

Ida Vesterinen

Uuden ja vanhan ristitulessa

Historian oppiminen tiimilukion kurssilla ”KULTSI – kulttuurihistoriaa
tiimeissä”

Pro gradu -tutkielma
Historian ja etnologian laitos
Jyväskylän yliopisto
Kevät 2015

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Humanistinen tiedekunta	Laitos – Department Historian ja etnologian laitos
Tekijä – Author Ida Vesterinen	
Työn nimi – Title Uuden ja vanhan ristitulessa. Historian oppiminen tiimilukion kurssilla ”KULTSI – kulttuurihistoriaa tiimeissä”.	
Oppiaine – Subject Yleinen historia	Työn laji – Level Pro gradu -tutkielma
Aika – Month and year Huhtikuu 2015	Sivumäärä – Number of pages 102 + 2 liitettä (2 sivua)
Tiivistelmä – Abstract <p>Tutkimuksessa selvitin lukiolaisten historian oppimista tiimilukion kurssilla ”KULTSI –kulttuurihistoriaa tiimeissä”. Kuinka lukiolaiset oppivat historiaa, missä yhteyksissä oppimista tapahtuu, vai tapahtuuko sitä ollenkaan? Mitkä tekijät selittävät oppimista tai sen puutetta? Tutkimuksen kontekstina toimi Jyväskylän Sepän lukiolla toteutettu eurooppalaista kulttuurihistoriaa käsitellyt KULTSI -kurssi, johon oli integroitu neljä oppiainetta: historia, kuvaamataito, englanti sekä äidinkieli ja kirjallisuus. Kurssin pedagogisina lähtökohtina olivat tutkiva oppiminen, ilmiöpohjaisuus sekä tiimioppiminen ja -opettaminen.</p> <p>Tutkimus hyödyntää useita laadullisia menetelmiä sen perustan ollessa kouluetnografiassa. Tutkimusaineisto koostuu kurssin aikana tekemistäni havainnoista, opiskelijahaastatteluista, loppukokeista sekä muusta kurssin aikana syntyneestä materiaalista, kuten opiskelijoiden pitämistä tiimiblogeista ja oppimispäiväkirjoista. Vertasin aineistoa opetussuunnitelmassa esitettyihin historian yleisiin ja kurssikohtaisiin oppimistavoitteisiin. Aineiston perusteella kävi ilmi, ettei oppimista tapahtunut mainittavasti etenkin historian taitotavoitteiden osalta. Tämä ohjasi tutkimukseni painotusta selvittämään syitä vähäiselle oppimiselle. Analyysini pohjana käytin merkitysrakenteiden tulkintaa. Pyrin selvittämään aineistosta nousevia, julkilausuttujen asioiden taustalla olevia piilomerkityksiä ja merkitysrakenteita.</p> <p>Kävi ilmi, että useilla tiimeistä oli ongelmia tiimityöhön ja yleisemmin historian opiskeluun sitoutumisessa. Opiskelijoilla olikin opetussuunnitelmasta poikkeava käsitys historian oppiaineesta sekä sen oppimistavoitteista. He toistivat näkemystä historiasta yhden totuuden tapahtumahistoriana, joka kiteytyy vuosiluku- ja nimiluetteloihin. Oppimiskäsitys ohjasi opiskelua väärään suuntaan ja söi työskentelymotivaatiota. Myös vastuunotto omista opinnoista oli vaikeaa. Taustalla on suomalainen koulukulttuuri, joka ohjaa opiskelijaa vastuunoton sijaan ottamaan passiivisen roolin tiedon vastaanottajana ja toisaalta myös opettajaa toimimaan tietoa välittävänä auktoriteettina. Opettajilla olikin vaikeuksia asettua uuteen rooliinsa opiskelun ohjaajina, jolloin opiskelijat jäivät melko yksin uudessa tilanteessa. Erityisesti tiimitymisen ja tutkivan oppimisen onnistumiseksi olisi kaivattu vahvempaa valmennusta. Vaikuttavana tekijänä oli myös lukion tuntijaon sisällä operoiminen, mikä ruuhkautti kurssi- ja aikataulun ja loi esteitä syvemmän oppiaineintegraation sekä aikaa ja tilaa vaativan tutkivan oppimisen toteutumiselle.</p>	
Asiasanat – Keywords historian oppiminen, historian ajattelun taidot, tiimioppiminen, oppiaineintegraatio, tutkiva oppiminen, koulukulttuuri, osallisuus	
Säilytyspaikka – Depository JYX-julkaisuarkisto	
Muita tietoja – Additional information	

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	4
1.1 Tutkimuksen taustaa – KULTSI	4
1.2 Menetelmät, aineisto ja tutkimusperinne	7
1.3 Tutkimuksen etiikka ja luotettavuus	11
2 HISTORIAN OPETUS SUOMESSA	13
2.1 Historian ajattelun taidoista.....	13
2.2 Historianopetuksen historia Suomessa ja ulkomailla.....	18
2.3 Historian opetuksen nykytila.....	20
2.4 Vuoden 2016 opetussuunnitelmat	23
3 OPITTUA JA KOETTUA KULTSI -KURSSILLA	27
3.1 Aineiston analyysi ja tutkijan esiyymmärrys	27
3.2 Havainnot	30
3.3 Haastattelut.....	34
3.4 Maturiteetit	40
4 TIIMIOPETUSTA JA TUTKIVAA OTETTA	43
4.1 Tiimiopeutus ja lukion tuntijako törmäyskurssilla.....	43
4.2 Opettajien ohjaustoiminta ja asenteet oppimisen avaintekijöinä	50
4.3 Tutkiminen oppimisen lähtökohtana.....	56
5 TUTKIVAA TIIMITYÖTÄ VAI YKSILÖSUORIUTUMISTA?	60
5.1 Ongelmia tiimiytyemisessä.....	60
5.2 Tiimit tuuliajolla – tavoitteellisuus ja tiimiksi kasvaminen	63
5.3 Roolijako ristiriitojen herättäjänä.....	70
6 VANHAT KÄSITYKSET UUDESSA KOULUKULTTUURISSA	74
6.1 Opiskelijat historiamyytin kahleissa	74
6.2 Vastuunoton vaikeudet ja kulttuurisokki koulukontekstissa.....	80
6.3 Koulukulttuuri muutoksessa.....	86
7 KOHTI UUDENLAISTA KOULUKULTTUURIA	90
LÄHTEET	95
LIITTEET	103

1 JOHDANTO

1.1 Tutkimuksen taustaa – KULTSI

Tutkimukseni kohteena on lukiolaisten historian oppiminen. Tarkoitukseni on selvittää, kuinka lukiolaiset oppivat historiaa ja millaisissa yhteyksissä oppimista tapahtuu, vai tapahtuuko sitä kenties ollenkaan. Mitkä asiat selittävät oppimista tai sen puutetta? Tutkimukseni kontekstina toimii Jyväskylässä syksyllä 2012 alkanut tiimilukiohanke, jonka aikana kaupungin lukioissa on järjestetty tiimiopiskeluun pohjaavia, oppiainerajat ylittäviä kurssikokonaisuuksia. Tästä syystä myös tutkimuskysymykseni käsittelee nimenomaan historian oppimista tiimikurssin kontekstissa, ja etsin vastausta siihen, mitkä piirteet tiimikurssilla edesauttavat tai estävät historian oppimista.

Tiimilukiohankkeen tavoitteena on tarjota opiskelijoille mahdollisuudet tiimityötaitojen ja kriittisen tiedonhaun kehittämiseen sekä tehdä oppimisesta analyttistä, kokonaisuuksia ymmärtävää ja tietoja syventävää. Kurseilla niin opettajat kuin opiskelijatkin toimivat tiimeissä.¹ Hanke on interventio lukion oppimiskulttuuriin. Perinteinen lukiomalli nojaa vahvasti sisältöpainotteiseen yksin oppimiseen sekä oppiaineiden selkeärajaisuuteen, mikä on vahvistettu opetussuunnitelman tuntijaossa. Tiimilukiokokeilun avulla on mahdollista saada selville, voitaisiinko lukiokoulutusta järjestää joiltain osin nykyistä toimivammin.²

Yksi hankkeen puitteissa järjestetyistä kursseista oli perinteiset oppiainerajat ylittävä ”KULTSI – kulttuurihistoriaa tiimeissä”. Kurssi toteutettiin marras-joulukuussa 2013 Sepän lukiossa. Se yhdisti eurooppalaisen kulttuurihistorian ilmiöiden, tyyliuuntien ja henkilöiden tiimoilta neljä oppiainetta: historian, englannin, kuvataiteen sekä äidinkielen ja kirjallisuuden. Jokaisesta oppiaineesta opiskelijat saivat yhden kurssisuorituksen³, ja aikaa KULTSI -kurssiin heillä oli käytössään 24 oppituntia viikoittain. Oppitunteja ei eroteltu oppiaineittain, vaan tarkoituksena oli, että opiskelijat oppivat useampaa oppiainetta yhtäaikaisesti tutkimalla euroopan kulttuurihistoriaa

¹ Jyväskylän koulutuskuntayhtymä 2013.

² ks. myös Rautiainen, Vesterinen & Laine 2015, 172-174.

³ Kokonaisuuteen integroidut kurssit olivat HI2, KU4, EN5, ÄI5.

moninäkökulmaisesti. Tällaista yhden ilmiön tarkastelua usean eri oppiaineen näkökulmasta kutsutaan myös ilmiöpohjaiseksi oppimiseksi.⁴

KULTSI -kurssin opetus- ja oppimismenetelmät perustuvat oppiaineintegraation lisäksi tiimioppimiseen ja tutkivaan oppimiseen. Liisa Huusko on määritellyt tiimin pieneksi ryhmäksi ihmisiä, joilla on toisiaan täydentäviä taitoja. He ovat sitoutuneet yhteiseen päämäärään, tavoitteisiin ja toimintamalliin sekä jakavat yhteisvastuun suorituksistaan.⁵ Tiimioppimisessa tiimin oppiminen kohtaa yksilöiden oppimisen ja sen toiminnan edellytyksenä on dialoginen vuorovaikutus. Tiimioppimisessa käytetään hyväksi sekä yksilöiden että koko tiimin oppimiskykyä yhteisten tavoitteiden saavuttamiseksi. Toiminta kehittyy, kun tiimin jäsenet kyseenalaistavat ja korjaavat toimintaansa jatkuvasti, kokeilevat sekä ideoivat rohkeasti ja tekevät myös virheitä. Tiimi voi siten yhdessä synnyttää jotain uutta, jota jäsenet yksin eivät olisi saaneet aikaan.⁶ Tiimioppimisen menetelmän pohjana on yhteistoiminnallisuus, jonka suosio on kasvanut yhtä matkaa työelämässä tapahtuneiden sosiaalisten taitojen hallintaa edellyttävien muutosten kanssa.⁷

Tiimioppiminen käy menetelmänä hyvin yhteen tutkivan oppimisen kanssa, joka nimensä mukaisesti perustuu tutkimiseen sekä jäljittelee tutkijalle tyypillistä tiedonhankintaa ja tiedon käsittelyä. Tutkivassa oppimisessa opiskelijoita ohjataan ottamaan osaa yhteiseen tutkimushankkeeseen, jakamaan tietojaan ja osaamistaan. Käytännössä tämä voi tarkoittaa esimerkiksi sitä, että opettaja antaa opiskelijoille jonkin aihepiirin, josta opiskelijat itse alkavat muodostaa kysymyksiä, niitä selittäviä teorioita, hankkivat aiheeseen liittyvää tietoa eri lähteistä ja arvioivat tuotettuja ideoita. Tarkoitus on siis tiedon parissa toimiminen eli se mitä tiedolla ja kysymyksillä tehdään.⁸

KULTSI -kurssin tavoitteet ovat samat kuin mitä vuonna 2005 käyttöön otetussa lukioiden virallisessa opetussuunnitelmassa kokonaisuuteen integroitujen kurssien osalta mainitaan. Euroopan kulttuurihistoriaa käsittelee HI2 -kurssi, jonka tavoitteena on, että opiskelija ymmärtää tieteellisten saavutusten merkityksen maailmankuvan muokkaajana, osaa analysoida kulttuuri-ilmiöitä aikakautensa ilmentäjinä ja tuntee

⁴ ks. esim. Pedagogiset mallit. Jyväskylän yliopiston tietotekniikan laitoksen www-sivut.

⁵ Huusko 2007, 13.

⁶ Helakorpi 2001, 164-165.

⁷ Saloviita 2006, 19-20.

⁸ Hakkarainen, Bollström-Huttunen, Pyysalo & Lonka 2005, 30-31.

yhteiskunnallisen kehityksen taustalla vaikuttavat aatehistorialliset virtaukset. Lisäksi tavoitteena on oppia tuntemaan eri aikakausien elämäntapoja ja maailmankuvaa sekä ymmärtää, miten eurooppalaisuus rakentuu.⁹

Historian opetuksen yleisiin tavoitteisiin taas kuuluvat historian päälinjojen ja tärkeimpien tapahtumien sekä niiden syy-seuraussuhteiden ymmärtäminen, itsensä tunnistaminen osana historiallista jatkumoa sekä kyky hakea menneisyyttä koskevaa tietoa ja arvioida sitä kriittisesti. Opiskelijan tulee kyetä arvioimaan menneisyyden ihmisen toimintaa ja historiallisia ilmiöitä niin kunkin ajan omasta lähtökohdasta kuin nykyajan näkökulmastakin. Lisäksi tavoitteisiin kuuluvat kulttuurin erilaisten ilmenemismuotojen ja niiden erilaisuuden ymmärtäminen sekä ihmisoikeuksia ja demokratiaa arvostavan maailmankuvan rakentamiseen tarvittavien aineiden saaminen.¹⁰

Opiskelijat jaettiin kurssin alussa 3-4 hengen tiimeihin, joissa pysyttiin kurssin loppuun saakka. Lisäksi tiimeille jaettiin omat aika- tai tyylikaudet, joihin he syventyivät kurssin aikana. Opinnot kurssilla jakaantuivat orientoiviin- ja yleisopintoihin, syventäviin ja luovan ilmaisun opintoihin sekä soveltaviin opintoihin. Orientoivissa opinnoissa opiskelijat tiimiytyivät ja perehtyivät käytettyihin oppimismenetelmiin sekä kurssin tavoitteisiin. Yleisopinnoissa hahmoteltiin yleiskuva kulttuurihistoriasta ja opiskelijat tutustuivat aika- ja tyylikausiin tiimeittäin. Syventävissä opinnoissa syvennyttiin opittuihin aika- ja tyylikausiin tutkimalla jotain tiimin valitsemaa ilmiötä. Luovan ilmaisun opinnoissa opiskelijat tekivät oman versionsa jostain tunnetusta taideteoksesta, tutustuivat aikakauteen elokuvan avulla sekä toteuttivat tiimeissä oman pienoisenäytelmän tai lyhytelokuvan. Soveltavissa opinnoissa he kirjoittivat tekstitaitovastauksen, kirjallisuusesseen sekä englanninkielisen arvioivan tekstin.

Oppiminen perustui siis yhteistoiminnallisuuden ja tutkivan otteen lisäksi opitun aineksen asteittaiseen syventämiseen sekä monipuolisiin oppimismenetelmiin. Kuten sanottu, opiskelijoiden lisäksi KULTSI -kurssin opettajat toimivat tiimissä. Käytännössä tämä tarkoitti tiivistä yhteistyötä kurssin suunnitteluvaiheessa sekä yhtäaikaisopetusta ainakin osalla kurssin tunneista. Kurssin menetelmälliset lähtökohdat tarkoittivat

⁹ Opetushallitus 2003, 178.

¹⁰ Opetushallitus 2003, 176.

kuitenkin muutosta myös opettajien roolille luokassa. Opettajakeskeisen opetuksen sijaan opettajien tuli toimia opiskelijoiden itsenäisen toiminnan ja oppimisprosessin ohjaajina.

Hypoteesini oli, että opiskelijat saavuttavat opintojakson aikana perinteistä historian kurssia laajemmin historian oppiaineelle asetettuja oppimistavoitteita. Edellä kuvaamani opintojakson menetelmälliset lähtökohdat mahdollistavat erityisesti taidollisten tavoitteiden saavuttamisen perinteisiä opettajajohtoisia menetelmiä paremmin, ja myös uutuudenviehätyksellä voi olla osansa innostajana. Opiskelijoilla oli käytössään tutkivaa oppimistapaa tukevaa uusinta teknologiaa, kuten älytaulut ja tabletit. Oppimisympäristönä toimiva Plaza -oppimistila oli varusteltu muun muassa säkkituoleilla, sohvilla ja pienillä pöytäryhmillä, jotka sopivat mainiosti tiimityöhön ja luovat luokkaan rennon ilmapiirin, mikä lisää myös viihtyvyyttä. Kaikkien näiden tekijöiden perusteella katsoisin, että opiskelijat voivat myös saavuttaa syvemmän ymmärryksen tutkimistaan aikakausista ja siten tavoittaa myös historian tiedolliset ja historian tiedonluonteeseen liittyvät tavoitteet vähintäänkin yhtä hyvin kuin tavallisella lukiokurssilla.

1.2 Menetelmät, aineisto ja tutkimusperinne

Tutkimuksessani hyödynnän erilaisia laadullisia menetelmiä. Käyttämäni lähestymistavan perusta on kouluetnografiassa. Tämä tarkoittaa kvalitatiivista kenttätömenetelmää, jossa seurasin oppitunteja ja opiskelijoiden työskentelyä osallistumatta itse toimintaan. Toimin ulkopuolisena tarkkailija, ja roolini tutkittavassa yhteisössä oli nimenomaan tutkijan rooli, jolloin tarkoituksena oli oppia katsomalla. Käytännössä tein havaintoja, joista kirjoitin muistiinpanoja myöhempää analyysia varten.¹¹ Samankaltaista menetelmää ovat käyttäneet esimerkiksi Tommi Hoikkala ja Petri Paju teoksessaan *Apina pulpetissa* (2013). Tutkimuksessaan Hoikkala & Paju soluttautuivat Härkälän peruskoulun 9C-luokalle tekemään havaintoja koulun arjesta ja sen epävirallisesta ulottuvuudesta. Samalla he muun muassa pitivät vapaamuotoista havaintopäiväkirjaa, tekivät oppilashaastatteluja ja ottivat valokuvia. Paju kirjoitti

¹¹ Grönfors 1982, 90.

tutkimusluokasta myös väitöskirjansa *Koulua on käytävä: etnografinen tutkimus koululuokasta sosiaalisena tilana* (2011).¹²

Vastaavasti käyttämäni aineisto koostuu havaintopäiväkirjan lisäksi useista muista tuotoksista. Haastattelin kurssin lopuksi osaa opiskelijoista saadakseni vertailuaineistoa havainnoilleni. Yhteensä osallistujia kurssilla oli 26, heistä haastateltavaksi sain yhteensä 18 opiskelijaa. Haastatteluaineisto käsittelee opiskelijoiden kokemuksia KULTSI -kurssista sekä heidän käsityksiään historian oppiaineesta ja sen merkityksestä. Käytössäni ovat myös opiskelijoiden tekemät kurssituotokset. Kurssin aikana opiskelijat toteuttivat tiimeissä aikakauteensa liittyvät kuva-analyysit, opetuspaketin, lyhytelokuvan sekä pienimuotoisen tutkimuksen, joka esiteltiin ja opponoitiin joulukuun alussa järjestetyssä tutkimuskonferenssissa. Lisäksi he kirjoittivat tiimiblogia ja tekivät yksilötöinä taideteoksen, elokuva-arvostelun, kirjallisuusesseen, äidinkielen tekstitaitovastauksen sekä maturiteetin, joka toimi kurssin loppukokeena.¹³ Näiden aineistojen lisäksi käytössäni on opiskelijoiden ennen opintojakson alkua tekemät tiimiroolitestit, opiskelijoiden kurssiin ja kulttuurihistoriaan liittyviä ennakkokäsityksiä ja -odotuksia kartoittaneet alkukyselyt sekä opintojakson loppupalautteet, joissa opiskelijat arvioivat itseään, tiimiään sekä opintojaksoa yleisemmin.

Kyseessä on etnografiselle tutkimukselle tyypillinen pyrkimys tiheään kuvaukseen (*thick description*), jossa tutkimuskysymystä lähestytään useiden toisiaan täydentävien ja syventävien aineistojen kautta.¹⁴ Esimerkiksi havainnointi sitoo muista aineistosta saadun tiedon kontekstiinsa, ja toisaalta muu aineisto voi auttaa selittämään tai syventämään ymmärrystä tehdyistä havainnoista.¹⁵ Monimetodisuus mahdollistaa laajempien näkökulmien esiintuonin ja lisää tutkimuksen luotettavuutta, kun eri aineistoja voidaan vertailla keskenään. Erityisesti kenttätutkimuksessa useiden eri metodien yhtäaikainen käyttö vahvistaa tutkimustulosten luotettavuutta. Pelkästään yhden aineiston käyttäminen saattaisi tuottaa perusteetonta varmuutta eli kuvitelman löydösten totuudellisuudesta silloin, kun useamman aineiston avulla saatettaisiinkin huomata asian olevan vähemmän yksioikoinen tai jopa päinvastainen. Useiden

¹² Hoikkala & Paju 2013, 14-15, 238-239; ks. myös Paju 2011.

¹³ Kurssiesite 2013.

¹⁴ Huttunen 2010, 43.

¹⁵ Grönfors 2010, 157.

aineistojen käyttö auttaa siis syventämään tulkintoja ja lisäämään niiden todenmukaisuutta.¹⁶

Lisäksi tutkimuksen tarkoituksena on tarkastella luokkahuonetta mikro- ja makrotason kohtaamispaikkana. Mikrotasolla tarkoitan luokkahuonetason tapahtumia, makrotasolla taas erityisesti koulutuspolitiikkaa ja koulukulttuuria. Tällöin tarkastelu kohdentuu siihen, kuinka opettajien ja opiskelijoiden väliset suhteet sekä keskustelu ja toiminta luokkahuoneessa heijastavat opetussuunnitelmaa tai suomalaista koulun toimintakulttuuria. Luokkatilan tarkastelu tällaisena mikro- ja makrotason yhteentulemana avaa uusia näkökulmia siihen, kuinka historia oppiaineena käsitetään ja millaisia oppimistuloksia kurssilla saavutetaan. Vastaavaa menetelmää ovat käyttäneet Halonen, Nikula, Saarinen & Tarnanen (2015) tutkiessaan ruotsin kielen oppituntia kielipolitiikan ja kielten opiskeluun liittyvien diskurssien ja ideologioiden heijastumana.¹⁷

Aiempaa tutkimusperinnettä historian oppimiseen ja historian ajattelun taitoja kartoittaneen tutkimuksen osalta edustavat Suomessa erityisesti Arja Virta, Jukka Rantala, Sirkka Ahonen, Marko van den Berg sekä Anna Veijola. Virta on käsitellyt esimerkiksi suomalaisen historian opetuksen ja monikulttuuristuvan yhteiskunnan suhdetta teoksessa *Kenen historiaa monikulttuurisessa koulussa* (2008), jossa hän pohtii historian tulkinnallisen tiedonluonteen ja moniperspektiivisyyden mahdollisuuksia maahanmuuttajanuorten määrän kasvaessa luokkahuoneessa. Historian tiedonluonnetta sekä samankaltaista vastakkainasettelua yhden totuuden historian ja moniperspektiivisen historian välillä on käsitellyt myös van den Berg tutkimuksessaan *Yksi historia monimutkaistuvassa maailmassa - historian olemus ja historian suuret kertomukset luokanopettajaopiskelijoiden historiatietoisuudessa* (2007).

Rantala on tutkinut muun muassa lasten historiakäsityksiä ja niiden rakentumista teoksessa *Lapset historiakulttuurin kuluttajina* (2012). Nuorten historiakäsityksiä on tutkinut myös Ahonen teoksessaan *Historiaton sukupolvi? Historian vastaanotto ja historiallisen identiteetin rakentuminen 1990-luvun nuorison keskuudessa* (1998). Veijola on tutkinut historiallista ajattelua ja historian lukutaitoa nimenomaisesti

¹⁶ Hirsjärvi 2001, 38-39.

¹⁷ Halonen, Nikula, Saarinen & Tarnainen 2015, 220-222.

lukio kontekstissa esimerkiksi Simo Mikkosen kanssa artikkelissa *Miten menneestä tehtyä historiaa tulkitaan? Tutkiva oppiminen ja monilukutaito lukion historian opetuksessa* (2015).

Kansainvälisestä tutkimuksesta erityisesti pohjoisamerikkalainen historian oppimiseen liittyvä kirjallisuus on oman tutkimukseni kannalta relevanttia, sillä suomalainen historian opetus on myötäillyt pohjoisamerikkalaista ja laajemmin anglosaksista opetustraditiota. Merkittävimpinä tutkijoina esiin voi nostaa Sam Wineburgin ja Peter Seixaksen. Wineburg on pohtinut erityisesti historian ajattelun taitoja muun muassa teoksessaan *Historical thinking and other unnatural acts – charting the future of teaching the past* (2001). Seixas on ollut toimittamassa esimerkiksi teoksia *Theorizing historical consciousness* (2004) sekä *Knowing, teaching and learning history: national and international perspectives* (2000) yhdessä Wineburgin ja Peter Stearnsin kanssa. Seixaksen pääteos on Tom Mortonin kanssa kirjoitettu historian ajattelun taitoja käsittelevä *The big six: Historical thinking concepts* (2013), ja hän on myös kanadalaisen Historical Thinking –projektin johtaja. Projektin tavoitteena on tehdä historian ajattelun taitoja näkyvämmäksi osaksi koulutusta ja tarjota opettajille apuvälineitä ajattelun taitojen opettamiseen.¹⁸

Historian oppimiseen liittyvää tutkimusta löytyy siis sekä Suomesta että ulkomailta painottuen erityisesti oppimisen menetelmiin, ajattelun taitoihin ja historian merkitykseen kouluaineena. Oma tutkimukseni mittaa opiskelijoiden oppimistuloksia ja osaltaan käsittelee kaikkia edellä mainittuja asioita, mutta erityisen tutkimuksesta tekee sen kontekstina toimiva KULTSI -kurssi. Vastaavanlaisia kurssikokeiluja on tehty Suomessa vähän ja siksi niihin kohdistuvaa tutkimustakaan ei löydy. Tutkimukselleni on täten olemassa selkeä tilaus. Tutkimukseni avulla voidaan saada viiheitä siitä, miten tulevaisuuden lukiossa opitaan, millaista oppimista uudet opetusmenetelmät tuottavat ja millaisiin ongelmiin saatetaan matkan varrella vielä törmätä. Tutkimukseni on myös erittäin ajankohtainen meneillä olevien esi- ja perusopetuksen sekä lukio-opetuksen

¹⁸ The Historical Thinking Project, ks. historicalthinking.ca

opetussuunnitelmia uudistavien hankkeiden vuoksi. Uudistusten on tarkoitus tulla voimaan vuonna 2016.¹⁹

1.3 Tutkimuksen etiikka ja luotettavuus

Etnografisen tutkimuksen toteuttamisessa huomioon otettavat eettiset kysymykset liittyvät tutkimusluvan ja tutkimusaineiston hankintaan sekä tutkijan osallistumiseen kohteensa elämään, tutkijan rooliin yhtä aikaa sisä- ja ulkopuolisena.²⁰ Teen tutkimukseni osana kolmen hengen tutkimusryhmää yhdessä ohjaajani Matti Rautiaisen sekä Jyväskylän historian ja etnologian laitokselle pro gradu -työtään tekevän Elli Laineen kanssa. Laineen työ käsittelee tiimeissä opiskelun vaikutusta historian oppimiseen, Rautiaisen huomio oli opettajien kokemuksissa. Saimme ryhmällemme ennen opintojakson alkamista tutkimusluvan Sepän lukion rehtorilta.

Lisäksi tiedotimme opiskelijoita heti kurssin alussa tutkimustemme näkökulmista ja opiskelijoiden roolista tutkimuksissa. Yksikään opiskelijoista ei kieltäytynyt osallistumasta tutkimukseen. Opiskelijoiden anonymiteetti on turvattu, sillä en käytä heidän nimiään tutkimuksessani, vaan olen antanut jokaiselle opiskelijalle oman kirjainkoodin. Tämän riittää suojaamaan opiskelijoiden yksityisyyttä tutkittavan ryhmän ollessa tämän kokoinen. Kirjainkoodien käyttäminen opiskelijoiden erittelemiseen on kuitenkin välttämätöntä, jotta tutkimuksesta käy ilmi, ettei tietyistä ilmiöistä puhuttaessa ole kyse vain yksittäisistä oppilaista, vaan laajemmin ilmi tulevista käsityksistä ja tapahtumista.

Tutkijan rooliin liittyen olennaiseksi eettiseksi ongelmaksi nousee niin kutsuttu toiseuden problematiikka. Tutkijana teen opiskelijoiden elämästä kirjallisen raportin, jossa heidän kertomuksensa ja kielensä muuttuvat systemaattisesti analysoiduksi, käsitteistetyksi esitykseksi minulle ulkopuolisesta ”toisesta maailmasta”. Tutkimuksesta välittyvä kuva on välttämättä rajallinen ja yleistävä. Tutkijana tekemäni havainnot ovat vaarassa näyttäytyä etäisinä ja stereotypisinä opiskelijoiden näkökulmasta katsottuna, vaikka kyse on heidän omasta puheestaan tai tuottamastaan tekstistä. Tämä johtuu prosessin aikana tapahtuvasta aineiston järjestämisestä erilaisiin kategorioihin ja

¹⁹ Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden uudistaminen, www.oph.fi. Ks. myös Lukiokoulutuksen kehittäminen, www.minedu.fi.

²⁰ Suojanen 1996, 43; Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2009.

systemeihin. Tärkeää onkin pyrkiä vakuuttavuuteen niin, että lukijan on helppo havaita tekemäni löydökset sekä tulkinnat totuudellisiksi ja oikeutetuiksi.²¹ Myös tiedonhankintamenetelmien monipuolisuus ehkäisee liian yksipuolisen kuvan syntymistä ja lisää tulosten vertailukelpoisuutta.²² Oman tutkimukseni kannalta aineiston kapea-alaisuus ei muodostu ongelmaksi, kuten käytetyn aineiston kuvauksesta on nähtävissä.

Luotettavuussyistä pyrin kuvaamaan käyttämäni aineiston mahdollisimman tarkasti ja laajasti, jotta tekemäni tulkinnat ovat todennettavissa ja mahdollisimman läpinäkyviä. Otan esiin lähinnä ilmiöitä, jotka ovat tulleet esiin laajemmin ryhmässä, ei vain yksittäisen opiskelijan kohdalla. Opettajien toiminnan suhteen tällaisen periaatteen soveltaminen on vaikeampaa tutkimuskohteiden vähydestä johtuen. Heidän kohdallaan olen pyrkinyt kuvaamaan opetuksessa esiintyneitä ilmiöitä sen sijaan, että olisin kertonut toiminnasta henkilötasolla. Joutuessani kuvaamaan jotain luokkatilannetta, jossa yksittäisen opettajan toiminta on ollut tutkimuksen kannalta erittelyn arvoista, olen jättänyt pois yksityiskohdat painottaen nimenomaan ilmiön merkitystä.

Myös opettajien anonymiteettiin on siis kiinnitetty huomiota. Heidän kohdallaan olen pyrkinyt kuvaamaan esiin nostamiani luokkatilanteita niin, ettei kuvauksesta käy ilmi minkä aineen opettajasta on kyse. Opettajille en ole antanut erillisiä kirjainkoodeja, vaan viittaan heihin yleisemmin sanalla ”opettaja”, millä pyrin edelleen häivyttämään mahdollisuuden liittää yksittäisiä opetustilanteita tiettyyn henkilöön. Useimmiten kuitenkin käsittelen opettajatiimin toimintaa yksikkönä, jolloin yksittäisten opettajien toiminta ei muutenkaan nouse eritellysti esiin.

Lisäksi olen antanut opettajille mahdollisuuden lukea ja kommentoida tutkimustani ennen työn lopullista palauttamista. Tutkimuksen ohessa esitin opettajille myös tiivistelmän pääasiallisista tutkimustuloksista. Tämän tarkoitus oli tarjota katsaus tutkimuksen sisältöön myös heille, joilla aikaa tutkimuksen läpikäymiselle ei tässä vaiheessa löytynyt. Tutkimuksen tarkoitus ei luonnollisestikaan ole tutkimuskohteiden miellyttäminen, mutta ajatuksena oli, että opettajien kommentit saattavat vahvistaa käsitystä tehtyjen tulkintojen oikeellisuudesta. Yksi opettajista oli lukenut työn

²¹ Suojanen 1996, 38-41, 54-55.

²² Suojanen 1996, 50.

tarkemmin, muut perustivat kommenttinsa esittämäni tiivistelmään. Tekemäni johtopäätökset olivat heidän mukaansa monelta osin sellaisia, joita myös opettajatiimin kesken oli nostettu pohdintaan. Opettajien kommentit siis tukevat osaltaan tutkimustulosten luotettavuutta.

Tutkimuksen eettiset vaatimukset osallistujien vapaaehtoisuuden, informoinnin sekä yksityisyyden osalta on siis otettu huomioon.²³ Lisäksi tutkimukseni luotettavuutta lisää pyrkimys aineiston tarkkaan kuvaukseen, mistä syystä myös lainauksia haastatteluista, oppimispäiväkirjoista ja tiimiblogeista on runsaasti. Myös monimetodinen lähestymistapa parantaa tehtyjen tulkintojen luotettavuutta. Siinä aineistot täydentävät toisiaan ja toimivat myös toistensa vertailukohtina, jolloin yhden aineiston perusteella tehdyt tulkinnat on mahdollista vahvistaa tai kumota toisten aineistojen perusteella. Luvussa 3 kuvaan tarkemmin myös omaa esiyymmärrystäni tutkijana vahvistaakseni tutkimuksen läpinäkyvyyttä ja siten myös luotettavuutta. Kaiken kaikkiaan eettisyyteen ja luotettavuuteen liittyvät kysymykset on huomioitu tarkasti tutkimusprosessin aikana.

2 HISTORIAN OPETUS SUOMESSA

2.1 Historian ajattelun taidoista

Historioitsija Sam Wineburg on todennut, että historiallinen ajattelu ei ole ihmiselle luontaista. Alkuun ajatus voi kuulostaa oudolta, onhan ihmisellä tapana muistella menneitä, perustella tekemisiään menneisyyden tapahtumilla tai esimerkiksi välittää muistitietoa jälkipolville kertomalla tarinoita omasta nuoruudestaan. Historiallisen tiedon luonteelle on kuitenkin olennaista nimenomaan kyseenalaistaminen, todisteiden etsiminen ja niiden kriittinen tutkiminen. Nämä molemmat näkemykset historiallisesta ajattelusta ovat toki tarpeellisia käytännössä. Kuten Wineburg toteaa, ”applying one mode when the other is demanded – say, interrupting a family gathering to ask

²³ Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2009, 4-6, 8-9.

grandmother to produce evidence for her assertions – can make for one chilly evening”.²⁴

Tärkeää on kuitenkin ymmärtää näiden kahden historiakäsityksen välinen ero. Tyypillistä arkiajattelulle on esimerkiksi tehdä tulkintoja menneisyydestä nykyisyyden kautta, lukea mennyttä nykypäivän arvojen ja kulttuurin näkökulmasta, mikä auttamatta vääristää menneisyydestä tehtyjä tulkintoja.²⁵ Arjessa harjoittamamme ajattelu on yleensä puolueellista ja pyrimme usein ajatteluprosesseissamme helppouteen. Huomioimme todennäköisemmin sellaista tietoa, joka tukee omia näkemyksiämme sen sijaan, että ottaisimme huomioon erilaisia näkemyksiä ja tarkastelisimme niitä kriittisesti.²⁶ Opetussuunnitelmia onkin historianopetuksen osalta viety viime vuosikymmenien aikana suuntaan, jossa tieteenalakohtainen tiedonluonne otetaan paremmin huomioon osana opetusta.

Historiallisen ajattelun taitoihin liittyy paljon enemmän kuin historiallisten tapahtumien tai henkilöiden muistaminen. Näihin ajattelun taitoihin kuuluu kyky tunnistaa ja paikantaa erilaisia yhteiseen jaettuun menneisyyteen liittyviä viittauksia. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, ettei ihminen elä jonkinlaisessa kulttuurisessa tyhjiössä, vaan kykenee ilman laajoja selityksiä ymmärtämään ja löytämään historiallisen kontekstin, vaikkapa keskusteluissa ilmeneville menneisyyteen liittyville viittauksille. Taitoihin kuuluu myös kyky omaksua ja tutkia erilaisia keskenään ristiriitaisiakin historiallisia lähteitä kriittisesti.²⁷

Ihmisen tulisi kyetä arvottamaan lähteitä ja muodostaa perusteltu tulkinta tapahtuneesta niiden perusteella. Tästä päästään kykyyn ymmärtää, miksi historia on aina tulkintaa eikä yhtä jaettua totuutta menneisyydestä ole yleensä mahdollista saavuttaa. Historiallisen ajattelun taitoihin liittyy myös auktoriteettien tunnustaminen ja arvostaminen eli käsitys siitä että nykytilanne on muodostunut menneisyyden toiminnan seurauksena ja toimijoiden vaikutuksesta. Samalla meidän tulee myös välttää sokea alistuminen aiemmille näkemyksille ja niiden noudattamiselle. Olennaista on ymmärtää,

²⁴ Wineburg 2007, 6-7; Wineburg 2001, 6-7, 9-10.

²⁵ Wineburg 2001, 12; Lee 2004, 134-135.

²⁶ Wineburg 2007, 7.

²⁷ Lowenthal 2000, 64.

että käsityksemme historiasta voi muuttua uusien lähteiden, näkemysten tai vaikkapa synteisien myötä.²⁸

Peter Seixas ja Carla Peck (2004) ovat hahmotelleet historiallisen ajattelun taidoille olennaisia elementtejä seuraavasti. Ensimmäinen elementti *historiallinen merkittävyys* liittyy kykyyn tehdä ero historiallisesti merkittävien ja toisaalta triviaalien asioiden välillä. Esimerkiksi opettajat joutuvat opettaessaan pohtimaan, mitä asioita opettaa. Oppilaiden taas tulisi kyetä tunnistamaan historiallisesti merkittävät asiat vähemmän merkittävistä. Merkittävyyden elementti liittyy siis myös kykyyn ymmärtää asioiden välisiä suhteita ja kytköksiä. Toiseksi elementiksi Seixas & Peck nostavat *lähteiden käsittelyn*. Erityisesti sen, kuinka tunnistaa lähteiden luotettavuus, missä määrin ja millä perustein jotain lähdettä voidaan pitää luotettavana. *Jatkuvuuden ja muutoksen* elementti taas on yhteydessä ihmisen kykyyn ymmärtää muutoksen moniulotteisuus. Lisäksi se liittyy kykyyn tarkastella muutoksen tai jatkuvuuden syitä sekä tunnistaa muutos ja jatkuvuus historiassa.²⁹

Neljäntenä elementtinä on *edistys ja taantumus*. Tämä elementti lisää muutoksen ja jatkuvuuden tarkasteluun arvioivan otteen, jonka avulla on mahdollista tarkastella, onko jokin asia kehittynyt vai kenties taantunut jonain tietynä aikana tai yleisesti ajan saatossa. Näiden lisäksi Seixas & Peck nostavat esiin *empatian* eli kyvyn asettua menneisyyden ihmisen asemaan ja tarkastella aikakausia niiden omista lähtökohdista asettamatta nykyajan arvoja tai asenteita tulkintoihin menneisyydestä. Viimeisenä elementtinä on *historiallinen toimijuus* eli käsitys siitä, kuka tekee historiaa. Ovatko vain suurmiehet vaikuttaneet historian kulkuun vai ovatko esimerkiksi vailla virallista valtaa olevat tahot, köyhät ja sorretut muokanneet historiaa omalta osaltaan?³⁰

Seixaksen johtamassa Historical Thinking –projektissa historialliselle ajattelulle tyypilliset elementit on jaoteltu hieman eri tavalla. Historiallisen merkittävyyden, lähteiden käsittelyn sekä muutoksen ja jatkuvuuden elementtien lisäksi jaotteluun kuuluu kolme muuta elementtiä. Ne ovat syyn ja seurauksen havainnointi ja ymmärtäminen, empatian elementin kanssa yhtenevä historiallisen näkökulman tai aseman ottaminen sekä viimeisenä eettisen näkökulman huomiointi historiallisia

²⁸ Lowenthal 2000, 64.

²⁹ Seixas & Peck 2004, 111-112; ks. myös Seixas & Morton 2013.

³⁰ Seixas & Peck 2004, 112-114; ks. myös Seixas & Morton 2013.

tulkintoja tehdessä. Tällä tarkoitetaan sitä, ettei menneiden aikojen ihmisten toimintaa tulisi automaattisesti tuomita toimien ollessa nykypäivän moraalien vastaisia. Toisaalta tutkijan ei tarvitse neutraalisti hyväksyä esimerkiksi orjakauppaa tai naisten huonoa asemaa, vaikka ne aiemmin ovatkin olleet normaaleja hyväksytyjä asioita.³¹

Kuten johdannossa esiin tuomani historian lukio-opetuksen tavoitteista on nähtävissä, historiallisen ajattelun taidot löytyvät myös nykyisestä lukion opetussuunnitelmasta. Tiedonhaulla, sen käsittelyllä, kriittisellä arvioinnilla ja analyysillä on vahva jalansija käsityksessä siitä, mitä historiasta tulisi koulussa oppia. Historian taitojen opettamiselle nähdään useita eri perustavanlaatuisia syitä. Erityisesti kasvavan informaatiotulvan vuoksi esimerkiksi taito tarkastella erilaisia lähteitä ja punnita niiden totuusarvoa on nähty tärkeänä. Historiallisen ajattelun taidoissa harjantuneen on myös mahdollisesti helpompi hahmottaa selkeitä kokonaisuuksia sirpalemaisen tiedon määrän lisääntyessä.³²

Lisäksi yhteiskuntien monikulttuuristuminen on alleviivannut historian tulkinnallisuuden merkitystä kouluopetuksessa. Esimerkiksi Yhdysvalloissa on huomattu, että monikulttuurisessa yhteiskunnassa on epäilyttävää käsitellä historiaa yhtenä suoraviivaisena tarinana Yhdysvaltain voittokulusta. Oppilaiden näkeminen osaamattomina silloin, kun he tulkitsevat koulussa oppimaansa alkuperämaansa historian näkökulmasta, ei ole kovin mielekästä.³³ Myös Suomessa maahanmuuttajaoppilaiden määrän kasvu on lisännyt tarvetta moniperspektiivisemmälle historian opetukselle eli historian tulkinnallisen tiedonluonteen korostamiselle.³⁴

Historian ajattelun taidot eivät kuitenkaan aina ole lukeutuneet historian oppiaineen tavoitteisiin. Opetuksen tavoitteisiin ovat vaikuttaneet muutokset niin historian tutkimuksessa kuin historian oppimiskäsityksessä. Tähän taas on vahvasti liittynyt laajempi oppimiskäsityksen muutos. 1900-luvun tärkeimmät opetusta määrittäneet oppimiskäsitykset ovat olleet empiristis-behavioristinen oppimiskäsitys ja kognitiivis-konstruktivistinen oppimiskäsitys. Ensin mainitun mukaan opetus-oppimisprosessin

³¹ Historical thinking concepts, ks. historicalthinking.ca

³² Van den Berg Opetushallituksen edu.fi -sivustolla.

³³ VanSledright 2011, 61-63.

³⁴ Virta 2008, 30-31.

tuloksia on mahdollista mitata niin, että saadaan tarkkaa tietoa tuloksista ja tavoitteiden saavuttamisesta. Oppimiskäsityksen mukaan melkein mitä tahansa voidaan opettaa kunhan tietoinen on oikein jäsennellyt ja sopiva opetusmenetelmä valittu. Näihin opetusmenetelmiin lukeutuvat erityisesti opettajajohtoiset menetelmät, esimerkiksi opettajan luennointi ja opettajan johtamat kyselyt.³⁵

Kognitiivis-konstruktivistinen oppimiskäsitys taas näkee oppijan aktiivisena tiedon rakentajana ja käsittelijänä, eikä niinkään opettajalta saadun tiedon vastaanottajana. Tällöin oppiminen on riippuvainen oppijan omasta toiminnasta, omista havainto-, toiminta- ja tietorakenteista.³⁶ Kyseinen oppimiskäsitys hahmottui nykymuotoonsa 1990-luvun alussa, kun kognitiivinen psykologia ja konstruktivistiset teoriat yhdyivät. Oppimiskäsitykselle ominaista on oppilaslähtöisten opetusmenetelmien käyttö. Näihin menetelmiin kuuluu esimerkiksi KULTSI -kursillakin käytetty tutkiva oppiminen.³⁷

Tämä muutos empiristis-behavioristisesta kognitiivis-konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen on siis vaikuttanut vahvasti myös siihen, mitä historian opetuksella nykypäivänä tavoitellaan ja millä keinoin tavoitteet pyritään saavuttamaan. Esimerkiksi professori Arja Virta näkee kognitiivis-konstruktivistisen oppimiskäsityksen ja historian taidollisten tavoitteiden kulkevan käsi kädessä, ja historian tulkinnallisuuden vaativan konstruktivistista otetta oppimiseen. Käytännössä tämä tarkoittaa erityisesti tutkivan ja ongelmalähtöisen oppimisen hyväksikäyttöä historian opetuksessa.³⁸ Historian oppiaineen opetukselle asetettujen tavoitteiden, niin Suomessa kuin ulkomailla, tarkastelulla on tärkeä roolinsa kun arvioidaan historian oppimisen tulevaisuuden tavoitteita. Myös historian tutkimuskentällä tapahtuneilla muutoksilla on ollut oma osansa oppiaineen kehitykselle.

³⁵ Korpisaari 2004, 209; Rauste-von Wright, Von Wright & Soini 2003, 150-151

³⁶ Korpisaari 2004, 210; Rauste-von Wright et al. 2003, 164-165.

³⁷ Korpisaari 2004, 211.

³⁸ Virta 2002, 36.

2.2 Historianopetuksen historia Suomessa ja ulkomailla

1900-luvun lopulla niin Iso-Britanniassa, Pohjois-Amerikassa kuin Pohjoismaissakin on opetussuunnitelmissa painotettu historian tietosisältöjen oppimisen lisäksi myös historian ajattelun taitoja. Tällaisen historian taitoja painottavan opetuksen lähtökohtana voidaan pitää Isossa-Britanniassa 1970-luvulla käynnistynyttä *Schools Council History Projectia*, jonka vaikutukset levisivät erityisesti anglosaksiseen maailmaan.³⁹ Aiemmin opetus oli hyvin sisältökeskeistä. Opetukselle olennaiset asiat pyörivät tiettyjen tapahtumien tai henkilöiden ympärillä. Sittemmin opetuksen keskeisiä käsitteitä ovat olleet esimerkiksi muutos, selitys, syy tai todiste. Opetuksesta on siis tullut taitopainotteisempaa. Tarkoitus ei kuitenkaan ole ollut erottaa historiallista tietoa ja historian ajattelun taitoja toisistaan, vaan pikemminkin ottaa tieto vakavammin asiana, joka tulee ulkoamuistamisen sijaan ymmärtää ja jolle pyritään löytämään perusteita ja selityksiä. Historia tulisi siis ymmärtää tieteenalana, jolla on omat menetelmänsä ja piirteensä, sen sijaan että historia olisi vain joukko sellaisenaan opeteltavia tarinoita.⁴⁰

Brittien lisäksi pohjoisamerikkalaiset tutkijat korostavat historian tekemistä kouluissa. Tällöin oppilas käsittelee tietoa ja historiallisia lähteitä historiantutkijan tavoin sen sijaan, että opettelisi asiasisältöjä ulkoa.⁴¹ Muutos taitopainotteisuuteen ei kuitenkaan ole tapahtunut vaivattomasti, vaan seurauksena on ollut vastaikkainasettelu perinteisen suurta historiallista kertomusta painottavan opetuksen sekä uuden, historiallisen ajattelun taitoihin keskittyvän suuntauksen välillä. Toisaalta vastakkain ovat olleet myös valtiollis-poliittinen ja sosiaalihistoriallinen moniperspektiivisyyttä korostava traditio.⁴²

Taustalla on muutos käsityksessä historiantutkimuksen ja historiantutkijoiden tehtävästä. Kun historiantutkijat eivät enää katsoneet tehtävänsä olevan kansallisvaltion ja yhteiskuntajärjestyksen vahvistajia tai ylläpitäjiä, he alkoivat tarkastella menneisyyttä useista eri näkökulmista. Yhteiskunnan sisällä alettiin nähdä ryhmiä, joilla oli oma kertomuksensa ja versionsa menneisyydestä. Suuri kertomus hajosikin useiksi pieniksi

³⁹ Rantala 2012a, 22; Veijola 2013, 91-92.

⁴⁰ Lee & Ashby 2000, 199-200; Lee 2004, 129-131.

⁴¹ esim. Wineburg 1991.

⁴² Rantala 2012a, 22; Veijola 2013, 91-92.

kertomuksiksi. Historiantutkijoiden kiinnostus suuntautui näihin niin kutsuttuihin ”uusiin historioihin”.⁴³

Esimerkiksi Kanadassa uusien historioiden nousun myötä käytiin laajoja debatteja perinteistä nationalistista historianopetusta kannattavien ja uudempaa, moniäänisempää historianopetusta ajavien välillä. Erityisesti sosiaalishistorioitsijat halusivat tuoda myös arjen ja vähemmistöjen historian kuvaamista kouluihin. Keskusteluista kävi ilmi huoli kanadalaisten oman maan historian osaamisesta, jota 1990-luvulla mitattiinkin useassa tutkimuksessa. Nämä kyselytutkimukset tukivat käsitystä siitä, etteivät nuoret enää tunteneet omaa historiaansa ja faktapainotteista perinteistä historianopetusta kaivattiin takaisin kouluihin. Esimerkiksi historioitsija Jack Granatstein syytti kirjassaan ”*Who Killed Canadian History?*” (1998) muun muassa sosiaalishistorioitsijoita, monikulttuurisuuden ajajia ja trendisistä oppilaskeskeisyyteen pyrkiviä opettajia kansalaisten historiantuntemuksen tuhoamisesta. Vastapuoli taas näki hyvänä asiana, etteivät kansalaiset enää kyenneet hahmottamaan yhtä totuutta edustavaa suurta tarinaa kansallisesta historiasta, sillä sekä kouluopetus että historian tutkimus oli pyrkinyt tuomaan esiin juuri tällaista moniäänisempää näkemystä menneisyydestä.⁴⁴

Suomessa historianopetuksen muutokset ovat mukailleet anglosaksisten maiden kehityslinjoja. Aina 1970-luvulle asti historian kouluopetusta määrittä erityisesti nationalistinen, kansallista identiteettiä korostanut ja kansakuntien rakentamiseen liittynyt suuri kertomus. 1970-luvulla tapahtunut käänne liittyy yleisemmin koulun tehtävään, kun koululla alettiin nähdä nykyisyyttä palveleva kansalaiskasvatuksellinen tehtävä, mikä heijastui myös historianopetukseen.⁴⁵ Rakennemuutoksen tuomassa uudessa taloudellisessa ja sosiaalisessa tilanteessa haluttiin vahvistaa yhteiskunnallisten aineiden asemaa kouluopetuksessa, ja esimerkiksi yhteiskuntaopin ja taloustiedon oppitunteja lisättiin. 1970-luvun alkupuolella voimaan tullut peruskoulu-uudistus heikensi samalla historian asemaa oppiaineena, kun historian tuntimäärää vähennettiin merkittävästi verrattuna oppikouluun.⁴⁶

⁴³ Ahonen 2007.

⁴⁴ Osborne 2003, 587-589.

⁴⁵ Rantala 2008, 3-4; Arola 2002, 10-17.

⁴⁶ Korpisaari 2004, 214.

1970-luvun kuluessa kognitiivinen psykologia alkoi kiinnostaa myös suomalaisia historian didaktikkoja. Vuoden 1982 lukiouudistuksessa oppimääräsuunnitelmissa korostettiin jo aktiiviyötapoja ja taitojen opettamista tietopainotteisuuden sijaan. Myös opettajan tuli siirtyä tiedon jakajasta tiedon jäsentäjäksi. Käytännössä muutos ei kuitenkaan onnistunut opetussuunnitelmaan kiinnitetystä valtavasta sisältömäärästä johtuen, ja opettajat pysyttelivät opettajajohtoisessa opetuksessa sisältötavoitteiden saavuttamiseksi. Kognitiivis-konstruktivistisen oppimiskäsityksen hioutuminen laaja-alaiseksi opettamisen ja oppimisen teoriaksi 1990-luvulla osui samaan saumaan historiandidaktiikan murroksen kanssa.⁴⁷ Tuolloin yleistyi kolmas, historiallista ajattelua ja siihen liittyvien taitojen merkitystä korostanut opetussuuntaus. Käytännön koulutyössä kaikki kolme historianopetuksen suuntausta ovat eläneet päällekkäisinä. Piirteitä esimerkiksi perinteisestä nationalistisesta suuntauksesta on helposti löydettävistä myös nykykoulun historianopetuksesta.⁴⁸

2.3 Historian opetuksen nykytila

Uusista painotuksista huolimatta muutos koulutodellisuudessa on ollut hidasta niin Suomessa kuin ulkomailla. Kirjoitettu ja opettajan toteuttama opetussuunnitelma ovat harvoin yksi ja sama, ja oppilaiden tasolla toteutunut opetussuunnitelma poikkeaa usein hyvinkin paljon virallisista tavoitteista.⁴⁹ Yhdysvalloissa Ragland (2007) selvitti tutkimuksessaan opettajien käyttämiä opetusmenetelmiä ja käsityksiä historiasta oppiaineena ja tieteenalana. Suosituimmaksi opetusmenetelmäksi nousi luentotyypinen opetus. Tämän lisäksi usein tehtiin pienryhmäprojekteja, joiden aikana täytettiin oppikirjoihin pohjautuvia tehtävälomakkeita. Tyypillistä oli myös esimerkiksi musiikin kuuntelu ja videoiden katselu, joihin ei kuitenkaan liitetty analysointitehtäviä. Vieraina lähtökohtina opetukselle opettajat pitivät muun muassa primäärilähteiden käyttöä, temaattista lähestymistapaa historiaan sekä museoiden hyödyntämistä. Näiden perinteistä historianopetusta heijastelevien menetelmien lisäksi opettajat tapasivat nähdä

⁴⁷ Korpisaari 2004, 217.

⁴⁸ Rantala 2008, 4.

⁴⁹ Rantala 2008, 4.

historian nimien, vuosilukujen ja paikannimien sarjana vailla erityistä henkilökohtaista merkitystä.⁵⁰

Myös suomalaisten opettajien on huomattu siirtyneen hitaasti käyttämään oppilaslähtöisiä menetelmiä. Opettajajohtoiset opetusmenetelmät koetaan tutuiksi ja turvallisiksi, ja opettajien asenteet muuttuvat tieteellisiä tutkimustuloksia hitaammin.⁵¹ Historian tietojen ja taitojen osaamista on mitattu vuonna 2011 Opetushallituksen seurantatutkimuksessa, johon osallistui yli 4000 yhdeksäsluokkalaista eri puolilta Suomea.⁵² Tutkimuksessa kartoitettiin myös opettajien käyttämiä opetusmenetelmiä sekä näkemyksiä historian oppiaineesta. Tärkeimpinä historian taitoina pidettiin syy-seuraussuhteiden ymmärtämistä, historiallisen tiedon tulkinnallisuuden käsittämistä, historiallisen tiedon hankkimista ja hyödyntämistä sekä lähdekriittisiä taitoja. Merkillepantavaa kuitenkin on, että kolmasosa opettajista ei vastannut opetuksen tavoitteita koskevaan osioon laisinkaan tai olivat luetelleet tavoitteiden sijaan historian oppisisältöjä.⁵³ Tämä kertoo osaltaan perinteisen, sisältöjä korostavan historianopetuksen elävän tiukassa.

Seurantatutkimuksessa kävi ilmi, että lähes kaikki opettajat hyödynsivät historian oppikirjaa usein tai lähes aina, ja sitä pidettiin tärkeänä tiedonlähteenä. Suuri enemmistö kertoi teettävänsä vihkomuistiinpanoja. Sen sijaan museoissa tai yrityksissä vierailtiin yhdysvaltalaisten kollegoiden tapaan erittäin harvoin. Myös dokumenttien tutkiminen ja eläytymisharjoitukset olivat harvoin käytössä. Mielenkiintoista on, että otoskoulujen oppilaiden näkemykset käytetyistä opetusmenetelmistä poikkeavat selvästi opettajien näkemyksistä. Oppilaat kokivat, että vuorovaikutteisia työtapoja käytettiin huomattavasti harvemmin kuin opettajien mielestä. Oppilaiden mielestä myös erilaisia lähteitä, esimerkiksi dokumentteja ja eri uutismedioita, käytettiin oppitunneilla harvoin. Opettajat taas sanoivat niitä hyödynnettävän usein.⁵⁴

⁵⁰ Ragland 2007, 222-223.

⁵¹ Korpisaari 2004, 210.

⁵² Ouakrim-Soivio & Kuusela 2012, 25.

⁵³ Ouakrim-Soivio & Kuusela 2012, 34.

⁵⁴ Ouakrim-Soivio & Kuusela 2012, 37, 40.

Seurantatutkimuksen opettajia koskevassa osuudessa on kuitenkin otettava huomioon se, etteivät opettajien käyttämät menetelmät olleet tutkimuksen keskiössä, vaan lähinnä taustatietoa päähuomion ollessa oppilaiden historian osaamisessa. Lisäksi kyselyn kysymyksenasettelua voi kritisoida hieman harhaanjohtavaksi, sillä opettajien tuli vastata opetusmenetelmien käyttöä koskeviin kysymyksiin ”ei lainkaan tai harvoin”, ”silloin tällöin” tai ”usein tai lähes aina”, jolloin eri opetusmenetelmiin käytetystä todellisesta ajasta on vielä mahdotonta sanoa mitään.⁵⁵ Näkemystä opettajajohtoisuuden ja oppikirjakeskeisten menetelmien vahvasta jalansijasta tukee kuitenkin myös Itämeren alueella tehty tutkimus historian opettamisesta eri maissa. Sen mukaan opettajan selitysten kuunteleminen sekä oppikirjan ja tehtävämonisteiden käyttäminen olivat yleisimmät käytetyt menetelmät. Myös tässä tutkimuksessa opettajat kokivat käyttävänsä oppilaslähtöisiä menetelmiä hieman useammin verrattuna oppilaiden kokemuksiin.⁵⁶

Myös oppilaiden saamat tulokset kertovat taitopainotteisen historianopetuksen hitaasta rautautumisesta. Tutkimuksessa oli sekä monivalinta- että tuottamistehtäviä eli avokysymyksiä. Monivalintatehtävät sisälsivät niin historian keskeisten sisältöjen hallintaa, kuin historiaan liittyvien taitojen, esimerkiksi dokumentin- ja tilastonlukutaitojenkin osaamista. Tuottamistehtävät taas mittasivat oppilaiden kykyä tulkita, päätellä ja yhdistellä tietoja. Monivalintatehtäviä oli 70% ja tuottamistehtäviä 30% tehtävistä, enimmäispistemäärästä 44% tuli tuottamistehtävien perusteella. Yleisesti tutkimuksessa heikkoihin tuloksiin jäi 2% oppilaista, tyydyttävästi tai kohtalaisesti pärjäsi 70 % oppilaista, ja kiitettäviin tai hyviin tuloksiin ylsi yhteensä 16 % oppilaista. Lukioon suuntaavien oppilaiden osaaminen oli hieman muita parempi. Monivalintatehtäviä oli osattu ratkaista huomattavasti avotehtäviä paremmin, sillä monivalintatehtävissä ratkaisuprosentti oli 62, kun taas avotehtävissä vain 35.⁵⁷

Tutkijat Ouakrim-Soivio ja Kuusela toteavat avotehtävien mittaavan tarkemmin sitä, kuinka hyvin oppilas hahmottaa laajoja kokonaisuuksia, kykenee tarkastelemaan tapahtumia eri näkökulmista ja ymmärtää syy-seuraussuhteita. Lisäksi avotehtävissä ei

⁵⁵ Ouakrim-Soivio & Kuusela 2012, 38.

⁵⁶ Baltic Sea Region history: Awareness among youth, national syllabi, and education 2013, 51-53.

⁵⁷ Ouakrim-Soivio & Kuusela 2012, 25, 51-59.

ole monivalinnan tapaan mahdollista pärjätä pelkästään arvaamalla.⁵⁸ Kokonaisuudessaan kävi siis ilmi, että etenkin historian taitupuolen osaamisessa oli tutkimuksen perusteella paljon parantamisen varaa. Oppilaiden tuottamat perustelut olivat heikkolaatuisia. Syiden, muutosten, historiallisten merkittävyyden, todisteiden ja historiallisen empatian ymmärtäminen ja tunnistaminen oli vähäistä.⁵⁹

Veijola & Mikkonen (2015) ovat havainneet puutteita myös lukiolaisten historian taidoissa. Vaikeaksi osoittautui lähteissä olevien ristiriitojen havaitseminen ja tulkintojen tekeminen niiden syistä. Historian tulkinnallisuuden ymmärtämisen sijaan opiskelijat pyrkivät löytämään ristiriitaisista teksteistä ”oikeat” vastaukset eli selvittämään tapahtumahistorian kulun. Lisäksi ongelmia oli poleemisen tekstin puolueellisuuden tunnistamisessa, jolloin kirjoitus ”faktoineen” otettiin vastaan kritiikittömästi.⁶⁰ Historian oppimisesta tehty aiempi tutkimus kertoo siis nuorten historian taito-osaamisen heikosta tasosta, ja antaa myös viitteitä siitä, että opettajien antama historian opetus ei välttämättä tue historian taitojen oppimista, vaan painottuu sisällön opetteluun. Käytännössä opetussuunnitelman toteutuminen on jäänyt näiltä osin puolitiehen.

2.4 Vuoden 2016 opetussuunnitelmat

Tällä hetkellä käytössä olevat peruskoulun ja lukion opetussuunnitelmat ovat vuosilta 2003 ja 2004. Opetussuunnitelmien uudistamistyö on käynnistynyt ja uusien opetussuunnitelmien on tarkoitus olla valmiita vuonna 2016. Peruskoulun osalta on julkaistu perusopetuksen perusteet, jotka opetushallitus hyväksyi vuoden 2014 lopussa. Myös lukion tuntijako ja opetussuunnitelman perusteiden luonnos on julkaistu. Peruskoulun osalta ei historian oppiainekohtaista opetussuunnitelmaa vielä ole, mutta jo perusteista on mahdollista sanoa mihin suuntaan myös historianopetusta ollaan viemässä. Käsittelenkin ensin perusopetuksen opetussuunnitelmaa. Vaikka tutkimuskohteenani on lukion opintojakso, ei lukio sijaitse tyhjiössä, vaan

⁵⁸ Ouakrim-Soivio & Kuusela 2012, 78.

⁵⁹ Rantala 2012b, 202.

⁶⁰ Veijola & Mikkonen 2015, 162-164.

perusopetuksella on merkittävä osuus siihen, millaisilla valmiuksilla toisen asteen opintoihin siirrytään.

Vuonna 2016 käyttöön otettavassa opetussuunnitelman perusteissa on monia KULTSI -kurssin tapaisen oppimisen kannalta mielenkiintoisia mainintoja. Esiin nousevat entistä selkeämmin niin yhteisöllinen, tutkiva ja laaja-alainen eheyttävä oppiminen kuin oppimisympäristön merkityksen korostuminen. Nämä kaikki elementit toimivat myös KULTSI -kurssin kulmakivinä, joten kurssi saattaa toimia eräänlaisena pilottina ja alustavana esimerkkinä siitä, millaista opetus voisi uuden opetussuunnitelman myötä olla myös peruskoulussa. Perusteissa vuorovaikutus ja yhteistyö nähdään kouluyhteisön oppimista ja hyvinvointia edistävinä tekijöinä. Niin oppilaiden kuin opettajienkin välinen yhteistyö nostetaan esiin useaan otteeseen työhyvinvoinnin edistäjänä, vuorovaikutustaitojen kehittäjänä sekä erilaisuuden ymmärtämisen apuvälineenä.⁶¹

Tulevaisuudessa oppimisympäristöjen toivotaan mahdollistavan oppilaiden aktiivinen osallistuminen ja edesauttavan myös fyysisen aktiivisuuden lisäämistä. Samalla pyritään mahdollistamaan tieto- ja viestintäteknologian monipuolinen hyödyntäminen opinnoissa sekä viemään opetusta useammin myös luokkahuoneen ulkopuolelle esimerkiksi luontoon, liikuntakeskuksiin, museoihin ja kirjastoihin.⁶² Työtavoissa pyritään monipuolisuuteen, kokemuksellisuuteen ja toiminnallisuuteen sekä yhteisöllisen oppimisen edistämiseen. Tavoitteena on motivoida oppilaita itseohjautuvuuteen. Suurena uudistuksena tulee opintojen eheyttäminen, jolla pyritään mahdollistamaan muun muassa opiskeltavien asioiden välisten riippuvuussuhteiden ja yhteyksien vahvempi ymmärtäminen. Laaja-alaista oppimista voidaan toteuttaa esimerkiksi oppiaineiden integroinnilla ja monialaisilla oppimiskokonaisuuksilla sekä koulun yhteisillä teemapäivillä. Opinnot voidaan myös rytmittää niin, että samaa teemaa opiskellaan useammassa oppiaineessa samaan aikaan. Perusteissa myös mainitaan erikseen, että oppilaille tulee mahdollistaa vähintään yksi monialainen oppimiskokonaisuus lukuvuotta kohden.⁶³

⁶¹ Opetushallitus 2014, 25-26.

⁶² Opetushallitus 2014, 28. vrt. Opetushallitus 2004, 36-43, 11-17.

⁶³ Opetushallitus 2014, 28-30.

Myös lukion tulevassa tuntijaossa on haettu KULTSI -kurssin tapaisia eheyttäviä opintoja. Tarjolle tulevat syventävät teemaopinnot, joilla pyritään lisäämään oppiaineiden välistä yhteistyötä sekä vahvistamaan yksittäistä oppiainetta laajempien kokonaisuuksien hallintaa. Näitä kursseja on kuitenkin tulevassa tuntijaossa tarjolla vain kolme. Historian oppiaineen osalta muutos koskee pakollisten kurssien määrää, sillä tulevassa tuntijaossa yksi pakollisista kursseista siirtyy valinnaiseksi. Samalla yhteiskuntaoppia on tulevaisuudessa kolme pakollista kurssia kahden sijaan.⁶⁴ Lukion opetussuunnitelman perusteiden luonnoksessa toistuvat tutut teemat: yhdessä oppiminen, oppiainerajat ylittävä osaaminen, tutkimiseen ja ongelmanratkaisuun perustuvat opetusmenetelmät sekä digitaaliset ja monimuotoiset oppimisympäristöt. Toimintakulttuurin osalta painotetaan oppivaa yhteisöä sekä opiskelijoiden osallisuutta ja demokraattista toimintaa.⁶⁵

Lukion opetussuunnitelman perusteiden historian oppiaineen osuus näyttäisi tuovan historian tiedonluonteen ja historiallisen ajattelun entistä selkeämmin oppimisen keskiöön:

Opetuksen lähtökohtana on historian luonne tieteenalana. Huomiota kiinnitetään historiallisen tiedon rakentumisen perusteisiin ja tiedon luotettavuuden kriittiseen arviointiin sekä ilmiöiden moniperspektiiviseen selittämiseen. Erityisenä tarkastelun kohteena ovat menneisyyden, nykyisyyden ja tulevaisuuden väliset riippuvuussuhteet, historian tiedon tulkinnallisuus sekä historian tuottaman tiedon käyttö yhteiskunnassa. Historian keskeisiä käsitteitä ovat aika, muutos, jatkuvuus, syy-seuraussuhteet sekä historiallinen empatia.⁶⁶

Tämä tarkoittaa sitä, että myös opetusmenetelmien tulisi aiempaa selkeämmin mahdollistaa taitotavoitteiden saavuttaminen. KULTSI -kurssin kaltaisen, oppiainerajat ylittävän, moninäkökulmaisempaan ja analyttisempaan oppimiseen tähtäävän kokonaisuuden voidaan siis katsoa ainakin tavoitteidensa puolesta olevan linjassa tulevaisuuden opetussuunnitelmien kanssa. Tästä syystä onkin tärkeä saada myös tietoa siitä, millaisiin oppimistavoitteisiin kurssilla todella päästään.

⁶⁴ Opetus- ja kulttuuriministeriön tiedote 13.11.2014.

⁶⁵ Lukion opetussuunnitelman perusteiden luonnos 2015, 6-8.

⁶⁶ Lukion opetussuunnitelman perusteiden luonnos 2015, 185.

Alunperin lukioon oli suunnitteilla edellä kuvattua laajempi rakenteellinen muutos. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmä oli valmistellut kolme eri vaihtoehtoa lukion tuntijaoksi. Jokainen malli poikkesi nykyisestä tuntijaosta merkittävästi. Esimerkiksi ensimmäisessä vaihtoehdossa humanistis-yhteiskunnalliset ja katsomukselliset opinnot sekä luonnontieteelliset opinnot olisi ryhmitelty kahdeksi kokonaisuudeksi, joista molemmista opiskelijan olisi tullut valita vähintään kahdeksan kurssia. Molempien kokonaisuuksien alkuun oli suunniteltu yhteiset opintokokonaisuudet. Yhteisten opintokokonaisuuksien rooli olisi ollut esitellä oppiaineiden luonnetta, tiedonmuodostumisen perusteita sekä niiden mahdollisuuksia ja hyödyntämistä yhteiskunnassa ja työelämässä. Näiden kokonaisuuksien lisäksi pakettiin kuului muun muassa kolme kurssia eheyttäviä teemaopintoja, jotka päätyivät lopulta osaksi varsinaista tuntijakoa.⁶⁷

Tämä opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmän alkuperäinen ehdotus jäi kuitenkin toteutumatta, kuten edellä kävi ilmi. Syiksi on esitetty muun muassa epäuskoa valinnaisuuden lisäämisen positiivisiin vaikutuksiin⁶⁸ ja taloudellisten resurssien riittämättömyyttä suureen rakenneuudistukseen⁶⁹. Jos rakenneuudistus olisi toteutunut, KULTSI -kurssin kaltaiset opintokokonaisuudet olisivat väistämättä yleistyneet myös lukion puolella. Toteutumatta jääneet ehdotukset tarjoavat kuitenkin näkemyksen siitä, mihin suuntaan lukiokoulutusta tulisi ainakin asiantuntijoiden silmissä jatkossa kehittää. Joka tapauksessa sekä perusopetuksen että lukiokoulutuksen puolella uudet opetussuunnitelmat korostavat laaja-alaista oppiainerajat ylittävää oppimista, joten tutkimustieto KULTSI -kurssista osoittautuu nykytilanteessa hyvinkin ajankohtaiseksi.

Myös keväällä 2015 julkaistu Tulevaisuuden peruskoulu -raportti näyttäisi tukevan KULTSI -kurssin kaltaista oppimista. Kyseessä on asiantuntijoiden ja tutkijoiden opetussuunnitelmatyön, peruskoulun kehittämisen sekä hallitusohjelmatyön tueksi tehty raportti, joka pyrkii hahmottamaan tulevaisuuden oppimisen ja koulutyön suuntaviivat ja tavoitteet. Samalla se pyrkii vastaamaan oppimista haittaavien asenteiden ja perusosaamisen tason laskuun.⁷⁰ Raportin mukaan tulevaisuuden peruskoulussa

⁶⁷ Tulevaisuuden lukio. Valtakunnalliset tavoitteet ja tuntijako. 2013, 36-39.

⁶⁸ Opetusministeri: Liian valinnaisuudesta lukiossa seuraa liian varhain urautuneita nuoria. 2014.

⁶⁹ Pakollinen uskonto vähenee lukiossa. 2014.

⁷⁰ Ouakrim-Soivio, Rinkinen & Karjalainen (toim.) 2015, 4.

painotetaan monia KULTSI -kurssilta tuttuja teemoja. Tarkoituksena on tuoda tutkiva ilmiöperustainen oppiminen kouluun, korostaen näin ajattelun taitojen merkitystä pelkkien faktojen tankkaamisen sijaan. Oppimisympäristöjä halutaan kehittää vuorovaikutusta ja osallisuutta tukeviksi. Raportissa korostetaan myös teknologian hyödyntämistä entistä toimivammin ja monipuolisemmin. Opettajan rooli nähdään vahvemmin oppilaiden itsenäisen toiminnan ja vuorovaikutteisen oppimisen ohjaajana.⁷¹ Tulevien opetussuunnitelmien ja Tulevaisuuden koulu –raportin valossa tarkasteltuna KULTSI -kurssilla pyrittiin siis myös mallintamaan tulevaisuuden oppimista ja koulukulttuuria.

3 OPITTUA JA KOETTUA KULTSI -KURSSILLA

Tässä luvussa tarkastelen, millaisiin oppimistuloksiin KULTSI -kurssilla päästiin. Ensisijaisiksi aineistoiksi olen tässä kohtaa nostanut tekemäni havainnot, haastattelut sekä maturiteettivastaukset. Nämä aineistot kuvaavat parhaiten KULTSI -kurssilla saavutettuja historian oppimistuloksia. Kirjoitan auki havaintopäiväkirjani, jonka kautta myös kuva KULTSI -kurssista tarkentuu. Lisäksi haastatteluaineistoa käsittelevä luku tuo esiin opiskelijoiden omia kokemuksia tiimikurssilta sekä heidän näkemyksiään historian oppiaineesta ja sen oppimisesta. Ennen tulosten käsittelyä avaan kuitenkin aineiston analyysimenetelmää, jota olen käyttänyt tulosten ja tekemiäni tulkintojen pohjana. Lisäksi kuvaan omaa esiymmärrystäni tutkijana. Näin on mahdollista saada tarkempi kuva siitä, kuinka olen päätenyt johtopäätöksiini oppimistavoitteiden saavuttamisesta ja muodostanut myös luvuissa 4-6 esittelemäni tulkinnat.

3.1 Aineiston analyysi ja tutkijan esiymmärrys

Aineiston analyysin pohjana olen käyttänyt Moilanen & Rähä (2010) esittelemää mallia merkitysrakenteiden tulkinnasta. Esimerkiksi ihmisten puheesta löytyy merkityksiä tai piilomerkityksiä, jotka voivat muodostaa keskenään yhtenäisiä merkitysrakenteita. Lisäksi huomionarvoista on, että yksittäiset merkityksenannot rakentuvat kulttuurissa

⁷¹ Jordman, Kiili, Lonka, Schneiz & Vauras 2015.

vallitsevien toimintatapojen ja tarinoiden varaan.⁷² Tarkoitus on siis selvittää, mistä opiskelijat esimerkiksi haastatteluissa oikeasti puhuvat kuvatessaan vaikkapa historian oppiainetta ja sen merkitystä. Merkitysrakenteiden tulkinnassa tutkimustulos ei niinkään ole se, mitä sanotaan, vaan tutkittavien lausumat usein tarjoavat vihjeitä muista, taustalla elävistä merkityksistä. Tämän selvittämiseksi lähdin tutkimaan aineistoa aineistolähtöisen teemoittamisen menetelmin eli pyrin pelkistämään aineistoa etsimällä sieltä nousevia merkityksiä ja näin hahmottamaan aineistosta löytyviä tärkeimpiä teemoja.⁷³

Analyysia on ohjannut kaksi pääkysymystä: Mitä on opittu? Miksi jotain on tai ei ole opittu? Ensimmäisessä vaiheessa olen siis peilannut aineistoa opetussuunnitelmassa esitettyihin historian oppimistavoitteisiin tuodakseni esille sen, miltä osin oppiaineen oppimistavoitteet saavutettiin kurssilla eli kuinka hyvin historiaa opittiin. Seuraavassa vaiheessa olen käyttänyt apuna teoriaohjaavaa analyysia, jossa olen tutkinut aineistoa ”puhtaalta pöydältä” käyttäen kuitenkin myöhemmissä vaiheissa myös teoriaa apuna analyysin edistämiseksi. Teoriaohjaavalla analyysille on siis tyypillistä aineistolähtöisyyden ja valmiiden mallien vaihtelu päättelyketjussa.⁷⁴

Käytännössä etsiessäni vastauksia sille, mitkä tekijät tuottivat tai estivät oppimista kurssilla, aloitin analysointiprosessin aineistolähtöisen sisällönanalyysin tapaan pelkistämällä aineiston tutkimustehtävän kannalta olennaisiin ilmauksiin. Niiden kautta aloin hahmottaa samankaltaisuuksia ja eroja ilmausten välillä sekä muodostaa laajempia merkityskokonaisuuksia, kuten ”vastuunoton pakoilu” tai ”tiimin sisäiset jännitteet”. Teoriaohjaavalle sisällönanalyysille tyypillisesti löysin aiemman tutkimuskirjallisuuden avulla teoreettisia kytköksiä, joiden avulla pääsin edelleen syventämään analyysia.⁷⁵ Lopuksi toin yhteen kokonaiskuvan merkityskokonaisuuksien verkostosta, josta muotoutui tutkimuksen lopullinen dispositio.

Aineistolähtöisyydestä johtuen tutkijan on myös tärkeää tiedostaa oman esiymmärryksensä merkitys tutkimuksen muotoutumiselle. Tutkijalla on aina jotain esitietoja, kokemuksia tai ennakkoluuloja, jotka voivat vaikuttaa niin tutkimusaiheen

⁷² Moilanen & Räihä 2010, 46-48.

⁷³ Moilanen & Räihä 2010, 55-57.

⁷⁴ Tuomi & Sarajärvi 2009, 96-97.

⁷⁵ Tuomi & Sarajärvi 2009, 108-109, 117.

valintaan kuin tulkintaprosessin etenemiseenkin. Esimerkiksi tutkijan aavistukset siitä, millaisia aineiston antamat vastaukset voisivat mahdollisesti olla, toisaalta auttavat tutkimuksen etenemisessä, mutta toisaalta myös sulkevat jotain näkökulmia pois. Ennakkoluulot voivat tuottaa siis vaillinaista tai puutteellista tulkintaa, jota on kuitenkin mahdollista korjata tutkimusprosessin edetessä. Tutkijan olisikin hyvä hahmottaa oma esiymmärryksensä, missä apuna voi toimia niin kirjallisuuteen tutustuminen kuin esimerkiksi tutkimusaiheesta käydyt keskustelut.⁷⁶

Esiymmärryksen tiedostaminen mahdollistaa siis laajanäkökulmaisemman tulkinnan ja lisää näin myös tutkimuksen luotettavuutta. Omalla kohdallani huomionarvoista on taustani opettajaopiskelijana ja historian opiskelijana. Kiinnostus historian oppimiseen on ohjannut minut myös tutkimusaiheeni äärelle. Suhtaudun historian rooliin ja mahdollisuuksiin oppiaineena intohimoisesti. Aineenopettajaopinnoissa heräsin pohtimaan historian opetuksen tavoitteiden toteutumista koulutodellisuudessa. Opettajan roolissa joudun jatkuvasti pohtimaan, millä keinoilla herättää oppilaiden motivaatio ja samalla tuottaa tavoitteiden mukaista oppimista. Koulutuksesta ja sijaisuuksista saadun opetuskokemuksen kautta näkemykseni siitä, miksi historiaa opiskellaan, mitä siitä tulisi oppia ja millä tavoin, ovat terävöityneet ja oletettavasti myös tarkentuvat jatkossa tietojen ja taitojen karttuessa. Tutkimusta motivoikin myös mahdollisuus oppia uutta opettajana, selvittää opetusmenetelmien tarjoamia mahdollisuuksia ja haasteita historian oppimiselle.

Olen taipuvainen ajattelemaan, että erilaiset oppilaslähtöiset, tutkivan otteen sisältävät opetusmenetelmät tuottavat todennäköisemmin toivotunlaista oppimista. Tutkijan roolissa minun on pyrittävä tästä ennakkokäsityksestäni huolimatta tarkastelemaan aineistoa avoimin mielin. Historian opiskelijana ja historiasta kiinnostuneena ihmisenä myös toivon ihmisten ymmärtävän ja osaavan historiaa paremmin kuin mitä todellisuus on. Tutkijan roolissa tästä voi olla jopa hyötyä, sillä toisin kuin esimerkiksi opettajan roolissa, tarkoitukseni ei ole suhtautua opiskelijoiden tuotoksiin anteeksiantavasti ja ymmärtäväisesti, vaan pyrkiä todentamaan sitä mitä todellisuudessa on opittu suhteessa opetussuunnitelmassa asetettuihin oppimistavoitteisiin.

⁷⁶ Moilanen & Rähä 2010, 51-53.

Keräämästäni aineistosta hahmottui selkeästi opiskelijoiden lähtötilanne ja kehitys opintokokonaisuuden aikana. Tällöin opiskelijoiden historian tietojen ja taitojen kehittyminen on siis todennettavissa. Kuvaan ensin kurssilla tapahtunutta oppimista seurantajakson aikana tekemieni havaintojen, sitten haastattelujen ja lopuksi maturiteettien kautta. Alkuperäisen suunnitelmani mukaan myös oppimispäiväkirjat olisivat muodostaneet keskeisen aineiston, mutta ne osoittautuivat hedelmällisiksi lähinnä kunkin tiimin sisäisen dynamiikan kuvaajina, eivät niinkään oppimisprosessien tai oivallusten paljastajina. Tästä syystä käytän oppimispäiväkirjoja vain tekemieni tulkintojen tukiaineistona, enkä lähde niitä vielä tässä tarkemmin kuvaamaan ja erittelemään.

3.2 Havainnot

Kävin havainnoimassa KULTSI -kurssia säännöllisesti läpi opintojakson. Olin paikalla yleensä useampana kuin yhtenä päivänä viikosta, päivästä riippuen 2-6 tuntia kerrallaan. Havainnointi ilman osallistumista edellyttää tutkijalta tasaista läsnäoloa, jotta tutkimuskohteet tottuvat tarkkailijaan. Pelkkä satunnainen vierailu luokassa olisi saattanut muuttaa tutkittavien käyttäytymistä. Pitkä oleskelu kentällä auttaa siis havainnoijaa saamaan autenttisemman kuvan tutkimuskohteestaan.⁷⁷

Käytössäni oli kurssin tarkka aikataulu, josta näin milloin kurssilla oltiin minkäkin työn kimpussa. Näin osasin ajoittaa läsnäoloni niin, että olin paikalla ainakin eri kurssitöiden esityspäivinä. Näiden lisäksi kävin seuraamassa opiskelijoiden tiimityöskentelyä, tosin välillä osuin paikalle myös sellaisina päivinä, kun paikalla ei ollutkaan ketään. Tämä johtui siitä, että tiimit saivat usein melko itsenäisesti päättää milloin tekivät työtään Plazassa, milloin kaupungin kirjastolla, kodeissaan tai hajaantuneena Sepän lukion muihin tiloihin.

Havainnoinnin apuna minulla oli mukana kynä ja vihko, johon tein kenttämuistiinpanoja. Tein usein tilanteen ollessa päällä lyhyet, avainsanoihin perustuvat muistiinpanot, jotka kirjoitin auki mahdollisimman nopeasti tilaisuuden tarjoutuessa. Muistiinpanojen tekeminen on jo itsessään eräänlaista esianalyysia, sillä tutkija noudattaa tarkoituksenmukaisuusperiaatetta muistiinpanoja tehdessään. Tämä

⁷⁷ Grönfors 2010, 160; Alasuutari 2011, 103-104.

tarkoittaa sitä, että muistiinpanoihin kirjataan asioita, jotka tutkijan näkemyksen mukaan liittyvät tutkimuksen problematiikkaan ja tutkimuskysymykseen. Valikointia tapahtuu siis jo havainnointivaiheessa.⁷⁸ Tässä luvussa kuvaan opiskelijoiden historian tietojen ja taitojen kehittymistä tekemieni havaintojen perusteella.

Opiskelijoiden käsitys historian oppiaineesta oli hyvin tietosisältökeskeinen. Opiskelijoilla vaikuttikin olevan paineita tietämisestä. Tästä esimerkkinä toimii aivan kurssin alussa toteutettu pohdintatehtävä. Siinä opiskelijoiden tuli kirjata oppimispäiväkirjaan mietteitä siitä, kuinka eurooppalaisiksi he kokevat itsensä ja millä tavoin. Tämä herätti välittömästi vastalauseita. Opiskelijat kokivat, että he eivät voi vastata kysymykseen, koska heille ei ollut vielä opetettu mitä eurooppalaisuus tarkoittaa, vaikka tarkoituksena oli nimenomaan selvittää opiskelijoiden ennakkokäsityksiä eurooppalaisuudesta.

Paineita aiheutti myös samana päivänä toteutettu aikajanatehtävä. Siinä luokan lattialle oli levitetty pitkä voimapaperi, johon oli laitettu aika- ja tyylikaudet kronologiseen järjestykseen. Opiskelijoiden tehtävänä oli kirjoittaa jokaisen kauden kohdalle jokin aikakauteen liittyvä asia, oli se sitten aiemmin opittua tai vain ensimmäisenä aikakauden nimen herättämä mielikuva. Tarkoituksena oli siis kartoittaa opiskelijoiden ennakkotietoja ja kuvitelmia. Myös tämä tehtävä sai muutaman opiskelijan varuilleen ja tehtävää moitittiin mahdottomaksi, sillä eihän heille vielä ole opetettu aikakausista mitään. Tietämisen paineen lisäksi tehtävä valotti hyvin opiskelijoiden lähtötasoa: alkutiedot perustuivat vahvasti mielikuville. Esimerkiksi keskiajan kohdalle tuli mainintoja linnoista, kuninkaista ja miehistä sukkahousuissa. Antiikista taas mieleen nousivat vanhat huonekalut. Vaikka varsinainen asiatieto oli vielä vähäistä, olivat syntyneet mielikuvat pääasiassa oikeansuuntaisia ja paineista huolimatta paperi saatiin täytettyä kaikkien osalta.

KULTSI -kurssin erityispiirteisiin kuului menetelmien ja kurssimuodon lisäksi myös oppimistila Plaza. Rennompi oppimisympäristö yhdistettynä jatkuvaan tiimityöskentelyyn tuntuikin toimivan opiskelijoiden eduksi. Ennestään toisilleen enemmän tai vähemmän vieraat nuoret keskustelivat keskenään heti kurssin alusta asti hyvin avoimesti, mikä toi kurssille vahvan vertaisoppimisen elementin. Nuoret

⁷⁸ Grönfors 2010, 166.

pystyivät omalla yhteisellä kielellään vastaamaan toistensa esittämiin kysymyksiin. Ryhmät pohtivat ja selvittivät ääneen aikakausiinsa liittyneitä käsitteitä.

Opiskelijoiden tiedonhakutaidot kävivät ilmi ensimmäisellä viikolla tehdyissä esitelmissä, joiden tarkoitus oli kuvata omaa aikakautta pääpiirteittäin. Tietoa etsittiin tablettien avulla internetistä, joka tässä kohtaa näytti tarkoittavan opiskelijoille Wikipedia-artikkelien kopiointia. Useimmiten opiskelijat eivät edes tutustuneet hakutuloksiin Wikipediaa ja Googlehaun ensimmäistä osumaa pidemmälle. Käytetty taktiikka näkyi esityksissä, jotka vilisivät vuosilukuja ja nimiä. Selkeä kokonaiskuva aikakaudesta jäi saavuttamatta.

Erityisiä ongelmia oli käsitteiden hallinnassa. Käsitteitä tunnuttiin käyttävän vailla ymmärrystä niiden sisällöstä, sillä ryhmät eivät avanneet niitä esityksissään ollenkaan. Käsitteet saivat myös uusia kieliasuja: teoreetikon sijaan puhuttiin oreetikosta, pastellisävyt muuttuivat pastillisävyiksi ja liberalismi taipui toistuvasti liberalismiksi. Käsitelystä historiasta menneisyyden tapahtumien fakталuettelona tuli erityisen hyvin esiin eräällä ryhmällä, joka koki epäonnistuneensa löydettyään yhden yksiselitteisen ajoituksen sijaan useampia tapoja ajoittaa Bysantin kulttuuri ja valtakunta. Opettajan kanssa historiallisesta ajoittamisesta ja historian tulkinnallisuudesta käydyn keskustelunkin jälkeen opiskelijat päätyivät toteamaan esityksessään, etteivät löytäneet Bysantille ajoitusta. Järjestään kaikilla ryhmillä oli vaikeuksia päästää irti tarkoista vuosiluvuista, mikä tapahtui kokonaisuusien hahmottamisen kustannuksella.

Pari viikkoa kurssin alun jälkeen pidetyt opetuspaketit ja tietovisat aikakaudesta osoittivat jo jonkinlaista kehittymistä muutaman ryhmän kohdalla. Osassa esityksistä oli uskallettu luopua yksittäisten vuosilukujen ja tapahtumien kertaamisesta. Niissä keskityttiin kuvaamaan aikakauden merkittäviä kulttuuri- ja aatevirtauksia. Ongelmia oli kuitenkin edelleen käsitteiden avaamisen kanssa ja osalla ryhmistä oli vieläkin vaikeuksia erottaa olennaiset tiedot epäolennaisista, jolloin esitelmistä oli hankalaa saada selkeää kokonaiskuva aikakaudesta. Vaikka kyseessä olivatkin opetuspaketit, olivat tuotokset käytännössä perinteisiä kouluesitelmiä, joissa opiskelijat kertoivat diaesitysten avulla muille olennaisina pitämänsä faktat. Opetettavina asioina opiskelijat painottivat vain asiasisältöjä, mikä historiallisen ajattelun näkökulmasta tarkasteltuna kertoo vinoumasta siinä, miten opiskelijat käsittävät historian oppimistavoitteet.

Seuraava suurempi työ oli joulukuun alun tutkimuskonferenssiin valmisteltava tutkimusraportti, jossa esiteltiin ryhmien päättämien tutkimusaiheiden tulokset. Itse työskentelyprosessia oli tutkijan kannalta vaikea seurata, sillä opiskelijat saivat itse päättää ajankäytöstään ja tehdä töitä myös Plazan ulkopuolella. Joissain tilanteissa paikalla ei välttämättä ollut ketään tai korkeintaan muutama henkilö, hekin yleensä syventyneenä tablettityöskentelyyn. Ulkopuolelle näytti kuitenkin siltä, että opiskelijat tekivät samanlaisen työnjaon kuin aiemmissa esitelmissään. He etsivät tietoa omilla tahoillaan ja toivat löydöksensä yhteen ennen konferenssiesitelmien pitämistä. Konferenssipäivän esitelmät osoittivat, ettei mainittavaa kehitystä historian oppimisen saralla ollut kuitenkaan tapahtunut.

Ryhmien keksimät tutkimuskysymykset olivat mehukkaita ja historiallisen tiedon ymmärtämisen kannalta hyviä. Esimerkiksi antiikkiryhmän pohdinnat ajan lihaksikkaan vartaloihanteen syistä tai kysymys ihmiskuvan muuttumisesta renessanssin myötä vaikuttivat lupaavilta. Pääasiallisten tutkimuskysymysten asettaminen oli siis onnistunut useimmilta ryhmiltä. Esityksiä vaivasivat kuitenkin anakronismit, yliviedyt tulkinnat ja analyysin puuttuminen. Yksikään ryhmistä ei ollut pohtinut lähes ollenkaan syy-seuraussuhteita eli kysynyt riittävästi miksi -kysymyksiä.

Tyypillistä oli, ettei tutkimusprosessia ollut kuljetettu eteenpäin etsien uusia tarkentavia tutkimuskysymyksiä ja näin syventäen analyysia, vaan asetettuun päätutkimuskysymykseen oli etsitty yhtä, yksinkertaista vastausta. Esimerkkinä toimii peruukkien käytön syitä tutkinut barokkiryhmä, joka totesi peruukkien olleen muodikkaita, mutta pohdinnat muodikkuuden syistä jäivät laihoiksi. Taustalla nähtiin karnevaalien ja naamiaisten suosion kasvu. Sen sijaan muun muassa pohdinnat siitä, ketkä peruukkeja käyttivät ja mistä syystä, olivat unohtuneet. Tiimi oli kuitenkin havainnut peruukkien olleen kalliita, mutta ei ollut lähtenyt miettimään syitä ja seurauksia tälle asialle.

Sama toistui enemmän tai vähemmän jokaisen tiimin kohdalla. Renessanssin ihmiskuvan muutosta tutkinut tiimi unohti esityksessään pohtia syitä yksilökeskeisemmän ihmiskuvan nousulle. Eräs tiimeistä oli asettanut tutkimuskysymyksekseen ”Miksi modernismi näkyy parhaiten arkkitehtuurissa?”, mutta jätti vastaamatta tutkimuskysymykseen kokonaan ja keskittyi kuvailemaan modernismia

tyylisuuntana. Anakronismit ja yliviedyt tulkinnat taas näkyivät esimerkiksi seuraavasti: Dante Alighierin Jumalaisen näytelmän keskiaikaisen suosion yhdeksi syyksi oli nostettu teoksen romanttiset, naiseen vetoavat juonenkäänteet. Ryhmältä jäi kuitenkin kokonaan pohtimatta, kuinka yleistä lukutaito todellisuudessa oli keskiajalla naisten keskuudessa. 1800-luvun naiskirjalijoiden esiinmarssia tutkinut tiimi taas esitti johtopäätöksensä, että tuolloin yhteiskunnasta tuli täysin sukupuolineutraali, eikä sukupuoleen enää kiinnitetty laisinkaan huomiota.

Tutkimuksen teko osoittautui siis kaiken kaikkiaan vaikeaksi jokaiselle tiimille. Näyttikin sille, ettei tutkivan oppimisen ajatus ollut aivan auennut opiskelijoille. Myös opponointi jäi useimmilla tiimeillä hyvin vähäsanaiseksi. Opiskelijoiden keskinäisten keskustelujen perusteella he eivät oikein edes tienneet, mitä opponentin tehtäviin kuului. Konferenssipäivän ansioihin sen sijaan kuului esitysten jälkeen käydyt yleisökeskustelut aiheista, jotka tosin jäivät usean esityksen kohdalla lähinnä opettajien pohdinnoiksi ja lisäkysymyksiksi. Näiden lisäkysymysten avulla saatiin kuitenkin paikattua hyvin esityksissä olleita puutteita ja luotua laajempaa kokonaiskuvaa tutkimuskysymysten yhteyksistä ajallisiin konteksteihinsa.

Kurssin loppua kohden opiskelijoiden tiedonhakutaidot vaikuttivat kohentuneen. Internetlähteitä käytettiin monipuolisemmin ja esimerkiksi yliopistojen sivuja käytettiin jo huomattavasti Wikipedia-artikkeleita useammin. Internetlähteiden luotettavuuden arvioinnissa oli siis edetty hieman. Havaintojen perusteella en kuitenkaan vakuuttunut muiden oppimistavotteiden täyttymisestä. Syy-seuraussuhteiden havainnointi tuotti vaikeuksia lähes kaikille. Käsitteiden käytössä oli suuria ongelmia ja erityisesti analysoinnin ja kriittisen arvioinnin taidot vaikuttaisivat pysyneen melko alkeellisina. Myös käsitys historiasta tulkintana loisti poissaolollaan läpi kurssin. Vaikutti siltä, että oppiminen olikin painottunut historian sisältöpuoleen taitopuolen jäädessä taka-alalle.

3.3 Haastattelut

Kurssin lopulla tekemilläni yksilöhaastatteluilla pyrin syventämään kuvaa opiskelijoiden historian oppimiskäsityksestä ja sen kehittymisestä kurssilla sekä opiskelijoiden kokemuksista KULTSI -kurssista. Toteutin haastattelut teemahaastatteluna, jolla tarkoitetaan puolistrukturoitua haastattelua. Siinä haastattelijaa

noudattaa jonkinlaista haastattelurunkoa, mutta antaa haastateltavalleen myös mahdollisuuden vapaaseen puheeseen joka poikkeaa tutkijan ennalta asettamista kysymyksistä. Tarkkojen kysymysten sijaan haastattelu etenee siis tutkijan valitsemien keskeisten teemojen varassa.⁷⁹

Käyttämäni haastattelurunko⁸⁰ rakentui kolmen teeman varaan: opiskelijoiden kokemukseen historian oppiaineen merkityksellisyydestä, opiskelijoiden historian oppimiskäsitykseen sekä opiskelijoiden kokemuksiin KULTSI -kurssista oppimisen näkökulmasta ja yleisemmin kurssimuotona. Käytin haastattelurungossa erittelemiäni kysymyksiä soveltavasti tehden lisäksi tarkentavia lisä- tai apukysymyksiä riippuen haastateltavien vastauksista. Tutkijaryhmämme tiedotti opiskelijoita mahdollisista haastattelutarpeista kurssin alkupuolella. Toteutin haastattelut muutaman päivän aikana kurssin loppupuolella ennen kiireisintä viimeistä viikkoa.

Opiskelijoiden työnteko oli itsenäistä ja ajallisesti hyvin väljästi strukturoitua. Näin heitä oli helppo poimia haastateltaviksi tiimien pitämien taukojen aikana sitä mukaa, mitä mahdollisuuksia avautui ja haastateltavilla kiinnostusta riitti. Pyrin pitämään haastattelut lyhyinä, noin viiden minuutin mittaisina, koska tarkoitus ei ollut uuvuttaa opiskelijoita saati tuottaa heille kokemusta haastattelusta yhtenä uutena kurssityönä. Haastattelut pidettiin luokan ulkopuolella olleen työpisteen äärellä, jolloin sain olla haastateltavien kanssa rauhassa kahdestaan. Haastattelut tallennettiin nauhurilla. Litteroinnin jälkeen haastatteluaineistoa oli yhteensä 21 sivua. Tässä alaluvussa kuvaan haastatteluaineiston tutkimuksen kannalta olennaisimpina pitämieni havaintojen kautta ryhmiteltynä.

Haastattelujen perusteella opiskelijat eivät olleet kovin kiinnostuneita historian oppiaineesta ja sitä pidettiin muutamaa poikkeusta lukuunottamatta tylsänä. Samalla oppiainetta pidettiin kuitenkin tärkeänä.

No mun mielestä historia on vähän semmonen että se on tavallaan vähän tylsää jos se ei niinku oikein kiinnosta tai ei jaksa paneutua siihen ja sitte se mun mielest vähän semmonen että sää voit olla siinä hyvä jos sää niinku muistat ne asiat tai jos sä niinku haluat olla siinä hyvä. Mutta ei se nyt, sillei, semmonen yleisajatus siitä on se että se on aika tylsää. – Opiskelija K

⁷⁹ Hirsjärvi 2001, 47-48.

⁸⁰ Liite 1.

No mää tykkään sillei historiasta kyllä, mutta sen opiskelu ei sillee niinku oo hirveen kiinnostavaa että ku siinä tulee kaikkia semmosia aiheita mistä ei sitte oikeesti niinku välitä ollenkaan. – Opiskelija J

No ohan se tietenki tärkeetä mutta emmä sitä niinku, mitenkään hirveesti tykkää historiasta mutta, kyllähän sitä nyt, että, ilman suurempia valituksia niin kyllähän sitä nyt voi lukee ja tälle, mutta emmä sitä aatellu kirjottaa. –Opiskelija R

Emmätiä ei se hirveen kivaa oo mut on se varmaa aika tärkeä. – Opiskelija Q

Historian oppimiskäsitys oli kaikilla haastatelluilla hyvin samankaltainen. Historiasta tulee oppia tärkeimpiä tapahtumia, vuosilukuja, henkilöitä sekä taustatekijöitä valtioiden ja tärkeimpien instituutioiden nykymuodolle ja olemassaololle. Erityisesti oman maan historian tunteminen koettiin tärkeäksi. Vastauksissa korostui myös menneiden kriisien, esimerkiksi sotien ja lamakausien tuntemus.

No, no mää, mun mielestä niinku oman maan historia, se on mun mielestä niinku jokasen tavallaan velvollisuus tai sillä tavalla, ei nyt kaikkee yksityiskohtia mutta niitä tärkeimpiä tapahtumia, että niinku itsenäisyyspäivämäärät muistaa ja tällä tavalla. – Opiskelija J

Olennaista.. mul on nyt vaan, mä kävin viime jaksossa tän, oli kaikki maailmansodat, mul on vaan se päässä mää en saa ees muuta mieleen, kummatkin maailmansodat ja kylmät sodat ja... niitten kriisit ja.. Ne piti opetella niin ulkoo, ne jäi sen takia mulla päähän (naurua), mutta.. No ohan ne nyt isot osat meidänki historiaa että on ollu tällasia sotia (naurua). En mää oikeen osaa sanoa. – Opiskelija B

No kaikki sodat tietysti... ja sitte sillee niitten vaikutukset sillee niinku tavallaan, että keskittyis siihen että miten se näkyy sillee enemmän niinku et ei pelkästään siihen että, mitä sillon tapahtu vaan sillei että miten se vaikuttaa ja tälle ja sitte, just just kaikki, isot taantumet ja lamat ja tällaset varmaan on ihan hyvä sillee tajuta, tietää. – Opiskelija C

No just jotain yleissivistäviä ja itse, lähinnä nyt meille suomalaisille meitä suomalaisia koskettavia asioita ja toki voi sitä, toki muunkin maailman asiat ovat hyvin tärkeitä, että tietää miten se maa makaa ja miten se maa kehittyi makaamaan tällä tavalla. – Opiskelija D

Yksikään haastatelluista ei tuonut esiin mahdollisia taitoja, mitä historian oppiaine voi tuottaa. Johdattelukysymyksen jälkeen muutamia nousi kuitenkin esiin: historiasta

voidaan oppia tiedonhakutaitoja, kriittistä ajattelua sekä tietoja joilla tukea argumentointia.

No juurikin sitä että osaa itse hakea sitä tietoa.. ja on kriittinen eri lähteiden suhteen ja osaa myöskin kyseenalaistaa näitä itsestäänselvyyksiä, että miksi se oli näin, että miksi niillä kuninkailla oli se ylin päätäntävalta ja näin pois päin. – Opiskelija D

No nyt siis jotain.... Millä vois perustella tyyliin jotain argumentteja tai jotain tämmösiä jotain tosi niinku semmosta, tärkeää, olennaista historiatietoa eikä mitään semmosta pientä nippelitietoa millä ei oikeestaan tee mitään. – Opiskelija A

Useimmiten opiskelijat eivät kuitenkaan keksineet yhtäkään historian oppiaineesta opittavaa taitoa. Aine koettiin myös pääosin melko hyödyttömäksi. Muutama opiskelija nosti esiin yhteiskunnallisen ymmärtämyksen. Aineen yleissivistävyyden tärkeys tuli esiin lähestulkoon jokaisen haastateltavan kohdalla.

No se että tietää, kyllähän nyt pitää jotain historia-asioita tietää tai sillee et se on ihan yleissivistystä. – Opiskelija L

Hyödyllistä siinä varmaankin on jos lähtee jatko-opintoihin historiaa lukemaan. Hyödytöntä siitä voi olla jos ei lähde noita humanisia tieteitä vaan jotakin hyvin objektiivista tiedettä lähtee opiskelemaan tai sitten jotakin tyystin, tyystin muuta, kuten vaikka jotakin tietotekniikkaa. – Opiskelija A

Emmättä tietää sillei ottaa aika paljo yleistietoo tai semmosta mitä voi käyttää sillei, tai sillei tarvii oikeesti joka päivä. – Opiskelija Q

No kaikkia tapahtumia mitä on tapahtunu maailmassa ja mitkä on vaikuttanu niinku siihen et millanen maailma on nyt. Kai se on ihan yleissivistäväki tietää. – Opiskelija N

Harva opiskelija sen sijaan osasi sanoa, miksi yleissivistys on tärkeää. Ne jotka jotain kysymykseen saivat vastattua, näkivät yleissivistyksen tuovan uskottavuutta ja arvostusta.

No emmättä mun oman elämän kannalta, sillä historialla niin suurta vaikutusta. No ohan se ihan yleissivistystä, yleistietoa mikä pitäis tietää ohan se, aika noloo oikeestaan jos ei mitään osaa sanoo jos kysytään tai puhutaan. – Opiskelija E

No.. Ite ainaki vaan arvostan semmosia ihmisiä jotka niinku on yleissivistyneitä eikä oo semmosia jotka ei pysty keskustelemaan mistään koskaan ku ei tiä asioita. – Opiskelija H

KULTSI -kurssi taas nähtiin toisaalta mukavana ja rentona kurssimuotona, toisaalta työläänä ja kiireisenä. Tiimityöskentely, itsenäinen ajankäyttö ja Plaza -oppimistila saivat erityiskiitosta leppoisan oppimisympäristön luojina. Kritiikkiä saivat osakseen opettajien huonot ohjeistukset projekteihin sekä työmäärän suuruus että kasaantuminen kurssin jälkimmäiselle puoliskolle.

Mut sit se on vähä huono ku, meillä oli alussa niinku se ihme, semmonen niinku paketti missä näytettiin mitä me tehään niinku tässä kurssilla ni, niitä töitä on tullu koko ajan lisää ja lisää siihen niinku enemmän sillai että, ois voinu alusta asti niinku kertoa että niitä töitä tulee sit ehkä enemmän siihen tai jopa niinku todella paljon enemmän mitä nytki on tullu siihen et koko ajan niinku joka päivä pitää tehdä joku aika iso tehtävä tällei mitä nyt on tullu sillai, lähiaikoina. – Opiskelija G

Mutta sitte tässä on justii tää että ku tää on niinku uus tämmönen juttu meillä, niinnii siinä on tosi vaikee sillee että ku koko ajan tulee vähän niinku uutta tehtävää sillee niinku ihan nurkan takaa tai sillee että se on vähän niinku silleen ei oo suunniteltu hirveen hyvin silleen vielä. – Opiskelija J

No on ollu ihan kivaa, sillei vähän erilaista ku normiopiskelu mutta aika rankkaa sillei mä en ois uskonu että tää on näin rankkaa ku on niin paljon semmosii isoja semmosia urakatöitä ja sit niihin joutuu käyttää sillei niin paljon samalla tai sillee et joutuu tekee niin paljon niinku kerralla töitä, niin sit se on, tuntuu tosi raskaalta. – Opiskelija P

Opiskelijoiden kokemukset kurssilla oppimastaan heijastelivat historian tietokeskeistä oppimiskäsitystä. Opiskelijat kokivat oppineensa oman aikakautensa asioita hyvin ja hahmottavansa aikakausien kronologista järjestystä paremmin. Muita mainittuja asioita olivat englannin kielen taidot, tiimityöskentely ja esiintymistaidot. Eräs oppilaista oli saanut myös lähdekriittisen oivalluksen.

No sanotaan että siinä on kehittynyt sitä skeptisyyttä hyvin paljon minun, että osaan kyseenalaistaa nyt ehkä paremmin erilaisia asioita kun löydämme neljästätoista eri lähteestä kolme eri asiaa jostakin asiasta, tulkintoja tai sitte että miten se nyt oikein se yksi historiallinen tapahtuma meni, nii siitäkin saattaa löytyä ties kuinka monta eri versiota. – Opiskelija D

No mulla on ollu hirveen vaikeeta niinku, sillee hahmottaa tai siis niinku, ne asiat sillee tajuaa mutta sitte hirvee vaikee niinku laittaa sillee aikajanalle tai sillee niinku yhittää niitä kaikkia tietoja, mutta täällä se on sillee jotenki ollu paljon helpompaa tällasella kurssilla ku kaikki tavallaan niinku liittyy siihen seuraavaan aikakauteen ja tällee. – Opiskelija J

Se opetuspaketti oli hauskin ehkä ja sitten tää elokuva on ollu hauskin. Tai elokuva on ollu nyt hauskin tehä ja sitten tää nyt ei tässä nyt ei varmaan mitään tietoo mut tää on ollu hauskinta mut se opetuspaketti oli tosi kiinnostava tehä justii ku oppii niinku samalla siinä ku otti ne oleellisimmat tiedot siinä ni oppi niitä kaikkii sivutietoja mitä sillä ajalla on ollu niin se oli tosi hauskaa ja tälleinäi. – Opiskelija A

No mun mielestä ne opetuspaketit, ne ensimmäiset, ne kaikista kattavimmat niinku siitä niinku aikakausista ni mun mielestä ne oli ku ne oli niin kokonaisvaltasia niin ne oli mun mielestä mistä pysty kaikista eniten ammentaa sitä juttua. – Opiskelija B

Pääosin opiskelijoiden oppimiskäsitykset ja näkemykset historian merkityksestä olivat hyvin samankaltaisia kautta linjan. Myös kurssi nähtiin mukavana ja erilaisena kokemuksena. Vain yksi haastatelluista olisi mieluummin tehnyt projekteja yksin tiimin sijaan. Vaikka ohjeidenantoa ja aikatauluja kritisoitiin, nähtiin uudennlaisella kurssimuodolla olevan kuitenkin potentiaalia ja kiinnostavuutta.

Haastatteluissa kävi myös ilmi eräs tutkimuksen kannalta tärkeä asia. Osa opiskelijoista oli ilmeisesti käynyt KULTSI -kurssiin integroidun HI2 -kurssin jo aiemmin.

Mutta tämä, olen oikeastaan käynyt tämän kakkoskurssin jo aikaisemminkin että, olen, mutta se jäi silloin ooksi⁸¹ nii tulii vaan suorittamaan sen tänne uudestaan. – Opiskelija D

No tää on niinku se, onkstää nyt se hissa kakkoskurssi mikä tässä on ni, mää oon sen käyny jo, aika moni on sen käyny jo ni. – Opiskelija G

No joo, mulla oli tää historian kurssi aiemminki jo, mutta sitte mää muistan kyllä justii sillee niitä että millon ne oli ne aikakaudet ja, sillee ne muistan paremmin ja sitte jotain niinku juttuja justii antiikilta muistan paljon paremmin nytte ku sillee sieltä kurssilta. – Opiskelija J

Epäselväksi jäi, kuinka moni todellisuudessa oli jo käynyt kyseisen kurssin ennen KULTSI -kurssille tuloa. Opiskelijoiden historian osaaminen kurssin alussa kuitenkin

⁸¹ Osallistutuksi merkitty kurssi (O), josta puuttuu jotain kurssisuorituksia, esim. päättökoe.

osoitti, että yleinen taso oli melko heikko. Myös kurssin alkukyselyssä kysyttiin opiskelijoilta ennakkokäsityksiä ja tietoja kulttuurihistoriasta. Kaksi opiskelijaa koko ryhmästä oli osannut kuvata lyhyesti, mitä ymmärsivät kulttuurihistorian tarkoittavan. Loput olivat vastanneet, ettei heillä ole ennakkotietoja. Näiden vastausten perusteella kulttuurihistorian tuntemus ei ole kenelläkään noussut erityisen vahvana esille kurssin alkuvaiheessa aiemmin käydystä HI2 -kurssista huolimatta.

3.4 Maturiteetit

KULTSI -kurssin lopuksi opiskelijat tekivät maturiteetit, joissa annettiin kolme esseevastausta. Ensimmäinen kysymys oli kaikille pakollinen ”What did you learn about the cultural history of that period you studied?”. Siihen myös vastattiin englanniksi. Englannin kieli oletettavasti vaikeutti oman osaamisen kertomista ainakin niillä, joilla kieli ei ollut vahvuusaluetta. Yleisesti ottaen kirjoitukset olivat kuitenkin hyvin ymmärrettävissä. Pelkkien englanninkielisten vastausten perusteella en uskaltaisi kuitenkaan vetää johtopäätöksiä opiskelijoiden historian taidoista, mutta yhdessä muun aineiston kanssa ne ovat hyvä lisä valottamaan kurssilla opittua.

Englanninkielisen tehtävän lisäksi opiskelijoiden tuli valita kymmenestä historiaan liittyvästä kysymysvaihtoehdosta yksi sekä kertoa kurssin aikana tehdystä elokuvaprojektista ja elokuvan sisällöstä.⁸² Historian kysymyksistä kaksi nautti ehdotonta suosiota. Lähes puolet opiskelijoista vastasi kulttuurin leviämisen ja siirtotapoihin liittyvään kysymykseen. Toinen puolisko vastasi kysymykseen, jossa piti valita kaksi peräkkäistä aikakautta ja selittää, miten siirtymä aiemmasta myöhempään tapahtui. Vain neljä opiskelijaa oli valinnut jonkin muun kysymysvaihtoehdon.

Myös maturiteetteja analysoidessani kiinnitin erityistä huomiota tiedollisen aineksen lisäksi myös historian ajattelun taitojen hallintaan. Aineistosta oli helppo nostaa esiin, kuinka hyvin opiskelijat olivat hahmottaneet historiallisen jatkumon sekä löytäneet syy-yhteyksiä ja perusteluja väitteilleen. Aineistotehtävien puuttuessa tiedonhankinta ja -käsittelytaidot eivät maturiteeteissa näkyneet suoraan, mutta vastaukset heijastelivat aiemmin kurssilla tehtyä tiedonhakua ja analysointiprosesseja.

⁸² Liite 2.

Maturiteeteista löytyi muutama kohtuullisen hyvä vastaus, joissa oli hahmotettu aikakauden syntyisyys ja tärkeimmät piirteet. Pääosin tulokset jäivät kuitenkin laihoiksi. Yksi suurimmista ongelmista oli epämääräisyys, joka ilmeni asiasta puhumisen välttelyä ja esimerkkien puutteena. Tyypillisessä vastauksessa oli lueteltu asioita, joita opiskelija kertoi oppineensa esimerkkien kuitenkin puuttuessa tyystin. Osa opiskelijoista näyttikin ottaneen joko tahattomasti tai tahallisesti tehtävänannon hyvin kirjaimellisesti ja nimenomaan luettelivat asioita, joita olivat kurssilla oppineet. Täytettä oli yritetty luoda mainitsemalla muutamia aikakauden merkkihenkilöitä nimeltä, mutta näistäkin puuttui usein henkilön saavutuksia selittävät osuudet.

I learned best about Baroque period. Baroque time people had really big costumes and really big wigs. Baroque was good time with music. For example, famous Bach was Baroque time musician. And then there was Middle Ages. – Opiskelija O

I had learn a lot in this course about cultural history. Not all things about every century. But I learned little about every different kind of centuries. And I think that is the whole point in learning. I think it is really important to know why things are like these in nowadays and how cultural history is a part of it. I also learned something about religion, fashion, architecture and how did people live in these time centuries. – Opiskelija K

Everyone knows Galileo Galilei. Galilei was brilliant and smart guy. He lived at Baroque. – Opiskelija R

For example, Voltaire was from our period and he was very famous writer and also a philosopher. This period wasn't so interesting than for example the Romantic period, because there wasn't so many interesting subjects or people, but finally we found few people who were a little bit criminal and that made them interesting. So we used these few people in our works, like the movie that we did, which told about Voltaire. – Opiskelija S

Maturiteetteja vaivasivat siis samat ongelmat kuin tutkimuskonferenssiesitelmiä ja opetuspaketteja: epäolennaisuuksien korostaminen, harhakäsitykset ja aikakausiin liittyvien käsitteiden sekoittuminen. Esimerkiksi barokista muistettiin lähinnä suuret peruukit, keskiaika pysyi pimeänä ja säätyjärjestelmän sijaan saatettiin puhua luokkajärjestelmästä.

Tarkemmin historiaan liittyvien kysymysten vastaukset eivät kurssin tavoitteisiin peilattuna kertoneet paljoa lisää opiskelijoiden historian oppimisesta. Ne olivat usein

joko englanninkielisen esseen toistoa tai hyvin yleismaailmallisia kuvauksia siitä kuinka kulttuurit leviävät esimerkiksi ihailun tai maahanmuuton kautta. Toki näissäkin oli havaittavissa taitoeroja opiskelijoiden välillä. Joidenkin opiskelijoiden kuvaukset kulttuurin leviämisestä olivat selkeästi rakentuneita ja niissä oli löydetty merkittävimpiä leviämistä edesauttavia tekijöitä. Toisilla taas oli vaikeuksia hahmottaa keskeisiä tekijöitä ja vastaukset pohjasivat lähinnä nuorten arkikokemuksiin. Vastaukset, joissa oli käsitelty kahta peräkkäistä aikakautta, kertoivat suuremmin historian oppiaineen osaamisesta. Olennaisena piirteenä säilyi erityisesti syy-seuraussuhteiden hahmottumisen epämääräisyys, mutta myös aikakausien kuvaus näyttäytyi hajanaisena.

Nykyajan lukio kulttuuri on suurin piirtein sellainen mene kouluun, koita oppia ja perjantaina juhlimaan. Uskon että tuo kulttuuri on ollut pitkään ja ei tule muuttumaan ikinä. Nuorten näkökulmasta uskon että moni haluaa pitää tällä hetkellä olevistamme kulttuureista kiinni. – Opiskelija G

Realismissa ajatukset annettiin juuri sellaisena kuin ne on. Ihmiset halusivat päästä eroon siitä. Lisäksi ihmiset halusivat jotain uutta mutta yksinkertaista. Perinteet hylättiin ja aloitettiin uudelta pohjalta. Modernismissa haluttiin myös unohtaa mailmansodan jäljet ja alettiin rakentaa uudelta pohjalta asioita. Kaikki koristeellisuudet unohdettiin, koska haluttiin. – Opiskelija I

Romantiikan ajalla asioita kuvattiin toisin kuin ne oli. Kaikkea vähäteltiin. Mm. kirjallisuudessa tarinat olivat fiktiivisiä. Realismissa kaikki asiat haluttiin kertoa, kuin ne ovat. Ihmisiä alettiin valistamaan tiedolla. Ihmiset ehkä kyllästyivät romantiikan ajan vähättelyyn ja epätietoisuuteen, jonka seurauksena syntyi realismi. – Opiskelija H

Tavallaan usealla opiskelijalla oli oikeansuuntaisia kuvauksia aikakausista. Jonkinlaisia syitä muutokselle oli havaittu, mutta kokonaiskuva jäi epämääräiseksi ja osa näkemyksistä jäi ihmetyttämään puuttuvien perusteluiden vuoksi. Millä perusteella romantiikan ajalla kaikkea vähäteltiin? Miksi ihmiset halusivat päästä eroon realismista, jos sen ideana oli esittää ajatukset sellaisina, kuin ne ovat? Ongelma on siis yhtäläinen tutkimuskonferenssiesitelmien kanssa, joita vaivasi omalle aineistolle asetettujen kysymysten vähäisyys ja tarkentumattomuus.

Kokonaisuudessaan havainnot, haastattelut ja maturiteettivastaukset viittaavat siihen, ettei oppimista ja oivalluksia tapahtunut mainittavasti, vaikka kurssi yleisesti koettiin mukavana ja kiinnostavana. Ainakaan opiskelijat eivät itse osanneet osoittaa

oppimistaan. Jotain tiedollista ainesta oli matkan varrella tarttunut opiskelijoiden mieliin, mutta valtaosalle historian tulkinnallisuus jäi vieraaksi ja syy-yhteyksien hahmottaminen sekä tiedon käsittelyyn liittyvät taidot jäivät puutteellisiksi. Lisäksi opitut tiedot jäivät sirpalemaisiksi ja virhekäsitykset jäivät elämään samanarvoisina varsinaisen, perusteltavissa olevan tiedon kanssa. Tämä ohjaakin välttämättä tutkimukseni painotusta vastaamaan siihen, miksi oppimista ei tapahtunutkaan. Seuraavissa luvuissa pyrin selvittämään, mitkä tekijät estivät useimpien historian oppimistavoitteiden saavuttamisen.

4 TIIMIOPETUSTA JA TUTKIVAA OTETTA

4.1 Tiimiopetus ja lukion tuntijako törmäyskurssilla

Opiskelijoiden lisäksi myös opettajat toimivat tiimissä KULTSI -kurssilla. Perinteisessä opetusmallissa opettaja on yksin luokan edessä omassa luokassaan, eikä tiedä paljoakaan, mitä muissa luokissa tapahtuu ja miten muut opettajat toteuttavat opetustaan. Launiksen & Kolin (2005) mukaan perinteinen, oman tontin hoitamiseen perustuva opetuskäytäntö kukoistaa kouluissamme niin opettajien mielissä kuin koulumaailman rakenteissakin, esimerkiksi tuntijaossa, tilaratkaisuihin ja koulujen opetussuunnitelmissa. Samalla opettajien toiveissa kuitenkin elää tarve kehittää uusia toimintatapoja ja koulua yhteisöllisemmin.⁸³ Tiimilukiomalli on yksi tapa toteuttaa yhteisöllisyyttä kouluissa. Opiskelijoiden lisäksi opettajat työskentelevät tiiminä, jolloin myös ilmiöpohjainen oppiminen tulee luontevaksi lähtökohdaksi opetukselle, kun eri oppiaineita edustavat opettajat yhdistävät voimansa.

Yhteisopetus lisää niin opiskelijan mahdollisuuksia oppia, kuin opettajienkin mahdollisuuksia kasvaa opettajina. Kun paikalla on useampi opettaja yhtä aikaa, opiskelijoiden mahdollisuudet saada tukea ja läsnäoloa opettajalta moninkertaistuvat. Lisäksi opettajat voivat saada uutta näkökulmaa ja oppia omaan opetukseensa seuraamalla muiden opettajien toimintaa. Tiimiopetuksessa opettajien tulee antaa tilaa toisilleen ja täydentää toisiaan niin, että siitä on opiskelijan oppimiselle

⁸³ Launis & Koli 2005, 357-358.

mahdollisimman suuri hyöty. Yleensä joku opettajista on oppitunnilla johtavammassa asemassa toisten tukiessa tarpeen mukaisesti.⁸⁴ Olennaista on opettajien jatkuva yhteistyö kurssien ja tuntien suunnittelussa sekä yhteisymmärrys siitä mitä luokassa tulisi tapahtua. Tällöin opetus näyttäytyy opiskelijalle saumattomana ja sujuvana, eikä esimerkiksi opettajien opetustyyliä ja ohjaus sodi toisiaan vastaan.⁸⁵

Tiimiopetuksessa opettajat pyrkivät välittämään oppilaille tietoja, taitoja ja arvoja perinteisen opetuksen lisäksi oman vuorovaikutuksensa kautta, näyttämällä esimerkkiä. Heikoimmillaan tiimiopetus on sitä, että yksi tai useampi opettajista pitää vain muutamia oppitunteja oman alansa erityisasiantuntijana, jonkinlaisena konsulttina, eikä opettajilla ole kunnollista vuorovaikutusta edes luokan ulkopuolella. Parhaimmillaan tiimiopetus on sitä, että tiimin jäsenet osallistuvat usealle tai jopa kaikille oppitunneille havainnoimaan, vuorovaikuttamaan, kyseenalaistamaan ja oppimaan. Tämän lisäksi he kokoontuvat säännöllisesti arvioimaan toimintaansa ja muodostamaan uusia tavoitteita.⁸⁶

KULTSI -kurssilla tiimiopetus painottui suunnitteluvaiheeseen. Opettajat saivat muun muassa tiimioppimiseen liittyvää koulutusta ja tekivät kurssin suunnittelutyötä tiiviissä yhteistyössä aina syksystä 2012 alkaen. Opettajat tekivät kuitenkin KULTSI -kurssin ohessa myös normaalia opetustyötä muiden perinteisten lukiokurssien muodossa ja saivat kukin KULTSI -kurssista yhden kurssin verran palkkaa. Tästä seurasi, että opettajat pääsivät melko harvoin toteuttamaan yhteisopetusta. Kurssiin käytettävät tunnit oli jaettu resurssien sanelemana niin, että valtaosalla tunneista paikalla oli vain yksi opettaja. Tämä oli KULTSI -kurssin näkökulmasta valitettavaa, sillä samanaikaisopetuksella voi olla monia hyötyjä opiskelijalle. Eri alojen opettajien tuomat erilaiset näkökulmat, opetustyyliä ja persoonat tekevät oppitunneista mielenkiintoisempia. Kun yhtä aihepiiriä tarkastellaan usean eri oppiaineen näkökulmasta, voivat opiskelijat oppia näkemään riippuvuussuhteita eri oppiaineiden välillä ja myös niiden yhteyksiä tosielämään luokan ulkopuolella.⁸⁷

⁸⁴ Tobin & Roth 2006, 17, 25-26.

⁸⁵ Tobin & Roth 2006, 60.

⁸⁶ Buckley 2000, 4-5.

⁸⁷ Buckley 2000, 13.

Kun opettajat heittäytyvät itse kyseenalaistamaan toistensa näkemyksiä, tai tutkimaan ja arvioimaan käsiteltävää aihepiiriä itselleen uudesta näkökulmasta, pääsevät myös opiskelijat osallistumaan asiantuntijoiden väliseen keskusteluun sekä seuraamaan lähietäisyydeltä analysointia ja tutkimusta. Opettajat voivat siis mallintaa kriittistä ajattelua omalla vuorovaikutuksellaan havaintojen, uusien kysymysten ja kyseenalaistamisen kautta. Opiskelijat voivat saada parempaa ohjausta myös pienryhmätyöskentelyn aikana. Lisäksi opiskelijoiden ja opettajien väliset persoonakemioista johtuvat konfliktit voivat vähentyä, kun luokassa on erilaisia opettajapersoonia ohjaamassa.⁸⁸

Myös opettajien ainekohtainen asiantuntemus pääsee toimivammin käyttöön. Monesti opettajien liika asiantuntemus jopa haittaa opettamista, sillä opettajien voi olla vaikea hahmottaa, mikä opetettavassa aineessa on opiskelijoiden näkökulmasta helppoa tai vaikeaa. Kun paikalla on toinen opettaja, jolla on samat pedagogiset ansiot, mutta ei sisällöllistä asiantuntemusta kyseisestä oppiaineesta, kykenee hän auttamaan opiskelijalähtöisemmän kurssisuunnitelman tai oppitunnin suunnittelussa.⁸⁹

KULTSI -kurssilla näistä tiimiopetajuuden tarjoamista hedelmistä ei siis päästy nauttimaan lähestulkoon ollenkaan. Jatkossa olisikin mielenkiintoista nähdä vastaava kurssi niin, että opettajat pääsisivät toteuttamaan varsinaista tiimiopetusta myös suunnitteluvaiheen ulkopuolella. Tutkimusryhmään kuuluneen Matti Rautiaisen haastattelemat opettajat kertoivat haasteeksi nimenomaan uuden kokeilun ja perustyön yhteensovittamisen. Erityisesti resurssit koettiin puutteellisiksi.⁹⁰ Todellista tiimiopetusta onkin ymmärrettävästi vaikea toteuttaa perinteisen lukiomallin sisällä, kun opettajien resursseja kuluu myös muihin lukiokursseihin ja rahallinen korvaus tulee vain oman oppiaineen kurssin osalta. Suunnitelmissa onkin ollut rakentaa Jyväskylän koulutuskuntayhtymän lukioihin erilliset tiimilukiolinjat, joihin opiskelijat hakevat suoraan peruskoulun jälkeen.⁹¹ Voi olla, että esimerkiksi KULTSI -kurssin todellinen potentiaali päästään näkemään vasta mahdollisen tiimilukiolinjan toteutuessa, sikäli kun linjaa toteuttava henkilökunta saa käyttää kaikki resurssinsa yksinomaan siihen.

⁸⁸ Buckley 2000, 13-14.

⁸⁹ Bransford, Brown & Cocking 2004, 58.

⁹⁰ Rautiainen, Vesterinen & Laine 2015, 182.

⁹¹ Jyväskylän lukiokoulutus 2013, 8

Kuten edellä todettiin, tiimiopetus kulkee käsi kädessä oppiaineiden integraation kanssa. Integraatiota on mahdollista toteuttaa useilla eri tasoilla. Yhtä oppiainetta voidaan tarkastella toisen aineen näkökulmasta. Jotain ilmiötä voidaan tutkia eri oppiaineiden näkökulmista ilman varsinaista integraatiota ja synteesiä. Lähtökohdaksi voidaan ottaa myös ilmiö ja lähteä tutkimaan sitä ilman, että yksittäisiä oppiaineita näkökulmineen alleviivataan.⁹² Integroidun opetuksen ydinajatuksena kuitenkin on, että opiskelijat joutuvat käsittelemään ilmiöitä kokonaisvaltaisemmin eri oppiaineiden näkökulmasta sen sijaan, että oppiaineet olisi tiukasti jaoteltu omiin karsinoidhinsa tuottaen samalla sirpaleisen kokonaiskuvan.⁹³

Tällaista ilmiöpohjaista oppimista on myös kritisoitu. Huolta aiheuttaa ajatus siitä, että opiskelijoilta jää jotain oppimatta kun oppitunnit ja opittavat aiheet eivät ole tiukasti rajattuja. Tällöin opiskelijat saattaisivat jättää vähemmän kiinnostavat tai vaikeat aihepiirit kokonaan tutkimatta keskittyen pelkästään siihen, mikä heitä sattuu eniten kiinnostamaan. Pelkona on myös se, ettei opettajilla riitä asiantuntemusta, jos ilmiötä tutkitaan vieraasta näkökulmasta.⁹⁴ KULTSI -kurssilla tilanne oli siitä erikoinen, että osa opiskelijoista oli jo käynyt eurooppalaista kulttuurihistoriaa käsittelevän HI2 -kurssin tavallisena lukiokurssina. Tästä huolimatta oppimistuloksissa oli niin tiedollisesti kuin taidollisestikin paljon parannettavaa. On siis mahdollista, ettei perinteisten opetusmenetelmien käyttö ainakaan sen paremmin turvaa oppimista kuin ilmiöpohjaisuuskaan.

KULTSI -kurssilla tavoitteena vaikutti olevan aito integraatio ilman lokerointia eri oppiaineisiin, mutta todellisuudessa tavoitteeseen ei aivan päästy. Kuten aiemmin kävi ilmi, varsinaista reaaliaikaista tiimiopetusta ei päästy näkemään ja paikalla oli useimmiten vain yhden oppiaineen edustaja kerrallaan. Tästä syystä oppiaineiden välinen vuorovaikutus jäi vähäiseksi oppituntien aikana. Parhaiten oppiaineiden välinen integraatio toteutui suurissa kurssitöissä, kuten opetuspaketeissa, joissa kulttuurihistorian lisäksi opiskelijoilla oli muun muassa mahdollisuus esitellä ja analysoida jotain yksittäistä maalausta ajanjaksolta.

⁹² Osborn, Moss & Kaufman 2003, 6.

⁹³ Plank 2011, 109; Barell 2007, 136-137.

⁹⁴ Hayes 2010, 384.

KULTSI -kurssilla ilmiöksi ei ollut valittu mitään lukion tavallisesta kurssijaosta riippumatonta itsenäistä aihetta, vaan opintojaksolle oli yhdistetty kursseja, joiden aiheet ovat alunperinkin lähellä toisiaan. Kokonaisuuteen valitut kurssit HI2, ÄI5, ENA5 ja KU4 sopivatkin teemojensa puolesta melko saumattomasti yhteen. Esimerkiksi ÄI -kurssin sisältöihin kuuluu opetussuunnitelman mukaan muun muassa eri aikakausia ja tyylejä edustavia tekstejä kulttuurisen kontekstin näkökulmasta, tekstien tarkastelua ihmisen maailmankuvan sekä aate- ja arvomaailman ilmentäjinä niin oman aikansa kuin nykyajan kontekstissa.⁹⁵ Tästä lähtökohdasta on helppo valita KULTSI -kurssille sopivia yhteisiä aiheita.

Historian oppiaineelle oppiaineintegraatiolla ja ilmiöpohjaisuudella on paljon tarjottavaa. Oppiaine saadaan ikään kuin tuotua pois koululuokasta, jossa se näyttäytyy helposti vain yhtenä erillisenä kouluaineena vailla selkeää yhtymäkohtaa muuhun maailmaan tai opiskelijoiden omaan elämään. Historian näkökulman tullessa esiin jonkun opiskelijoille merkitsevän, tutun tai selkeästi heidän elämäänsä jollain tavalla osallisen ilmiön kautta, vahvistuu motivaatio ja arvostus oppiainetta sekä sen opiskelua kohtaan. Tämä voi vahvistaa myös ymmärrystä siitä, miksi historiaa ylipäätään opetetaan koulussa, mitä tekemistä historialla on nykypäivän kanssa ja miten sillä saattaa olla tarjottavaa myös sellaisille opiskelijoille, jotka eivät lähde lukion jälkeen opiskelemaan historiaa yliopistoon.

Koska koulujen opetussuunnitelmien kautta määräytyvät historiaopetuksen sisällöt eivät perustu opiskelijoiden omiin mielenkiinnon kohteisiin, tulee opiskelijoiden sisäistä motivaatiota oppimiseen kannustaa. Tämä on mahdollista esimerkiksi parantamalla opiskelijoiden oppiaineeseen liittämiä arvoja ja asenteita korostamalla oppiaineen yhteyksiä yhteiskuntaan ja opiskelijoiden omaan elämään.⁹⁶ KULTSI -kurssin kohdalla käsittelyyn valittu ilmiö ei ehkä parhaiten toiminut motivaation herättäjänä. Kurssin alkukyselyissä opiskelijoilta kysyttiin, mitä heille tulee mieleen kulttuurihistorian käsitteestä. Ehdoton valtaosa vastasi, että käsite ei herätä oikein minkäänlaisia ajatuksia tai tuntemuksia, tai että se kuulostaa tylsältä. Toisaalta vaikka opiskelijoita ei välttämättä kulttuurihistoria lähtökohtaisesti kiinnostanutkaan, on kulttuurihistoriasta kuitenkin helposti löydettävissä kytköksiä nykypäivään, mikäli niin halutaan.

⁹⁵ Opetushallitus 2003, 36.

⁹⁶ Dörnyei & Ushioda 2011, 114-115.

KULTSI -kurssilla tämä näkökulma jäi pääosin hyödyntämättä, mikä johtui osaltaan tehtävänannoista, joissa asiaa ei erikseen huomiota. Lisäksi syynä on voinut olla opiskelijoiden orientaatio nähdä historiallisen jatkumon sijaan menneisyys nykypäivästä erillisenä ja aikakaudet omina yksittäisinä palikoinaan. Kurssitehtävien uudelleenmuotoilun ja tarkentamisen lisäksi pieni auttava muutos voitaisiin tehdä kurssin nimeä muuttamalla. Jos kurssin nimestä tiputettaisiin pois sana ”historia” ja aihe muotoiltaisiin eurooppalaisen kulttuurihistorian sijaan pelkästään eurooppalaiseksi kulttuuriksi, voitaisiin jo tällä saada ankkuroitua kurssi teemoineen vahvemmin nykypäivään. Tällöin opiskelijoiden ennakkokäsitykset historiasta tylsänä, nykypäivästä erillisenä oppiaineena eivät myöskään tulisi oppimisen esteeksi heti kurssin alkumetreillä. Hieman paradoksaalisesti historian aseman näennäinen heikentäminen kurssilla saattaisi siis jopa edesauttaa historian oppimista vähentämällä ennakkokäsitysten tasolla oppimiseen liittyviä esteitä.

Joka tapauksessa historia on oppiaineena kuin tehty ilmiöpohjaista ja oppiaineita integroivaa opetusta varten. Historian näkökulman voi löytää melkeinpä mihin tahansa ilmiöön liittyen. Historian oppiaineen kannalta valitun ilmiön uudelleenmuotoilu ja painotusten muokkaaminen olisi voinut tuottaa parempia tuloksia niin motivaation kuin oppimistavoitteiden saavuttamisenkin suhteen. Tässä muodossa KULTSI -kurssi jää enemmänkin vaihtoehdoksi suorittaa eri aineiden kulttuurihistoriaa käsittelevät kurssit kerralla, kuin varsinaiseksi ilmiöpohjaiseksi, syvempää ja moninäkökulmaisempaa tarkastelua tuottavaksi ratkaisuksi.

Kokonaisvaikutelma kurssilta jäikin hajanaiseksi tavoitteisiin nähden. Suurempana tekijänä taustalla oli tässäkin tavallisen lukiomallin sisällä toimiminen. Opiskelijoiden tuli saada integraatiosta huolimatta jokaisesta opintojaksoon sisällytetystä kurssista omat arvosanansa. Tästä syystä opettajien piti tehdä rajanvetoa siitä, mitkä kurssitehtävät kuuluivat millekin oppiaineelle ja mitkä niistä huomioitaisiin kunkin kurssin kohdalla arviointeja tehtäessä. Siksi opettajat myös antoivat erillisiä oman oppiaineensa lisätehtäviä, kuten kielioppiläksyjä tai kirjallisuusesseitä varsinaisten suurempien kurssitöiden ohella. Näyttikin siltä, että osa tehtävistä annettiin kurssiarvioinnin helpottamiseksi eikä niinkään oppimisen tukemiseksi.

Tämä oli myös osasyynä kurssitehtävien kasautumiselle ja kiireelle, mikä tuntui leimaavan kurssia alusta loppuun. Kurssiohjelmaa vilkaisemalla on nähtävissä, että kurssi oli melko täyteen ahdettu. Suoritettaviin tehtäviin kuuluivat kuva-analyysi, oppimispaketti, tutkimuskonferenssityö, kirjallinen ja suullinen elokuva-arvostelu, draama-/elokuvatehtävä, kirjallisuusessee sekä maalaus. Näiden lisäksi opiskelijat vielä pitivät tiimiblogia ja oppimispäiväkirjaa, saivat pienempiä kotiläksyjä ja valmistautuivat kurssin lopun tekstitaitovastausta sekä maturiteettia varten.

Kaikki kurssin opiskelijat antoivat kurssiaikatauluksesta enemmän tai vähemmän kritiikkiä joko tiimiblogeissa, oppimispäiväkirjoissa, haastatteluissa tai loppuarvioinnissa.

Hommia on tosi paljon tullu viimeaikoina se on todella turhauttavaa. Aika ei meinaa riittää millään..... – Opiskelija G oppimispäiväkirjassa.

Taas kerran minua rupesi ärsyttämään tämä ajan vähäisyys, en saa mitään aikaiseksi kunnolla jos on hirveä stressi, maalaukseen oli varattu ihan liian vähän aikaa niinkuin lähes kaikkeen muuhunkin. Minä olen sellainen, että yksinkertaisesti menen paniikkiin jos minulla on liian vähän aikaa valmistautua ja sitten vain ajattelen sen takia että 'ihan sama, kunhan on kohta ohi', vaikka oikeasti haluaisinkin panostaa. Olen oppinut kurssin aikana melko huonosti mitään, koska kaikki on yhtäkkiä pitänyt olla valmiina ja en ole saanut kunnolla edes tutkittua mitään, kuten olin toivonut... – Opiskelija J oppimispäiväkirjassa.

Mutta sitten kun täällä on niin tiukat deadlinet kaikissa, ja hirveästi niitä hommia mitä pitää tehdä niin se on ihan hirveä. Mullaki meni yöunet parilta yöltä ku mulla oli jotain viis työtä mitä piti tehdä. Kaikki tein niinku maanantaiaamuna samalla ku lintsasin liikaa tunteja että. – Opiskelija A oppimispäiväkirjassa.

Sinänsä ihan hyvä idea, mutta ei aivan toimiva. Koulun puolelta painostettiin selkeämmin määrään kuin laatuun, mistä ei ole kellekään mitään hyötyä. – Opiskelija U oppimispäiväkirjassa.

Loppuarvioinneissa aikatauluongelmat tuotiinkin voimakkaasti esille. Opiskelijoiden tuli arvioida jokaisen kurssitehtävän hyvät ja huonot puolet. Lähes jokaisen tehtävän kohdalla suurimmaksi ongelmaksi oli muodostunut ajankäyttö: ”ei riittävästi aikaa”, ”kiire” ja ”tehtävälle ei varattu riittävästi tunteja” olivat tyypillisimpiä mainittuja varjopuolia.

Tutkiva oppiminen ja asioiden syvälinen ymmärtäminen vaativat pitkäjännitteistä, järjestelmällistä ja kurinalaista työskentelyä.⁹⁷ On lisäksi turhan optimistista odottaa, että kurssitöihin varattu aika käytetään kokonaisuudessaan tehokkaaseen työntekoon. Itse asiassa keskimäärin vain puolet ajasta opiskelijat ovat keskittyneitä itse opiskeluun.⁹⁸ Liiallinen kiire vaikeuttaa asioihin syvälinesti paneutumista. Jos opiskelijoilla on jatkuvasti sellainen olo, että heitä painostetaan tekemään enemmän, kuin mihin he kykenevät, tutkivasta oppimisesta tuleekin suorittamista ja aikarajoista selviytymistä. Tällöin tutkimiselle, keskustelulle ja analysoinnille ei jää tilaa. On huomattu, että tilanteessa, jossa koulu vaatii opiskelijalta jatkuvasti ”enemmän ja parempaa”, opiskelijat saattavat reagoida vastustamalla tehtävänantoja ja muuttamalla passiivisiksi.⁹⁹ Kurssin tavoitteiden saavuttamiseksi ja menetelmällisten lähtökohtien toimimisen kannalta olisi siis ollut erittäin olennaista luoda aikaa ja tilaa myös kurssisuunnitelmaan.

Kurssilla moni asia olisi toiminut jouhevammin, jos rajoitteena ei olisi ollut virallisen lukion tuntijaon sisällä toimiminen. Yhteisen arvosanan antaminen olisi mahdollistanut kurssisuunnitelman järkevöittämisen niin, että tutkivalle otteelle olisi jäänyt tilaa. Samalla opiskelijoiden kiireestä johtuva turhautuminen ja vastareaktiot stressiin olisivat jääneet vähemmälle. Myös opettajilla tulisi olla aidosti aikaa olla läsnä ja toimia ohjaavassa roolissaan sekä dialogin kautta saada enemmän irti myös tiimiopettamisesta. Ihanteellista olisikin, että KULTSI -kurssin kaltaiset kokeilut voitaisiin tehdä irrallisina tämänhetkisestä lukiomallista, jolloin kurssisuunnitelma voitaisiin toteuttaa itsenäisesti valittujen menetelmällisten lähtökohtien ja kurssitavoitteiden ehdoilla loputtomien kompromissien sijaan.

4.2 Opettajien ohjaustoiminta ja asenteet oppimisen avaintekijöinä

KULTSI -kurssin aikana huomioni kiinnittyi useaan kertaan opettajien opiskelijoille antamaan ohjaukseen ja palautteeseen. Tiimiytymisen onnistuminen, tiimiksi kasvaminen ja tiimin toiminnan tehokkuuden ylläpitäminen vaatii opettajilta läsnäoloa, ohjausta ja heittäytymistä avoimeen keskusteluun opiskelijoiden kanssa. Muun muassa

⁹⁷ Hakkarainen, Bollström-Huttunen, Pyysalo & Lonka 2005, 74.

⁹⁸ Yair 2000, 254.

⁹⁹ Hattie 2009, 47-48.

kurssin loppuarvioinneista käy ilmi, että opiskelijat kokivat useaan otteeseen tehtävänantojen ja ohjauksen olevan epäselviä ja riittämättömiä.

Tehtävänanto huono, koskaan ei ole sanottu, mikä se edes on. – Opiskelija A kurssiarvioinnissa.

Liian vähän aikaa, tehtävänannon kanssa tuli ongelmia, kun se oli sekava ja kummallinen. – Opiskelija C kurssiarvioinnissa.

Ei saanut tarpeeksi ohjeistusta. Netin ohjeesta ei saanut selvää. – Opiskelija W kurssiarvioinnissa.

Mielenkiintoinen ilmiö oli myös se, että monet opiskelijoista valittelivat ohjeiden puuttumista kokonaan. Useat myös ihmettelivät, ettei kurssitehtäviä ollut ilmoitettu heti kurssin alussa, vaan jokainen uusi tehtävä tuli ikäänkuin yllätyksenä. Asia ei kuitenkaan todellisuudessa ollut aivan näin. Jokaisesta arvosteltavasta kurssitehtävästä oli laitettu selkeät kirjalliset ohjeistukset kurssin verkkosivuille, joissa opiskelijoiden tuli lisäksi käydä joka päivä kirjoittamassa tiimiblogiaan. Kirjallisista ohjeista lisäksi muistutettiin tunneilla usein. Myös kurssitehtävät oli ilmoitettu jo ennen kurssin alkua pidetyssä tapaamisessa, jossa jokainen opiskelija sai kurssiesitteen, johon kaikki arvosteltavat tehtävät olivat listattu.

On vaikea arvioida, mistä ilmiö johtui. Mahdollisesti osalla opiskelijoista motivaatio ja sitä kautta keskittyminen sekä sitoutuminen kurssitoimintaan on ollut yksinkertaisesti niin heikkoa, että kirjalliset ohjeet ja tiedotukset ovat olleet hyödyttömiä. Näin myös kehotukset lukea niitä ovat menneet ohi korvien. Toisaalta on myös mahdollista, että osa opiskelijoista sivuutti kirjalliset tehtävänannot vastareaktionä vähäiseen suulliseen ohjaamiseen oppituntien aikana.

Minua ärsyttää koska vaikka olen lukenut kirjallisuusesseetäni varten kirjani jo, en ole saanut aikaiseksi tehdä itse kirjallisuusesseetä, koska en ymmärrä noista ohjeista, että mitä siihen tulisi kirjoittaa ja mitä ei. En pidä huonosti ohjatuiden tehtävien ja töiden tekemisestä ja minulla on taipumus tehdä ne 'kunhan menee läpi'-asenteella usein ja siinä minulla on paljon parantamisen varaa. – Opiskelija J oppimispäiväkirjassa.

Joka tapauksessa ohjaamisessa oli puutteita. Suorat kirjalliset ja sanalliset ohjeet, joissa yksinkertaisesti todetaan, mitä tulee tehdä, toimivat heikosti opiskelijoiden ohjaamisessa. Tehokkaampaa voisi olla ensin yhdessä opiskelijoiden kanssa muodostaa

oppimistavoitteet, sitten esimerkiksi kyselemällä selvittää opiskelijoiden yksilöllisiä tarpeita ohjauksen suhteen ja sen jälkeen keskustelun, kyselemisen tai vaikkapa suunnan osoittamisen kautta ohjata opiskelijaa eteenpäin. Välillä olisi hyvä tarkastaa, onko opiskelijalla sovitut tavoitteet vielä mielessä ja selvittää, mitä hän on tekemässä niiden saavuttamiseksi. Opiskelijalla tulisi olla myös tilaa tehdä virheitä, sillä tämä tarjoaa opettajalle näkymän siihen, millaista ohjausta opiskelija tarvitsee. Se avaa mahdollisuuden käydä keskustelua esimerkiksi vaihtoehtoisista ideoista tai tilaisuuden vihjata opiskelijaa oikeaan suuntaan.¹⁰⁰

Myös suoran ohjaamisen mallin on osoitettu olevan erittäin tehokas tapa parantaa oppimistuloksia. Tämä ei edelleenkään tarkoita pelkkää käskyttämistä, vaan mallissa lähdetään liikkeelle tavoitteiden näkyväksi tekemisestä ja palautteen antamisesta työprosessin aikana. Välillä opiskelijoita voidaan ohjata summaamaan havaintonsa ja analyysinsa kesken työnteon.¹⁰¹ Tällä tavoin KULTSI -kurssilla olisi mahdollisesti saatu aktivoitua opiskelijoita toimivampaan tiimityöhön, kun he olisivat kesken työprosessin joutuneet tuomaan löydöksiään yhteen ja arvioimaan niitä. Valitettavasti ohjaaminen tyypistyi suoriin suullisiin ja kirjallisiin tehtävänantoihin kurssin ja tehtävien alussa. Työprosessin kuluessa ohjaus oli puutteellista. Eri tieteenalojen välisen dialogin lisäksi perusteellinen opiskelijoiden ohjaaminen olisi vaatinut tiimiopettajuuden toteutumista ja useamman opettajan läsnäoloa. Jos käytössä olisi ollut kaikki neljä opettajaa samanaikaisesti läpi kurssin, olisivat kaikki tiimit ehtineet saada tiimityötä vahvistavaa, aktivoivaa sekä suuntaa-antavaa ohjausta.

Myös palautteen antamisella on roolinsa opiskelijoiden ohjaamisessa. Kurssilla nähtiin esimerkkejä rakentavasta palautteesta, mutta myös kehittämisen varaa löytyi. Eräs opiskelija kuvaa kurssin alussa tehdystä tehtävästä annettua palautetta seuraavasti:

Tehtävänanto tosin oli tosi epäselkeää eikä luokassa tainnut olla ketään joka olisi ymmärtänyt. Tämä sitten näkyi siinä että eläytyminen oli jäänyt analyysissa pois. Harmi homma että se kuitattiin vain oppilaiden syyksi. Ymmärrämme kaikki varmasti kyllä että kurssi on tällä hetkellä ainoa laatuaan meille kaikille. Silti toivoisimme ohjaajilta vähän varmempaa otetta, virheiden sattuessa niitä korjaamalla, eikä langettamalla syytä muiden niskoille, kuten eräs ohjaajista tänään tunnilla sanoi: ”Opettaja

¹⁰⁰ Fisher & Fray 2010, 3-8.

¹⁰¹ Hattie 2009, 205-207.

kertoi että tiimit olivat tehneet huonoa työtä." –Opiskelija M oppimispäiväkirjassa.

Palautteen annolla voi olla sen laadusta riippuen suurikin vaikutus siihen, kuinka motivoituneita opiskelijat ovat ja millaisia oppimistuloksia kurssin aikana syntyy. Vähiten hyötyä oppimiselle on ulkoisista palkinnoista, ylimalkaisesta kehumisesta ja rangaistuksista. Nämä saattavat jopa heikentää oppimistuloksia.¹⁰² Toisaalta kehuminen ja kannustaminen voivat sopivina annoksina toimia motivaation lähteinä, vaikeivat suoranaisesti oppimista edistäkään.¹⁰³

Toimiva palaute sen sijaan osoittaa opiskelijan heikkoudet ja vahvuudet tietyissä oppimistilanteissa tehdyissä päättelyketjuissa. Se pyrkii ohjaamaan väärinkäsityksien korjaamiseen, on selkästi yhteydessä opiskelulle asetettuihin tavoitteisiin ja antaa opiskelijalle suuntaa, mihin hän voi jatkossa edetä ja millaisiin asioihin kiinnittää huomiota. Tällainen palaute voi parhaillaan edistää opiskelijoiden sitoutumista opintoihin ja näin myös tuottaa parempia oppimissaavutuksia.¹⁰⁴ Tässä valossa opettajien toiminta kyseisessä tilanteessa ei ole siis ollut aivan esimerkillistä, vaan rakentavan kritiikin sijaan on tyydytty osoittamaan opiskelijoiden toiminnan puutteet ilman selkeää polkua sen kehittämiseen..

Myös palautteenannon ajoituksella on merkitystä. Työnteon lomassa annettu välitön palaute on osoittautunut hyödylliseksi oppimistulosten kannalta.¹⁰⁵ Oppiminen on tehokkaampaa, kun opiskelija tietää kuinka hyvin hänellä menee ja mitä hän voi tehdä paremmin. Tyypillisesti opiskelijat kokevat saavansa vähemmän palautetta, kuin mitä opettajat kuvittelevat antavansa tai todellisuudessa antavat. Eniten palautetta opiskelijat saavatkin kanssaopiskelijoiltaan, mutta valitettavasti tämä palaute on useimmiten virheellistä.¹⁰⁶ Opiskelijat ovat usein myös tyytymättömiä opettajilta saamaansa palautteeseen, jos se ei sisällä neuvoja kehittymisen edistämiseksi tai on muuten epämääräistä.¹⁰⁷

¹⁰² Hattie & Timperley 2007, 82.

¹⁰³ Hattie & Yates 2014, 67.

¹⁰⁴ Hattie & Timperley 2007, 86-88.

¹⁰⁵ Hattie & Timperley 2007, 98.

¹⁰⁶ Hattie 2009, 174.

¹⁰⁷ Carless 2006, 219.

Opiskelija T ja Opiskelija S onnistui esittämisessä hyvin, ja teimme ohjeiden mukaisesti mutta kuulimme jälkikäteen kuinka väärin olimme tehneet suuren osan esitelmää vaikka opettaja oli katsonut esitelmät läpi edellisenä päivänä ja vasta esityksen jälkeen kuulimme kuinka väärin asiat oli tehty joten minkä takia siitä ei voinut antaa vinkkiä teko vaiheessa? -Opiskelijat tiimiblogissa.

Kyseisessä tilanteessa opettajat kuitenkin toimivat jälkikäteen esimerkillisesti. He kommentoivat blogimerkintää myöntäen oman toimintansa puuttellisuuden, muistuttamalla esitelmän vahvuuksista sekä antamalla vinkkejä, mihin keskittyä ja mitä parantaa jatkossa. Tämä osoittaa myös itse tiimiblogin mahdollisuudet opiskelijoiden ja opettajien välisen kommunikaation ja yhteistyön vahvistajana.

Palautteen antamisen vajavaisuudet eivät kuitenkaan rajoittuneet pelkästään yksittäisiin tapauksiin, vaan ongelmia oli myös suuremmassa mittakaavassa. Esimerkiksi opetuspakettien yhtenä tavoitteena oli yleisön aktivointi, kuten jo tehtävänannon nimi vihjasi. Palautteenannon aikana yksikään opettajista ei kuitenkaan avannut keskustelua siitä, että opiskelijoiden tuotokset olivat perinteisiä kouluesitelmiä, joissa tiimi esitteli omat löydöksensä ja yleisö seurasi vierestä. Eräs opettajista kehui yhden tiimin esitelmän kuuluvan parhaimmiston, mitä oli opettajan urallaan nähnyt, vaikka muiden esitelmien tavoin yleisön aktivointia ei tapahtunut. Palaute ei siis pureutunut riittävästi itse oppimiseen ja sen tavoitteisiin.

Sama toistui tutkimuskonferenssipäivänä. Vaikka opiskelijoiden esitelmät herättivät paljon tapahtumahistoriaan liittyviä kysymyksiä ja keskustelua, varsinainen palautteenanto tapahtui hyvin yleisellä tasolla, eikä tiimien esittämiin virhetulkintoihin tai liiallisiin yleistyksiin puututtu. Kun tiimejä ei ohjattu esimerkiksi tarkentamaan tietojaan, jäivät virhetulkinnat elämään opiskelijoiden mieliin, mikä näkyy niiden toistumisena myös maturiteettivastauksissa. Jokainen tiimeistä olisi katsoakseni hyötynyt tällaisesta ohjaavasta palautteenannosta. Palautteenanto tulisikin nähdä osana samaa jatkumoa ohjauksen kanssa sen sijaan, että sitä käytetään vaikkapa pelkkänä kannustuskeinona tai tapana kontrolloida opiskelijoita.

Opettajalla on valtava merkitys opiskelumotivaatiolle. Tutkimukset ovat myös osoittaneet opettajan olevan suurin yksittäinen opiskelumotivaatioon vaikuttava tekijä. Erityisesti opiskelijoiden arvostaminen, heihin luottaminen ja opettajan

henkilökohtainen innostuneisuus opettamiseen ovat avainasioita motivoivan opiskeluympäristön luomisessa. Tärkeää on, että opettajalla on mahdollisuus keskustella henkilökohtaisesti jokaisen opiskelijan kanssa ja osoittaa sitoumusta opiskelijoiden oppimiseen. Innostuneisuutta taas voidaan tutkimusten mukaan ikään kuin tartuttaa opiskelijoihin osoittamalla vahvaa henkilökohtaista kiinnostusta opittavaa asiaa kohtaan.¹⁰⁸ Opettajien läsnäololla ja rohkealla heittäytymisellä voidaan avata monta oppimisen jarruna toimivaa lukkoa.

Kurssin aikana tuli vastaan tilanteita, joissa opettajat eivät käyttäneet potentiaalisia oppimistilanteita hyväksi. Eräs tiimeistä löysi internetistä opetuspakettia työstäessään ilmeisesti jonkinlaisen uutisartikkelin liittyen tutkimukseen, jossa käsiteltiin historiallista aihetta, jota voi pitää melko provokatiivisena ja vähintäänkin tunteita herättävänä. Koska opiskelijat kokivat tutkimuksen erityisen hauskana, päättivät he lisätä löydöksen opetuspakettiin. Kun asia sitten tuotiin esille esitelmän aikana, sai aihe melko hermostuneen reaktion eräältä opettajista. Käytännössä hän kielsi tutkimuksessa tehdyt johtopäätökset ja painotti, että tällaisten asioiden ilmi tuominen ei kuulu opetuspaketteihin. Aiheesta ei keskusteltu sen enempää.

Oppimisen kannalta tilanne oli ladattu potentiaalilla. Opettajat olisivat voineet lähteä keskustelemaan opiskelijoiden kanssa vaikkapa lähdekritiikistä, siitä miksi tutkija on mahdollisesti päätenyt kyseisiin johtopäätöksiin, laajentaen lopulta johonkin suurempaan teemaan, kuten havaintoon normikäsitteiden muuttumisesta ajassa. Kerrankin opiskelijat olivat innoissaan jostain löydöksestään, oli kyseessä kuinka triviaali asia tahansa. Sen sijaan, että oppimistilanne olisi käytetty hyödyksi, tyrmättiin opiskelijoiden innostus välittömästi. Kukaan muista opettajista ei myöskään lähtenyt kyseenalaistamaan hermostuneen opettajan näkemystä tai kuljettamaan keskustelua eteenpäin. Opiskelijat jätettiin siihen ymmärrykseen, että tutkimuksen tehnyt tutkija oli tehnyt valheellista tutkimusta, eikä heille avattu syytä opettajan näkemykseen asiasta.

Jos keskustelua aiheesta olisi viety eteenpäin, olisi alunperin hihittelyä aiheuttanut aihe voinut kehittyä meukkaaksi oppimiskokemukseksi. Tutkivassa oppimisessa kaikki opiskelijoiden esiin tuomat löydökset ja havainnot eivät ole opettajan etukäteen hallittavissa. Tästä syystä tutkivan oppimisen lähestymistapaa käytettäessä opettajien

¹⁰⁸ Dörnyei & Ushioda 2011, 109-110.

tulisi olla valmiita keskustelemaan luokassa avoimesti sellaisistakin asioista, jotka he itse mahdollisesti kokevat vaikeiksi tai jopa tabuiksi. Vastaavanlaiset tilanteet tulisi nähdä uhkien sijaan mahdollisuuksina niin opiskelijoille kuin opettajallekin oppia sekä haastaa ja kehittää omaa ajattelua. Opettajien avoimen asenteen ja heittäytymiskyvyn lisäksi olen edellä todennut tutkivan oppimisen edellyttävän muun muassa aikaa ja pitkäjänteisyyttä. Seuraavassa alaluvussa kerron tarkemmin tutkivasta oppimisesta opetuksen lähtökohtana ja tarkastelen sen toteuttamista KULTSI -kurssilla.

4.3 Tutkiminen oppimisen lähtökohtana

Opiskelijat voivat olla orientoituneita opiskeluunsa monella eri tapaa. Heidän pääasiallisena tavoitteenaan voi olla yksinkertaisesti sen tekeminen, mitä opettaja käskää, toisin sanottuna annettujen tehtävien suorittaminen. Opiskelijat voivat myös olla orientoituneita oppimiseen, jolloin he pyrkivät oppimaan sen, mitä opettaja opettaa. Heidän tavoitteenaan saattaa olla esimerkiksi kokeesta hyvän arvosanan saaminen. Kolmas vaihtoehto on, että opiskelijat tähtäävät totuuden selvittämiseen, erilaisten teorioiden ja selitysten etsimiseen. Tällöin kyseessä on tiedonrakentaminen.¹⁰⁹ Tiedonrakentamiseen tähdätään myös tutkivalla oppimisella.

Tutkivaan oppimiseen, ongelmien asettamiseen ja kriittisen arvioinnin sekä yhteistoiminnallisuuden kautta niiden ratkaisemiseen perustuvilla opetusmenetelmillä pyritään muun muassa kehittämään kriittistä ja luovaa ajattelua sekä löytämään kokonaisvaltaisempia lähestymistapoja käsitellä ja tutkia ilmiöitä. Näiden lisäksi tällaiset opetusmenetelmät tarjoavat myös suoranaisesti tiedonkäsittelyyn liittymättömiä taitoja. Tällaisia ovat esimerkiksi muutokseen sopeutuminen, empatiakyvyn vahvistaminen, toisten ihmisten näkemysten arvostaminen sekä omien heikkouksien ja vahvuuksien tunnistaminen ja niiden perusteella itsensä kehittäminen.¹¹⁰ Kaikki nämä taidot voidaan nähdä yhteneväisinä historian oppiaineen oppimistavoitteiden kanssa, joihin kuuluu tiedollisten ja taidollisten tavoitteiden lisäksi myös kasvatuksellisia tavoitteita, kuten ihmisoikeuksia ja demokratiaa arvostavan maailmankuvan luominen ja vastuulliseksi kansalaiseksi kasvamisen tukeminen.

¹⁰⁹ Bereiter 2002, 257-258.

¹¹⁰ Engel 1991, 24-25.

Jotta kurssisuunnitelma mahdollistaisi tällaisen tutkivan lähestymistavan, tulisi sen olla rakentunut ilmiöpohjaisuudelle kumulatiivisesti niin, että käsiteltävää aihetta puitaisiin kierros kierrokselta syventyen ja tarkentaen.¹¹¹ KULTSI -kurssilla tätä periaatetta oli noudatettu kiitettävästi opintojakson alkaessa orientoivilla opinnoilla ja edetessä yleisopintoihin, syventäviin opintoihin, luoviin ja soveltaviin opintoihin. Opiskelijoiden tuli tehdä ensin yleisemmällä tasolla liikkuvat esitelmät aikakausista, sitten syventää osaamistaan opetuspaketissa ja lopulta tehdä varsinainen tutkimus jostain aikakauteensa liittyvästä rajatummassa aiheesta. Opittua sovellettiin ja testattiin vielä lyhytelokuvien ja maturiteetin muodossa.

Kurssi oli siis ainakin paperilla suunniteltu edesauttamaan kumulatiivista oppimista. Tällöin edellytyksenä onkin, että seuraavalle tasolle siirryttäessä opiskelijat olisivat saavuttaneet riittävän ymmärryksen edeltävällä tasolla. Kuten kolmannessa luvussa esitellyistä havainnoista käy ilmi, näin ei kuitenkaan tapahtunut. Kun opiskelijat siirtyivät suunnittelemaan tutkimuskysymyksiään, oli heidän tuntemuksensa omista aikakausistaan repaleista, mikä näkyi vaillinaisina tulkintoina ja johtopäätöksinä tutkimuskonferenssivaiheessa. Lopulta vähäinen oppiminen kantautui maturiteetivastauksiin asti. Tarkoitukseni on tutkia ja valaista, miksi tietojen ja taitojen karttuminen jäi niin vähäiseksi otollisista lähtökohdista huolimatta.

Tutkivaa oppimista hyödyntäneet käytännön kokeilut ovat osoittaneet, että opiskelijoiden motivaatio on noussut hankkeiden aikana. Opiskelijoiden työskentelystä on tullut pitkäjänteistä ja asteittain syvenevää.¹¹² Vaikka tutkiva oppiminen ei ole mikään tarkasti määriteltävissä oleva opetusmenetelmä, vaan pikemminkin lähtökohta jota voi toteuttaa monin eri tavoin, voi siihen liittyvistä olennaisista prosesseista muotoilla oppimisprosessin pääpiirteet. Tutkivan oppimisen keskiössä on yhteisöllisyys, tutkimusprosessin jakaminen yhteisön jäsenten kesken. Kun konteksti on luotu eli tutkittava ilmiö lyöty lukkoon ja oppimisyhteisö sekä toimintatavat määriteltä, lähtee itse tutkimusprosessi käyntiin tutkimuskysymysten asettamisella. Tässä vaiheessa opiskelijat kehittävät erilaisia *miksi* ja *kuinka* -kysymyksiä, joista sitten muodostetaan työskentelyteorioita eli jonkinlaisia hypoteeseja. Näitä hypoteeseja arvioidaan kriittisesti, jonka jälkeen opiskelijat etsivät uutta tietoa ilmiöstä, kehittävät uusia

¹¹¹ Engel 1991, 29.

¹¹² Hakkarainen, Bollström-Huttunen, Pyysalo & Lonka 2005,14-15.

kysymyksiä ja muokkaavat ja muodostavat kokonaan uusia työskentelyteorioita.¹¹³ Näin ymmärrystä aihepiiristä syvennetään kierros kierrokselta.

KULTSI -kurssilla tutkivan oppimisen ihanteiden tavoittaminen jäi puolitiehen. Kuten aiemmin kävi ilmi, tutkimuksentekoa edeltäneiden vaiheiden seurauksena opiskelijoiden pohjatiedot olivat puutteelliset. Jos opiskelijoilla ei ole riittävästi aiempaa uuteen informaatioon liittyvää tietoa, jäävät uudet tiedonmuruset sirpalemaisina elämään erillään, eikä opiskelija voi nähdä niiden yhteyttä suurempaan kokonaisuuteen. Tämän seurauksena ymmärrys kärsii.¹¹⁴ Tällaisesta lähtötilanteesta siirtyminen syventäviin opintoihin, tutkimuskysymysten ja työskentelyteorioiden laatimiseen ja arviointiin on haasteellista. Tutkiva oppiminen perustuu prosessiin, jossa eri työvaiheet käydään yhä uudestaan läpi jatkuvasti ymmärrystä syventäen. KULTSI -kurssin tutkimusprosessin aikana opiskelijat kävivät työvaiheet läpi kerran. Alati syvenevää prosessinomaista oppimista ei siis päässyt tapahtumaan.

Käytännössä tutkivaan oppimiseen pyrittiin erityisesti projektioppimisen avulla, joten selvittääkseni tutkivan otteen puutteellisen onnistumisen syitä, on tarpeen tutkia tarkemmin myös projektityöskentelyn toteuttamista. Projektioppiminen on siis yksi tutkivan oppimisen toteuttamistavoista. Siinä opiskelijoilla on jokin vahvasti käytännön elämään liittyvä kysymys, johon he alkavat selvittää vastausta. Ihanteellisimmillaan projektioppimisen prosessiin kuuluu paljon yhteistyötä esimerkiksi arvioivan ja uusia ideoita luovan keskustelun muodossa.¹¹⁵

Työprosessi projektin aikana voidaan jakaa karkeasti neljään vaiheeseen. Ensin tiimi selvittää itselleen tavat, joilla päästä asetettuun tavoitteeseen. Seuraavaksi tiimin tulee keskustellen arvioida ja vertailla mahdollisia ratkaisumalleja. Tätä seuraa arviointi, jossa tiimi valitsee parhaana pitämänsä strategian, jonka lopuksi toteuttavat. Nämä vaiheet voidaan läpikäydä useaan otteeseen projektin aikana niin, että lopputulos terävöityy kierros kierrokselta. Vaiheiden väliin jättämisestä seuraa epätehokkuutta ja heikompi lopputulos.¹¹⁶ Todellinen tiimityö vaatii siis jatkuvaa keskustelua ja

¹¹³ Hakkarainen, Bollström-Huttunen, Pyysalo & Lonka 2005, 38.

¹¹⁴ Hattie & Yates 2014, 147-148.

¹¹⁵ Blumenfeld ym. 1991, 371.

¹¹⁶ Martinez 2004, 53-55.

yhteistyössä tapahtuvaa tavoitteiden asettamista, muokkaamista sekä tehdyn työn arviointia työprosessin eri vaiheissa.

Projektioppimisen ongelma kuitenkin on, että toisin kuin tutkivassa oppimisessa, tutkimuskysymys on voitu asettaa opiskelijoille valmiiksi. He eivät siis välttämättä itse pääse kehittämään itseään kiinnostavaa tutkimuskysymystä. Tiimityökään ei tule kuin annettuna. Usein projektiluonteisen oppimisen lopputuloksena onkin pelkkä työnjako, jolloin yksilöt selvittävät oman sovitun osa-alueensa ja lopuksi löydökset tuodaan yhteen. Tällöin todellista keskustelua aiheesta käydään olemattoman vähän. Varsinainen tutkimuksenteko ja oppimisprosessi pelkistyy mekaaniseksi tehtävän suorittamiseksi.¹¹⁷

KULTSI -kursilla projektioppimista käytettiin kurssin alkupuolella yleisopinnoissa, kun opiskelijat valmistelivat ensin suurpiirteisemmät esitelmät ja sitten varsinaiset opetuspaketit heille arvotuista aikakausista. Käytännössä tehtävät muistuttivat hyvin paljon perinteistä koulun ryhmätyötä: opiskelijoilla oli aihealueet, joista heidän tuli selvittää tehtävänannossa mainittuja asioita, kuten aikakauden arvoja, merkittävimpiä tapahtumia ja henkilöitä. Lopuksi kukin tiimi piti puolen tunnin mittaiset esitelmät löydöksistään.

Työprosessi oli projektioppimista käsitteen heikoimmassa merkityksessä. Opiskelijoilla oli valmiiksi annetut aiheet ja siihen liittyvät kysymykset. Kuten jo tekemissäni havainnoissa kävi ilmi, tästä seurasi tiimien sisäinen työnjako, jonka jälkeen jäsenet etsivät internetistä tietoa omasta osa-alueestaan. Lopuksi tiimit kokoontuivat yhdistämään löydöksensä näennäisesti yhtenäiseksi esitykseksi. Todellista tiimityötä tai projektioppimista ei siis tapahtunut.

Viime viikko meni kokonaan esityksen parissa. Jaoimme tiimin jäsenille eri aihealueita, joista kukin etsi tietoa. Kokosimme muistiinpanoja yhteen ja lopuksi teimme niistä yhtenäisen esityksen power pointille. – Opiskelija V oppimispäiväkirjassa.

Meillä on tiimimme kanssa kaikki tiedot kasassa, ja aloimme kokoamaan tietojamme yhteen. Tietoja oli paljon, ja sieltä piti poimia kaikista tärkeimmät. Päätimme esityksemme kulusta, ja siitä mitä kukin sanoo ja missä vaiheessa. – Opiskelija E oppimispäiväkirjassa.

¹¹⁷ Bereiter 2002, 260-261.

Saman havainnon tiimityön ongelmista teki myös tutkijaryhmään kuulunut Elli Laine.¹¹⁸ Osalla tiimeistä valtaosa opetuspaketin työstämiseen käytössä olleista tunteista sujui täysin yksilötyönä ilman, että tiimi olisi kertaakaan kokoontunut puimaan löydöksiään. Keskustelua syntyi lähinnä lopullisen esityksen rakennetta pohdittaessa tai satunnaisesti joistain ihmetystä herättäneistä käsitteistä. Kokonaisvaltainen oppiminen jäi sivuosaan, kun jokainen opiskelijoista hoiti vain oman osa-alueensa ilman kokoavaa ja arvioivaa keskustelua tiiminjäsenten kesken. Lopputuloksena syntyi epäyhtenäisiä esitelmiä, joissa keskityttiin yksityiskohtiin ja epäolellaisuuksiin kokonaisuuksien hahmottamisen kustannuksella. Tiimiläiset lukivat omat osuutensa suoraan tabletilta vapaan asiantuntijapuheen sijaan. Tehtyjen havaintojen perusteella yhteistoiminta tiimeissä jäi puolitiehen.

5 TUTKIVAA TIIMITYÖTÄ VAI YKSILÖSUORIUTUMISTA?

5.1 Ongelmia tiimiytymisessä

Yhteistoiminnallisen oppimisen on osoitettu parantavan oppimistuloksia verrattuna perinteiseen yksin opiskeluun. Esimerkiksi ongelmanratkaisun on osoitettu olevan tehokkaampaa ja laadukkaampaa, kun opiskelijat ovat saaneet toimia yhdessä. Keskeinen tekijä yhteistoiminnallisen opiskelun toimivuudessa on keskustelu. Kun opiskelijat pääsevät selittämään, kysymään ja vastaamaan sekä yhdessä analysoimaan ilmiöitä, myös oppiminen tehostuu.¹¹⁹ Tiimioppiminen onkin sekä tietojen että taitojen oppimista. Sen tarkoituksena on auttaa harjoittamaan ongelmanratkaisukykyä, innovointia ja saavuttaa oppimisessa syväymmärtämisen taso. Lisäksi se auttaa opiskelijaa hahmottamaan kokonaisuuksia silpputiedon sijaan ja osoittaa opiskelijan oman tekemisen osuuden oppimisprosessissa. Tiimioppiminen antaa tähän mahdollisuuden omakohtaisen kokemisen sekä yhteisen keskustelun ja pohdiskelun avulla.¹²⁰

¹¹⁸ Rautiainen, Vesterinen & Laine 2015, 180.

¹¹⁹ Michael 2006, 161-162.

¹²⁰ Helakorpi 2001, 177.

Historian oppimisen kannalta tiimioppimisen hyödyt ovat helposti nähtävissä. Opiskelijat voivat yhdessä pohtia esimerkiksi käsitteitä ja opettaa toisiaan tutummalla kielellä, kuin mitä opettaja asiantuntijana käyttää. Tiimissä eri opiskelijat voivat löytää samoista tapahtumista, kehityskuluista ja muutoksista erilaisia tulkintoja sekä näkemyksiä, jotka jakaa muiden tiimin jäsenten kanssa. Tällöin myös historian tulkinnallisuus tai lähdekritiikin merkitys voi avautua ihmetyksen ja oivalluksen kautta opiskelijoille aivan eri tavalla, kuin pelkästään opettajan kertomana.

KULTSI -kurssilla tiimit jakoivat jäsenilleen omat osa-alueet aikakaudesta selvitettäväksi. Tämän jälkeen löydöksistä olisi ollut mahdollista keskustella yhdessä ja nähdä, miten esimerkiksi aikakauden aatteet ja taide kytkeytyvät toisiinsa. Keskustelun avulla olisi voitu havaita syy-seuraussuhteita yhdistelemällä eri löydöksiä, tavoittaa aikakaudelle tyypilliset ominaisuudet ja lopulta myös nähdä eri osatekijät osana suurempaa jatkumoa. Tällaisen oppimisen edellytyksenä kuitenkin on, että tiimitoiminta on tehokasta.

KULTSI -kurssin alussa käytiin lävitse tiimioppimisen perusteita ja eroja tavalliseen ryhmätyöhön. Jokainen tiimi myös sopi keskenään ryhmän yhteisistä säännöistä ja tavoitteista. Kurssin alkupuolella tiimeihin ei kuitenkaan menty kovin innokkaasti, vaan esimerkiksi keskustelutehtäviä käytiin ennestään tuttujen kavereiden kanssa ellei tiimityötä erikseen edellytetty. Vasta reilusti kurssin puolivälin jälkeen opiskelijat menivät tiimeihinsä vapaaehtoisesti ilman erillistä komennusta. Osalla tiimeistä yhteistyö sujui melko mutkattomasti. Eniten tiimityötä tehneet ja yhdessä töistä keskustelleet tiimit tuottivat myös selkeimmät ja yhteinäisimmät esitykset. Moni opiskelija myös kehuu tiimiään esimerkiksi kurssin lopuksi tehdyissä kurssiarvioinneissa:

Mielestäni tiimimme toimi hyvin yhteen. Saimme hyvin tehtyä kaikki tiimeille tarkoitetut tehtävät, ja jokainen osallistui työntekoon. Autoimme toisiamme tarvittaessa. Työnjaon tasapuolisuus vaihteli eri tehtävissä.
– Opiskelija E kurssiarvioinnissa.

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

(Tiimityöstä) Se toimi hyvin! Kukaan ei ollut ujo ja kaikki osallistuivat.
– Opiskelija O kurssiarvioinnissa.

Useilla tiimeistä oli kuitenkin ongelmia saada tiimityö luistamaan. Oppimispäiväkirjoista ja kurssiarvioinneista selviää, että lähestulkoon joka tiimissä oli joku opiskelija turhautunut muiden tiimin jäsenten työskentelymotivaation vähäisyyteen ja tiimityöhön sitoutumattomuuteen. Kurssin aikana opiskelijoilla oli paljon vapauksia ajankäytön suhteen. He saivat esimerkiksi pitää ruokatunnit milloin halusivat ja tehdä töitä myös kirjastolla tai Plazan ulkopuolella, erikoisluvalla myös kotikoneilla tablettien toiminnan pettäessä. Valtaosa opiskelijoista kehuikin annettuja vapauksia ja piti vastuuta hyvänä asiana, mutta muutama opiskelija tunnusti oppimispäiväkirjoissaan tällä olleen myös haittapuolensa.

Jo ensimmäinen tehtävä, kysymyksen keksiminen tuotti vaikeuksia. Tiimi ei ole ollut motivoitunut tehtävään ja minusta on tuntunut että muita ei haittaa vaikka työ olisi huono. Itseäni häiritsee, koska haluaisin aina tehdä koulujutut huolella ja noudattaa tehtävänantoa. Olisi pitänyt jatkuvasti komentaa muita tiimiläisiä keskittymään työhön, mutta en ole halunnut olla valittaja. – Opiskelija N oppimispäiväkirjassa.

Alkoi vähän ottaa päähän kun katsoi erään toisen tiimin esitystä, että miksei meillä ole tuollaista heininkiä," että olemme oikeasti tiimi emmekä vain satunnainen porukka tekemässä hommia yhdessä pakosta.
– Opiskelija U oppimispäiväkirjassa.

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

Työn tekeminen oli paikoin hieman hankalaa, kun emme monestikaan kokoontuneet tiimiksi muualla kuin internetissä. Kaiken kaikkiaan työ ei ollut huono, mutta parannettavaa olisi paljon.
– Opiskelija U oppimispäiväkirjassa.

Myös omasta oppimisesta ja arvosanoista oli näkyvää huolta muiden tiimiläisten tuotosten ollessa toivottua heikompia.

Juuri tiimikurssin aikana monet oppilaat saavat kärsiä toisten takia. Arvosanat voivat laskea toisten virheiden ja myöhästelyn vuoksi, vaikka itse olisi tehnyt oman osuutensa ajallaan. – Opiskelija F oppimispäiväkirjassa.

Tiistaina ärsytti.. haluan saada työt huolella tehtyä ja hyvin esitettyä enkä vain rimaa hipoen ..se ei kuitenkaan onnistunut vaan esitys oli aika pilalla. tämä tiimityössä ottaa eniten päähän kun asiat eivät hoidu miten ne itse tekisi vaan valmista tulee monen mutkan kautta eikä sekään välttämättä miellytä kun ei ole oman näköinen. tästä vaan ylöspäin mutta en ollut kauhean tyytyväinen meihin tai esitykseen. – Opiskelija T oppimispäiväkirjassa.

Toki aina nää.. tällaisissa tiimikursseissa on vähän se sama ongelma mitä kaikissa muissakin ryhmätöissä on, että ope, tai opiskelijoita ei välttämättä arvioida niin yksitellen sen oman tavan, sen niinku tiimityöskentelijänä, vaan jos jollekin tiimiläiselle lätkästään tietty arvosana niin se tulee varmaankin siitä työstä kaikille muillekin siinä tiimissä oleville. – Opiskelija D haastattelussa.

Kuten projektioppimisen yhteydessä kuvasin, tiimiytyminen näytti jäävän kurssilla puolitehen. Tiimityön sijaan opiskelijat tyytyivät työnjakoon ja yksilötyöhön useimmiten myös niissä tiimeissä, joissa yhteistyö pelasi ja opiskelijat tulivat toimeen keskenään. Tällöin keskustelua, tiimityön ydintä, ei syntynyt. Tiimioppimisen ihanteet eivät siis toteutuneet, mikä näkyy myös historian oppimistuloksissa. Miksi tiimityö ei sitten luistanut? Asiaa voidaan lähteä selvittämään tarkastelemalla aluksi tiimityön edellytyksiä ja niiden toteutumista kurssilla.

5.2 Tiimit tuuliajolla – tavoitteellisuus ja tiimiksi kasvaminen

Tiimi on ryhmä ihmisiä, jotka työskentelevät saavuttaakseen yhteisen päämäärän. Toimivassa tiimissä on erilaisia ihmisiä, joilla on erilaisia tietoja ja taitoja. Tavallisesta työryhmästä tiimin erottaa se, että jäsenet ovat toistensa tuotoksista ja panoksesta riippuvaisia, luottavat muiden tiimiläisten ponnistelevan yhteisen tavoitteen eteen ja auttavat tai täydentävät toisiaan työprosessissa. Tiimin jäsenet eivät tavoittele pelkästään omaa onnistumista, vaan toivovat myös muiden tiimiläisten menestyvän.¹²¹

Motivaatio taas liittyy ihmisen valintoihin tehdä jotain, sinnikkyuteen jatkaa valitun asian tekemistä sekä siihen, kuinka kovasti ihminen tekee töitä valitun asian eteen. Motivaatio siis selittää, miksi ihmiset tekevät jotain, kuinka kauan he jaksavat jatkaa tehtävän parissa ja kuinka voimakkaasti he panostavat tehtävän tekemiseen. Motivaatio kehittyy usein asteittain ja sen kehittymiseen liittyy suunnittelua, tavoitteiden

¹²¹ Martinez 2004, 48.

asettamista, työtapojen valintaa, näiden mukaista toimintaa ja lopputuloksen arviointia. Motivaatio on siis prosessi ja sen määrä voi vaihdella prosessin aikana.¹²²

Motivaatio yhteistyöhön tiimiperustaisilla kursseilla on tärkeä elementti oppimisen kannalta. Tällaista yhteistyöhön motivoitumista voidaan edistää monella tapaa. Avaintekijöitä ovat esimerkiksi tiimin yhdessä viettämä aika, tiimin jäseniin tutustuminen henkilökohtaisella tasolla, tiiminjäsenten välinen välimatka ja yhteydenpito, kokemus ryhmätoiminnan palkitsevuudesta, yhteiset vastoinkäymiset ja yhteinen rintama yhteistä ”vihollista” vastaan sekä opettajan aktiivinen läsnäolo ja roolimallin antaminen.¹²³

Toimivan tiimityön perustana on se, että tiimin jäsenet muodostavat aluksi yhteiset tavoitteet, joista he ovat samaa mieltä ja jotka he ymmärtävät. Jokaisen tiimiläisen tulee siis ymmärtämisen lisäksi uskoa tavoitteisiin, niiden tavoittelun järkevyyteen ja niiden tavoittamisen mahdollisuuteen. Tämä yleensä edellyttää, että tavoitteen saavuttaminen on riittävän hyödyllistä ja haluttavaa suhteessa tavoitteluun kuluvaan aikaan ja ponnistuksiin. Tavoitteen tulee myös olla riittävän selkeä, sillä liian vaikeasti ymmärrettävä tai muuten epämääräinen tavoite voi luoda epäuskoa sen tavoittelun järkevyydestä ja täten syödä tiimin tehokkuutta.¹²⁴

Kurssilaisten olisi siis tullut yhdessä muodostaa tiimille selkeät tavoitteet ja esimerkiksi pohtia, millaisia tietoja ja taitoja he haluavat kunkin kurssitehtävän aikana oppia niin historiasta kuin muistakin aineista. Koska käsittelen nimenomaisesti historian oppimista, keskityn pohtimaan KULTSI -kurssin opiskelijoiden tavoitteellisuutta, tavoitteiden asettamista ja niihin uskomista sekä tavoitteellisuuden suhdetta historian heikokoihin oppimistuloksiin. Tätä on mahdollista tarkastella joiltain osin haastattelujen kautta. Kuten toisessa luvussa kuvailemistani haastatteluista käy ilmi, opiskelijoiden keskimääräinen suhtautuminen historian oppiaineeseen oli seuraavanalaista:

Öö no onhan siinä sillei hyödyllistä että saa tietää kaikista tärkeistä tapahtumista mutta emmää sillei, on se mun mielest kyllä aika sillei tylsää

¹²² Dörnyei & Ushioda 2011, 4-6.

¹²³ Dörnyei & Ushioda 2011, 111-112.

¹²⁴ Martinez 2004, 52.

tai sillei emmää ehkä sillei kauheesti tykkää sitä opiskella kyllä.
– Opiskelija P haastattelussa

Historian oppiainetta siis pidettiin yleisesti ottaen tylsänä ja usein myös melko hyödyttömänä. Kun suhtautuminen oppiaineeseen on ollut vielä kurssin jälkeenkin näin nuivaa, voidaan perustellusti olettaa, että sikäli kun historian oppimiseen liittyviä tavoitteita on ylipäättään asetettu, on motivaatio ja usko niiden todelliseen tavoitteluun ollut vähintäänkin kyseenalainen. Tämä voi selittää myös yleisemmin opiskelijoiden kuvaamaa motivaatiokatoa ja hieman laiskaa otetta tiimityöhön. Kun yhteiset, selkeät ja erityisesti motivoivat tavoitteet puuttuvat, on myös työnteolta puuttunut suunta.

Tiimit voidaankin jakaa viiteen ryhmään motivaation, tavoitteellisuuden ja tiimiin sitoutumisen perusteella. Näitä ryhmiä ovat työryhmä, pseudotiimi, potentiaalinen tiimi, todellinen tiimi ja huipputiimi. Tosiasiassa näistä vain kaksi jälkimmäistä ovat oikeita tiimejä. Työryhmä on ryhmä, joka toimii yhdessä lähinnä jakaakseen tietoa ja näkökulmia tai tehdäkseen päätöksiä, jotka auttavat yksilöä suoriutumaan omasta osa-alueestaan. Työryhmällä ei ole yhteistä päämäärää eikä tahtoa tai edes mahdollisuuksia kehittyä todelliseksi tiimiksi.¹²⁵

Pseudotiimillä sen sijaan löytyisi mahdollisuudet kehittyä tiimiksi, mutta tahtotila puuttuu. Pseudotiimit ovat jopa heikompia suoriutujia kuin työryhmät. Usein tällaisen tiimin yhteinen työpanos onkin vähemmän kuin mitä sen jäseniltä voitaisiin odottaa. Potentiaalinen tiimi on ryhmä, joka aidosti yrittää kehittää toimintaansa, mutta joka kaipaa yhteisten tavoitteiden tai työtapojen selkeyttämistä. Tällaisella tiimillä ei ole vielä kollektiivista vastuunottoa tiimensä toiminnasta ja tuloksista, mikä onkin avaintekijä todelliseksi tiimiksi kehittymiselle.¹²⁶

Todellinen tiimi on siis joukko ihmisiä, joilla on toisiaan täydentäviä kykyjä, jotka ovat sitoutuneita tiimin tavoitteisiin ja yhteisiin työtapoihin. He ovat yhteisvastuussa tiimistään. Ero todellisen tiimin ja huipputiimin välillä on se, että edellä mainittujen ominaisuuksien lisäksi huipputiimin jäsenet ovat syvästi sitoutuneita toistensa henkilökohtaiseen kasvuun ja menestykseen. Tällaiset tiimit ylittävät odotukset, mitä tiimille voitaisiin jäsentensä perusteella asettaa. Tällaiset huipputiimit ovat myös erittäin

¹²⁵ Katzenbach & Smith 1993, 91.

¹²⁶ Katzenbach & Smith 1993, 91.

harvinaisia.¹²⁷ KULTSI -kurssin tiimit olivatkin lähinnä työryhmiä ja pseudotiimejä. Kuten jo aiemmin kuvasin, töitä tehtiin itsenäisesti ja tiimityö jäi paitsioon. Projektien aikana tiimeissä tyydyttiin tekemään työnjako, jonka jälkeen tiimi hajautui tekemään tiedonhakua yksilötyönä. Lopuksi tiimit kokoontuivat yhdistämään tuotokset enemmän tai vähemmän yhtenäisiksi esitelmiksi.

Tältä päivältä jäi ihan hyvät fiilikset, kun vihdoinkin pääsimme tekemään hommia ryhmän kanssa. Työskentely tosin tahtoi mennä siihen, että jokainen istuu tabletin kanssa hiljaa omassa nurkassaan ja kirjoittaa. – Opiskelija U oppimispäiväkirjassa.

Pseudotiimejä kuvaa muun muassa hämmennys tavoitteiden suhteen, kyvyttömyys keskittyä edessä olevaan tehtävään, henkilökemioista johtuvat myrskyisät konfliktit ja tiimityön mahdollisuuksien vähättely tai sivuuttaminen. Tällaiset ryhmät kutsuvat itseään julkisesti tiimiksi, mutta yksityisesti jäsenet myöntävät asioiden todellisen laidan. Lisäksi toisten jäsenten syyttely esimerkiksi laiskuudesta ja virheistä on erittäin tyypillistä pseudotiimeille.¹²⁸ Joidenkin ryhmien pseudotiimiluonne näkyi hajanaisina epäyhtenäisinä esitelminä, tiimiblogien vaisuutena, riitelynä tai viimeistään yksityisinä avautumisina oppimispäiväkirjoissa. Esimerkiksi eräs opiskelija kertoo tiiminsä työskentelystä seuraavaa:

Minua hermostutti tiimimme kireys ja se, että meillä on hieman tapana tehdä paljon muutakin työskentelyn ohella ja työskentely on siksi hieman verukkaista ja emme ole oikein koskaan tietoisia siitä mitä kukakin on saanut aikaan ja tekeekö kaikki edes jotakin. – Opiskelija J oppimispäiväkirjassa.

Muutama ryhmä osoitti merkkejä myös potentiaalisesta tiimistä. Yhteistyö sujui leppoisasti, tiimiblogissa ja oppimispäiväkirjoissa kehuttiin tiimin tehokkuutta ja tiimin jäseniä sekä kerrottiin, miten mukavaa tiimin jäsenillä oli keskenään. Tiimiläisillä oli yksinkertaisesti hauskaa yhdessä, ja täten myös töiden kokoaminen ja esitelmien suunnittelu oli sujuvaa.

Tänään tosiaan tehtiin oppipaketin parissa ahkerasti hommia. Aluksi oltiin koululla ja sen jälkeen saimme luvan mennä jatkaa töitä (tiimiläisen) luokse. Työt sujuivat mallikkaasti ja prezin esitys jo viimeisiä kuviaan ja lisäystä vaille valmis! Loistavaa työtä koko tiimiltä. Kahvia ja rennossa

¹²⁷ Katzsenbach & Smith 1993, 92.

¹²⁸ Katzsenbach & Smith 1993, 95.

ilmapiirissä ahkeran tiimin ja koiran kera, päivän työpanos oli täysi kymppi!! – Opiskelija B oppimispäiväkirjassa.

Emme ole muuten vieläkään saaneet aikaan kovasti mainostettuja tappeluja tiimimme kesken. Olimme valmiita kuin edesmenneen Neuvostoliiton kehätappelijat käymään toistemme kurkkuihin mutta valitettavasti tulemme toimeen tosi hyvin. Harmi homma. Tiimimme on siis edelleen supermegaupsea ja olemme kaikki ultrajees tyyppejä. – Opiskelijat tiimiblogissa.

Todelliseksi tiimiksi kasvaminen ei kuitenkaan ole pelkkää tiimin jäsenten ihailua ja hauskanpitoa, vaan siihen kuuluvat myös konfliktit. Vie oman aikansa, että yhteisvastuu syntyy ja tiimin jäsenet oppivat todella luottamaan toisiinsa. Tällaisen luottamuksen syntymiseen kuuluu, että tiimin jäsenten sitoumusta ja konfliktien ratkaisukykyä koetellaan. Pseudotiimillä tällainen ristiriitatilanne voi johtaa tiimin hajoamiseen. Potentiaalisella tiimillä, jolla on siis myös halua toimia tiiminä, on kuitenkin mahdollisuus ratkaista vastoinkäymiset keskustelemalla myös vaikeista asioista avoimesti.¹²⁹

Potentiaalisen tiimin kasvamista todelliseksi tiimiksi voi vaikeuttaa moni asia. Tyypillistä on, että ryhmällä on edessään tilanne, jossa joudutaan kohtaamaan useampi vastoinkäyminen kerralla. Tällöin ongelmaksi voi muodostua se, ettei tiimillä ole selkeää tapaa ratkaista tällaista tilannetta. Lisäksi vaikeutena voi olla johtajuuden puute, jolloin kukaan ei ole tuomassa tiimin työpanosta yhtenäiseksi kokonaisuudeksi.¹³⁰ Tällaisessa tilanteessa yhtenä avaintekijänä on opettajan antama ohjaus. Tyypillisin tiimityökokeiluihin liittyvä virhe on se, ettei tiimityöhön valmenneta. Valmennuksessa ei ole kyse mistään yksittäisestä orientoivasta oppitunnista, vaan pitkäkestoisesta yhteistyöstä, jonka avulla työyhteisön toimintaa pyritään kehittämään.¹³¹

Kurssilla opettajien tarjoaman ohjauksen ja valmennuksen puute oli ongelma. Kurssin ensimmäisellä viikolla kyllä pidettiin oppitunti tiimioppimisen perusteista, mutta kurssin edetessä ohjausta tiimiytymisen edistämiseksi ei jatkettu. Lisäksi orientoivien tuntien aikana tiimityömahdollisuutta ei käytetty riittävästi hyväksi, vaan tunnit olivat

¹²⁹ Katzsenbach & Smith 1993, 109-111.

¹³⁰ Katzsenbach & Smith 1993, 92.

¹³¹ Helakorpi 2001, 104.

pääasiassa perinteisiä opettajajohtoisia oppitunteja. Tässä vaiheessa tiimiytymiseen panostaminen olisi ollut erittäin tärkeää, jotta tiimiksi kasvaminen olisi ylipäänsä mahdollistunut. Sen sijaan opiskelijat pääsivät kunnolla tutustumaan tiimiinsä vasta ensimmäisten varsinaisten kurssitehtävien aikana. Kurssin tiimoilta oli järjestetty aiemmin syksyllä yhteisretki Helsinkiin, mutta ilmeisesti tällä ei ollut suurta merkitystä tiimiytymisen kannalta. Eräs opiskelijoista kuvaa kurssin alkua ja Helsingin retkeä seuraavasti:

Yleisesti ottaen päivästä jäi hyvä fiilis, mutta toimintaa ja etenkin tiimitoimintaa saisi olla jatkossa enemmän. Alussa sitä olisi ollut hyvä olla heti paljon, jotta tiimit oikeasti tiimiytyvät, Helsingin-matka kun oli tiimiytymisen kannalta yksi katastrofi. – Opiskelija U oppimispäiväkirjassa.

Ilmeisesti kurssin alussa olleet tunnit tiimityön perusteista eivät sisältäneet erityisemmin uutta tietoa opiskelijoille.

Fiilikset kurssista on vielä aika sekavat. Tuntuu että kurssi ei ole edes alkanut, kun kaikki tunnit on olleet vain selittämistä ja teorian kuuntelemista -vaikka niin ei pitänyt olla-. Tiimin toimintaperiaatteesta kuultiin ihan tarpeeksi jo helsingissä yms. – Opiskelija M oppimispäiväkirjassa.

Opettajien rooli kurssilla olikin hyvin pitkälti yksittäisiin kysymyksiin vastailua, opiskelijoiden tiedottamista aikatauluista ja tulevista tehtävistä sekä yleistä opiskelijoiden työnteosta ja läsnäolosta huolehtimista. Tiimiluonteisen kurssin opettaminen vaatii myös opettajilta vahvaa tutorointiasennetta ja uskallusta jatkuvaan avoimeen keskusteluun tiimien kanssa. Nyt vuorovaikutus opettajien ja opiskelijoiden välillä jäi melko pinnalliseksi, kuten jo opettajien ohjaustoimintaa käsitellyt luku osoitti.

Valmennuksen ja ohjauksen lisäksi tiimin kehitysvaiheella on merkitystä tiimin tuottavuuteen. Bruce Tuckman muotoili 1960-luvulla tiiminkehityksen vaiheet, joita pidetään edelleen toimivana ohjenuorana. Tuckmanin mallissa on viisi vaihetta: muotoutumisvaihe, pyrytysvaihe, normiutumisasihe, tuottamisvaihe ja päättymisasihe.¹³² Muotoutumisvaiheessa ryhmän jäsenet yrittävät päättää yhteisistä tavoitteista ja työtavoista ja muodostavat ryhmälle jonkinlaiset perussäännöt. He orientoituvat tehtäväänsä tiiminä ja ikäänkuin testailevat muita tiimin jäseniä sekä sitä, mikä on soveliaista käytöstä.

¹³² Tuckman 1965, 66.

Pyrytysvaiheessa tyypillisiä ovat tiimin sisäiset konfliktit. Jäsenet saattavat olla vihamielisiä toisiaan kohtaan, ja ryhmänmuodostusta sekä tiimin tavoitteita vastustetaan. Tälle vaiheelle tyypillistä on myös ryhmän jäsenten keskinäinen kilpailu johtajuudesta. Normiutumisvaihe taas on harmonista aikaa, jolloin ryhmän toimintatavat ja tavoitteet kiinteytyvät, ja jäsenet ovat avoimia ja vastaanottavaisia toisilleen. Tässä vaiheessa tiimi puhaltaa hyvin yhteen hiileen. Tuottamisvaiheessa tiimi alkaa löytää ratkaisuja ongelmiin. Sen eri jäsenet toimivat tehokkaasti omissa rooleissaan ja asetetut tavoitteet alkavat täyttyä. Päätymisvaiheessa tiimi on saavuttanut tavoitteensa, ja tunnelmat voivat olla ahdistuneet ja surulliset tiimityön loppumisen vuoksi.¹³³

KULTSI -kurssi vaikuttaisi olevan irrallisena kokeiluna liian lyhyt aika todelliseksi tiimiksi kasvamiseen. Pelkästään oppimistulosten ja kurssituotosten laadun perusteella voidaan huomata, ettei yksikään tiimeistä tavoittanut tuottamisvaihetta. Mahdollisesti tiimit, jotka kohtasivat ristiriitatilanteita, kärsivät joko epätasapainoisesta tiimiroolikokoonpanosta ja mahdollisesti myös pyrytysvaiheesta. Ongelmaksi muodostui näistä konflikteista ylipääseminen. Jotta tiimit olisivat saaneet mahdollisuuden siirtyä uuteen kehitysvaiheeseen ja kasvaa todellisiksi tiimeiksi, olisi heidän täytynyt keskustella ristiriidoista avoimesti ja puhdistaa ilma. Tähän olisi opettajilla ollut mainio tilaisuus tarjota apua jonkinlaisina keskustelun avaajina. Valitettavasti tätä mahdollisuutta ei käytetty.

Jos potentiaalisen tiimin ominaisuuksia osoittaneet tiimit saisivat jatkaa yhteistyötä yhtäjaksoisesti pidempään, voisi heillä riittävällä, laadukkaalla ohjauksella olla mahdollisuudet kasvaa todellisiksi tiimeiksi. Kuten aiemmin toin esille, on Jyväskylän koulutuskuntayhtymän lukioihin suunnitelmissa perustaa erillinen tiimilukiolinja. Mikäli hanke toteutuu, myös tiimioppimisen menetelmää päästäisiin toteuttamaan ja koettelemaan kunnolla. Näin tiimeillä voisi olla mahdollisuus kehittyä pidemmällä aikajänteellä. Tällöin myös oppimistulokset voisivat olla enemmän toivotunlaisia. Opiskelijoilla olisi aivan uudenlaiset mahdollisuudet henkilökohtaiseen kasvuun ja vastuunottoon osana tiimiä, kuin mitä perinteinen lukio-opetus voi tarjota.

¹³³ Tuckman 1965, 66, 69-76.

5.3 Roolijako ristiriitojen herättäjänä

Tavoitteettomuuden ja motivaatio-ongelmien sekä puutteellisen valmennuksen lisäksi tiimiytymistä on voinut hidastaa tiimin kokoon ja ryhmädynamiikkaan liittyvät rajoitteet ja ongelmat. Tiimin perimmäiseen ajatukseen kuuluu, että tiimin tulisi elää omaa elämäänsä. Vaikka joku jäsenistä puuttuisi, tai vaikka tiimin kokoonpano vaihtuisi, se jatkaisi silti toimintaansa yhtä tehokkaasti kuin aiemmin. Kolmen tai neljän hengen tiimit, jollaisia myös KULTSI -kurssin tiimit olivat, voivat parhaimmillaan olla hyvinkin vakaita ja tuotteliaita. Näin pienet tiimit ovat kuitenkin myös hyvin alttiita henkilökemioista johtuville konflikteille ja yhden henkilön poissaolo vaikuttaa voimakkaasti näin pienten tiimien toimintaan.¹³⁴ KULTSI -kurssilla oli paljon ongelmia poissaolojen kanssa. Itse asiassa jokaisesta tiimistä oli jossain vaiheessa yksi tai useampi henkilö poissa muun muassa sairastelujen vuoksi.

Maanantai oli vielä esityksen hiomista mutta (tiimiläinen) oli kipeänä joten en päässyt tekemään oikeastaan mitään vaikka tekemistä olisi vielä ollut.
– Opiskelija T oppimispäiväkirjassa.

Tiiminjäsenten poissaolot hankaloittavat yhtenäisen esityksen suunnittelua, mutta saimme sen kuitenkin ajallaan kasaan.
– Opiskelija V oppimispäiväkirjassa.

Epäonnistuvin olemaan paikalla tunneilla riittävästi.
– Opiskelija L kurssiarvioinnissa.

Jokainen toimi kykyjensä ja motivaationsa mukaan, eli toiset enemmän kuin toiset. Loppukurssista tiimityö alkoi sujua paremmin, kun työskentely ei niin usein kaatunut jäsenten poissaoloihin. – Opiskelija U kurssiarvioinnissa.

KULTSI -kurssilla opiskelijat kuitenkin ratkaisivat poissaolo-ongelman osittain pitämällä yhteyttä flunssaa poteviin tiimiläisiin esimerkiksi sosiaalista mediaa ja erilaisia chat-sovelluksia hyväksikäyttäen. Vaikka tämä ei aivan läsnäoloa korvannutkaan, auttoi se tiimin jäseniä vähintäänkin pysymään kärryillä siitä, mitä muu tiimi oli koulussa saanut aikaan. Kuten jo opiskelijoiden kuvaukset omista ja tiimiläistensä motivaatio-ongelmista kertoivat, ei tiimeillä ollut pelkästään hauskaa keskenään. Osassa tiimeistä poissaolo-ongelmia suuremmaksi ongelmaksi näytti nousevan tiiminjäsenten väliset ristiriidat ja kyllästyminen omaan tiimiin.

¹³⁴ Belbin 2004, 111-112.

(Tiimiläinen) haukkui työmme aivan pystyyn. Hänen mielestään näyttelijät (minä), kuvaus, käsikirjoitus ja kaikki olivat täysin epäonnistuneet ja huonot. Tein käsikirjoituksen tunnilla pohtimienne asioiden mukaan ja myönnän, että se ei ollut kamalan hyvä koska kohtauksia ei oltu keksitty valmiiksi. (-) (Tiimiläinen) on myös monesti kommentoinut sitä, kuinka pokkani takia kohtaukset joudutaan kuvaamaan muutamaankin otteeseen. Kaikki yrittävät kuitenkin tehdä elokuvasta hyvän, joten miksi lähteä kommentoimaan tuollaista, joka vaan pahoittaa kaikkien mielen..
– Opiskelija F oppimispäiväkirjassa.

Tänään oli itsenäisyyspäiväjuhlat, joten en ollut kultsitunneilla ollenkaan. Kivaa vaihtelua tämäkin, alkaa kyllästyttää nää hirveet deadlinet ja tää tiimissä oleminen koko ajan. – Opiskelija A oppimispäiväkirjassa.

Turhauduimme vikalla tunnilla koska olimme tallentamassa elokuvaa ja sen tallennuksessa kesti lähes puoli tuntia ja emme meinanneet saada sitä mihinkään, sähköpostiin ei mahtunut, pedaan ei ladannut joten jätimme sen vain koneelle vielä. Minua ärsytti koska kaikilla tiimissäni oli hirveä kiire kotiin, ymmärrän kyllä että on perjantai ja viikonloppu alkaa, mutta mielestäni pitäisi tehdä asiat kunnolla koska kuitenkin se pitää olla valmiina ensi viikolla ja sen valmisteluun ei enää ole paljon aikaa. – Opiskelija J oppimispäiväkirjassa

Tiimin koon lisäksi olennaista onkin se, millaisista ihmisistä tiimi koostuu. Toimivaan tiimiin tarvitaan erilaisilla kyvyillä varustettuja ihmisiä, joiden taidot täydentävät toisiaan. Ei kuitenkaan riitä, että kaikki jäsenet ovat erilaisia keskenään, vaan eri ominaisuuksien ja taitojen pitää olla myös tasapainossa. Tarvitaan siis oikeanlainen kokoelma ihmisiä. Luovaa voimaa, sovitteluvoimaa, toimeenpanevaa voimaa ja johtajuutta tulee olla sopivassa suhteessa.¹³⁵ Esimerkiksi tiimi, jossa on monta ideoitsijaa, muttei yhtään toimeenpanijaa, kehittää kyllä paljon innovatiivisia ajatuksia, mutta mitään konkreettista ei saada aikaiseksi. Sama opiskelija, joka aiemmassa lainauksessa paljastaa tiiminsä sisäisiä kahinoita, kuvaa tiimistään löytyvän myös hieman liikaa johtohalukkuutta.

Erotan ryhmästämmme tavallaan kaksi 'johtajaa' jotka molemmat ajavat omia asioitaan melko hanakasti. Myönnän olevani toinen heistä, mutta toimin silti hyvin toisten kanssa ja pyrin olemaan selkeä ja muutenkin täsmällinen. Vaikka olimme sopineet kuka puhuu mitäkin ja tehneet hyvän pohjatyon

¹³⁵ Belbin 2004, 73, 80.

esityksellemme, yksi lähti sooloilemaan eikä tehnyt tehtäviään esitystä varten. – Opiskelija F oppimispäiväkirjassa.

Opiskelijoilla teetettiin kurssin alussa R. Meredith Belbinin suunnittelema testi¹³⁶, jolla opiskelijoiden tiimiroolit määritettiin ja joiden perusteella opiskelijat jaettiin tiimeihin. Tiimirooleja on yhteensä yhdeksän: luovaa voimaa edustava *keksijä* (plant), yhteyksiä luova ja ulospäinsuuntautunut *tiedustelija* (resource investigator), jämäkkä delegoija *kokooja* (co-ordinator), saavutuskeskeinen tehokkuusajattelija *takoja* (shaper), kriittinen ja varovainen *arvioija* (monitor evaluator), sovitteleva *diplomaatti* (team-worker), vastuullinen ja käytännöllinen tekijä (*implementer*), täydellisyyttä tavoitteleva laadunvalvoja *viimeistelijä* (completer) sekä Belbinin myöhempi lisäys alkuperäiseen kahdeksikkoon, jonkin erityisalan *asiantuntija* (specialist).¹³⁷

Opiskelijoiden tekemässä tiimiroolitestissä käytettiin kuitenkin alkuperäistä, vain kahdeksan roolia huomioonottavaa testiä. Joka tapauksessa testitulosten perusteella pyrittiin luomaan ainakin paperilla toimivia tiimejä. Tämä ei kuitenkaan tiimien pienuudesta johtuen ole ollut helppoa. Vaikka tiiminjäsenten tulisi olla erilaisia keskenään, tulisi heidän myös tulla toimeen keskenään ja tasapainottaa toisiaan. Jos tiimissä on vaikkapa vain kolme vahvaa, törmäyskurssilla olevaa liian erilaista tai samanlaista persoonaa, saa se huomattavasti vähemmän aikaa, kuin tiimi jossa on esimerkiksi vahvojen mielipiteiden lisäksi diplomaatti etsimässä yhteisymmärrystä. Opiskelijoiden tekemien tiimiroolitestien perusteella heidän tiimiroolityypinsä olivat keskenään hyvin samanlaisia. Kaikkiaan 15 opiskelijaa oli diplomaatteja, loput lähinnä tiedustelijoita ja takojia. Tästä on seurannut, että kaikkiin tiimeihin ei ole välttämättä saatu riittävän tasapainoisia tiimikokoonpanoja, jolloin myös ristiriitatilanteita on tullut osalle tiimeistä helpommin.

Jyväskylän yliopiston luokanopettajakoulutuksen integraatiokoulutushankkeen kokeiluryhmää ohjannut ja väitöskirjassaan tutkinut Tiina Nikkola huomasi, että ryhmässä nousevat jännitteet ja paha olo pyritään herkästi purkamaan johonkin ryhmän ulkopuoliseen tekijään, esimerkiksi opettajiin. Kohteena voi olla myös ryhmän jäsen, joka eristetään ryhmän ulkopuoliseksi syntipukiksi. Tällaisesta tilanteesta voi syntyä railakkaitakin riitoja, joiden perimmäinen tarkoitus ei ole kuitenkaan ristiriitatilanteiden

¹³⁶ Belbin 2004, 178-183.

¹³⁷ Belbin 2003, 22-23.

purkaminen, vaan pikemminkin niiden paisuttelu, jolla pyritään suojautumaan ongelmien käsittelyltä.¹³⁸

Sama välttely voi näkyä erityisesti konfliktitilanteiden jälkeen myös ongelmista vaikenemisena ja oppimistilanteiden hiljaisuutena sekä niistä vetäytymisenä. Kyseessä on mahdollisesti kyvyttömyys tai haluttomuus kohdata ongelmia. Tilaa voikin pitää riitelyn tapaan defenssinä. Tällaisesta syntipukkitilanteesta ja sen ilmenemismuodoista on seurauksena yleensä ryhmän kehittymisen ja oppimisen estyminen.¹³⁹ KULTSI -kurssilla ilmenneet ristiriititilanteet ja tiimien sisäiset jännitteet saattoivat johtua myös vastaavasta ilmiöstä. Kuten luvussa 4 käsittelemäni kurssiaikataulus osoitti, opiskelijat kokivat tiukan aikataulun ja opettajien edellyttämän työmäärän raskaaksi ja stressaavaksi. Vaikeana koettu tilanne yhdistettynä vähemmän optimaaliseen tiimiroolijakoon ovat hyvinkin voineet provosoida syntipukki-ilmiön kehittymisen.

Toimiva tiimityö koulussa edellyttää siis orientoitumista ja valmennusta tiimiytymiseen, sopivan yhdistelmän ihmisiä sekä opettajan läsnäoloa ohjaajana ja tiimin yhteisöllisyyden tukijana. KULTSI -kurssilla koettiin enemmän tai vähemmän vaikeuksia näiden kaikkien osatekijöiden kohdalla. Ongelmista huolimatta tiimityöluonne osoitti myös erinomaista potentiaalia. Kuten aiemmin tuli esille, eniten aitoa yhteistyötä tehneet tiimit saivat aikaan myös parhaat tuotokset. Esimerkiksi eräs tiimi, jonka jokainen jäsen kehui sekä tiimiblogissa, oppimispäiväkirjoissa että loppuarvioinnissa jatkuvasti oman tiiminsä jäseniä ja tiimin toimivuutta, tuotti jatkuvasti myös yhteinäisimmät ja viimeistellyimmät esitykset. Ehdoton valtaosa opiskelijoista myös kehui tiimiään ja tiimityötä opiskelumuotona joko oppimispäiväkirjoissaan tai loppuarvioinnissa kiistoista huolimatta.

Vähän oli haikeeta lähteä koululta ja ajatella että nyt ei enään tolla samalla porukalla nähdä. Meistä ainakin on tiimini kanssa tullut melko läheisiä ja luulen että puhumme lomalla ja ensi jaksossa ja myöhemminkin, koska tulemme hyvin juttuun ja minä ainakin olen tottunut heille puhumaan päivittäin ja pidän siitä. Meillä on kyllä ollut kinoja tiimissämme mutta ei mitään isompia ja aina ne on saatu heti sovittua ja pois päiväjärjestyksestä.
– Opiskelija J oppimispäiväkirjassa.

¹³⁸ Nikkola 2011, 183-184, 200.

¹³⁹ Nikkola 2011, 192-193.

Tiimitymisen onnistuessa ja tiimityön ollessa tehokasta, on tiimioppimisen menetelmällä paljon annettavaa historian oppiaineelle. Tiimioppiminen vaikuttaisi mahdollistavan niin tiedollisten kuin taidollistenkin oppimistavoitteiden saavuttamisen opiskelijoita motivoivalla ja työelämään valmistavalla tavalla. Keskustelun ja siitä seuraavien oivallusten kautta tapahtuva oppiminen saattaisi parhaimmillaan lisätä historian oppiaineen mielekkyyttä ja arvostusta opiskelijoiden silmissä.

Jatkossa tiimioppimisen menetelmää käytettäessä onkin hyvä kiinnittää huomioita luvussa esiin tulleisiin edellytyksiin ja tiimioppimisen ominaisuuksiin. Panostaminen erityisesti tiimitymiseen sekä opiskelijoiden valmennukseen koko kurssin ajan on tärkeää. Heikkojen oppimistulosten syitä mietittäessä on kuitenkin otettava huomioon myös mahdollisia kurssin rakenteista, käytetyistä menetelmistä ja niiden toteuttamisesta riippumattomia, historian oppimiseen vaikuttavia laajempia taustavaikuttimia. Seuraavassa luvussa tarkastelen opiskelijoiden historian oppimiskäsityksen ja suomalaisen koulukulttuurin merkitystä oppimistuloksille KULTSI -kursilla.

6 VANHAT KÄSITYKSET UDESSA KOULUKULTTUURISSA

6.1 Opiskelijat historiamyytin kahleissa

Esittelemistäni havainnoista kävi ilmi, että opiskelijoiden historian oppimiskäsitykset olivat keskenään hyvin samankaltaisia. Useat kuvasivat historian opiskelun ytimen olevan tapahtumahistoriassa: suurimpien sotien, lamojen tai esimerkiksi nykyisten valtakeskittymien, kuten Euroopan unionin tai Yhdistyneiden kansakuntien historian tuntemuksessa. Useat painottivat myös kansallisen historian merkitystä. Opiskelijat kokivat historian vaikeaksi aineeksi, koska siinä pitää oikeasti opetella tapahtumia. He tuskailivat myös vuosilukujen ulkoopettelua. Opiskelijoiden oppimiskäsitys noudattelee siis melko perinteistä näkemystä siitä, mitä historia on: suurmiehiä ja poliittista tapahtumahistoriaa. Näkemystä voi kutsua perinteiseksi, sillä nämä asiat olivat historian opetuksen keskiössä jo 1800-luvulla.¹⁴⁰

¹⁴⁰ Arola 2002, 11.

Jos palataan johdannossa esittelemiini historian lukio-opetuksen tavoitteisiin, voidaan kuitenkin huomata ristiriita opiskelijoiden sekä lukion nykyisen oppimiskäsityksen ja historian tavoitteiden välillä. Lukion oppimiskäsitys painottaa tiedonhakutaitoja, kykyä lähdekriittiseen analyysiin, syy-seuraussuhteita ja historiallista jatkumoa sekä historiaa maailmankuvan ja identiteetin rakentajana. Jos otamme vielä lukiosta askeleen taaksepäin ja katsomme perusopetuksen opetussuunnitelmaa, painotetaan sielläkin esimerkiksi historian tulkinnallisuuden ymmärtämistä, tiedonhakua, muutoksen ja jatkuvuuden hahmottamista sekä historian roolia oppilaan kasvattamisessa vastuulliseksi toimijaksi.¹⁴¹ Molemmissa opetussuunnitelmissa tapahtumahistoria on toissijaista ja sen rooli on olla enemmänkin väline muiden tavoitteiden saavuttamisessa. Opiskelijat ovat siis koko elämänsä opiskelleet ympäristössä, jonka historian opetuksen keskiössä pitäisi olla taidot ja arvomaailman rakentaminen. Miksi opiskelijat kuitenkin ilmaisevat kysyttäessä täysin erilaista näkemystä historiasta?

Opiskelijat näyttävät toistavan todellisten historian tavoitteiden sijaan jonkinlaista myyttiä niistä. Siinä historian keskiössä on ulkoaopeteltava tapahtumahistoria ja menestyminen oppiaineessa on vuosilukujen muistamista. Tällä tavoin myytti-käsitettä on käyttänyt aiemmin Asko Karjalainen tutkiessaan opettajuuden synnynäisyydelle perustuvaa ammattitaidon myyttiä opettajayhteisössä. Oman tutkimukseni kannalta olennainen on Karjalaisen huomio myytistä sosiaalisena rakenteena eli rakenteena johon ihmiset sosiaalistuu. Myytissä ei siis ole kyse yksilötason ongelmasta, eikä sen ylläpitämisestä voida syyllistää ketään yksittäistä henkilöä.¹⁴²

Tällöin yksi selittävä tekijä voi olla hitaasti muuttuva koulukulttuuri. Vaikka jo vuoden 1994 opetussuunnitelma on painottanut oppilaan aktiivista roolia sekä historian taitojen ja tiedonluonteen ymmärtämisen merkitystä, ovat nämä tavoitteet siirtyneet hitaasti käytäntöön, kuten myös historian opetuksen nykytilaa käsitelleessä luvussa kävi ilmi.¹⁴³ Oppilaskeskeisistä työtavoista huolimatta on opettajajohtoisen tietoa siirtävän opetuksen perinne voimissaan. Opettajat kokevat edelleen velvollisuudekseen jäsentää ja pureskella oppilaille valmiiksi selkeä kuva keskeisistä sisällöistä.¹⁴⁴ On siis täysin mahdollista, että myös kurssille osallistuneet opiskelijat ovat tottuneet

¹⁴¹ Opetushallitus 2004, 222.

¹⁴² Karjalainen 1992, 54.

¹⁴³ Rautiainen 2013, 6.

¹⁴⁴ Virta 2002, 39.

normaaliopiskelussaan vastaanottamaan tietoa lähinnä muistiinpanojen ja usein faktatietona esitettyjen oppikirjatekstien muodossa, ja siirtämään tämän sitten kurssin lopussa koepaperille. Haastattelemi opiskelijat kuvasivatkin normaaliopiskeluaan nenä kiinni kirjassa istumiseksi ja opettajan paasauksen kuuntelemiseksi. Tällöin historia voi hyvinkin näyttäytyä opeteltavina tapahtumina ja vuosilukuina, kuten opiskelijat kertoivat.

Niinku historiasta, eniten ehkä ne kaikki käsityöt mitä on tehty, niinku joku taide ja tälle et niitä voisj otenki yhistää et se ei ois pelkkää sitä nenä kiinni kirjassa istumista. – Opiskelija S haastattelussa.

Sama näkemys opetuksesta tuli esiin myös Elli Laineen tekemissä opiskelijahaastatteluissa.¹⁴⁵ Miten nämä näkemykset sitten vaikuttavat opiskelijoiden oppimisvalmiuteen KULTSI -kurssin kaltaisella opintokokonaisuudella, joka on räätälöity tukemaan lukion historian opetuksen tavoitteita? Aiempi käsitteellisen muutoksen tutkimus osoittaa, että opiskelijat tulevat oppimistilanteisiin mukanaan joukko ennakkokäsityksiä, jotka ovat usein myös virheellisiä.¹⁴⁶ Nämä käsitykset vaikuttavat voimakkaasti siihen kuinka opimme ja jäsenämme maailmaa, millaisia havaintoja teemme ja kuinka ne ymmärrämme.

Opiskelijoiden muodostamat tietorakenteet myös poikkeavat tieteellisestä tiedosta ja rakentuvat ennemminkin intuitiivisten arkikäsitysten varaan. Tärkeä huomio on, että näiden käsitysten muuttaminen on erittäin vaikeaa. Koko opiskeluaika peruskoulusta aina kolmannen asteen opintoihin asti voidaan läpikäydä näiden käsitysten muuttumatta juuri laisinkaan.¹⁴⁷ Ellei opiskelijoiden alustavaa ymmärrystä maailmasta oteta huomioon, voivat opetettavat asiat jäädä heille vieraiksi tai korkeintaan koetta varten opeteltavaksi tiedoiksi, jotka voi unohtaa heti luokkahuoneesta poistuttaessa. Esimerkiksi historiassa tyypillisiä ennakkokäsityksiä ovat stereotypiat ja yksinkertaistukset. Näiden ennakkokäsitysten esille saaminen ja niiden työstäminen on oppimisen kannalta erinomaisen tärkeää.¹⁴⁸

¹⁴⁵ Rautiainen, Vesterinen & Laine 2015, 179.

¹⁴⁶ Michael 2002, 5.

¹⁴⁷ Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004, 86-87.

¹⁴⁸ Bransford, Brown & Cocking 2004, 28-29.

Historia on tiedollinen oppiaine, joka on kuitenkin yhteydessä myös nuoren maailmankuvaan. Ihmisen historiakuvaan liittyykin tietojen lisäksi esimerkiksi arvostuksia ja tunteita. Koulu ei ole ainoa yksilön historiakuvaan rakentava tekijä, vaan siihen vaikuttavat myös muun muassa yhteiskunnassa ja perheessä vallitsevat arvostukset, media ja arjen historiakulttuuri.¹⁴⁹ Arjen historiakulttuurilla tarkoitetaan erityisesti koulun ja yliopistojen ulkopuolella vastaan tulevaa historiaa, kuten vanhojen ihmisten muisteluja, poliittisten puheiden historiaviittauksia tai vaikkapa televisiosta tulevia historiadokumentteja.¹⁵⁰

Usein lapset ja nuoret oppivatkin enemmän historiaa esimerkiksi heitä kiinnostavien elokuvien tai pelien välityksellä, kun koulussa opittu unohtuu nopeasti omakohtaisuuden kokemuksen puuttumisen vuoksi.¹⁵¹ *Historiatietoisuus Suomessa* – tutkimushankkeen mukaan suomalaiset 7-10 -vuotiaat lapset, jotka eivät vielä ole saaneet kouluissa historian opetusta, oppivat historiaa erityisesti perheiltään ja lähisuvultaan. Esimerkiksi isovanhempien muistelut ja perheen yhteiset valokuvankatseluhetket ovat tärkeimpiä historiakulttuurin välittäjiä lapsille. Lapset myös hahmottavat menneisyyden hyvin sota- ja suurmieskeskeisesti, mikä voi johtua juuri siitä, että monesti vanhempien ja isovanhempien muistelut pyörivät näiden teemojen ympärillä. Lisäksi suurimmat kansalliset juhlat ja juhlapyhät rakentuvat usein sotien muistelun ympärille.¹⁵²

Opiskelijat ovat siis jo varhain nuoruudessaan voineet muodostaa näkemyksen historiasta oppiaineena esimerkiksi isovanhempien muisteluiden tai nykyistäkin opettajajohtoisemmassa opissa olleiden vanhempiensa kertomusten perusteella. Oppilaat ovat myös itse saattaneet saada näiden oppien mukaista opetusta. Tämän perusteella ei ole yllättävää, että havaintojen ja haastattelujen perusteella oppimiskäsitykset eivät kurssin aikana muuttuneet laisinkaan. Tiukkaan juurtunut oppimiskäsitys myös ohjasi opiskelijoiden toimintaa kurssilla ja he pyrkivät toteuttamaan historian oppimista oman oppimiskäsityksensä mukaisesti.

Tämä selittää esimerkiksi kurssin alussa toteutettujen esitelmien painottuneisuutta vuosilukuihin ja henkilöihin suurten linjojen sijaan. Tämä selittää myös kehityksen

¹⁴⁹ Virta 2008, 15.

¹⁵⁰ Ahonen 1998, 15; Rantala 2012a, 13-14.

¹⁵¹ Rantala 2012a, 16.

¹⁵² Torsti 2012, 48-51.

juuttumista paikoilleen ja opiskelijoiden vaikeuksia myöhemmissä, soveltavammissa kurssiprojekteissa. KULTSI -kurssin oppimistulokset olisivat varmasti näyttäneet hyvin erilaisilta, jos opiskelijoiden historian oppimiskäsitykset olisivat tulleet ilmi heti kurssin alussa. Tällöin opettajilla olisi ollut mahdollisuus resursoida aikaa myös historian opetuksen tavoitteiden syvempään tarkasteluun ja käsittelyyn yhdessä opiskelijoiden kanssa.

Toisaalta myös opettajien historian oppimiskäsityksiin tulee kiinnittää yhtäläillä huomiota. Esimerkiksi Sam Wineburg on tutkinut yhdessä Suzanne Wilsonin kanssa kahta historian opettajaa ja heidän käsityksiään historiasta. Tutkimuksen aikana opettajat muun muassa arvioivat opiskelijoiden esseevastauksia. Käytyään läpi opettajien esittämät perusteet arvosanoille, tutkijat havaitsivat annettujen arviointiperusteiden poikkeavan toisistaan merkittävästi. Toinen opettajista oli kiinnittänyt huomiota erityisesti opiskelijoiden tuotosten kirjalliseen asuun, annettujen faktatietojen paikkansapitävyyteen, kronologiaan ja historiallisten tapahtumien kuvaukseen. Toinen opettajista taas oli kiinnostuneempi esitetyistä argumenteista ja niihin liitetyistä todisteista, opiskelijoiden näkemyksistä historiasta sekä heidän mahdollisista harhakäsityksistä liittyen historiaan.¹⁵³

Tutkijat haastattelivat myös 12 yhteiskuntatieteiden opettajaa, jotka olivat käyneet saman opettajankoulutuksen. Vaikka kaikilla heistä ei ollut takanaan historian opintoja, kaikki olivat käytännössä päteviä historian opettajia. Toisin kuin Suomessa, yhteiskuntatieteen aineryhmän opettajia rekrytoidaan lukuisilta humanistis-yhteiskuntatieteellisiltä aloilta. Heidän tulee opiskelemistaan oppiaineyhdistelmistä riippumatta opettaa Amerikan ja Euroopan historiaa sekä lukuisia muita kategoriaan uppoavia aineita taloustiedosta antropologiaan. Wineburg & Wilson esittelevät artikkelissään tarkemmin neljä opettajaa, joista kolmen työnkuvaan kuului historian kurssien vetäminen, mutta joista vain yhdellä oli korkeakoulututkinto historiasta.¹⁵⁴

Näiden neljän opettajan näkemykset historiasta poikkesivat valtavasti toisistaan erityisesti historian tulkinnallisuuden ja historian jatkuvuuden näkökulmista. Eräs näki historian kronologisena faktajanana, jonka rooli oli lähinnä apuväline etsittäessä

¹⁵³ Wineburg & Wilson 2001b, 178-183.

¹⁵⁴ Wineburg & Wilson 2001a, 140.

perusteita muille tieteille. Historiaa enemmän opiskellut opettaja taas näki historian elävämpänä ja tulkinnallisempana. Hän hahmotti historian enemmänkin sen suurien linjojen kautta pitkänä jatkumona korostaen syy-seuraussuhteiden merkitystä.¹⁵⁵ Opettajien taustoilla, erityisesti opiskelluilla pääaineilla oli suuri merkitys sille, kuinka he historiaa käsitelivät luokkahuoneessa, millaisia painotuksia he tekivät, korostivatko he poliittisia tapahtumia vai esimerkiksi erilaisia kulttuureja ja niiden muutosta.¹⁵⁶

Vaikka Yhdysvalloissa opettajien rekrytointijärjestelmä poikkeaa hieman kotoisesta mallistamme, on myös Suomessa historian opettajilla erilaisia opiskelutaustoja oppiaine yhdistelmien suhteen, mikä voi vaikuttaa myös opettajien historiakäsityksiin ja painotuksiin luokkahuoneessa. Ja kuten Wineburgin & Wilsonin tutkimat kaksi historian opettajaa osoittavat, myös historian asiantuntijoiden näkemykset historian oppiaineen luonteesta ja sen tavoitteista voivat poiketa valtavasti toisistaan. Opettajien historiakäsitystä ovat voineet muokata monet asiat: millaista opetusta he ovat itse saaneet, mihin aikaan he ovat käyneet opettajankoulutuksen, ja ovatko esimerkiksi konstruktivinen oppimiskäsitys ja historiallinen ajattelu olleet tavoitteiden keskiössä vielä heidän opiskeluaikanaan. Myös Veijola (2015) on väitöskirjassaan todennut osan historian aineenopettajaopiskelijoista pitävän koko opintojensa ajan kiinni näkemyksestä, jonka mukaan historiassa olennaista on tietosisältö, jota opettajan tulee siirtää oppilailleen opettajajohtoisesti.¹⁵⁷ On siis täysin mahdollista, että KULTSI-kurssin opiskelijoiden historiakäsitys on osaltaan myös aiemmin vastaanottamansa historian opetuksen muovaamaa.

Historian oppiminen vaatii kypsyyttä. Erityisesti lapsille ja nuorille tärkeämpää on tämä hetki ja tulevaisuus, joten kiinnostus menneisyyteen saattaa olla olematonta. Historia on oppiaineena myös haastava. Se vaatii muun muassa kykyä ymmärtää ja hahmottaa maailmaa käsitteellisesti, vertailla eri tulkintoja tarjoavien lähteiden luotettavuutta, ymmärtää, että eri ihmisille totuus menneisyydestä voi olla erilainen ja lisäksi havaita jälkiviisauden merkitys menneisyyden tulkinnalle.¹⁵⁸ Opiskelijoiden omaksumat ennakkokäsitykset historian oppiaineesta toimivat kuitenkin tehokkaana jarruna näiden vaatimusten täyttymiselle. Valmiudet pelkkään sirpaletiedon passiiviseen

¹⁵⁵ Wineburg & Wilson 2001a, 141-144.

¹⁵⁶ Wineburg & Wilson 2001a, 150-151.

¹⁵⁷ Veijola 2013, 224-225.

¹⁵⁸ Lowenthal 2000, 64-65.

vastaanottamiseen eivät mahdollista oppiaineen taitupuolen, saati mielekkyyden, tavoittamista.

Kuten aiemmin olen todennut, monet haastattelemistani opiskelijoista pitivät historiaa itselleen merkityksettömänä oppiaineena. Moni myös mainitsi sen olevan sekä tylsää että vaikeaa. Kurssilaisten näkemykset historiasta käyvät yksiin muiden omanikäistensä kanssa. 15-19-vuotiaat suomalaiset vaikuttavat suhtautuvan menneisyyteen melko välinpitämättömästi muihin ikäluokkiin verrattuna. Tämä voi johtua osittain siitä, että nuorena ollaan kiinnostuneempia tekemään ja kokemaan itse, kuin esimerkiksi oppimaan menneiden ihmisten toimista. Kuten KULTSI -kurssin opiskelijat, myös muut 15-19 -vuotiaat suomalaiset nuoret korostivat historian merkitystä yleissivistyksen tarjoajana.¹⁵⁹ Kyseinen ikäluokka oli ylipäättään vähiten kiinnostunut historiasta, erityisen epäkiinnostavana pidettiin Euroopan ja maailman historiaa.¹⁶⁰

KULTSI -kurssilaiset eivät siis ole yksin näkemystensä kanssa. Kun tällaisen suhtautumisen ja ilmi tulleen oppimiskäsityksen yhdistää opetusmenetelmiin, joissa opiskelijan tulee itse aktiivisesti selvittää ja kyseenalaistaa tietoa menneisyydestä sen sijaan, että opettaja siirtää valmiiksi pureskeltua tietoa suoraan opiskelijalle, voi yhtälö käydä monille liian vaikeaksi ja myös odottamattomaksi. Myös ryhmätoiminnan palkitsevuus voidaan asettaa kyseenalaiseksi, kun opiskelijoiden jakama historian oppimiskäsitys ja kokemukset historian oppiaineen merkittävydestä söivät yksilöiden henkilökohtaista motivaatiota oppimiseen. Tällöin myös oppimistavoitteet ovat näyttäytyneet epäinnostavina.

6.2 Vastuunoton vaikeudet ja kulttuurisokki koulukontekstissa

Opiskelijoiden sitoutumisella ja motivaatiolla koulunkäyntiin on valtava merkitys oppimiselle. Maailman terveysjärjestö WHO:n teettämä kyselytutkimus osoittaa, että suomalaisten nuorten koulussa viihtyminen on eurooppalaisittain hyvin heikkoa.¹⁶¹ Markku Niemivirta tutki peruskoulunsa päättäviä oppilaita ja havaitsi, että jopa neljänneksellä oppilaista oli välttämisseuraantunut motivationaalinen profiili. Heidän oppimistuloksensa olivat myös järjestään heikompia kuin niillä opiskelijoilla, jotka

¹⁵⁹ Torsti 2012, 22-23.

¹⁶⁰ Torsti 2012, 30-31.

¹⁶¹ Samdal, Dür & Freeman 2004, 43.

olivat oppimissuuntautuneita eli motivoituneita hankkimaan tietoa ja oppimaan asioita. Välttämissuuntautuneisuudella tarkoitetaan sitä, että opiskelija ei yksinkertaisesti ole ollenkaan kiinnostunut opiskelusta ja suorittamisesta. Tällaiset opiskelijat eivät halua tehdä mitään ylimääräistä, vaan välttelevät turhaksi kokemaansa työtä.¹⁶²

Vieraantuneisuuden tuntua lisää moni tekijä: paineet menestymisestä, opettajan valta-asema suhteessa opiskelijoihin, opiskelijoiden huomiotta jättäminen esimerkiksi olemalla antamatta viittausvuoroja tai jättämällä vastaamatta kysymyksiin. Nämä tekijät heikentävät opiskelijan kokemusta itsestä autonomisena toimijana ja heikentävät opiskelijan luovuutta. Ne eivät mahdollista epämuodollisen koulukokemuksen syntyä, jossa myös opiskelijalla on mahdollisuus vaikuttaa. Tästä seuraa usein opiskelijan alistuminen noudattamaan mekaanisesti annettuja vaatimuksia ja tehtävänantoja.¹⁶³

Tätä vieraantuneisuuden tunnetta voi vähentää pehmentämällä jaottelua opiskelijoihin ja opettajiin. Tämä tapahtuu heikentämällä opettajan valta-asemaa ja muodostamalla yhteisö, jossa opiskelija voi tuntea olonsa arvostetuksi ja tervetulleeksi, osaksi yhteisöä.¹⁶⁴ Juuri tähän KULTSI -kurssilla pyrittiin. Opiskelijoilla oli valtaa niin ajankäytön, työskentelypaikan kuin työtapojenkin valinnan suhteen. Opiskelijat olivat myös pitkälti vastuussa omista tuotoksistaan ja niin omasta kuin tiiminsäkin oppimisesta.

Ja annetaan enemmän sitä vastuuta koska ei me nyt enää missään alasteella olla, niin se on kivempi ottaa sitä vastuuta sitte. – Opiskelija R haastattelussa.

Opiskelijat kehuivat haastatteluissa KULTSI -kurssia sen tuomasta rentoudesta, vapaudesta ja vastuusta. Erityisesti joustavat aikataulut saivat paljon kiitosta. Myös tiimikavereita keuhuttiin vuolaasti ja tiimityötä pidettiin mukavana vaihteluna tavalliseen koulunkäyntiin. Kun aloin kurssin jälkeen käydä läpi opiskelijoiden tekemiä oppimispäiväkirjoja, nousi sieltä kuitenkin esille hyvin erilaisia näkemyksiä kurssin sujumisesta.

¹⁶² Niemivirta 2000, 123, 144.

¹⁶³ Mann 2001, 13.

¹⁶⁴ Mann 2001, 17.

Jossain määrin tiimikurssi on mielestäni huono, sillä joidenkin on helppo vain sluibata¹⁶⁵. Työtä ei saada tunnilla valmiiksi ja aina on kiire lähteä kotiin, vaikka aikaa jäisi jopa tunti. 'Jatketaan sitten kotona' kuuluu yleensä nimeltämainitsemattomien henkilöiden suusta ja totuus on, että kotona ei tehdä mitään. Tiimiblogin kirjoitus 'unohdetaan', mennään sieltä mistä aita on matalin ja ajatellaan vain, ettei keskeneräinen työ haittaa. Eiköhän sen joku kuitenkin tee, vai mitä? – Opiskelija S oppimispäiväkirjassa.

Mielestäni kaksi aihetta oli liikaa, eikä mitenkään saatu siit tarpeeksi yhtenäistä. Se oli kyllä ihan täysin opettajien moka, jotka eivät olleet itse lukenee läksyyään eli tutustuneet jollain tasolla meidän aiheeseen vaan lykkäsivät meille kaksi, ja vielä kritiikkiä tuli siitä, kun rokokoo puuttui. – Opiskelija R oppimispäiväkirjassa.

Päiväkirjoissa valitettiin muista ryhmäläisistä, opettajista, hitaista tablettikoneista, kiireestä ja työmäärästä. Samalla harva opiskelija myönsi itse laiskotelleensa tai tehneensä väärin. Esiin nousikin opiskelijoiden vaikeudet ottaa vastuuta omasta työstään ja toiminnastaan.

Myös aiemmin tiimiroolien merkitystä käsitelleessä luvussa esiin nostamani Nikkola (2011) havaitsi väitöskirjassaan, että integraatiokoulutuskokeiluun osallistuneet opettajaopiskelijat kaipasivat paluuta tuttuun ja turvalliseen opetukseen, jossa vain istutaan ja vastaanotetaan tietoa kuuntelemalla. Itsenäisyys ja vastuunotto omista opinnoista tuntui vieraalta ja raskaalta, ja väsymys uuteen tilanteeseen purkautui muun muassa ohjaajien syyttelynä. Toisaalta opettajatkin saattavat suhtautua uusiin opetuskokeiluihin epäluuloisesti. Esimerkiksi ohjaajana toiminut Nikkola sai opettajakollegoiltaan palautetta, jonka hän koki hyökkääväksi. Erityisesti pyrkimys luoda oppimisyhteisö sai osakseen arvostelua ja muun muassa vaatimuksia laadunvarmistamisesta, mikä osaltaan aiheutti ohjaajissa painetta onnistua kokeilussaan.¹⁶⁶

Ilmiö ei tule yllätyksenä, kun ottaa tarkasteluun suomalaisen koulukulttuurin. Juha Suoranta on eritellyt kolme koulumallia: kurin, kilpailun ja yhteistyön koulut. Näistä ensimmäinen korostaa kuria, käytöstapoja, perinteisiä arvoja ja opettajajohtoisuutta. Toinen korostaa yrittäjyyttä, yksilöllisyyttä ja työelämävetoisuutta, ja kolmannelle keskeisiä ovat yhteisöllisyys, yhteistoiminnallisuus ja ongelmalähtöisyys. Näistä kurin

¹⁶⁵ sluibata = pinnata, luistaa määräytyistä tehtävistä.

¹⁶⁶ Nikkola 2011, 98-99, 185.

koulumalli on ollut hallitseva suomalaisissa kouluissa. Viime vuosina asenne on tosin kallistunut hieman kilpailumallin puoleen, mutta joka tapauksessa yhteistyön koulu on jätetty varjoon.¹⁶⁷

Koulutodellisuus on siis ristiriidassa opetussuunnitelman kanssa, jossa yhteisöllisyys ja yhteisöllinen oppiminen on yksi kulmakivistä. Samalla kouluissa edelleen esitetään lapsille ikään kuin valmis maailma. Esimerkiksi historia näyttäytyy tosiasiatietona ja sen tulkinnallisuus on häivytetty taka-alalle. Tällöin menneisyyden subjektiivisella kokemuksella ei ole roolia luokkahuoneessa. Tämä syö historian henkilökohtaisia merkityksiä luovaa puolta ja tekee oppiaineesta opiskelijoilleen merkityksettömän. Nämä asiat ilmenivät myös tekemissäni haastatteluissa.¹⁶⁸ Tutkimusten mukaan lapsuudessa opittua osallistumattomuutta ja vieraantuneisuutta on myöhemmin hyvin vaikea murtaa.¹⁶⁹

Kaarlo Laineen (1997) mukaan koulun aika-tila-järjestelyt ja rutiinit tuottavatkin yksilöiden välistä erillisyyttä, tietynlaista sosiaalistumista ja oppimista. Tavat ja käytännöt muuttuvat automaattisiksi toiston kautta. Vaikka rutiinit ovat oppimisen näkökulmasta myös välttämättömiä, jotta itse asiaan voidaan keskittyä, voivat ne samalla muodostua oppimisen ja muutuskokemusten esteeksi sekä suojata satunnaisuuden lisäksi merkittäviltä oppimiskokemuksilta. Merkitykselliset oppimiskokemukset taas liittyvät usein yksilön valtautumiseen ja valtauttamiseen. Tällöin yksilön itsemäärittelyssä ja osallistumisen kautta myös ympäristössä tapahtuu muutos. Valtautuminen taas usein tarkoittaa sosiaalisten rakenteiden muutosta niin, että yksilön toimijuus lisääntyy.¹⁷⁰

Aiemmassa tutkimuksessa on huomattu, ettei koulu kasvata aktiiviseen kansalaisuuteen, vaan opiskelijoiden valta on jäänyt marginaaliseksi. Esimerkiksi oppilaskunnissa harjoitellaan lähinnä näennäisvaikuttamista painottamalla toiminta koskemaan harrastustoimintaa ja koulutilojen viihtyvyyttä.¹⁷¹ Kansainvälinen nuorten yhteiskuntatietoutta, asenteita ja osallisuutta kartoittava tutkimus *International Civic and citizenship education study* (2009) osoitti, että suomalaisten nuorten tietämys

¹⁶⁷ Suoranta 2003, 138-139.

¹⁶⁸ Varto 2005, 202.

¹⁶⁹ Laitinen & Nurmi 2007, 28.

¹⁷⁰ Laine 1997, 144-145.

¹⁷¹ Ahonen 2007, 34-35.

yhteiskunnallisista asioista on eurooppalaisittain erinomaista. Ottaen huomioon, että eurooppalaiset pärjäsivät kansainvälistä keskiarvoa paremmin, voidaan sanoa suomalaisten nuorten yhteiskunnallisen osaamisen olevan huippuluokkaa myös globaalissa mittakaavassa.¹⁷² Samalla kiinnostus kansalliseen tai kansainväliseen politiikkaan sekä osallistuminen keskustelemalla tai järjestötoiminnan kautta oli Euroopan alhaisinta.¹⁷³

Aiemmin esittelemässäni Opetushallituksen seuranta tutkimuksessa kävi ilmi, että samalla kun 71% vastanneista opettajista ilmoitti tunneillaan opeteltavan usein taitoja jotka ovat tärkeitä nuorten käytännön elämän kannalta, niin 66% opettajista kertoi harjoittavansa yhteiskunnallista osallistumista joskus, harvoin tai ei lainkaan.¹⁷⁴ Osallisuutta ei ole ilman valtaa, eikä kiinnostus vaikuttamiseen synny ilman kokemusta osallisuudesta ja omista vaikutusmahdollisuuksista. Ilman todellista osallistamista opiskelijalle ei myöskään tarjota mahdollisuutta harjoitella vastuunkantoa. Tällöin vastuun ottaminen kuuluu vain koulun ulkopuoliseen maailmaan, jolloin opiskelijat eivät myöskään osaa odottaa joutuvansa ottamaan todellista vastuuta koulukontekstissa.

Erilaisten teorioiden mukaan opiskelumotivaatioon vaikuttaa valtava määrä asioita. Yksi näistä asioista on oman arvon säilyttäminen ja suojele. Tämä voi pahimmillaan näyttäytyä alisuoriutumisenä ja vastuun sysäämisenä muille, ettei opiskelijan tarvitsisi myöntää omia heikkouksiaan.¹⁷⁵ Kun opiskelijat KULTSI -kursilla joutuivat täysin uudenlaiseen ympäristöön, jossa heiltä odotettiin vastuunottoa, ei ole ihme, jos vaikeuksia kohdatessa vastuu ongelmista lykätään muiden syyksi.

Tavallaan kyse on kulttuurisokista. Kulttuurisokilla on paljon yhteistä minkä tahansa arjen tasapainoa huojuttavan, jännitystä aiheuttavan muutoksen kanssa. Sitä voidaan myös pitää yhtenä alakategoriana yleisesti muutoksiin liittyville järkytyksille. Kulttuurisokissa on kyse jonkinlaisesta uuden kulttuuriympäristön aiheuttamasta emotionaalisesta tai fysiologisesta reaktiosta, kuten ahdistuksesta tai turhautumisesta. Monet reagoivat uuteen tilanteeseen defensiivisesti.¹⁷⁶ Opiskelijoiden vastuun siirtäminen ja muiden, ulkoisten tekijöiden syytely voi siis hyvinkin johtua

¹⁷² Kerr, Sturman, Schulz & Burge 2010, 47, 62.

¹⁷³ Kerr ym. 2010, 108-114, 118-119.

¹⁷⁴ Ouakrim-Soivio & Kuusela 2012, 37.

¹⁷⁵ Dörnyei & Ushioda 2011, 17.

¹⁷⁶ Bennett 1998, 215-218.

sopeutumisvaikeuksista ja eräänlaisesta kulttuurisokkikokemuksesta. Mainitusta defensiivisyydestä on hyvänä esimerkkinä opiskelija T:n oppimispäiväkirjassa kuvailema konfliktitilanne toisen ryhmän opiskelijoiden kanssa:

Viime viikon loppu ja tämän maanantai ovat olleet suoraan sanoen ihan kamalia. Niinkuin opettajat jo varmaankin tietävät, aiheutui meidän tiimille aikamoista vahinkoa (toisen tiimin) ja erityisesti yhden henkilön toiminnasta. Meidän piti saada koulun kamera käyttöömme jo torstai-iltapäivällä ja koko perjantaiksi, mutta koska tämä kyseinen henkilö sai aikaan mojon riidan aikaan ruokailuajoista, ja sen jälkeen osoitti mieltään kuin pikkulapsi olemalla kolme tuntia "lyömässä," he eivät siten kuvanneet eli pitivät kameraa tyhjän panttina. – Opiskelija T oppimispäiväkirjassa.

Aiemmissa luvuissa olen todennut tiimioppimisen ja tutkivan oppimisen vaativan opiskelijalta aktiivisuutta ja vastuunottoa omasta työstään. Toimivassa itsenäisessä työskentelyssä opiskelijan tulee irtautua ”täytyy-maailmasta”, jossa toimitaan käskyjen mukaan ilman valintamahdollisuuksia, mutta sen jälkeen myös päättää toimiiko tavoitteiden täyttämiseksi vai harkitsemattomasti impulssien mukaisesti.¹⁷⁷ Tiimissä vastuuta kantavat yksittäisten jäsenten lisäksi tiimi kokonaisuutena. Osallisuus tiimissä rakentuu yhteisten tavoitteiden noudattamisen hyväksymisestä, motivaatiosta ja vastuun ottamisesta. Motivaatioon vaaditaan ymmärrystä siitä, mitä tahtomisella voidaan saavuttaa, tavoitteen toivomista sekä uskoa tavoitteen onnistumismahdollisuuksiin.¹⁷⁸ Jos opiskelija on tottunut toimimaan ”täytyy-maailmassa” ja opiskelun tavoitteet ovat epäselvät tai aiemmin käsitellyn oppimiskäsityksen vinouttamat, eivät kulttuurisokki ja ongelmat vastuunkannossa, motivaatiossa ja siten myös tiimityöskentelyssä ole tavattomia.

Kulttuurisokin lisäksi motivaation puute onkin avaintekijänä myös vastuunoton epäonnistumiselle. Aiemman tutkimuksen mukaan opintoihin ei keskitytä, eikä tavoitteiden eteen tehdä töitä, jos koulua ja opiskelua ei koeta merkityksellisenä tai mielekkäänä.¹⁷⁹ Motivaatio koulukontekstissa kehittyy myös osana koulun toimintaperinteitä ja -periaatteita. Nämä tekijät voivat vaikuttaa siihen, millaisia tavoitteita opiskelija omaksuu koulussa ja näin myös siihen mitä kouluissa opitaan. Esimerkiksi kouluissa, joissa korostetaan opettajan valta-asemaa ja opiskelijan tehtävää

¹⁷⁷ Wiberg 1989, 39.

¹⁷⁸ Wiberg 1989, 182-186.

¹⁷⁹ Olkinuora & Rinne 2001, 199.

käyttäytyä kuuliaisesti ja suorittaa käskyjen mukaiset toimeksiannot, opiskelija voi motivoitua suorittamaan annettua kiltin oppilaan roolia sen sijaan, että tavoitteet olisivat yhdenmukaiset opetussuunnitelman sisältöjen kanssa.¹⁸⁰

6.3 Koulukulttuuri muutoksessa

Olen useaan otteeseen maininnut opiskelijoiden kokemukset historiasta tylsänä ja merkityksettömänä, ja katson, että suomalainen passivoiva koulukulttuuri ja sen esittämä kuva historian oppiaineesta ovat myös tässä taustatekijänä. Kun aktiiviseksi kansalaiseksi kasvattamisen rooli ja historian opetuksen todelliset tavoitteet on häivytetty pois näkyvistä, on vaikea kuvitella, mistä opiskelijoiden tulisi keksiä itselleen motiivit aktiiviseen opiskeluun ja vastuunkantoon. Koulukulttuurimme ohjaa nuoria tekemään kuten heitä käsketään, eikä demokratian ihanteista huolimatta opiskelijoilla ole valtaa useimmissa kouluissa. Opittava aines on monesti tietokeskeistä ja se esitetään muuttumattomina faktoina. Koulun arkitodellisuus on siis ristiriidassa opetussuunnitelman perusteiden kanssa. Oppilaslähtöisyys, toiminnallisuus tai historiasta opittavat tulkinnan ja analyysin taidot eivät ole rantautuneet useimpiin suomalaisiin luokkahuoneisiin. Kun opiskelijat ovat normaaliopetuksessa tottuneet passiiviseen vastaanottajan rooliinsa, ei ole ihme, että vastuunkanto omista opinnoista on unohtunut.

Tällaisista opituista koulumaailman tuottamista merkitysrakenteista opiskelijan roolista ja historian oppiaineen tavoitteista on hyvin vaikea irrottautua yhden kaksi kuukautta kestävästä tiimilukiokokeilun aikana. Koulukulttuurin muuttaminen ja muuttuminen sekä uusiin työtapoihin ja kulttuuriin tottuminen ei tapahdu hetkessä eikä helposti. Muutos, oli se vapaaehtoista tai ulkoapäin annettua, aiheuttaa aina ahdistuneisuutta ja epävarmuutta. Muutostilanteet vaativatkin osallisilta hyvää sietokykyä, kun eteen tulee ennalta-arvaamattomia ongelmia. Tärkeintä on, että kaikki muutoksessa osallisina olevat ymmärtävät, mitä muutoksella haetaan ja ovat myös sitoutuneita muutokseen.¹⁸¹ On todennäköistä, että opettajat olivat opiskelijoita henkisesti valmistautuneempia kurssin mahdollisiin solmukohtiin, sillä he olivat olleet projektissa mukana jo vuodesta

¹⁸⁰ Fler 2011, 81-82.

¹⁸¹ Fullan 2001, 30-32.

2012 asti. Opiskelijat, jotka eivät edes tienneet mitä odottaa, reagoivat luonnollisesti voimakkaasti tilanteisiin, joissa asiat eivät sujuneet mutkattomasti.

Opiskelijoiden alkukyselyiden perusteella kurssilta odotettiin erityisesti ”hauskempaa ja rennompaa opiskelua” (opiskelija E), ”että oppisi ’vahingossa’ hauskuuden sivussa” (opiskelija B), ”enemmän omatoimista tekemistä ja tekemisen kautta oppimista” (opiskelija K) ”enemmän vapautta” (opiskelija H) sekä ”enemmän ryhmätöitä” (opiskelija Y). Hauskuus tai rentous mainittiin odotuksina kahdeksan kertaa, vapaus tai omatoimisuus seitsemän kertaa ja yhteistyö sekä tutustuminen uusiin ihmisiin sai yksitoista mainintaa. Kurssi kuitenkin aiheutti useille stressiä suuren työmäärän vuoksi, mikä on voinut tulla järkytyksenä vapautta ja rentoutta odottaneille opiskelijoille. Myös vapauden kylkiäisenä tuleva vastuunotto on todennäköisesti tuntunut odottamattomalta, vieraalta ja raskaaltakin, kuten edellä on käynyt ilmi. Itse asiassa kaikki vapautta ja omatoimista työskentelyä odottaneet olivat loppupalautteissa kaivanneet myös enemmän ohjausta tai selkeämpiä ohjeita. Molemmissa oli todellisia ongelmia, ja osaltaan kyse on ollut niin opettajien kuin opiskelijoidenkin vaikeuksista sopeutua uudenlaiseen oppimiskulttuuriin.

Tällaiseen uuteen kulttuuriin sopeutuminen vie vuosia. Michael Fullan (2001) esittää mallin, jonka mukaan muutos tapahtuu yleensä kolmen vaiheen kautta: ensin tehdään päätös esimerkiksi uuteen kurssimuotoon siirtymisestä, sen jälkeen sitä kokeillaan tosielämässä ja kolmanteen vaiheeseen kuuluu kokeilun jatkaminen niin kauan, että se muuttuu rutiininomaisemmaksi. Kyseessä ei ole niinkään lineaarinen prosessi, vaan usein esimerkiksi kokeiluvaiheessa huomataan tarve tehdä muutoksia, jolloin käydään hetkellisesti uudestaan ensimmäisessä vaiheessa. Fullanin mukaan tärkeää on kuitenkin ymmärtää muutoksen prosessinomainen luonne. Prosessin pituus riippuu siitä, kuinka suurta muutosta pyritään tekemään. Pienemmätkin muutokset saattaavat viedä viisikin vuotta ennen juurtumistaan. Suuremmissa muutosprosesseissa voi kestää kymmenen vuotta tai kauemmin.¹⁸²

Tämä on huomattu myös käytännössä sellaisissa suomalaisissa ammattikorkeakouluissa, joissa oppimiskulttuuria ja opetussuunnitelmaa on uudistettu ongelmaperustaisen oppimisen mahdollistavaksi. Esimerkiksi Kemi-Tornion ammattikorkeakoulun

¹⁸² Fullan 2001, 50-52.

liiketalouden koulutusohjelmaa uudistettaessa todettiin, että pelkkä toteuttamisvaiheeseen pääsy vei kolme vuotta. Myös kokemukset ahdistavuudesta ja kaoottisuudesta olivat tyypillisiä niin opiskelijoilla kuin opettajillakin. Välillä koko uudistusprosessin järkevyyttä kyseenalaistettiin.¹⁸³

Nämä muutosprosessiin liittyvät tekijät ovat tärkeitä ymmärtää, kun käsitellään KULTSI -kurssin kaltaista kokeilua. Kokeilussa oleva malli harvoin toimii heti ensimmäisellä kerralla täydellisesti tai välttämättä edes kovin hyvin. Tärkeää onkin jatkaa kokeilua tehden muutoksia esiin tulleisiin ongelmakohtiin siinä määrin, missä se on mahdollista. Kurssin suurimmat oppimista jarruttaneet ongelmat voidaan nähdä sopeutumisvaikeutena uuteen kurssimuotoon. Opettajien tulee heittäytyä rohkeammin toteuttamaan tutkivaa oppimista ja järjestää sille menetelmän vaatimaa tilaa ja aikaa kurssisuunnitelmaan.

Ehkä vielä tärkeämpää on, että sekä opiskelijat ja opettajat ymmärtävät perinteisestä poikkeavat roolinsa uudessa kulttuurissa. Opettajien tulee toimia ohjaajina ja luovuttaa valtaa myös opiskelijoille, joiden taas tulee ymmärtää saamansa vastuu ja sopeutua siihen. Näin uudenlainen oppiminen on mahdollista saattaa hiljalleen osaksi koulun pysyviä käytänteitä. Jyväskylän tiimilukio onkin tehnyt kiitettävää työtä projektin jatkamisen merkeissä. Lukuvuonna 2014-2015 tiimilukio on tarjonnut jo yhteensä 12 tiimikurssia, mukaan luettuna KULTSI -kurssi.¹⁸⁴ KULTSI -kurssin opettajatiimin kommenttien perusteella joitain muutoksia ensimmäiseen kokeiluun verrattuna olikin jo tehty. Kun muutosprosessia jatketaan sinnikkäästi ja jokaisella kierroksella otetaan oppia edellisen kurssin aikana ilmi tulleista ongelmista, on uusi oppimiskulttuuri mahdollista juurruttaa koulun arkeen. Samalla KULTSI -kurssilla on potentiaalia kehittyä toimivaksi paketiksi, joka aidosti mahdollistaa historian oppimisen perinteisiä historian kursseja paremmin.

Sopeutumiskysymys ei ole kuitenkaan ainoa uuteen koulukulttuuriin liittyvä ongelma, vaan KULTSI -kurssilla koetut solmukohdat ovat hyvinkin tyypillisiä nimenomaan itse muutokselle, koulutuksen muutosprosessille. Usein nimittäin käy niin, että muutos ei olekaan todellista muutosta kulttuurissa, vaan aiemman kulttuurin uudelleenjärjestelyä.

¹⁸³ Määttä 2005, 107.

¹⁸⁴ Jyväskylän koulutuskuntayhtymä 2014b

Muutos tapahtuu siis pinnallisella tasolla sen sijaan, että pyrittäisiin muuttamaan ajattelutapoja ja käytänteitä. Tavallista on, että osallisena olevat kokevat itsensä ja asioiden muuttuneen, kun todellisuudessa vanhaa kulttuuria toteutetaan vain hieman uudelleen järjesteltynä. Kun taustalla ei ole koulukulttuurin rakenteiden ja oppimistavoitteiden syvällistä kyseenalaistamista ja pohdintaa, jää osallisille kyllä kokemus innostuneesta tekemisestä lopputulosten kuitenkin jättäessä toivomisen varaa.¹⁸⁵

KULTSI -kurssilla oli havaittavissa samaa muutoksen pinnallisuutta. Tämä ei tarkoita, etteikö muutosta olisi aidosti toivottu. Sitä ei vain priorisoitu riittävästi. Kuten aiemmin kuvasin, kurssisuunnitelma oli lähinnä kompromissi siitä, miten neljän eri oppiaineen kurssin tunnit saadaan järjestetyksi samoihin raameihin. Suuria kysymyksiä olivat muun muassa yksittäisten kurssien arviointi, kurssitehtävien aikatauluttaminen ja opettajien ajallisten resurssien jakaminen, ei niinkään tutkivan oppimisen tai ilmiöpohjaisuuden toteutuminen tai oppimistavoitteiden saavuttaminen. Törmäyskurssilla olivat siis pedagogiset lähtökohdat ja tavoitteet sekä lukion tuntijako jälkimmäisen voittaessa. Suuri kysymys tulevassa lukion opetussuunnitelmassa onkin se, kuinka laaja-alaisen eheyttävän oppimisen ihanteet mahdollistetaan tuntijaossa ja kurssien arviointiperusteissa. Toisessa luvussa esittelemäni tulevan tuntijaon ja suuntaviivojen perusteella suuria muutoksia opetussuunnitelmaan ei ole tulossa, joten KULTSI -kurssin kaltaisten jaksojen suunnittelutyöhön tarvitaan jatkossakin luovuutta ja pitkäjänteistä ajattelutyötä, jos pedagogisia tavoitteita halutaan priorisoida.

Jotta KULTSI -kurssi saataisiin toteuttamaan niin historian opetuksen tiedollisia, taidollisia kuin kasvatuksellisiakin tavoitteita, tarvitaan muutosta useammalla rintamalla. Ensimmäisenä muutos täytyy mahdollistaa opetussuunnitelman tasolla niin, että laaja-alainen eheyttävä opetus voidaan järjestää ilmiöpohjaisina kursseina, joiden aikataulu- ja arviointiratkaisut ovat lukion perinteisestä tuntijaosta riippumattomia. Tällä tarkoitan yksinkertaisesti sitä, että onnistuakseen kurssisuunnitelmat on voitava tehdä itsenäisesti ilman perinteisen lukiomallin rakenteellisia rajoitteita pedagogisten lähtökohtien ja tavoitteiden ollessa tärkeysjärjestyksessä ensimmäisinä. Tämän jälkeen muutostyö kohdentuu opettajien asenteisiin ja käsityksiin oppiaineista sekä niin

¹⁸⁵ Fullan 2001, 34-37.

opettajien kuin opiskelijoiden roolista koulussa. Opiskelijoiden osallistaminen sekä opettajan tehtävä ohjaajana ja valmentajana autoritaarisen tiedonvälittäjän sijaan ovat tässä keskeisessä asemassa. Lisäksi oppiaine- ja kurssikohtaisista oppimistavoitteista tulee saavuttaa selkeä yhteisymmärrys, jotta toiminta ei ole ristiriidassa tavoitteiden kanssa ja tuota opetussuunnitelmasta poikkeavia käsityksiä historian tiedon luonteesta. Kun nämä perusteet ovat kunnossa, voidaan rakentaa kurssisuunnitelma, joka palvelee valittuja päämääriä.

Käytännössä KULTSI -kurssin opettajat eivät pysty näihin kaikkiin vaikuttamaan. Esimerkiksi lukion tuntijako ja arvosanojen kurssikohtainen määräytyminen eivät tule vielä seuraavassa opetussuunnitelmassa paljoa muuttumaan. Paljon on kuitenkin tehtävissä. Kurssitöitä on mahdollista pohtia niin, että ne olisivat tutkivan oppimisen ja oppimistavoitteiden näkökulmasta tarkoituksenmukaisempia samalla mahdollistaen oppiainekohtaisen arvioinnin ilman erillisiä yksittäisiin oppiaineisiin liittyviä kotitehtäviä. Tällöin saataisiin myös kaivattua väljyyttä kurssisuunnitelmaan. Opettajat voisivat myös pohtia, olisiko heidän mahdollista mallintaa asiantuntija-ajattelua tiimiopettamisen kautta, löytyisikö kunkin lukujärjestyksestä aikaa yhdessä pidettävillä tunneilla. Samalla olisi tärkeää selkeyttää näkemyksiä siitä, millaista ohjausta opiskelijoille voitaisiin kurssin aikana antaa ja kuinka tiimiytymiseen voitaisiin panostaa. Kun näitä hiotaan kerta kerran jälkeen, kasvaa myös asiantuntijuus tiimioppimisen ja tutkivan oppimisen käytännön toteuttamisesta. Näin sopeutuminen uudenlaiseen koulukulttuuriin voi alkaa.

7 KOHTI UUDENLAISTA KOULUKULTTUURIA

Lähdin tutkimaan, kuinka lukiolaiset oppivat historiaa, kun käytössä olivat aiemmin vähän käytetyt, tiimitoimintaan ja tutkivaan oppimiseen perustuvat opetusmenetelmät yhdistettynä oppiainerajat ylittävään opintokokonaisuuteen, jonka ytimessä oli eurooppalainen kulttuurihistoria. Hypoteesini oli, että opiskelijalähtöiset menetelmät ja niitä tukeva oppimisympäristö tuottavat myös parempaa historian oppimista. Tutkimani aineisto kuitenkin osoitti, että oppimistulokset jäivät historian oppimistavoitteiden

osalta melko laihoiksi. Tästä syystä tutkimukseni keskiöön nousi oppimista estäneiden syiden selvittäminen.

Heikoille oppimistuloksille löytyikin useita selittäviä tekijöitä. Valittujen opetusmenetelmien ja pedagogisten lähtökohtien toteuttamisessa oli omat ongelmansa. Tiimiopettajuutta ei päästy toteuttamaan suunnitteluvaiheen ulkopuolella, mikä heikensi myös oppiaineiden välisen dialogin ja ilmiöpohjaisuuden toteutumista. Perinteisen lukiomallin sisällä operoiminen loi painetta teettää opiskelijoilla riittävän selkeästi eri oppiaineisiin soveltuvia töitä erillisten arviointien helpottamiseksi. Tästä seurasi, että kurssitöissä painottui laadun sijaan määrä. Tutkivan oppimisen ihanteet jäivät tavoittamatta, kun aikaa asioiden syväoppimiselle ei täyteenahdetussa kurssisuunnitelmassa yksinkertaisesti ollut. Menetelmä oli myös ilmeisesti opettajille hieman vieras, sillä oppimistilanteita ei osattu hyödyntää riittävän hyvin. Tutkivan oppimisen sijaan kurssilla painottuikin projektioppimisen menetelmä. Käytetyt menetelmät olisivat vaatineet opettajilta vahvempaa läsnäoloa ja avointa keskusteluyhteyttä opiskelijoiden kanssa. Nyt ohjaus ja palautteenanto jäivät hyvin pintapuolisiksi.

Opiskelijoiden tiimityö oli pitkin kurssia melko heikoissa kantimissa. Tämä johtui muun muassa vähäisistä tiimiytymismahdollisuuksista kurssin alussa, ohjauksen ja valmennuksen puutteesta sekä yksinkertaisesti kurssin lyhyestä kestoista. Ryhmillä ei ollut aikaa kehittyä todellisiksi tiimeiksi, eivätkä henkilökemiat kaikissa tiimeissä osuneet saumattomasti yhteen. Tämä johtui niin tiimien pienestä koosta, kuin toimimattomista tiimijaoistakin.

Opiskelijoiden oppimiskäsitys oli tapahtumahistoriakeskeinen, eikä historiaa nähty taitoja kartuttavana aineena. Historiaa ei opita pelkästään kouluissa, vaan myös esimerkiksi kodin ja arjessamme vaikuttavan historiakulttuurin kautta. Lisäksi kouluissamme tarjottava historianopetus on edelleen pitkälti tietokeskeistä tiedonsiirtoa opettajalta opiskelijalle, jolloin opetussuunnitelman tavoitteet jäävät varjoon. Opiskelijat ovat todennäköisesti kasvaneet esittämiinsä oppimiskäsityksiin jo aiemmin peruskouluiässä, eikä tällaisia ennakkokäsityksiä ole helppo murtaa. Tällöin oppimiskäsitys on ohjannut opiskelun suuntaa ja tavoitteita eri suuntaan, kuin mitä kurssille oli alunperin suunniteltu.

Koulukulttuurimme on osatekijänä myös vastuunoton vaikeudelle. Opiskelijoilla ei ole vaikutusvaltaa ja opettajakeskeiset menetelmät opettavat nuoria passiiviseen tiedon vastaanottajan rooliin. Myös motivaatiolla on vastuunottamisessa osansa. Koska opiskelijoiden historian oppimiskäsitys on usein tiedon ulkoaopettelua, eikä aineella koeta olevan merkitystä, on tämä varmasti vaikuttanut suhtautumiseen historian oppiaineeseen myös KULTSI -kurssilla. Kaikki kurssilla koetut ongelmat ovat voineet vaikuttaa opiskelijoiden opiskelumotivaatioon kielteisesti. Ilman kunnollista ohjausta opiskelijat jäivät tuuliajolle uusien menetelmien ja kurssitehtävien kanssa. Ei siis olekaan ihme, että vastuunotto sekä omasta työstä että tiimin tavoitteista on ollut vaikeaa.

KULTSI -kurssia jatketaan ja kokeilua pyritään laajentamaan¹⁸⁶. Suunnitelmissa on rakentaa Jyväskylän koulutuskuntayhtymän lukioihin erilliset tiimilukiolinjat, joihin opiskelijat hakevat peruskoulun jälkeen. Vastaavia kurseja on siis mahdollisesti tulossa lisää, mikä tarjoaa tilaisuuden toistaa tutkimusasetelma niin, että vertailuun voitaisiin ottaa vastaavaa normaalimuotoista historian lukiokurssia käyvä ryhmä. Lisäksi kurssille osallistujien lähtötasosta ja historian oppimiskäsityksistä olisi hyvä ottaa tarkemmin selvää, jotta opiskelijoiden yksilökohtainen kehitys tulisi selvemmin näkyville. Oppimisprosessien selvittämiseksi olisi myös tärkeää ohjeistaa oppimispäiväkirjat ja niiden tavoitteet tarkemmin, jotta tuotokset kuvaisivat enemmän nimenomaan oppimista ja oivalluksia.

Jos tiimilukio toteutuisi kokonaisena lukiolinjana, olisi hyvin kiinnostavaa päästä tekemään vertailevaa tutkimusta linjan käyneiden ja tavallisen lukion läpikäyneiden välillä. Tällöin toki tulisi kartoittaa tarkemmin eroja lähtötasossa näiden kahden ryhmän välillä. Vetääkö esimerkiksi tiimilukio puoleensa taitojensa tai motivaationsa osalta poikkeavia opiskelijoita tavalliseen lukioon verrattuna? Tällöin kyseessä voisi olla myös pidempiaikainen tutkimus, jonka aikana voitaisiin kartoittaa historiallisen ajattelun kehittymistä yleisesti tai esimerkiksi joltain tietyltä historian ajattelun taitojen osalta alueelta lukioaikana. Millaisilla tiedoilla ja taidoilla varustettuja opiskelijoita tällainen uudenmuotoinen lukio tuottaa verrattuna perinteiseen?

¹⁸⁶ Jyväskylän koulutuskuntayhtymä 2014.

KULTSI -kurssilla opiskelijat olivat pääasiassa toisen vuositason opiskelijoita, jolloin he ovat jo ehtineet tottua myös lukio-opiskelun arkeen ennen tiimikurssia. Jos tiimilukiolinjat pääsevät tulevaisuudessa käyntiin ja lukiolaiset pääsevät aloittamaan uudenmuotoisen lukio-opiskelun heti koulutuksensa alussa, olisi yksi mielenkiintoinen tutkimusmahdollisuus opiskelijoiden sopeutuminen uusiin menetelmiin ja tiimityöskentelyyn. Olisiko esimerkiksi toisena opintovuonna käydyn KULTSI -kurssin tulokset parempia, jos alla olisi jo muutama opintojakso tiimilukiota? Kiinnostavaa on myös opetusmenetelmien toteutus, kuinka hyvin esimerkiksi tutkivan oppimisen ideaalit toteutuvat kurseilla, ja millaisia tuloksia tiimilukiolinjalla saadaan aikaiseksi. Opettajienkin tulee nimittäin sopeutua uudelleenlaiseen koulukulttuuriin ja uusiin menetelmiin ennen kuin ne alkavat kantaa hedelmää.

Osaltaan tutkimukseni vahvistaa jo aiemmin huomattua: koulun arki ei ole päivittynyt opetussuunnitelman ihanteiden tasalle, vaikka kyseisiä ihanteita toteuttavat opetussuunnitelmat ovat olleet käytössä jo viimeiset 20 vuotta. Kurin ja opettajajohtoisuuden kulttuuri on tiukassa, ja koululaitoksemme kasvattaa nuoria passiivisuuteen. Tämä voi aiheuttaa vaikeuksia KULTSI -kurssin lisäksi muun muassa myöhemmin työelämässä, jossa projektitoiminnalla, tiimityöskentelyllä ja luonnollisesti vastuunotolla on vahva asema.

KULTSI -kurssilla esiintyneistä ongelmista huolimatta käytetyillä opetusmenetelmillä on myös valtavasti potentiaalia historian oppimisen kannalta. Ilmiöpohjainen, opittavan aineen syvempi monitieteinen tarkastelu voisi mahdollisesti lisätä myös opettajien työhyvinvointia. Korkeasti koulutetut opettajat voivat helposti väsyä samojen oppisisältöjen läpikäymiseen vuodesta toiseen. Tiimilukiokonseptissa kokeillut menetelmät mahdollistavat kuitenkin ilmiöiden tarkastelun yhä uusista näkökulmista ja opettajat pääsevät käyttämään ainekeskeistä asiantuntijuuttaan laajemmin. Asiastaan innostunut opettaja toimii myös motivoivana esimerkkinä opiskelijoille. Lisäksi yhteisöllisemmästä koulusta voi olla hyvinvoinnin ja motivaation näkökulmasta hyötyä niin opiskelijoille kuin opettajillekin. Samalla opiskelijoiden sosiaaliset taidot vahvistuvat.

Myös yliopiston näkökulmasta uudet menetelmät ovat kiitollisia, sillä tutkimiseen perustuva oppiminen tuottaa onnistuessaan analyyttisiä, kriittisen tiedonhaun ja

tiedonkäsittelyn taidoilla varustettuja, vastuullisia opiskelijoita. Näin uudet opiskelijat ovat myös lukion jälkeisissä opinnoissaan lähtökohtaisesti paremmin virittyneitä akateemisen maailman käytänteisiin. Parhaimmillaan ilmiöpohjaisuus ja oppilaskeskeiset työtavat voivat tuoda historian oppiaineen lähemmäksi opiskelijoiden arkitodellisuutta ja auttaa opiskelijoita ymmärtämään historian ja historian oppiaineesta opittavien taitojen merkitystä. Ideaalitulanteessa tämä voi tuoda historian luonnollisemmaksi osaksi nuorten elämää ja kasvattaa oppiaineen arvostusta laajemminkin yhteiskunnassa.

Historian oppiaineella onkin oiva mahdollisuus toimia aloitteellisena osapuolena oppiaineintegraation ja tiimiopettamisen edistämiseksi kouluissa, sillä oppiaineella on yhteistä kosketuspintaa kaikkien muiden kouluaineiden kanssa. Kaikella on historiansa. Tästä syystä myös historian ainepedagogiikan tutkimukseen ja kehittämiseen panostaminen voi hyödyttää myös muita oppiaineita ja opetustyötä Suomessa. Jotta KULTSI -kurssilla toteutetut oppilaskeskeiset, yhteistoiminnalliset työskentelymenetelmät tuottaisivat hedelmää, olisi kouluissa toteutettavaa kulttuuria muutettava alakouluista lähtien, ja opetussuunnitelmissa esitetyt tavoitteet tuotava vihdoinkin käytäntöön Suomen kouluissa. Mielenkiintoista onkin seurata, miten tuleva vuoden 2016 opetussuunnitelmauudistus vaikuttaa kouluihin, tapahtuuko aitoa muutosta ja mihin suuntaan.

LÄHTEET

ALKUPERÄISLÄHTEET

KULTSI – kulttuurihistoriaa tiimeissä opiskelijoiden haastattelut (2013). Sepän lukio, Jyväskylä.

KULTSI – kulttuurihistoriaa tiimeissä havaintopäiväkirja (2013). Sepän lukio, Jyväskylä.

KULTSI – kulttuurihistoriaa tiimeissä opiskelijoiden maturiteettivastaukset (2013). Sepän lukio, Jyväskylä.

KULTSI - kulttuurihistoriaa tiimeissä opiskelijoiden oppimispäiväkirjat (2013). Sepän lukio, Jyväskylä.

TUTKIMUSKIRJALLISUUS

Ahonen, S. (1997). Historian suuret ja pienet kertomukset. *Tieteessä tapahtuu* 15 (1). <http://www.tieteessatapahtuu.fi/197/ahonen.html>, viitattu 3.3.2015.

Ahonen, S. (1998). *Historiaton sukupolvi? Historian vastaanotto ja historiallisen identiteetin rakentuminen 1990-luvun nuorison keskuudessa*. Helsinki: Suomen historiallinen seura.

Ahonen, S. (2007). Pitäisikö kouludemokratia keksiä uudelleen? Teoksessa Arola, P. & Sallila, P. (toim.) *Koulussa kansalaiseksi. Opettaja ja aktiivinen koulukulttuuri*. (s. 33-51). Helsinki: Kansanvalistusseura.

Alasuutari, P. (2011). *Laadullinen tutkimus 2.0*. Tampere: Vastapaino.

Arola, P. (2002). Maailma muuttui – muuttuiko opetus? Suomalaisen historian ja yhteiskuntatiedon opetuksen vaiheita. Teoksessa Löfström, J. (toim.) *Kohti tulevaa menneisyyttä. Historiallis-yhteiskunnallinen kasvatus uudella vuosituhanella*. (s. 10-34). Jyväskylä: PS-kustannus.

Baltic Sea Region history: Awareness among youth, national syllabi, and education. (2013). Unitas Foundation. Osoitteessa <http://bridgingthebaltic.org/wp-content/uploads/2013/12/BTB-Research-doc-Unitas-Foundation.pdf> viitattu 27.4.2015.

Barrell, J. (2007) *Problem-based learning. An inquiry approach*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.

Belbin, R. M. (2003). *Team roles at work*. Oxford: Butterworth-Heinemann.

Belbin, R. M. (2004). *Management teams. Why they succeed or fail*. Oxford: Elsevier Butterworth Heinemann.

Bennett, J. M. (1998). Transition Shock: Putting Culture Shock in Perspective. Teoksessa Bennett, M. J. (toim.) *Basic Concepts of Intercultural Communication: Selected Readings*. (s. 215-223). Yarmouth: Intercultural Press.

- Bereiter, C. (2002) *Education and Mind in the Knowledge Age*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, LEA.
- Blumenfeld, P.C., Soloway, E., Marx, R.W., Krajcik, J.S., Guzdial, M. & Palincsar, A. 1991. Motivating Project-based Learning: Sustaining the Doing, Supporting the Learning. *Educational Psychologist* 26 (3-4), 369-398.
- Buckley, F. J. (2000). *Team Teaching: What, Why and How*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Carless, D. (2006). Differing perceptions in the feedback process. *Studies in Higher Education*, 31(2). 219-233.
- Dörnyei, Z. & Ushioda, E. (2011) *Teaching and researching motivation*. Harlow: Longman.
- Engel, C. E. (1991). Not just a method but a way of learning. Teoksessa Boud, D. & Feletti, G. (toim.) *The challenge of problem-based learning*. (s. 23-33). London: Kogan Page.
- Fisher, D. & Frey, N. (2010). *Guided instruction: How to develop confident and successful learners*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Fleer, M. (2011). Motives as a central concept for learning. Teoksessa McInerney, D. M., Walker, R. A. & Liem, G. A. D. (toim.) *Sociocultural theories of learning and motivation: looking back, looking forward*. (s. 65-85). Charlotte, N.C.: Information Age Publishing.
- Grönfors, M. (1982). *Kvalitatiiviset kenttätutkimusmenetelmät*. Porvoo: WSOY.
- Grönfors, M. (2010). Havaintojen teko aineistonkeräyksen menetelmänä. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. (s. 154-170). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. (2004). *Tutkiva oppiminen: järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä*. Porvoo: WSOY.
- Hakkarainen, K., Bollström-Huttunen, M., Pyysalo, R. & Lonka, K. (2005). *Tutkiva oppiminen käytännössä: matkaopas opettajille*. Helsinki: WSOY.
- Halonen, M., Nikula, T., Saarinen, T. & Tarnainen, M. (2015). 'Listen, there'll be a pause after each question': A Swedish lesson as a nexus for multi-sited language policies. Teoksessa Halonen, M., Ihalainen, P. & Saarinen, T. (toim.) *Language policies in Finland and Sweden: Interdisciplinary and multi-sited comparisons*. (s. 220-244). Bristol: Multilingual matters.
- Hattie, J.A.C., Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational research*, 77(1), 81-112.

- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London: Routledge.
- Hattie, J. & Yates, G. (2014). *Visible Learning and the Science of How We Learn*. New York: Routledge.
- Hayes, D. (2010) The seductive charms of a cross-curricular approach. *Education 3-13* 38 (4), 381-387.
- Helakorpi, S. (2001). *Innovatiivinen tiimi- ja verkostokoulu*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2001). *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Helsinki University Press.
- Hoikkala, T. & Paju, P. (2013). *Apina pulpetissa*. Helsinki: Gaudeamus.
- Huttunen, L. (2010). Tiheä kontekstointi: haastattelu osana etnografista tutkimusta. Teoksessa Ruusuvuori J., Nikander P. & Hyvärinen M. (toim.) *Haastattelun analyysi*. (s. 39-63). Tampere: Vastapaino.
- Huusko, L. (2007). *Työpaikkana tiimi : miten tiimi kasvaa vastuuseen?* Helsinki: Edita.
- Karjalainen, A. (1992). *Ammattitaidon myytti opettajayhteisössä?* Kajaani: Oulun yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta, Kajaanin täydennyskoulutusyksikkö.
- Jordman, M., Kiili, K., Lonka, K., Schneiz, A. & Vauras, M. (2015). Oppimisympäristöt ja –menetelmät. Teoksessa Ouakrim-Soivio, N., Rinkinen, A. & Karjalainen, T. (toim.) *Tulevaisuuden peruskoulu*. (s. 76-83). Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2015:8.
- Katzenbach, J. R. & Smith D. K. (1993). *Wisdom of teams. Creating the high-performance organization*. Boston: Harvard Business School Press.
- Kerr D., Sturman L., Schulz W. & Burge B. (2010) ICCS 2009 *European report. Civic knowledge, attitudes, and engagement among lower-secondary students in 24 European countries*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Korpisaari, H (2004). Behaviorismista konstruktivismiin – historian kouluopetuksen teoriapohja Suomessa 1952-2002. *Kasvatus* 35 (2), 206-221.
- Kurssiesite (2013). *KULTSI*. Sepän lukio, Jyväskylä.
- Laine, K. (1997). *Ameba pulpetissa: koulun arkikulttuurin jännitteitä*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Laitinen, M. & Nurmi, K. E. (2007). Aktiivinen kansalaisuus ja sen oppiminen. Teoksessa Arola, P. & Sallila, P. (toim.) *Koulussa kansalaiseksi. Opettaja ja aktiivinen koulukulttuuri*. (s. 11-32). Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Launis, K. & Koli, A. (2005). Opettajien työhyvinvointi muutoksessa. *Työ ja ihminen* 19 (3), 350-366.

- Lee, P. & Ashby, R. (2000) Progression in historical understanding among students ages 7-14. Teoksessa Stearns, P., Seixas, P. N. & Wineburg, S. (toim.) *Knowing, Teaching & Learning History* (s. 199-222). New York: New York University Press.
- Lowenthal, D. (2000). Dilemmas and Delights of Learning History. Teoksessa Stearns, P., Seixas, P. N. & Wineburg, S. (toim.) *Knowing, Teaching & Learning History* (s. 63-83). New York: New York University Press.
- Ma, X. (1999). A Meta-Analysis of the Relationship between Anxiety toward Mathematics and Achievement in Mathematics. *Journal for Research in Mathematics Education* 30 (5), s. 520-540.
- Mann, S. J. (2001). Alternative Perspectives on the Student Experience: Alienation and engagement. *Studies in higher education* 26 (1), s. 7-19.
- Martinez, M. (2004). *Teachers Working Together for School Success*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Michael, J. (2002) Misconceptions - what students think they know. *Advances in Physiology Education* 26 (1), s.5-6.
- Michael, J. (2006). Where's the evidence that active learning works? *Advances in Physiology Education*, 30(4) 159-167.
- Moilanen, P. & Rähkä, P. (2010). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Määttä, E. (2005). Kohti ongelmaperustaista oppimista – kokemuksia liiketalouden koulutusohjelmasta. Teoksessa Poikela E. & Poikela S. (toim.) *Ongelmista oppimisen iloa. Ongelmaperustaisen pedagogiikan kokeiluja ja kehittämistä*. (s. 95-113). Tampere: Tampere university press.
- Niemivirta, M. (2000). ”Ehkä osaisinkin, mutta kun ei huvita...”: Motivaatio ja koulumenestys peruskoulun päättyessä. Teoksessa Opetushallitus Oppimaan oppiminen yläasteella. Helsinki : Opetushallitus.
- Nikkola, T. (2011). *Oppimisen esteet ja mahdollisuudet ryhmässä. Syyllisyyden kehittyminen syntipukki-ilmiöksi opiskeluryhmässä ohjaajan tulkitsemana*. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 422. Väitöskirja.
- Olkinuora, E. & Rinne, R. (2001). Miten menee peruskoulussa? Teoksessa Olkinuora, E. & Mattila, E. (toim.) *Miten menee peruskoulussa? Kasvatuksen ja oppimisen edellytysten tarkastelua Turun kouluissa*. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos.
- Osborne, K. (2003). Teaching History in Schools: A Canadian Debate. *Journal of Curriculum Studies* 35 (5), 585–626.

- Osborn, T. A., Moss, D. M., & Kaufman, D. (2003). *Beyond the Boundaries : A Transdisciplinary Approach to Learning and Teaching*. Westport, Conn: Praeger.
- Opetushallitus (2003). *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003*. Vammala: Vammalan kirjapaino.
- Opetushallitus (2004). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*. Vammala: Vammalan kirjapaino.
- Opetushallitus (2015). Lukion opetussuunnitelman perusteiden luonnos 2015. Sivustolta www.oph.fi viitattu 27.4.2015.
- Ouakrim-Soivio, N. & Kuusela, J. (2012). *Historian ja yhteiskuntaopin oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2011. Koulutuksen seurantaraportit 2012:3*. Helsinki: Opetushallitus.
- Ouakrim-Soivio, N., Rinkinen, A. & Karjalainen, T. (toim.) (2015) *Tulevaisuuden peruskoulu*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2015:8.
- Paju, P. (2011). *Koulua on käytävä: etnografinen tutkimus koululuokasta sosiaalisena tilana*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto & Nuorisotutkimusseura. Väitöskirja.
- Plank, K. M. (2011) *Team teaching across the disciplines, across the academy*. Sterling, VA: Stylus Publishing.
- Ragland, R. G. (2007). Changing Secondary Teachers' View of Teaching American History. *The History Teacher* 40 (2), 219–246.
- Rantala, J (2008). Suuren kertomuksen haastaminen. *Kasvatus & Aika* 2 (1), 3-5.
- Rantala, J. (2012a). *Lapset historiakulttuurin kuluttajina*. Helsinki: Historiallis-yhteiskunnallisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskus.
- Rantala, J. (2012b). How finnish adolecents understand history: Disciplinary thinking in history and its assessment among 16-year-old finns. *Education Science* 2 (4), 193-207.
- Rautiainen, M. (2013). Tutkiva oppiminen historian ainepedagogiikan perustana. Teoksessa Löfström, J. & Rautiainen, M. (toim.) *Kohti tutkivampaa historian opiskelua* (s. 5-7). Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Rautiainen, M., Vesterinen, I. & Laine, E. (2015) KULTSI – lukiokoulutusta muuttamassa. Teoksessa Kauppinen, M., Rautiainen, M. & Tarnanen, M. (toim.) *Rajaton tulevaisuus. Kohti kokonaisvaltaista oppimista. Ainedidaktiikan symposium Jyväskylässä 13.-14.2.2014*. (s. 171-187). Helsinki: Suomen ainedidaktinen tutkimusseura.
- Saloviita, T. (2006). *Yhteistoiminnallinen oppiminen ja osallistava kasvatus*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Samdal, O., Dür W. & Freeman J. (2004). School. Teoksessa Currie C., Roberts C., Morgan A., Smith R., Settertobulte W., Samdal O. & Barnekow Rasmussen V. (toim.) *Young people's health in context. Health behavior in school-aged children*

(HBSC) study: international report from the 2001/2002 survey. Tanska: World Health Organization.

Seixas, P. & Peck, C. (2004). Teaching historical thinking. Teoksessa Sears, A. & Wright, I. (toim.) *Challenges and prospects for Canadian social studies*. Vancouver: Pacific Educational Press, 109-117.

Seixas, P., Morton, T. (2013). *The big six: Historical thinking concepts*. Toronto: Nelson Education.

Suojanen, P. (1996). Etnografisen tutkimuksen eettisiä ulottuvuuksia. Teoksessa Palmroth A. & Nurmi I. (toim.) *Alttiiksi asettumisen etiikka. Laadullisen tutkimuksen eettisiä kysymyksiä* (s. 35-66). Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston ylioppilaskunta.

Suoranta, J. (2003). *Kasvatus mediakulttuurissa*. Tampere: Vastapaino.

Tobin, K. & Roth, W. (2006). *Teaching to Learn: A View From the Field*. Rotterdam: Sense Publishers.

Tuckman, B. W. (1965). Developmental sequences in small groups. *Psychological Bulletin*, 63(6), 384-399.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2009). *Humanistisen, yhteiskuntatieteellisen ja käyttäytymistieteellisen tutkimuksen eettiset periaatteet ja ehdotus eettisen ennakoarvioinnin järjestämiseksi*. Helsinki. Osoitteessa www.tenk.fi viitattu 27.4.2015.

Van den Berg, M. *Miksi ajattelun taidot ovat tärkeitä*. Opetushallitus. Osoitteessa http://www.edu.fi/perusopetus/historia_yhteiskuntaoppi/historian_taidot_opettajankoulutuksessa/ajattelun_taidot viitattu 3.3.2015.

Varto, J. (2005). Koulun syytä etsimässä. Tiedon ja taidon erilaiset tehtävät kasvatuksessa. Teoksessa Kiilakoski, T., Tomperi T. & Vuorikoski, M. (toim.) *Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus*. (s. 197-216). Tampere: Vastapaino.

Veijola, A. (2013). *Pedagogisen ajattelun kehittyminen aineenopettajakoulutuksessa. Tutkimus suoravalituista historian opettajaopiskelijoista*. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 478. Väitöskirja.

Veijola, A. & Mikkonen, S. (2015). Miten menneestä tehtyä historiaa tulkitaan? Tutkiva oppiminen ja monilukutaito lukion historian opetuksessa. Teoksessa Kauppinen, M., Rautiainen, M. & Tarnanen, M. (toim.) *Rajaton tulevaisuus. Kohti kokonaisvaltaista oppimista. Ainedidaktikan symposium Jyväskylässä 13.-14.2.2014*. (s. 155-169). Helsinki: Suomen ainedidaktinen tutkimusseura.

Virta, A. (2002). Kohti aktiivista ja tutkivaa historian ja yhteiskuntatiedon oppimista. Lähtökohdat puntarissa. Teoksessa Löfström, J. (toim.) *Kohti tulevaa menneisyyttä. historiallis-yhteiskunnallinen kasvatus uudella vuosituhanella*. (s. 35-65). Jyväskylä: PS-kustannus.

Virta, A. (2008). *Kenen historiaa monikulttuurisessa koulussa*. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura.

Wiberg, L. (1989). *Vapautatko vastuuseen? Kirja itsenäisyydestä ja yhteistyöstä*. Espoo: Weilin+Göös.

Wineburg, S. (1991). On the reading of historical texts: Notes on the breach between school and academy. *American Educational Research Journal* 28 (3), 495–519.

Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts: charting the future of teaching the past*. Philadelphia : Temple University Press.

Wineburg S. & Wilson, S. (2001a). Peering at history through different lenses. The role of disciplinary perspectives in teaching history. Teoksessa Wineburg, S. *Historical thinking and other unnatural acts: Charting the future of teaching the past*. (s. 139-154). Philadelphia: Temple University Press.

Wineburg S. & Wilson, S. (2001b). Wrinkles in time and space. Using performance assessments to understand the knowledge of history teachers. Teoksessa Wineburg, S. *Historical thinking and other unnatural acts: Charting the future of teaching the past*. (s. 173-214). Philadelphia: Temple University Press.

Wineburg, S. (2007). Unnatural and essential: The nature of historical thinking. *Teaching history* 129, 6-11

Yair, G. (2000). Educational battlefields in America: The tug-of-war over students' engagement with instruction. *Sociology of Education*, 73(4), 247-269.

INTERNETLÄHTEET

Historical thinking concepts. Haettu 30.3.2015 sivustolta historicalthinking.ca osoitteesta <http://historicalthinking.ca/historical-thinking-concepts>.

Jyväskylän koulutuskuntayhtymä (2013). *Mikä tiimilukio?* Haettu 28.04.2014 sivustolta www.tiimilukio.fi, osoitteesta <http://www.tiimilukio.fi/mika-tiimilukio/>

Jyväskylän koulutuskuntayhtymä (2014a). *Kultsi – toteutuksesta tutkimisen kohteeksi*. haettu 28.04.2014 sivustolta www.tiimilukio.fi, osoitteesta <http://www.tiimilukio.fi/author/tiimilukio/>

Jyväskylän koulutuskuntayhtymä (2014b). Tiimilukion kurssit 2014-2015. Haettu 6.3.2015 sivustolta www.tiimilukio.fi, osoitteesta <http://www.tiimilukio.fi/tiimilukio/tiimilukion-kurssit-2014-15/>.

Jyväskylän lukiokoulutus (2013). *Tiimilukion uudet mahdollisuudet*. PowerPoint-diat. Viitattu 28.04.2014. Saatavilla verkossa os.

http://peda.net/img/portal/2697695/Tiimilukion_uudet_mahdollisuudet-AOpohja.pptx?cs=1364296433

Opetushallitus. Lukion opetussuunnitelman perusteiden päivittäminen. Haettu 3.3.2015 sivustolta www.oph.fi, osoitteesta

http://www.oph.fi/saadokset_ ja_ohjeet/opetussuunnitelmien_ ja_ tutkintojen_ perusteet/lu kiokoulutus/lops2016/103/0/lukion_ opetussuunnitelman_ perusteiden_ paivittamisen_ su untaviivat.

Opetus- ja kulttuuriministeriön tiedote 13.11.2014. Haettu 3.3.2015 osoitteesta

<http://www.minedu.fi/OPM/Tiedotteet/2014/11/lukiontuntijako.html>

Opetusministeri: Liiasta valinnaisuudesta lukiossa seuraa liian varhain urautuneita nuoria (2014). *Yle verkkouutiset* 5.2.2014. Haettu 3.3.2015 osoitteesta

http://yle.fi/uutiset/opetusministeri_liiasta_valinnaisuudesta_lukiossa_seuraa_liian_varh ain_ urautuneita_nuoria/7071236

Pakollinen uskonto vähenee lukiossa (2014). *Helsingin Sanomat* 14.11.2014. Haettu

3.3.2015 osoitteesta <http://www.hs.fi/kotimaa/a1415858226248>.

Pedagogiset mallit. Jyväskylän yliopiston tietotekniikan laitoksen www-sivut. Haettu

29.4.2015 osoitteesta <https://koppa.jyu.fi/avoimet/mit/tietotekniikan-opetuksen-perusteet/Opetusmenetelmista-ja-lahestymistavoista/pedagoginen-malli>.

The historical thinking project. Promoting critical historical literacy for the 21st century.

Haettu 30.3. osoitteesta <http://historicalthinking.ca/>.

Tulevaisuuden lukio. Valtakunnalliset tavoitteet ja tuntijako. Opetus- ja

kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2013:14. Haettu 3.3.2015 osoitteesta www.minedu.fi/julkaisut.

LIITTEET

Liite 1: Teemahaastattelujen haastattelurunko.

Millainen on suhteesi historian oppiaineeseen?/Mitä pidät historian oppiaineesta?

Koetko, että historian oppimisesta on sinulle jotain hyötyä? Entä yleisemmin, esimerkiksi yhteiskunnalle?

Mitä historian oppiaineesta olisi tärkeintä/olennaisinta oppia?

Voiko historian tunneilla oppia tietojen lisäksi jotain taitoja?

Mitä mieltä olet KULTSI –kurssista nyt kurssin loppuvaiheessa? /Mikä on ollut kurssin parasta antia, missä vielä kehitettävää?

Mitkä kurssitehtävät ovat olleet mielestäsi parhaimpia historian oppimisen kannalta?

Missä kaikessa olet mielestäsi kehittynyt kurssin aikana yleisesti/historian oppiaineen näkökulmasta?

Millä tavoin itse opiskelisit historiaa, jos saisit päättää?

Liite 2: Maturity exam, historian osion kysymysvaihtoehdot.

1. Miten ihmisen ja uskon suhde on muuttunut eurooppalaisen kulttuurin eri vaiheissa?
2. Esittele perusteltuja faktoja siitä, miten taloudelliset tai poliittiset voimat ovat vaikuttaneet kulttuurin muotoutumiseen.
3. Miten kulttuuri leviää tai muuttuu?
4. Poimi kulttuurihistoriasta kaksi vastaparia / vastavoimaa / aatetta. Miksi ne ovat vastakkaisia?
5. Miten järki ja tunne ovat kamppailleet kulttuurin kentillä?
6. Miten arkipäiväisyys / ihmisen arki on esiintynyt taidehistoriassa ja kirjallisuudessa?
7. Miten kulttuuriperintöä on siirretty?
8. Miten hyvä ja paha ovat taistelleet kulttuurihistoriassa?
9. Valitse kaksi peräkkäistä aika- tai tyylikautta. Pohdi, miksi tyylikausi muuttui toiseksi.