

## HISTORIATAITOJEN OPETUS ALAKOULUSSA

– Esimerkkimenetelmänä pedagogisten liveroolipelien mahdollisuudet historian opetuksessa

Heikki Kekäläinen

Sinimaarit Sintonen

Kasvatustieteen pro gradu - tutkielma

Syyslukukausi 2017

Luokanopettajien aikuiskoulutus

Kokkolan Yliopistokeskus Chydenius

Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

**Kekäläinen, Heikki & Sintonen, Sinimaarit. 2017. Historiataitojen opetus alakoulussa. Esimerkkimenetelmänä pedagogisten liveroolipelien mahdollisuudet historian opetuksessa. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius. 130 sivua.**

Tässä tutkimuksessa tutkitaan historiataitojen opettamista alakoulussa sekä pedagogisten liveroolipelien käyttöä historian opetuksen menetelmänä. Tutkimuksen tarkoitus on selvittää, miten luokanopettajat näkevät historian oppiaineena ja miten he opettavat opetussuunnitelman edellyttämiä historiataitoja. Historiataitojen opettamiseen syvennyttään tarkemmin tutkimalla opettajien kokemuksia pedagogisten liveroolipelien käytöstä historian opetuksen menetelmänä.

Tutkimuksen teoriaosuudessa muodostetaan kuva historiasta tieteenalana ja oppiaineena sekä sen roolista opetussuunnitelmassa. Lisäksi taustoitetaan opettajien pedagogisen ajattelun muodostumista sekä selvitetään, mitä tarkoitetaan pedagogisilla liveroolipeleillä. Historiataitojen opettamista alakoulussa selvitettiin kahdella ryhmähaastattelulla ja pedagogisia liveroolipelejä käsittelevä aineisto hankittiin kolmella yksilöhaastattelulla. Tutkimus on laadullinen. Aineistojen analyysissä sovelletaan sekä sisälönanalyysejä että eksistentiaaliseen fenomenologiaan pohjautuvaa analyysia.

Tutkimuksemme perusteella luokanopettajat hahmottavat historian sekä tieto- että taitoaineeksi. Taitojen opettaminen nähdään tärkeänä mutta haastavana tehtävänä. Haasteita luovat ajanpuute sekä tietomäärä. Erityisen hankalaksi koetaan historiataitojen arviointi. Opettajien kokemukset pedagogisten liveroolipelien käytöstä historian opetuksessa olivat pääosin positiiviset. Menetelmä koettiin innostavana sekä oppilaita motivoivana ja siten oppimistuloksia parantavana. Menetelmän varjopuolena koettiin olevan sen vaativuus ja työteliäisyys.

Asiasanat: luokanopettaja, historiataidot, pedagoginen sisältötieto, pedagoginen liveroolipeli, edularp

# SISÄLTÖ

## TIIVISTELMÄ

## SISÄLTÖ

<b>1</b>	<b>JOHDANTO</b> .....	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>HISTORIA JA HISTORIA-TAIDOT</b> .....	<b>8</b>
	2.1 Historia tieteenä ja opetettavana aineena.....	8
	2.2 Taitopohjainen historianopetus.....	9
<b>3</b>	<b>HISTORIAN OPETUS ALAKOULUSSA</b> .....	<b>16</b>
	3.1 Historia opetussuunnitelmassa.....	16
	3.2 Luokanopettajien pedagoginen ajattelu .....	18
	3.3 Pedagoginen liveroolipeli historian opetuksen välineenä.....	23
<b>4</b>	<b>TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN</b> .....	<b>33</b>
	4.1 Tutkimuskysymykset .....	33
	4.2 Tutkimusjoukko ja aineistonkeruu.....	33
	4.3 Tutkimuksessa käytetyt haastattelumenetelmät .....	35
	4.4 Analyysimenetelmät .....	42
	4.4.1 Sisällönanalyysi luokanopettajien historianopetukseen liittyvistä käsityksistä .....	42
	4.4.2 Eksistentiaaliseen fenomenologiaan pohjautuva analyysi .....	44
	4.5 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys .....	53
<b>5</b>	<b>TULOKSET</b> .....	<b>57</b>
	5.1 Historiataidot ja luokanopettajien sisältötieto.....	57
	5.1.1 Luokanopettajien käsitykset historiasta oppiaineena ja sen opettamisen päämääristä.....	57
	5.1.2 Luokanopettajien opetussuunnitelmallinen sekä oppijoiden ymmärrystä koskeva tieto.....	61

5.1.3	Luokanopettajien opetusmenetelmätieto historiataitojen opetuksessa.....	64
5.1.4	Luokanopettajien haasteet ja valmiudet historian opettamiseen .....	67
5.2	Opettajien kokemuksia pedagogisista liveroolipeleistä historian opetuksessa	70
5.2.1	Menetelmän mahdollisuudet .....	70
5.2.2	Menetelmän haasteet .....	82
<b>6</b>	<b>POHDINTA.....</b>	<b>92</b>
6.1	Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	92
6.2	Tutkimusprosessin arviointi ja jatkotutkimushaasteet .....	95
	<b>LÄHTEET .....</b>	<b>98</b>
	<b>LIITTEET.....</b>	<b>110</b>

# 1 JOHDANTO

Historia on mielipiteitä jakava oppiaine. Työskennellessämme historian opettajina olemme joutuneet aina silloin tällöin toteamaan, että oppilaat pitävät historiaa tylsänä oppiaineena, jolla ei ole merkitystä. Historialla ei nähdä olevan sidosta nykypäivään tai oppilaiden omaan elämään. Historia koetaan valitettavan usein merkityksettömänä vuosilukujen, nimien, tapahtumien sekä täsmentymättömien syiden ja seurausten luetteloina. Näinhän asia ei meidän näkökulmastamme ole. Tällaisen näkemyksen kautta päädytään lopulta kuitenkin siihen, että historian todellista merkitystä ei ymmärretä. Näin ollen historian oppiaineen mahdollisuudet ajattelun ja ymmärryksen kehittäjänä saattavat jäädä käyttämättä. Tällä on epäilemättä negatiivisia vaikutuksia sekä yksilölle että yhteiskunnalle.

Koulussa opettavan historian tylsyys, epämääräisyys ja erityisesti kokonaisuuksien ymmärtämisen vaikeus nousee aika ajoin esiin myös mediassa. Historian ymmärtämiseen olisi nopeasti muuttuvassa ja entistä monimutkaisemmassa maailmassa tilaus ja tarve, mutta koulun opetus ei tunnu tarjoavan siihen avaimia. (Saarikoski 2016.) Historian oppiaineen koettua ”tylsyyttä” on pidetty ongelmallisena pitkään. Oaklandin yliopiston historian professori Harold Gorvine (1970) kirjoitti jo 1970-luvun alussa, että perinteisin menetelmin opiskeltuna historia voidaan kokea tylsäksi, koska historian tapahtumat jäävät vain merkityksettömiksi syiden ja seurausten massaksi. Kärjistettynä pelkän lukemisen ja kirjoittamisen avulla ei pääse syntymään mitään todellista merkitystä tai ymmärrystä. Yksi perustavanlaatuisista perinteisiin opetusmenetelmiin liittyvistä ongelmista oli Gorvinen mukaan se, että historian kirjoissa esitetyt syyt ja seuraukset ovat ilmeisiä vain tapahtumia jälkeenpäin tarkasteleville. Tapahtumien aikaan näin ei ollut. Kun historia sitten valitettavan usein nähdään vääjäämättömästi raitteillaan kulkevana monoliittina, jää olennaisin asia tapahtumien ymmärtämisen kannalta, eli menneisyyden ihmisten motiivit, käsittämättömäksi. Historian ymmärrys ja historiallinen empatia eivät pääse kehittymään, minkä seurauksena menneisyyden ihmisten teot ja menneet tapahtumat jäävät käsittämättömäksi massaksi, jossa harvoin on mieltä.

Historiataidot ovat tehneet tuloaan historian opetuksen lähtökohdiksi jo pitkään ollen uudessa opetussuunnitelmassa historian opetuksen keskiössä. Yksinkertaista tai mutkatonta niiden opettaminen ei kuitenkaan ole. Veijola (2016, 6) nostaa esille uuden opetussuunnitelman moninaisia lähtökohtia ja opetussuunnitelmassa käytettyjä

historiataitoihin liittyviä käsitteitä, jotka ovat monitulkintaisia. Ymmärrys siitä, mitä käsitteillä tarkoitetaan, ei niiden monitulkintaisuudesta huolimatta ole yhdentekevää. Veijolan mukaan käsitteillä ja niiden määrittelyllä saattaa olla merkittävä vaikutus siihen, millaiseksi historian opetus ja sen arviointi uuden opetussuunnitelman mukaan muodostuvat. On siis hyvinkin olennaista, mitä opettajat historiataidoilla ymmärtävät ja miten he siirtävät tätä ymmärrystä käytäntöön.

Opettajien asiantuntijuudella ja heidän näkemyksillään historiasta on merkitystä myös sille, miten oppilaat mieltävät oppiaineen. Opettajien omat asenteet ja mielikuvat heijastuvat helposti suoraan opetukseen. (Tainio 2009, 2.) Historian opetus alkaa perusopetuksessa tällä hetkellä koulun painotuksesta riippuen joko neljännellä tai viidennellä luokalla ja sitä opettavat tällöin pääsääntöisesti luokanopettajat. Lapset ovat tällöin valmiita aloittamaan historian opiskelun, mutta opetuksessa tulisi huomioida oppilaan ikä- ja kehitysvaihe. Ajattelun taidot kehittyvät vähitellen ja varsinkin historian opintojen alussa tulisi huomioida ja käyttää hyväksi lapsen mielikuvitusta, eläytymistä sekä kokemuksellisuutta – asioiden sitomista lapsen kokemusmaailmaan.

Luokanopettajilla on siis suuri vaikutus siihen, millaisena uusi oppiaine näyttäytyy oppilaille. Opettajan oma historiatietoisuus ja käsitykset historiasta rakentuvat eletystä elämästä. Siihen vaikuttavat osaltaan niin perhetausta ja historian merkitys lapsuuden kodissa kuin koulu ja ympäröivä yhteiskuntakin. Luokanopettajaopinnoissa käsitys oppiaineesta ja sen pedagogiikasta täydentyy, mutta historian opinnot ovat varsin suppeat luokanopettajan opettavien aineiden joukossa. Opetuskokemus täydentää tätä kokonaisuutta muodostaen yhdessä opettajan pedagogisen sisältötiedon. Opettajan pedagoginen sisältötieto koostuu substanssiedosta sekä pedagogisesta tietämyksestä. Tämän tiedon varassa opettaja suunnittelee ja toteuttaa opetustaan. Se sisältää tietoa oppiaineen tavoitteista, opetusmenetelmistä, oppijoista ja opetussuunnitelmasta. (Veijola 2013, 31–32.)

Olemme tutkimuksessamme kiinnostuneita alakoulun opettajien historiaa koskevasta pedagogisesta sisältötiedosta. Siitä, miten he mieltävät historian oppiaineen, ja millaisia valmiuksia heillä sen opettamiseen omasta mielestään on. Nämä seikat vaikuttavat väistämättä siihen, miten historian opetussuunnitelma ja oppiaine välittyvät myös oppilastasolle. Aihe on mielestämme varsin mielenkiintoinen, sillä pohja historian opinnoille luodaan nimenomaan alakoulussa.

Opetussuunnitelma luonnollisesti ohjaa opetusta ja tarjoaa raamit sille, mitä oppiaineessa tulisi opettaa. Vastikään käyttöön otettu perusopetuksen uusi opetus-

suunnitelma jatkaa jo pitkään vallalla ollutta linjaa historiataitojen painotuksesta niin tavoitteissa, sisällöissä kuin arvioinnissakin. Historian uusi opetussuunnitelma pohjaa täysin historiataitoihin. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 257–259.) Opettajilla tulisi olla siis keinoja näiden tavoitteiden saavuttamiseen.

Taitopainotteinen opetus voi olla monelle vierasta varsinkin, jos opetus nojaa edelleen tietojen välittämiseen. Erilaisia menetelmiä historiataitojen opetukseen on kuitenkin tarjolla, joista yhtenä esimerkkinä tässä tutkimuksessa esitellään pedagogiset liveroolipelit. Tutkimuksessamme otamme selvää siitä, mitä historia oppiaineena luokanopettajien näkemysten mukaan opettaa oppilaille ja miten historiaa voisi opettaa uudella tavalla edularppia toteuttaneiden opettajien kokemusten mukaan. Pedagogiset liveroolipelit nousivat tutkimuskohteeksi sen vuoksi, että menetelmä on Suomessa vielä varsin vähän käytetty, eikä sen käytöstä ole siten juuri saatavilla tutkimustietoa. Pedagogisten liveroolipelien avulla on mahdollista harjoittaa laajasti erilaisia historiataitoja - etenkin historiallista empatiaa. Pedagogisten liveroolipelien osalta laajensimme tarkastelun näkökulman koskemaan koko perusopetusta, sillä koimme, että menetelmän käyttöä on hyvä käsitellä laajemmin eri-ikäisten oppilaiden osalta.

Ennako-oletuksenamme on, että pedagogiset liveroolipelit voisivat olla yksi väline, jolla historian ymmärrystä voitaisiin parantaa ja historiallista empatiaa kehittää. Pedagogiset liveroolipelit voisivat mahdollisesti auttaa oppilaita eläytymään historian maailmaan ja menneiden aikojen ihmisten elämään. Tällöin historia parhaimmillaan tulee eläväksi ja kosketuksiin oppilaan oman maailman ja ajattelun kanssa. Parhaassa tapauksessa tällöin syntyy syvempi ymmärrys ja historiallinen empatia kehittyä. Historia ei enää olekaan vain jäsentymättömiä syitä ja seurauksia, nimiä ja vuosilukuja, vaan historialla on mieli. Historia on jotain, mihin syntyy kosketuspinta ja menneisyys muuttuu ymmärrettäväksi.

Tässä tutkimuksessa ollaan siis kiinnostuneita historiataitojen opettamisesta alakoulussa sekä opettajien kokemuksista pedagogisten liveroolipelien käytöstä historiataitojen opetuksessa. Tutkimuksessa kartoitetaan aluksi luokanopettajien käytännön työtä - mitä ja miten he opettavat historiaa sekä millaisia valmiuksia heillä mielestään on historiataitojen opettamiseen. Tämän jälkeen syvennämme näkemystä historiataitojen opettamisen mahdollisuuksista pedagogisten liveroolipelien avulla. Kokonaisuus tarjoaa katsauksen historiataitojen opettamisen nykytilanteeseen sekä yhden mahdollisen malliesimerkin historiataitojen opettamisen mahdollisuuksista.

## **2 HISTORIA JA HISTORIATAIDOT**

### **2.1 Historia tieteenä ja opetettavana aineena**

Historia on tiede, joka tutkii menneisyyttä. Usein kuulee muisteltavan kouluhistorian olleen vain nimiä ja vuosilukuja, irrallisia ja huonosti mieleen jääneitä tietoja. Mielikuva historiasta faktoina on kuitenkin sangen paradoksaalinen historian tieteen luonteen ja tutkimuskohteen vuoksi. Mennyt on mennyttä, eikä faktoja menneisyydestä enää ole olemassa. Emme voi palata menneeseen ja toistaa tilannetta. Historian tutkimukseen kuuluu se, että tutkittava on pääosin poistunut kokemukentästämme. Pääsemme siihen käsiksi enää menneisyyden jälkien – erilaisten lähteiden avulla. (Lappalainen 2002, 9-12.)

Historia on aina jonkun kirjoittamaa. Sen ilmeneminen on sidonnaista tulkintaan, tulkinnan tekijään ja aikaan, jolloin tulkinta tehdään. Historia ei ole yhtä kuin menneisyys. Menneisyys on jotain, mihin emme sellaisenaan enää pääse kiinni. Historia on yritys tavoittaa tämä menneisyys ja muodostaa siitä johdonmukaisia päätelmiä lähteiden avulla. Historia myös muuttuu ajan myötä. Tapahtumista saadaan mahdollisesti uutta tietoa uusien lähteiden ja näkökulman valinnan avulla. Joskus jokin vanha tulkinta osoitetaan täysin vääräksi tai tiedot tarkentuvat. Jos historia siis olisi vain nimiä ja vuosilukuja, yksiselitteisiä ja ulkoa opeteltavia faktoja, emme tarvitsisi historian tutkimusta. Myös historia tieteenalana menettäisi merkitystään. (Jenkins 1991, 5-11.)

Historia on tiede, joka perustuu tietoon, mutta tämän tiedon saavuttaminen vaatii paljon erilaisia taitoja. Jotta tietoa pystyy saamaan, tarvitaan muun muassa lähteiden lukutaitoa, kriittistä ajattelua, syy-seuraussuhteiden sekä aikakäsitysten ymmärtämystä, kokonaisuuksien hallintaa sekä kykyä asettua menneen ihmisen asemaan. Nämä kaikki ovat historiataitoja, joita myös perusopetuksen uudessa opetussuunnitelmassa historian osalta painotetaan. Paitsi historiataitoja näiden taitojen voidaan ajatella olevan myös yleisesti hyödyllisiä oppimisen ja ajattelun taitoja. (Drake & Nelson 2009, 53-61.)

Globalisoituvassa, nopeasti muuttuvassa maailmassa menneisyyden tuntemuksen ja siihen liittyvien taitojen hallitseminen on korostunut. Vuonna 1995 Unescon yleiskokous totesi julkilausumassaan, että nyky maailman ongelmiksi ovat nouse-



massa suvaitsemattomuus, rotu- ja kansallisuusviha, terrorismin eri muodot, syrjintä, sota ja väkivalta ”toisina pidettyjä” kohtaan sekä rikkaiden ja köyhien epäsuhdan kasvu. Tällöin yleiskokous asetti kasvatuksen tavoitteeksi kyvyn tunnistaa ja hyväksyä arvot, jotka yksilöiden, sukupuolten, kansojen ja kulttuurien monimuotoisuus tekevät mahdolliseksi. Tämä edellyttää historiallisten prosessien ristiriitaisuuksien ja erilaisten kulttuuriperinteiden vaikutusten ymmärtämistä. Globaali, jatkuvassa muutoksessa oleva tietoyhteiskunta vaatii historian tapahtumien ja prosessien kaikkien toimijoiden motiivien ymmärtämistä ja kykyä eritellä erilaisia historian tulkintoja. (Isakson & Jokisalo 2005, 7.) Historian todellinen arvo on siinä, että mennyt voi valaista tätä päivää ja auttaa jäsentämään maailmaa. Historia on jokaisen kansalaisen resurssi ja väline yhteiskunnan ja maailman ymmärtämiseen. (Tosh 2008, iix-ix.)

Historiassa tietoa on rajaton, mikä asettaa haasteita niin opettamisen kuin oppimisenkin suhteen. Rajausta ja valintaa on pakko tehdä, mikä aiheuttaa väistämättä yksinkertaistamista ja näkökulman ottamista. Kokonaisuusien muodostaminen yksittäisistä tiedoista on Arja Pillin (1992, 131–132) mukaan oppilaan kannalta ratkaisevin historian oppimisen ongelma. Haasteita tuo myös historian havainnollistamisen vaikeus. Hän korostaa, että menneisyyttä ei voida palauttaa suoran havainnoinnin kohteeksi, vaan oppilaan täytyy luoda kuvansa historiasta muiden välittämien rekonstruktioiden avulla, seuraamalla opetusta ja kirjallisia lähteitä kuten oppikirjaa ja dokumentteja.

Selityspenusteiden erilaisuus luonnontieteellisiin oppiaineisiin verrattuna tuo oman erityispiirteensä historian ymmärtämiseen. Olennaista on toimijan päämääriin ja motiiveihin perustuva selittäminen. Mikäli historian opetuksessa keskitytään vain tapahtumien kuvailuun ja sisällön kiireelliseen läpikäymiseen, oppiaineen ydin ja sille ominainen selittämistapa ei avaudu oppilaille. Pillin (1992, 133.) mukaan tämä on kuitenkin opittavan asian ydintä, joka oppilaiden on mahdollista ymmärtää, mikäli sitä käsitellään syventyten ja ongelmakeskeisesti.

## **2.2 Taitopohjainen historianopetus**

Historiataidoilla tarkoitetaan taitoja, joita voidaan johtaa tiedonalan luonteesta ja sen peruskäsitteistä. Historiataidot ovat läheisessä yhteydessä myös yleisiin tieteellisen ajattelun ja tutkimuksen taitoihin. Esimerkiksi kokonaisuusien hallinta, lähteiden kriittinen lukutaito, syy-seuraus-suhteiden ymmärtäminen, tulkinnallisuus sekä objektiivisuus

ovat kaikki taitoja, joita tarvitaan paitsi historian ymmärtämiseksi myös yleisesti tieteellisessä ajattelussa. (Drake & Nelson 2009, 54–62.)

Opetushallituksen Edu.fi verkkopalvelussa historiaa koskevissa opettajille suunnatuissa tukimateriaaleissa historian taidoiksi määritellään esimerkiksi erilaisten lähteiden kriittinen tarkastelu ja niiden totuusarvon punnitseminen, historian toimijoiden motiivien tarkastelu erilaisista näkökulmista sekä kyky asettua ja eläytyä eri toimijoiden asemaan. Historiallisen tiedon todetaan olevan kriittisen ajattelun taitoja vaativa prosessi, joka voi osaltaan auttaa paitsi menneisyyden myös nykyisyyden ymmärtämisessä. (Edu.fi – historia ja yhteiskuntaoppi.)

Pillin (1992, 123–126) mukaan historiassa oppiaineena on aineksia ajattelutaitoja ja erityisesti tiedon hahmottamiskykyä haastavaksi oppiaineeksi. Tällöin historiaa opetettaessa keskeiseksi nousee ajatuskulkujen virittäminen ja historiallisen ajattelun opettaminen. Historialliseen ajatteluun liittyy toki myös tietojen hallinta. Jotta uusista opittavista asioista rakentuisi järkeviä kokonaisuuksia, tulisi tietosisällön rakentua loogisesti aiemmin opitun varaan. Tehokkainta tällöin ovat työtavat, joissa oppilas joutuu itse jäsentämään ja käyttämään tietoa. Mikäli opetuksessa painotetaan esittävää tapaa, oppilaiden tehtäväksi voi jäädä jäsenettyjen yleiskatsausten omaksuminen ja ulkoa opettelu. Pelkkä muistaminen ei edesauta ymmärtämistä, joka vaatii kokonaisuuden ja tiedon elementtien yhteyksien hallitsemista. Tällöin oppilas ei saa tilaisuutta itsenäisiin päätelmiin tai erilaisten tulkintojen vertailuun ja historiasta voi välittyä suoraviivainen ja kiistaton, tiedonalaan vääristävä käsitys.

Jotta historian opetus olisi opetussuunnitelman edellyttämää, taitopohjaista, opetusta, tulisi sen lähteä Veijolan (2016, 8) mukaan liikkeelle historiatieteelle tyypillisestä tiedonmuodostusprosessista. Käytännössä tämä tarkoittaa pätevien tulkintojen tekemistä menneisyydestä lähteiden perusteella. Kriittiset äänet sanovat, että tavoite toimia historiantutkijan tavoin on kyseenalainen, sillä historiallinen ajattelu on epäluonnollista toimintaa. Tutkimukset osoittavat kuitenkin, että eritasoisista lähtökohdista huolimatta, oppilaiden historiallinen ajattelu kehittyy riittävällä harjoittelulla. Haastavaa historiallisen ajattelun opettamisesta tekee Veijolan (2016, 15) mielestä se, että toimiakseen kuten historian tutkija, oppilas tarvitsee taitojen lisäksi myös tietoja. Opetuksessa tulisi siis kehittää näitä molempia. Pahimmillaan puutteet jommassakummassa osaluueessa pelkistävät opetuksen irrallisten tekstipätkien näpertelyksi.

Pillin (1992, 122–126) mukaan historian opetuksessa olisikin oleellista pyrkiä järjestämään opittavat asiat järkeviksi kokonaisuuksiksi sekä liittämään uudet

asiat näihin kokonaisuuksiin ja näin ollen välttämään ajatuksetonta ulkolukua. Niin tietosisältöjen kuin historian taitojen ja historiallisen ajattelun kehittämisen kannalta tehokkainta olisi tarjota oppilaille mahdollisuuksia jäsentää ja käyttää tietoja itsenäisesti. Pillin mukaan keskeistä koulun historian opetuksessa ovat oppilaiden omat ajatukset, niiden kulun virittäminen sekä historiallisen ajattelun juurruttaminen oppilaisiin. Uudessa opetussuunnitelmassa korostetaan oppilaan historiatietoisuuden sekä historian tekstitaitojen kehittymistä. Veijola (2016, 14–15) toteaa opetuksen keskiössä olevan tällöin yksilön sekä yhteisön identiteetin rakentuminen ja niiden kriittinen tarkastelu sekä historian näkeminen kriittisen tiedonkäsittelyn kohteena.

Historian ymmärtämisen luonnetta selvitetessä voidaan ottaa lähtökohdaksi se, millaista ajattelua historiantutkimus- ja kirjoitus edellyttävät. Tähän kuuluvat kyky ymmärtää moniulotteisia vaikutussuhteita ja asiayhteyksiä, kyky luoda yhdistää tietoja kokonaisuuksiksi, kyky yleistää, analysoida, tulkita ja arvioida. Myös kriittinen ajattelu sekä ongelmanratkaisutaito ovat olennaisessa roolissa historian osaamisessa. (Pilli 1992, 126–128.) Loogisen ajattelun lisäksi historian ymmärtämiseen kuuluu erottamattomasti historiallinen empatia. Tämä tarkoittaa perspektiivin ottoa, kykyä asettaa menneisyyden ihmisen asemaan ja ajatuksiin. Haasteelliseksi tämän tekee se, että historiallinen empatia edellyttää, ettei mennyttä tarkastella nykypäivän arvojen ja asenteiden kautta. Historiallinen empatia ei myöskään tarkoita puhtaasti emotionaalista suhtautumista historiaan, vaan ennemminkin päinvastoin. Historiallinen empatia vaatii ajattelu- taitojen valjastamista ja tällaisen näkemyksen muodostaakseen oppijan on täytynyt ensin tutustua historiallisiin tosiasioihin ja dokumenttiaineistoon sekä hahmotella kehys tutkittavalle ilmiölle. (Yilmaz 2007, 331–333.)

Robert Stradlingin (2001, 88, 97–98) mukaan historian taitoihin kuuluvat muun muassa lähteiden luotettavuuden arviointi ja niiden tarjoaman tiedon liittäminen aiempiin tietorakenteisiin. Myös Stradlingin mukaan oppilaille tulisi saada historian opetuksesta analyyttisiä ja tulkinnan taitoja, joita he voivat tulevaisuudessa käyttää myös muissa kuin suoranaisesti historiaan liittyvissä yhteyksissä. David Lowenthal (2000, 63–65) puolestaan toteaa historian vaativan erityisiä taitoja, kuten esimerkiksi kykyä arvioida eri lähteistä peräisin olevaa tietoa sekä kykyä ymmärtää menneisyydestä tehtyjä erilaisia tulkintoja.

Historian taitojen opettamisen puolesta puhutaan myös Juha Vänntisen (2009) tutkimuksessa ”Saako historiasta selvää”. Tutkimuksessaan Vänntinen selvitti lähdeytöskentelyn avulla historian taitopainotteisen opetuksen toimivuutta peruskoulus-

sa. Tutkimusjoukon ollessa monikulttuurinen Vääntinen tarkasteli nimenomaan monikulttuurisen taustan omaavien oppilaiden suoriutumista taitopainotteisessa historianopetuksessa. Vääntisen tutkimus osoittaa oppilaiden historian taitojen kehittyneen tutkimusprosessin aikana. Lähdeyöskentelyyn liittyvien harjoitusten edetessä oppilaiden kirjoitukset muuttuivat historiallisemmiksi. Tutkimustulosten mukaan historian lähteiden käyttäminen opetustyössä soveltuu myös monikulttuurisille oppilasryhmille, sillä historian taitojen parantumisella ei vaikuttanut olevan yhteyttä oppilaan kulttuuriseen taustaan. Tutkimuksessa todetaan lisäksi, että nuorten historiakuvan muodostuu osin koulun ulkopuolisista tiedonlähteistä. Myös tämän vuoksi historian taitoihin painottuva opetus on tärkeää, sillä opetuksella voidaan kehittää ajattelua ja auttaa tämän ulkopuolelta omaksutun tiedon käsittelemisessä ja jäsentämisessä.

Terrie Epsteinin (2010) tutkimuksessa arvioidaan nuorten etnisen taustan ja identiteetin vaikutusta heidän käsityksiinsä eri etnisten ryhmien historiasta. Taustalla vaikuttivat tutkimuksen aikaan suunnitteilla olleen opetussuunnitelman muodostamiseen liittyvät haasteet liittyen erimielisyyksiin siitä, miten eri etnisten ryhmien kokemukset tulisi sisällyttää historian opetukseen. Kolmesta eri kilpailevasta näkökulmasta yksi painotti yhtenäisen läntisen perinteen opetusta, toinen moniperspektiivistä lähestymistapaa, jossa keskiössä oli vapauden ja yhdenvertaisuuden kehittyminen sekä sen ylläpito ja kolmas näkemys korosti valkoisen historian kyseenalaistamista. Tutkimustulosten mukaan yksikään esitetystä akateemisista näkökulmista ei tarjonnut kaikille ryhmille sopivia puitteita oppimiseen. Erilaiset kulttuuriset taustat asettivat nuorten historian oppimiselle erilaisia lähtökohtia historian opiskeluun, jonka vuoksi näkökulman valinnalla kansallista historiaa opettaessa ei palvella kuin osaa oppijoista.

Samansuuntaisia tuloksia tarjoaa myös Linda S. Levstik. (2008, 279–286.) Levstikin mukaan on käytännön pakko kehittää historian opetusta, joka ottaa huomioon kulttuurien erilaisuuden, mutta myös huomioi kansallisen yhtenäisyyden. Kuitenkin ajatus siitä, mikä on historiallisesti merkittävää, rakentuu kulttuurisesti monessa eri tassa ja välittyy yhteiskunnan jäsenille eri tavoin. Levstik viittaa useisiin tutkimustuloksiin, jotka osoittavat, että nuoren on vaikea sovittaa omaa historiallista ajatteluaan koulun opetussuunnitelman tarjoamaan muottiin. Hän peräänkuuluttaakin historian taitojen, kuten kriittisen ajattelun sekä monitulkintaisuuden opettamista koulussa, sillä näkee sen olevan tärkeää, jotta oppilaan olisi ylipäättään mahdollista oppia ymmärtämään kansallista historiaa.

Husbands, Kitson ja Pendry (2003) tutkivat sitä, kuinka opettajat opettavat

ja oppilaat oppivat historiaa. He paneutuvat muun muassa opetussuunnitelman käsittämiseen, ymmärtämiseen ja toteuttamiseen. Tutkimukseen haastatellut opettajat suhtautuivat tietosisällöt tarkasti määrittävään opetussuunnitelmaan ja opetukseen vastustavasti. Kannanottoja tiettyjen historiallisten tapahtumien tai yksityiskohtien opettamisen puolesta ei oltu valmiita tekemään. Historian opetuksen sisältöjen valinnassa tärkeämmäksi koettiin sisältöjen valikoituminen nimenomaan historian taitojen harjoittamisen perusteella.

Arja Virta (1995) on väitöskirjassaan selvittänyt oppilaiden historiaa ja yhteiskuntaa koskevan tiedon laatua ja tiedonrakenteita lukiolaisten keskuudessa hyödyntäen reaalikokeen esseevastauksia. Hän siis keskittyi tutkimuksessaan nimenomaan historian tietojen omaksumiseen ja oppimiseen. Tutkimuksessa todetaan korkeatasoisten historian esseevastausten olevan koherentteja ja johdonmukaisia. Niissä vastaaja usein osasi kytkeä syy-yhteydet aikasuhteiseen prosessikuvaukseen. Sen sijaan heikot vastaukset taas olivat hajanaisia, koostuivat irrallisista toteamuksista ja aiheen käsittely oli niissä pinnallista.

Huomattavaa on, että historian taidoiksi mielletyt osa-alueet ovat pitkälti samoja kuin niin kutsutut akateemiset taidot, joita oppilas tarvitsee viimeistään, mikäli hakeutuu jatko-opintoihin. Esimerkiksi kriittinen ajattelu, syy-seuraussuhteiden ymmärtäminen, kokonaisuuksien hallinta sekä monitulkintainen lähestymistapa ovat löydettävissä suomalaisten yliopistojen toimintakuvauksista. Lisäksi yliopisto-opiskelun kuvauksissa käsitellään myös erilaisia opiskeluteknisiä taitoja, joita on mahdollista kehittää varsinkin historian oppiaineen parissa jo peruskoulusta alkaen.

Virran (1995, 208–209) mukaan historian opetuksessa tulisikin kiinnittää huomiota etenkin oppilaan oppimistaitoihin ja tapaan omaksua ja käyttää tietoa. Opiskeltavan aineiston tulisi olla selkeästi jäsentynyttä, jotta oppilas voisi hahmottaa omaksumistaan tiedoista jäsentyneitä kokonaisuuksia. Keskeistä on oppilaan ajattelun aktivoiminen sekä huomion kiinnittäminen historian ominaisuuksiin nimenomaan tiedonalana. Opetuksessa tulisi siis mitä-kysymyksen rinnalla entistä enemmän painottaa myös miksi- ja miten-kysymyksiä. Historian opiskelun työtapoja tulisi kehittää sellaisiksi, että ne vaativat oppilaalta tiedon soveltamista ja prosessointia – ei vain ulkoa muistamista. Heidän tulisi myös oppia lähestymään tehtäviä prosessi- tai näkökulma-keskeisesti, ei vain aihekeskeisesti ja sisällön kuvaukseen keskittyen.

Tässä tutkimuksessa historiataitoja lähestytään uudessa perusopetuksen opetussuunnitelmassa historian tavoitteiksi ja arvioinninkohteiksi listattujen historiatai-

tojen kautta. Alla olevassa taulukossa on koottuna opetussuunnitelmassa tavoitellut historiataidot arviointikriteereineen.

TAULUKKO 1. Historian arviointikriteerit 6. vuosiluokan päätteeksi hyvää osaamista kuvaavaa sanallista arviota / arvosanaa kahdeksan varten (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 259.)

Opetuksen tavoite	Sisältö-alueet	Arvioinnin kohteet oppiaineessa	Hyvä/arvosanan kahdeksan osaaminen
<b>Merkitys, arvot ja asenteet</b>			
T1 ohjata oppilasta kiinnostumaan historiasta tiedonalana ja identiteettiä rakentavana oppiaineena	S1-S5		Motivaation kehittymistä ei käytetä arvosanan muodostamisen perusteena. Oppilaita ohjataan pohtimaan kokemuksiaan osana itsearviointia.
<b>Tiedon hankkiminen menneisyydestä</b>			
T2 johdattaa oppilasta tunnistamaan erilaisia historian lähteitä	S1-S5	Historian tietolähteiden tunnistaminen	Oppilas osaa ohjatusti etsiä historia-tietoa erilaisista tietolähteistä.
T3 ohjata oppilasta havaitsemaan historiatiedon tulkinnallisuuden	S1-S5	Historiatiedon tulkinnallisuuden havaitseminen	Oppilas osaa erottaa toisistaan faktan ja tulkinnan.
<b>Historian ilmiöiden ymmärtäminen</b>			
T4 auttaa oppilasta ymmärtämään erilaisia tapoja jakaa historia aikakausiin sekä käyttämään niihin liittyviä historiallisia käsitteitä	S1-S5	Kronologian ymmärtäminen	Oppilas tunnistaa keskeiset historiaan liittyvät ajan jäsentämis muodot ja osaa antaa esimerkkejä eri aikojen yhteiskunnille ja aikakausille ominaisista piirteistä.
T5 ohjata oppilasta ymmärtämään ihmisen toiminnan motiiveja	S1-S5	Historiallinen empatia	Oppilas pystyy eläytymään menneen ajan ihmisen asemaan ja nimeämään tämän toiminnan motiiveja.
T6 johdattaa oppilasta hahmottamaan erilaisia syitä ja seurauksia historian tapahtumille ja ilmiöille	S1-S5	Syy- ja seuraussuhteiden hahmottaminen historiassa	Oppilas tunnistaa ja osaa antaa esimerkkejä historian ilmiöiden syy- ja seuraussuhteista.
T7 auttaa oppilasta tunnistamaan muutoksia oman perheen tai yhteisön historiassa sekä ymmärtämään, miten samat muutokset ovat voineet tarkoittaa eri asioita eri ihmisille	S1-S5	Muutoksen hahmottaminen	Oppilas osaa kuvata muutoksia ja kertoa, miksi muutos ei ole sama kuin edistys. Oppilas osaa kuvata joidenkin esimerkkien avulla, miten muutos ei ole merkinnyt samaa eri ihmisten ja ryhmien näkökulmasta.
T8 harjaannuttaa oppilasta hahmottamaan jatkuvuuksia historiassa	S1-S5	Jatkuvuuden tunnistaminen	Oppilas osaa antaa esimerkkejä ilmiöiden jatkuvuudesta eri aikakaudesta toiseen.
<b>Historiallisen tiedon käyttäminen</b>			
T9 ohjata oppilasta esittämään muutoksille syitä	S1-S5	Syy- ja seuraussuhteen kuvaileminen	Oppilas osaa kuvailla pääpiirteissään joidenkin historian ilmiöiden syy- ja seuraussuhteita.
T10 ohjata oppilasta selittämään, miten tulkinnat saattavat muuttua uusien lähteiden tai tarkastelutapojen myötä	S1-S5	Tulkintojen selittäminen	Oppilas osaa selittää joidenkin esimerkkien avulla, miksi sama tapahtuma tai ilmiö voidaan tulkita eri tavoin.
T11 ohjata oppilasta selittämään ihmisen toimintaa	S1-S5	Ihmisen toiminnan selittäminen	Oppilas osaa esittää käsiteltävästä asiasta kertomuksen siten, että hän selittää tapahtuman tai ilmiön eri toimijoiden kannalta.

Luvuissa 2.1 ja 2.2 esiin nostetut eri tutkijoiden käsitykset historiataidoista ovat yhteneviä opetussuunnitelmassa tavoiteltavien historiataitojen kanssa. Pitkästi kyse on historian tieteenalan erityispiirteiden ymmärtämisestä sekä ajattelun taidoista. Harjoittelemalla ajattelun taitoja historian oppiaineessa harjoitetaan varsin luontevasti myös opetussuunnitelman laaja-alaisen osaamisen tavoitetta ”ajattelu ja oppimaan oppiminen”. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 155.) Historiallinen ajattelu edellyttää lähteiden lukutaitoa, kriittistä ajattelua sekä kykyä tehdä tulkintoja ja analysoida. Monessa kohdin kyse on myös ymmärtämisestä – kyvystä ymmärtää syyseuraussuhteita, tulkinnallisuutta, kronologiaa sekä erilaisten toimijoiden motiiveja ja lähtökohtia. Jotta nämä taidot kehittyisivät, niitä on myös harjoitettava ja siihen uudessa opetussuunnitelmassa myös tähdätään.

## 3 HISTORIAN OPETUS ALAKOULUSSA

### 3.1 Historia opetussuunnitelmassa

Historian opetuksen tarkoituksiksi on perinteisesti nähty tiedon välittäminen menneisyyden tapahtumista ja oman kansakunnan suuren kertomuksen opettaminen. Tämä on tarkoittanut sitä, että opetuksen ytimessä on ollut sisältötiedon siirtäminen ja yhteisöä yhteen sitovan kollektiivisen historiatietoisuuden rakentaminen. Ongelmana tässä on jo lähtökohtaisesti se, että historian luonteenlaadun tieteenä huomioon ottaen meillä ei voi olla mitään varmaa tietoa siitä, mitä menneisyydessä tapahtui. Siksi ei voi olla olemassa yhtä oikeaa kertomusta, mitä opetuksessa voitaisiin siirtää eteenpäin. On vain useita toisistaan eroavia ja jopa vastakkaisia näkemyksiä. (Veijola 2016, 7.) Suomessa historian opetusta on jo 1990-luvulta saakka lähestytty taitopainotteisesta näkökulmasta, ja pelkkä tiedon välittäminen menneisyydestä on syksyllä 2016 käyttöön otetulle perusopetuksen opetussuunnitelmalle täysin hylätty ajatus.

Historian opetuksen tehtävä on nykyisessä opetussuunnitelmassa kolmijakoinen. Sen tehtäväksi määritellään oppilaiden historiatietoisuuden ja kulttuurien tuntemuksen kehittäminen sekä oppilaiden kannustaminen omaksumaan vastuullisen kansalaisuuden periaatteet ja pyrkimys edistää heidän kasvuaan aktiivisiksi ja erilaisuutta ymmärtäviksi yhteiskunnan jäseniksi. Lisäksi opetuksen tavoitteena on myös kehittää oppilaiden historian tekstitaitoja. Kiinnostus menneitä aikoja kohtaan pyritään herättämään toiminnallisten ja elämyksellisten työtapojen avulla. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 257.) Opetussuunnitelma perustuu oppimiskäsitykseen, jonka mukaan oppilas on aktiivinen toimija. Oppiminen tapahtuu jatkuvassa vuorovaikutuksessa toisten oppilaiden, aikuisten sekä monipuolisten oppimisympäristöjen kanssa ollen kuitenkin myös itsenäistä ja vahvistaen yksilön henkilökohtaista osaamista. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 17.)

Oppilaita ohjataan historian avulla ymmärtämään nykyisyyteen johtanutta kehitystä, henkisen ja aineellisen työn arvoa sekä pohtimaan tulevaisuuden valintoja. Oppilaita ohjataan myös historiallisen tiedon luonteen ymmärtämiseen, tiedon hankkimiseen sekä tutustutetaan historian alan peruskäsitteisiin. Opetuksen tulisi myös ohjata oppilaita tiedon kriittiseen käsittelyyn ja tutustuttaa historialliseen lähdeaineistoon. Kaiken tavoitteena on siten kehittää historiatietoisuutta ja historian tekstitaitoja. (Perusope-



tuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 257.) Historian merkitys löytyy siten yhtäältä edelleen siitä, että sen tavoitteena on tukea oppilaiden identiteetin rakentumista. Identiteettiä rakennetaan kuitenkin eri tavalla kuin menneinä vuosikymmeninä. Suuren kansallisen kertomuksen sijaan opetuksen tulisi nyt ohjata oppilasta hahmottamaan yksilön merkitystä toimijana historiassa ja yksilön toiminnan taustalla vaikuttavia motiiveja ja tekijöitä. (Veijola 2016, 6.)

Historiatietoisuuden ytimessä on muutoksen ja jatkuvuuden selittäminen sekä yhteiskunnan arvoihin ja muutoksiin tutustuminen (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 257). Historiatietoisuus ei sinällään ole kriittisen ajattelun malli, mutta se auttaa ihmistä tiedostamaan menneisyyden läsnäolon tässä päivässä ja auttaa ymmärtämään itsensä osana historian jatkumoa sekä arvioimaan kuvaansa historiasta (Veijola 2016, 9). Siksi aktiivinen historiatietoisuus on nähty myös kouluopetuksen tavoitteena (Pilli 1992, 129).

Historian tekstitaidot on kokonaan uusi käsite opetussuunnitelmassa ja se on määritelty opetussuunnitelmassa varsin väljästi tarkoittamaan taitoa lukea ja analysoida menneisyyden toimijoiden tuottamia lähteitä sekä tehdä päteviä tulkintoja niiden tarkoituksesta ja merkityksestä (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 257; Veijola 2016, 6–7; 15). Tässä yhteydessä opetussuunnitelma nostaa esille historia-tiedon tulkinnallisuuden ja moniperspektiivisyyden ymmärtämisen (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 257). Historian tekstitaidot on kuitenkin moniselitteinen käsite, eikä termillä ole historian opetuksen kontekstissa selkeää määritelmää (Veijola 2016, 6.) Suppeasti tulkiten tekstitaidoilla voidaan tarkoittaa vain lähteiden lukemisen taitoa ja tiedon tuottamista niiden pohjalta (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 257). Toisaalta voidaan nähdä, että historian tekstitaitojen oppiminen rinnastuu suoraan monilukutaitoon ja multimodaalisten tekstien tulkintataitoon (Veijola 2016, 13–15). Opetussuunnitelman mukaan monilukutaito on kykyä hankkia, muokata, tuottaa, esittää ja arvioida tietoa eri muodoissa erilaisten välineiden avulla (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 22.) Näin tulkittuna tekstitaidot tukevat kriittisen ajattelun ja oppimisen taitojen kehitystä (Veijola 2016, 13–15).

Tiedollisten sisältöjen suhteen opetussuunnitelma on varsin löyhä. Alakoulun tiedollinen sisältöalue on ajallisesti laaja sisältäen esihistoriallisen ajan ja siviilisaation synnyn, vanhan ajan ja antiikin perinnön, keskiajan, uuden ajan murrosvaiheen sekä Suomen historian osana Ruotsia. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 258.) Laajasta ajallisesta rajauksesta huolimatta kyseisten ajanjaksojen tiedollisen

sisällön rajaaminen jää kuitenkin hyvin suppeaksi jättäen opettajalle paljon omaa päättäväisyyttä ja harkinnan varaa. Myös arvioinnissa keskitytään oppilaan taitoihin tarkkaan määritetyn tietosisällön sijaan. Historian arviointikriteerit 6. vuosiluokan päätteeksi hyvää osaamista kuvaavaa sanallista arviota/arvosanaa kahdeksan varten sisältää ai-noastaan taitoihin liittyviä kuvauksia. Keskeistä arvioinnissa ja opintojen edistymisessä on tutkiminen, toimiminen ja eläytyminen, kulttuuriympäristöön ankkuroituminen ja aikaperspektiivin hahmottaminen. Lisäksi olennaisena pidetään historian merkityksen oivaltamista ihmiskunnan ja oman elämän kannalta nyt ja tulevaisuudessa. (Perusope-tuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 258–259.)

Yläkouluun siirryttäessä oppiaineen tehtävänä on syventää oppilaiden käsitystä historiallisen tiedon luonteesta. Opetuksen tulee edelleen tukea oppilaan oman identiteetin kehittymistä sekä perehdyttää kulttuurien vaikutuksiin niin yksilöiden kuin yhteiskuntien näkökulmasta. Arvioinnin kohdalla huomio on edelleen taidoissa. Erikseen mainitaan, että sisältöjen muistamisen sijasta arvioinnissa kiinnitetään huomiota tiedon soveltamiseen ja historiallisen ajattelun hallintaan. Tavoitteiden toteutumisen kannalta korostetaan vuorovaikutuksellisia ja tutkimuksellisia työtapoja. Sisällöt on niin ikään edelleen määritelty laveasti ja ne jättävät paljon tilaa paikalliselle toteutukselle. Sisältöalueita on yhteensä kuusi: teollisuusyhteiskunnan synty ja kehitys, ihmiset muuttavat maailmaa (yhteiskunnallisten aatteiden kehitys), Suomea luodaan, rakenne-taan ja puolustetaan (autonomian ja itsenäisyyden aika), suurten sotien aika (maailman-sodat, kylmä sota), hyvinvointiyhteiskunnan rakentaminen sekä nykyisen maailmanpoli-tiikan juuret. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 416–417.)

Oppilaita kannustetaan omien tulkintojen tekemiseen sekä eriävien tulkin-tojen arvioimiseen (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 416). Historian erilaisia kertomuksia kertovat akateemisen historian tutkimuksen ja koulun historianope-tuksen lisäksi esimerkiksi myös elokuvat, pelit ja kaunokirjallisuus (Veijola 2016, 7). Niinpä opetussuunnitelmassa oppimisympäristöjä laajennetaan koulun ulkopuoliseen historiakulttuuriin, kuten peleihin ja elokuvaan ja historiataitoja kannustetaan harjoitta-maan myös niiden avulla. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 258.)

### **3.2 Luokanopettajien pedagoginen ajattelu**

Tutkittaessa historian ja historiataitojen opettamista alakoulussa on tärkeää miettiä myös sitä, millaisen tiedon ja ajattelun varassa opettajat työtään tekevät – miten he tekevät

opetustaan koskevia ratkaisuja ja suunnittelevat opetustaan. Tätä työn taustalla tapahtuvaa ja siihen vaikuttavaa ajattelua kutsutaan pedagogiseksi ajatteluksi.

Pedagoginen ajattelu tarkoittaa yksinkertaistetusti opettajan työssään tekemiä erilaisia ratkaisuja. Pelkistyksestä huolimatta käsite on kuitenkin monimuotoinen ja sen tulkinta riippuu teoreettisesta lähestymistavasta. Lähestymistapoina voivat olla esimerkiksi reflektio, metakognitio, itsearviointi tai itseohjautuvuus, jotka kaikki tuovat omanlaisensa tulokulman samaan ilmiöön. (Haverinen, Jyrhämä & Syrjäläinen 2008.) Lähestymistavasta riippumatta pedagogiseen ajatteluun vaikuttaa tutkimuksen mukaan niin opettajan käsitykset oppimisesta, tiedosta, oppijoista ja omasta roolista opettajana kuin opetusta ja oppimista käsittelevät uskomukset, arvot ja asenteetkin. (Veijola 2013, 28.)

Pedagoginen ajattelu tulee esille sekä opettajan toiminnassa että siinä, mitä opettaja kertoo työstään ja miten hän perustelee tekemiään ratkaisuja. Pedagogisen ajattelun avulla opettaja pystyy tuomaan esille oppiaineiden tieteelliseen perustaan pohjautuvan sisällön oppimisen kannalta mielekkäällä tavalla vuorovaikutteisesti. Opettajan pedagogisen ajattelun välityksellä kulttuuriperinne ja opetussuunnitelma siirtyvät oppilaille. (Haverinen ym. 2008.) Veijola (2013, 27) lähestyy pedagogisen ajattelun käsitettä väitöskirjassaan ymmärtämällä käsitteen laajasti. Tutkiessaan aineenopettajaopiskelijoiden pedagogisen ajattelun kehittymistä hän määritteli pedagogiseksi ajatteluksi sellaisen ajattelun, jota opettaja ilmentää, kun hän puhuu työstään. Veijolan mukaan pedagoginen ajattelu sisältää myös tiedostamattomia elementtejä, mutta opettaja tiedostaa ainakin osan toimintansa teoriaperustasta ja pystyy myös kertomaan siitä. Opettajan toimintaa ohjaa niin teoreettinen tieto kuin tähän tietoon ja opettajan omiin kokemuksiin pohjautuva tulkinnan kautta syntynyt käyttötietokin. Myös opettajan uskomuksilla on oma roolinsa opettajan käytännöllisen tiedon rakentumisessa.

Pedagogisen ajattelun voidaan nähdä sisältävän erilaisia tasoja. Esimerkiksi Kansasen laatimassa tasomallisissa ajattelussa erotetaan toiminnan taso, opetuksen teoretisointi sekä metateoreettiset kysymykset. (Haverinen ym. 2008.) Myös ajattelun tasoja voidaan pilkkoa pienempiin osiin. Tutkittaessa esimerkiksi toiminnan tasoa voidaan pedagogisen ajattelun ja toiminnan suhdetta kuvata termeillä käyttötieto, sisältötieto, agenda sekä interaktiivinen ajattelu. Käyttötieto ja sisältötieto sijoittuvat tämänkin tutkimuksen kannalta olennaisiin opetusta edeltävään ja sen jälkeiseen vaiheeseen. Agenda ja interaktiivinen ajattelu puolestaan sijoittuvat itse opetustilanteeseen. (Veijola 2013, 27–29.)

Veijola (2013, 30) määrittelee opettajan käyttötiedon opettajan kokonaisvaltaiseksi näkemykseksi opettamisesta, opetustilanteista, oppimisesta sekä omasta roolistaan opettajana. Määritelmän mukaan tiedon lisäksi olennaista ovat opettajan henkilökohtaiset uskomusrakennelmat. Jotta teoreettinen tieto voisi tulla osaksi käyttötietoa, tarvitaan kokemuksellisuutta. Käyttötieto on kuitenkin persoonallista tietoa ja näin ollen harvoin objektiivisesti todettua, mikä pohjimmiltaan erottaa sen teoreettisesta tiedosta. Opettaja suunnittelee ja ohjaa toimintaansa käyttötiedon varassa joko tiedostaen tai tiedostamatta. Vaikka toiminta olisi kuinka tiedostettua, sisältää se aina myös tiedostamattomia piirteitä kuten vakiintuneita toimintatapoja sekä opettaja-perspektiivin, josta opettaja ei voi poissulkea itseään.

Käyttötiedon havainnointi ja sanoittaminen on hankalaa, mutta tutkimusten mukaan hyödyllistä. Tullessaan tietoiseksi omasta käyttötiedostaan kasvaa opettajalla myös ymmärrys siitä, minkä varaan hän toimintansa pohjimmiltaan perustaa. Näin hän myös pystyy paremmin suuntaamaan opetusta kohti haluamaansa suuntaa. Ollessaan tietoinen omasta käyttötiedostaan opettaja saattaa saada työvälineitä tehtäviensä hoitamiseen, itseluottamusta omaa toimintaansa kohtaan sekä kokemuksen ja oikeutuksen omalle ammatillisuudelleen. (Veijola 2013, 31.)

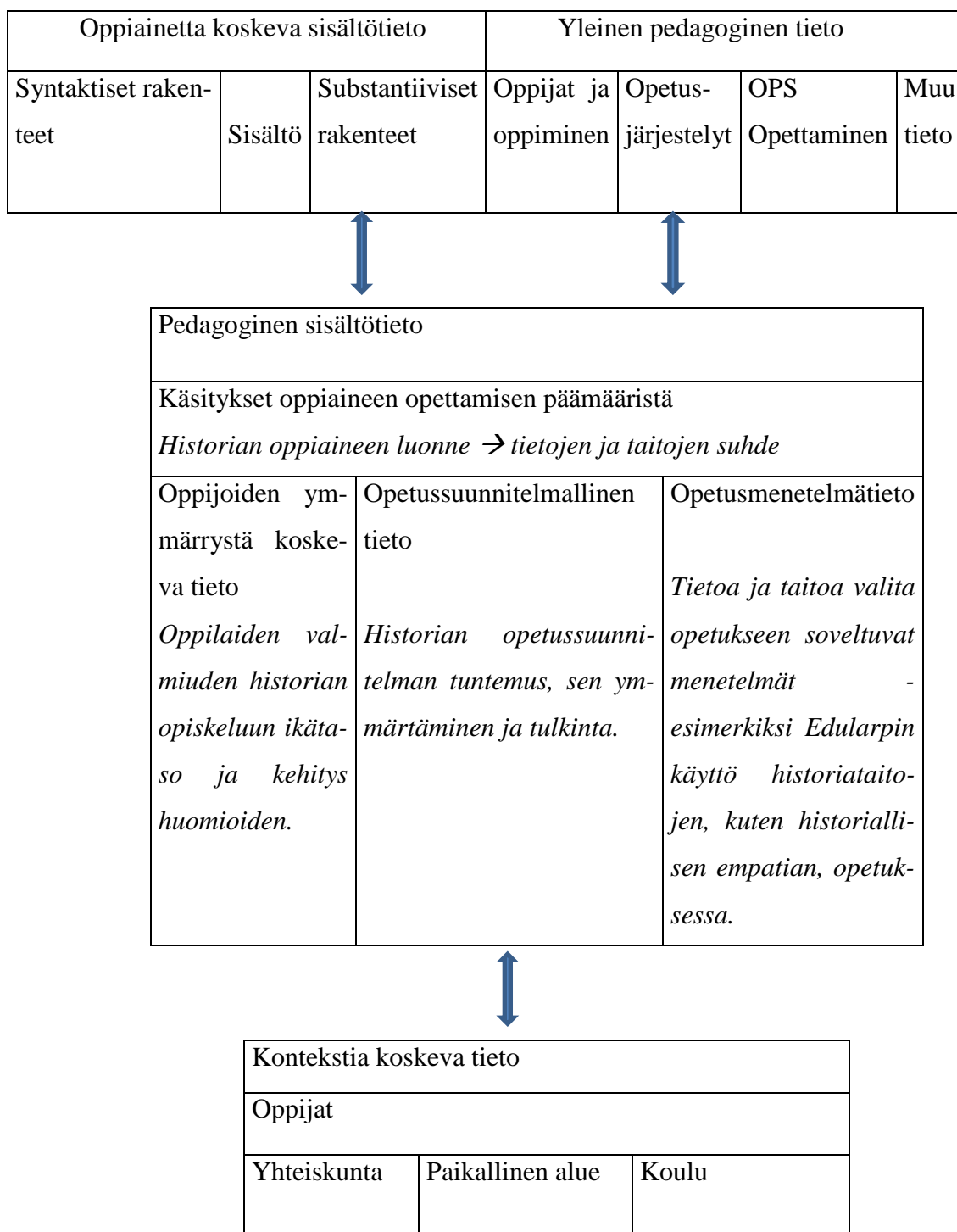
Pedagogisessa sisältötiedossa yhdistyy opettajan substanssietieto sekä pedagoginen tietämys. Se muotoutuu koulutuksen sekä opetuskokemuksen kautta didaktiseksi tiedoksi. Opettaja suunnittelee ja toteuttaa opetustaan pedagogisen sisältötiedon varassa. Pedagogisen sisältötiedon avulla opettaja pystyy suunnittelemaan mielekkään opetuskokonaisuuden huomioiden aiheenrajauksen, oppilasryhmän, ainekohtaisen sisältötiedon sekä yleisen pedagogisen tietämyksensä. Pedagoginen sisältötieto sisältää opettajan käsityksen oppiaineen opettamisesta sekä opettajan tiedot opetussuunnitelmasta ja opetusmateriaalista. Pedagoginen sisältötieto on myös ymmärrystä erilaisista työtavoista sekä oppilastuntemusta ja sen mielekästä hyödyntämistä opetuksessa. (Veijola 2013, 31–32.)

Käyttötietoon verrattaessa sisältötiedon käyttö on tiedostetumpaa. Opettaja hyödyntää suunnittelutyössään aihekohtaista sisältötietoaan. Vaikka hän uudistaa ja päivittää sisältötietoa, toimii jo olemassa oleva sisältötieto pohjana suunnittelulle. Kaikkea ei tarvitse kerta toisensa jälkeen opiskella uudestaan. Opettaja muokkaa pedagogista sisältötietoa jatkuvasti toisin kuin käyttötietoaan. Opettajat myös hyödyntävät sisältötietoa oppitunteja suunnitellessaan käyttötietoa enemmän. Veijola nostaa esille myös käsitteen tarkastelun tieteenalan ja pedagogiikan suhteen. Tutkimustieto osoittaa, että kaikkia

tieteenaloja ei voi opettaa samalla tavoin. Opetettava substanssitieto sekä pedagoginen sisältötieto kulkevat käsikkäin. Vaikka opettaisi jotain oppiainetta hyvin, se ei takaa, että opettaisi kaikkea hyvin. (Veijola 2013, 32.)

Pedagoginen sisältötieto muodostuu hitaasti koulutuksen ja kokemuksen kautta ja se on osin opettajakohtaista. Vaikka opetetaan saman tieteenalakohtaisen tiedon ja saman opetussuunnitelman mukaisesti, eroja syntyy erilaisten opetustapojen ja –menetelmien käytöstä. Kokemuksen vaikutus sisältötiedon käyttöön tulee esille muun muassa tehokkaana ja joustavana toimintana opetustilanteissa. Syvällinen tietoperusta auttaa opettajaa niin ikään opetuksen suunnittelussa sekä arvioinnissa. Opettajan on myös mahdollista havainnoida ja ennakoida paremmin oppilaiden oppimisvaikeuksia. Kokemus auttaa olennaisen hahmottamiseen sekä siihen keskittymiseen ja opetussuunnitelman huomioimiseen saumattomasti osana opetusta. Huomattavaa on, että kokemus mistä vain aiheesta ei auta. Aiheen tuttuus vaikuttaa tutkimuksen mukaan myös opetuksen tasoon. (Aaltonen 2003, 151–152.)

Grossman (1990, 4-5) kuvaa opettajan tietoperustaa ja samalla pedagogisen sisältötiedon olennaista suhdetta suhteessa tieteenalan sisältötietoon, yleiseen pedagogiseen tietoon sekä opetuksen kontekstia koskevaan tietoon. Pedagogisen sisältötiedon avulla opettaja jäsentää, mikä oppiaineessa on tärkeää, ja mitkä ovat opettamisen päämäärät. Näihin vaikuttavat opettajan tieto oppijoiden ymmärryksestä sekä tiedot opetussuunnitelmasta ja opetusmenetelmistä. Grossman jaottelee oppiaineen sisältötiedon syntaktisiin rakenteisiin, sisältöihin sekä substantiivisiin rakenteisiin. Syntaktiset rakenteet kuvaavat tietoa tieteenalan tiedontuotantotavoista, sisällöt kuvaavat faktatietoa ja substantiiviset rakenteet tietoa tieteenalan teoreettisista yleisesti hyväksytyistä opeista.



KUVIO 1. Pedagoginen sisältötieto opettajan tietoperustassa (Aaltonen 2003, 148. muokattu; alkup. kuvio Grossman<sup>1</sup> 1990, 5.)

<sup>1</sup> Grossman, P. 1990. The making of a teacher. Teacher knowledge and teacher education. New York: Teachers College, Columbia University.

Luokanopettajan koulutuksessa opiskellaan kutakin oppiainetta usein varsin suppea määrä. Opiskelijan on mahdollista syventää tietämystään valitsemiensa sivuaineiden varassa mutta niitäkin yleensä vain yhtä tai kahta. Aineenhallinta jää siten monesti opettajan itsensä haltuun otettavaksi. Mielenkiintoista onkin, millaisia mielikuvia luokanopettajilla on opettamistaan oppiaineista, ja tässä tutkimuksessa nimenomaan historiasta ja historiataidoista. Tutkimuksessa olemmekin kiinnostuneita siitä, miten luokanopettajat yhdistävät ymmärryksen historiataidoista omaan pedagogiseen osaamiseensa.

### **3.3 Pedagoginen liveroolipeli historian opetuksen välineenä**

Määritelmällisesti roolipeli on peli, jossa peliin osallistujat omaksuvat jonkun tietyn pelihahmon roolin tietyksi ajaksi ja toimivat tämän hahmon roolissa fiktiivisen skenaarion sisällä. Pelaajien hahmot voivat muistuttaa pelaajan omaa persoonaa tai sitten hahmojen identiteetti voi olla erilainen ja esimerkiksi täysin päinvastainen kuin pelaajan oma identiteetti. (Bowman & Standiford 2015, 4.) Roolipelissä ja liveroolipelissä pelaajat joko kuvailevat tai esittävät hahmoa, eli elävät todeksi sen, mitä hahmo puhuu, tekee ja ajattelee (Leppälahti 2009, 7; 25). Tätä sulautumista tai uppoamista pelin maailmaan kutsutaan immersioiksi. Pelaaja ikään kuin tulee osaksi jotain kuviteltua todellisuutta. (Balzer 2011, 32–33; 37–39).

Pedagogisia liveroolipelejä käytetään yhä enemmän, laajemmin ja monipuolisemmin opetus- ja koulutuskäyttöön niiden pedagogisen potentiaalin vuoksi (Bowman 2014, 112; Bowman & Standiford 2015, 4). Alun perin roolipelit ja liveroolipelit syntyivät kuitenkin viihdekäyttöön. Ilmiönä roolipelaaminen on syntynyt Yhdysvalloissa 1970-luvulla. Nämä ensimmäiset roolipelit kehittyivät 1960-luvulla laajaan suosioon nousseista sotastrategiapeleistä, joiden ideoista ja säännöistä muokattiin ensimmäiset roolipelien säännöt. (Leppälahti 2009, 7-9; Montola 2012, 108–109; Pettersson 2005, 51–52.) Suomeen roolipelaaminen saapui 1970–80-lukujen vaihteessa. Tällöin roolipelaaminen tarkoitti vielä yksinomaan pöydän ääressä pelattavia niin sanottuja pöytäroolipelejä. (Leppälahti 2009, 5; Pettersson 2005, 72–74). Samoihin aikoihin, kun pöytäroolipelit olivat rantautumassa Suomeen 1970–80-lukujen taitteessa, kehittyi Yhdysvalloissa liveroolipelaaminen (Leppälahti 2009, 25–26; Pettersson 2005, 87). Tosin voidaan sanoa, että liveroolipeleille ei oikeastaan ole olemassa yhtä syntymäpaikkaa ja

aikaa. Liveroolipeli on keksitty ja uudelleenkeksitty monta kertaa useina eri aikoina ympäri maailmaa. (Montola 2012, 109–111.) Suomeen liveroolipelaaminen saapui vuosikymmen myöhemmin 1980-luvun lopulla (Leppälahti 2009, 26; Pettersson 2005, 87–89).

Vaikka varsinaisten sääntöihin perustuvien roolipelien voidaan sanoa kehittyneen 1970-luvulla, voidaan roolipelien perimmäisten juurien nähdä olevan yhtä vanhat kuin ihmislaji itse (Leppälahti 2009, 8). Roolipelien juuret löytyvät pohjimmiltaan lapsuuden leikeistä, joissa lapset mielikuvittelevat olevansa muita henkilöitä kuin oma itsensä. Lapset hyödyntävät mielikuvitustaan ja näin ikään kuin harjoittelevat aikuisten toimintoja esimerkiksi leikkimällä kotia. Lapset käyttävät leikkiä kehittääkseen älykkyyttään, tietojaan ja taitojaan. Halu leikkiä ja sitä kautta oppia on olennainen osa ihmisen psykologiaa. (Bowman 2014, 118; Montola 2012, 102–105.)

Roolipeleissä eläytyminen on olennaisen tärkeää, oikeastaan välttämätöntä pelin onnistumiseksi (Meriläinen 2012, 52). Erilaisissa pöytäroolipeleissä hahmot ja hahmojen tekemiset kuvaillaan verbaalisesti, mutta liveroolipelissä, eli larpissa<sup>2</sup> pelihahmot eletään todeksi (Leppälahti 2009, 7; Stenros & Harviainen 2011, 63.) Liveroolipelissä pelaajat siis pukeutuvat pelihahmoiksi ja esittävät tätä hahmoa itselleen ja toisille pelaajille. Pelaaminen on kuin improvisoitua näyttelemistä, jolla ei kuitenkaan ole yleisöä, ohjaajaa tai käsikirjoitusta. Larp on pelaajien pelaajille valmistama, roolia esittääin vain itselle ja toisille pelaajille. (Leppälahti 2009, 7; 25; Stenros 2010, 300–301.)

Larp on pelin lisäksi siten myös uniikki taidemuoto. Sitä ei yleensä kuvata tai dokumentoida ja se on mahdollista kokea vain osallistumisen kautta<sup>3</sup>. Se on ainutkertainen ensimmäisessä persoonassa koettu kokonaisvaltainen kokemus, jota pelin sovitut säännöt ja rajoitukset ohjaavat. (Hjalmarsson, 2011, 134; Stenros 2010, 301; 303.) Liveroolipelejä voidaan pelata monen kokoisissa ryhmissä. Pienissä peleissä voi olla alle kymmenen henkeä, suurissa peleissä saattaa olla yli sata pelaajaa. (Leppälahti 2009, 27.)

Liveroolipeleissä pelinjohtaja kirjoittaa etukäteen pelihahmot ja niiden taustat, tavoitteet ja pelihahmojen keskinäiset suhteet. Hyvin kirjoitetussa pelissä pelaajien hahmot muodostavat toimivan pienoisyhteisön, joka pystyy pyörimään omalla pai-

<sup>2</sup> Live Action Role Play, eli LARP. Suomeksi nimeksi on tarjottu termiä "eloroolipeli", mutta se ei ole vakiintunut. Siksi Suomessakin käytetään nimitystä larp. (Leppälahti 2009, 25.)

<sup>3</sup> Lähimmäksi larpin kokemista ilman, että itse osallistuu peliin, voinee päästä livestriimauksen kautta. Sitäkin on tehty: <https://roolipeliloki.com/2017/06/06/livelahetysta-liveroolipelista-kun-larppikokemus-striimataan/>



nollaan. Jotta tämä olisi mahdollista, annetaan pelaajille ennen peliä tiedot hahmoista, jotta pelaajat voivat valmistautua peliin opettelemalla pelaamansa hahmon tiedot. Roolit voidaan myös jakaa pelaajien toivomusten mukaan, joku voi esimerkiksi haluta pelata hiljaisempaa hahmoa ja joku toinen voi viihtyä toiminnan keskipisteessä. Pelaajat voivat usein myös itse kehittää hahmoaan tietyissä rajoissa. (Leppälahti 2009, 27; Pohjola 1999, 33.)

Pelijärjestelyt voidaan hoitaa siten, että pelihahmot tai osa pelihahmoista voi saada hyvin tarkat ohjeet siitä, kuinka hahmojen tulisi toimia pelissä. Pelin kulku voidaan myös ohjailta tietyillä tapahtumilla, jotka tapahtuvat tietyinä aikana. Useimpien pelit suunnitellaan siten, että pelinjohtajan puuttuminen pelin kulkuun on mahdollisimman vähäistä, jolloin pelaajilla on melko suuri vapaus ohjailta hahmojensa toimintaa. Eläytyminen peliin on olennaisin näkökulma. (Leppälahti 2009, 28; Pohjola 1999, 35.)

Liveroolipeli voi sijoittua mihin tahansa aikaan, paikkaan tai genreen. Eri-laisia roolipelejä yhdistää se, että pelissä on aina osallistujien tuntemat säännöt, joita pelaajien tulee noudattaa. Vaikka roolipeleissä on aina säännöt, niin roolipeleissä on harvoin voittajaa tai häviäjää. Peleissä ei myöskään yleensä ole tiettyä maalia, eikä pelin loppu ole olennainen. (Bowman & Standiford 2015, 4; Leppälahti 2009, 7.) Olennaista on toiminta itsessään ja tässä mielessä liveroolipelit muistuttavatkin enemmän leikkiä kuin peliä (Vanek & Peterson 2016, 221).

Liveroolipelissä pelin sisällä asiat ovat usein jotain muuta kuin ne ulkoisesti ovat. Esimerkiksi jos peli sijoittuu vaikka johonkin keskiaikaiseen linnaan, niin pelipaikat ovat harvoin oikeita linnoja. Pelipaikkaa pyritään usein lavastamaan, mutta usein mielikuvitus on tärkein lavastus. Olennaista pelissä on se, että pelaajat sitoutuvat pelatessaan uskomaan pelin sisäiseen maailmaan, missä arkipäiväinen ja normaalielämän elämismaailma rikkoutuu. (Leppälahti 2009, 30–31.) Näin roolipelit tarjoavat mahdollisuuden kokea monia asioita, joita ei muuten voisi tai onnekseen edes joutuisi omassa elämässään kokemaan. Pelihahmon kanssa voi matkustaa esimerkiksi kaukaisiin maihin, menneisyyteen ja tulevaisuuteen. Pelihahmon kautta voi esimerkiksi kokea, millaista on osallistua keskiaikaisiin juhliin, elää natsi-Saksan miehittämässä Norjassa<sup>4</sup>, viettää tuntikausia pommisuoja<sup>5</sup>, kärsiä toisinajattelijana vankileirillä tai elää valko-

---

<sup>4</sup> Kts. Fatland 2010.

<sup>5</sup> Kts. Hopeametsä, 2008.

venäläisessä kylässä keskellä toista maailmansotaa<sup>6</sup>. Roolihahmon kautta on mahdollista käsitellä minuuden monia puolia ja kokeilla erilaisia käyttäytymismalleja. (Leppälahti 2009, 49; 52.) Erityisesti niin sanottu Pohjoismainen suuntaus on painottanut larpin olevan suunniteltu sosiaalinen kokemus, jonka ytimessä on mahdollisuus päästä näkemään ja kokemaan maailma jonkun muun kuin oman itsensä kautta. Mitä on olla joku toinen, millaista olisi olla vaikka rikollinen, pakolainen tai kuvitellun tulevaisuuden avaruusmerirosvo. (Stenros 2010, 300.) Pelihahmojen roolien omaksuminen vaatii toisen asemaan asettumista ja tämä mahdollistaa asioiden näkemisen uusista näkökulmista. On mahdollista tutustua uudenslaisiin ja toisenlaisiin ajattelutapoihin. Voi kokeilla elämää erilaisissa yhteiskunnissa ja hallitusmuodoissa, joissa tavat ja esimerkiksi ihmisoikeudet nähdään eri lailla kuin meidän aikanamme ja kulttuurissa. Peli siis mahdollistaa sen, että voi elää hetken ihan toisenlaisessa todellisuudessa ja roolissa kuin arkielämässä. Erityisesti nämä liveroolipelin ominaisuudet ovat kiinnostuksen kohteena pedagogisissa liveroolipeleissä. (Leppälahti 2009, 53; Stenros 2010, 300.)

Pedagoginen liveroolipeli, eli edu-larp<sup>7</sup> on määritelmällisesti liveroolipeli, jossa on ennalta määritelty didaktinen tai pedagoginen sisältö (Balzer & Kurz 2015, 44; Hyltoft 2010, 43). Menetelmä perustuu oletukseen, että larppaus on hyödyllistä toimintaa, joka kehittää ja opettaa yksilöä. Edu-larpin on siis oltava kasvatuksellinen ja tavoitteena on oltava tietojen ja taitojen kartuttaminen. (Hyltoft 2010, 43–44.) Edu-larp koostuu kolmesta elementistä, jotka ovat kietoutuneet toisiinsa. Siinä on mukana roolipeli-elementti, pelipohjainen oppiminen ja oppiminen yleisesti. (Henriksen 2010, 230–231.) Opettajan roolina on suunnitella peli siten, että se hyödyttää mahdollisimman paljon kehitystä ja oppimista (Hyltoft 2010, 43).

Opetusmenetelmänä edu-larp rinnastuu simulaatioihin ja pedagogiseen draamaan. Edu-larpia voidaankin pitää simulaatioiden, pedagogisen draaman ja psykodraaman läheisenä sukulaisena. Tai oikeastaan voidaan sanoa, että edu-larp on yhtä aikaa peli, draama, simulaatio ja oppimisympäristö. (Henriksen 2010, 230; Mochocki 2013A, 60.) Menetelmän yksi olennainen ominaisuus onkin se, että menetelmän sisällä voidaan hyödyntää mitä tahansa pedagogisia menetelmiä tai lähestymistapoja (Bowman 2014, 113; Yaraslau 2012, 118).

Kuten ”tavallisissa” liveroolipeleissä, myös edu-larpeissa pelaajat omak-

---

<sup>6</sup> Kts. Karalevich & Springberg 2010.

<sup>7</sup> Educational Live Action Role Play, eli edu-larp.

suvat itselleen roolin ja pelin on sisällettävä kerronnallinen elementti. Edu-larpin fiktiivinen skenaario voi sijoittua arkitodellisuutta muistuttavaan maailmaan tai sitten ei. (Bowman & Standiford 2015, 4; Hyltoft 2010, 44.) Myös edu-larpeilla on olemassa säännöt, jotka kaikkien pelaajien tulee omaksua. Joskus peleissä voi olla myös sisäänrakennettu voittamisen mahdollisuus, mutta tämä ominaisuus ei määrittele edu-larpia. (Bowman & Standiford 2015, 4; Harviainen & Savonsaari 2014, 136.) Olennainen ero tavallisen larpin ja edu-larpin välillä on siinä, että tavallisia larppeja pelataan vain viihteen itsensä takia, mutta pedagogisella liveroolipelillä on aina olemassa didaktinen tavoite (Balzer & Kurz 2015, 44; Henriksen 2010, 230–231; Hyltoft 2010, 44). Edu-larpin ei tarvitse lähtökohtaisesti olla viihdyttävä ja hauska. Myöskään kaikki viihteellisten liveroolipelien ominaisuudet eivät välttämättä ilmene edu-larpeissa. Edu-larp voi nimittäin olla myös kaikkea muuta kuin hauska ja silti erinomaisen opettavainen kokemus, sillä sisäsyntyinen motivaatio, joka syntyy merkityksellisyyden ja autonomian tunteesta, voi riittää kannattelemaan peliä. Usein kuitenkin tähdätään siihen, että peli on opettavaisen lisäksi myös viihdyttävä. (Hyltoft 2010, 44; Mochocki 2013A, 64–65.) Edu-larp ei voi kuitenkaan olla pelkästään viihteellinen, vaikka se voi osanottajista siltä tuntuakin (Hyltoft 2010, 44).

Pedagogisia liveroolipelejä ja simulaatioita on hyödynnetty opetuksessa ja koulutuksessa jo vuosien ajan<sup>8</sup>. Ensimmäisenä roolipelejä opetusmenetelmänä alettiin hyödyntää laajassa mittakaavassa Neuvostoliitossa 1900-luvun alkupuolella. Lännessä roolipelit jäivät tuolloin vielä kuitenkin tuntemattomiksi. (Yaraslau 2012, 118–19). Lännessä pedagogisia liveroolipelejä alkoivat hyödyntää ensimmäisenä sellaiset pedagogit, opettajat, terapeutit ja psykologit, jotka olivat törmänneet liveroolipeleihin omassa elämässään esimerkiksi peliharrastuksen kautta ja siten ymmärtäneet liveroolipelien didaktisen potentiaalin. (Balzer & Kurz 2015, 46; Bowman 2014, 112–113; Bowman & Standiford 2015, 4.)

Sittemmin roolipelejä on käytetty yhä laaja-alaisemmin ja monipuolisemmin opetuksen ja koulutuksen välineenä ympäri maailmaa. Niitä on hyödynnetty yhteiskuntatieteiden opetuksessa ja esimerkiksi Yhdysvaltojen armeija on kouluttanut Irakin ja Afganistanin sodan aikana sotilaitaan roolipelien avulla kohtaamaan taistelulentän olosuhteita ja vieraita kulttuureja. Roolipelejä on käytetty terapiamenetelmänä ja psykologien valmennuksessa. (Bowman 2014, 112–113; Yaraslau 2012, 119–122.) Roolipeli-

---

<sup>8</sup> Kts. Nygaard, Courtney & Leigh 2012.

en avulla on pyritty ymmärtämään historiallisten tapahtumien mekaniikkaa (Pihl 2016). Myös esimerkiksi niin sanottu sorrettujen teatteri on hyödyntänyt roolipelejä rohkaistessaan yksilöitä tarttumaan yhteiskunnan sosiaalisten ongelmien ratkaisemiseen. Terveystenhoidon alalla roolipelejä on hyödynnetty niin ongelmanratkaisun kuin sosiaalisten taitojen opetuksessa. Kaupallisella alalla roolipelejä on käytetty asiakaspalvelun, yhteistyön ja johtamisen opettamiseen. (Bowman 2014, 112–113; Yaraslau 2012, 119–122.)

Pedagogisen liveroolipelin didaktisen potentiaalin mahdollistaa jo aiemmin mainittu immersio, eli voimakas eläytyminen tai paremminkin “uppoaminen” pelin maailman (Balzer 2011, 32–33; Hyltoft 2010, 48). Tämä kokemus parhaassa tapauksessa johtaa luovaan oppimiseen (Gjedde 2013, 193). Immersio on siitä hankala hankala termi, että se on täysin subjektiivinen kokemus<sup>9</sup>. Jokainen kokee “uppoamisen” pelin maailmaan omalla tavallaan. Yleisesti ottaen immersio tarkoittaa kuitenkin sitä, että roolipelin pelaaja ottaa osan pelimaailmaan kuuluvista kuvitelluista asioista osaksi jokapäiväisyyttä (everydayness). (Balzer 2011, 40–41.) Immersio on siis oppijan ja ympäristön interaktiota, joka koetaan kaikin aistein kokonaisvaltaisesti (Gjedde 2013, 193). Terminä jokapäiväisyys rinnastuu Heideggerin elämiskaailmaan, eli ihmisen tapaan olla omassa arkipäiväisessä elämässään. Immersio on siis subjektiivinen kokemus olemisesta osana kuviteltua todellisuutta, ei vain olemista suhteessa kuvitellun todellisuuden kanssa. Tämä tarkoittaa sitä, että pelaaja sukeltaa vaihtoehtoiseen maailmaan ja samalla kokee itsetietoisuuden heikkenemistä pelimaailman toimiessa isomorfisena todellisuuden mallinnuksena pelin ajan. Tämän kokemuksen aikana pelaajat toimivat roolissaan pelimaailman kanssa samalla tavalla kuin toimivat pelin ulkopuolella elämiskaailmassa. Pelaajat siis tulkitsevat kaiken pelimaailman kautta, eivät enää elämiskaailman kautta. (Balzer 2011, 32–33; 37–39; 40–41.) Edu-larp siten luo autenttisen oppimisympäristön tai ainakin illuusion siitä (Balzer 2011, 37; Simkins 2011, 76).

Immersio on tavallaan rinnasteinen draamapedagogiikan käyttövoimaan, esteettiseen kahdentumiseen. Draamassa liikutaan kahden tilan välillä ulos ja sisään toisen tilan ollessa todellisuus ja toisen fiktiivinen tila. Pedagogisessa draamassa jokainen esiintyjä on läsnä syntyvässä fiktiossa sekä fiktion esittäjänä että kehittyvän fiktion katsojana. Maailma toimii fiktiivisen todellisuuden mukaan niin kauan kuin kaikki uskovat tähän fiktiiviseen maailmaan. (Heikkinen 2002, 100; Laakso 2004, 39; 41.) Erotuksena on se, että pedagogisessa liveroolipelissä ei ole käsikirjoitusta eikä ohjaajaa

---

<sup>9</sup> Kts. Holter 2007; Hook 2012; Lukka 2014.

(Harviainen & Savonsaari 2014, 136). Larpin näkökulmasta esteettinen kahdentuminen tarkoittaa sitä, että pelattava hahmo on yhtä aikaa vieras ja yhtä aikaa osa pelaajaa. Tämä hahmon ja pelaajan itsensä erottaminen toisistaan pakottaa pelaajan meta-kognitiiviseen prosessiin, jossa tämä toinen todellisuus ottaa otteeseensa. (Brown & Morrow 2015, 102.) Tämä toinen todellisuus on usein jännittävä, eepinen ja ymmärrettävä toisin kuin elämismaailma. Tavallinen luokkaopetus voi olla pahimmillaan tylsää, mutta edu-larp pyrkii pois tylsyydestä. (Balzer & Kurz 2015, 44.) Edu-larp siirtää oppilaan ulos jokapäiväisestä elämismaailmastaan ja antaa siten tilaisuuden sekä mahdollisuuden keskittyä tehokkaammin opittaviin asioihin. Usein lasten ja nuorten huomio on kaikessa muussa kuin koulunkäynnissä. Teini-ikäisten ollessa kyseessä tämä pitää paikkansa erityisen hyvin. Opetukseen keskittyminen on usein vaikeaa, mutta edu-larp tähtää siihen, että kun oppilaat asettuvat rooliin, niin rooli vie oppilaat pois oman elämänsä jokapäiväisistä häiriötekijöistä, jolloin opetukseen keskitytään paremmin. Edu-larpeissa saavutetaan harvoin täydellistä immersiota, mutta mitä enemmän immersiota saavutetaan, sitä paremmin menetelmä toimii (Hyltoft 2010, 45–47).

Sukellus toiseen maailmaan, vaihtoehtoiseen todellisuuteen, on pedagogisen liveroolipelin didaktisen potentiaalin ydin ja perusta. Ollakseen edu-larp, on pelin täytettävä kaksi ehtoa, eli pelillä on oltava didaktinen tavoite ja pelin on oltava immerstiivinen. Immersio on roolipelien didaktisen käytön ydin ja se mahdollistaa oppimisen isomorfisen mallin sisällä. On kuitenkin huomattava se, ettei immersio itsessään voi olla pelin didaktinen tavoite, vaan didaktinen tavoite on aina joku sisältö. On olennaista ymmärtää, että liveroolipelillä voi olla didaktinen voima ilman, että pelillä on didaktisia tavoitteita. Liveroolipeli ei voi kuitenkaan olla pedagoginen liveroolipeli ilman, että sillä on didaktinen tavoite. (Balzer 2011, 32–33; 41.)

Sukellus toiseen todellisuuteen mahdollistaa eläytymisen ja merkityksellisen kokemuksen. Se lisätodellisuus (surplus reality), mihin sukellaan ja missä pedagoginen liveroolipeli tapahtuu, syntyy neljästä elementistä. Nämä elementit ovat väliaikaisuus, spatiaalisuus, tietty aihe ja sosiaalisuus. Tämä lisätodellisuus eroaa todellisuudesta, mutta peli ei voi tapahtua ilman kumpaakin todellisuutta. Edu-larpeissa suunnitellaan tarkoituksellisesti sellainen isomorfinen malli todellisuudesta, jossa pelin didaktista potentiaalia voidaan hyödyntää kaikkein tehokkaimmin. Vaikka tämä malli voi olla pinnallisesti vieraantunut, se sisältää kuitenkin alkuperäisen todellisuuden dynamiikan ja mekanismit ja siten voidaan työstää todellisia aiheita. Simulaatio mahdollistaa samat ajatukset ja tunteet kuin todellisuus ja oppilaiden on mahdollisuus itse ottaa osaa tapah-

tumiin fyysisinä toimijoina. Näin voidaan oppia toiminnallisesti, tekemisen kautta. (Balzer 2011, 34–35; 37.) Edu-larpissa onkin nähtävissä Deweyn ajatus kokemuksellisesta oppimisesta ja myös ajatus varsinaisen opittavan asian ohessa tapahtuvasta laajemmasta oppimisesta (Gjedde 2014, 153). Pelaajat voivat oppia kaikilla aisteillaan. Koskeminen, haistaminen, maistaminen ja käsillä tekeminen lisäävät uuden ulottuvuuden. On aivan eri asia käyttää laajaa aistikirjoa kuin oppia vain kuuntelemalla, lukemalla ja kirjoittamalla. (Balzer & Kurz 2015, 45.) Edu-larpista voidaan löytää myös vygotkskilainen ajatus lähikehityksen vyöhykkeestä, missä sosiaalinen elementti tukee oppimista (Gjedde 2014, 153).

Edu-larpin avulla voidaan käsitellä realistisia tai fiktiivisiä skenaarioita ja rakenteita. Toiminnallisuuden lisäksi myös luovuus on keskeisessä roolissa. Olemassa olevaa todellisuutta voidaan purkaa ja uutta todellisuutta voidaan rakentaa. Merkittävä ominaisuus on se, että abstraktit sisällöt voidaan tehdä konkreettisiksi ja oppilaat voivat oppia tekemisen ja kokemisen avulla. Asioita voidaan esittää pelin avulla aistein havaittavina. Lisäksi oppimisessa on mahdollista hyödyntää samanaikaisesti sekä kognitiivista että emotionaalista puolta. (Balzer 2011, 35–36; Balzer & Kurz 2015, 46; Bowman & Standiford 2015, 4.) Edu-larpin avulla ei opita ainoastaan järjellä vaan myös tunteilla ja aisteilla. Oppiminen voi tapahtua kokonaisvaltaisesti ruumiilla, älyllä ja “sydämellä”. Näin opittavat asiat muodostuvat oppijoille aidosti merkityksellisiksi, mikä taas edesauttaa oppilaiden muistamista ja kokemusten prosessointia. Oppijat voivat oppia enemmän, tehokkaammin ja syvällisemmin. (Balzer & Kurz 2015, 45–46.) Menetelmän mahdollisuudet ja vaikutukset ovat hyvin samanlaiset kuin pedagogisen draaman käytöllä, jonka on todettu parantavan oppilaiden historiatietojen tasoa, ja kehittävän historiataitoja, kuten tulkintataitoja ja historiallista empatiaa (Goalen 1996, 19–23).

Edu-larpit ovat useimmiten hauskoja. Jos oppiminen on hauskaa, se lisää motivaatiota ja silloin opitaan tehokkaammin ja hankalammatkin oppimistehtävät sujuvat. Parhaimmillaan peli voi olla niin hauskaa, että oppilaat unohtavat opiskelevansa. Epäonnistumiset eivät lannista samalla tavalla kuin perinteisessä opetuksessa, vaan pelissä uskalletaan ja halutaan yrittää epäonnistumisen jälkeen yhä uudelleen isommalla motivaatiolla. Siksi edu-larpin avulla on mahdollista käsitellä asioita, jotka muutoin olisivat kuivia tai jopa tylsiä, siten, että ne muuttuvat eri tavalla järkeviksi ja ymmärrettäväksi. Myös vaikeita asioita voidaan käsitellä pelin avulla, sillä peliin olennaisesti kuuluva vieraannuttaminen, etäisyydenotto ja mielikuvituksen käyttö mahdollistavat sellaisten ongelmallisten aiheita käsittelyn, jotka ehkä muutoin jäisivät pimentoon.

(Balzer 2011, 35–36; Balzer & Kurz 2015, 44–46.)

Erilaisia pedagogisia roolipelejä on käytetty myös historian opetuksessa varsin pitkään. Yhtenä varhaisista esimerkeistä voidaan mainita Harold Gorvine, joka toi roolipelit historian opetukseen jo 1960-luvulla, jolloin varsinaiset kaupalliset ja viih-teelliset roolipelit eivät olleet vielä edes syntyneet. Gorvine oli omassa työssään college ja high school-opettajana joutunut toteamaan, että historiaa pidettiin usein tylsänä ja vaikeana oppiaineena. Vastatakseen tähän haasteeseen Gorvine kehitti roolipelejä, joissa oppilaat omaksuivat eri historiallisten henkilöiden rooleja ja pelasivat näissä rooleissa läpi historiallisia skenaarioita. Näitä skenaarioita olivat esimerkiksi Yhdysvaltojen itsenäistyminen, Yhdysvaltojen ulkopolitiikka 1939–1941 ja Englannin mainio val-lankumous. Rooleina skenaarioissa esiintyivät esimerkiksi Stalin, Roosevelt, Samuel Adams, Thomas Jefferson ja Englannin kuningas Kaarle I neuvonantajineen. Pelien tarkoituksena oli auttaa oppilaita pääsemään sisälle ihmisten toiminnan motiiveihin ja ymmärtämään sitä kautta menneisyyden ihmisten toimintaa. (Gorvine 1970, 7–12.) Gorvinen jalanjäljissä jatkoi myös Clair W. Keller, joka myös sovelsi roolipelejä ja simulaatioita 1970-luvulla opettaessaan historiaa high schoolissa ja collegessa. Keller huomasi roolipelien parantavan oppilaiden motivaatiota ja parantavan oppimistuloksia. (Keller, 1975.) Gorvinen ja Kellerin roolipelit olivat oman aikansa pedagogisia roolipelejä ja jossain määrin pedagogisten liveroolipelien edeltäjiä, sillä ne pelattiin rooleista käsin, joskaan niitä ei kuitenkaan pelattu rooleihin pukeutuneina.

Suomessa pedagogisia liveroolipelejä on käytetty opetusmenetelmänä kä-sityksemme mukaan varsin vähän. Tästä kertoo myös se, että tutkimukseemme oli jos-sain määrin haastavaa löytää haastateltaviksi opettajia, jotka olivat menetelmää opetuk- sessaan hyödyntäneet. Pedagogisia liveroolipelejä on kuitenkin pyritty tuomaan Suo- messakin käyttöön jo yli 10 vuoden ajan (Juusola 2010; Pitkänen 2008, 30). Vaikka kiinnostusta opettavaisia liveroolipelejä ja pedagogisia liveroolipelejä kohtaan Suomes- sakin löytyy (Heimola & Sahramaa 2017; Juusola 2010; Kemppainen 2008), tullaan meillä kuitenkin jäljessä, varsinkin jos verrataan tilannetta Eurooppaan ja muihin Poh- joismaihin. Esimerkiksi Tanskassa pedagogiset roolipelit alkoivat yleistyä opetusmene- telmänä 2000-luvun alussa (Henriksen, 2004, 107). Vuodesta 2006 lähtien Tanskassa on toiminut koulu, Østerskov Efterskole, jossa valtaosa opetuksesta tapahtuu roolipelaami- sen ja muiden pelien keinoin. Koulun ajatuksena on keskittyä hyvin oppilaslähtöiseen ja toimintapainotteiseen opetukseen, eli enemmän siihen, että oppilaat oppivat kuin siihen, että opettajat opettavat. Pyrkimyksenä on myös mahdollisimman holistinen lähestymis-

tapa opetuksessa. (Hyltoft 2008, 12; 17.)

Isossa-Britanniassa siirtymä kohti taitopohjaista historianopetusta alkoi 1970–1980-luvulla, jolloin keskiöön nousi historiallisen ajattelun opettaminen. Samalla historiatietoisuudesta, jonka ytimessä on ihmisen kyky hahmottaa itseään menneisyyden, nykyisyyden ja tulevaisuuden näkökulmista käsin, tuli osa yksilön kokemusmaailmaa ja aktiivisesti työstettävä tapa kiinnittyä ajalliseen maailmaan. (Veijola 20016, 8-9.) Samaan historian opetuksen kehitykseen liittyvät Isossa-Britanniassa myös pedagogiset liveroolipelit, historian “tylsyyteen” on pyritty vastaamaan edu-larpeilla 2000-luvun alusta saakka. Edu-larpien avulla on pyritty herättämään historia eloon ja tekemään siitä kiinnostavaa. Historiatietojen lisäksi menetelmällä on opetettu historiataitoja. Samalla on voitu oppia muita työelämässä ja muissa opinnoissa tarvittavia taitoja, kuten tiedonhankinta- ja käsittelytaitoja, analyyttistä ajattelua, lähdekritiikkiä ja laajojen asiakokonaisuuksien hallintaa. (Mäntyjärvi 2004, 44–45.)

Pedagogisten liveroolipelien käyttöä opetuksessa on Suomessa tutkittu jonkin verran. Aiheesta on tehty joitakin pro gradu- ja kandidaatti-tasoisia tutkimuksia, esimerkiksi Jori Pitkänen on omassa pro gradussaan (Pitkänen 2008) tutkinut case-tutkimus-tyyppisesti pedagogisen liveroolipelin mahdollisuuksia historiallisen empatian opettamisessa. Soanjärvi (Soanjärvi 2014) tutki kandidaatintyössään pelin, roolipelin ja pedagogisen roolipelin määrittelyä. Lisäksi voidaan mainita Harviaisen ja Savonsaaren artikkeli (2014), jossa he tarkastelivat pedagogisten liveroolipelien käyttöä lukion opetuksessa. Kansainvälisesti edu-larpien käyttöä opetusmenetelmänä on tutkittu viime aikoina jonkin verran. Aiheesta on ilmestynyt tieteellisiä artikkeleita, joissa on perehdytty esimerkiksi menetelmän pedagogiseen potentiaaliin ja todettu menetelmä sen suhteen lupaavaksi (Balzer & Kurz 2015; Henriksen 2010; Hyltoft 2010; Mochocki 2013A; Mochocki 2014) ja menetelmän vaikutuksiin oppimistuloksiin, mikä on todettu positiiviseksi (Bowman & Standiford 2015; Gjedde 2013; Gjedde 2014).



## **4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUKSEN TO- TEUTTAMINEN**

### **4.1 Tutkimuskysymykset**

Tutkimuksemme tarkoitus on kuvata luokanopettajien pedagogista sisältötietoa historia-  
taitojen opetuksesta alakoulussa sekä kuvata opettajien kokemuksia pedagogisten live-  
roolipelien käytöstä historian opetusmenetelmänä. Tutkimuksessa käsitellään historian  
ja historiataitojen opettamista luokanopettajien näkökulmasta. Olemme kiinnostuneita  
siitä, millaisena oppiaineena luokanopettajat historiaa pitävät sekä siitä, miten ja millai-  
silla valmiuksilla he opettavat historiataitoja.

Oletuksemme mukaan historiataitojen opettaminen voi olla perusopetuk-  
sessa haasteellista. Opetusmenetelmänä pedagogiset liveroolipelit voisivat mahdollisesti  
tukea historiataitojen opettamista. Pyrimme tutkimuksessa kuvaamaan opettajien koke-  
muksia pedagogisten liveroolipelien käytöstä historian opetusmenetelmänä.

Tutkimuskysymyksemme ovat:

1. Millaista pedagogista sisältötietoa luokanopettajilla on historiataitojen opettami-  
sesta?
2. Millaisia kokemuksia opettajilla on pedagogisten liveroolipelien käytöstä ope-  
tusmenetelmänä historian opetuksessa?

### **4.2 Tutkimusjoukko ja aineistonkeruu**

Historiataitojen opetusta alakoulussa tutkitaan kahdessa ryhmäkeskustelussa kerätyn  
aineiston avulla. Toinen keskustelu järjestettiin kahvilassa ja toinen Skypen kautta ryh-  
mäpuheluna. Keskustelupaikkojen valintaan vaikuttivat käytännön syyt (ryhmäpuhelu-  
sa etäisyys) sekä se, että haluttiin pois kouluympäristöstä, jotta keskustelu olisi mahdol-

lisesti vapautuneempaa. Ensimmäinen keskustelu kesti noin puolitoista tuntia ja toinen tunnin. Litteroitua aineistoa keskusteluista kertyi yhteensä 33 sivua. Tutkija toimi keskustelutilanteissa pääasiassa kuuntelijan roolissa johdattaen kysymysten avulla keskustelua tutkimuskysymysten äärelle. Tavoitteena oli luoda luontevan keskustelunomainen tunnelma. Tähän päästiin paikoitellen, mutta joiltain osin keskustelijat vastasivat vain tutkijan esittämiin kysymyksiin keskustelematta aiheesta sen enempää keskenään. Kumpikin keskustelutilanne oli kuitenkin rento ja vapautunut mahdollistaen mielipiteiden ja perusteluiden sekä omien epävarmuuksienkin esiintuomisen.

Ensimmäiseen ryhmäkeskusteluun osallistui neljä luokanopettajaa ja toiseen ryhmäkeskusteluun kolme luokanopettajaa, joilla kaikilla on sekä muodollinen pätevyys että kokemusta historian opettamisesta alakoulussa. Enimmillään opetusko-kemusta haastateltavilla oli yli kymmenen vuoden ajalta ja vähimmillään vuosi. Joukos-sa oli lisäksi yksi luokanopettaja, jolla oli myös historian aineenopetuksen pätevyys. Lisäksi yksi haastateltavista oli koulutukseltaan myös erityisluokanopettaja ja opetti historiaa haastatteluajankohtana pääasiassa yläkoulun erityisryhmälle. Ensimmäiseen ryhmäkeskusteluun osallistuneet opettajat työskentelivät haastatteluhetkellä samassa koulussa ja samalla luokka-asteella tehden paljon yhteistyötä keskenään. Toisen keskus-telun osallistujat tunsivat toisensa entuudestaan työn kautta, mutta opettivat haastattelu-hetkellä eri kouluissa.

Pedagogisten liveroolipelien käyttöä tutkitaan kolmen erillisen haastatte-lun pohjalta. Haastatellut opettajat olivat kaikki käyttäneet työssään pedagogisia live-rooli-pelejä opetusmenetelmänä säännöllisesti usean vuoden ajan. Kaksi haastateltavaa opettajaa löydettiin Facebookin “Suomi Larp-Larppaaminen ilosta”-ryhmän kautta si-ten, että eräs ryhmän jäsen välitti toisen haastatellun yhteystiedot. Tämän henkilön kaut-ta saatiin sitten yhteys toiseen haastateltuun henkilöön. Kolmas haasteltava löytyi siten, että tiedustelimme Mauri Salolta mahdollisuutta haastatella häntä tutkimusta varten. Salo on ollut tekemässä menetelmää tutuksi Suomessa jo yli 10 vuoden ajan (Juusola 2010). Salo oli estynyt antamaan haastattelua, mutta hänen kauttaan onnistuimme ta-voittamaan kolmannen haastatellun henkilön.

Kaksi haastatelluista opettajista työskenteli yläkoulussa ja yksi alakoulus-sa. Tämä antaa nähdäksemme tutkimukselle paremman kattavuuden, koska opetusmene-telmää on näin ollen mahdollista tarkastella myös yhtenäiskoulun näkökulmasta. Kaikki haastatellut opettajat omasivat vuosien työkokemuksen vaihdellen reilusta 20 vuodesta 10 vuoteen. Kaikkien haastateltujen opettajien toteuttamat edu-larp projektit olivat ol-

leet pitkäkestoisia, useamman kuukauden mittaisia projekteja, jotka huipentuivat itse roolipeliin. Tätä peliä edelsivät kaikissa tapauksissa monipuoliset ja monialaiset valmistelevat työt. Kaikki haastatellut opettajat pyrkivät projekteissaan integroimaan projektiin mahdollisimman monta oppiainetta, jolloin edu-larp projektit muodostuivat ilmiöpohjaisiksi kokonaisuuksiksi.

Haastatteluun valmistauduimme perehtymällä fenomenologisen haastattelun teoriaan ja toteutukseen sekä valmistelemalla haastattelurungon fenomenologista haastattelua varten. Haastattelut suoritettiin Helsingissä maaliskuun lopulla 2017. Haastatteluista kaksi toteutettiin kahvilassa Helsingin keskustassa ja yksi haastattelu haastateltavan työpaikalla. Haastattelut kestivät keskimäärin noin 50 minuuttia ja yhteensä haastatteluista kertyi materiaalia 140 minuuttia. Litteroituna haastatteluaineistosta kertyi tekstiä 55 sivua<sup>10</sup>. Henkilöiden haastattelemisen oli vaivatonta ja pakotonta, sillä tutkimuksen kohteena olleilla henkilöillä oli voimakkaita kokemuksia kiinnostuksen kohteena olevasta ilmiöstä.

### 4.3 Tutkimuksessa käytetyt haastattelumenetelmät

Laadullisen tutkimuksen haastattelutyypit on jaettu perinteisesti kysymysten valmiuden ja sitovuuden perusteella strukturoituihin sekä strukturoimattomiin haastatteluihin. Strukturoiduissa haastatteluissa valmiilla kysymyksillä vastausvaihtoehtoineen pyritään varmistamaan, että haastattelija ei vaikuta haastateltavaan omilla näkemyksillään. Strukturoimattomissa haastatteluissa rakenne muotoutuu puolestaan haastateltavan ehdoilla. Näiden välimuotoa edustaa puolistrukturoitu haastattelu, jossa haastattelun näkökulma on päätetty osittain, mutta jätetään tilaa myös muodolliselle vapaudelle. (Ruusuvoori & Tiittula 2005, 11–12.) Haastattelut voidaan myös jaotella yksilö- ja ryhmähaastatteluihin. Ryhmähaastattelusta käytetään määrittelytavasta riippuen myös nimitystä ryhmäkeskustelu, mutta nämä voidaan myös erottaa toisistaan eriävinä menetelminä. Yhtä kaikki haastattelun voidaan nähdä olevan haastattelijan ja haastateltavan välistä keskustelua ja vuorovaikutusta käytettiin sitten termiä haastattelu tai keskustelu. (Ruusuvoori & Tiittula 2005, 12–13.)

Tässä tutkimuksessa on päädytty käyttämään aineistonkeruumenetelmänä ryhmäkeskustelua tutkittaessa historian opetusta alakoulussa. Valtonen (2005, 223–224)

---

<sup>10</sup> Kirjasinkoko 12, riviväli 1,5.

erottaa ryhmäkeskustelun ryhmähaastattelusta tilanteen vuorovaikutuksen luonteen perusteella. Hän pitää ryhmäkeskustelua järjestettynä keskustelutilaisuutena, jossa joukko ihmisiä keskustelee annetusta aiheesta fokusoidusti, mutta vapaamuotoisesti. Keskustelijoiden määrään vaikuttavat niin aihe, osallistujat kuin tutkimuspaikkakin. Ryhmähaastattelua hän puolestaan kuvaa tilanteeksi, jossa vetäjä kysyy kaikilta haastateltavilta samat kysymykset, joihin he vuorollaan vastaavat. Ryhmäkeskustelussa on sen sijaan tavoitteena teemoja tai kysymyksiä esittämällä saada haastateltavat vuorovaikutukseen toistensa kanssa ja keskustelemaan keskenään tutkittavasta aiheesta. Esimerkiksi tässä tutkimuksessa pyrittiin Valtosen kuvailemaan ryhmäkeskusteluun, mutta keskusteluissa oli myös hänen kuvaamansa ryhmähaastattelun piirteitä.

Anttila (2014) käyttää Valtosen kuvaamasta ryhmäkeskustelusta synonyymisesti termiä ryhmähaastattelu. Hän näkee ryhmähaastattelun vahvuutena keskustelun esiin nostamat näkökulmat, joista haastateltavat voivat saada uusia virikkeitä myös omaan ajatteluunsa sekä niiden selvempään esittämiseen. Toinen tutkimusryhmistä kiitelikin jälkepäin keskustelutilanteen olleen heille kuin koulutustilaisuus. Pukemalla sanoiksi omia ajatuksiaan he myös tulivat niistä itse tietoisimmiksi ja he kokivat saaneensa keskustelusta ajateltavaa sekä virikkeitä omaan työhönsä.

Valtosen (2005, 229) mukaan tutkimuskysymykset kertovat parhaiten sen, millaisia ihmisiä keskusteluun tulisi kutsua. Tutkittaessa historiataitojen opettamista alakoulussa keskustelijoiksi tarvittiin tätä työtä tekeviä eli luokanopettajia. Huomioitavaa on, että erilaiset ryhmäkoonpanot vaikuttavat myös vuorovaikutuksen luonteeseen. Yleisen käsityksen mukaan ryhmän jäsenten tulisi jollakin tasolla edustaa ”samaa”, jotta yhteiselle keskustelulle olisi jonkinlainen yhteinen pohja. Toteutetuissa ryhmäkeskusteluissa haluttiin päästä mahdollisimman luontevaan ja sujuvaan keskustelutunnelmaan, joten keskusteluun valittiin toisilleen tuttuja ja yhdessä työskennelleitä luokanopettajia.

Ryhmäkeskustelussa voidaan nähdä erilaisia vaiheita, jotka kannattaa ottaa huomioon keskusteluun valmistautumisessa. Alun mahdollisesti vieraasta tilanteesta johtuvasta jännittyneisyydestä voidaan päästä eroon keskustelun vetäjän avulla. Kertomalla käytetystä tutkimusmenetelmästä ja – aiheesta vetäjä ikään kuin legitimoii metodin osallistujille ja purkaa näin myös jännitystä. Aloituspuheenvuorossa voidaan myös huomioida ryhmän jäsenet ja pitää pieni esittelykierron, jotta kaikki saavat kokemuksen ”meistä”. Keskustelunohjaajan tehtävä on virittää keskusteluystävällinen ilmapiiri sekä ohjata keskustelua tavoitteiden mukaisesti. Hänen tulee ohjata keskustelua haluttuun

suuntaan osallistumatta kuitenkaan keskusteluun itse. Vetäjän tulee olla myös tietoinen omasta viestinnästään ja välttää keskustelun ohjaamista haluamaansa suuntaan esimerkiksi elekielellä. Ryhmäkeskustelun tavoitteeksi voidaan ajatella tavallista vilkasta ja luontevaa keskustelua. (Valtonen 2005, 232–233; 236–237.) Tässä tutkimuksessa ryhmät olivat toisilleen tuttuja, joten varsinaista esittelykierrosta ei otettu. Keskustelunviritelijänä sen sijaan käytiin läpi kunkin työhistoria luokanopettajana sekä kokemusvuodet historian opettamisesta. Tämän jälkeen oli luontevaa jatkaa varsinaisiin tutkimustee-moihin.

Ryhmäkeskustelussa voidaan nähdä olevan haastattelunomaisia piirteitä. Keskustelunvetäjä ohjaa keskustelijoita kohti kiinnostuksen kohteina olevia teemoja, kuten tässä tutkimuksessa Grossmanin (1990) pedagogiseen sisältötietoon liittyviä osa-alueita. Tällä tavalla ryhmäkeskustelu muistuttaa puolistrukturoitua teemahaastattelua. Teemahaastattelun perusajatus on käydä läpi tietyt teemat ja aihepiirit, mutta kysymysten muotoilu ja järjestys voivat vaihdella ja elää tilanteen mukaan. Valmiiden kysymysten sijaan haastattelijalla on jonkinlainen tukisanalista käsiteltävistä asioista. Tarkentavia kysymyksiä voi suunnitella itselleen siltä varalta, että keskustelu ei etene luontevasti haluttuun suuntaan. (Eskola & Vastamäki 2015, 29–30, 35–38.) Näitä ohjeita hyödynnettiin myös tämän tutkimuksen ryhmäkeskusteluissa. Keskustelua ohjattiin tiettyjen teemojen mukaan, mutta keskustelunohjaajalla oli myös etukäteen mietittyjä, tarkentavia kysymyksiä. Kysymyksiä otettiin keskusteluun mukaan joustavasi, eikä täysin samoja kysymyksiä nostettu esille kummassakin keskustelussa.

Pedagogisten liveroolipelien opetusmenetelmäkäytön suhteen olimme kiinnostuneita opettajien kokemuksista, joten valitsimme aineiston hankinnan menetelmäksi Mark T. Bevanin (2014) kehittämän fenomenologisen haastattelumenetelmän variaation. Kyseinen menetelmä soveltuu hyvin tämän tyyppisen tutkimuksen aineiston hankintaan, sillä fenomenologisen tutkimuksen tavoitteena on saada esille tutkittavan välitön kokemus.

Fenomenologisessa tutkimuksessa tutkittava aineisto on pyrittävä hankki-maan siten, että tutkija vaikuttaa mahdollisimman vähän niihin kokemuksiin, joita tutkittavat henkilöt tuovat esiin. Tutkimuksen luotettavuuden kannalta on huomioitava hoitaa tutkimustilanteen järjestelyt siten, että tutkijan läsnäolo vaikuttaisi haastatteluun mahdollisimman vähän. (Metsämuuronen 2006, 170.) Tavoiteltava tutkimustilanne on sellainen, että tutkittavat voivat vapaasti ja avoimessa ilmapiirissä tuoda esiin kokemuk-siaan (Lehtomaa 2006, 169; Metsämuuronen 2006, 170).

Haastattelun tulisi siten olla keskustelunomainen ja avoin tapahtuma, jossa haastateltavalle annetaan mahdollisimman paljon tilaa (Laine 2010, 39; Metsämuuronen 2006, 170; 172). Haastateltavan tulisi voida kuvata yksilökohtaisia ja yksityiskohtaisia, tiettyihin elämäntilanteisiin ja – tapahtumiin liittyviä kokemuksiaan täydesti ja moniulotteisesti (Lehtomaa 2006, 167;170; Metsämuuronen 2006, 172). Aineistoa hankkiesaan tutkijan on kuitenkin muistettava, että alkuperäisen reflektion tekee henkilö, joka on kokenut kokemuksen ja tämä reflektio on primääri tulkinta. Tutkija ei voi päästä kiinni kokemukseen muutoin kuin kokemuksen kokeneen henkilön verbalisoinnin kautta. Kieli on siten avain kokemuksen ymmärtämiseen. (Bevan 2014, 137.)

Ennen haastattelutilannetta on syytä käydä haastateltavien kanssa avoimesti läpi, mistä haastattelutilanteessa on kysymys (Lehtomaa 2006, 169; Metsämuuronen 2006, 172). Tutkijan on myös luotava haastattelulle sellainen konteksti, että se mahdollistaa haastateltavien henkilöiden ilmaista kokemuksiaan niin, että tutkimukseen osallistuja voivat tuntea olevansa rehellisiä itselleen. Fenomenologinen menetelmä on kuuntelemisen, läsnäolon ja vaikutetuksi tulemisen ankaraa toteuttamista. (Perttula 2000, 441.)

Vaikka haastattelu on yleisimmin käytetty aineiston hankintamenetelmä fenomenologisessa tutkimuksessa, on itse haastattelu Bevanin (2014) mukaan usein kaikkein vähiten huomiota saava osa fenomenologisessa tutkimuksessa. Tämä on korjattavissa fenomenologisen haastattelumenetelmän avulla. Bevanin menetelmän rakenne on sellainen, ettei se rajoita tutkijaa millään tavoin, mutta se tuo fenomenologiseen tutkimukseen uuden ulottuvuuden. Tutkimuksesta tulee totaalinen fenomenologinen tutkimus, koska jo aineiston hankinta toteuttaa fenomenologista menetelmää. Tämä puolestaan lisää tutkimuksen selkeyttä ja parantaa tutkimuksen luotettavuutta, mikä on olennainen asia. Bevanin mukaan menetelmän käytön hyviin puoliin kuuluu myös se, että se tukee aloittelevia fenomenologeja ymmärtämään paremmin sen, mistä fenomenologiassa ja fenomenologisessa tutkimuksessa on kyse. (Bevan 2014, 136; 143.) Tämänkin puolesta menetelmä sopii tutkimukseemme hyvin.

Ihmisen kokemus on kompleksinen ja vaikeasti ymmärrettävissä oleva ilmiö, sillä kokemus, eli merkityssuhde, on suhde subjektin, toiminnan ja kohteen välillä. Kokemus syntyy silloin, kun tajunnallinen ihminen suuntaa tajunnallisen toimintansa johonkin kohteeseen. (Metsämuuronen 2006, 165.) Kokemus on myös intersubjektiiivinen ja kokemuksella on olemassa merkitys. Ilmiöillä on monia ilmenemistapoja ja ne koetaan eri tavoin riippuen kokijasta. Systemaattinen yksilöiden haastattelu on siinä

mielessä hyvä aineiston hankinnan menetelmä, että se paljastaa erilaisia ilmenemismuotoja. Tämä puolestaan vähentää analyysin epäonnistumisen todennäköisyyttä. (Bevan 2014, 136–137)

Fenomenologinen haastattelu on vapaamuotoinen haastattelu<sup>11</sup>, jossa ei ole samanlaista rakennetta kuin esimerkiksi strukturoidussa tai puolistrukturoidussa teemahaastattelussa (Bevan 2014, 138). Fenomenologisessa haastattelussa haastattelu-rungon rakenne on pinnan alla ja haastattelu muistuttaa keskustelua, joka etenee haastateltavan ehdoilla (Bevan 2014, 138; Lehtomaa 2006, 170). Tutkija voi kuitenkin muotoilla sopivan rakenteen tai tukiverkon<sup>12</sup>, jonka päällä fenomenologinen haastattelu leppää (Bevan 2014, 138). Tutkijalla on myös lupa ohjailta haastateltavaa kuvailemaan niitä kokemuksia, jotka ovat tutkijan mielenkiinnon kohteena (Bevan 2014, 138; Lehtomaa 2006, 170). Olennaisinta on se, että haastattelua tehdessään tutkijan tulee sulkea oma egonsa haastattelussa ulkopuolelle ja keskittyä haastattelemaansa ihmiseen (Bevan 2014, 138). Tutkijan tulee olla herkkä elämismaailman kuvaukselle, eli kunnioittaa ja kuunnella yksilön ainutkertaisia kokemuksia. Tutkijan tulee antaa tilaa haastatellulle puhua omin sanoin ja vapaasti. Samalla tutkijan tulee osoittaa haastatellulle, että hän on oikeasti kiinnostunut yksilön kokemuksista. (Heinonen 2015B, 21–22; Heinonen 2015C, 32)

Tahallinen naiivius on hedelmällinen tapa lähestyä haastattelua ja se on myös yksi sulkeistamisen muoto. Tutkija elää jokapäiväistä elämäänsä luonnollisessa asenteessa ja on siten kuin on normaalisti elämismaailmassa. Tällainen olotila ei kuitenkaan käy, kun tutkija tekee fenomenologista haastattelua. Vaaditaan siis ponnistelua, jotta tutkija voisi murtautua elämismaailmasta ulos. (Bevan 2014, 136–139.)

Fenomenologinen haastattelu etenee analogisesti fenomenologisen tutkimusprosessin kanssa (Bevan 2014, 138–139). Ensimmäiseksi tutkijan on omaksuttava fenomenologinen tutkimusasenne, eli tultava tietoiseksi omasta luonnollisesta asenteestaan ja pyrittävä sulkemaan se pois. Tutkijan on siis reflektoitava omaa ajatteluaan, sekä tehtävä itsensä tietoiseksi tutkimaansa ilmiöön liittyvästä spontaanista kokemustavastaan. Tämän jälkeen tutkijan on etsittävä tapoja panna tämä spontaani kokemustapa syrjään. Tätä kutsutaan sulkeistamiseksi ja sen tavoitteena on keskittää huomio tutkittavan ilmiön olennaisuuksiin ja päästä eroon luonnollisen asenteen epäkriittisestä dogmatis-  
mista. (Bevan 2014, 138–139; Lehtomaa 2006, 164–165.)

<sup>11</sup> Kts. Liite 2: Bevanin fenomenologisen haastattelun rakenne ja kulku.

<sup>12</sup> Kts. Liite 3: fenomenologisen haastattelun runko.

Tutkija ei saa ottaa mitään itsestäänselvytenä. Tämä on vaikeaa, koska ihmisen arkinen suhtautuminen todellisuuteen on refleктоimaton. Todellisuus nähdään siten kuin todellisuus olisi itsessään valmis ja itseriittäinen. (Giorgi 2011, 87–88; Miettinen, Pulkkinen & Taipale 2010, 11–12.) Henkilökohtainen edeltävä tieto, teoria ja uskomukset ovat vaikeasti poissuljettavissa. Kokemuksellinen todellisuus kätkeytyy omaan itsestäänselvyteensä ja koska maailman oleminen on ihmiselle niin suuri itsestäänselvyys, on sen nostaminen tarkasteluun haastavaa. (Bevan 2014, 139; Pulkkinen 2010, 30–31.) Fenomenologinen lähestymistapa vaatii kuitenkin sitä, että siinä otetaan kriittinen asenne valmiiksi annettuun todellisuuteen. Tämä tarkoittaa sitä, että pidättäytyään valmiiksi annettua todellisuutta koskevista väitteistä. Tämä ei tarkoita sitä, että maailmasta tulisi suodattaa tai ottaa jotakin pois. Pyrkimys on ymmärtää, miten asiat tulevat meille todellisiksi, eli miten todellisina pitämämme asiat, käsitykset ja arvostelmat oikein saavat merkityksensä. (Miettinen ym. 2010, 11–12).

Sulkeistaminen on kriittistä ajatustyötä läpi koko tutkimusprosessin, mutta eksistentiaalisen fenomenologian näkökulmasta sulkeistamisessa on kuitenkin mahdollonta onnistua täydellisesti (Bevan 2014; 138; Perttula 1995, 44). Se ei kuitenkaan ole olennaista, vaan olennaista on tietoisuus omasta ajattelustaan. Tavoitteena on tulla todelliseksi vasta-alkajaksi, eli saavuttaa tarkoituksellinen naiivius ja siten pyrittävä ihmettelemään maailmaa uusin silmin (Bevan 2014; 138). Silti kokemuksen tutkimus on lopulta aina esiyymmärtäneisyyttä, sillä jo tutkijan oma elämäntilanne asettaa rajat sille, mitä tutkija voi tajunnallisesti ymmärtää (Lehtomaa 2006, 165; Perttula 1995, 44–45; Perttula 2000, 430–431).

Itse haastattelu aloitetaan kontekstualisoinnilla, mikä tarkoittaa sitä, että tutkittavan henkilön luonnollisen asenteen elämissä maailma pyritään saamaan esiin. Elämissä maailman kokemukset saavat muotonsa henkilökohtaista merkityshorisonttia vasten. Jokaisen yksilön maailma muodostuu aina jotakin taustaa vasten ja ihmisen ymmärtäminen tapahtuu aina joissakin yhteyksissä. Merkityshorisontin ulkopuolella olevia asioita ei voida ymmärtää, koska koetuille asioille ei tällöin synny merkitystä. (Bevan 2014, 139–140; Metsämuuronen 2006, 162.) Jotta tutkija voi ymmärtää tutkittavan kokemuksia, on tutkijan pyrittävä ymmärtämään kontekstia ja elämäntapahtumia, jota vasten tutkittavan kokemus saa merkityksensä. Haastattelun avulla tulee siis pyrkiä muodostamaan käsitys siitä kontekstista, jota vasten kokemukset saavat muotonsa. Kysymysten tulisi olla relevantteja, sillä kontekstikysymykset nostavat ilmiön esiin horisonttia vasten. (Bevan 2014, 139–140)



Seuraava vaihe haastatteluprosessissa on pyrkimys ilmiön ymmärtämiseen. Haastattelun tässä vaiheessa suunnataan huomio siihen kokemukseen, josta tutkija on kiinnostunut. Tutkija alkaa lähestyä tutkittavaa ilmiötä kuvailevammilla kysymyksillä. Koska ilmiöllä tai kokemuksella on monia ilmenemismuotoja, on yksi kysymys riittämätön kysymään kokemuksen monia puolia. Tutkijan pitää siksi olla valmiina kysymään useampia kuvailevia kysymyksiä. (Bevan 2014, 140.) Tutkija ei kuitenkaan voi, eikä tutkijan pidä kontrolloida, kuinka haastateltavat kokemuksistaan kertovat (Bevan 2014, 140; Lehtomaa 2006, 170). Tutkijan on myös kiinnitettävä huomiota, ettei haastattellessaan ohjaa haastateltavaa spesifeihin merkityssuhteisiin ja niiden tietynlaiseen kuvaukseen. Tutkijan on ainoastaan johdateltava haastateltavaa tarkastelemaan koetun maailmansa niitä merkitystihentymiä, joista tutkija on kiinnostunut. (Perttula 1995, 44.) Kuvailevien kysymysten lisäksi on syytä käyttää apuna myös strukturoituja kysymyksiä, jotka auttavat paljastamaan sen, kuinka yksilöt jäsentävät kokemuksiaan (Bevan 2014, 140).

Haastattelun kolmannessa vaiheessa tutkijan mielenkiinnon kohteena olevaa ilmiötä pyritään selkeyttämään. Tämä tapahtuu siten, että tutkija käyttää mielikuvitustaan ja muuntelee mielikuvatasolla kokemusta tavoitteenaan selvittää ilmiön/kokemuksen monet ilmenemismahdollisuudet. (Bevan 2014, 141–142.) Kokemusta muunnellaan mielikuvatasolla siten, että kokemuksen rakenteellisia osia muunnellaan. Näin kokemuksen muuttumattomat osat nousevat esiin ja kokemus selkenee. Tavallisesti tämä vaihe ilmestyy fenomenologiseen tutkimukseen vasta analyysivaiheessa, mutta Bevanin mukaan mielikuvatasolla tapahtuva muuntelu on kuitenkin hyödyllistä myös haastatteluvaiheessa, koska se lisää aineiston luotettavuutta. (Bevan 2014, 141–142; Perttula 1995, 44.) Mielikuvatasolla tapahtuva muuntelu on haastattelutilanteessa vaativaa. Tämä johtuu siitä, ettei tutkija voi luoda varioivia kysymyksiä ennalta, sillä se sotiisi sulkeistamispyrkimyksiä vastaan ja olisi siten fenomenologisen tutkimuksen hengen vastaista. Näin ollen tutkijan täytyy pyrkiä luomaan varioivia kysymyksiä kesken haastattelun. Kysymysten luomisessa auttaa ankara läsnäolon ja kuuntelemisen toteuttaminen, eli aktiivinen kuuntelu. Varioivien kysymysten luominen on reaktiivista toimintaa, haastattelijan on kyettävä tarttumaan haastateltavan kokemuksen kuvaukseen ja johdettava varioiva kysymys siitä. Koska konteksti luo merkityksen kokemukselle, niin haastattelun alussa rakennettu konteksti ja haastateltavan kokemuksen kuvaukset luovat sopivaa materiaalia variointiin. (Bevan 2014, 141–142.)

## 4.4 Analyysimenetelmät

Tässä tutkimuksessa käytetään analyysimenetelminä sekä sisällönanalyysia että eksistentiaaliseen fenomenologiaan pohjautuvaa analyysia.. Kahden tutkimusmenetelmän käyttö on perusteltua, jotta saamme mahdollisimman hyvin vastattua asetettuihin tutkimuskysymyksiin. Hakalan (2015, 17) mukaan sopiva tutkimusmenetelmä löytyy usein riittävän täsmällisesti määritellyn tutkimustehtävän avulla. Tutkimuskysymysten asettelu auttaa löytämään sekä sopivan aineistonkeruu- että analyysimenetelmän. Näin ollen olemme päätyneet käyttämään sisällönanalyysia tutkiessamme luokanopettajien pedagogista sisältötietoa historiaaitojen opetuksessa ja eksistentiaaliseen fenomenologiaan pohjautuvaa analyysia tutkiessamme opettajien kokemuksia pedagogisten liveroolipelien käytöstä historian opetuksessa.

### 4.4.1 Sisällönanalyysi luokanopettajien historianopetukseen liittyvistä käsitteistä

Krippendorff (2004, 18) määrittelee sisällönanalyysin tutkimusmenetelmäksi, jossa tutkija tekee toistettavia ja luotettavia tulkintoja analysoitavasta tekstistä (tai muusta lähteestä) huomioiden lähteen kontekstin. Grønmo (2006, 188) puolestaan toteaa laadullisen sisällönanalyysin rakentuvan aineiston systemaattisesta läpikäynnistä, jonka tarkoituksena on sisällön kategorisointi sekä tutkimusongelman kannalta merkittävän sisällön luokittelu. Seitamaa-Hakkaraisen (2014, 1) kuvauksen mukaan menetelmässä on tavoitteena kuvata tutkittavan aineiston sisältöä joko sanallisesti tai tilastollisesti.

Laadullisessa sisällönanalyysissa tutkittava aineisto on pääasiassa kirjallista, mutta metodin avulla on mahdollista tutkia myös audittiivista ja visuaalista aineistoa. Suurin osa aineistosta on muutettavissa tekstimuotoon, jolloin tarkastelunäkökulma on useimmiten kielellinen. (Grønmo 2006, 188.) Tässä tutkimuksessa lähdeaineisto koostuu nauhoitetusta haastattelumateriaalista. Aineisto on muutettu litteroimalla audittiivisesta kirjalliseksi. Aineistoa analysoidaan laadullisessa sisällönanalyysissa Seitamaa-Hakkaraisen (2014, 1) mukaan sisällön, rakenteen tai kummankin näkökulmasta. Tässä tutkimuksessa näkökulma analyysiin on sisällön tarkastelussa.

Krippendorff (2004, 15–17) listaa puhtaasti laadulliselle sisällön tutkimukselle kolme yhteistä piirrettä. 1) Tutkimus edellyttää tarkkaa tutustumista melko suppeaan tekstimateriaaliin. 2) Tutkimus vaatii tekstin uudelleen tulkintaa ja käsitteel-

listämistä tieteenalalle tyypillisestä näkökulmasta. 3) Tutkimus etenee hermeneuttisessa kehässä tarkentuen uuden tiedon myötä. Tutkijan täytyy tiedostaa myös omien lähtökohtiensa vaikutukset tutkimukseen. Myös Kiviniemi (2015, 74–75) kuvaa laadullista tutkimusta prosessiksi, jossa sekä näkökulma että tutkimuksen etenemisen vaiheet tarkentuvat vaihe vaiheelta. Näkemykset ja huomionkohteet tarkentuvat tutkimuksen edetessä, mutta tällainen avoimuus kehitykselle ei saa heikentää tutkimuksen rajausta.

Kun tutkimuskysymykset ovat selvillä ja aineisto on hankittu, alkaa sisällönanalyysin olennaisin vaihe – luokittelujärjestelmän kehittäminen, joka pohjautuu asetettuihin tutkimusteemoihin ja tutkimusongelmiin. Luokittelu on aina aineisto- ja tutkimuskohtainen, eikä sitä voida soveltaa muihin tutkimuksiin. Luokittelu kehittyy ja tarkentuu tutkimuksen edetessä mahdollisesti useaan kertaan. Teksti voidaan joko koodata ennalta määriteltyihin luokkiin tai luokittelurunko voidaan luoda sisällöllisen merkityksen mukaan vasta analyysivaiheessa. (Seitamaa-Hakkarainen 2014, 4) Kiviniemi (2015, 79) pitää lisäksi aineistokeruun ja teorian kehittämisen vuorovaikutteisuu- ta luontevana. Tarkastelu muuttuu tutkimuksen edetessä valikoivammaksi ja kohdenne- tummaksi. Alun teoreettinen luokittelurunko täsmentyy ja analyysin eteneminen näyttää, miten tarkoituksenmukaisesta ajatusrakennelmasta tutkimuksen kannalta on lopulta kyse. Kvalitatiivisessa sisällön analyysissä tunnustetaan, että metodi on varsin tutki- jasidonnainen. Ei ole yhtä ja ainutta tapaa muodostaa luokittelukategorioita, eivätkä tutkijat päädy samaa aineistoa analysoimalla välttämättä samanlaisiin kategorioihin tai tuloksiin. (Seitamaa-Hakkarainen 2014, 3.)

Tässä tutkimuksessa analysoimme sisällönanalyysin avulla 33 sivun teks- timateriaalia kasvatustieteellisestä näkökulmasta kasvatustieteellisin käsittein. Tutkimus tarkentui sisällönanalyysille tyypillisesti vaiheittain ja muun muassa alkuperäinen luo- kittelurungon perusta muuttui tutkimuksen edetessä ryhmäkeskustelua varten muodos- tettuun teemoihin ja sitä kautta varsinaisesta keskusteluista nousseisiin teemoihin. Käytimme aluksi luokittelurungon perustana tutkimuksen alussa perusopetuksen uudes- sa opetussuunnitelmassa olevia historian 6. vuosiluokan arvioinnin kohteita (esitelty taulukossa 1). Varsinaista ryhmäkeskustelutilannetta varten muodostimme keskustelu- rungon laajempien teemojen perusteella. Analyysivaiheessa luokittelu tarkentui keskus- teluista nousseiden teemojen sekä teorian kehittämisen pohjaten lopulta kuviossa 1 esi- tettyyn Grossmanin (1990) jäsenyykseen opettajan pedagogisesta ajattelusta ja siihen kuuluvasta pedagogisesta sisältötiedosta.

Sisällönanalyysissa aineiston jäsentäminen tapahtuu koodien avulla. Aineistosta on tarkoitus etsiä käsitteellisiä samankaltaisuuksia hajottamalla se osiksi ja synteessin avulla koota se tieteellisiksi johtopäätöksiksi. (Seitamaa-Hakkarainen 2014, 7.) Näin toimittiin myös tässä tutkimuksessa. Kävimme tutkimusaineistoa läpi etsien siitä yhteneväisyyksiä. Koodasimme aineiston nimeämällä yhteneväisyydet, esim. arviointi, ja kokosimme kaikki saman koodin alaiset tekstit yhteen analyysia varten. Lopuksi teimme johtopäätökset ja muodostimme analyysimme tutkimustulokset.

#### **4.4.2 Eksistentiaaliseen fenomenologiaan pohjautuva analyysi**

Yhtä kaikkiin tilanteisiin sopivaa fenomenologista menetelmää ei ole olemassa, vaan fenomenologisia metodeja on useita, koska empiirisiä ilmiöitä on maailmassa hyvin moninaisia. Tutkija voi myös tarvittaessa itse muokata fenomenologisen metodin tutkittavaan ilmiöön sopivaksi. Olennaista on se, että ilmiö itsessään asettaa tutkimukselle päämäärän. Metodi on vain väline, joka tekee työn. (Perttula 1995, 42; Perttula 2000, 430.)

Eksistentiaaliseen fenomenologiaan pohjautuva analyysi soveltuu hyvin opettajien kokemusten tutkimiseen. Menetelmä yhdistelee kahta fenomenologian suuntausta, deskriptiivistä ja hermeneuttista fenomenologiaa. Deskriptiivisen fenomenologian keskeinen ajatus on se, että ilmiön kuvaaminen on mahdollista ja tämä ilmiön kuvaaminen muodostaa menetelmän ytimen. Hermeneuttista fenomenologiaa menetelmässä edustaa ajatus siitä, että ilmiön tutkiminen on aina tulkinnallista ja tutkijan methodinen työ ymmärretään siitä käsin. (Perttula 2000, 429–430.)

Eksistentiaalinen fenomenologia tutkii ihmisen tajunnallisuuden myötä muodostuneita kokemuksia. Tämä tarkoittaa sitä, että tutkija työskentelee kuvataksaan ilmiön fenomenologisesti samalla kuitenkin ymmärtäen sen, ettei tavoite ole absoluutisessa mielessä mahdollista. Hermeneuttinen näkökulma on keino, jonka avulla tutkija voi tiedostaa tutkimustyöhön työntyvää tulkinnallisuutta ja näin tutkija voi luoda edellytyksiä ilmiön fenomenologiselle näkemiselle. Tämä tulkinnallisuuden havaitseminen tarkoittaa sitä, ettei tutkija saa sulkeutua jo tietämiinsä yksilöllisiin ja kulttuurisiin käsitteisiin maailmasta. (Perttula 2000, 429; 431.)

Eksistentiaaliseen fenomenologiaan pohjautuva analyysimenetelmä on kaksiosainen ja molemmissa päävaiheissa on seitsemän osaa:

**I päävaihe (yksilölliset merkitysverkostot):**

1. Tutkimusaineistoon tutustuminen ja avoin lukeminen
2. Tutkimusaineistoa kuvaavien sisältöalueiden muodostaminen
3. Haastatteluaineiston jakaminen merkitysyksiköihin
4. Merkityksen sisältävien yksiköiden muuntaminen tutkijan kielelle
5. Tutkijan kielelle muunnettujen yksiköiden sijoittaminen sisältöalueisiin
6. Sisältöalueittaisten yksilöllisten merkitysverkostojen muodostaminen
7. Yksilöllisten merkitysverkostojen muodostaminen

**II päävaihe (yleinen merkitysverkosto):**

1. Tutkimusasetteen omaksuminen
2. Merkityssuhteiden erottaminen ja muuntaminen merkityssuhde-ehdotelmiksi
3. Sisältöalueiden muodostaminen
4. Merkityssuhde-ehdotelmien sijoittaminen sisältöalueisiin
5. Sisältöalue-ehdotelmien muodostaminen
6. Muodostetaan ehdotelma yleiseksi merkitysverkostoksi
7. Yleisen merkitysverkoston muodostaminen

Metodin ensimmäisessä pääosassa edetään yksilökohtaisella tasolla. Eksistentiaalinen fenomenologia korostaa kokemusten yksilökohtaisuutta. Tämä on seurausta siitä, että tajunnalliset merkityssuhteet ovat uppoutuneita yksilön koetun maailman kokonaisuuteen. Siksi tutkittavaa ilmiötä kuvaava yksilökohtainen tieto saa keskeisen roolin tutkimuksessa. (Perttula 2000, 430–43.) Tutkittavat kokemukset eivät muodostu irrallaan tai kollektiivisesti, vaan ne muodostuvat yksilön elämäntilanteessa, eli situaatiossa. Eksistentiaalisen fenomenologian näkökulmasta ihminen itse on osa elämäntilannettaan. Ihminen on autenttisesti kiinni elämisessään, sillä ihminen ei ole abstraktio tai yleinen idea. Elämismaailma on ihmisen koti ja kokemukset syntyvät tässä elämismaailmassa. (Lehtomaa 2006, 166; Perttula 2000, 430–431). Kun tutkitaan ihmisen koettua maailmaa, on syytä muistaa, että toisen ihmisen merkityssuhteet ovat mielekkäästi tulkittavissa vain hänen koetun maailman kokonaisuudessa. Tämä tarkoittaa sitä, että yksilökohtaisuus on säilytettävä tutkimusprosessissa mahdollisimman pitkälle. (Perttula 1995, 43; Perttula 2000, 430–431.)

Ihminen on omassa elämässään olemassa kehollisena ja tajunnallisena olentona aina jossain tilanteessa. Kokemus tapahtuu jossain situaatiossa, missä ihminen

sillä hetkellä on. Ihmisen elämismaailma on moniulotteinen. Se koostuu elintilasta, mikä tarkoittaa sitä fyysistä tilaa, missä yksilön olemassaolo tapahtuu. Elämismaailma on sidottu aina myös fyysiseen ruumiiseen ja se on kaikissa suhteissa aikaan ja hetkeen sidottu ilmiö, jossa menneisyys, nykyisyys ja tulevaisuus muodostavat horisontin yksilön olemassaololle ja ymmärrykselle. Myös yksilön suhteet toisiin ihmisiin kuuluvat olennaisesti elämismaailmaan, sillä yksilö on olemassa sosiaalisten suhteiden verkkoon kietoutuneena. Lisäksi elämismaailmaan kuuluvat materiaaliset asiat, kuten tavarat ja teknologia, sillä myös materiaallinen maailma vaikuttaa yksilön olemassaoloon ja siten kokemuksiin. Nämä ulottuvuudet kuuluvat aina yksilön elämismaailmaan, mutta tilanteesta riippuen ne ovat läsnä eri lailla ja aina joku ulottuvuus on dominoivampi kuin toiset. (Heinonen 2015A, 37; Metsämuuronen 2006, 162–163.)

Analyysin tekemisen aloitimme muuttamalla haastattelut sanatarkasti ja puhekielisesti tekstimuotoon. Haastatteluaineistoa kertyi yhteensä noin 140 minuuttia, joista litteroituna tuli tekstiä 55 sivua. Litteroinnin jälkeen analyysimme eteni siten, että ryhdyimme lukemaan aineistoa läpi avoimesti. Tätä tekstimuotoon muutettua tutkimusaineistoa luettiin kuvauksena tutkittavan henkilön omakohtaisesta koetusta maailmasta. Aineistoa lukiessa on tutkijan pidettävä yllä fenomenologinen asenne ja jatkuvasti pyrittävä sulkeistamaan omat ennakkokäsityksensä. (Metsämuuronen 2006, 183; Perttula 2000, 432; 440.) Siksi lukiessamme aineistoa kiinnitimme erityistä huomiota sulkeistamiseen. Olennaista oli pitää yllä jo haastatteluvaiheessa omaksuttu fenomenologinen asenne. Sulkeistamista osaltaan helpotti se, että kummallakaan meistä ei ollut vahvaa esiyymmärrystä tai vahvoja ennako-oletuksia ja ennakkokäsityksiä kiinnostuksen kohteena olevasta ilmiöstä. Kumpikaan ei tuntenut liveroolipelien maailmaa, saati pedagogisten liveroolipelien käyttöä opetusmenetelmänä käytännössä lainkaan. Näin ollen aineistoa oli mahdollista lukea avoimin mielin. Tarkoituksenamme oli löytää aineistosta tutkittavan ilmiön erilaisia ilmenemismuotoja ja erilaisia puolia, merkityksenantoja. Nämä merkityksenannot voivat olla sanoja, lauseen osia, lauseita tai lauseiden muodostamia kokonaisuuksia (Latomaa 2006, 52).

Kun olimme perehtyneet huolellisesti aineistoon, poistimme litteroidusta aineistosta haastattelijan puheen. Samoin poistimme materiaalista kaiken epäolennaiseksi katsotun materiaalin, eli sen, mikä oli kiinnostuksen kohteena olevaan ilmiöön liittymätöntä materiaalia. Tällaista materiaalia haastatteluissa oli varsin paljon. Tämä johtui siitä, että fenomenologisen haastattelun hengessä haastateltavien annettiin rakentaa konteksti kokemuksilleen. Näin ollen haastatellut henkilöt kuvasivat työhistoriaansa

ja toteuttamiaaan edu-larp-projekteja varsin laajasti. Tämän jälkeen luimme aineistoa uudelleen läpi ja koodasimme tekstiin alustavia merkityksenantoja Atlas-analyysiohjelman avulla. Näiden koodausten tarkoituksena oli auttaa jäsentelemään aineistoa ja hahmottamaan mahdollisia sisältöalueita.

Menetelmän toisessa vaiheessa aineistosta muodostettiin tutkimusaineistoa alustavasti jäsentävät sisältöalueet. Koska sisältöalueiden tarkoituksena on jäsentää tutkimusaineistoa, voitiin sisältöalueet tutkimuksen tässä vaiheessa muotoilla laajoiksi ja kattaviksi. Tällöin tutkimuksen kohteena oleva ilmiö on mahdollista hahmottaa helpommin. (Metsämuuronen 2006, 184.) Sisältöalueita muodostui neljä. Nämä sisältöalueet olivat ”menetelmän mahdollisuudet opettajan näkökulmasta” ja ”menetelmän haasteet opettajalle” sekä ”menetelmän mahdollisuudet oppilaille” ja ”menetelmän haasteet oppilaille”. Nämä sisältöalueet onnistuivat kattamaan haastateltujen antamat merkitykset.

Kolmannessa vaiheessa edettiin merkityssuhteisiin, eli aineisto hajotettiin ja jaettiin merkityksen sisältäviin yksiköihin. Tämän vaiheen tulisi tapahtua intuitiivisesti samalla kun tutkija lukee aineistoa. (Metsämuuronen 2006, 185.) Näin ollen aina kun koettiin, että haastateltava henkilö antoi uuden merkityksen, muodostettiin uusi merkitysyksikön. Ensimmäisestä haastattelusta (H8) löytyi 72 merkityksenantoa, toisesta haastattelusta (H9) löytyi 60 merkityksenantoa ja kolmannesta haastattelusta (H10) löytyi 99 merkityksenantoa. Näin ollen aineistosta löydettiin yhteensä 231 merkityksenantoa. Liitteessä 4 on kuvattuna merkitysyksiköihin hajotettua aineistoa (H8).

Kun aineisto oli jaettu merkitysyksiköihin, käännettiin merkityksen sisältävät yksiköt tutkijan yleiselle kielelle. Muunnos kirjoitettiin lihavoituna merkitysyksikön perään. Tiivistysten kielelliseen tarkkuuteen kiinnitettiin suurta huomiota ja teoreettista kieltä pyrittiin välttämään. Koimme tutkijan yleiselle kielelle muuntamisen jossain määrin hankalaksi, sillä tutkijankielisistä muunnoksista tuli kieleltään osin varsin kömpelöitä. Katsomme kuitenkin, että se olennainen tavoite, eli merkityksen kääntäminen tutkijan yleiselle kielelle onnistui, eikä kielen kömpelyydellä ole tutkimuksen luotettavuuden kannalta sitä heikentävää merkitystä. Tässä vaiheessa oli olennaista kiinnittää huomiota siihen, että työ toteutettiin selkeästi, jotta on mahdollista havaita, mistä merkityksestä on päädytty mihinkin tiivistykseen. Tässä analyysin vaiheessa sulkeistaminen sai erityisen suuren merkityksen, jotta oli mahdollista päästä kiinni haastatteluaineiston alkuperäiseen merkitykseen ja saada selville ydinmerkitys. (Metsämuuronen 2006, 185–

186; Perttula 2000, 434.) Liitteessä 5 kuvataan aiemman merkitysyksiköihin hajotetun aineiston muuntaminen tutkijan kielelle.

Kun merkitysyksiköt oli käännetty tutkijan kielelle, suoritimme merkitysyksiköiden sijoittamisen sisältöalueisiin. Merkitysyksiköt ja niiden tutkijankieliset käännökset sijoitettiin aineistoa jäsentävien sisältöalueiden alle. (Metsämuuronen 2006, 187–188.) Tämä työvaihe oli osin haastava, sillä osa merkityksistä olisi ollut mahdollista sijoittaa useamman sisältöalueen alle. Toimimme kuitenkin siten, että jokainen merkitys sijoitettiin vain yhden sisältöalueen alle.

Seuraavaksi analyysin kuudennessa vaiheessa muodostimme sisältöalueittaisen yksilökohtaisen merkitysverkoston. Tämä tarkoittaa sitä, että sisältöalueiden alle koottujen merkitysyksiköiden tutkijankielisistä muunnoksista muodostettiin kertomus. Kertomuksen kirjoitimme siten, että tutkijan kielelle käännettyistä muunnoksista rakentui yhtenäinen tarina. Kertomusta selkeytti se, että yksi sisältöalue muodosti yhden tarinan kappaleen. (Metsämuuronen 2006, 188–189) Liitteessä 6 esitetään esimerkki haastatellun henkilön H8 yksilökohtaisen merkitysverkoston kappaleesta ”menetelmän mahdollisuudet oppilaille” Analyysin yksilökohtaisen vaiheen lopuksi asetimme nämä muodostetut sisältöalueet toistensa yhteyteen ja siten pyrimme saamaan aikaan selkeän ja systemaattisen kuvauksen tutkittavasta ilmiöstä. (Metsämuuronen 2006, 189.) Yksilökohtaiset merkitysverkostot löytyvät tutkimuksen liitteistä 11, 12 ja 13.

Analyysin toisessa pääosassa pyritään nousemaan yksilökohtaisten merkitysverkostojen tasolta kohti yleistä tietoa, eli yksilökohtaisesta tiedosta pyritään etenevästi yleiseen tietoon. Tämä analyysin vaihe on eksistentiaalisen fenomenologian kannalta teoreettis-käsitteellinen ongelma ja samalla myös käytännöllinen ongelma. Tämä problemaattisuus nousee siitä, ettei yleiselle tiedolle ole olemassa samalla tavalla viitatuskohdetta kuin yksilökohtaisessa tiedossa, jossa yksilön koettu maailma toimii tiedon viitekohtana. Sen vuoksi eksistentiaalisen fenomenologian näkökulmasta yleinen tieto ei voi kuvata ideoiden tai olemusten todellisuutta. Puhdas fenomenologia olettaa, että tietoisuudelle välittömästi olevat kokemukset olisivat keino nähdä niistä riippumattomat ideaalit olemukset, mutta eksistentiaalinen fenomenologia ei tätä ajatusta hyväksy, koska kokemuksia koskeva yleinen tieto on luonteeltaan erilaista kuin kokemuksia koskeva yksilökohtainen tieto. Yksilökohtainen tieto on parhaimmillaan vastine yksilön tajunnalle olevan kokemuksen ytimelle, mutta yleinen tieto reaalisista kokemuksista on taas aina enemmän tutkijan konstruoimaa kuin yksilökohtainen tieto. Menetelmän toinen vaihe on tämän vuoksi tasapainoilua yleisen tiedon kattavuuden ja käsitteellistämisen



mielekkyyden välillä. Joka tapauksessa yleisen tiedon on säilytettävä yhteys yksilökohtaiseen tietoon, eli yksilökohtaisiin merkitysverkostoihin. Ilman tätä yhteyttä ei yleistä tietoa ole mahdollista löytää. Niinpä yleisen tiedon analyysin on edettävä mahdollisimman pitkään yksilökohtaisella tasolla. (Perttula 2000, 430–432.) Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että menetelmän toisen osan viimeiseen vaiheeseen saakka analyysi etenee yksilökohtaisella tasolla.

Analyysin toisen osan ensimmäinen askel on se, että yksilökohtaiset merkitysverkot ymmärretään ehdotelmiksi yleisestä kokemuksta koskevasta tiedosta. Tässä on kysymys tutkimusasenteesta, eli siitä, kuinka tutkimusaineistoa katsotaan. Yksilökohtaisen merkitysverkoston tarkastelunäkökulma muuttuu, eikä se enää analyysin tässä vaiheessa viittaa yksilön koettuun tietoon, vaan se viittaa kohti hahmottuvaa yleistä tietoa. Samalla on kuitenkin muistettava, että yhteys yksilöön ja siten reaalisesti toteutuvaan ihmiselämään säilyy. Vain tällöin yleinen tieto voi olla kattavaa. (Perttula 2000, 433.) Pyrkimyksenä on siis löytää merkityksiä, jotka eivät ole enää vain yhden ihmisen henkilökohtaisesti koettuja merkityksiä, vaan merkityksiä, jotka ovat tässä tapauksessa kaikille haastatetuille henkilöille yhteisiä. Nämä kaikkien haastateltavien yhteiset merkitykset muodostavat sitten kuvitellun jaetun yleisen kokemuksen. Tämän tutkimuksen kannalta tämä jaettu konstruoitu yleinen kokemus on se olennainen ja kiinnostavin asia.

Ensimmäiseksi jaoin yksilökohtaiset merkitysverkostot merkityssuhteisiin, eli merkityksen sisältäviin yksiköihin. Tämä vaihe on analoginen ensimmäisen osan kolmannen vaiheen kanssa, jossa aineisto jaettiin merkityssuhteisiin. Tämän jälkeen käytetty kieli tiivistettiin. Koska nyt analyysissä pyrittiin kohti yleistä tietoa, oli merkityssuhteet muunnettava kielelle, jossa häivyttiin kokemusten yksilöperusteisuus. Tämä tarkoittaa sitä, että kieli muutettiin yleiseen muotoon, jolloin yksilöllinen kokemus ei ole enää läsnä kielellisesti. Tämän työvaiheen tuloksia kutsutaan merkityssuhdeehdotelmiksi. (Perttula 2000, 434.) Ensimmäisestä yksilökohtaisesta merkitysverkosta (H8) muodostui 21 merkityssuhde-ehdotelmaa, toisesta (H9) 20 ja kolmannesta (H10) 33. Liitteessä 7 esitetään esimerkki merkityssuhteisiin jakamisesta ja kielen tiivistämisestä (H8).

Kolmannessa vaiheessa muodostimme merkityssuhde-ehdotelmia jäsentävät sisältöalueet. Tässä vaiheessa on olennaista se, että jokaiseen yksilökohtaiseen merkitysverkostoon pohjautuvien merkityssuhde-ehdotelmien osalta tehdään omat sisältöalueet. Sisältöalueita ei pyritä yhtenäistämään, koska pyrkimyksenä on hahmottaa kunakin ehdotelman omia merkityssisältöjä. (Perttula 2000, 436.) Ensimmäisessä tapaukses-

sa (H8) merkityssuhde-ehdotelmia jäsentämään syntyi seitsemän sisältöaluetta. Nämä olivat ”historian opettamisen haasteet”, ”opettaja itse”, ”menetelmän vaikutukset”, ”menetelmän luonne”, ”haasteet”, ”edellytykset” ja ”vaatimukset oppilaille”. Toisessa tapauksessa (H9) syntyi myöskin seitsemän sisältöaluetta, jotka olivat ”oma motiivi”, ”oppiminen”, ”koulu ja työyhteisö”, ”erilaiset oppijat”, ”historian opetus”, ”vaatimukset opettajalle” ja ”resurssit”. Kolmannessa tapauksessa (H10) sisältöalueita muodostui yhdeksän. Sisältöalueet olivat ”oma motivaatio”, ”oppimisen ilo”, ”erilaiset oppijat”, ”menetelmän edut”, ”oppilasyhteisö”, ”resurssit”, ”haasteet oppilaille”, ”koulu ja työyhteisö” ja ”menetelmän tulevaisuus”. Vaikka sisältöalueita ei pyritty yhtenäistämään, niin on huomattavissa, että sisältöalueista muodostui hyvin samankaltaisia ja osin myös aivan samoja. Sisältöalueet olisi siten ollut myös mahdollista yhdistää, mikäli se olisi ollut tarpeellista tai mielekäästä.

Neljännessä vaiheessa jokainen merkityssuhde-ehdotelma sijoitettiin johonkin sisältöalueeseen. Kunkin sisältöalueen tarkoituksena on koota yhteen siihen liittyvät merkityssuhde-ehdotelmat. (Perttula 2000, 436.) Liitteessä 8 annetaan esimerkki merkityssuhde-ehdotelmien (H8) sijoittamisesta sisältöalueeseen ”menetelmän vaikutukset”.

Kun tämä koonti saatiin suoritettua, etenimme viidennessä vaiheessa sisältöalue-ehdotelmien muodostamiseen. Sisältöalue-ehdotelma muodostuu siten, että sisältöalueiden alle kuvataan merkityssuhde-ehdotelmien ydinsisällöt tutkijan omalla kielellä. Tässä vaiheessa analyysi etenee yksi ehdotelma kerrallaan. (Perttula 2000, 437–438.) Liitteessä 9 esitetään esimerkkinä sisältöalue ”menetelmän vaikutukset” (H8). Kuudennessa vaiheessa muodostetaan ehdotelma yleiseksi merkitysverkostoksi. Jokaisesta sisältöalue-ehdotelmien kokonaisuudesta tehdään yksi ehdotelma yleiseksi merkitysverkostoksi. Olennaista tässä vaiheessa on, että ehdotelma yleiseksi merkitysverkostoksi on hahmotettavissa yhtenä kokonaisuutena. Ehdotelmia yleiseksi merkitysverkostoksi muodostetaan yhtä monta kuin tutkimukseen osallistuneita henkilöitä on. (Perttula 2000, 238–239.) Liitteessä 10 esitetään esimerkki ehdotelmasta yleiseksi merkitysverkostoksi (H8).

Viimeisessä, eli seitsemännessä vaiheessa nämä ehdotelmat yleiseksi merkitysverkostoksi jäsennetään yleiseksi merkitysverkostoksi, joka sisältää tutkittavaa ilmiötä koskevan yleisen tiedon. Tämä vaihe ei enää ole ehdotelma, vaan tämä muodostettu yleinen merkitysverkosto on empiirisen analyysin päätepiste. On tärkeää ymmärtää, että tutkimuksen tulokset voidaan kuvata yhtenä yleisenä merkitysverkostona vain,

jos kaikissa ehdotelmassa yleiseksi merkitysverkostoksi on löydettävissä samat ydinmerkitykset. Tällöin kaikkien tutkittavien koetuissa maailmoissa on huomattavaa samankaltaisuutta. Mikäli näin ei ole ja tutkittavien kokemukset tematisoidusta ilmiöstä poikkeavat merkittävästi toisistaan ja tutkittava ilmiö näyttäytyy hyvin yksilöllisenä, on muodostettava useampi yleinen merkitysverkosto. (Perttula 2000, 438–440.) Tässä tapauksessa kaikista ehdotelmista yleiseksi merkitysverkostoksi on löydettävissä samat ydinmerkitykset, jolloin koettujen maailmojen samankaltaisuus on selvästi havaittavissa. Näin ollen nämä kolme ehdotelmaa yleiseksi merkitysverkostoksi sulautuvat yhdeksi yleiseksi merkitysverkostoksi. Näin voidaan todeta tutkimuksen saavuttaneen yleistä tietoa siinä mielessä kuin se eksistentiaalisen fenomenologian näkökulmasta on ylipäättään mahdollista.

Tutkimuksemme yleinen merkitysverkosto.

## **Edu-larp-menetelmä kolmen opettajan kokemana – yhteiset ydinmerkitykset**

### **Historian opetuksen haasteet**

Historianopetus on haastavaa, koska historialla ei nähdä olevan kosketuspintaa oppilaiden elämään, oppilaiden ajanhahmotuskyky on heikko ja historiaa ylipäättään opetetaan koulussa liian vähän. Historian opetuksen tulisi olla yhteydessä oppilaiden maailmaan ja elämäntodellisuuteen, sillä oppilaiden kiinnostus riippuu siitä, kuinka historiaa opetetaan. Tosin kaikkia oppilaita historia ei yksinkertaisesti vaan motivoi. Perinteiset opetusmenetelmät koetaan opettajalle helpommiksi, mutta samalla perinteinen opetus nähdään puuduttavaksi, pysähtyneeksi, formaaliksi ja tylsäksi. Perinteiset menetelmät eivät innosta myöskään oppilaita. Opettajalle ilmiöpohjaisuus on tärkeää ja historian opetus koetaan mielenkiintoiseksi. Nähdään, että oppilaiden tulisi saada laaja ymmärrys historiasta ja hallita monipuolisia työskentelytaitoja.

### **Innostus ja motivaatio**

Innostus edu-larp-menetelmän käyttämiseen syntyy omien kokemusten kautta. Toiminnallisuuden kautta opetuksesta ja oppimisesta pyritään tekemään elävää ja mukaansatempaavaa siten, että niistä tulisi hausempaa opettajalle ja oppilaille. Menetelmän toteuttaminen vaatii opettajalta laaja-alaista näkemystä, kokeilumieltä ja ennakkoluulottomuutta. Samalla menetelmä tarjoaa opettajalle mielenkiintoisia haasteita, jotka kehittävät ammattitaitoa ja ovat siten hyödyllisiä. Olennaista on se, että opettaja on itse innostunut menetelmän käytöstä. Innostus motivoi, lisää opettajan työviihtyvyyttä, työn iloa ja auttaa jaksamaan. Opettajan innostus tarttuu myös oppilaisiin ja valtaosa oppilaista innostuu ja motivoituu historian

opiskelusta menetelmän avulla enemmän kuin perinteisin menetelmin. Oppilaat pitävät menetelmän pelillisyydestä ja toiminnallisuudesta. Oppilaat nauttivat opiskelusta ja heistä voi huomata oppimisen ilon. Osallisuus ja menetelmän sosiaalinen ulottuvuus lisää oppilaiden motivaatiota ja tehostaa oppimista. Edu-larp-projektit koetaan monella tavalla onnistuneiksi ja opettaminen antaa opettajalle paljon tuottaen työiloa, yllätyksiä ja tyydytystä. Opetustyö on itselle merkityksellistä ja oppilaiden koetaan arvostavan opettajan panostusta. Oppilaat pitävät menetelmän avulla opiskelusta ja edu-larp on oppilaille mieleenpainuva kokemus. Menetelmä myös lähentää opettajan ja oppilaiden suhteita.

Edu-larp elävöittää historiaa ja innostaa sekä motivoi oppilaita perinteisiä menetelmiä enemmän. Näin oppilaat sitoutuvat työhön hyvin ja työskentelevät enemmän ja paremmin kuin perinteisiä menetelmiä käytettäessä. Alkuun oppilaiden on kuitenkin usein vaikea päästä yli perinteisestä opetuksesta ja perinteisistä toimintamalleista. Oppilaat ovat arkoja kokeilemaan uutta ja heitä vaivaa epäonnistumisen pelko. Oppilailta vaaditaan ennakkoluulottomuutta ja vapautumista ajatukselta, että on vain yksi oikea tapa tehdä asioita.

### **Monipuolisuus**

Menetelmänä edu-larp on dynaaminen, oppilaslähtöinen, toiminnallinen ja monisekä laaja-alainen. Se mahdollistaa erilaiset tavat oppia ja kehittää oppilaiden osaamista laaja-alaisesti niin tiedollisesti kuin taidollisestikin. Monipuoliset työtavat takaavat sen, että jokainen oppilas löytää itselleen sopivan työtavan. Innostuminen, elämyksellisyys ja tekeminen edesauttavat tehokkaasti oppimista. Samalla menetelmä opettaa oppilaille yhteistyötä ja sosiaalisia taitoja.

### **Erilaiset oppijat**

Menetelmä on kuitenkin oppilaille erittäin haastava ja työteliäs ja vaatii oppilailta omatoimisuutta sekä itseohjautuvuutta. Itseohjautuvat ja omatoimiset oppilaat saavatkin menetelmästä paljon irti. Pitkäjänteinen, omatoiminen ja itseohjautuva työskentely on kuitenkin joillekin oppilaille liian haastavaa, joten osa oppilaista tarvitsee runsaasti tukea. Menetelmä sopii huonosti myös niille oppilaille, jotka tarvitsevat rajoja ja struktuureja sekä niille oppilaille, joiden opiskelutaidot ovat heikot tai motivaatio matala. Toisaalta yhteisöllinen oppiminen ja menetelmän toiminnallisuus parantaa heikompien tai esimerkiksi keskittymisvaikeuksista kärsivien oppilaiden suorituksia. Menetelmä voi myös hyödyntää oppilaiden ominaisuuksia, joista on koulussa tavallisesti haittaa, sillä edu-larpissa esimerkiksi vilkkaus ei haittaa. Näin ollen oppilaat, joilla on oppimis- tai keskittymisvaikeuksia, hyötyvät menetelmän käytöstä. Heikommat oppilaat tarvitsevat paljon tukea, mutta toisaalta menetelmä voi innostaa sellaisia oppilaita, joilla on haasteita oppimisessa, sillä menetelmä mahdollistaa oppimisen osoittamisen monella tapaa. Lisäksi eriyttäminen molempiin suuntiin on helppoa. Tästä hyötyvät erityisesti lahjakkaat oppilaat. Toisaalta menetelmä voi osoittautua perinteisiin menetelmiin totulleille niin sanotuille hyvillä oppilaille vaikeaksi.

### **Oppimistulokset**

Oppilaat oppivat menetelmän avulla tehokkaasti ja saavat monenlaisia onnistumisen kokemuksia. Oppilaista paljastuu menetelmän avulla uusia ja yllättäviä puolia. Oppilaista nousee esiin aiemmin piiloon jääneitä puolia ja taitoja, jolloin myös oppilaat yllättyvät positiivisesti omista kyvyistään. Rooliin eläytymisen avulla

opitaan sisältöjä ja tunnetaitoja. Eläytyminen historian maailmaan on olennainen osa menetelmän tehoa. Menetelmän avulla oppilaiden ymmärrys historiasta kasvaa ja kyky tuntea historiallista empatiaa kehittyy. Menetelmä kehittää oppilaiden kykyä hahmottaa kokonaisuuksia, mutta se vaatii asioiden avaamista. Oppilaiden omatoimisuus ja itseohjautuvuus kehittyy, myös heikkojen oppilaiden. Oppilaiden kehitys koetaan tärkeäksi ja palkitsevaksi. Oppilaiden ymmärrys maailman ja historian suhteen syvenee. Vaikutus opintosuorituksiin on positiivinen ja arvosanat nousevat.

### **Työn vaativuus**

Opettajalta menetelmän käyttö vaatii rohkeutta kokeilla ja sietää epäonnistumisia. Opettajien vanhakantaisuus, kokeilukulttuurin vierastaminen ja epäonnistumisen pelko vähentää menetelmän suosiota. Myös menetelmän vaatima työmäärä vaikuttaa negatiivisesti edu-larpin suosioon. Opettajalle edu-larp menetelmän käyttö on erittäin työlästä ja raskasta. Edu-larpin suunnittelu ja toteutus vaatii aikaa ja teettää paljon töitä, myös vapaa-ajalla. Työmäärää kasvattaa se, että opettajan on itse suunniteltava ja tehtävä materiaalit. Toisaalta opettajat pelkäävät työmäärää osin aiheettomasti. Esimerkiksi ideoita ja materiaaleja voi kuitenkin kierrättää, mikä vähentää työtaakkaa. Menetelmän käyttö edellyttää kuitenkin yhteisopettajuutta ja opettajien välistä yhteistyötä, sillä yksin työ on liian raskasta. Yhteistyö menetelmän parissa on motivoivaa ja mukavaa. Ajanpuute vaikeuttaa menetelmän käyttöä estäen sen laajemman käytön. Koska menetelmä vie paljon aikaa, on kaikkien opetettavien sisältöjen läpikäynti haasteellista. Myös koulun aineelliset resurssit, hallinto, järjestelyt ja raha asettavat haasteita menetelmän käytölle. Työyhteisön ja johdon tuki samoin kuin koulun opettajien välinen yhteistyö on tärkeää. Työyhteisö ei kuitenkaan aina ymmärrä ja tue menetelmän käyttöä, jolloin yhteistyö on haasteellista.

### **Oppilaat**

Oppilasaines asettaa menetelmän käytölle omat haasteensa. Haasteellinen oppilasaines ja liian suuri oppilasmäärä asettaa menetelmän käytölle haasteita tai estää menetelmän käytön. Menetelmän käytön onnistuminen riippuu paljon opetusryhmästä. Vaativat luokat asettavat menetelmän käytölle haasteita.

## **4.5 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys**

Ollakseen eettisesti hyväksyttävä ja luotettava tutkimuksen täytyy noudattaa hyvän tieteellisen käytännön standardeja. Eettisesti kestävä tutkimus noudattaa tiedeyhteisön tunnustamia toimintatapoja. Tutkimuksen tulee olla rehellinen, huolellinen ja tarkka niin tutkimustyössä kuin tutkimustulosten tallentamisessa ja esittämisessä sekä tulosten arvioinnissakin. Tiedonhankinta-, tutkimus-, ja arviointimenetelmien tulee niin ikään olla tieteellisen tutkimuksen kriteereiden mukaisia. Tutkimustuloksia julkaistaessa toteutetaan avointa ja vastuullista tiedeviestintää. Muiden tutkijoiden tekemää tulee kunnioittaa viittaamalla heidän julkaisuihinsa asianmukaisella tavalla sekä tuomalla julki niiden arvon ja merkityksen oman tutkimuksen kannalta. Tutkimuksen suunnittelu, toteutus ja

raportointi sekä siinä syntyneiden tietoaaineistojen tallennus tulee myös hoitaa tieteelliselle tiedolle asetettujen vaatimusten mukaisesti. Tutkijoiden tulee huolehtia omasta esteettömyydestään. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012, 6.)

Anttila (Tutkimisen taito ja tiedon hankinta 2014) korostaa tutkimuksen teossa luottamusta sekä tutkittavien anonymiteettisuoja. Lisäksi tutkimukseen osallistuvalla henkilöllä tulee hänen mukaansa olla oikeus saada tutkimuksesta riittävästi tietoa sekä oikeus päättää itse vapaaehtoisesti osallistumisestaan tutkimukseen. Olemme pyrkineet toteuttamaan tutkimuksemme siten, että vastaajia ei voida tunnistaa aineistosta. Jotta tekstistä pystyy seuraamaan, ovatko lainaukset samalta vai useammalta henkilöltä, olemme laittaneet suorien lainausten perään tunnistenumerot. Haastateltavien kotikaupunkeja tai työskentelypaikkoja ei mainita. Kaikilta haastateltavilta on kysytty suoraan suostumusta tutkimukseen osallistumisesta. Tutkimuksen aiheesta on annettu etukäteen tarvittava tieto osallistujille, mutta haastattelurunkoja tai –kysymyksiä he eivät ole etukäteen nähneet.

Tutkimusprosessin täytyy olla sellainen, että luotettavuuden kriteerit hahmottuvat prosessissa itsessään. Kaikki tutkimukselliset valinnat on kyettävä perustelemaan tutkimuksen kaikissa vaiheissa. Tutkimusprosessin on siis itsessään oltava johdonmukainen. Erityisesti tutkimusaineiston analyysin kuvaamisen on oltava selkeää ja huolellista. (Perttula 1995, 40–43.) Olemme pyrkineet kuvaamaan työssämme huolellisesti tutkimuksemme lähtökohtia. Olemme taustoittaneet tutkittavaa ilmiötä, kuvanneet tutkimusaineiston keruuta ja käsittelyä sekä analyysin etenemistä. Pyrimme esittämään tutkimusaineistosta tekemämme johtopäätökset ja pohdintamme mahdollisimman huolellisesti, johdonmukaisesti ja selkeästi. Tämä on tuonut toisaalta myös haasteita työn rakenteeseen, sillä tietoa on ollut paikoin haastavaa tiivistää ja karsia.

Tutkimusmenetelmä ei voi koskaan olla tutkimuksen luotettavuuden lähtökohta, sillä menetelmä ei ole koskaan sinällään luotettava tai epäluotettava. Luotettavuus määräytyy suhteessa tutkittavaan ilmiöön ja tutkimusaineiston on oltava tutkimusprosessin keskiössä. Jokainen tutkimusmenetelmä pitää sisällään omat haasteensa tutkimuksen luotettavuuden kannalta. Tutkimuksen validiteettia arvioidessa tärkeintä onkin, että tutkija itse tunnistaa tutkimuksen mahdolliset kompastuskohdat ja tuo ne avoimesti esille myös tuloksia tarkasteltaessa. (Perttula 1995, 40–43.) Olemme perehtyneet käyttämiemme analyysimenetelmien haasteisiin ja pyrkineet ottamaan niitä mahdollisimman hyvin huomioon tutkimuksemme luotettavuuden varmistamiseksi.

Grønmo (2006, 193.) näkee sisällönanalyysin luotettavuuden suurimmaksi ongelmaksi tutkijan oman näkökulman vaikutuksen lähteiden valikointiin sekä tulkintaan. Olemme kumpikin koulutukseltamme sekä historian- että luokanopettajia, joka varmasti on vaikuttanut omiin lähtökohtiimme tutkimuksen suorittamiseen ja aineiston tulkintaan. Jokaisella tutkijalla on omat lähtökohtansa tutkimuksen tekemiseen, eikä niistä pääse täysin eroon. Tärkeintä tutkimuksen luotettavuuden kannalta onkin olla niistä mahdollisimman hyvin tietoinen ja tuoda niitä avoimesti esille.

Grønmoen (2006, 193) mukaan tutkija saattaa olla myös liian kiinni vaikiintuneissa kategorioissa, joihin analysoitava teksti ei vastaa. Aineistosta saattaa jäädä näin huomiotta hedelmällisiä näkökulmia, jos tutkija on jumiutunut omiin ennakkoodotuksiinsa. Ongelmia saattaa Grønmoen mukaan aiheuttaa lisäksi tutkijan puutteelliset lähdekriittiset taidot sekä toisten lähteiden arvottaminen perusteettomasti muita korkeammalle. Tutkijan tulisi pystyä huomioimaan analyysia tehdessään myös tutkimusaineiston konteksti. Mikäli aineiston taustaa, sen syntyä ja tarkoitusta ei huomioida, voidaan siitä helposti päätyä tekemään kyseenalaisia tulkintoja.

Fenomenologisen tutkimuksen tavoitteena on yrittää saavuttaa toisen ihmisen kokemus sellaisena kuin ihminen sen kokee. On kuitenkin olennaista ymmärtää, että se on lopulta mahdotonta. (Judén-Tupakka 2007, 62; 85; Lehtomaa 2006, 163.) Kokemus on subjektiivinen, aikaan ja paikkaan sidottu ja se on ainutlaatuinen ymmärrys jostakin asiasta ja ilmiöstä. Subjektiivinen kokemus on aina 1. persoonassa, eikä mielellinen ketju tutkittavan kokemus – kokemuksen ilmaisu – tutkijan kokemus – kokemuksen ilmaisu, etene sisällöltään muuttumattomana. (Perttula 1995, 42; Suorsa 2011, 174–175). Tutkimuksen luotettavuuden kannalta ratkaiseva kysymys onkin se, millä tavalla ja kuinka hyvin tämä kokemuksen subjektiivisuus voidaan säilyttää tutkimusprosessin eri vaiheissa (Perttula 1995, 41–42).

Toisen ihmisen kokemuksen saavuttaminen sellaisena kuin se on, on tietoteoreettisella tasolla tavoiteltava ja mahdollinen, mutta ontologisesti mahdoton päämäärä. Objektiivinen tieto tarkoittaa fenomenologisen tutkimuksen kontekstissa sitä, että tiedolla on mahdollisuus välittyä suhteellisen muuttumattomana tutkimusprosessin vaiheesta toiseen. Fenomenologinen tutkimus voidaan siis katsoa luotettavaksi, jos kokemuksen voidaan ajatella vastaavan tutkittavan henkilön alkuperäistä kokemusta. On kuitenkin ymmärrettävä, että toisen ihmisen kokemusta ei koskaan voida absoluuttisesti tavoittaa, vaan tutkimustulokset ovat lopulta aina tutkijan konstruktio tutkitusta ilmiöstä. Tutkijan konstruktioita ei pidä suhteuttaa tutkittavien henkilöiden ulkopuoliseen to-

dellisuuteen, sillä tajunnalliset merkityssuhteet eivät ole olemassa ihmisen koetun maailman ulkopuolella. Ihmisen merkityssuhteet ovat mielekkäästi tutkittavissa vain hänen koetun maailmansa kokonaisuudessa. Tutkimuksessa tulee siis pyrkiä säilyttämään yksilökohtaisuus mahdollisimman pitkälle. Fenomenologinen tutkimus kuitenkin tavoittelee merkityksiä, jotka ovat mahdollisimman riippumattomia tutkijan niihin liittämistä merkityksistä. Tutkijan on ymmärrettävä, että siihen tulee pyrkiä, mutta samalla on myös ymmärrettävä, ettei sitä voida koskaan saavuttaa. (Perttula 1995, 41–42; 44–45.)

Tutkijan on muistettava, että tutkija itse on tajunnallisena olentona tutkimustyönsä subjekti (Perttula 1995, 43). Tutkimusprosessissa kaikki tutkimus tapahtuu elämisaailmassa ja tutkija on siten väistämättä osa tutkimaansa merkitysyhteyttä (Var-to 1992, 26). Tutkijan tulee kyetä refleктоimaan itseään koko tutkimuksen ajan ja kuvaamaan reflektio. Hänen on refleктоitava, analysoitava ja raportoitava subjektiviteetin merkitys tutkimuksen eri vaiheissa. Tutkimuksen luotettavuuteen olennaisesti vaikuttaa se, että tutkija avaa avoimesti omaa suhdettaan tutkimuksen kohteeseen ja kertoo omista lähtökohdistaan. (Metsämuuronen 2006, 198–199; Perttula 1995, 43–44.) Tutkijan on siis oltava jatkuvasti tietoinen itsestään ja siitä, mitä hän tekee. Ilman tätä tutkijan tajunnallisuutta tutkimus ei voi mitenkään olla luotettava



## 5 TULOKSET

### 5.1 Historiataidot ja luokanopettajien sisältötieto

#### 5.1.1 Luokanopettajien käsitykset historiasta oppiaineena ja sen opettamisen päämääristä

Historianopetuksen muotoutumista käsittelevässä tutkimuksessa voidaan erottaa eri vaiheita. Opetuksen sisältöön on haluttu vaikuttaa ja viime kädessä Jukka Rantalan (2008, 1) mukaan kyse on ollut siitä, millaisia kansalaisia on kulloinkin haluttu kasvattaa. Kansakuntien rakentamiseen liittynyt suuntaus vallitsi 1970-luvulle saakka. Tämän jälkeen historianopetuksella nähtiin olevan kansalaiskasvatuksellinen merkitys, joka palveli nykyhetkeä. Historiallinen ajattelu nousi historianopetuksen keskiöön vähitellen 1990-luvulta alkaen ollen edelleen vallitseva suuntaus. Suuntaukset näkyvät kulloinkin käytössä olevissa opetussuunnitelmissa, mutta opettajalla on oma roolinsa siinä, miten ne siirtyvät oppilaille. Veijola (2013, 93) huomauttaa, että sillä, miten opettaja näkee historian oppiaineen merkityksen, on vaikutusta myös opettajan suunnittelu- ja opetustyöhön. On siis varsin relevanttia tarkastella sitä, mitä opettajat ovat mieltään opettamistaan aineista.

Kysyttäessä tutkimusjoukolta heidän näkemyksiään historiasta oppiaineena keskustelijat lähestyivät kysymystä etenkin oppilasnäkökulmasta sekä opettamisen mielekkyyden kannalta. Perinteisesti esitetyn näkemyksen (esim. Rantala 2008; Virta 2002.) vastaisesti haastatellut näkivät oppiaineen olevan oppilaille mielekäs ja myös aineena, jota kaikkien mielestä oli mukava opettaa.

H1: Mul on sellanen mielikuva, että oppilaat, osa tykkää siitä todella paljon. Sitte ehkä saattaa olla, että osa – en tiedä onko itse asiassa semmosia, jotka ei tykkää niin kovinkaan paljon, että enempi mun mielestä se aiheuttaa niinku positiivisia, positiivisia reaktioita kuin negatiivisia.

Oppilaiden viihtyvyyttä historian tunneilla kuvaavassa tutkimuksessa on huomattu, että suurin osa oppilaista kokee historian kiinnostavana oppiaineena. Opettajalla on kiinnostukseen suuri merkitys, ja ratkaisevaa onkin se, millainen opettaja on sekä mitä

ja miten opetetaan. Myös oppilaiden mahdollisuudet osallistua opetukseen kasvattavat mielenkiintoa. (Veijola 2013, 93.)

Yksiselitteisesti näin ei kuitenkaan ole. Rantala (Rantala 2008, 2) kuvaa historiaa vahvasti oppilaiden mielipiteitä jakavaksi oppiaineeksi. Hänen mukaansa historiaan suhtaudutaan enemmän kielteisesti kuin myönteisesti. Tähän on vaikuttanut historian kokeminen ennen kaikkea faktapainotteiseksi ulkoaopetteluksi. Myös Virta (2002, 38–39) toteaa perinteisen opetustavan vaikuttavan siihen, että historian oppiaine koetaan usein ulkoaopeteltavana tietoaaineena. Rantala (2008, 2) nostaa kuitenkin esille esimerkiksi Isosta-Britanniasta taitopainotteisen historian opetuksen vaikutuksista asenteisiin. Siellä historian taitoihin keskittyvä historian opetus on nostanut historian oppilaiden keskuudessa yhdeksi kiinnostavimmista oppiaineista.

Vaikka tutkimusaineistossa historia nähtiin mielekkäänä aineena opettaa, tuotiin keskustelussa kuitenkin esille myös opettamiseen liittyviä haasteita kuten aineenhallinta ja tuntien valmistelemisen. Kaikki keskustelijat olivat yhtä mieltä siitä, että aineenhallinta on täytynyt ottaa itse haltuun. Yksi haastatelluista kertoi käyttäneensä yhden kesälomistaan sisältöjen opiskeluun, kun sai tietää opettavansa seuraavana lukuvuotena historiaa. Myös muut kertoivat perehtyneensä sisältöihin itse lähinnä sitä mukaa kuin aiheessa on edetty tunneilla. Eräs keskustelijoista totesi oppiaineen olleen mukava opettaa, mutta tuntien valmistelemisen olevan edellytys niiden onnistumiselle. Oppiaineen todettiin olevan omanlaisensa ja eroavan muista oppiaineista. Tämän nähtiin tuovan haastetta opetukseen, sillä oppilaat tarvitsevat ainetta oppiakseen hieman erilaisia taitoja kuin muissa oppiaineissa.

H5: Varsinkin vitosella kaikki oli tosi innoissaan, uus oppiaine ja tosi jotenki... ne odotti kovasti. Ja varsinki alkuun, kun jakso panostaa ja tehdä sinne juttuja vähän kirjan ulkopuolelta ni se oli tosi kivaa, mutta valmistelematta ei toiminu.

Toisaalta keskustelussa tuotiin esille myös historian opetuksen sisältöihin liittyviä näkökulmia. Aineen mielekkyyden nähtiin kumpuavan sen kautta opittavista tiedoista ja ymmärryksen karttumisesta. Historia nähtiin oppiaineena, jonka avulla oppilaiden on mahdollista ymmärtää nykyisyyttä. Myös paikallisuus ja omien juurien tunteminen koettiin tärkeiksi.

H1: just mietin, että onko se tärkeätä niin tavallaan se, että sä, kun sä katot taaksepäin niin kyllä se auttaa oppilaitakin ymmärtään, että miks ollaan tässä tilanteessa ja mitä on pitänyt tapahtua maailmassa, että ollaan päästy tähän pisteeseen. Mun mielestä siinä on jotenkin semmonen, jollakin lailla siis oppilaitakin aatellen kiehtova se ajatus siitä, että näkee sen, että miten ollaan tultu sieltä nuolenpääkirjoituksesta tähän tilanteeseen ja niin pois päin.

Paljon pohdintaa herätti historian oppiaineen luonne tieto/taitoaineena. Keskustelijat näkivät oppiaineen sekä tieto että taitoaineena. Osa keskustelijoista koki oppiaineen tietoaikeneksen välineenä taitojen oppimiselle. Vaikka keskustelijoiden mielestä historiallinen tieto oli olennaista opetuksen kannalta, toivat he myös esille, että tietopuolen ei tarvitsisi olla niin hallitseva.

H6: Aika semmosta tapahtumiin ehkä niinku, liikaa ehkä niinku semmosiin tapahtumasarjoihin niinku perehtymistä. Et sais olla vähän niinku ajatustyötä enemmän.

H3: Kyllä se tuntu ensimmäisenä, että kyllä siinä se tietopuoli painottuu enemmän. Tai on painottunu, mut että niin...ei sen tarttis olla ihan niin.

Tietopuolen painottumiseen syynä nähtiin muun muassa historian laaja tietoaikene, jonka haltuunotto koettiin työläänä ja aikaa vievänä. Tietoa on paljon niin oppikirjoissa, mutta myös muunlainen tietoaikene koettiin haastavana. Internetin tietotulva tekee tietoaikeneksen hallinnasta vaikeaa, mutta tiedonhaku myös perinteisistä tietokirjoista oli keskustelijoiden mukaan oppilaille hankalaa.

Historiallisen tiedon muuttuvan luonteen ja tulkinnanvaraisuuden opettaminen lapsille koettiin vaikeaksi. Tämä on kuitenkin olennainen osa taitopainotteista historian opetusta, jossa oppilaita tulisi ohjata tutkimaan historiaa historiantutkijan työtä muistuttavilla tavoilla. Olisikin tärkeää, että opetuksessa olisi samanaikaisesti läsnä niin sisältöjen oppiminen kuin historian taitojen harjaannuttaminenkin. (Vänttinen 2008, 24.)

Keskustelijoiden mielipiteet oppikirjoista vaihtelivat. Toisaalta oppikirjat koettiin tärkeiksi – jopa olennaisiksi – opetuksen onnistumisen kannalta. Toisaalta keskusteluisa kävi ilmi, että oppikirjojen koettiin aiheuttavan kiirettä ja painetta asioiden käsittelystä. Vänttinen (2008, 40) toteaa historian oppikirjojen tekstien olevan valmiiksi jäsenettyjä sekä huomioivan kielen sekä luettavuuden näkökulman. Lisäksi kyseessä on oppilaille tuttu usein jokapäiväisen historian oppimisen lähde, vaikkakin niihin liittyy auktoriteettitiedon ongelma.

Tutkimusryhmä perusteli oppikirjojen olennaisuutta sillä, että niistä löytyvä tieto on kirjoitettu lapselle ymmärrettävään muotoon. Lapselle sopivan oppimateriaalin löytäminen oppikirjojen ulkopuolelta koettiin vaikeaksi. Erityisen tärkeäksi oppikirjat koettiin etenkin heikompien oppijoiden kannalta. Oppikirjojen koettiin auttavan myös opettavan aiheen aineenhallinnassa.

H5: Ni on se ainakin kun miettii...et jos kirjan kanssa etenee niin on se aika tällainen tieto- tai aikajanakeskeinen, jos sisällysluettelon mukaan menee. Niin kyllä siinä aika sellanen kujanjuoksu, kiire tulee. Jos siitä yrittää pitää kiinni. Et jotenkin, jos jäsentää vähän ni ehkä se siinä helpottaa itteäkin. Mut sit kun oon menny oppikirjan mukaan ni tuntu, et kauhee kiire koko ajan, et mielenkiintosia juttuja, eikä ehdi paneutua niihin, kun pitää mennä jo eteenpäin.

H3: Varsinkin kun on välillä semmosia oppilaita, jotka on heikkoja oppijoita nii on pakko keskittyä löytämään vaan ne pääasiat. Sillon kyllä on tosi tärkeä se, että se oppikirja, missä se tieto nyt jossain paketissa on. Että se tieto on sellasessa muodossa, että sieltä on helppo löytää ne pääkohdat. Ja sitten vaan poimia ne tietyt jutut niille, kenelle se isomman tietomäärän omaksuminen ja löytäminen on hankalaa.

Heinonen (2005, 232) nostaa esille, että suomalaiselle kouluopetukselle on useiden tutkimusten mukaan tyypillistä opetuksen oppikirjasidonnaisuus. Oppikirjasidonnaisuutta on pidetty ongelmallisena ja oppimisen kannalta epäedullisena. Heinonen kuitenkin korostaa, että asia on moniulotteinen ja oppiaineesta riippuva. Tutkittuaan peruskoulun opettajien käsityksiä opetussuunnitelmien ja oppimateriaalien merkityksestä opetuksessa hän havaitsi, että luokanopettajien käsitysten perusteella alakoulussa oppikirjan mukaan edetään eniten matematiikassa ja äidinkieliessä. Historiassa, samoin kuin uskonossa ja ympäristö- ja luonnontiedossa, oppikirjan lisäksi ja tukena käytetään myös paljon muuta oppimateriaalia sekä erilaisia lähteitä. Alakoulussa myös hankitaan vähiten tehtäväkirjoja nimenomaan kyseisiin aineisiin. Heinosen tutkimuksen mukaan aineenopettajien opetus perustui oppikirjoihin luokanopettajia enemmän.

Vaikka historiallinen ajattelu ja historiataidot ovat olleet opetussuunnitelmien keskiössä Suomessakin niin edellisessä kuin vasta käyttöön otetussa uudessa opetussuunnitelmassa, ei suuntaus välttämättä aina tavoita käytännön tasoa. Kuten Rantala (2008, 2) huomauttaa, kirjoitettu ja toteutettu opetussuunnitelma ei ole sama puhumattakaan oppilaiden tasolla toteutuneesta opetussuunnitelmasta. Aineistosta noussut histo-

rian tietoluonteen painottaminen ja kiireen tuntu sisältöjen käsittelyssä kielisivät tällaisesta ilmiöstä myös tämän aineiston parissa.

Vaikka keskustelijat kokivat tietopuolen painottuvan taitoja enemmän, olennaisinta kaikkien mielestä oli kuitenkin oppia taidollisia asioita. Keskusteltaessa siitä, mikä tai mitkä asiat olivat keskustelijoiden mielestä olennaisimpia asioita oppia historiasta, kukaan ei maininnut yksittäisiä tietoja, vuosilukuja tai tapahtumia. Olennaiseksi koettiin syy-seuraus-suhteiden ymmärtäminen, aikakäsityksen hahmottaminen, muutoksen havaitseminen, omien juurien ja sitä kautta sukupolvien ketjun tunteminen sekä yhteenkuuluvuuden tunteen kehittyminen.

### **5.1.2 Luokanopettajien opetussuunnitelmallinen sekä oppijoiden ymmärrystä koskeva tieto**

Kysymys siitä, mitä tarkoitetaan uudessa opetussuunnitelmassa painotettavilla historia- taidoilla, sai keskustelijat mietteleäiksi – eikä suotta. Kuten Veijolakin (2016, 1) toteaa esimerkiksi opetussuunnitelmassa mainittavat historiatietoisuuden sekä historian teksti- taitojen käsitteet ovat osittain moniselitteisiä, eikä niiden merkityksestä historian ope- tuksen kontekstissa ole olemassa selkeää määritelmää. Kuitenkin näillä käsitteillä tulee mahdollisesti olemaan olennainen vaikutus niin historian opetukseen kuin sen arvioin- tiinkin.

Kummassakin haastatteluryhmässä taitoja listattiin useita. Verrattaessa historiataidoiksi mainittuja taitoja perusopetuksen opetussuunnitelman arviointikritee- reissä mainittuihin taitoihin haastateltujen luokanopettajien käsitykset historiataidoista olivat varsin yhtenevät näiden kriteereiden kanssa. Kuviossa 2 jäsennetään opetussuun- nitelmassa sekä tutkimusaineistoissa esiintyviä historiataitoja.



KUVIO 2. Opetussuunnitelmassa arvioinnin kohteena olevat historiataidot sekä tutkimusaineistossa mainitut historiataidot.

Tutkimusaineisto osoittaa, että vaikka termi historiataidot ei ollut kaikille tuttu, tutkimukseen osallistuneilla luokanopettajilla on varsin hyvä käsitys siitä, millaisia taitoja historian avulla voidaan opettaa. Keskustelemalla ja miettimällä aihetta yhdessä, oppiaineeseen liittyvistä taidoista oltiin yksimielisiä, ja erilaisia taitoja nostettiin keskusteluun luontevasti ja kattavasti.

Pohdittaessa sitä, mitä alakoululaiset oppivat historiasta, työtavat koettiin tärkeiksi. Tiedollisesti arveltiin, että mieleen saattaa jäädä joitain yksittäisiä, oppilaan mielenkiintoisina pitämiä asioita, mutta ei juuri muuta. Oppilaiden uskottiin omaksuvan

lähinnä taidollisia asioita kuten opiskelutaitoja. Lisäksi tekeminen ja kokeminen arvioitiin oppilaille mieleen jääviksi asioiksi.

H2: Ehkä joku kokemus sitten. Mä voisin kuvitella, että jos vaikka on keskiaika ja rakennetaan, tehdään jotain linnakkeita ja sellasta. Ehkä semmosista jää sitten muistijälki että... Tai jotain projekteja ku ollaan eläydytty tai, tai nyt kun oli justiin kun tehtiin sitä keskiaikajuttua niin kun sitä tehtiin ihan sitä asiaa monella lailla. Ehkä siitä jää niinku mieleen.

H1: Mä luulen kans, et ne just niinku tavallaan ne elämykset, sellaset henkilökohtaiset tavallaan, niinku projektit. Että ne on niinku varmaan...jos jotakin jää niin on varmaan ne jutut.

H2: Mä oon tosi skeptinen, että sellaset niinku yksityiskohat tai niinku nippelitiedot niin tuskin jää...

H4: Eli, eli toisin sanoen siinä mielessä niinku jos aattelee nyt tätä uutta opsia ja se kun se ei painota niinku niitä sisältöjä vaan niitä taitoja niin-ni siinä mielessä ollaan menossa oikeeseen suuntaan

Vaikka keskustelijat kyseenalaistivat oppilaiden mieleen jääviä tietoja, ajateltiin historian kuitenkin olevan oppiaine, jonka opiskelun voisi aloittaa jo aiemminkin. Tällöin nykyisin kahdessa vuodessa läpikäytävä paketti esihistoriasta 1800-luvulle jakaantuisi tasaisemmin eri vuosiluokille. Nuorempien oppilaiden kanssa erityisen tärkeänä nähtiin oppilaan omaan lähihistoriaan ja juuriin tutustuminen, jota sisällöllisesti ei juuri tähän mennessä oppikirjoissa ole käsitelty. Laajojen sisältöjen sijaan aineenhallintaa kasvatettaisiin oppilaan omasta kokemusmaailmasta käsin.

H5: Nii jotenkin tuli siitä mieleen, että kyllä ylipäätään vois aloittaa aikasemminkin. Mutta en tiedä...tää tavallaan tää tiukka kronologia tässä esihistoriasta sitten tullaan Niilin korkeakulttuureihin ja Mesopotamiaan että...miten ne niinku vitosluokkalaisille. Että jos siihen alkuun vähän. Voisko näitä karsia. Tai sit jos alkais aikasemminkin niin linkittää johonkin muihin oppiaineisiin. Et ite jotenkin lähtisin lähestyyn tätä semmosella oppilaan lähihistorialla tai tämmösellä. Jotain sukututkimusta tai jotain sen lapsen näkövinkkelistä käsin. Et se ois vähän lähempänä sitä itteensä, et kun lähetään sieltä esihistoriasta. Et se voi joillekin olla, kun se ei oo niin konkreettista, niin voi olla vaikeeta päästä kiinni ikään kuin.

Kysymystä historian opintojen sopivasta aloitusiästä on tutkittu jonkin verran. Jonkin aikaa historian ymmärtämisen ajateltiin Hallamin 1960-luvulla tekemän tutki-

muksen perusteella kehittyvän muuta ajattelua hitaammin. Tutkimuksen mukaan historiallinen ajattelu oli mahdollista vasta keskimäärin 16-vuotiaana. Useat tutkimukset ovat kuitenkin kumonnet tämän ajattelun, jonka mukaan historiallinen ajattelu riippuisi pelkästään formaalin ajattelun kehityksestä. Tämä siksi, että historiassa oppilaat tutkivat ihmisten ideoita, uskomuksia ja arvoja. Näitä ei voida selittää pelkästään rationaalisella päättelyllä. Historialliseen ajatteluun ei vain kasveta psykologisen kehityksen edetessä, sillä historiallinen ajattelu ei vastaa normaalia, nykyhetkestä lähtevää ajattelutapaamme. (Vänttinen 2008, 19–20.)

Virta (2015, 27–35) on tutkinut 8-13-vuotiaiden lasten tapaa tulkita menneisyyttä kuvakirjojen avulla. Virta havaitsi tutkimuksessaan, että jo alakouluikäiset ovat kiinnostuneita menneestä, haluavat keskustella siitä, tekevät päätelmiä ja myös ymmärtävät menneisyyttä puutteellisesta käsitteistöstä huolimatta. Erityisesti konkreettiset, omasta elämämpiiristä tutut asiat kiinnittivät lasten huomion. Useissa muissakin tutkimuksissa lapsilla on todettu olevan jonkinlainen historiallinen taju. Heidän on todettu muun muassa pystyvän tekemään kronologista vertailua sekä erottamaan eri-ikäisiä kuvia, vaikka omien päätelmien perustelu voi olla hankalaa. Vaikka lasten historialliselle ajattelulle on tyypillistä binaarisuus ja mielikuviutus, voidaan sen ajatella toisaalta olevan myös vahvuus. Suomalaisessa opetussuunnitelmassa tämä on huomioitu elämyksellisyiden huomioimisella ja painottamisella alakoulun historian opetuksessa. Tutkimustieto vaikuttaisi siis tukevan tutkimusjoukon näkemystä siitä, että historian voisi aloittaa jo aikaisemmin alakoulussa ikätason ja kehityksen huomioiden.

### **5.1.3 Luokanopettajien opetusmenetelmätieto historiataitojen opetuksessa**

Pohdittaessa historian opettamista ja siinä käytettyjä menetelmiä opettajat mielsivät historian aineeksi, jonka puitteissa on paljon mahdollisuuksia toteuttaa opetusta monipuolisesti. Sopivalla opetusmetodin valinnalla koettiin olevan vaikutusta myös oppiaineen kiinnostavuuden kannalta. Tietojen ja taitojen opettamisen yhdistäminen sopivalla koettiin tärkeäksi.

Tutkimusaineistosta kävi ilmi, että opettajilla oli ideoita ja kokemustakin erilaisista opetusmetodeista, mutta ajankäyttö koettiin haasteeksi. Historiataitojen opettamiseen liittyvät menetelmät koettiin aikaa vieviksi, ja tietopuolen opetuksen kärsivän, mikäli niihin käytetään liikaa aikaa. Juuri ajankäyttö mainittiin syynä, että historiataitojen opettami-



seen ei välttämättä jäänyt opetuksessa aikaa, vaikkakin taidot koettiin tärkeiksi ja olennaisiksi oppiaineen luonteen kannalta. Toisaalta keskustelussa nostettiin esille myös muiden oppiaineiden yhdistämisen mahdollisuus, jolloin aikaa jäisi enemmän myös erilaisten opetusmenetelmien hyödyntämiseen.

H2: Historia on semmonen aihe, jota pitäis hirveen paljon dramatisoida ja näytellä niitä tapahtumia, eläytyä ja... ja niinku sukeltaa siihen maailmaan, että minkälaista se elämä on ollu silloin. Mun mielestä kaikista mahtavinta olis, jos ne ihmiset, ne nuoret ja lapset ymmärtäis sen, että ne ihmiset on ollu ihan niinkun me tänä päivänä. Tämmösiä ihmisiä niinku mekin ollaan, eikä vaan jotain semmosia satuhahmoja. Että ne oli ihan oikeita ihmisiä oikeine tunteineen ja oikeine huolineen ja murheineen ja iloineen ja onnistumisineen ja näin poispäin. Että miten siihen päästään sitten siihen eläytymiseen niin semmosen dramatisoinnin kautta. Sitä on ihan liian vähän tullu tehtyä. Onneks jonkin verran jossain vaiheessa, mutta että niin...mä uskon, et sitä ois hyödyllistä tehdä vielä enemmän.

H1: Ja monesti on se, että tuntuu, että sitä asiaa on paljon historiassa

H3: Ihan hirveesti

H1: Niin sitten, että uskaltaa irrottautua siitä, että nyt keskitytäänkin vaan dramatisoimaan joku tilanne. Niin joskus sen on tehny niin se on ollu ihan kiva, mutta just se, että ehkä kynnys on itelläkin just se, että ikään kuin uskaltaa juuttua siihen vähäks aikaa.

Opetusmenetelmissä kokemuksellisuus ja tekeminen koettiin tärkeiksi. Käyttämistään työtavoista opettajat mainitsivat draaman, eläytyvän tarinankirjoittaminen, paikallishistorialliset vierailut, vierailevat asiantuntijat, linnojen rakentamisen sekä kerronnallisuuden.

H2: Se jäi mieleen, kun tehtiin tarina silloin paikallishistoriasta, että eläydy johonkin hahmoon ja sitte sitä kautta kirjoitettiin sitte vielä tarinat niistä hahmoista ja niitten elämästä. Et se oli sijoitettu sinne historiaan ja siihen aikaan. Niin se oli mielenkiintonen. Ja lapset heittäyty siihen rooliin.

H3: Näin oli. Tota mä en ees muistanu, että mehän tehtiin semmonenki. Ja sitten ne on ollu tärkeitä semmoset, että me käydään kattomassa jotakin niitä paikkoja. [...] Et se oli ihan hauska käydä niitä tutkimassa ja miettimässä, mitä tääl on silloin ollu. Et miks just nää vuodet on merkitty tänne. Ja miltä maisema on ehkä silloin näyttänyt, kun vesi on näin korkeella.

Opetusmenetelmiin liittyen keskustelussa oli osio, jossa keskustelun ohjaaja pyysi keskustelijoita pohtimaan mainittuun historiataitoon sopivaa opetusmetodia. Haastatteli- ja siis antoi keskustelijoille opetussuunnitelman arviointikriteereistä yhden historiataidon kerrallaan, ja keskustelijat miettivät kuhunkin taitoon soveltuvaa opetusmenetelmää. Keskustelussa mainitut opetusmenetelmät niihin liittyvine historiataitoineen on esitetty kuviossa 3.



KUVIO 3. Tutkimusaineistossa mainitut opetusmenetelmät historiataitojen opetuksessa.

Esimerkiksi opetushallituksen ylläpitämällä Edu.fi-verkkopalvelussa esimerkkityötavoiksi historiataitojen opettamiseen mainitaan tekstin avaaminen, kuvan tulkitseminen, kartat, diagrammit ja sarjakuvat, dokumenttitehtävät, esineet, roolileikit ja draamat sekä simulaatiot. Luetun ymmärtäminen ja tekstin hahmottaminen mainitaan erityisen tärkeiksi taidoiksi historian tiedon luonteen vuoksi. Tekstin avaamisessa miksi-kysymykset todetaan tärkeiksi. Kuvantulkinta sopii monen ikäisille, ja vaatii niin ikään opettajan ohjausta kiinnittämään oppilaiden huomiota olennaisiin asioihin. Kartta-, diagrammi- ja sarjakuva tehtävien vahvuutena on eri oppiaineiden välinen integraatio. Dokumenttitehtävien etuna on mahdollisuus historiallisen tiedon todenperäisyyden ar-

vioimiseen sekä erilaisten tietolähteiden käytön ohjaamiseen opettamiseen. Esineet ovat paitsi lähteitä myös keino muutoksen ja kehityksen havaitsemiseen.

Roolileikit ja draamat ohjaavat oppilasta tiedon vastaanottajasta tiedon muokkaajaksi, vaikkakin menetelmä tiedostetaan aikaa ja viitseliäisyyttä vaativaksi. Erityisesti pienemmillä oppilailla vahvuutena näiden menetelmien kanssa voidaan nähdä heidän rikas mielikuvituksensa sekä eläytymiskykynsä. Menetelmä avaa mahdollisuuden syväoppimiseen sisältöjen avautuessa oppijalle uudella, itse koetulla tavalla. Roolileikit ja draama mahdollistavat myös vuorovaikutustaitojen sekä ryhmädynamiikan parantumisen aineen oppimisen lisäksi. Simulaatiot eroavat edellä mainituista siinä, että simulaatiossa pyritään jäljittelemään todellisia tapahtumia. Simulaatioiksi lasketaan myös erilaiset tietokonepelit, joissa simuloidaan todellisuutta. Menetelmä auttaa siis eläytymään todellisiin tapahtumiin ja tavoitteena on auttaa oppilasta myös ymmärtämään erilaisten toimijoiden ratkaisuja. (Edu.fi – historian työtapoja.)

Tutkimusjoukon mainitsevat työtavat yhtenevät osin Edu.fi-verkkopalvelussa mainittujen työtapojen kanssa ollen kuitenkin ylimalkaisempia. Esimerkiksi tutkimushenkilöt mainitsivat erilaiset lähteet ja niiden vertailun useampaan otteeseen, mutta eivät erotelleet, mitä lähteitä tarkoittavat. Tutkimusaineistossa mainittiin eri näkökulmia tarjoavat tekstilähteet, mutta tekstilähteiden lisäksi ei mainittu historialle tyypillistä muuta lähdeaineistoja kuten kuvia, diagrammeja ja tilastoja. Yleisellä tasolla mainitut työtavat olivat kuitenkin yhteneviä esimerkkityötapojen kanssa.

#### **5.1.4 Luokanopettajien haasteet ja valmiudet historian opettamiseen**

Haastavimmaksi historiataitojen opettamiseen liittyväksi asiaksi tutkimushenkilöt kokivat arvioinnin. Opettajat kokivat, että heillä ei ole valmiuksia ja keinoja uuden opetus suunnitelman vaatimaan historian arviointiin etenkin, kun arvioitavat taidot on vielä eritelty varsin yksityiskohtaisesti. Yksi haastateltavista totesi, että ei pysty tekemään uuden opetus suunnitelman kriteereiden mukaista arviointia tämän hetkisillä tiedoillaan ja taidoillaan.

Yhdysvalloissa taitopohjaisen arvioinnin haasteisiin on pyritty löytämään apua osittamalla historian ajattelutaidot opetus suunnitelmaan. Tällöin taitoja opetetaan osa-alue kerrallaan. Veijolan (2016, 12) mukaan vaarana on tällöin, että historiallinen ajattelu muutetaan listaksi irrallisia taitoja ilman ymmärrystä asioiden välisistä yhteyk-

sistä. Lisäksi historiaa ei ole tällöin mahdollista hahmottaa historiantutkimukselle tyypillisellä, holistisella, tavalla.

Arvioinnin kannalta haastavaa on myös opetussuunnitelmassa esiintyvät käsitteet, jotka ovat jo lähtökohtaisesti monitulkintaisia ja todennäköisesti monelle opettajalle vieraita. Käsitteiden muuttaminen mitattaviksi tavoitteiksi saattaa kadottaa niistä sellaisia piirteitä, jotka tekevät niistä oppiaineelle tyypillisiä moniulotteisia ja yllätyksellisiä ja näin ollen myös haastavia ennalta arvioitaviksi ja mitattaviksi. (Veijola 2016, 12.)

Keskustelijat kyseenalaistivat taitojen mitattavuuden, mutta totesivat jonkinlaisen mitta-asteikon olevan välttämätöntä arvioinnin kannalta. Ensisijaisesti kaivattiin valmista, jonkun muun laatimaa asteikkoa. Valmiin asteikon kuitenkin puuttuessa koettiin, että pystyäkseen tekemään arvioinnin, opettajien tulee tehdä asteikko itse - joko jokainen arvioija omansa tai kollegiaalisesti yhteistyössä. Asteikon arveltiin auttavan arvioinnissa, mutta jättäen kuitenkin sen ongelman, että arviointi jäisi liian yksittäisen opettajan tulkinnan varaan. Lisäksi huolta herätti, että taitopohjainen arviointi saattaa joissain tapauksissa kohdistua oppilaan persoonaan.

H2: Tavallaan tossa pitäis tehdä jokaiseen näihin arvioitaviin... pitäis tehdä niinku asteikko. Semmonen niinku asteikko, että ykkönen tavallaan, että mikä taso osaamista se on, että ei niinku kerta kaikkiaan yhtään osaa asettua niinku toisen asemaan tai rooliin ja siitä pitäis lähteä rakentamaan vaikka viisportainen asteikko, että miten se niinku, että mitä tarkoittaa se, että oppilas osaaiskin empaattisesti eläytyä vaikka

H3: Huipputuloksessa ”vuodattaa kyyneliä eläytyessään”

[...]

H3: Ja sitten tulee vielä semmonenkin mieleen, että missä vaiheessa se menee sitte jo sinne puolelle, että arvioidaan persoonaa. Eikä vaan pelkkiä kylmiä taitoja. Empatiataidot on kyllä aika persoonaan liittyvä juttu. Että ne ei välttämättä ihan kauheen paljon... jossain määrin totta kai opittavissa tommoset tunnetaidot, mutta kyllä ne on hyvin paljon kiinni siitä persoonastakin. Toinen oppii jo vauvana äidinmaidossa.

Tutkimusjoukon ongelmalliseksi kokema historiallisen empatian arviointi saattaa kertoa osaltaan käsitteen jäsentymättömyydestä haastatelluille. Kyseessä onkin monitulkintainen ja ristiriitaisia tulkintoja sisältävä termi. Se saatetaan sekoittaa usein arkikielessä sympatia-käsitteen kanssa, kuten haastatellutkin vaikuttavat tekevän. Historiallista em-

patiaa voisi kuvailla myös termeillä rationaalinen ymmärtäminen, perspektiivin ottaminen tai menneisyyden ymmärtäminen. Historiallinen empatia tarkoittaaakin kykyä tutustua aikalaislähteisiin menneisyyden näkökulmasta ja hahmottaen sitä kautta aikaisten motiiveja, toimintaa, syitä ja seurauksia. Joidenkin tulkintojen mukaan historiallista empatiaa ei tulisi erottaa erilliseksi taitoalueeksi vaan ottaa osaksi kaikkea historian harjoittamista. Esimerkiksi Isossa-Britanniassa käsitteestä ollaan luovuttu opetussuunnitelmassa, sillä opettajat kokivat hämmennystä käsitteen tarkoituksesta ja empatian harjoittelu opetustilanteissa osoittautui hankalaksi. (Vänttinen 2008, 35–37.) Ei ole ihme, että historiallisen empatian – ja monen muunkin historiataidon – arvioiminen koetaan hankalaksi, mikäli käsitteistä ja niiden sisällöstä on epävarmuutta.

Perinteisiä kokeita ja sitä kautta tiedollisen osaamisen arviointia tutkimusjoukko ei ollut vielä valmis täysin hylkäämään. Taitojen perustaksi tarvittiin keskustelijoiden mielestä tietoja, joten tietojen kysyminen, esimerkiksi syy-seuraus-suhteista, koettiin perustelluiksi. Myös työtapojen valinta koettiin olennaiseksi arvioinnin toteuttamisessa. Valitsemalla kuhunkin taitoon sopiva opetusmenetelmä ja pohtimalla siihen liittyvät tavoitteet ja toteutus päästään samalla pohtimaan myös arviointia. Joskin tämä koettiin työtavasta riippuvaiseksi, sillä kaikesta ei aina synny mitään konkreettista tuotosta.

H3: Mutta on se edelleen niinku kuitenkin vaikka on viety tonne kokemaan, näkemään ja olemaan niin jotenki heistä pitäis saada ulos se tieto, jokaisesta, taito. Että heidän täytyy tuottaa jotakin, jonka perusteella me voidaan arvioida tätä. Joko puhetta tai, tekstiä tai mitä tahansa. Että niinku sen tuottamisen perusteella meidän täytyy arvioida tuo.

Kaikkiaan uusi opetussuunnitelma ja sen sisältämät historiataidot koettiin myönteisiksi mutta haastaviksi. Suunta pois yksityiskohtaisten tietojen opettelusta oli keskustelijoiden mielestä hyvä, vaikka haasteitakin nähtiin. Keskustelijat uskoivat uuden opetussuunnitelman tulemaan muuttamaan heidän omia tapojaan opettaa historiaa. Muutosta jopa odotettiin ja siitä oltiin innostuneita. Toisaalta todettiin, että kaikki ei muutu ja samoja piirteitä on ollut jo edellisessä opetussuunnitelmassa. Toisaalta tiedostettiin, että muutos saattaa käydä hyvinkin hitaasti.

Keskustelijat kokivat, että opettajankoulutus ei ole tarjonnut heille kovinkaan kattavia valmiuksia historian opettamiseen. Aineen opetus oli otettu haltuun lähinnä käytännön ja oman vaivannäön kautta. Yksikään keskustelijoista ei ollut käynyt historiaan

liittyvissä täydennyskoulutuksissa. Tähän syyksi sanottiin, että koulutuksia ei ole ollut tarjolla, eikä täydennyskoulutusta historiaan toisaalta oltu edes kaivattu. Koulutustarpeita koettiin olevan muiden aiheiden parissa enemmän, ja koska koulutuksiin on mahdollista osallistua vain rajallisesti, akuuteimmat tarpeet menivät edelle. Suurin tarve täydennyskoulutukselle historian osalta koettiin olevan nimenomaan arvioinnin suhteen.

## **5.2 Opettajien kokemuksia pedagogisista liveroolipeleistä historian opetuksessa**

### **5.2.1 Menetelmän mahdollisuudet**

Kuten edellä olemme todenneet, historiataitojen opetuksessa on omat haasteensa. Opettajien sisältötiedon kehittyminen ja monipuolistuminen antaa kuitenkin mahdollisuuksia oppiaineen ja sen tavoitteiden entistä sujuvampaan toteuttamiseen. Yksi tällainen sisältötiedon osa-alue on opetusmenetelmätiedon tarkentuminen. Tässä luvussa kartoitamekin opettajien kokemuksia pedagogisten liveroolipelien käytöstä historian opetuksessa sekä menetelmän mahdollisuuksia historiataitojen opettamiseen. Yleistä tietoa kuvaava yleinen merkitysverkosto ei yksinään ole tältä osin tutkimuksemme tulos. Seuraavaksi tarkastelemme opettajien käsityksiä myös yksilöllisemmällä tasolla, sillä ilmiön tarkastelu subjektiivisella tasolla luo ilmiöstä selkeämmän ja konkreettisemmän kuvan. Yleisellä tasolla voidaan todeta, että kaikki haastatellut opettajat kokivat edu-larp-menetelmän positiivisena, monipuolisena ja toimivana historian opetusmenetelmänä. Vaikka kokemukset menetelmästä olivat pääosin positiivisia, niin luonnollisesti menetelmän käytöllä on myös omat haasteensa.

### **Historian opetuksen haasteet**

Opettajilla syy edu-larp-menetelmän käyttöönottoon liittyi siihen, että historia nähtiin oppilaille varsin haastavaksi aineeksi. Tämä haastavuus juontaa juurensa siitä, ettei historiassa välttämättä ole selviä kiinnekohtia oppilaiden omaan elämään. Myös oppilaiden ajantaju on vielä kehittymätön, mikä hankaloittaa historian hahmottamista entisestään. Historialle ei siten muodostu mieltä. Tällöin historian opettaminen elävästi perinteisillä opetusmenetelmillä on vaikeaa. Historialle on lisäksi varattu niin vähän vuosiviikkotunteja, että sekin asettaa opetukselle ja oppimiselle omat haasteensa.

H8: Ja se kirkkohistoria osoittautu semmoseksi aiheeksi, joka on hyvin rankka oppilaille, koska tuota mitään semmosia suoria leikkauspisteitä niinku heidän elämänsä kanssa ei oikein ei välttämättä aina löydy. [...] Mut tietysti se, että se ajantaju oppilaille ei oo sitten sillä tavalla sitten, heillä on jo joku seitkytluku on jo jotain dinosaurusten aikaa suurin piirtein. Että ne ei pysty sillä tavalla sitä aikaa hahmottamaan ja historiaa hahmottamaan sillä tavalla ja myöskin se osittain johuu siitä historian opetuksen vähäisyydestä mitä on koulussa että. Kun sitä on vähän, niin sitten se myöskin vaikuttaa siihen, siihen myöski, että millä tavalla ymmärretään niitä asioita. Että mitä enemmän sitä on, sitä paremminhan sitä ymmärretään. Näin se vain on.

Esille nousi myös se, että perinteiset opetusmenetelmät koettiin sellaisiksi, että ne eivät olleet omiaan herättämään oppilaiden kiinnostusta historiaan. Perinteistä opetusta pidettiin liian akateemisena ja formaalina. Sitä kuvailtiin myös pysähtyneeksi. Samalla perinteiset opetusmenetelmät koettiin vanhanaikaisiksi. Perinteisten menetelmien vastakohtana edu-larp koettiin dynaamiseksi ja monipuoliseksi menetelmäksi.

H:9 No siis mun mielestä se (perinteinen opetus) ehkä tiivistyy tällasiin adjektiivihin hyvin, että se perinteinen on niinku pysähtynyttä, formaalia, sellasta ehkä jollain tavalla akateemista. Ja sit se mitä me tavallaan tehdään tällä kurssilla, on dynaamista, moniosaamista, niinku monilukutaitoo, siis tällasta niinku ehkä niinku ennen kaikkee, että se on jotain, kun se on liikkeellä et enemmän, et se ei oo niin sellasta frontaaliopetusta tai sellasta, että opettajana mä olisin siellä asiantuntijana ja jotenkin luennoisin heille hirveesti, et me lähetään kuitenkin sitten aika paljon tutkimaan.

Kaikkien haastateltujen opettajien motivaation lähteenä oli lisäksi omakohtainen innostus. Opettajat kokivat menetelmän käytön palkitsevana ja tuovan sisältöä ja iloa työhön. Menetelmä on myös antanut uutta näkökulmaa ja uusia ideoita perinteisen opetuksen toteuttamiseen. Oppilaille edu-larp voi tarjota voimakkaita elämyksiä ja vahvoja kokemuksia, jotka jättävät positiivisia muistoja (Mochocki 2013B, 101–109).

### **Innostus ja motivaatio**

Perinteisiin opetusmenetelmiin kyllästyminen oli yksi syy, mikä ylipäättään johti kiinnostumiseen edu-larp-menetelmästä. Pyrkimyksenä oli tehdä historian opiskelusta oppilaille helpommin lähestyttävää ja mielenkiintoisempaa. Perinteisessä opetuksessa opetus toistuu samantyyppisenä, jolloin se luo oppilaille turvallisen oppimisympäristön, mikä mahdollistaa keskittymisen oppimiseen. Perinteisessä opetuksessa oppilaat voivat kuitenkin pitkästyä helposti ja se heikentää oppimista. Turvallinen ja oppimista edesauttava

oppimisympäristö on toteutettavissa myös siten, että se ruokkii oppilaiden oppimista. Oppimisympäristö ja opetusmenetelmät voivat olla järkeviä, kiinnostavia ja hauskoja sekä luoda yhteyttä opettajan ja oppilaiden välille. (Hyltoft 2008, 17.)

Edu-larpin avulla on mahdollista käsitellä asioita, jotka muutoin jäisivät abstrakteiksi, merkityksettömiksi ja tylsiksi siten, että ne saadaan konkreettiseen, järkevään ja ymmärrettävään muotoon (Balzer & Kurz, 2015, 46). Edu-larpin tavoitteena on saada aikaan eräänlainen simulaatio, joka olisi oppilaille kiinnostava, merkityksellinen ja mahdollistaa eläytymisen (Gjedde 2014, 152). Eläytyminen ja sitä kautta kiinnostuksen herättäminen ja merkityksen luominen oli myös haastateltujen opettajien ajattelun taustalla. Nähtiin, että oppimisesta tuli tehdä hauskaa, elävää ja opetuksen tuli kiinnittyä oppilaiden omaan elämäntodellisuuteen. Silloin historian opiskelusta tulee merkityksellistä. Näin voidaan herättää oppilaiden kiinnostus historian opiskelua kohtaan tai vahvistaa ja olemassa olevaa kiinnostusta. Myös vauhdikas ja haastava luokka motivoi uudistamaan opetusmenetelmiä pois perinteisistä menetelmistä. Edu-larp nähtiin menetelmäksi, jolla oppilaiden energia voitiin suunnata rakentavasti kohti oppimista.

H10: Se oli vielä semmonen tosi hankala porukka vähän silleen, että siinä oli kaihennäköistä, että energiaa oli kovasti. Sit mä olin siinä, että tää täytyy jotenkin saada johonkin niinku suunnattua tää paikallaan istuminen.

Oppilaiden kouluun kiinnittymisen heikkous ja opiskelumotivaation puute on suuri ongelma. Hyvä kouluun kiinnittyminen ja sitä kautta parempi motivaatio tarkoittaa parempaa ja tehokkaampaa oppimista. (Marks 2000, 154–155.) Menetelmänä edu-larp parantaa oppilaiden opiskelumotivaatiota (Gjedde 2014, 156; Hyltoft 2008, 20; Simkins 2011, 76). Se ei ole kuitenkaan mikään taikatemppu, jolla kaikki oppilaat saataisiin motivoitumaan opiskelemaan, sillä aina löytyy oppilaita, joita ei motivoi oikein mikään (Mochocki 2014, 139; 143; Stevens 2015, 489).

Vaikka menetelmä ei takaa oppilaiden korkeaa motivaatiota, valtaosaa oppilaista edu-larp motivoi aktiiviseen osallistumiseen. Menetelmä osallistaa oppilaita ja on kollaboratiivinen, välitön ja tunteisiin vetoava. Lisäksi menetelmän pelillisuus, tutkimalla oppiminen ja oppilailta edellytetty omatoimisuus sekä yhteistoiminnallisuus tukevat opiskelumotivaatiota ja lisäävät oppimisen iloa. (Cruz & Murthy 2006, 6-7; Gjedde 2014, 156; Holm & Hyltoft 2009, 41; Mochocki 2014, 133–134.) Menetelmä hyödyntää sisäsyntyistä innostusta leikkiin ja se on yksinkertaisesti hauskaa (Cruz & Murthy 2006,



7). Näin edu-larp lisää kiinnostusta ja kiinnittymistä oppimiseen (Simkins 2011, 76). On todettu, että yhdeksän oppilasta kymmenestä motivoituu edu-larp-menetelmän avulla niin paljon, että he panostavat opiskeluun tavallista enemmän (Gjedde 2014, 156). Opettajien kokemukset olivat samansuuntaiset. Menetelmällä on opettajien kokemusten mukaan merkittävä vaikutus oppilaiden opiskelumotivaatioon. Oppilaiden koettiin yleisesti ottaen olevan motivoituneita ja osallistuvan opetukseen innostuneesti, vaikka kaikkia oppilaita menetelmä ei onnistunut motivoimaan. Tämä ei sinällään ole mitenkään yllättävä havainto.

H9: [...] (motivaatio) on mielestäni hyvä. [...] Ja sitten he kiintyy siihen omaan hahmoonsa tietenkin ja niinku siihen omaan kotiryhmäänsä [...] Ja sit myöskin se yhteistyö toisen koulun kanssa on nähty hirveen motivoivaks, että ei tehä vain meidän luokkaa varten tai meidän juttua varten, vaan tää on niinku tää yhteinen ja me halutaan tehdä meidän osuus hyvin, jotta kavereilla siellä toisessa koulussa, joihin me ollaan just tutustuttu, et niilläkin olis siisti kokemus. Et sit tavallaan myös se niinku motivoi heitä, et kyllä se on se läheisjoukko on siinä se ihan keskeinen, keskeinen juttu. [...] Mun mielestä positiivista on se, että oppilaat pääsääntöisesti on tosi motivoituneita, ilosia ja niillä on hauskaa, ne opiskelee nauruen [...] kyl niinku ainakin meidän koulussa ne oppilaat syttyy ihan eri tavalla siihen, että me tehdään tällä lailla se oppiminen.

Innostusta ja motivaatiota pidettiin oppimisen kannalta olennaisena seikkana. Hyvän motivaatio havaittiin tehostavan oppimista ja saavan oppilaat työskentelemään ahkerammin.

H8: [...] vaikka suorituksia on enemmän ja ne on jotenkin vaativampia mun mielestä ne suoritukset kuin tuota mitä on ja tuota sit he tekee enemmän töitä. Se on, ne tekee noin kolme kertaa enemmän, siis kirjallisia töitä, mitä ne tavallisesti tekee.

Osan oppilaista on todettu innostuvan edu-larpin avulla opiskelusta jopa niin paljon, että he innostuvat sen myötä larppausharrastuksesta ja ryhtyvät jopa suunnittelemaan omia larpeja (Mohocki 2014, 139.) Samantyyllisen havainnon oli tehnyt myös eräs haastatelluista opettajista.

Edu-larp edellyttää oppilailta aktiivista oppimista ja aktiivinen oppiminen on tehokas tapa lisätä oppilaiden työhön kiinnittymistä. Osallisuus sekä aktiivinen ja tietoinen oppiminen tekee oppimisesta myös tehokkaampaa. Kun oppilaat osallistuvat aktii-

visesti opetukseen, he ottavat myös enemmän vastuuta omasta oppimisestaan. (Hyltoft 2008, 17; Stevens 2015, 481.) Aktiivinen osallistuminen voi syntyä kollaboratiivisen oppimisen sekä myös kilpailun kautta. Edu-larp sisältää nämä molemmat elementit ja yhdistää itseilmaisun, kilpailullisuuden ja kollaboratiivisen oppimisen. Näin ollen jokaiselle oppilaalle pitäisi löytyä jokin eteenpäin työntävä voima. (Mochocki 2014, 133–134.) Olennaista on myös se, että kun oppilaat saavat käsitellä opiskeltavia asioita siten, että opiskeltavat asiat muodostuvat oppilaille merkityksellisiksi, oppilaista tulee myös tiedon tuottajia, ei pelkästään vastaanottajia. Tämä johtaa syvemmän ymmärryksen syntymiseen ja saa oppilaat osallistumaan yhä aktiivisemmin. Edu-larp voi parantaa myös tavallisesti passiivisten oppilaiden osallistumista ja osallisuutta. (Cruz & Murthy 2006, 6; Stevens 2015, 481–482.) Mitä enemmän oppilaat saavat tehdä itse, sitä motivoituneempia oppilaat yleensä ovat (Cruz & Murthy 2006, 6; Hyltoft 2008, 17). Menetelmä saa oppilaat työskentelemään kovemmin ja periksi antamattomasti tavallista vaikeampien tehtävien parissa (Gjedde 2014, 156).

Opettajien kokemuksissa nousi esiin menetelmän oppilaslähtöisyys ja osallistavuus. Menetelmä onnistuu lisäämään oppilaiden osallisuutta oppimisprosessissa, mikä taas johtaa tehokkaampaan oppimiseen. Oppilaat tekevät enemmän töitä kuin perinteisillä menetelmillä opiskeltaessa ja oppilaat myös kokevat työskentelyn mielekkäämmäksi.

H8: [...] myöskin se, että että ne ei nukahda sinne tunnille, että ne on niin ku tavallaan subjekteja, oppimisen subjekteja tulee niistä oppilaista, kun ne on rakentamassa sitä peliä. Ja tuota silloin se on myöskin, se oppiminen tapahtuu ihan toisella tavalla. Niin kuin näkyy niissä sillä tavoin. Se on heti, heti ollaan intoa piukkaa tekemisessä, ne tekee heti paljon enemmän. Se on heti sillä tavoin, että ne hyppää heti sen minimin yli, kun toinen huomaa, et täs ollaan niinku asioiden äärellä. Sitten tehdään enemmän. Ja ne ei valita sitä yhtään. Ja yhtä ainutta kertaa ei oo tullu sanomaan, et tääl on liikaa tehty. Siitä, siitä mää oon ollu aina, aina ollut ilonen.

### **Monipuolisuus**

Pelin avulla oppiminen voi tapahtua monesta näkökulmasta ja monella eri tavalla. Menetelmä mahdollistaa opiskelun monipuolisuuden ja monialaisuuden, jolloin se tukee akateemisten ja kognitiivisten taitojen kehittymistä. Samaan kokonaisuuteen voidaan helposti sisällyttää kieliä, taideaineita, tekstien lukemista, kuuntelemista, puhumista, kirjoittamista ja tiedonhankintataitoja. (Cruz & Murthy 2006, 5;7.) Edu-larp mahdollis-

taa myös tunneoppimisen ja kinesteettisen oppimisen. Oppiminen tapahtuu kokonaisvaltaisesti aivoilla ja vartalolla, älyllä ja tunteilla. Näin opittavat asiat tulevat oikeasti merkityksellisiksi oppijoille. (Balzer & Kurz 2015, 46; Cruz & Murthy 2006, 7; Gjedde 2014, 152.) Opettajien kokemuksissa nousivat esiin menetelmän monipuolisuus ja monialaisuus. Menetelmää hyödyntäessä opetukseen voidaan sisällyttää laaja-alaisesti erilaisia sisältöjä ja oppiaineita. Käytännössä mitään rajoituksia ei ole, ja minkä tahansa aiheen sisällyttäminen on mahdollista. Kaikki opettajat olivat sisällyttäneet projekteihinsa monipuolisesti eri oppiaineita ja tiedollista ja taidollista sisältöä. Myös menetelmän kollaboratiivinen ja sosiaalinen ulottuvuus nousi esiin kaikkien opettajien kokemuksissa.

H8: Me rakennetaan kulissit. Me tehdään tota vaatteet. Ja tällä tavoin saadaan tämmöstä niinku integraatiota muihin oppiaineisiin. Meillä on yleensä käsityöt, meillä on historia ja tuota kuvaamataiteet ja historia on integroituna myöskin tähän opetukseen mukaan. [...] se on oppilaslähtöinen metodi ja se oppilaan, niinku sitä oppimiseen ja sen oppimisen tapoihin liittyvä. Että millä tavalla voi eri tavalla oppia ja oppilas niinku pystyy niinku monella eri tavalla niinku lähestymään sitä subjektia, mitä me käsitellään. Ja sit täs on se sosialisatiojuttu, ollaan niinku ventovieraiden ihmisten kanssa aluks tekemisissä ja meidän täytyy yhdessä ruveta tekemään. Me kirjojetaan yhdessä, me tavataan, ja sitten vähitellen huomataan, että nää on kivoja ihmisiä ja tää homma luistaa tällä tavalla. Et siin on tän tyyppistä oppimista myöskin. Sitten myöskin meillä on täällä tää digitaalinen oppiminenkin tässä, et me voidaan tehdä erilaisia tehtäviä yhdessä tuolla verkossa ja tuota käyttää sitä verkkoo hyväksi, se on hyvää.

Menetelmän olennainen elementti on sen oppilaslähtöisyys. Oppilaat saavat itse ohjata omaa oppimistaan kohti omia kiinnostuksen kohteitaan. Mitä enemmän oppilaat saavat tehdä itse, esimerkiksi mahdollisuuksien mukaan itse valita oman hahmonsansa ja kehittää sitä, sitä motivoituneempia oppilaat yleensä ovat. (Cruz & Murthy 2006, 6-7.) Opettajien haastatteluissa nousi esiin tämä oppilaslähtöisyys, joka toimi osaltaan oppimisen käyttövoimana. Oppilaiden vapaus toteuttaa itseään ja ohjata omaa oppimistaan sai aikaan positiivisia vaikutuksia.

H10: Ja sit sit he tutustu, he valitsi aina ite aiheen. Sai valita mistä he tekee, tutustuu paremmin, vaatetus, ritarit, aseet, ruoka, juhlat, siis kaikki tämmöset, tai linnan asukkaat. [...] meillä oli välillä kirja mukana, välillä ei. Katottiin netistä, kaitvettiin kaikennäkösii videoita ja sit ehkä myös vähän tämmöstä flip classroom-tyyppistä, et he otti etukäteen selvää ja sitte. Et aika paljo yhdistettiin kaikennä-

köstä siihe. Ehkä myös semmosta kokeilukulttuuri mielessä, katotaan. [...] Niin sitten ne toki ohjattiin heitä rakentamaan sitä (roolia) niinku tavallaan lihaa luiden päälle, tää on nyt se sun runko, et tää on sun juttu mut keksi se, keksi puhetyyli, keksi jotain muuta semmosta mitä, onkse riehakas tai onkse ujo tai jollain lailla etäinen, millalaila se käyttää valtaa ja tällasia ja kehen ja tämmösiä. Ja kylhe silla lailla rakens sitä ja puvustus ja kaikki, et sehän oli ihan hillittömän hauskaa että kun ne valmisteli niitä.

Kaikkien opettajien kokemuksissa nousi esiin myös se, että menetelmä nostaa esiin oppilaista uusia ennen näkemättömiä puolia, jotka eivät perinteisessä opetuksessa välttämättä pääse esille. Samoin oppilaiden aiemmin hyödyntämättömät taidot pääsevät esille. Oppilaiden on menetelmää sovellettaessa mahdollista hyödyntää omaa osaamistaan laajasti ja löytää itsestään uusia vahvuuksia. Oppilaiden uusien puolien tai piilossa olleiden taitojen näkeminen oli inspiroivaa myös haastatelluille opettajille.

H8: Tän etuna on ollut se, että tota, se saa semmosia, oppimisen alueita nostaa oppilaissa esiin, jotka, jotka ei normaaliopetuksessa tule. Esimerkiksi käsityötaitot, että ne on, monet osaa hyvin tehdä erilaisia käsillä juttuja. Jotkut on organisoijia ihan selväst ja sit ne pistää yhtäkkiä hommat pystyyn, mist ei vois olettaa jostain oppilaasta, että tää on se suuri organisaattori on tässä. Sieltä löytyy kielellistä. Sieltä löytyy musikaalista lahjakkuutta ja hyvin niinku erilaisia asioita niinku pullahtaa sitten siellä pelin aikana esiin. [...] että semmosia (oppilaita) josta on aatellu, että tuosta nyt ei yhtään mitään tule, että tuo on niin jotenkin hankala tai semmonen ja sitten se yhtäkkiä löytääki sieltä jonkun, jonkun jutun. Esim. yhtenä vuonna oli yks poika, joka teki erinomaisen kauniita vaatteita, alko koneella ommella. Se sano, että hältä jäi aikanaan se ajokortti tekemättä, mutta hän muistaa kuitenkin hirveen hyvin, että miten tää peli meni sillä tavalla. Se oli niinku hänelle semmonen oppimiskokemus, että osaa ompelukoneen kanssa tehdä juttuja, mä pystyn auttamaan luokkatovereitani. Niitä tämän tapaisia iloisia asioita.

Haastatteluissa nousi esiin myös ryhmädynamiikka ja oppilaiden roolit. Yksi haastatelluista opettajista koki, että edu-larp on toimiva menetelmä myös ryhmädynamiikan ja oppilaiden luokassa toteuttamien roolien käsittelemiseen. Oppilaille muodostuu koulussa usein tietty rooli, josta on vaikea päästä irti. (Paju 2011.) Nämä oppilaiden vakiintuneet roolit voivat olla myös haitallisia oppilaiden koulunkäynnille. Rooleihin on mahdollista edu-larpilla vaikuttaa positiivisella tavalla. Opettajan kokemuksien mukaan se, että oppilas voi pelin avulla vaihtaa oman arkipäiväisen roolinsa toiseen, voi vaikuttaa positiivisesti oppilaisiin. Edu-larp voi olla vapauttava ja kannustava kokemus sellaisille oppilaille, joiden on hankala keskittyä ja osoittaa osaamistaan perinteisessä opetuksessa. Vilkkaat ja mahdollisista keskittymisvaikeuksista kärsivät oppilaat voivat päästä

loistamaan, kun he pääsevät hyödyntämään perinteisessä opetuksessa ei niin hyväksytyjä ominaisuuksiaan edu-larpin parissa. Yksi haastatelluista opettajista kuvasi esimerkiksi edu-larpin vaikutusta erään tavallisesti hiljaisen ja syrjäänvetäytyvän oppilaan olemukseen. Opettaja koki edu-larpin vaikuttaneen positiivisesti oppilaan asemaan ja rooliin luokkayhteisössä

Edu-larp onnistuu parhaimmillaan siis rikkomaan vakiintuneita rooleja ja voi vaikuttaa positiivisesti myös oppilaiden välisiin suhteisiin. Tämä voi tapahtua esimerkiksi siten, että peli pakottaa oppilaat kommunikoimaan keskenään sellaisten oppilaiden kanssa, joiden kanssa ei normaalisti kommunikoitaisi ja oltaisi samalla tavalla tekemisissä. Roolihahmo voi tarjota myös niin sanotusti alibin, jonka kautta oppilas voi tarkastella erilaisia rooleja, tunteita ja sosiaalisia tilanteita turvallisessa kontrolloidussa ympäristössä. Edu-larp voi siten olla myös väline itsetuntemuksen kehittymiseen. (Hyltoft 2010, 47; Vanek & Peterson 2016, 221.)

### **Erilaiset oppijat**

Opettajien kokemuksissa nousivat esiin menetelmän positiiviset vaikutukset erilaisiin oppijoihin. Menetelmän nähtiin voivan auttaa oppimisvaikeuksista tai keskittymisvaikeuksista kärsiviä oppilaita. Yhteistoiminnallisuuden nähtiin vaikuttavan positiivisesti etenkin heikompien oppilaiden opiskeluun. Myös keskittymisvaikeuksista kärsivien oppilaiden nähtiin hyötyvän.

H9: [...] että tavallaan sen ryhmän tavallaan imuvoima ja se, että tehtiin niin paljon kuitenkin yhdessä, niin kannatteli sit monia semmosia, jotka oli esimerkiksi niinku heikompia. Ja sit silloin varsinkin mulla jäi monta semmosta mieleen, joilla oli jokin lukivaikeus tai joku muu sellanen, joka oli ihan niinku tavallaan dokumentoitu ja opettajilta myöskin pyydetty sit tavallaan sitä huomioimista, niin et heillä meni kurssi paljon paremmin kuin sit taas se seiskaluokan kurssi, mikä oli pidetty. Et he pääs näyttään taitojaan paremmin. Ja heille sopi se, että ei oo koetta, vaan et se niinku koostuu se näyttö tämmösistä erityyppisistä jutuista.

Edu-larpin on todettu toimivan kaikenlaisten oppijoiden kanssa. Jokainen kyvyistään, taustastaan ja mieltymyksistään huolimatta voi osallistua luovasti ja aktiivisesti oppimiseen. (Gjedde 2013, 191.) Erityisen toimivaksi pelillinen menetelmä on todettu keskittymisvaikeuksista kärsivien, alisuorittajien, tukea tarvitsevien ja perinteisessä opetuksessa heikosti menestyvien oppilaiden kanssa. (Gjedde 2013, 191; Harviainen & Meriläinen, 66; Hyltoft 2008, 21–22; Mochocki 2013A, 61.) Menetelmän sisältämä pelilli-

sen oppimisen elementti ja kollaboratiivinen ote oppimiseen mahdollistaa oppilaiden osallisuuden oppimisprosessiin. Yhteistoiminnallisuus ja sosiaalisuus tehostavat oppimista ja voivat tukea oppilaita, joilla on ongelmia sosiaalisten suhteiden kanssa. (Hyltoft 2008, 21–22; Stevens 2015, 482.)

Opettajien kokemuksissa nousi esille eriyttämisen suhteellisen vaivaton toteuttaminen. Toiset oppilaat tarvitsevat enemmän tukea ja ohjausta kuin toiset, mutta jokainen oppilas kykenee opiskelemaan omalla tasollaan mielekkäästi ja merkityksellisesti. Itseohjautuvat, innokkaat ja lahjakkaat oppilaat hyötyivät menetelmän käytöstä suuresti ja pääsivät toteuttamaan itseään.

H10: Se on kyllä tosi paljon oppilaasta kiinni. On niitä, jotka on itseohjautuvia ja kykenee pitkäjänteiseen työhön ja ehkä jopa suunnitteleen. Sehän on kamalan vaikeeta näille vitos-kutosille ja on vielä yläkoululaisillekin tosi vaikeeta suunnitella työtään. Mutta semmoset, niitä on kuitenkin, jotka pystyy [...] semmoset oppilaat pärjää niinku ihan hyvin. Ja sitten on niitä, jotka ei kertakaikkiaan. Et täytyy tehdä kertakaikkiaan strukturoidusti pienissä annoksissa ja jopa ehkä jättää jotain sellasta pois, mut must se ei oo kauheen vaarallista. [...] Mut sit taas just nää oppilaat, jotka oikeesti innostu ja jolla oli sitten niinku tarvettakin nii ehkä justiin siihen eriyttämiseen ylöspäin, nii heillehän tää oli tosi palkitsevaa. Koska siinähan oli vaan taivas rajana, mitä he pysty tekemään asian tiimoilta.

Menetelmä mahdollistaa opetuksen eriyttämisen molempiin suuntiin, mikä taas mahdollistaa monen tasoisten oppilaiden osallistumisen omien kykyjensä mukaan. Opetusta on mahdollista suunnitella varsin vaivattomasti niin, että jokaiselle oppilaalle löytyy oma sopiva taso oppia ja saada onnistumisen kokemuksia. Näin kaikki oppilaat voivat menetelmän avulla oppia monimutkaisia ja hankalia asioita. (Cruz & Murthy 2006, 4; Gjedde 2014, 156–157; Hyltoft 2010, 55–56.) Niin sanotut heikommat oppilaat voivat haastaa itsensä sellaisella tavalla ja sellaisella vaikeusasteella, mihin he eivät ehkä perinteisessä opetuksessa ryhtyisi. Siten myös onnistuminen voi olla parempi kuin oppilas itse osasi odottaa. (Hyltoft 2010, 55–56). Arvioinnin suhteen on hyvä painottaa myös osallistumisen ja yrittämisen tärkeyttä sekä kollaboratiivista oppimista, jotta kaikki oppilaat voivat kokea onnistumisia (Gjedde 2014, 156–157).

### **Oppimistulokset**

Edu-larpin tehoa opetusmenetelmänä ei ole kattavasti tutkittu, mutta on kuitenkin havaittu, että menetelmän teho löytyy positiivisesta vaikutuksesta oppilaiden sisäiseen

motivaatioon ja oppilaiden osallisuuteen. Edu-larp myös hyödyntää sekä kognitiivista, että affektiivisesta oppimisesta. Tällöin myös oppilaiden emotionaalinen kiinnittyminen opittaviin asioihin on voimakas. (Mochocki 2013A, 63; Vanek & Peterson 2016, 235–236.) Larpia pidetään varsin heikkona menetelmänä uuden tiedon ja kovan tietämyksen oppimiseen. Sitä pidetään kuitenkin oivallisena jo opittujen asioiden soveltamisen ja laajentamisen menetelmänä. (Henriksen 2003, 114; Mochocki 2013A, 60; Mochocki 2014, 134, 139.) Oppimisen kannalta olennaista on se, että oppimisen konteksti tukee oppimista. Draaman tavoin edu-larp tarjoaa mahdollisuuksia keskustella ja selvittää ideoita ja näkökulmia. Menetelmä on varsin tehokas kehittämään ajattelun taitoja oppilaissa ja ennen kaikkea auttamaan ymmärtämään historiallista perspektiiviä sekä historian monimuotoisuutta. (Goalen 1996, 20; Stevens 2015, 482.)

Haastatellut opettajat olivat havainneet menetelmällä positiivisia vaikutuksia verrattuna perinteisten menetelmien käyttöön. Oppilaiden päästessä tutustumaan opiskeltaviin aiheisiin sisältä käsin kokijana ja tekijänä avautui historia uudella tavalla.

H10: No kun sä oot sisällä siinä aiheessa ja joudut katsomaan tavallaan tämmösessä niinku mikrohistorian tavallaan silmän kautta, niin kyllähän se avautuu aivan eri lailla niinku se maailma, koko maailma. [...]. Et se sun se maailma siinä ympärillä sisällä on ja ihan eri lailla. Ja sit joutuu niinku kaikennäkösiä tunnetaitoja, niinku miten mun roolihenkilö suhtautuu tähän ja näin. [...] Niin kyl mä niinkun nään just tän elämyksellisyyden siinä. [...] Ja oppiminen on myös niinku eläytymistä ja sitä, että pääsee johonkin maailmaan sisälle.

Empatia itsessään on larpin sisäsyntyinen ominaisuus. Mahdollisuus empatian kokemiseen syntyy eläytymällä kokonaisvaltaisesti omaksuttuun rooliin. Roolin omaksuminen ei ainoastaan auta näkemään uusia näkökulmia omasta perspektiivistä, vaan auttaa ymmärtämään myös muiden perspektiiviä. Larp mahdollistaa mielikuvituksen kautta sen kokemisen, mitä toinen henkilö voisi ajatella ja tuntea. Tämä realisoituu hahmon omaksumisen ja immersion avulla sekä toimimalla yhdessä toisten pelaajien kanssa jaettussa kuvitteellisessa tilassa. Tämä mekanismi mahdollistaa myös historiallisen empatian kehittymisen. (Brown & Morrow 2015, 102–103; Harder 2007, 231; 234; Meriläinen 2012, 52; 63; Mochocki 2013A, 63; Sleight 2004, 139.) Itselle täysin vieraisiin hahmoihin samaistuminen on kuitenkin haastavaa. Vieraisiin hahmoihin eläytyminen edellyttää paljon edeltävää keskustelua ja pohdintaa aatteista, ajatuksista ja uskomuksista. (Stevens 2015, 489.)

Eläytyminen ja siten osallistuminen historiaan luo merkityksen, jolloin myös historiatiedon oppiminen käy luonnostaan. Historiallisen empatian kehittyessä oppilaat voivat paremmin ymmärtää menneisyyden ja eri kulttuureiden ihmisten motiiveja, tunteita ja ajatuksia sekä haasteita ja mahdollisuuksia. (Cruz & Murthy 2006, 4; Hardy & Totman 2012, 203–205.) Oppilaat voivat ymmärtää myös sen, ettei ole olemassa vain yhtä historiaa, vaan on olemassa erilaisia näkökulmia maailmaan (Stevens 2015, 482). Erityisen tehokas edu-larp on historian usein unohtamien tavallisten ihmisten historian, eli mikrohistorian käsittelyyn. Historia herää eloon ja näin opiskeltavasta sisällöstä tulee mielekästä ja yhteys menneen ja nykyisyyden välillä muuttuu konkreettiseksi. Näin voidaan saavuttaa syvempi ymmärrys historiasta. (Cruz & Murthy 2006, 4; 7.) Oppilaat myös oppivat enemmän, koska oppilaat panostavat oppimiseen enemmän kuin perinteisiä menetelmiä käytettäessä. Tässä yhteisöllinen oppiminen näyttelee tässä merkittävää roolia. (Gjedde 2014, 157.)

Laajoja edu-larppia ja perinteistä opetusta vertailevaa tutkimuksia ei ole tehty. Se johtuu osin siitä, että sellaisen tutkimuksen toteuttaminen olisi varsin hankalaa, sillä muuttujia on hyvin paljon. (Vanek & Peterson 2016, 232.) On kuitenkin todettu eroja edu-larpin kautta sisältöjä opiskelleiden oppilaiden ja perinteisillä menetelmillä opiskelleiden oppilaiden osaamisessa (Schmit; Martins & Ferreira 2009, 83–84). Esimerkiksi puolalainen tutkimus edu-larpin tehosta historian opiskelussa viittaa siihen, että edu-larp-menetelmällä opiskelleet oppilaat oppivat enemmän ja paremmin ja opitut asiat jäivät paremmin oppilaiden mieleen kuin perinteisin menetelmin opiskelleella verrokki-ryhmillä (Mochocki 2014, 142–145). Myös Bowman ja Standiford (Bowman & Standiford 2015.) ovat selvittäneet tutkimuksessaan edu-larpin vaikutuksia oppimistuloksiin. Vaikka kysymyksessä ei ole historian opiskeluun liittyvä tutkimus, ovat sen antamat tulokset kuitenkin kiinnostavia myös historian opiskelun ja opettamisen näkökulmasta. Tutkimuksessaan he tarkastelivat lukukauden mittaisessa seurantatutkimuksessa edu-larp-menetelmän vaikutuksia 24 yhdysvaltalaisen oppilaan luonnontieteiden opintoihin. Oppilaiden oppimistulosten kehitystä tarkasteltiin viiden ulottuvuuden kautta ennen lukukauden alkamista ja sen päättymisen jälkeen. Nämä ulottuvuudet olivat itse arvioitu osaaminen, sisäsyntyinen motivaatio, kouluun kiinnittyminen, ryhmätyöskentely ja johtajuus. He päätyivät tulokseen, jonka mukaan oppilaiden osaaminen, sisäsyntyinen motivaatio ja kouluun kiinnittyminen vahvistuivat edu-larp-menetelmää opetusmenetelmänä käytettäessä selvästi. Tanskalaisessa edu-larppia opetusmenetelmänä hyödyntävässä Østerskov Efterskolessa tehty tutkimus osoittaa, että oppimistulokset ovat vähintään



yhtä hyviä, ellei parempia kuin kouluissa, joissa opetetaan perinteisin menetelmin. Huomionarvoisen tästä tekee se, että Østerskov Efterskolessa 30 % oppilaista on erityisoppilaita. (Gjedde 2013, 195.)

Haastatellut opettajat olivat myös havainneet positiivisen vaikutuksen arvosanoihin. Menetelmän käytön havaittiin nostavan arvosanoja ja myös ylipäätään vähentävän heikkoja suorituksia. Oppilaat saivat onnistumisen kokemuksia ja oppivat myös itsensä uutta. Oppiminen oli laaja-alaista käsittäen sekä sisältöjä että työskentelytaitoja ja myös sosiaalisia taitoja. Oppilaiden ymmärrys sisällöistä syveni ja historialle kehittyi merkitys ja mieli. Hyvien oppimistulosten saavuttamisen koettiin kuitenkin vaativan opettajalta vaivaa. Kokonaisuuksien avaaminen ja niiden ymmärtäminen nähtiin varsinkin nuoremmille oppilaille haasteelliseksi ja vaativan paljon pohjustamista.

H9: [...] ensimmäiset viis vuotta aika aika lailla tilastoin tarkasti sitä, että mitä tapahtu oppilaiden arvosanoille. Ja siitä näkökulmasta sitten taas, niin pääsääntöisesti, jos verrattiin seiskaluokan kurssin arvosanoihin katsomusaineissa, niin ne nousi ne arvosanat [...] jos kattoo heidän omia palautteitaan ja muita, niin he ite kokee, että he on oppineet tosi paljon. Ja ei niinku vaan sitä niinku ydinsubstanssi-asiaa vaan niinku hyvin laajasti vuorovaikutusta ja niinku toisen kanssa työskentelyä sekä kasvokkainen, että niinku virtuaalitulassa. Ja ihan jopa niinku teknistä osaaamista, että miten vaikka editoi jotain videota tai jotain sen sellasta. Jotkut on yllättyneitä siitä, että miten taitavia he onkaan rakentamaan tai vaikka itse ompelemaan roolipelivaatteita. He vieläkin ovat ylpeitä tästä saavutuksesta ja et siel on monenlaista semmosta onnistumisen kokemuksesta, niin se on niinku semmosta ehdottomasti positiivista ja sit on tullu semmonen vaikutelma, et nää nuoret tän kurssin jälkeen myös ymmärtää maailmaa paremmin. Miks miks tää paikka on tällanen, miks me ajatellaan näin, minkä takia meidän yhteiskunta on rakentunu tällä tavalla. Mihin meidän ajattelu perustuu?

Menetelmän kanssa työskennellessä oppilailta vaaditaan paljon oma-aloitteisuutta, vastuunkantoa ja itsenäisyyttä. Opettajat olivat huomanneet menetelmän positiiviset vaikutukset myös työskentely- ja opiskelutaitojen kehittymiseen. Oppilaiden vastuunkannon ja omatoimisuuden kehittymisen haastatellut opettajat kokivat palkitsevaksi.

H10: Et kutoselle kyl sen sit näki, et se oli ihan huikee loppujen lopuks kattoo tän porukan kanssa se kehitys siitä miten he oppi niinku kantaa vastuuta ja ymmärs sen, et tää on niinku isompi kokonaisuus, jossa me yhdistellään oppiaineita [...] Et niinku myös nää oppilaat jolle se oli todella vaikeeta, niin kyl siinäkin näki ihan selkeen kehityksen, et ne oppi pitää huolta materiaaleista. Eli kun kerättii portfo-

lioo, niinku lopputyö oli myös sit se, et he toi portfolion mis oli nää kaikki vaaditut tehtävät [...] se oli niin vilpittömän hienoo nähdä, kun ne oppi siihen työnteokoon ja sit just pitämään itsensä työntouhussa, ilman et se opettaja koko ajan sanoo seuraavan tehtävän ja nyt tee. [...] et porukka ihan oikeesti valmisteli niinku larpin ja teki kaikkee ja hoiti portfolion kuntoon ja piti huolta yhdessä. Se oli ihan hillittömän palkitsevaa.

Yksi haastatelluista opettajista nosti esiin myös menetelmän positiivisen vaikutuksen opettajan ja oppilaiden välisiin suhteisiin. Menetelmä vahvistaa oppilaiden välisiä suhteita, mutta sen on todettu myös kehittävän ja vahvistavan opettajan ja oppilaiden välisiä suhteita. (Cruz & Murthy 2006, 4; Gjedde 2013, 196; Hyltoft 2010, 46–47; Stevens 2015, 482.) Tämä vaatii opettajalta sitä, että opettaja on ennen kaikkea persoona, eikä instituutio (Hyltoft 2008, 19).

## 5.2.2 Menetelmän haasteet

### Työn vaativuus

Menetelmällä ja sen käytöllä on omat haasteensa, jotka ovat rajoittaneet ja rajoittavat menetelmän yleistymistä. Menetelmän työtaakan ja vaativuuden vuoksi opettajan täytyy olla itse innostunut ja kiinnostunut menetelmän käytöstä. Tämä tuli ilmi kaikkien opettajien kokemuksissa. Opettajalla on oltava oma palava innostus menetelmän käyttöön ja opettajan on oltava valmis panostamaan projektiin, kokeilemaan uutta ja tekemään asioita eri tavalla kuin ennen.

H8: Se on sitten semmone asia, että siinä täytyy olla innostunut. Että jos oot semmone pilkun laskija tai sulla on joku semmone, että minä lasken työaikani hirveän tarkkaan, niin en suosittelen [...] (edu-larp) vaatii kyllä kovasti aikaa siltä tekijältä, tekijöiltä ja oppilailta myöskin.

Haastatteluissa nousi esiin käsitys siitä, että opettajat saattavat pelätä menetelmän raskautta, työmäärää ja vaikeutta, mikä jarruttaa menetelmän yleistymistä.

H8: Kyllä se on pelkoa, on semmosta niinku jotenkin, että opettajat kokee, et se vaatii siis, mä luulen, et monet pelkää sitä työntekoa, että se on. Monet myöskin liioittelee sitä työntekoa, tuossakin meillä on ollu paljon, materiaalit, kun ne on

kerran tehty, niin siellä on aika käyttökelpoista monen vuoden ajan, niin voi pikkusen muokata niitä tai jotain muuta, mut ne on siellä olemassa, olemassa ja tuota. Joo, tää on semmosta. Työ, työnpelko ja myöskin sen oman, et ei osaa.

Projektin toteutus vaatii huolellista suunnittelua niin käytettävissä olevien resursien kuin ajan suhteen. Merkittävimpänä haasteena menetelmän käytössä pidetään sitä, että menetelmä on opettajalle hyvin haastava. Se vie paljon aikaa ja on erittäin työläs menetelmä. (Gjedde 2014, 158; Harviainen & Savonsaari 2014, 138; Hytloft 2008, 14; Mochocki 2013A, 59.) Projektin sisältö ja itse peli on suunniteltava huolellisesti, sillä yksinkertainen larp on tylsä larp (Hytloft 2010, 55). Näin ollen edu-larp-projektin tekeminen hyvin vaatii isoa panostusta. Myös omaa osaamista ja oppilaiden suhtautumista menetelmään saatetaan jännittää. Lisäksi opettajat saattavat vierastaa työtapaa, koska siinä luokan hallinta ja työskentelyn ohjaaminen on perinteisiä menetelmiä haastavampaa. (Cruz & Murthy 2006, 4; 6; Mochocki 2013A, 64.)

Edu-larpin kirjoittaminen ei eroa oikeastaan mitenkään varsinaisen larpin kirjoittamisesta. Pelin kirjoittaminen on vaativaa, raskasta ja aikaa vievää työtä. Viidenkymmen hengen tavallista larpia varten pelin suunnittelija voi joutua kirjoittamaan sadasta tuhanteen sivua tekstiä. Hahmojen kirjoittaminen on kaikkein työläin vaihe. Vaikka pelaajat voivat itsekin rakennella hahmojaan, on pelinjohtajalla suuri vastuu. Pelinjohtajan on muistiinpanoista, juonen pätkistä ja suhdeverkostoista rakennettava jokaisesta pelin hahmosta eheä persoonallisuus. Tämä tarkoittaa sitä, että jokaisella hahmolla tulisi olla oma yksilöllinen elämäkatsomuksensa, kiinnostava taustatarina, oma luonne ja omat mielipiteet muista henkilöistä. Tavoitteena kirjoittajalla on siis luoda oikeita henkilöitä psykologisine profiileineen. (Pohjola 1999, 37–38.) Edu-larpissa tämän kaiken päälle tulee vielä projektin muun pedagogisen sisällön suunnitteleminen ja rakentaminen.

Myös itse pelin ohjaaminen voi olla varsin haastava kokemus. Kukaan ei luonnollisestikaan voi nähdä, kuulla ja kokea kaikkea, mitä yksittäinen larp sisältää. Osallistujien välillä on rajoittamaton määrä vuorovaikutusta, joka kaikki on lopputuloksen kannalta jossain määrin relevanttia. (Hytloft 2010, 55.) Edu-larpia pelinjohtajana ohjaavan opettajan tehtävä on tästäkin näkökulmasta vaativa.

H10: Ja sit tietenki työlästä itse siinä niinku pelissä oli se, että niitä (oppilaita) oli niin hillittömästi ja sitten toiseks oli se, et tapahtu koko ajan kahessa tai kolmessa

eri paikassa, niin sit miten me osattiin olla oikeessa paikassa kattomassa, et saanoks se nyt sen sille jotta tää niinku jatkuu tää homma ja näin. Et et siin siin oli semmosta niinku sanotaanko näin, et tää oli aika niinku puhki sen jälkeen.

Osin menetelmän vierastaminen voi liittyä myös siihen, että uuden ja vieraan menetelmän kokeileminen koetaan pelottavaksi, pelätään, että jotain menee pieleen. Opettajien kokemuksissa nousi esiin se, että opettajat voivat olla haluttomia ottamaan riskejä ja pelkäävät epäonnistumisia ja sitä, että kaikki ei sujukaan suunnitellusti. Menetelmää käytettäessä pitää olla valmis siihen, että asiat eivät aina mene suunnitellusti.

H10: Mutta et se varmaan liittyy siihen, että et opettajille on kauheen vaikeeta tulla sellaseen kokeilukulttuuriin, et ei se haittaa, jos se menee pieleen. Tai sitten niinku, että joskus se vaan, et se prosessi on paljon paljon tärkeämpi [...] Mä huomaan opettajissa, et niillä on semmonen hirvee hätä, jos ei onnistu, et mitä muut sanoo. Vanhemmat sanoo, mitä rehtori sanoo tai kollegat tai entä jos joku meneekin ihan pieleen. Koska niihän tietenkin voi käydä.

Olennaista olisikin ymmärtää se, että vapaus ja epäonnistumisten salliminen niin oppilaille kuin opettajallekin on menetelmän käytön kannalta olennaista. Edu-larp on improvisaatiota niin oppimisen kuin opettamisenkin suhteen. Epäonnistumisia ja kaikkea odottamatonta sattuu. (Vanek & Peterson 2016, 235.)

Menetelmän yleistymisen yhtenä edellytyksenä nähdään se, että edu-larprien valmistelujen pitäisi olla opettajille kevyempiä ja vähemmän työläitä. Tämä vaatisi käytännössä sitä, että olisi olemassa valmiita edu-larpeja eri aiheista aineista, joita sitten voitaisiin kouluissa hyödyntää. (Mochocki 2014, 31.) Koulutuksella nähtiin myös olevan mahdollisuus vaikuttaa asiaan, eikä edu-larpeja ylipäätään tarvitse aloittaa kovin suuresta. Koska menetelmä vaatii niin paljon aikaa, niin opettajien kokemuksissa nousi esiin se, että on oltava mahdollista hyödyntää monen oppiaineen tunteja pelin suunnittelussa ja siihen valmistautumisessa. Koulun aikaresursseista ja muista resursseista johtuen edu-larp-menetelmää on kuitenkin hankala soveltaa kovin laajasti tai useamman opettavan luokan kanssa yhtä aikaa.

H10: [...] huonoja puolia on tietenki aina aika koulussa sitten. Et todella se vaati, et me tehti tietone ratkasu, et käytämme keskiaikaan koko syksy. [...] eli kun niil oli kutosella oli vain yks tunti viikossa historiaa, niin sit mä mietin miten me saadaan, mut silleen, et me yhdistettiin siihen kaks uskonnon tuntia ja äidinkielen tunneista ainakin kaks tuntia, nii me saatiin sit jo viis tuntia viikossa, joka on ihan

eri asia tehdä. Plus sitten jos kuvistunnit opetettiin itse, niin me pystyttiin käyttämään.

Yksi jossain määrin edu-larp-menetelmän käyttöä rajoittava seikka voi olla myös talous. Vaikka menetelmän käyttö ei välttämättä aiheuta sen suurempia kuluja, niin edularpin toteuttaminen yhtään suureellisemmin luonnollisesti maksaa jonkin verran. (Harviainen & Savonsaari 2014, 134.) Myös muiden resurssien rajallisuus on seikka, mikä joudutaan ottamaan huomioon.

H9: Et miten me saadaan ihan vaan vaikka rahaa siihen, et me saadaan niitä kankaita niitä roolipelivaatteita varten, et se ei, meidän budjetti ei kuitenkaan oo mikään ihan mahdoton. Mut silti kun me ruvetaan puhua joistakin sadoista euroista, niin sit sit tulee heti sitä semmosta, niinku varsinkin kaupungin kouluissa, missä tota niin budjetit on tälläkin hetkellä ihan äärimmäisen tiukkoja.

### **Oppilaat**

Vaikka menetelmä on toimiva, sen käyttöönottoaminen ei ole kuitenkaan välttämättä kovin helppoa, sillä oppilailta nähtiin etenkin alussa olevan vaikeuksia sopeutua uuteen menetelmään. Menetelmässä on monia piirteitä, joita pyritään välttämään perinteisillä menetelmillä opiskellessa. Lisäksi perinteisillä menetelmillä opiskellessa voi syntyä virheellinen käsitys siitä, että on aina olemassa vain yksi oikea tapa tehdä. Tästä ylipääseminen nähtiin oppilaille haasteelliseksi.

H10: Sitten huomasi hirveen hyvin, et ensimmäinen porukka, ku oli tehty neloselta minilarppeja ja ne oli huomannu et NN:n kanssa ei oo niin kauheen vaarallista, jos vähän niin ku ryöpsähtää kuha ei toisia satuta ja muita kohdellaan hyvin, mut jos on vähä riehakas, nii se oo vaarallista. Maailma ei kaadu ja ja näin et. [...] Et nii se oli iso juttu ja sen huomasi, et se oli iso juttu et oli semmonen luottamus siihen, että joo. Ja sitte taas sen toisen porukan kans joka oli mulla sinä vuonna ensimmäistä vuotta kutosella, nii siinä sen näki kaikist niinku selvimmin. Että niil oli hirveen vaikee niinku tulla siitä, että teenksmä oikein ja suuttuuks se ja voinksmä tehdä näin ja apua ja niillä oli niinku, et sen kynnyksen yli piti niinku tulla.

Oppilaiden indoktrinoituminen perinteiseen opetukseen ja perinteiseen koulunkäyntiin on voimakasta jo hyvin nuorella iällä. Tämä ”laitostuminen” on kyettävä ensin voittamaan, jotta opiskelu edu-larpin avulla on ylipäättään mahdollista. (Harder 2007, 233.) Opettajien kokemuksissa ilmeni samanlaisia havaintoja.

H10: Sitte ku he tosiaan pääs irti siitä arviointijutusta ja siit semmosesta meneeks tää oikein ja niinku näin. Nii se oli jotenkin joillekin - näki, et se oli tosi vapauttavaa - ja niinku he oikein silleen riemastui ja rupes tekeen ja innostu.

Menetelmä on joka tapauksessa varsinkin nuoremmille oppilaille hyvin vaativa menetelmä. Samoin menetelmä saattaa olla perinteisten opetusmenetelmien avulla menestyneille niin sanotuille ”hyville oppilaille” vaikea omaksua. Sopeutuminen uuden vapaamman menetelmän avulla opiskeluun voi olla kivulias. Opettajien haastatteluista nousi esiin tämäntyyllisiäkin kokemuksia.

H10: Tosi hurjaa kattoo, kun oli sellanen oppilas, joka oli äärettömän hyvä, siis todella hyvä. Ja kuinka hänelle oli vaikee päästää irti kirjasta, kokeesta ja kaikesta. Se oli jotain ihan, se sai primitiiviraivarin, tää ei oo täällä kirjassa, mä en löydä sitä. Kun se ei ollu silleen, et sä katot sivun ja lauseen kirjoitat, et se ei riittäny.

Edu-larp ja siihen liittyvät työmenetelmät voivat osoittautua hyvinkin haastaviksi päänttäämisorientoituneille oppilaille tai ylipäättään sellaisille oppilaille, jotka perinteisin menetelmin opiskellen pärjäävät hyvin tai erinomaisesti (Harder 2007, 230; Harviainen & Meriläinen 2013, 66). Edu-larpin vaatimat taidot ovat hyvin erilaisia kuin perinteisessä opetuksessa vaaditut taidot. Perinteinen opetus vaatii oppilailta paikallaan istumista, toinen toistaan seuraavien tehtävien tekemistä, keskittymistä ja itsekuria. Näistä taidoista ei ole välttämättä hyötyä edu-larp-menetelmässä. (Harder 2007, 230.)

Omat haasteensa menetelmän käytölle asettavat koulun oppilasaines ja ryhmäkoot. Kaikkien haastateltujen opettajien kokemuksissa nousi esiin myös se, että haasteellisempien ryhmien kanssa larppaamista pidettiin liiankin haastavana menetelmänä. Larpin onnistuminen vaatii sen, että oppilaat kykenevät pitkäjänteiseen työhön. Menetelmä ei sovellu oppilasjoukoille, joissa esiintyy tavallista enemmän häiriöitä ja levottomuutta. Myöskin oppilaiden määrä on rajoittava tekijä, sillä liian suuret oppilasmäärät vaikeuttavat tai tekevät menetelmän käytöstä mahdotonta.

H9: [...] mitä tulee siihen oppilasmäärään, niin meillä oli yhtenä vuotena sellanen kokeilu, että meillä oli itse asiassa (toisesta koulusta) kaks ryhmää siinä mukana ja se ei ollu hyvä. Et kyl niinku, ku miettii tätä oppilaiden niinku ikätasoa, ja sitä ryhmäytymistä ja kaikkee, niin tavallaan tämmönen kahden ryhmän yhteistyö on ihan maksimi. Et se oli huono kokemus.[...] et se oli vaan tosi kaoottinen ja ihan

hirveen äänekäs ja niinku monella tavalla vaikee vaikee hallita sit näiden nuorten pelaajien kanssa se tilanne.

Heikosti motivoituneet ja heikot opiskelutaidot omaavat oppilaat eivät välttämättä hyödy menetelmän käytöstä. Myöskään oppilaiden saaminen larppaamaan ei ole välttämättä helppoa, sillä pelaaminen vaatii sen, että oppilaat pystyvät heittäytymään mukaan. Yksikin vastahakoinen pelaaja voi pilata kaikkien pelin. (McDonald & Kreizenberg 2012, 134–135; Mochocki 2013A, 64.) Aineistosta kävi ilmi, että epämotivoituneiden ja heikompien oppilaiden kanssa menetelmällä on haasteita. Tällöin opettajalta vaaditaan eriyttämisen taitoja ja erilaisia tukitoimia, jotta kaikki oppilaat saisivat projektista itselleen jotain ja oppisivat omien kykyjensä mukaan.

Menetelmä on hyvin vaativa oppilaille, koska oppilailta vaaditaan keskittymistä, itseohjautuvuutta, omatoimisuutta, aktiivisuutta ja kovaa työntekoa. Oppilaan täytyy pystyä ottamaan vastuuta omasta oppimisestaan. (Hyltoft 2008, 14; Hyltoft 2010, 53.) Heikompien oppilaiden kanssa opettajan on kiinnitettävä erityistä huomiota siihen, että heikommatkin oppilaat oppivat ja saavat menetelmästä jotain irti. Tavoitteet on tehtävä oppilaille selväksi ja oppilaiden tarvitsemaan tukeen on syytä kiinnittää erityistä huomiota. (Cruz & Murthy 2006, 6.)

H10: Ja tollasia huonoja puolia just nii, niinku se, että ehkä just tämmösten oppilaiden, joiden syystä tai toisesta on vaikee motivoitua tai joille se on todella vaikeaa, ihan hirveen vaikeeta suunnitella omaa työtä, pitää itensä työn touhussa ilman, että joku on koko ajan sanomassa, et nyt teet tämän näin. Et hirveen paljo niinku aluks varsinkin tän toisen luokan kanssa oli, et mitä nyt teen, mitä mä nyt teen. Ennen kun he oppi siihen, että hei, kato sieltä seuraava homma. [...] Et se siinä oli ehkä vähä sellanen, et siinä joutu oleen niinku tosi skarppina koko ajan. Ja siinä sen kun ne valmisteli, nii koko ajan pitää ne niinku langat käsissään ja kattoo et se kuitenkin se homma etenee noin nuorten kanssa. Koska muutenhan siinä tapahtuu, et niille ei jää niinku yhtään mitään.

Koska menetelmä on vaativa ja raskas, näkivät opettajat, että yhteisopettajuus on menetelmän käytön suhteen ehdoton edellytys. Edu-larpin käytön onkin todettu vaativan vähintään kaksi opettajaa. (Hyltoft 2008, 15.) Yhteisopettajuuden koettiin myös tekevän työstä hauskeempaa.

H10: Et tokana vuonna vähän helpotti, ku oli kolme opettajaa ja sit me oltiin jo tehty kerran, nii me vähän tiedettii, et missä mennään. [...] Kaks on oikeestaan minimi, muuten se tulee tosi tosi raskaaks ja sitten siitä tulee (epämiellyttävää). [...] Parastahan siinä on se, että sä voit kaverin kanssa, meillä oli älyttömän hauskaa kun me tehtiin niitä ja mietittiin juonia. Se (työparin kanssa suunnittelu) oli jotenkin kauheen kivaa.

Yhteisopettajuuteen ja opettajien väliseen yhteistyöhön liittyi myös ongelmia. Alakoulussa asiat ovat ratkaistavissa helpommin, mutta etenkin yläkoulussa koulun rakenteet voivat vaikeuttaa opettajien välistä yhteistyötä. Opettajat myös kokivat, että menetelmää käytettäessä opettajalla täytyy olla koulun johdon ja työyhteisön tuki takanaan.

H9: [...] loppujen lopuks tavallaan se, mikä on tullu vastaan, on se koulun hirveen sellanen jämäkkä rakenne, että tunnit on eri aikaan ja opettajat, jotka ehkä haluis tehdä yhteistyötä, niin niiden aineet ei välttämättä mene yhtä aikaa ja siit tulee semmosta niinku haastetta, joka on aika vaikee, vaikee ylittää [...]

H8: Mut se on myöskin koulukulttuurista kiinni, et jos halutaan, että meillä on tämmösiä asioita, niin sitten tietysti koulun johtokin myös tukee tämmösiä asioita.

Koulun johdon ja työyhteisön positiivinen suhtautuminen ei ole mikään itsestäänselvyys. Perinteisesti leikki ja pelit on nähty koulumaailmassa usein oikean työn ja opiskelun vastakohtana ja siten vähemmän tärkeänä, ellei jopa turhana. (Rogers 2010, 154.) Siksi asenne edu-larpia kohtaan voi olla kouluyhteisössä myös torjuva. Tällöin kuitenkin unohdetaan se, että erilaisia pelejä on käytetty menestyksekkäästi opetuksessa jo yli kaksi vuosisataa hyvin vaativilla aloilla, kuten sodan- ja yrityksenjohdossa. Pelien hyödyllisyys oppimisessa on ollut tutkimuksenkin kohteena jo yli 60 vuotta. (Harviainen ym. 2013, 66.)

Edu-larp voi ulkopuolisin silmin näyttää käsittämättömältä kaaokselta. Oppilaat opiskelevat eri paikoissa ja opiskelu on äänekästä. (Harder 2007, 234; Holm & Hyltoft 2009, 28–29; Vanek & Peterson 2016, 235.) Tämä voi johtaa siihen, että kouluyhteisö vierastaa menetelmän käyttöönottoa. Näennäinen kaaos kuitenkin kertoo korkeasta energiatasosta, innostumisesta ja voimakkaasta kiinnittymisestä oppimiseen. (Vanek & Peterson 2016, 235.) Kaaos ja hälinä on lopulta paljon pienempi paha kuin tylsistyminen, joka helposti tuhoaa kaiken oppimisen (Hytolft 2010, 56). Opettajien kokemuksissa



nousi esille myös menetelmän tämä ulottuvuus. Kouluuyhteisön tukea ja ymmärrystä pidettiin olennaisen tärkeänä menetelmän käytölle.

H10: Siit tulee hirveen helposti semmosta, että mitä noi nyt touhuaa tuolla, miks ne ei tuu välkälle, ne vaan juoksee tuolla perukit vinossa pitkin käytävään, et mikä juttu tää oikein on. Ne vaan riehuu siellä ne pojat. Meidän koulussa, molemmat rehtorit, jotka on ollu, on ollu vaan silleen, että ihan suoraan ne on sanonu mulle, et se on ollu se syy, miks ne on palkannu mut, että on ollu tämmösiä juttuja. Niinku halunnu tuoda sitä. Molemmat rehtorit on antanu huseerata vapaasti.[...](koulun johto) ymmärtää jutun juonen, vaikka välillä näyttää kaaokselta. Niin, sehän on ihan oikeesti totta, sehän on jossain vaiheessa ihan, mun luokka oli ihan, vello hiekkaa, kun ne teki niitä linnoja ja roolivaatteita roikku joka puolella. Ja ne meni tiloista toiseen ja peruukit liehui. Sehän näytti aivan järjettömältä. Luokan kaaos oli ihan jotain jäätävää. Kyllähän se on tämmöstä perinteiseen verrattuna.

Edu-larpin arviointi voi olla opettajalle haastavaa. Koska edu-larpit ovat usein opettajille, koulun johdolle ja vanhemmille varsin vieraita, on arvioinnista syytä tehdä läpinäkyvää ja selkeää. Siksi projektiin on syytä sisällyttää useita arvosteltavia välitöitä. (Cruz & Murthy 2006, 7; 8.) Arvioinnin vaikeus ja hankaluus nousi esiin myös haastateltujen opettajien kokemuksissa. Yhtenä syynä menetelmän vähäiseen suosioon pidettiin juuri arvioinnin hankaluutta ja opettajien kiinnittymistä kaiken arvioimiseen numeraalisesti.

H10: Mun näkemyksen mukaan se (menetelmän vähäinen suosio) liittyy ehkä osittain, siis se liittyy osittain kyllä oikeesti - ja se on hirveen inhimillistä - nii se liittyy opettajilla arviointikulttuuriin. Eli jos me ajatellaan et kaikki pitää arvioida, kaikesta pitää niinku jollain lailla pystyä antaa jonkinnäköistä niinku arvioo, kaikki vaikuttaa numeroon [...]

Arviointivälineenä toimivaksi on todettu portfolion kokoaminen ja sen arviointi (Hyltoft 2008, 18–19). Olennaisin arviointiväline on kuitenkin oppilaiden itsereflektio, joka voidaan toteuttaa esimerkiksi refleктоivan kirjoittamisen kautta. Refleктоiva kirjoittaminen on alaluokilla ja vielä yläluokillakin vaativaa, mutta se tehokas tapa arvioida oppilaiden oppimista. (Harviainen & Savonsaari 2014.) Refleктоio pelin jälkeen on muutenkin äärimmäisen tärkeää, sillä ilman refleктоiota pelistä jää puuttumaan olennainen osa sen pedagogisesta prosessista (Henriksen 2010, 242; Mochocki 2013A, 66–67, 71).

Näin ollen projektin läpikäyntiä tulee tehdä huolellisesti itse pelin jälkeen. Projekti alkaa kauan ennen peliä ja jatkuu myös pitkälle sen jälkeen. Mikäli projekti noin vain päätetään itse peliin, voivat oppimistulokset jäädä heikoiksi. (Mochocki 2013A, 66; Mochocki 2013B, 105.)

Aivan kuten tavalliseenkin larpiin, myös edu-larpiin on siten syytä aina kuulua purku, jossa peliä ja sen tapahtumia käydään läpi. Edu-larpissa tämä elementti vielä korostuu. Purkuun tulisi kuulua yhteenveto opituista asioista, syntyneiden ajatusten läpikäynti ja pelin kritiikki. (Henriksen 2010, 242; Meriläinen 2012, 53; Vanek & Peterson 2016, 235.) Samalla voidaan keskustella mahdollisista epäselviksi jääneistä asioista ja puhua niistä tunteista, joita peli on pelaajissa herättänyt. Reflektion olennainen idea on siinä, että sen avulla oppilaat voivat perehtyä syvemmin opiskeltuihin asioihin ja siirtää opittuja tietojaan käytäntöön pohtimalla opittuja asioita. (Cruz & Murthy 2006, 8; Henriksen 2010, 242; Mochocki 2013A, 71.) Opettajalla tulee olla halu keskittyä myös pelin purkamiseen ja keskustella oppilaiden kanssa. Tätä osiota voidaan hyvällä syyllä pitää pelin didaktisen ja pedagogisen potentiaalın kannalta olennaisimpana osiona.

H9: Että kun on niin paljon asioita, jotka voi päätyä pedagogisesti eritavalla kuin haluis, mut sit se et pitää olla se halu keskustella ja reflektoida sit niiden oppilaiden kanssa, et miks näin kävi ja mikä tähän johti. Ja pitää ottaa siihen semmonen, et mikä kuuluu ehkä draamaan aika itsestään selvänä niin mukaan siihen, et se ei voi olla vaan sisältöjen opettamista tai niiden OPSissa mainittujen taitojen opettamista, et siinä on vähän semmonen laaja-alaisempi kuitenkin sit se katsantotapa.

Laaja-alaisempi katsantotapa voi antaa mahdollisuuksia myös historian sisältöjen ja tavoitteiden kohtaamiseen. Opetussuunnitelman tavoitteiden ja sisältöjen sulauttaminen edu-larp-projektiin ei ole välttämättä yksinkertaista (Gjedde 2013, 195; Gjedde 2014, 152). Opetukseen käytettävän ajan rajallisuuden vuoksi kaikkien luokka-asteella opetettavien sisältöjen sovittaminen lukuvuoteen voi olla hankalaa, sillä edu-larp vie niin paljon aikaa. Menetelmää käytettäessä on kuitenkin myös mahdollista paitsi täyttää vaaditut tavoitteet jopa ylittää ne.

H9: [...] ja sitten joskus on käyny niin, että ihan kaikkee mitä ollaan koulukohtaisesti toivottu, että vaikka opiskellaan siellä kasilla, niin ei oo keritty ja sitten me ollaan jouduttu siirtään yhdeksännelle luokalle sitten niitä sisältöjä. Mut totta kai ideana se, että kaikki mitä pitää yläasteella käydä niin se käydään, mutta sitten on joskus joutunu tekeen tällasia ratkasuja, koska aika ei oo vaan riittäny.

H10: [...] toteutuuko OPSi, no siitä mä olin kyllä aina, me kyllä oltiin NN:n kanssa tarkkoja, että ne oli todella kyllä sidostettu sinne OPSiin, oli sitten kyse minkä oppiaineen mukaan siihen tuomisesta.

H9: [...] että kyllähän se (projekti) ihan selkeesti ylittää ylittää niinku sen vaatimustason, mitä sitten siellä (OPS:ssa) niinku on.

Opettajan kyky ja halu soveltaa on olennaista menetelmää käytettäessä. Tällöin menetelmä palvelee oppimista parhaiten.

## 6 POHDINTA

### 6.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Historiataitojen nouseminen historian opetuksen pääpainopisteeksi on tehnyt tuloaan jo pitkään. Nykyinen vuonna 2016 käyttöön otettu opetussuunnitelma keskittyy täysin niiden opetukseen. Vaikka tutkimukseen osallistuneet opettajat eivät olleet mielestään saaneet historian opettamiseen riittäviä valmiuksia opettajan koulutuksessa, olivat he omaksuneet oppiaineen opetuksen käytännön työn ja kokemuksen kautta. Historiallisella tiedolla nähtiin edelleen tärkeä rooli oppiaineessa, ja tiedon nähtiin olevan edellytys taitojen opettamiselle kuin oppimisellekin – muutenhan kyseessä voisi olla mikä tahansa oppiaine. Historiataidot koettiin merkityksellisiksi niin tiedon omaksumisen kuin mieleen painumisenkin kannalta. Tietojen ja taitojen yhdistäminen nähtiin kuitenkin haastavana ennen kaikkea laajojen ajallisten sisältöjen vuoksi sekä erilaisten opetusmetodien vaatiman ajankäytön vuoksi.

Uuden opetussuunnitelman painottamana eri oppiaineiden integraatio ja eheyttäminen koettiin mahdollisena ratkaisuna ajankäytöllisiin ongelmiin. Opetussuunnitelman suunta täysin taitopainotteiseen historian opetukseen miellettiin positiivisena ja järkevänä oppimisen kannalta. Myös opetussuunnitelman edellyttämät työtavat innostivat. Vaihtelevat ja historiataitoja opettavat työtavat olivat osin jo tuttuja mutta niiden käyttö satunnaista. Uuden opetussuunnitelman myötä työtapoja oltiin valmiita monipuolistamaan ja kokeilemaan.

Tuulahduksen vanhasta, perinteisemmästä tavasta opettaa historiaa, toi opettajien asennoituminen oppikirjoihin. Oppikirjat koettiin tärkeiksi ja olennaiseksi opetuksen kannalta niin oppilaiden kuin opettajankin kannalta. Heinosen (2005, 229–231) mukaan oppikirjasidonnaisuus on suomalaiselle koulujärjestelmälle tyypillinen piirre. Tutkimuksessaan hän havaitsi, että oppikirjoilla on paikoin merkittävä rooli paikallisia opetussuunnitelmia muodostettaessa sekä opetuksen toteutuksessa, vaikka poikkeuksiakin löytyi. Tutkimusaineistossamme oppikirjojen hyöty oppilaille nähtiin etenkin lapselle ymmärrettävänä tekstinä sekä heikompien oppilaiden kannalta olennaisten asioiden esittämisessä. Opettajat puolestaan käyttivät oppikirjaa oman aineenhallintansa tukena. Aineistosta jäi vaikutelma, että oppikirjat ohjaavat opetusta jossain määrin ope-

tussuunnitelmaa enemmän. Tarkasti määritellyt sisällöt eivät nouse opetussuunnitelmas-  
ta, vaan opettajien autonomia opetettavien sisältöjen ja niiden painotusten suhteen on  
melko suuri. Mielenkiintoista onkin, miksi opettajat jäävät oppikirjojen luomaan kiiree-  
seen.

Vaikka tutkimusjoukko selvästi toi esille, että heidän näkemyksensä mu-  
kaan tietojen sijaan oppilaiden mieleen jää enemmän kokemuksia ja taitoja, käytännön  
työssä keskitytään siihen, että ehdittäisiin käydä kirjan asiat. Näkemyksemme mukaan  
luokanopettajat siis mieltävät historian taitoaineeksi, mutta opetusta ei vielä täysin to-  
teuteta sen mukaan. Tähän voisi auttaa opettajien oman käyttö- ja sisältötietonsa pohti-  
minen ja sanallistaminen. Kun opettaja tulee tietoisemmaksi omasta pedagogisesta ajat-  
telustaan, hänen on myös mahdollista ohjata opetustaan kohti ideaalia. (Veijola 2013,  
31.)

Sisältöjen lisäksi opettajat kokivat haasteeksi uuden opetussuunnitelman  
taitopainotteisen arvioinnin. Opettajat kokivat, että heillä ei ollut valmiuksia suorittaa  
arviointia uusien kriteereiden mukaisesti. Arvioinnin kohteita pidettiin liian yksityiskoh-  
taisena ja vaikeina näytön saamisen kannalta. Lisäksi uhkana nähtiin arvioinnin objek-  
tiivisuuden vaarantuminen sekä arvioinnin kohdistuminen oppilaan persoonaan. Opetta-  
jat kaipasivat arvioinnin avuksi selkeää mittaristoa. Arviointi oli myös ainoa historian  
opetuksen osa-alue, johon ilmaistiin kaivattavan täydennyskoulutusta. Muuten historia  
nähtiin oppiaineena, johon opettajien oma perehtyminen ja kokemus tuovat riittävän  
pohjan ammattitaidolle.

Arviointi uuden opetussuunnitelman mukaan nähtiin haasteena myös edu-  
larpin toteutuksessa. Opettajien kokemusten mukaan portfolion kokoaminen sekä itse-  
reflektio koettiin toimiviksi ratkaisuiksi kyseistä työtapaa käytettäessä. Edu-larp-  
menetelmän avulla arviointia voidaan tehdä hyvin monipuolisesti, jolloin menetelmä  
voisi helpottaa historian arvioimisen hankaluutta. Tämä tukee myös luokanopettajien  
näkemystä, jonka mukaan työtapojen valinnalla voidaan vaikuttaa myös arviointiin.

Tutkimusaineisto osoittaa selkeästi, että historiataitojen arviointi mietityt-  
tää opettajia ja siihen kaivattaisiin tarkennusta. Tätä on pohtinut myös Veijola (2016),  
joka toteaa uuden opetussuunnitelman olevan varsin väljä historiataitoja koskevassa  
käsitteen määrittelyssä. Liian tarkka määrittely ja toisaalta yritys muuttaa taitoja liian  
tarkkarajaisiksi ja mitattaviksi suorituksiksi vaarantavat kuitenkin tieteenalan moninai-  
suuden. Arvioinnin osalta opetussuunnitelman käytännön toteutuminen herättää tällä

hetkellä kysymyksiä. Opettajat vaikuttavat tarvitsevan aiheesta lisää niin teoreettista kuin käytännöllistäkin tietoa.

Pedagoginen liveroolipeli, eli edu-larp näyttäytyi opettajien kokemuksissa voittopuolisesti positiivisena ja toimivana historian opetusmenetelmänä. Opettajat olivat omassa työssään todenneet perinteiset opetusmenetelmät historian opetuksessa osin toimimattomiksi, mistä oli syntynyt tarve löytää uusia menetelmiä opetukseen. Perinteisillä menetelmillä opettaessa oppilaat kokivat historian usein haasteellisena ja käsittämättömänä oppiaineena, koska historian jäsentäminen on vaikeaa. Oppilaiden ajantaju on kehittymätön, eikä historialla välttämättä ole kiinnekohtia oppilaiden maailmaan. Tällöin historia voi jäädä käsittämättömäksi ja muodottomaksi ilmiöksi, jolle ei synny mieltä. Ilman mieltä ei synny myöskään ymmärrystä.

Tähän ongelmaan opettajat kokivat edu-larpin avulla löytäneensä erilaisia ratkaisuja. Edu-larp-menetelmän opettajat kokivat innostavaksi, monipuoliseksi sekä moni- ja laaja-alaiseksi menetelmäksi, eräällä tavalla perinteisten menetelmien vastakohtaksi. Tämä moni- ja laaja-alaisuus vastaa hyvin opetussuunnitelman asettamiin haasteisiin. Edu-larp on monien mahdollisuuksien menetelmä, jota käytettäessä opetukseen voidaan sisällyttää käytännössä mitä tahansa tiedollisia ja taidollisia sisältöjä. Menetelmän avulla voidaan myös pyrkiä rakentamaan historialle mieli, ymmärrys siitä, että mitä historia on. Tällöin menneisyyden tapahtumat ja toimijat näyttäytyvät oppilaille parhaimmillaan elävinä ja ymmärrettävinä, eikä kuivana ja käsittämättömänä.

Opettajien kokemusten perusteella edu-larpin voidaan todeta parantavan oppilaiden opiskelumotivaatiota ja lisäävän oppimisen iloa. Oppilaiden kiinnittyminen opiskeluun paranee, iso osa oppilaista suhtautuu oppimiseen positiivisesti ja työskentelee ahkerasti. Kun oppilaat kiinnostuvat ja innostuvat opiskeltavista asioista, ovat myös oppimistulokset parempia. Opettajat olivat huomanneet, että menetelmä parantaa oppimistuloksia ja nostaa arvosanoja verrattuna perinteisillä opetusmenetelmillä opiskeluun. Nämä kaikki havainnot saavat tukea myös tutkimuksesta (Balzer & Kurz, 2015, 46; Bowman & Standiford 2015; Cruz & Murthy 2006, 6-7; Gjedde 2013, 195; Gjedde 2014, 152;156; Holm & Hyltoft 2009, 41; Hyltoft 2008, 20; Mochocki 2014, 133–134; 142–145; Schmit; Martins & Ferreira 2009, 83–84; Simkins 2011, 76). Menetelmän on lisäksi todettu tukevan oppimis- ja keskittymisvaikeuksista kärsivien oppilaiden oppimista (Gjedde 2013, 191; Harviainen & Meriläinen, 66; Hyltoft 2008, 21–22; Mochocki 2013A, 61). Tämä nousi esille myös opettajien kokemuksissa. Oppimis- ja keskittymisvaikeuksista kärsiville oppilaille historian opiskelu voi olla erityisen haastavaa aineen

luonteen takia. Siksi menetelmän positiivinen vaikutus on huomionarvoinen löydös. Menetelmä ylipäättään edesauttaa kaikenlaisten oppilaiden oppimista lahjakkaista heikompiin. Lisäksi menetelmän ominaisuuksiin kuuluu se, että eriyttäminen molempiin suuntiin on suhteellisen helppoa. Näin eritasoiset oppilaat voivat opiskella omien kykyjensä ylärajoilla.

Menetelmällä on kuitenkin myös omat haasteensa. Edu-larp on opettajien kokemusten mukaan erittäin työläs opetusmenetelmä. Projektin valmistelu vie paljon aikaa ja vaatii paljon työtä. Tämä tarkoittaa sitä, että opettajalla on oltava sisäinen motivaatio ja innostus edu-larpin käyttämiseen. Ilman sisäistä motivaatiota ei menetelmää kannata hyödyntää. Lisäksi menetelmän käyttö vaatii käytännössä laajaa opettajien välistä yhteistyötä, käytännössä yhteisopettajuutta. Näin ollen menetelmän käyttö vaatii tukea koulun johdon taholta, sillä tarvitaan huolellista suunnittelua myös lukujärjestysten ja ylipäättään ajankäytön suhteen. Kaikesta vaativuudestaan huolimatta opettaja pitivät menetelmää toimivana ja innostavana opetusmenetelmänä. Opettajien kokemusten perusteella on mielestämme selvää, että edu-larp voisi olla yksi mahdollinen keino tehdä historian opiskelusta hausempaa ja innostavampaa, jolloin myös oppilaiden historiatiedot ja -taidot kasvavat ja kehittyvät.

## **6.2 Tutkimusprosessin arviointi ja jatkotutkimushaasteet**

Tutkimusprosessi on ollut varsin pitkä, monivaiheinen ja mielenkiintoinen tie. Tässä vaiheessa tutkimusta on helppo nähdä, kuinka monella eri tavalla tutkimuksen olisi voinut tehdä. Tällä tarkoitamme sitä, että työn organisointi eri tavalla olisi epäilemättä helpottanut ja nopeuttanut työn valmistumista. Toisaalta pitkä tutkimusprosessi on antanut mahdollisuuden myös ajatuksien kypsymiselle. On helppo nähdä, että tutkimusprosessi on kuin tie, joka tutkijoiden on kuljettava alusta loppuun, usein mutkia tehden tai väärästä risteyksestä kääntyen. Tutkimusprosessi on kuitenkin ollut antoisa ja uskomme, että prosessi on antanut meille uusia näkökulmia opettajuuteen ja uusia ideoita myös käytännön työn tekemiseen. Tutkimus ei siten ole ollut turha, vaan sille on syntynyt tarkoitus ja mieli. Toivomme, että tutkimuksemme voisi antaa uusia ajatuksia myös muille historian opetuksen kanssa painiville opettajille.

Tutkimuksemme tarjoaa mielestämme mielenkiintoisen katsauksen historian opetuksen nykytilaan, uuden opetussuunnitelman oltua käytössä yhden lukuvuoden. Tulokset ovat positiivisia ja osoittavat, että alakoulun historian opetus on siirtynyt ope-

tussuunnitelman edellyttämään taitopainotteisempaan suuntaan nostaan kuitenkin myös ongelmakohtia opetussuunnitelman toteutumisessa. Tutkimuksessa osoitetaan kuitenkin, että valituilla työtavoilla pystytään vaikuttamaan hyvin historiataitojen opettamiseen liittyviin haasteisiin. Tutkimuksemme vahvuutena voidaankin pitää sen ajankohtaisuutta sekä ratkaisukeskeisyyttä.

Tutkimuksen luotettavuuden huomioimiseksi olemme teoretisoineet ja käsitteellistäneet tutkimuksen lähtökohdat huolella. Olemme perehtyneet aiempaan tutkimukseen sekä valinneet tutkimukseen mielestämme parhaiten sopivat tavat aineistonhankintaan sekä sen analyysiin. Analyysi on kuvattu selkeästi ja lukijan on mahdollista seurata prosessia ja sitä, kuinka analyysin tuloksiin on päädytty. Tutkimuksemme eksistentiaalis-fenomenologisen analyysi on suoritettu ylläpitäen fenomenologinen asenne tiukasti alusta loppuun. Tätä sekä sulkeistamista edesauttoi se, että tutkijoista kumpikaan ei ollut perehtynyt edu-larp-menetelmään ennen tutkimusta. Näin ollen saatoimme lähestyä aihetta ihmetellen, tarkoituksellisen naiivisti. Näiltä osin tutkimusta voidaan pitää luotettavana.

Laadullisen tutkimuksen hengessä on kuitenkin todettava, että tutkimustulokset ovat aina tutkijan tekemiä tulkintoja, kuten tässä tutkimuksessa tulkintoja haastateltujen opettajien kokemuksista. Tämä pätee myös yleiseen merkitysverkostoon, joka ei kiinnity suoraan yhdenkään yksilön kokemuksiin. Tästä huolimatta tutkimuksen yleistä merkitysverkostoa voidaan pitää ilmiön yleisen tason kokemuksena, joskaan ei kaikkien yleistettävänä. Eksistentiaalisen fenomenologian aikaansaamat tutkimustulokset eivät voi koskaan edustaa jotain yleistä totuutta, mutta ne voivat antaa viitteitä siitä, millaisena ilmiö yleisesti koetaan. Tutkimusotoksemme oli tutkimuksen fenomenologiassa osiossa varsin pieni, vain kolme henkilöä. Henkilöiden kokemukset olivat kuitenkin niin vahvasti samansuuntaisia ja yhteneväisiä, että kolmen henkilön kokemuksia voidaan eksistentiaalisen fenomenologian tunnustamien mahdollisuuksien puitteissa nähdä myös osoituksena jostain yleisemmästä kokemuksesta.

Tutkimuksen lopuksi on hyvä tarkastella sitä, millaisia jatkotutkimusmahdollisuuksia tutkimuksemme jättää. Nyt tekemämme tutkimus perehtyi historiataitojen opetukseen alakoulussa opettajien näkökulmasta. Mielenkiintoista olisikin tutkia asiaa oppilasnäkökulmasta. Historiataitojen kehittymistä on tutkittu Suomessa yläkoululaisten ja lukiolaisten kohdalla, mutta alakouluikäiset ovat jääneet vähemmälle huomiolle. Myös aineistosta esiin noussut arviointi ja sen haasteet kaipaisivat mielestämme lisätutkimusta. Tutkimuksemme osoittaa, että opettajat kokevat arvioinnissa epävarmuutta ja



kykenemättömyyttä. Myös oppilaiden oikeusturva ja tasa-arvo saattavat vaarantua yhteisten käytänteiden ja näkemysten puutteesta. Uuden opetussuunnitelman käyttöönoton myötä uudenlaisen arvioinnin toteutumisen tutkimukselle olisi tilausta.

Suomessa ei ole tehty seurantatutkimuksia ja vertailututkimuksia edu-larp-menetelmän hyödyistä verrattuna perinteisiin opetusmenetelmiin. Tällaisia tutkimuksia ei ole tehty myöskään maailmalla. Tutkimusten puuttuminen voi johtua siitä, että tällaisen tutkimuksen toteuttaminen olisi hyvin vaativaa, sillä tutkimuksessa olisi hyvin paljon erilaisia muuttujia. Tällainen tutkimus olisi kuitenkin mielenkiintoinen ja jossain määrin tarpeellinenkin, jotta edu-larp-menetelmän teho voitaisiin osoittaa kiistattomasti. Pedagogisena sisältötietona historiataitojen opettaminen vaatii opettajilta historian tieteenalan ymmärtämistä, tietoa oppijoiden ymmärryksestä, opetussuunnitelmasta sekä opetusmenetelmistä. Näin ollen myös tutkittua tietoa näistä aihepiireistä tulisi olla saatavilla.

## LÄHTEET

Aaltonen, K. 2003. Pedagogisen ajattelun ja toiminnan suhde. Opetustaan integroivan opettajan tietoperusta lähihoitajakoulutuksessa. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 89. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.

Balzer, M. & Kurz, J. 2015. Learning by playing: Larp as a teaching method. Teoksessa Nielsen, C. B. & Raasted, C. (toim.) *The Knudepunkt 2015 Companion Book*. Copenhagen: Rollespilsakademiet, 42-55.

Balzer, M. 2011. Immersion as a prerequisite of the didactical potential of role-playing. *International Journal of Role-Playing* 2, 32–43.

Bevan, M. T. 2014. A Method of phenomenological interviewing. *Qualitative Health Research* 24 (1), 136–144.

Bowman, S. & Standiford, A. 2015. Educational larp in the middle school class room: A mixed method case study. *International Journal of Role-Playing* 5, 4-25.

Bowman, S. L. 2014. Educational live action role-playing games: A Secondary literature review. Teoksessa S. L. Bowman (toim.) *Wyrd Con companion book 2014*. Wyrd Con, 112–131.

Brown, M. & Morrow, B. A. 2015. Breaking the alibi: Fostering empathy by reuniting the player and character. Teoksessa Bowman, S. L. (toim.) *The Wyrd Con Companion Book 2015*. Wyrd Con, 102–116.

Cruz, B. C. & Murthy, S.A. 2006. Breathing life into history. Using role-playing to engage students. *Social Studies and the Young Learner* 19 (1), 4-8.

Drake, F. D. & Nelson, L. R. 2009. *Engagement in teaching history: theory and practices for middle and secondary teachers*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.

Epstein, T. 2010. Adolescents' perspectives on racial diversity in U.S. History: Case studies from an urban classroom. *American Educational Research Journal* 37 (1), 185–214.

Eskola, J & Vastamäki, J. 2015. Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa Aaltonen, J. & Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. 4. uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 14–26.

Edu.fi –historia ja yhteiskuntaoppi. Saatavilla:

[http://www.edu.fi/perusopetus/historia\\_yhteiskuntaoppi](http://www.edu.fi/perusopetus/historia_yhteiskuntaoppi) Luettu 10.4.2017.

Edu.fi – historian työtapoja. Saatavilla:

[http://www.edu.fi/perusopetus/historia\\_yhteiskuntaoppi/tyotapoja](http://www.edu.fi/perusopetus/historia_yhteiskuntaoppi/tyotapoja) Luettu 6.6.2017.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.

Fatland, E. 2010. 1942 Noen å stole på? Role-playing living memory. Teoksessa Stenros, J. & Montola, M. (toim.) *Nordic Larp*. Tallinna: Fëa Livia, 90–99.

Giorgi, A. 2011. *The descriptive phenomenological method in psychology. A modified husserlian approach*. Pittsburgh, PA: Duquesne University Press.

Gjedde, L. 2013. Role game playing as a platform for creative and collaborative learning. Teoksessa Escudeiro, P. & de Carvalho C. V. (toim.) *The proceedings of the 7th European Conference on Games Based Learning 2013 I*. Reading, UK: Academic Conferences and Publishing International Limited, 190–197.

Gjedde, L. 2014. Potentials of a narrative game-based curriculum framework for enhancing motivation and collaboration. Teoksessa Busch, I. K. (toim.) *The proceedings of the 8th European Conference on Game Based Learning 2014 I*. Reading, UK: Academic Conferences and Publishing International Limited, 151–158.

Goalen, P. 1996. The development of children's historical thinking through Drama. *Teaching History* 83, 19–26.

Gorvine, H. 1970. Teaching history through role playing. *The History Teacher*, 3(4), 7–20.

Grønmo, S. 2006. *Metoder i samhällsvetenskap*. Malmö: Liber.

Hakala, J. 2015. Toimivan tutkimusmenetelmän löytäminen. Teoksessa Aaltonen, J. & Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. 4. uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 14–26.

Harder, S. 2007. Confessions of a schoolteacher: Experiences with role-playing in education. Teoksessa Donniss, J.; Gade, M.; Thorup, L. (toim.) *Lifelike*. Knutepunkt, 228–235.

Hardy, M. & Totman, S. 2012. From dictatorship to democracy: simulating the politics of the Middle East. Teoksessa Nygaard, C.; Courtney, N.; Leigh, E. 2012 (toim.) *Simulations, games and role play in university education*, Oxfordshire, UK: Libri Publishing Ltd., 189–206.

Harviainen, J. T. & Meriläinen, M. & Tossavainen, T. 2013. *Pelikasvattajan käsikirja*. Tampere: Tammerprint Oy.

Harviainen, J. T. & Savonsaari, R. 2014. Larps in high schools. Teoksessa Moseley, A. & Whitton, N. (toim.) *New traditional games for learning: a case book*. New York: Routledge, 134–145.

Haverinen, L. & Jyrhämä, R. & Syrjäläinen, E. 2004. *Praktikumikäsikirja*. Helsinki: Helsingin yliopisto, soveltavan kasvatustieteen laitos.

Heikkinen, H. 2002. Draaman maailmat oppimisalueina. Draamakasvatuksen vakava leikillisuus. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 201. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Heimola, M & Sahrmaa, J. 2017. Ruhtinaan pidot. Historiaan eläytymistä liveroolipeliin keinoin. *Kleio 2. HYOL*, 8-9.

Heinonen, J-P. 2005. Opetussuunnitelmat vai oppimateriaalit. Peruskoulun opettajien käsityksiä opetussuunnitelmien ja oppimateriaalien merkityksestä opetuksessa. *Helsingin yliopisto. Soveltavan kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 257*. Helsinki: Dark.

Heinonen, K. 2015A. van Manen's method and reduction in a phenomenological hermeneutic study. *Nurse Researcher* 22 (4), 35–41.

Heinonen, K. 2015B. Levels of reduction in van Manen's phenomenological hermeneutic method: an empirical example. *Nurse Researcher* 22 (5), 20–24.

Heinonen, K. 2015C. Methodological and hermeneutic reduction -- a study of Finnish multiple-birth families. *Nurse Researcher* 22 (6), 28–34.

Henriksen, D. T. 2003. Learning by fiction. Teoksessa *As LARP grows up*. Gade, M.; Thorup, L.; Sander, M. (toim.) *Theory and Methods in Larp* (Ed.). Fredriksberg: Projektgruppen KP03, 110–115.

Henriksen, D. T. 2004. On the transmutation of educational role-play. Teoksessa *Stenros, J. & Montola, M. (toim.) Beyond role and play*. Helsinki: Ropecon ry, 107–130.

Henriksen, D. T. 2010. Moving educational role-play beyond entertainment. *Teoría de la Educación* 11 (3), 226–262.

Hjalmarsson, S. 2011. Live-action role-play as a scenario-based training tool for security and emergency services. Teoksessa: *Ottis, R. (toim.) Proceedings of the 10th European Conference on Information Warfare and Security*. Tallinna: Tallinn University of Technology. The Institute of Cybernetics, 132–140.

Holm, J. T. & Hyltoft M. 2009. Elements of Harry Potter. Deconstructing an edu-larp. Teoksessa Holter, M.; Fatland, E.; Tømte, E. (toim.) Larp, the Universe and Everything. Knutepunkt, 27–42.

Holter, M. 2007. Stop saying immersion. Teoksessa Donnis, J., Gade, M., Thorup, L., (toim.) Lifelike. Oslo: Knutepunkt, 18–22.

Hook, N. 2012. A social psychology study of immersion among live action role-players. Teoksessa Bowman, S. & Vanek, A. (toim.) The Wyrd Con Companion 2012. Wyrd Con, 106–117.

Hopeametsä, H. 2008. 24 hours in a bomb shelter: Player, character and immersion in ground zero. Teoksessa Montola, M. & Jaakko Stenros, J. (toim.) Playground worlds - journals and community. Ropecon ry, 187–198.

Husbands, C.; Kitson, A.; Pendry, A. 2003. Understanding history teaching: teaching and learning about the past in secondary schools. Maidenhead, UK: Open university press.

Hyltoft, M. 2008. The roleplayers' school: Østerskov Efterskole. Teoksessa Montola, M. & Jaakko Stenros, J. (toim.) Playground worlds - journals and community. Ropecon ry, 12–25.

Hyltoft, M. 2010. Four reasons why edu- larp works. Teoksessa Dombrowski, K. (toim.) LARP: Einblicke, Aufsatzsammlung zum Mittelpunkt 2010. Braunschweig: Zauberfeder Verlag, 43–58.

Isaksson, P. & Jokisalo, J. 2005. Historian lisälehtiä. Helsinki: Like.

Jenkins, K. 1991. Re-thinking history. London: Routledge.

Judén-Tupakka, Soile 2007. Askelia fenomenologiseen analyysiin. Fenomenologinen menetelmä empiirisessä tutkimuksessa. Teoksessa Syrjäläinen, E.; Eronen, A.; Värrä, V-

M., (toim.) Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin. Tampere: Tampere University Press, 62–90.

Juusola, M. 2010. Roolipelien avulla oppii leikiten. Liveroolipeli ylittää oppiainerajat. *Opettaja* 40, 36–39.

Karalevich, A. & Springberg, D. 2010. 1943 An educational larp model? Teoksessa Larsson, E. (toim.) *Playing reality*. Tukholma: Interacting Arts, 121–128.

Keller, C. W. 1975. Role playing and simulation in history classes. *The History Teacher* 8 (4), 573–581.

Kempainen, S. 2008. Lyseo muuttui talvisodan tantereeksi: kolmisenkymmentä roolipelaajaa sukelsi vaihtoehdoisen historian maailmaan. *Kaleva* 24.2.2008, 5.

Kiviniemi, K. 2015. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa Aaltonen, J. & Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. 4. uudistettu painos. Jyväskylä: PS- kustannus, 74–88.

Krippendorff, K. 2004. *Content analysis. An introduction to its methodology*. 2. painos. Thousand Oaks; CA: Sage Publications.

Kuittinen, M. & Puusa, A. 2011. Laadullisen tutkimuksen luotettavuus- ja arviointikyvyyksistä. Teoksessa Juuti, P & Puusa A. (toim.) *Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan*. Vantaa: JTO, 167–180.

Laakso, E. 2004. Draamakokemusten äärellä. Prosessidraaman oppimispotentiaali opettajaksi opiskelevien kokemusten valossa. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 238. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Laine, T. 2010. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloit-*

televallle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 28 – 45.

Lappalainen, J. 2002. Haluatko historiankirjoittajaksi? Helsinki: SKS.

Latomaa, Timo 2006. Ymmärtävä psykologia: psykologia rekonstruktivisena tieteenä. Teoksessa Perttula, Juha & Latomaa, Timo (toim.) Kokemuksen tutkimus. Merkitys – Tulkinta – Ymmärtäminen. Helsinki: Dialogia, 17–88.

Lehtomaa, M. 2006. Fenomenologinen kokemuksen tutkimus: Haastattelu, analyysi ja ymmärtäminen. Teoksessa Perttula, J. & Latomaa, T. (toim.). Kokemuksen tutkimus. Merkitys – tulkinta – ymmärtäminen. Helsinki: Dialogia, 163 – 193.

Leppälahti, M. 2009. Roolipelaaminen. Eläytymistä ja fantasiaharrastusverkostoja. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura.

Levstik, L. 2008. Articulating the silences. Teachers' and adolescents' conceptions of historical significance. Teoksessa Levstik, L. & Barton (toim.), Researching history education. Theory, method, and context. New York: Routledge, 273-291.

Livelähetystä liveroolipelistä – kun larppikokemus striimataan.  
<https://roolipeliloki.com/2017/06/06/livelahetysta-liveroolipelista-kun-larppikokemus-striimataan/>. Luettu 6.6.2017.

Lowenthal, D. 2000. Dilemmas and delights of learning history. Teoksessa P. N. Stearns, P. Seixas, S. Wineburg (toim.), Knowing, teaching and learning history. New York: New York University Press, 63-82.

Lukka, L. 2014. The psychology of immersion individual differences and psychosocial phenomena relating to immersion. Teoksessa Back, J. (toim.) The cutting edge of Nordic larp. Knutpunkt, 81–92.



MacDonald, N. & Kreizenbeck, A. 2012. Larp in an interdisciplinary university course. Teoksessa Bowman, S. & Vanek, A. (toim.) *The Wyrd Con Companion 2012*. Wyrd Con, 128–137.

Marks, H. M. 2000. Student engagement in instructional activity: Patterns in the elementary, middle, and high school years. *American Educational Research Journal* 37 (1), 153–184.

Meriläinen, M. 2012. The self-perceived effects of the role-playing hobby on personal development – a survey report. *International Journal of Role-Playing* 3, 49–68.

Metsämuuronen, J. 2006. *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. Jyväskylä: Gummerus.

Miettinen, T.; Pulkkinen, S.; Taipale, J. 2010. *Fenomenologian ydinkysymyksiä*. Miettinen, T.; Pulkkinen, S.; Taipale, J. (toim.). Helsinki: Helsinki University Press.

Mochocki, M. 2013A. Edu-larp as revision of subject-matter knowledge. Teoksessa *International Journal of Role Playing* 4, 55–75.

Mochocki, M. 2013B. Less larp in edu-larp design. Teoksessa Meland, K. J. & Svela K. Ø. (toim.) *Crossing habitual borders*. Norja: Fantasiforbundet, 101–109.

Mochocki, M. 2014 *Larping the past: Research report on high-school edu-larp*. Teoksessa Bowman, S. L. (toim.). *The Wyrd Con Companion Book 2014*. Wyrd Con, 132–149.

Montola, M. 2012. *On the edge of the magic circle. Understanding role-playing and pervasive games*. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy.

Mäntyjärvi, E. 2004. Historiassakin tavoitteena taitojen oppiminen. *Opettaja* 3, 44–45.

Nygaard, C.; Courtney, N.; Leigh, E. 2012. *The coming of age of simulations, games and role play in higher education*. Teoksessa Nygaard, C.; Courtney, N.; Leigh, E. 2012 (toim.) *Simulations, games and role play in university education*. Oxfordshire, UK: Libri Publishing Ltd., 1-22.

Pellens, K., Behre, G., Erdmann, E., Meier F. & Popp, S. 2001. Historical consciousness and history teaching in a globalizing society. Oxford, UK: Peter Lang Publishing.

Perttula, J. 1995. Kokemuksen tutkimuksen luotettavuudesta. *Kasvatus* 1, 39–46.

Perttula, J. 2000. Kokemuksesta tiedoksi: fenomenologisen metodin uudelleen muotoilu. *Kasvatus* 5, 428–442.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus.

Petterson, J. 2005. Roolipelimanifesti. Helsinki: Like.

Pihl, E. 2016. Larp Poem 1905. Re-writing russian history. Teoksessa Kangas, K.; Loppinen, M.; Särkijärvi, J. (toim.) *Larp. Politics, systems, theory and gender in action*. Helsinki: Ropecon ry, 17–27.

Pilli, A. 1992. Historian oppiminen ja ymmärtäminen. Teoksessa Castrén, M.; Ahonen, S.; Arola, P.; Elio, K.; Pilli, A. *Historia koulussa*. Helsinki: Yliopistopaino, 122–160.

Pitkänen, J. 2008. Pedagoginen liveroolipelaaminen historian opetusmetodinä. Helsingin yliopisto. Soveltavan kasvatustieteen laitos. Pro gradu-tutkielma.

Pohjola, M. 1999. Live-roolipelit, uusi ilmaisumuoto. *Äidinkielen opetustiede: aikakauskirja* 25/26, 33–44.

Pulkkinen, S. 2010. Husserlin fenomenologinen menetelmä. Miettinen, T.; Pulkkinen, S.; Taipale, J. (toim.) Teoksessa *Fenomenologian ydinkysymyksiä*. Helsinki: Helsinki University Press, 25–44.

Rantala, J. 2008. Suuren kertomuksen haastaminen. *Kasvatus ja aika* 2 (1), 3-5.

Rogers, S. 2010. Powerful pedagogies and playful resistance. Role play in early childhood classroom. Teoksessa Brooker, L. & Edwards, S. (toim.) *Engaging play*. Maidenhead, UK: Open University Press, 152-165.

Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2005. *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino.

Saarikoski, S. 2016. Väärässä olon taito. *Helsingin Sanomat* 23.6.2016, C13.

Schmit, W. L., Martins, J. B. & Ferreira, T. 2009. Role-playing games and education in Brazil: how we do it. Teoksessa Holter, M.; Fatland, E.; Tømte, E. (toim.) *Larp the Universe and Everything*. Oslo: Knutepunkt, 75–96.

Seitamaa-Hakkarainen, P. 2014. Kvalitatiivinen sisällönanalyysi. Saatavilla: [https://www.academia.edu/589363/Kvalitatiivinen\\_sis%C3%A4ll%C3%B6n\\_analyysi](https://www.academia.edu/589363/Kvalitatiivinen_sis%C3%A4ll%C3%B6n_analyysi). Luettu 2.4.2017

Simkins, D. 2011 *Negotiation, simulation and shared fantasy: Learning through live action role play*. University of Wisconsin. Ann Arbor, MI, USA: ProQuest LLC.

Sleigh, C. 2004. Using role play as a way in to the history of science. *Discourse - learning and teaching in philosophical and religious studies* 3 (2), 131–141.

Soanjärvi, N. 2014. *Pedagoginen roolipeli opetusmetodina*. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Kandidaatintyö.

Stenros, J. 2010. Nordic larp. Theatre, art and game. Teoksessa Stenros, J. & Montola (toim.) *Nordic larp*. Tallinna: Fëa Livia, 300–315.

Stenros, J. & Harviainen, J. T. 2011. Katsaus Pohjoismaiseen roolipelitutkimukseen. Teoksessa Suominen, J.; Koskimaa, R.; Mäyrä, F.; Sotamaa, O.; Turtiainen, R. (toim.) *Pelitutkimuksen Vuosikirja 2011*. Tampere: Tampereen yliopisto, 62–72.

Stevens, R. 2015. Role-play and student engagement: reflections from the classroom. *Teaching in Higher Education* 20 (5), 481–492.

Stradling, R. 2001. Teaching 20th-century European history. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

Suorsa, T. 2011. Kokemuksen yksilöllisyys, yhteisyys ja yhteiskunnallisuus. Teoksessa Latomaa, T. & Suorsa, T. (toim.) Kokemuksen tutkimus II. Ymmärtävän psykologian syntyhistoriaa ja kehityslinjoja. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 174 – 231.

Tainio, L. 2009. Äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen uudet ja vanhat haasteet. Virkaanastujaisesityelmä Helsingin yliopistossa 2.12.2009.

Tosh, J. 2008. Why History Matters. Lontoo: Palgrave-MacMillan.

Tutkimisen taito ja tiedonhankinta. Anttila, P. 2014. Tutkimisen taito ja tiedonhankinta. Saatavilla: <https://metodix.fi/2014/05/17/anttila-pirkko-tutkimisen-taito-ja-tiedonhankinta/>. Luettu 2.4.2017

Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Saatavilla: [www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK\\_ohje\\_2012.pdf](http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf). Luettu 2.4.2017

Valtonen, A. 2005. Ryhmäkeskustelut – millainen metodi? Teoksessa Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (toim.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 223–241.

Vanek, A. & Peterson, A. 2016. Live action role-playing (LARP): Insight into an underutilized educational tool. Teoksessa Schrier, K. (toim.). Learning, education and games II: Bringing games into educational contexts. Pittsburg, PN: ETC Press, 219–240.

Veijola, A. 2013. Pedagogisen ajattelun kehittyminen aineenopettajakoulutuksessa. Tutkimus suoravalituista historian opettajaopiskelijoista. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 478. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.

Veijola, A. 2016. Historiatietoisuus, historiallinen ajattelu ja historian tekstitaidot: Uuden opetussuunnitelman moninaiset lähtökohdat. *Kasvatus ja aika*, 10 (2), 6-18.

Virta, A. 1995. Abiturientin historian ja yhteiskuntaopin tieto. Reaalikoevastaukset oppilaiden tiedonrakenteiden ja tiedon laadun ilmentäjinä. Turku: Turun yliopisto.

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

Virta, A. 2016. Historiaa Koiramäen kautta: Miten lapset tulkitsevat mennyttä kuvakirjasta. *Kasvatus ja aika*, 9 (4), 24–39.

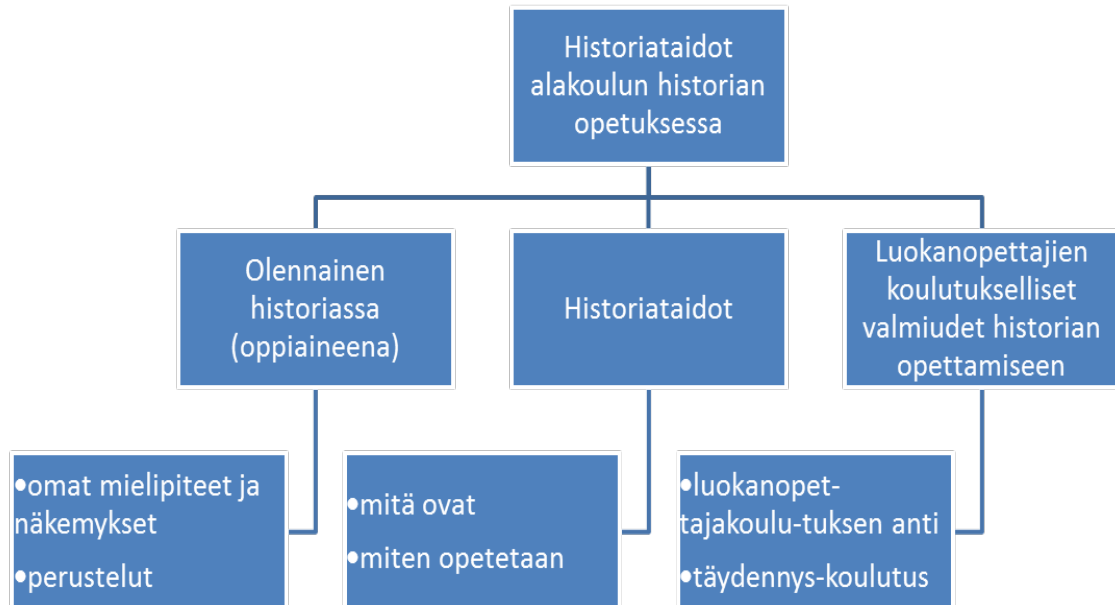
Vänttinen, J. 2009. Saako historiasta selvää? Monikulttuuriset yläkoululaiset historian lähteillä. Historian taidot motiivien, seurauksien, historian tulkintojen ja lähteiden luotettavuuden arvioinneissa. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C. Turku: Painosalama.

Yaraslau I. K. 2012. Educational larp: Topics for consideration. Teoksessa Bowman, S. & Vanek, A. (toim.) *The Wyrd Con Companion 2012*. Wyrd Con, 118–127.

Yilmaz, K. 2007. Historical empathy and its implications for classroom practices in schools. *The History Teacher* 40 (3), 331–337.

# LIITTEET

## Liite 1. Ryhmähaastattelun keskustelurunko



1. Taustatiedot
  - Kuinka paljon olette historiaa opettaneet?
  - Mitä mieltä olette historian opettamisesta?
2. Historia oppiaineena
  - Millainen oppiaine historia mielestänne on?
  - Mikä on mielestänne olennaista historian opettamisessa? Miksi?
  - Pidättekö historian opettamisesta? Miksi tai miksi ette?
3. Historiataidot
  - Mitä mielestänne tarkoitetaan, kun puhutaan historiataidoista?
  - Mitä taitoja historian avulla on mielestänne mahdollista opettaa, vai liittyykö historiaan mitään taitoja?
  - Miten olette opettaneet historiataitoja? Millaisia keinoja ja menetelmiä?
  - Opetussuunnitelmassa arvioinnin kohteena on seuraavia historiataitoja:

*historian tietolähteiden tunnistaminen, historiatiedon tulkinnallisuuden havaitseminen, kronologian ymmärrys, historiallinen empatia, syy- ja seuraussuhteiden hahmottaminen historiassa, muutoksen hahmottaminen, jatkuvuuden tunnistaminen, syy- ja seuraussuhteiden kuvaileminen, tulkintojen selittäminen, ihmisen toiminnan selittäminen. Antakaa esimerkkejä keinoista opettaa näitä taitoja.*

- Mitä mieltä olette historiataidoista arvioinnin kohteina?
- Miten arvioitte historian osaamista?
- Onko uusi opetussuunnitelma muuttanut tapaanne opettaa historiaa? Jos niin miten?

#### 4. Koulutus

- Miten hyvin koette luokanopettajan koulutuksen valmistaneen teitä nykyisen kaltaiseen taitopainotteiseen historian opettamiseen?
- Mistä koette saaneenne eniten valmiuksia historian opettamiseen?
- Oletteko käyneet joissain täydennyskoulutuksissa tai kursseilla historian opettamiseen liittyen? Mitä ne ovat tarjonneet?

**Liite 2. Fenomenologinen haastattelu Bevanin mukaan (Bevan 2014, 139).**

Fenomenologin asenne	Tutkijan lähestymistapa	Haastattelun rakenne	Menetelmä	Esimerkkikysymykset
Fenomenologin reductio, eli tutkijan itsensä <u>sulkeistaminen</u>	Tutkittavien luonnollisen asenteen hyväksyminen	<u>Kontekstualisointi</u> , eli elämismaailman esiin nostaminen luonnollisessa asenteessa	Kuvaileva/narratiivinen kontekstikysymys	”Kerro siitä, kuinka löysit pedagogiset liveroolipelit opetusmenetelmiksi” tai ”Kerro, kuinka päädyit käyttämään pedagogisia liveroolipelejä opetuksessasi”
	Refleksiivinen kriittinen dialogi oman itsensä kanssa	Ilmiön ymmärtäminen, eli ilmiön ilmenemisen eri muodot luonnollisessa asenteessa	Kuvailevat ja strukturaaliset kysymykset ilmiön eri ilmenemismuotoihin liittyen	”Kerro tyypillisestä <u>edu-larp</u> projektista”  tai  ”Kerro, miten valmistaudut <u>edu-larp</u> projektiin”
	Aktiivinen kuunteleminen	Ilmiön kirkastaminen, eli mielikuvatasolla tapahtuva muuntelu	Mielikuvatasolla tapahtuva variointi: strukturaalisten kysymysten variointi	”Kuvaile, kuinka opettaisit samat sisällöt ilman että käyttäisit <u>edu-larp</u> -menetelmää”



### **Liite 3. Fenomenologisen haastattelun runko**

Kerro itsestäsi ja työhistoriastasi

Kerro, kuinka päädyit käyttämään pedagogisia liveroolipelejä opetuksessasi

Kuvaile jotain toteuttamaasi edu-larp projektia tai projekteja (valmistautuminen, toteutus, vaatimukset opettajalle)

Kuvaile oppilaiden osallistumista projektissa/projekteissa” (Mitä oppilailta vaaditaan?)

Kerro menetelmän vaikutuksista (oppimistulokset, motivaatio, oppimisen ilo, opetusryhmän toiminta). Positiiviset ja negatiiviset puolet.

Kuvaile, kuinka opettaisit samat sisällöt ilman, että käyttäisit edu-larp-menetelmää

-Kuvaile, millaisia arvelisit oppimistulosten, motivaation ym. tuolloin olevan

#### Liite 4. Merkitysyksiköihin hajotettua aineistoa (H8)

1.4 Tän etuna on ollut se, että tota, se saa semmosia oppimisen alueita, nostaa oppilaisissa esiin, jotka, jotka ei normaaliopetuksessa tule. Esimerkiksi käsityötaidot, että ne on. Monet osaa hyvin tehdä erilaisia käsillä juttuja. Jotkut on organisoijia ihan selvästi ja sit ne pistää yhtäkkiä hommat pystyyn, mist ei vois olettaa jostain oppilaasta, että tää on se suuri organisaattori on tässä. Sieltä löytyy kielellistä. Sieltä löytyy musikaalista lahjakkuutta ja hyvin niinku erilaisia asioita niinku pulhahtaa sitten siellä pelin aikana esiin.

1.5 Voi olla myöskin toisinpäin että on laskettu että joku on hyvä, hyvä oppilas esimerkiksi jossakin kantavassa roolissa ja se osottaa ettei se pysty siihen. Se on heikko, heikko sillä tavalla,

1.6 se täytyy myöskin ottaa täs on niinku ylipäänsä sellanen epäonnistumisen ja sellasen puolinaisuuden kanssa ollaan myöskin jatkuvasti tekemisissä. Tekniikka ei aina toimi tai se tai tämä asia ei toimi ja sitten mennään sillä sitten näin.

1.7 Täs on niinku lopputulemana ollut se, että oppilaisiin saadaan huomattavan kiinteä kontakti sillä tavalla, että tää jatkuu sitten sen jälkeen niinku ihan toisella tavalla opettaja oppilas-suhde.

1.8 Ja myöskin oppilaiden intressi näihin aineisiin niin tota ihan selvästi kasvaa.

1.9 Myöskin oppilaiden suoritukset on parempia. Suoritukset nousee. Siellä niinku heikkoja suorituksia ei enää tule juuri juuri ollenkaan.

1.10 Oppilailta on niinku taas kiinnostus historiaan sillä tavoin, sit moni pitää sillä tavalla. Sit se riippuu millä tavalla sitä opetetaan.

1.11 Mutta että se on, mä koen, et se on sillä tavoin mielenkiintoinen, mielenkiintoinen aihe ja myös meidän koulussa on aika paljon opetetaan historiaa sillä tavalla, että se on semmone.

1.12 Mut tietysti se, että se ajantaju oppilailta ei oo sitten sillä tavalla. Sitten heillä on jo joku seitkytluku on jo jotain dinosaurusten aikaa suurin piirtein. Että ne ei pysty sillä tavalla sitä aikaa hahmottamaan ja historiaa hahmottamaan sillä tavalla

1.13 ja myöskin se (historian hahmottamisen vaikeus)<sup>13</sup> osittain johtuu siitä historian opetuksen vähäisyydestä mitä on koulussa että. Kun sitä on vähän, niin sitten se myöskin vaikuttaa siihen, siihen myöski, että millä tavalla ymmärretään niitä asioita. Että mitä enemmän sitä (historian opetusta) on, sitä paremminhan sitä ymmärretään. Näin se vain on.

---

<sup>13</sup> Suluissa tutkijoiden täsmennys.

## Liite 5. Merkityksiköihin hajotetun aineiston muuntaminen tutkijan kielelle (H8)

1.4 Tän etuna on ollut se, että tota, se saa semmosia oppimisen alueita, nostaa oppilaisiin esiin, jotka, jotka ei normaaliopetuksessa tule. Esimerkiksi käsityötaitot, että ne on. Monet osaa hyvin tehdä erilaisia käsillä juttuja. Jotkut on organisoijia ihan selvästi ja sit ne pistää yhtäkkiä hommat pystyyn, mist ei vois olettaa jostain oppilaasta, että tää on se suuri organisaattori on tässä. Sieltä löytyy kielellistä. Sieltä löytyy musikaalista lahjakkuutta ja hyvin niinku erilaisia asioita niinku pulhahtaa sitten siellä pelin aikana esiin. **Hän on huomannut, että menetelmä nostaa oppilaisiin esiin uusia ja ennen hyödyntämättömiä taitoja, kuten käsityötaitot, organisointitaidot, kielelliset ja musiikilliset taidot.**

1.5 Voi olla myöskin toisinpäin että on laskettu että joku on hyvä, hyvä oppilas esimerkiksi jossakin kantavassa roolissa ja se osottaa ettei se pysty siihen. Se on heikko, heikko sillä tavalla, **Hän on huomannut, että menetelmä tuottaa yllätyksiä. Lahjakkaat oppilaat saattavat epäonnistua.**

1.6 se täytyy myöskin ottaa täs on niinku ylipäänsä sellanen epäonnistumisen ja sellasen puolinaisuuden kanssa ollaan myöskin jatkuvasti tekemisissä. Tekniikka ei aina toimi tai se tai tämä asia ei toimi ja sitten mennään sillä sitten näin. **Hän kokee, että menetelmää käytettäessä opettaja ei saa pelätä epäonnistumista ja epävarmuutta.**

1.7 Täs on niinku lopputulemana ollut se, että oppilaisiin saadaan huomattavan kiinteä kontakti sillä tavalla, että tää jatkuu sitten sen jälkeen niinku ihan toisella tavalla opettaja oppilas-suhde. **Hän kokee, että menetelmä tiivistää ja parantaa opettajan ja oppilaiden välisiä suhteita.**

1.8 Ja myöskin oppilaiden intressi näihin aineisiin niin tota ihan selvästi kasvaa. **Hän on huomannut, että oppilaiden kiinnostus opetettavia aineita kohtaan kasvaa menetelmää käytettäessä.**

1.9 Myöskin oppilaiden suoritukset on parempia. Suoritukset nousee. Siellä niinku heikkoja suorituksia ei enää tule juuri juuri ollenkaan. **Hän on todennut, että oppilaiden opintosuoritusten taso on menetelmän avulla noussut, eikä heikkoja suorituksia juuri tullut.**

1.10 Oppilailta on niinku taas kiinnostus historiaan sillä tavoin, sit moni pitää sillä tavalla. Sit se riippuu millä tavalla sitä opetetaan. **Hän on todennut, että oppilaiden kiinnostus historianopetukseen riippuu opetusmenetelmästä.**

1.11 Mutta että se on, mä koen, et se on sillä tavoin mielenkiintoinen, mielenkiintoinen aihe ja myös meidän koulussa on aika paljon opetetaan historiaa sillä tavalla, että se on semmone. **Hän itse kokee historian mielenkiintoisena.**

1.12 Mut tietysti se, että se ajantaju oppilailta ei oo sitten sillä tavalla. Sitten heillä on jo joku seikkailu on jo jotain dinosaurusten aikaa suurin piirtein. Että ne ei pysty sillä tavalla sitä aikaa hahmottamaan ja historiaa hahmottamaan sillä tavalla **Hän on huomannut, että oppilaiden ajantaju on kehittymätön ja se vaikeuttaa historian hahmottamista.**

1.13 ja myöskin se (historian hahmottamisen vaikeus) osittain johtuu siitä historian opetuksen vähäisyydestä mitä on koulussa että. Kun sitä on vähän, niin sitten se myöskin vaikuttaa siihen, siihen myöskin, että millä tavalla ymmärretään niitä asioita. Että mitä enemmän sitä (historian opetusta) on, sitä paremminhan sitä ymmärretään. Näin se vain on. **Hän näkee, että historian hahmottamisen vaikeus johtuu osin siitä, että historiaa opetetaan niin vähän.**

## **Liite 6. Esimerkki yksilökohtaisen merkitysverkoston kappaleesta ”menetelmän mahdollisuudet oppilaille” (H8)**

Hän on huomannut, että parhaimmillaankaan perinteiset menetelmät eivät elävöitä historiaa kuten edu-larp. Hän on huomannut, että perinteisistä menetelmistä poikkeava metodi motivoi ja innostaa oppilaita tehokkaasti ja saa oppilaat kiinnostumaan oppimisesta. Hän on todennut, että oppilaiden kiinnostus opetettavia aineita kohtaan kasvaa menetelmää käytettäessä ja oppilaiden innostuminen saa oppilaat työskentelemään ahkerammin. Hän on todennut, että menetelmän käyttö sitouttaa oppilaat työhön tehokkaasti ja menetelmä kehittää oppilaiden työmoraalia. Oppilaat tekevät menetelmää käytettäessä merkittävästi enemmän töitä ja vaativampia töitä kuin tavallisesti. Hän on huomannut, etteivät oppilaat valita normaalia suuremmasta työmäärästä, eivätkä oppilaat eivät pidä työmäärää liian suurena. Hän näkee, että menetelmä on oppilaslähtöinen ja mahdollistaa useat eri tavat oppia. Hänestä liike ja käsillä tekeminen edesauttaa oppimista. Hän kokee, että yhteistoiminnallinen menetelmä opettaa sosiaalisia taitoja. Hän on huomannut, että menetelmä nostaa oppilaista esiin uusia ja ennen hyödyntämättömiä taitoja, kuten käsityötaidot, organisointitaidot, kielelliset ja musiikilliset taidot. Hän näkee, että menetelmä opettaa vastuunkantoa omasta opiskelusta ja itsenäisyyttä. Hän on huomannut, että hyvätasoisissa ryhmissä oppilaiden itseohjautuvuus kehittyy. Hän on huomannut, että oppilaat voivat parhaimmillaan toimia täysin itsenäisesti. Hän on huomannut, että pelillisuus ja oppilaiden toimiminen oppimisen subjekteina parantaa oppimista. Hän näkee, että perinteisillä menetelmillä opettamalla ei saavuteta niin hyviä tuloksia. Hän on huomannut, että menetelmän käyttö kehittää oppilaiden historiallista ymmärrystä ja kykyä tuntea historiallista empatiaa. Hän kokee, että menetelmän käyttö syventää oppilaiden ymmärrystä. Hän on huomannut, että oppilaiden opintosuoritusten taso on menetelmän avulla noussut, eikä heikkoja suorituksia enää juuri tule. Hän on todennut, että menetelmän käyttö on nostanut oppilaiden arvosanoja tuntuvasti.

## **Liite 7. Merkityssuhteisiin jakaminen ja kielen tiivistäminen (H8)**

Hän on huomannut, että parhaimmillaankaan perinteiset menetelmät eivät elävöitä historiaa kuten edu-larp. Hän on huomannut, että perinteisistä menetelmistä poikkeava metodi motivoi ja innostaa oppilaita tehokkaasti ja saa oppilaat kiinnostumaan oppimisesta.

**4 Edu-larpin koetaan elävöittävän historiaa ja innostavan sekä motivoivan oppilaita tehokkaammin kuin perinteiset menetelmät. (H8)**

Hän on todennut, että oppilaiden kiinnostus opetettavia aineita kohtaan kasvaa menetelmää käytettäessä ja oppilaiden innostuminen saa oppilaat työskentelemään ahkerammin. Hän on todennut, että menetelmän käyttö sitouttaa oppilaat työhön tehokkaasti ja menetelmä kehittää oppilaiden työmoraalia. Oppilaat tekevät menetelmää käytettäessä merkittävästi enemmän töitä ja vaativampia töitä kuin tavallisesti. Hän on huomannut, etteivät oppilaat valita normaalia suuremmasta työmäärästä, eivätkä oppilaat eivät pidä työmäärää liian suurena.

**5 Menetelmän nähdään innostavan oppilaita ja sitouttavan oppilaat työhön. Oppilaiden kiinnostus aiheeseen kasvaa ja työmoraali sekä asenne työhön kehittyy. Oppilaat työskentelevät määrällisesti ja laadullisesti enemmän kuin perinteisten menetelmien kanssa. (H8)**

Hän näkee, että menetelmä on oppilaslähtöinen ja mahdollistaa useat eri tavat oppia. Hänestä liike ja käsillä tekeminen edesauttaa oppimista. Hän kokee, että yhteistoiminnallinen menetelmä opettaa sosiaalisia taitoja. Hän on huomannut, että menetelmä nostaa oppilaista esiin uusia ja ennen hyödyntämättömiä taitoja, kuten käsityötaidot, organisointitaidot, kielelliset ja musiikilliset taidot.

**6 Menetelmä nähdään oppilaslähtöisenä, toiminnallisena ja mahdollistavan erilaiset tavat oppia. Menetelmän nähdään opettavan yhteistyötä ja sosiaalisia taitoja sekä nostavan oppilaista esiin uusia puolia ja aiemmin piilossa olleita taitoja. (H8)**

Hän näkee, että menetelmä opettaa vastuunkantoa omasta opiskelusta ja itsenäisyyttä. Hän on huomannut, että hyvätasoisissa ryhmissä oppilaiden itseohjautuvuus kehittyy. Hän on huomannut, että oppilaat voivat parhaimmillaan toimia täysin itsenäisesti. Hän on huomannut, että pelillisuus ja oppilaiden toimiminen oppimisen subjekteina parantaa oppimista.

**7 Oppilaiden itsenäisyys, omatoimisuus ja vastuu omasta oppimisesta kehittyy. Pelillisyyden ja osallisuuden nähdään edesauttavan oppimista. (H8)**

## **Liite 8. Merkityssuhde-ehdotelmien sijoittaminen sisältöalueeseen ”menetelmän vaikutukset” (H8)**

### **Menetelmän vaikutukset**

4 Edu-larpin koetaan elävöittävän historiaa ja innostavan sekä motivoivan oppilaita tehokkaammin kuin perinteiset menetelmät. (1)

5 Menetelmän nähdään innostavan oppilaita ja sitouttavan oppilaat työhön. Oppilaiden kiinnostus aiheeseen kasvaa ja työmoraali sekä asenne työhön kehittyy. Oppilaat työskentelevät määrällisesti ja laadullisesti enemmän kuin perinteisten menetelmien kanssa. (1)

7 Oppilaiden itsenäisyys, omatoimisuus ja vastuu omasta oppimisesta kehittyy. Pelillisyyden ja osallisuuden nähdään edesauttavan oppimista. (1)

8 Oppimistulokset ovat parempia kuin perinteisin menetelmin opetettuna. Oppilaiden historiallinen ymmärrys syvenee ja kyky historialliseen empatiaan kehittyy. Menetelmä nostaa opintosuoritusten tasoa ja arvosanoja ja heikot suoritukset vähenevät. (1)

## Liite 9. Sisältöalue ”menetelmän vaikutukset” (H8)

### Menetelmän vaikutukset

4 Edu-larpin koetaan elävöittävän historiaa ja innostavan sekä motivoivan oppilaita tehokkaammin kuin perinteiset menetelmät. (1)

5 Menetelmän nähdään innostavan oppilaita ja sitouttavan oppilaat työhön. Oppilaiden kiinnostus aiheeseen kasvaa ja työmoraali sekä asenne työhön kehittyy. Oppilaat työskentelevät määrällisesti ja laadullisesti enemmän kuin perinteisten menetelmien kanssa. (1)

7 Oppilaiden itsenäisyys, omatoimisuus ja vastuu omasta oppimisesta kehittyy. Pelillisyyden ja osallisuuden nähdään edesauttavan oppimista. (1)

8 Oppimistulokset ovat parempia kuin perinteisin menetelmin opetettuna. Oppilaiden historiallinen ymmärrys syvenee ja kyky historialliseen empatiaan kehittyy. Menetelmä nostaa opintosuoritusten tasoa ja arvosanoja ja heikot suoritukset vähenevät. (1)

**Edu-larp elävöittää historiaa ja innostaa ja motivoi oppilaita perinteisiä menetelmiä enemmän. Näin oppilaat sitoutuvat työhön hyvin ja työskentelevät enemmän ja paremmin kuin tavallisesti. Menetelmä kehittää oppilaiden omatoimisuutta, vastuuntuntoa ja itsenäisyyttä. Pelillisuus ja oppilaiden osallisuus oppimiseen tehostaa oppimista. Menetelmän avulla oppilaiden ymmärrys historiasta ja kyky tuntea historiallista empatiaa kehittyy. Nämä vaikuttavat positiivisesti opintosuorotuksiin ja arvosanat nousevat.**



## Liite 10. Ehdotelma yleiseksi merkitysverkostoksi (H8)

Historianopetus on haastavaa, koska historialla ei nähdä olevan kosketuspintaa oppilaiden elämään ja sitä opetetaan koulussa liian vähän. Oppilaiden ajanhahmotuskyvyn heikkous vaikeuttaa historian ymmärtämistä. Oppilaiden kiinnostus riippuu siitä, kuinka historiaa opetetaan, tosin kaikkia oppilaita historia ei vaan motivoi. Opettajalle ilmiöpohjaisuus on tärkeää ja historia koetaan mielenkiintoiseksi. Opetus halutaan tehdä eläväksi ja oppilaat mukaansa tempaavaksi. Edu-larp elävöittää historiaa ja innostaa ja motivoi oppilaita perinteisiä menetelmiä enemmän. Näin oppilaat sitoutuvat työhön hyvin ja työskentelevät enemmän ja paremmin kuin perinteisiä menetelmiä käytettäessä. Menetelmä on luonteeltaan toiminnallinen ja mahdollistaa erilaiset tavat oppia, mutta vaatii oppilailta omatoimisuutta ja itseohjautuvuutta. Samalla menetelmä kehittää oppilaiden itsenäisyyttä. Joillekin oppilaille menetelmän vaatima itseohjautuvuus ja itsenäinen opiskelu on liian suuri haaste. Menetelmänä edu-larp on oppilaslähtöinen ja laaja-alainen ja opettaa yhteistyötä sekä sosiaalisia taitoja. Menetelmä nostaa oppilaista esiin uusia aiemmin piiloon jääneitä puolia ja taitoja, mutta myös odottamattomiin epäonnistumisia saattaa tapahtua. Pelillisuus ja oppilaiden osallisuus tehostaa oppimista. Menetelmän avulla oppilaiden ymmärrys historiasta ja kyky tuntea historiallista empatiaa kehittyy. Vaikutus opintosuorituksiin on positiivinen ja arvosanat nousevat. Opettajalle edu-larp menetelmän käyttö on raskasta, vaatii aikaa ja teettää paljon töitä, jolloin opettajien välinen yhteistyö on ehdoton vaatimus. Menetelmän käyttö vaatii opettajalta omaa innostumista ja sitä, että työyhteisön ja johdon on tuettava menetelmän käyttöä, myös taloudellista tukea tarvitaan. Oppilasaines asettaa menetelmän käytölle omat haasteensa. Opettajalta menetelmän käyttö vaatii rohkeutta kokeilla ja sietää epäonnistumisia. Resurssien puute, koulujärjestelmän kankeus ja opettajien vanhakantaisuus hankaloittaa menetelmän käyttöä. Opettajat pelkäävät menetelmän työmäärää osin aiheuttomasti. Edu-larp-menetelmällä opettaminen antaa opettajalle paljon ja omaa panostusta pidetään merkityksellisenä ja arvostettuna. Menetelmä myös lähentää opettajan ja oppilaiden suhteita.

## **Liite 11. Yksilökohtainen merkitysverkosto H8**

Hän näkee, että kirkkohistoria on ollut oppilaille haastava ja rankka aihe, koska kirkkohistorialla ei ole kiinnityspisteitä oppilaiden omaan elämään. Hänestä historian hahmottamisen vaikeus johtuu osin siitä, että historiaa opetetaan niin vähän. Hän on huomannut, että oppilaiden ajantaju on kehittymätön ja se vaikeuttaa historian hahmottamista. Hän on todennut, että oppilaiden kiinnostus historianopetukseen riippuu opetusmenetelmästä. Hän itse kokee historian mielenkiintoisena ja on aina ollut kiinnostunut ilmiöpohjaisesta oppimisesta. Hän ajattelee, että opetus pitäisi rakentaa eläväksi siten, että oppilaat pääsisivät itse sisälle historiaan. Hän kokee, että edu-larp menetelmällä on paljon positiivisia ulottuvuuksia ja oppilaat arvostavat opetusmenetelmää. Hän kokee saavansa paljon itselleen projektiin panostamisesta. Hänestä opettaminen on hienoa ja tärkeää työtä. Hän kokee, että oppilaat tunnistavat työstään ylpeän opettajan ja arvostavat opettajan panostusta heihin. Hän kokee, että edu-larp-menetelmän käyttö tiivistää ja parantaa opettajan ja oppilaiden välisiä suhteita.

Hän on huomannut, että parhaimmillaankaan perinteiset menetelmät eivät elävöitä historiaa kuten edu-larp. Hän on huomannut, että perinteisistä menetelmistä poikkeava metodi motivoi ja innostaa oppilaita tehokkaasti ja saa oppilaat kiinnostumaan oppimisesta. Hän on todennut, että oppilaiden kiinnostus opetettavia aineita kohtaan kasvaa menetelmää käytettäessä ja oppilaiden innostuminen saa oppilaat työskentelemään ahkerammin. Hän on todennut, että menetelmän käyttö sitouttaa oppilaat työhön tehokkaasti ja menetelmä kehittää oppilaiden työmoraalia. Oppilaat tekevät menetelmää käytettäessä merkittävästi enemmän töitä ja vaativampia töitä kuin tavallisesti. Hän on huomannut, etteivät oppilaat valita normaalia suuremmasta työmäärästä, eivätkä oppilaat eivät pidä työmäärää liian suurena.

Hän näkee, että menetelmä on oppilaslähtöinen ja mahdollistaa useat eri tavat oppia. Hänestä liike ja käsillä tekeminen edesauttaa oppimista. Hän kokee, että yhteistoiminnallinen menetelmä opettaa sosiaalisia taitoja. Hän on huomannut, että menetelmä nostaa oppilaista esiin uusia ja ennen hyödyntämättömiä taitoja, kuten käsityötaidot, organisointitaidot, kielelliset ja musiikilliset taidot. Hän näkee, että menetelmä opettaa vastuunkantoa omasta opiskelusta ja itsenäisyyttä. Hän on huomannut, että hyvätaoisissa ryhmissä oppilaiden itseohjautuvuus kehittyy. Hän on huomannut, että oppilaat voivat parhaimmillaan toimia täysin itsenäisesti. Hän on huomannut, että pelillisuus ja oppilaiden toimiminen oppimisen subjekteina parantaa oppimista. Hän näkee,

että perinteisillä menetelmillä opettamalla ei saavuteta niin hyviä tuloksia. Hän on huomannut, että menetelmän käyttö kehittää oppilaiden historiallista ymmärrystä ja kykyä tuntea historiallista empatiaa. Hän kokee, että menetelmän käyttö syventää oppilaiden ymmärrystä. Hän on huomannut, että oppilaiden opintosuoritusten taso on menetelmän avulla noussut, eikä heikkoja suorituksia enää juuri tule. Hän on todennut, että menetelmän käyttö on nostanut oppilaiden arvosanoja tuntuvasti.

Menetelmän toteutus riippuu oppilaista. Hän on huomannut, että haastavan oppilasaineuksen kanssa menetelmä hyödyntäminen on vaativaa, mutta laadukkaan oppilasaineuksen kanssa menetelmää on helppo käyttää. Hänen omassa työpaikassaan on laadukas oppilasaines, jolloin kurinpitoon ei tarvitse käyttää resursseja.

Hän näkee, että koulutuksen avulla opettajia voitaisiin innostaa menetelmän käyttöön, mutta opettajan täytyy olla innostunut menetelmän käytöstä kokeakseen sen omakseen. Hän on huomannut, että osaa opettajista ei kouluttautuminen ja opetuksen uudistaminen kiinnosta. Hän on huomannut, että kaikki opettajat eivät jaa laaja-alaisuuden ajatusta, eikä ilmiöpohjaisuutta ja muita pedagogisia näkemyksiä. Hän ajattelee, että jotkut opettajat vain pitävät enemmän perinteisten menetelmien käytöstä. Menetelmän käyttö vaatii opettajalta paljon aikaa, panostamista ja omistautumista. Hän on huomannut, että menetelmän käyttö vaatii yhteistyötä tai yhteisopettajuutta. Hän kokee, että monet opettajat pitävät menetelmän työmäärää liian suurena. Hän ajattelee, että tarkasti työaikansa laskevan opettajan ei kannata menetelmää käyttää. Hän on huomannut, että opettajat pelkäävät menetelmän vaatimaa työmäärää ja että monien opettajien mielestä menetelmä on liian työläs. Hän kokee, etteivät opettajat halua uhrata aikaa ja energiaa niin paljon kuin menetelmän käyttö vaatii. Hän ajattelee, että monilla opettajilla on virheellinen käsitys menetelmän vaatimasta työmäärästä.

Hän ajattelee, että menetelmää käytettäessä opettaja ei saa pelätä epäonnistumista ja epävarmuutta. Hän kokee, että opettajat pelkäävät, etteivät osaa käyttää menetelmää. Opettajien epäonnistumisen pelko ja pelko oman osaamisensa puutteista estää menetelmän käyttöä. Hän ajattelee, että työyhteisöissä ei välttämättä ymmärretä menetelmää. Hänestä koulun johdon ja työympäristön tuki on olennaisen tärkeää. Hän on saanut tukea ja ymmärrystä työyhteisössä. Menetelmä vaatii taloudellista panosta, mutta se ei vaadi mahdottomia. Hän kokee, että käyttäisi menetelmää mielellään enemmän, mutta siihen ei ole resursseja. Hän näkee, että menetelmää on mahdollista toteuttaa helpommin ala- ja yläkoulussa. Hän näkee, että lukiossa menetelmän käyttöä rajoittaa ylioppilaskirjoituksiin keskittyminen.

Menetelmän käyttö vaatii oppilailta paljon aikaa ja panostamista. Menetelmää käytettäessä oppilailta vaaditaan omatoimisuutta ja vastuunottoa omasta opiskelusta. Osalle oppilasta menetelmä on liian vaativa. Hän on huomannut, että aina on oppilaita, joita historia syystä tai toisesta ei vain kiinnosta. Hän on huomannut, että menetelmä tuottaa yllätyksiä. Lahjakkaat oppilaat saattavat epäonnistua.

## **Liite 12. Yksilökohtainen merkitysverkosto H9**

Hän koki perinteisen opetustavan puuduttavaksi ja itseään toistavaksi. Hänestä perinteinen opetus on pysähtynyttä, formaalia ja akateemista. Hän yritti tuoda opetukseen toiminnallisuutta ja tehdä opetuksesta ja oppimisesta hausempaa. Hänen innostuksensa draamallisiin menetelmiin syntyi omien opiskelukokemusten kautta. Hänen mielestään draama tarjoaa haasteita myös opettajalle. Hänestä oman ammattitaidon kehittäminen ja laajentaminen on ollut mielenkiintoista. Hän kokee, että kykenee hyödyntämään edu-larppien rakentamaa osaamista myös muussa opetuksessa. Hänelle edu-larp-menetelmän tärkein positiivinen puoli on se, että hän on aina yhtä innoissaan menetelmän käytöstä. Hän kokee, että jatkuva uudistuminen pitää hänet virkeänä. Hän on innostuneempi edu-larp-kursseilla kuin perinteisen opetuksen parissa.

Hän huomasi, että iso osa oppilaista ei perinteisin menetelmin opettuna kiinnostunut aiheesta tai nähnyt sitä merkityksellisenä. Hän oli nähnyt, kuinka draaman avulla opiskelu innosti oppilaita. Hänestä historian opetuksen tulisi koskettaa oppilaan elämäntodellisuutta, joten on suunnitellut opetusta siten, että ilmiöt koskettaisivat oppilaan maailmaa. Hänestä oppilaan tulee saada laaja ymmärrys historiasta ja hallita myös erilaisia työskentelytaitoja monipuolisesti. Hän kokee, että oppilaat pitävät pelillisestä ja toiminnallisesta oppimisesta. Hänestä edu-larpin avulla tapahtuva opetus on dynaamista ja kehittää osaamista monella eri tasolla ja osa-alueella. Hän on huomannut, että oppilaat oppivat tekemään yhteistyötä sekä muita hyödyllisiä taitoja, kuten TVT-taitoja.

Hän on huomannut, että oppilaat innostuvat edu-larp-menetelmästä paljon enemmän kuin perinteisistä menetelmistä. Hän kokee, että oppilaiden motivaatio menetelmää käytettäessä on hyvä ja oppilaat ovat pääosin erittäin motivoituneita. Hän on huomannut, että yhteistoiminnallinen opiskelu motivoi oppilaita. Hän on todennut, että oppilailla on opiskelleessaan hauskaa ja oppilaista voi nähdä oppimisen ilon. Hänestä edu-larpit ovat yleisesti ottaen olleet onnistuneita.

Hän on huomannut, että oppilaat, joilla on oppimisvaikeuksia, onnistuvat paremmin kuin opettaessa perinteisillä menetelmillä. Hän on huomannut, että tällaiset oppilaat pääsevät näyttämään taitojaan monipuolisemmin. Hän kokee, että yhdessä tekeminen ja ryhmän vetoapu auttaa heikompia oppilaita. Hän on huomannut, kuinka jotkut oppilaat yllättyvät omista kyvyistään positiivisesti. Hän näkee, että oppilaat saavat monenlaisia onnistumisen kokemuksia. Hän on todennut, että oppilaat kokevat oppivansa menetelmän avulla paljon. Hän kokee, että oppilaat ymmärtävät menetelmän avulla

maailmaa ja historiaa syvällisemmin. Hän on huomannut, että oppilaat ymmärtävät paremmin menneisyyden merkityksen tässä päivässä. Hän on huomannut, että menetelmän käyttö on nostaa oppilaiden arvosanoja. Hän näkee, että menetelmän avulla opetettaessa ylitetään OPSin vaatimustaso.

Hän kokee, että menetelmää käytettäessä opettajalla on oltava laaja-alainen katsantokanta opetukseen. Hän ajattelee, että menetelmä ei sovi sellaisille opettajille, jotka haluavat pysyä tutuissa menetelmissä ja haluavat opetuksen seuraavan tarkkaa suunnitelmaa. Hänen mielestään menetelmä vaatii opettajalta paljon ja opettajan työmäärä on suuri. Opettajan työmäärä laittaa pohtimaan menetelmän käytön järkevyyttä. Aikaresurssit ja ajanpuute aiheuttaa haasteita menetelmän käytölle. Ajankäyttö on haastavaa, koska aikaa pitää löytää draamallisiin prosesseihin. Hän näkee, että resurssien puute estää menetelmän laajempaa käyttöä hänen omassa työssään. Hän on huomannut, että ajanpuutteen takia osa luokka-asteen sisällöistä joudutaan siirtämään seuraavalle luokka-asteelle.

Hän kokee, että hänen koulunsa oppilasaines on laadukasta. Hän on todennut, että liian suuren ryhmän kanssa menetelmän käyttö on kaoottista ja liian suuri oppilasmäärä vaikeuttaa tai estää menetelmän käytön. Hänestä kahden luokan yhteistyö on oppilaiden maksimimäärä.

Hänestä opettajien välinen yhteistyö on tärkeää, mutta yhteistyö opettajien välillä on hankalaa. Hän näkee, että yläkoulun rakenne asettaa haasteita ja rajoittaa menetelmän käyttöä. Menetelmän käyttöä yläkoulussa käyttöä rajoittaa se, että eri aineissa on niin paljon sisältöjä ja aikaa on rajallisesti. Hän kokee, että yläkoulussa ei juuri rohkaista aineidenväliseen yhteistyöhön. Hänelle on koulun taholta annettu vapaat kädet toteuttaa projektia. Aiemmin esimerkiksi TVT-resurssien puute vaikeutti menetelmän käyttöä. Hän on huomannut, että järjestelyt ja taloudellisten seikkojen hoitaminen on raskasta. Hän ajattelee, että yksi haaste menetelmän käytössä on raha.

Hän näkee, että edu-larp-menetelmä ei välttämättä sovi niille oppilaille, jotka kaipaavat turvallisia rajoja ja struktuureja. Menetelmä vaatii oppilailta todella paljon ja oppilaiden työmäärä on erittäin suuri. Hän on huomannut, että epämotivoituneet ja heikot opiskelutaidot omaavat oppilaat tarvitsevat paljon tukea. Hän on todennut, että sellaiset oppilaat, joiden opiskelutaidot ovat huonot tai motivaatio matala, eivät hyödy menetelmän käytöstä.

### **Liite 13. Yksilökohtainen merkitysverkosto H10**

Hän innostui larpeista kovasti kokeiltuaan itse pelaamista. Hänestä pelin valmistelu oli hyvin motivoivaa. Hän koki, että yhteistyö työparin kanssa ja yhdessä tehty pelin suunnittelu oli erittäin miellyttävää.

Hänen mielestään innostuminen on tärkeää. Hän uskoo siihen, että opettajan innostus tarttuu oppilaisiin. Hän uskoo, että innostuksen, elämyksellisyyden ja tekemisen kautta opitaan ja omaksutaan asioita tehokkaasti. Hän näkee elämyksellisyyden oppimisen kannalta merkittävänä asiana kaikissa oppiaineissa. Hän ajattelee, että oppilaiden tulee saada innostua ja riehaantua turvallisesti. Hän ajattelee, että oppilaille tulee antaa vapaus heittäytyä, ajatella eri tavalla ja antaa mahdollisuus riehaantua sopivassa määrin. Hän kokee, että alun riehaantumisen jälkeen oppilaat löytävät tasapainon. Hän on huomannut, että oppilaat innostuivat ja tekeminen vapautui, kun oppilaat pääsivät irti ajatuksesta, että on vain yksi tapa tehdä oikein. Hänen mielestään on erittäin hauskaa, kun oppilaat keksivät itse juonikuvioita niin, että pelinjohtajakin yllättyy. Hän kokee oppilaiden innostumisen pelistä hauskana. Hän kokee tyydytystä pelin onnistumisesta.

Hän on huomannut, että osa oppilaista motivoituu todella paljon, mutta eivät kaikki. Hän näkee, että opiskelu menetelmän avulla on monialaista. Mukana on tiedonhankitaitoja, lähdekritiikkiä ja TVT-opiskelua. Hän näkee, että menetelmän käyttöön liittyy monipuolisia työtapoja ja jokainen oppilas löytää itselleen sopivan työtavan. Hän on huomannut, että poikia motivoi menetelmässä TVT:n käyttö. Hän on huomannut, että oppilaat, joiden on vaikea keskittyä perinteiseen opetukseen, nauttivat toiminnallisesta opetuksesta. Hän ajattelee, että menetelmän avulla eriyttäminen on helppoa sekä alaspäin, että ylöspäin. Lahjakkaille oppilaille eriyttäminen tarjoaa mahdollisuudet toteuttaa itseään. Hän on huomannut, että osa oppilaista on itseohjautuvia ja kykenee suunnittelemaan omaa työtään. Hän on huomannut, että sellaiset oppilaat, jotka pystyvät omatoimiseen työskentelyyn, pärjäävät hyvin.

Hän huomasi, että osa oppilaista innostui kovasti luovasta menetelmään liittyvästä kirjoittamisesta, myös sellaiset oppilaat, joiden kirjoittamisessa oli haasteita. Hän on huomannut, että roolien valmistelu on oppilaiden mielestä erittäin hauskaa. Hän huomasi, että osa oppilaista innostui pelistä niin paljon, että oppilaat alkoivat itse suunnitella omia larpeja.

Hän on todennut, että oppilaat oppivat menetelmän avulla kantamaan vastuuta ja ymmärtämään kokonaisuuksia. Hänestä on ollut hienoa nähdä, että oppilaat oppivat oma-toimista työskentelyä ja itseohjautuvuutta. Hän on nähnyt, että heikommatkin oppilaat oppivat kantamaan vastuuta opiskelustaan. Hän kokee tämän merkityksellisenä ja erittäin palkitsevana. Hän ajattelee, että oppiminen on eläytymistä opetettavan aineen maailmaan. Hän näkee, että historian maailma avautuu eri tavalla aiheen sisältä ja katsomalla ympäröivää maailmaa mikrohistorian näkökulmasta. Hän uskoo, että menetelmän avulla voidaan hahmottaa kokonaisuuksia, mutta se vaatii paljon asioiden avaamista oppilaille. Hän näkee, että roolien kautta voidaan käsitellä monipuolisesti opittavia sisältöjä. Hän näkee, että roolihenkilöön eläytyminen kehittää tunnetaitoja. Hän ajattelee, että roolihenkilöön samaistuminen voi olla pelottavaa, mutta se on myös vapauttavaa. Hän näkee, että oppilailla on luokassa vakiintuneet roolit, mikä ei ole hyvä asia. Hänen mielestään pelin avulla voi päästä pois omasta vakiintuneesta roolista. Hän näkee vakiintuneesta roolista pois astumisen positiivisena asiana. Hän näkee, että roolin vaihtaminen on oppilaille pelottavaa ja opettajan tulee olla sen suhteen tarkkana. Hän ajattelee, että oppilaiden pitää mennä sopivissa rajoissa oman epämukavuusalueen ulkopuolelle. Hän ajattelee, että jokaiselle oppilaalle löytyy sopiva, joko enemmän tai vähemmän näkyvä rooli. Hän on huomannut, että jokainen oppilas löytää oman roolinsa. Hän näkee positiivisena sen, että luokassa tiettyyn rooliin lokeroidut oppilaat saavat mahdollisuuden hyödyntää omia ominaisuuksiaan pelin roolissa. Hän on huomannut, että vilkkaat oppilaat, jotka tavallisesti saavat koulussa huonoa palautetta, nauttivat, kun saavat tuoda omat ominaisuutensa osaksi roolia. Hän koki liikuttavana, kun hiljainen ja syrjäänvetäytyvä oppilas oli onnellinen merkittävästä roolistaan pelissä. Hänestä oli hienoa nähdä, kuinka hiljainen ja syrjäänvetäytyvä oppilas nautti näkyvästä roolista. Hänestä oli hienoa nähdä, että oppilaista löytyi menetelmän avulla yllättäviä ja ennennäkemättömiä piirteitä. Hänen ajattelee, että edu-larp on oppilaille hieno kokemus. Hän on huomannut, että edu-larp jättää oppilaille voimakkaita muistijälkiä. Hän on iloinen siitä, että on onnistunut tarjoamaan oppilaille jotain, minkä oppilaat muistavat.

Hän on todennut, että menetelmän huono puoli on se, että se vaatii paljon aikaa. Hän kokee, että larpin järjestäminen on hyvin työlästä ja vaatii paljon suunnittelua. Hän näkee, että edu-larp on työläs menetelmä, koska opetus ei ole sidottu kirjaan. Hänellä on mennyt juonen ja roolikorttien työstämiseen todella paljon aikaa ja työ on pitänyt tehdä työajan ulkopuolella. Hän käytti työparinsa kanssa paljon aikaa siihen, että jokaiselle oppilaalle saatiin oma sopiva rooli. Hän koki, että pelin valmisteluun meni



paljon aikaa, koska hän halusi varmistaa, että ensimmäistä kertaa edu-larpia pelaavat oppilaat saisivat pelistä paljon irti. Hän koki, että itse pelin johtaminen oli opettajalle työlästä, koska oppilaita oli paljon ja pelissä tapahtui niin paljon. Hän näkee, että menetelmää käytetään niin vähän, koska se on niin työlästä. Hän näkee, että ideat ovat kierrätettävissä. Hän ajattelee, että kaksi opettajaa on minivaatimus menetelmän käytössä, muuten työ on liian raskasta. Hän koki, että useamman opettajan yhteistyö ja kokemus helpottavat työtaakkaa. Hän kokee, että edu-larp oppimiskokonaisuuksien tekemisessä vaaditaan opettajan omaa innostusta. Hän huomasi, että innostuminen antoi hänelle paljon energiaa ja puhtia työhön. Hän kokee, että perinteisten opetusmenetelmien käyttö on vähemmän kuluttavaa, mutta myös tylsempää. Hän kaipasi perinteisillä menetelmillä opettaessaan konkreettista maalia (larppia), mitä varten opiskellaan.

Hän näkee, että pelin onnistuminen riippuu paljon opetusryhmästä. Hän kokee, että haasteelliset luokat ovat menetelmän käytön kannalta vaativia. Hän ajattelee, että opettajan pitää olla hereillä, jotta voi tukea heikkoja, heikosti motivoituneita ja itseohjautuvuuteen kykenemättömiä oppilaita, tai nämä oppilaat eivät saa menetelmästä itselleen mitään. Hän ajattelee, että pelin onnistuminen riippuu paljon oppilaista ja oppilaiden kokemuksesta menetelmän parissa. Hän ajattelee, että pelaaminen oppilaiden kanssa, jotka eivät ole tottuneet menetelmän avulla työskentelyyn, on haastavaa. Hän kokee, että roolipelin pelaaminen on koulussa haastavaa, koska kaikki oppilaat eivät ole niin omatoimisia kuin peli vaatii. Hän näkee, että koulussa oppilaiden pelistä tulee helpposti ohjeiden odottelua.

Hän on huomannut, että kokemattomien oppilaiden kanssa larppaaminen on hankalampaa, koska oppilaiden on vaikea päästä yli siitä, ettei ole yhtä oikeaa toimintamallia. Hän näkee, että oppilaat ovat viides-kuudesluokkalaisina sisäistäneet koulun systeemin, jolloin oppilaat eivät uskalla enää kokeilla ja kaikki suoritukset tehdään arvioinnin näkökulmasta. Hän kokee, että oppilailla suuri väärin tekemisen ja epäonnistumisen pelko. Hän on huomannut, että menetelmä voi olla hyvälle perinteiseen opetukseen tottuneille oppilaille haastava. Hän näkee, että oppilaita tulee valmistella peliin avaamalla itse pelaamista. Hän on huomannut, että kokeneet oppilaat saavat pelistä enemmän irti ja menetelmän suhteen kokeneemman ryhmän kanssa oli helpompi toimia, koska oppilaat eivät pelänneet epäonnistumista. Osa oppilaista pääsee sisälle peliin helpommin ja nauttii siitä enemmän.

Hän on havainnut, että pitkäjänteinen ja omatoiminen työ on viideskuudesluokkalaisille ja myös yläkoululaisille haastavaa. Hän huomasi, että osalle oppi-

laista haaste oli liian suuri ja näitä oppilaita piti tukea. Hän on huomannut, että osa oppilaista ei kykene itseohjautuvaan ja omatoimiseen työskentelyyn. Osa oppilaista tarvitsee yksilöllisestä ja strukturoitua etenemistä. Hän ajattelee, että se ei ole haitallista.

Hän ajattelee, että koulua pitäisi muuttaa paljon, että edu-larpista tulisi suositumpi menetelmä. Hän ajattelee, että se vaatii sen, että päästään irti vanhasta opetussuunnitelmasta, ettei yritetä toteuttaa vanhaa ja uutta opetussuunnitelmaa yhtä aikaa. Hänen mielestään koulu yhteisössä ei välttämättä ymmärrä menetelmän käyttöä. Hän kokee, että koulun johdon tuki ja ymmärrys on tärkeää. Hän ajattelee, että opettajat vierastavat larpeja, koska niiden arvioiminen on vaativaa ja OPS:n toteutuminen huolestuttaa. Hän on huomannut, että opettajat vierastavat kokeilukulttuuria ja pelkäävät epäonnistumista. Hän on huomannut, että opettajat pelkäävät kollegoiden, vanhempien ja rehtorin mielipiteitä. Hän koki itsekkin vaikeaksi sen, että kaikilla oppilailla ei ollut niin mukavaa kuin hän oli ajatellut. Hän näkee, että prosessi on tärkeämpi kuin lopputulos.