oppitunneilla. Kirjallisena tutkimusaineistona käytetään oppilaiden töitä ja vastauksia lukuvuoden aikana tehtyihin kyselyihin. Koska aineisto kerätään osana normaalia koulutyötä, tekevät jokainen oppilas tehtävät. Tutkimuksessa koottava monipuolinen aineisto käsitellään **luottamuksellisesti ja nimettömänä**.

Oppilaalla (tai hänen huoltajallaan) on oikeus kieltäytyä tutkimuksesta missä vaiheessa tahansa.

Kiitän yhteistyöstä ja annan mielelläni lisätietoja!

Jesper Kristiansson, [jesper.kristiansson@saarijarvi.fi](mailto:jesper.kristiansson@saarijarvi.fi), 040 709 6086.

---

Palautathan tutkimuslupalomakkeen joka tapauksessa / myös siinä tapauksessa, että oppilas ei saa lupaa osallistua tutkimukseen.

Oppilaan nimi \_\_\_\_\_ ja luokka \_\_\_\_\_

En anna lupaa osallistua tutkimukseen  Annan luvan lapselleni osallistua tutkimukseen

Päivämäärä ja paikka \_\_\_\_ . \_\_\_\_ 2017 \_\_\_\_\_

Huoltajan allekirjoitus \_  
\_\_\_\_\_

Nimen selvennys

Hyvää syksyn jatkoa!

## **Liite 9. Koulun järjestyssäännöt (koulun ja kunnan nimet muutettu).**

### **Kalibumin kaupunki**

#### **Kalibumin koulu**

### **JÄRJESTYSSÄÄNNÖT**

#### **I YLEINEN OSA**

Nämä järjestyssäännöt on laadittu Kalibumin koululle. Yleinen osa sisältää yhteisiä määräyksiä koulualueista, koulun toiminnasta ja koulumatkoista. Koulukohtaisissa määräyksissä annetaan tarkentavia ohjeita kunkin koulun omista säännöistä.

Nämä järjestyssäännöt täydentävät voimassaolevaa opetuslainsäädäntöä.

Järjestyssäännöillä edistetään koulun sisäistä järjestystä, opiskelun esteetöntä sujumista sekä koulu yhteisön turvallisuutta ja viihtyisyyttä.

Järjestyssäännöt ovat voimassa opetussuunnitelman ja koulutuksen järjestäjän hyväksymän muun suunnitelman mukaisessa koulutyössä, opintorekillä, TET-jaksoilla (työelämään tutustuminen), koulun tilaisuuksissa ja koulualueella. Järjestyssäännöt ovat voimassa myös välitunneilla ja muilla tauoilla sekä koulupäivän aikana siirryttäessä eri opetuspaikoille (esim. urheilukentälle).

Järjestyssääntöjen tarkoituksena on turvata koulutyön sujuvuus ja turvallisuus sekä jokaisen koulu yhteisön jäsenen oikeus oppimiseen ja häiriöttömään työntekoon.

#### **I Koulualue**

Koulualuetta ovat tontit, joilla koulurakennukset ja väistötila sijaitsevat sekä niitä yhdistävät tiet ja kadut.

#### **II Koulun toiminta**

2. Koulun toimintaa ovat:
3. a) opetus
4. b) koulu aikana järjestettävät tapahtumat koulurakennuksessa tai koulualueen ulkopuolella, esim. konsertit ja elokuvanäytökset
5. c) opintoretiket, leirikoulut ja työssäoppimisjaksot (TET).

Lisäksi koulun tilaisuuksia ovat koulun tai oppilaiden järjestämät tapahtumat koulussa kouluajan ulkopuolella, esim. konvat.

#### **III Koulumatkat**

1. Koulukuljetuksiin siirrytään ja niistä poistutaan koulun pysäkiltä. Autoista poistutaan ja niihin nousta rauhallisesti ja tunteksimatta.
2. Oppilaat noudattavat autonkuljettajan antamia ohjeita.

3. Oppilaat säilyttävät omat kulkuvälineensä niille osoitetuissa paikoissa.
4. Koulumatkoilla tapahtuneesta häirinnästä, kiusaamisesta ja väkivallasta ilmoitetaan sekä niihin syylistyneen että niiden kohteena olevan oppilaan kotiin.

## **II KOULUKOHTAISET JÄRJESTYSSÄÄNNÖT**

### **I Päivittäisen työskentelyn tilanteet**

#### **Oppitunnit**

Kaikilla on oikeus häiriöttömään työskentelyyn.

Ulkovaatteet ja päähineet jätetään naulakkoon, väistötilassa kengät telineisiin.

Oppitunneilla tai koulun tapahtumissa kuvaaminen ja äänittäminen on sallittu vain opettajan ja muiden oppilaiden luvalla.

Puhelimet ovat äänettöminä ja niitä käytetään vain opettajan luvalla.

Musiikin kuunteluun käytettäviä kuulokkeita ei pidetä korvilla.

Oppitunnilla noudatetaan oppitunnin pitäjän ohjeita.

Puheenvuoro pyydetään viittaamalla.

Syöminen ja juominen ovat oppitunnilla kiellettyä; purukumit viedään roskakoriin oppitunnin alkaessa.

Oppitunneille saavutaan ajoissa. Oppitunti alkaa, kun opettaja ja oppilaat ovat valmiina oppitunnin aloittamiseen.

Oppitunnin pituus on vähintään 45 minuuttia.

Oppitunti päättyy sille määrättyä ajankohtana tai kun opettaja määrää oppitunnin loppuneeksi.

Häiriöiden tai keskeytysten vuoksi menetetty työaika voidaan korvata seuraavalla välitunnilla tai koulupäivän päättymisen jälkeen.

Jos opettaja joutuu poistumaan oppitunnilta, oppilaat työskentelevät ohjeiden mukaan muita häiritsemättä.

Opettajalla on oikeus ottaa pois kaikki oppituntia häiritsevät esineet/aineet (esim. puhelimet) ja kaikki lainsäädännössä kielletyt, vaaralliset esineet/aineet (esim. teräaseet ja alkoholi).

Pois otetut häiritsevät esineet luovutetaan takaisin tunnin loputtua tai viimeistään koulupäivän loputtua.

Laisa kielletyt esineet/aineet luovutetaan huoltajalle.

#### **Välitunnit**

1. Välitunneilla sattuneista vahingoista on heti ilmoitettava välituntivalvojalle tai muulle henkilökunnalle.

2. Välitunnin voi viettää ulkona välituntialueella tai erikseen osoitetuissa sisätiloissa. Sallittuja sisätiloja ovat koulun pääaula, ruokalanaula ja koulun käytävät.

- 3.Välituntialueelta poistumiseen tarvitaan opettajan kirjallinen lupa.
- 4.Välitunnit klo 9.40 – 9.55 ja 13.00 – 13.15 vietetään aina ulkona.
- 5.Väistötilassa ei vietetä välitunteja sisätiloissa.

## **Ruokailu**

- 1.Ruokailuun mennään luokka-asteittain porrastuksen mukaan.
- 2.Ruokailussa noudatetaan henkilökunnan ohjeita, käyttäydytään rauhallisesti sekä noudatetaan hyviä pöytätapoja.

## **II Muita sääntöjä**

- 1.Tupakointi on kielletty koulun sisätiloissa sekä koulun käytössä olevilla ulkoalueilla koulupäivän aikana sekä sen jälkeen. Tupakointikielto koskee oppilaita, koulun henkilökuntaa ja koulun ulkopuolisia henkilöitä. Tupakkatuotteiden hallussapito on kielletty alle 18-vuotiailta. Jos oppilas pitää näkyvästi hallussaan tupakkatuotteita, ne otetaan pois, ja seurauksena on koulun käytänteiden mukainen rangaistus eli kahden tunnin jälki-istunto. Pois otetut tupakkatuotteet luovutetaan huoltajalle.
- 2.Kouluympäristön siisteydestä huolehtiminen kuuluu jokaisen kouluyhteisön jäsenen vastuulle.
- 3.Havaitusta viasta tai epäkohdasta on ilmoitettava koulun henkilökuntaan kuuluvalla aikuisella.
- 4.Koulukiusaamisesta on ilmoitettava heti opettajalle.
- 5.Koulun alueella ja kaikissa kouluun liittyvissä toiminnoissa noudatetaan hyviä käytöstapoja.
- 6.Kouluaikana syntyneistä tahallisista vahingonteoista tekijä on korvausvelvollinen.
- 7.Väärentäminen ja plagiointi, esim. esitelmän kopioiminen verkosta, on aina poliisiasia.
- 8.Vaaralliset esineet/aineet luovutetaan poliisille.

Järjestyssäännöt on esitelty opettajankokouksessa 25.1.2017. Järjestyssäännöt hyväksyvät sivistystoimen hallintosäännön mukaan koulujen rehtorit.