

Suomen ainedidaktisen tutkimusseuran julkaisuja

Ainedidaktisia tutkimuksia

29

Tutkivaa opettajuutta harjoittelukouluissa

Juha Mikkonen, Juuso Pursiainen ja Olli-Pekka Salo (toim.)

Suomen ainedidaktisen tutkimusseuran julkaisu
Ainedidaktisia tutkimuksia 29

Tutkivaa opettajuutta harjoittelukouluissa

Juha Mikkonen, Juuso Pursiainen
ja Olli-Pekka Salo (toim.)

Suomen ainedidaktinen
tutkimusseura ry



Puheenjohtaja:

Professori Eila Lindfors
Opettajankoulutuslaitos
Turun yliopisto

Suomen ainedidaktisen tutkimusseuran julkaisuja
Ainedidaktisia tutkimuksia 29
Tutkivaa opettajuutta harjoittelukouluissa

Toimittajat:

Juha Mikkonen, Juuso Pursiainen ja Olli-Pekka Salo

Julkaisija:

Suomen ainedidaktinen tutkimusseura ry

Julkaisutoimikunta:

Tomi Kärki (pj.), Emilia Luukka (siht.), Pilvi Heinonen, Manne Kallio,
Henry Leppäaho, Eila Lindfors, Nina Mård, Terhi Mäntylä, Anne Pellikka ja
Martin Ubani

Taitto:

TammiViestintä

Kannen kuva:

Olli-Pekka Salo

ISBN 978-952-5993-47-9 (painettu)
ISBN 978-952-5993-46-2 (verkkojulkaisu)
ISSN-L 1799-9596
ISSN 1799-9596 (painettu)
ISSN 1799-960X (verkkojulkaisu)

Helsinki 2026



Sisällysluettelo

Esipuhe	6
<i>Juha Mikkonen, Juuso Pursiainen ja Olli-Pekka Salo</i>	
OSA 1. OPPIMISMENETELMIÄ JA OPPIMISPSYKOLOGISIA ILMIÖITÄ ALAKOULUSSA	12
Alkuopetusikäisen parin spontaanin metakognition kehitys yhteistoiminnallisen kirjoittamisen kontekstissa	13
<i>Elina Törmä ja Pirjo Tikkanen</i>	
Lukijalähtöistä kirjallisuudenopetusta digitaalisuutta hyödyntäen	31
<i>Sinikka Rätty-Záborszky ja Susanna Pöntinen</i>	
Soittopassi – tavoitteellista soiton harjoittelua koulun musiikintunneilla	53
<i>Sampo Hankama ja Henna Mikkonen</i>	
Erityistä tukea saavien oppilaiden minäpystyvyyden ja yhteistyötaitojen vahvistaminen teknologia- ja digiharjoitusten avulla	74
<i>Katariina Räsänen, Juuso Pursiainen, Ville Eronen ja Sampo Forström</i>	
”Tos nyt oppii paljon, tai sellasii taitoja mitä tarvii sit myöhemminki elämässä”: 7.-luokkalaisten kokemuksia ilmiöoppimisesta alakoulussa hyvinvoinnin näkökulmasta	97
<i>Ulla Saastamoinen, Minna Haring, Lasse Eronen ja Antti Juvonen</i>	
OSA 2. YLÄKOULULAISTEN JA LUKIOLAISTEN KOKEMUKSIA OPPIMISMENETELMISTÄ	120
9.-luokkalaisten kokemuksia pakohuoneesta kemian työtapana	121
<i>Hannu Moilanen, Julia Saarimäki, Janne Sarkkinen, Riina Siivola ja Sami Äyrämö</i>	

Paperilta vai näytöltä? Lukiolaisten näkemyksiä painetuista ja digitaalisista oppikirjoista kielissä sekä historiassa ja yhteiskuntaopissa <i>Pirjo Pollari, Anna Veijola ja Katja Mäntylä</i>	142
Ylioppilaskirjoituksissa historian valinneiden lukiolaisten näkemyksiä historiasta oppiaineena <i>Anna Veijola ja Simo Mikkonen</i>	164
OSA 3. OPETTAJUUDEN KEHITTÄMINEN OPETUSHARJOITTELUSSA JA OPETTAJAN TEHTÄVÄSSÄ	187
Historian opettajaopiskelijoiden näkemyksiä historian tietoteoreettisista lähtökohdista <i>Johanna Norppa, Aleksi Marti ja Tanja Taivalantti</i>	188
Kotitalousopettajaopiskelijoiden ammatillinen tieto projektioppimisessa <i>Liisa Lavonen, Anni Loukomies, Jenni Vartiainen ja Päivi Palojoki</i>	207
Opettajat yhdistettyä katsomusopetusta kehittämässä: professionaalisuuden näkökulmia <i>Tuuli Lipiäinen, Saila Poulter, Marjaana Kavonius ja Arto Kallioniemi</i>	230
Sillat menneisyyden ja nykyisyyden välillä: Historian opettajien kokemuksia paikallishistorian opetuksesta ja paikallisten opetussuunnitelmien haasteista <i>Noora Nampajärvi</i>	250
Opettajaopiskelijan minäpystyvyys ja siihen liittyvät lähteet erilaisissa aineen opettamisen tilanteissa <i>Timo Martikainen ja Harri Pitkäniemi</i>	271

Esipuhe

JUHA MIKKONEN, JUUSO PURSIAINEN JA OLLI-PEKKA SALO

Tämä julkaisu *Tutkivaa opettajuutta harjoittelukouluissa* on syntynyt Suomen ainedidaktisen tutkimusseuran (SATS) ja normaalikoulujen yhteistyöverkoston Tutkimus-, kokeilu- ja kehittämistoimintaryhmän (Tutkoke) yhteistyön tuloksenä. Lukuvuoden 2022–23 aikana SATS ja Tutkoke kävivät vastavuoroisesti esittäytymässä toistensa verkostoissa. Syksyllä 2023 SATS:n puheenjohtaja Eila Lindfors tiedusteli normaalikoulujen kiinnostusta oman julkaisun toteuttamiseen Ainedidaktisia tutkimuksia -julkaisusarjassa.

Normaalikoulut vastasivat SATS:n ja Tutkoke-ryhmän välittämään pyyntöön innostuneen myönteisesti. Normaalikoulujen arkeen kuuluu opetustyön, opetusharjoittelijoiden ohjauksen ja koulutusviennin lisäksi keskeisenä osana tutkimus- ja kehittämistyö sekä yliopistoyhteistyö, jota tämä julkaisu osaltaan esittelee. Tieteellisten kriteerien lisäksi edellytimme, että kunkin artikkelin ensimmäisen kirjoittajan tulee olla normaalikoulussa työsuhteessa oleva opettaja. Normaalikoulujen ja yliopistojen tekemän tutkimusyhteistyön merkeissä normaalikoulun opettajien lisäksi useimmissa artikkeleissa kirjoittajina on myös yliopistodidaktikkoja ja -tutkijoita.

Oppiminen, koululaiset, opettajat ja koulu ovat säännöllisesti ja usein esillä mediassa. Toiveita ja tavoitteita siitä, mihin suuntaan koulun ja opetuksen tulisi kehittyä on esillä tämän tästä. Onkin selvää, että lasten oppiminen on sydämen asia kaikille meille opetuksen ja kasvatuksen parissa työskenteleville. Siitä, mitä lapset koulussa oppivat, rakentuu suurelta osin tulevaisuuden maailma. Siksi onkin erityisen tärkeää, että voimme vahvistaa tutkimusperustaisen oppimisen, opetuksen ja opetusharjoittelun kehittämistä jokaisella kouluasteella, jatkaa uuden kokeilua ja soveltaa tutkittua tietoa käytännön opetukseen ja oppimiseen.

Tässä julkaisussa on mukana kolmetoista artikkelia, jotka liittyvät opetuksen ja opetusharjoittelun eri osa-alueisiin. Mukana on alakoulua, yläkoulua ja lukiota koskevia tutkimuksia. Artikkelit käsittelevät eri oppiaineita ja tieteellisen tarkastelun kohteena ovat sekä opettajat, opetusharjoittelijat että oppilaat ja opiskelijat.

Tutkimusartikkelit käsittelevät opetusta koskevia teemoja eri näkökulmista. **Oppimisen menetelmiä** koskevat artikkelit käsittelevät tarkasti rajattuja kokeiluja, kuten pakohuoneen tai soittopassin käyttöä ja toisaalta laajempia oppimisstrategioita kuten ilmiöoppimista ja projektioppimista. Toiset tutkimukset pureutuvat vuorostaan teknologian hyödyntämiseen sekä sen etuihin ja puutteisiin opetuksessa. Näiden artikkelien keskiössä ovat koululaisten arviot ja kokemukset kokeilujen ja menetelmien toimivuudesta. **Oppimispsykologinen näkökulma** oppimiseen ja opetukseen on esillä kirjoituksissa, jotka käsittelevät minäpystyvyyttä, metakognitiota ja yhteistyötaitojen kehittymistä. Osa artikkeleista puolestaan tarkastelee **opettajuutta laajemmasta perspektiivistä**, opettajan profession, opetussuunnitelmien sekä opetuksen ja oppiaineen tietoteoreettisten lähtökohtien näkökulmasta. Tässä julkaisussa päätimme järjestää artikkelit siten, että lähdemme koulupolulle ala- ja yläkoulusta lukioon, jonka kautta etenemme opetusharjoitteluun ja opettajuuteen.

Osan 1 artikkelit käsittelevät alakoulun oppimismenetelmiä ja oppimispsykologisia ilmiöitä metakognitiota ja minäpystyvyyttä. Oppiaineista ovat mukana kirjoittaminen ja kirjallisuus, musiikin ja kemian opetus sekä erityisopetus.

Elina Törmä ja Pirjo Tikkanen syventyvät artikkelissaan *Alkuopetusikäisen parin spontaanin metakognition kehitys yhteistoiminnallisen kirjoittamisen kontekstissa* kahden oppilaan metakognition kehittymiseen kirjoittamistunneilla ensimmäisen ja toisen vuosiluokan aikana yhteistoiminnallisessa vuorovaikutteisessa oppimisessa. Artikkelit antaa välineitä opettajille ja opetusharjoittelijoille metakognition ja yhteistoiminnallisen oppimisen edistämiseen alkuopetuksessa.

Sinikka Rätty-Zaborzkyn ja Susanna Pöntisen artikkelissa *Lukijälähtöistä kirjallisuudenopetusta digitaalisuutta hyödyntäen* keskitytään siihen, miten opettaja toteuttaa lukijälähtöistä kirjallisuudenopetusta alakoulussa. Heidän tutkimuksensa mukaan digitaalisuus auttaa opettajaa lukijälähtöisen kirjallisuudenopetuksen toteuttamisessa. Kun opettaja kriittisesti arvioi ja seuraa omaa työtään verkkoympäristöä hyödyntäen, avaa se hänelle mahdollisuuksia kehittää omaa työtään tutkimusperustaisesti.

Sampo Hankaman ja Henna Mikkosen artikkeli *Soittopassi - tavoitteellista soiton harjoittelua koulun musiikintunneilla* käsittelee soiton oppimisen prosessia, joka rakentuu soittopassiksi nimetyn oppimateriaalin ympärille. Tutkimuksen

kohteena olivat oppilaiden kokemukset työskentelystä merkityksellisyyden ja soittotaidon oppimisen näkökulmasta. Tutkimus pyrkii osaltaan kehittämään musiikinopetuksen laatua ala- ja yläkoulun konteksteissa.

Katariina Räsänen, Juuso Pursiainen, Ville Eronen ja Sampo Forsström puolestaan osoittavat artikkelissaan *Erityisopetuksen oppilaan minäpystyvyyden ja yhteistyötaitojen tukeminen teknologia- ja digiharjoitusten avulla*, että säännöllinen ja monipuolinen teknologia-pohjainen opetus sekä ohjaava palaute voivat vahvistaa oppilaiden luottamusta kykyihinsä digitaalisten teknologioiden käytössä ja edistää yhteistyötaitojen kehitystä.

Ulla Saastamoisen, Minna Haringin, Lasse Erosen ja Antti Juvosen artikkeli ”*Tosin oppii paljon, tai sellasia taitoja mitä tarvii myöhemminkin elämässä*” - 7.-luokkalaisten kokemuksia ilmiöoppimisesta alakoulussa hyvinvoinnin näkökulmasta toteaa oppilaiden kokeneen koulussa toteutetun ilmiöoppimisen myönteisenä erityisesti valinnanvapauden ja hyvinvoinnin näkökulmasta. Artikkelin hyödyntää Konun (2002) hyvinvointimallia oppilaiden kokemusten ryhmittelyssä.

Osan 2 tutkimuksissa painottuvat yläkoululaisten ja lukiolaisten kokemukset näkemykset oppiaineista, opetusmenetelmistä ja -materiaaleista. Oppiaineista artikkelit keskittyvät kemiaan, historiaan ja yhteiskuntaoppiin sekä kieliin.

Hannu Moilanen, Julia Saarimäki, Janne Sarkkinen, Riina Siivola ja Sami Äyrämö kertovat artikkelissa *9.-luokkalaisten kokemuksia pakohuoneesta kemian työtapana*, että oppilaat kokivat pakohuoneen mielekkäänä ja opiskeluun sitouttavana työtapana kerrata peruskoulun oppisisältöjä. Moilasen ym. tutkimus osoittaa myös, että fysiologisilla mittauksilla voidaan saada uutta tietoa oppimisprosessiin liittyvistä ilmiöistä.

Pirjo Pollarin, Anna Veijolan ja Katja Mäntylän *Paperilta vai näytöltä? Lukiolaisten näkemyksiä painetuista ja digitaalisista oppikirjoista kielissä sekä historiassa ja yhteiskuntaopissa* käsittelee julkisuudessa esillä ollutta kysymystä painettujen ja digimateriaalien paremmuudesta lukio-opetuksessa. Lukiolaisten näkemykset olivat huomattavan vivahteikkaita tuoden esiin myönteisiä ja kielteisiä puolia kummassakin materiaalityypissä. Esimerkiksi kielissä molempien formaattien yhdistelmä sai eniten kannatusta, kun taas historiassa ja yhteiskuntaopissa painettuja oppikirjoja suositettiin paremmin oppimista edistävänä oppimateriaalina.

Anna Veijola ja Simo Mikkonen käsittelevät artikkelissaan *Ylioppilaskirjoituksissa historian valinneiden lukiolaisten näkemyksiä historiasta oppiaineena* sitä, missä määrin vuosina 2018–2020 toteutettu opiskelijavalintauudistus, jossa korkeakoulut alkoivat valita enemmistön opiskelijoista todistusvalinnalla, vaikuttaa lukiolaisten valintaan kirjoittaa historian yo-ko. Vaikka historian yo-kokeen kirjoittajien määrä on kasvanut uudistuksen myötä, Veijolan ja Mikkosen tutkimuksessa vain noin joka kolmas vastaaja mainitsi korkeakoulupisteet valinnan yhdeksi syyksi. Useammin opiskelijat korostivat kuitenkin historian mielenkiintoisuutta ja kokemusta omasta osaamisestaan.

Osan 3 artikkelit käsittelevät opetusharjoittelijoiden ammatillisuuden kehittymistä sekä opettajan professiota, minäpystyvyyttä aineenopetuksessa sekä opetussuunnitelmien roolia opettajan tehtävässä. Artikkelit liittyvät historia- ja katsomusaineiden sekä kotitalouden opetukseen.

Johanna Norppa, Aleksi Marti ja Tanja Taivalantti luotaavat opetusharjoittelijoiden historianäkemyksiä artikkelissaan *Historian opettajaopiskelijoiden näkemyksiä historian tietoteoreettisista lähtökohdista*. Norppa, Marti ja Taivalantti soveltavat Munslovn ja Jenkinsin kolmea tietoteoreettista lähestymistapaa rekonstruktionismia, konstruktionismia ja dekonstruktionismia analysoidessaan opetusharjoittejoiden suhtautumista historian opetukseen ja sen tietoteoreettisiin lähtökohtiin. Artikkelin on apuna pohdittaessa, miten tukea historian opetusharjoittelijoiden kasvua heidän työstäessään opettajaidentiteettiä opettajaopintojen aikana.

Liisa Lavosen, Anni Loukomiehen, Jenni Vartiaisen ja Päivi Palojoen artikkelin aihe on *Kotitalousopettajaopiskelijoiden ammatillinen tieto projektioppimisessa*. Heidän tapaustutkimuksensa käsittelee kotitalouden aineenopettajaopiskelijoiden ammatillisen tiedon kehittymistä ja tutkimusperustaiseen tietoon tukeutumista yhden opintojakson aikana. Tulokset osoittavat, että teoriaa ja käytäntöä yhdistävä opintojakso tukee opiskelijoiden ammatillisen tiedon kehittymistä, kun opiskelijoita ohjataan oppimaan projektioppimisen keskeisiä pedagogisia piirteitä. Toisaalta tulokset osoittavat sen, että opiskelijoiden oppimista on tuettava lisää, jotta he tukeutuisivat nykyistä enemmän tutkimusperustaiseen tietoon reflektoidessaan käytännön luokkahuonetilanteita.

Tuuli Lipiäisen, Saila Poulterin, Arto Kallioniemen ja Marjaana Kavoniuksen *Opettajat yhdistettyä katsomusopetusta kehittämässä: professionaalisuuden näkökulmia* käsittelee Helsingin yliopiston normaalikouluissa kokeiltavan yhdistetyn katsomusopetuksen opetussuunnitelmatyössä esiin nousseita opettajien ammatillisia lähestymistapoja. Kirjoittajat toteavat, että henkilökohtaiset arvot vaikuttavat merkittävästi katsomusopettajan työhön. Katsomusopetus on opettajaherkkä oppiaine ja siksi katsomusopettajien ammatillisuuden kehittäminen on erityisen keskeistä.

Noora Nampajärven artikkeli *Sillat menneisyyden ja nykyisyyden välillä: Lapin historianopettajien kokemuksia paikallishistorian opetuksesta ja paikallisten opetussuunnitelmien haasteista* pureutuu Lapin alueen historian opetussuunnitelmiin erityisesti paikallishistorian osalta. Paikallishistoria tuo lisää kiinnostusta oppilaiden opiskeluun, mutta paikallisissa opetussuunnitelmissa on usein puutteita. Artikkelin ehdottaakin lisäresursseja paikallissuunnitelmien laadintaan ja koulutusta paikallishistorian opetukseen.

Julkaisumme viimeisessä artikkelissa *Opettajaopiskelijan minäpystyvyys ja siihen liittyvät lähteet erilaisissa aineen opettamisen tilanteissa*, Timo Martikainen ja Harri Pitkäniemi toteavat, että minäpystyvyyttä ja sitä rakentavia tekijöitä voi ja tulee tutkia myös ”mikroskooppisesti” ja porautuvat erilaisiin oppitunnin aikaisiin opetustilanteisiin. Tällainen analyysi tarjoaa mahdollisuuksia ymmärtää sitä, miten opettajaopiskelija oppii ja kehittyy.

Olemme iloisia siitä, että SATS:n ja Tutkoke-ryhmän yhteistyö mahdollisti sen, että olemme voineet tuoda oman kortemme kekoon tutkimusperustaisen opetuksen ja oppimisen kehittämiseen tämän teoksen kautta. Normaalikoulujen opettajat ovat tehneet ja tekevät edelleen runsaasti vertaisarvioitua tutkimusta yhdessä yliopistodidaktikkojen ja -tutkijoiden kanssa myös tämän teoksen ulkopuolella. Tämä teos on kuitenkin tietojemme mukaan ensimmäinen normaalikoulujen tekemään tutkimukseen keskittyvä JUFO-tasoinen vertaisarvioitu tieteellinen artikkelikokoelmajulkaisu. Toivomme, että se saa jatkoa vastaavan tutkimusyhteistyön merkeissä jatkossakin.

Erityiset kiitoksemme teoksen toteutumisesta Suomen ainedidaktisen tutkimusseuran puheenjohtajalle Eila Lindforsille, joka ensimmäisenä antoi idean tämän julkaisun toteuttamiselle. Tärkeässä roolissa ovat toimineet myös normaalikou-

lujen Tutkoke-verkoston puheenjohtaja Marko van den Berg, normaalikoulujen eNorssi-verkoston puheenjohtaja Sari Ahola sekä Suomen ainedidaktisen tutkimusseuran julkaisutoimikunnan puheenjohtaja Tomi Kärki, julkaisutoimikunnan sihteeri Emilia Luukka sekä julkaisutoiminnan jäsenet Pilvi Heinonen, Manne Kallio, Henry Leppäaho, Eila Lindfors, Nina Mård, Terhi Mäntylä, Anne Pellikka ja Martin Ubani. Myönteinen suhtautuminen julkaisuumme sekä neuvot ja vinkit julkaisun toteuttamiseksi ovat olleet korvaamattoman tärkeitä.

**OSA 1. OPPIMISMENETELMIÄ JA
OPPIMISPSYKOLOGISIA ILMIÖITÄ
ALAKOULUSSA**



Alkuopetusikäisen parin spontaanin metakognition kehitys yhteistoiminnallisen kirjoittamisen kontekstissa

ELINA TÖRMÄ JA PIRJO TIKKANEN

elina.torma@jyu.fi

Jyväskylän yliopisto, Kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunta, Jyväskylän normaalikoulu

Tiivistelmä

Tapaustutkimuksemme tarkoitus on lisätä ymmärrystä spontaanista metakognitiosta kuvaamalla, miten alkuopetusikäisen parin (7–8 v). ohjaamaton, oma-aloitteinen metakognitio kehittyy yhteistoiminnallisen kirjoittamisen kontekstissa kahden ensimmäisen kouluvuoden aikana. Aineisto koostuu parin keskusteluista kolmella kirjoittamisen tunnilla sekä ensimmäisellä että toisella luokalla. Litteroiduista keskusteluista analysoitiin lasten spontaani metakognitiivinen puhe teorialähtöisesti. Kokonaisuutena oppilasparin spontaani metakognitio kehittyi: sekä metakognitiivinen, emotionaalinen että motivaationaalinen säätely kehittyivät kahden kouluvuoden aikana yhteistoiminnallisen kirjoittamisen kontekstissa. Tapaustutkimus tarjoaa opettajalle ja opettajaopiskelijalle reflektiopohjaa spontaanien metakognitiivisten taitojen ohjaamiseen.

Avainsanat

spontaani metakognitio, 7–8-vuotias, yhteistoiminnallinen kirjoittaminen

The Development of Spontaneous Metacognition in a Primary School-age Pair in the Context of Collaborative Writing

Abstract

The purpose of our case study is to enhance the understanding of spontaneous metacognition by describing how the self-directed, spontaneous metacognition of a pair of primary school children (ages 7–8) develops within the context of collaborative writing over the course of the first two years of school. The data consists of the pair's conversations during three writing lessons in both the first and second grades. The children's spontaneous metacognitive speech was analyzed from the transcribed conversations using a theoretical approach. Overall, the spontaneous metacognition of the student-pair developed: both metacognitive, emotional and motivational regulation advanced during the two school years in the context of collaborative writing. The case study provides the teacher and student teacher with a basis for reflection on guiding spontaneous metacognitive skills.

Keywords

spontaneous metacognition, 7–8-year old, collaborative writing

Johdanto

Artikkelin tavoitteena on kuvata alkuopetusikäisen 7–8-vuotiaan parin spontaanin metakognition kehittymistä yhteistoiminnallisen kirjoittamisen kontekstissa ja lisätä ilmiöön liittyvää ymmärrystä. Kyseessä on laadullinen tapaustutkimus.

Aiempi alkuopetusikäisten (7–8 v) metakognition kehityksen tutkimus on varsin vähäistä (Haberkorn ym. 2014). Myös Venturan ja Lazzerin (2023) mukaan metakognitiivisen kehityksen tutkimus on vähäistä 6–8-vuotiailla lapsilla. Tavoitteemme on täyttää tätä tutkimuksellista aukkoa. Tapaustutkimuksemme liittyy laajempaan kirjoittamisen kokeiluun, jonka tavoitteena oli edistää yhteistoiminnallista kirjoittamista alkuopetuksessa (Roos, Hannula, Törmä & Lerkkanen 2015). Kokeilun tavoitteena oli innostaa oppilaita kertomaan tarinoita sekä harjoitella käsin kirjoittamista ja näppäintaitoja opetussuunnitelman tavoitteiden suunnassa (Hannula & Törmä 2018).

Opetussuunnitelman (POPS 2014) mukaan äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen tavoitteena alkuopetuksessa on ”luku- ja kirjoitustaitojen perustan, oppimaan oppimisen sekä vuorovaikutustaitojen kehittäminen”. POPS (2014) ohjaa a) erilaisten kokemusten ja elämysten jakamiseen, leikinomaisuuteen sekä taitojen harjoitteluun yksin ja yhdessä, b) tekstien tuottamiseen puhuen, kirjoittaen ja piirtäen käyttämällä mielikuvitusta, kertomalla tarinoita sekä jakamalla omia mielipiteitä, kokemuksia, havaintoja ja ajatuksia sekä c) siihen, että tekstin suunnittelun ja tuottamisen yhteydessä harjoitellaan puhutun kielen muuntamista kirjoitetuksi kieleksi sekä kertomuksen perusrakennetta.

Näiden tavoitteiden pohjalta tarkoitamme yhteistoiminnallisella kirjoittamisella yhdessä parin kanssa tehtävää tekstin suunnittelua, ehdotusten tekemistä, niistä neuvottelua ja yhteisiä päätöksiä siitä, mitä kirjoitetaan (Roos ym. 2015; Hannula & Törmä 2018). Tällainen vuorovaikutus voi virittää oppilaissa spontaaneja metakognitioita, joilla tarkoitetaan ohjaamattomia ilman tietoista opetusta viriäviä metakognitioita (Iiskala ym. 2011; Whitebread ym. 2009).

Metakognitio

Metakognition teorian isä Flavell (1979) ennusti, että metakognitiosta tulee mielenkiintoinen ja lupaava tutkimuskohde. Tuore meta-analyysi (Eberhart, Schäfer & Bryce 2025) todistaa ennusteen toteutuneen, sillä 5–12-vuotiaiden metakognitiiviset interventiot ovat vaikuttavia. Interventiot ovat ohjattuja, joten ne eivät keskity lasten spontaanin metakognition kehitykseen.

Metakognition käsite oli 2000-luvulla kiistanalainen. Teoreetikot pitivät käsitettä epäselvänä (mm. Dinsmore, Alexander ja Loughlin 2008) ja käsitteelliset erot johtivat kahteen tutkimushaaraan. Flavell kollegoineen eriytyi toiseen ja Efklides ja Whitebread toiseen, joita molempia pääasiassa seuraamme.

Kognitiivisen tarkkailun mallissaan Flavell (1979) määrittelee metakognition kolme ulottuvuutta: metakognitiivinen tieto, metakognitiiviset strategiat ja metakognitiiviset kokemukset. Efklidesin (2008) sekä Efklidesin ja Schwartzin (2024) mukaan metakognitiivinen tieto viittaa muistiin varastoituneeseen tietoon ja sisältää kognitiivisia malleja kielestä ja muistista. Se sisältää myös tietoa itsestä ja toisista, tehtävästä, strategioista ja tavoitteista. Metakognitiiviset kokemukset ovat Efklidesin (2008) mukaan käyttöliittymiä oppijan ja tehtävän välillä sisältäen koettua vaikeutta, luottamusta, tyytyväisyyttä sekä yrittämisen ja oppimisen arviointia. Metakognitiivinen tieto ja kokemukset ovat tarkkailun ilmentymiä - metakognitiiviset strategiat kontrolloivat kognitioita ja sisältävät menetelmä tietoa strategioiden käyttämisestä (taito) (Efklides & Schwartz 2024).

Metakognitiiviset taidot sisältävät seuraavat strategiat: orientaatio- ja suunnittelustrategiat, toimintasuunnitelman seurantastrategiat, arviointistrategiat ja kognitiivisen prosessoinnin säätelystrategiat (Efklides 2008, 280). Metakognitiiviseen säätelyyn eli taitoihin sisältyvät Whitebreadin ym. (2009) mukaan meneillään olevan tehtävän suunnittelu, tarkkailu, kontrolli ja arviointi. Oppimistehtävän aikana heräävät myös tunne- ja motivaationaalisten tilojen säätely eli tarkkailu ja kontrolli. Metakognitiiviset tiedot ja kokemukset sekä metakognitiivinen, emotionaalinen että motivaationaalinen säätely on operationaalistettu empiirisiksi indikaattoreiksi metodiluvussa (ks. luetelma).

Metakognitiivinen kehitys kirjoittamisessa. Hacker (2018, 1) näkee kirjoittamisen sovellettuna metakognitiona. Kirjoittamisen kontekstissa metakognitiolla viitataan kirjoittajan tietoihin ja strategioihin, joita sovelletaan tekstin suunnitteluun, ideoiden ja tyylin valintaan sekä tuotetun tekstin arviointiin suhteessa tavoitteisiin ja lukijoihin (Davis 2013).

Silby ja Watts (2015) kuvaavat 7–8-vuotiaiden koululaisten metakognitioiden kehitystä tikapuut-metaforalla, joka kuvaa kehityksen suuntaa - askelmat muu-
tosta kehitysprosessissa. Metakognitio kirjoittamisessa voi olla tietoista tai tiedostamatonta hiljaista tietoa (tacit), jota on vaikea ilmaista sanallisesti. Tästä syystä Silby ja Watts hyödynsivät haastattelua ja lasten ääneen ajattelu -tekniikkaa. Alimmalla, hiljaisen tiedon, askelmalla lasten oli vaikea sanoittaa kirjoittamisratkaisujaan. Toisella askelmalla lapset olivat tietoisia kirjoittamisratkaisustaan ja kykenivät kuvaamaan niitä sanallisesti. Kolmannella askelmalla yhteistoiminnallisessa keskustelussa lapset toimivat varsin vastavuoroisesti. He ideoivat yhdessä ja antoivat kriittistä, mutta rakentavaa palautetta toisilleen. He keskustelivat avoimesti ongelmistaan ja epävarmuuksistaan. Neljännellä, strategisella askelmalla lapset perustelivat strategioitaan toisilleen ja tutkijalle. Tikapuiden korkein ja kehittynein askelma on reflektiivinen ajattelu, jossa pohditaan kirjoittamisen virittämiä tunteita, vahvuuksia ja parantamisen kohteita. Silbyn ja Wattsin (2015) tutkimat lapset pystyivät refleктоimaan vain aikuisen ohjauksessa. Tutkijoiden mukaan lapset eivät etene suoraviivaisesti metakognition kehityksessä, vaan nousevat ja laskeutuvat tikapuilla jopa yksittäisen kirjoitustehtävän aikana. Nouseminen ja laskeutuminen kuvaavat sitä, että kehitysprosessi ei välttämättä ole suoraviivaista, vaan sykäyksittäin etenevää.

Yhteistoiminnallinen kirjoittaminen kontekstina

Yhteistoiminnallista kirjoittamista kuvaavat esimerkiksi englannin kielen käsitteet co-operative writing ja collaborative writing, jotka ovat erotettavissa työtavasta Svenlinin ja Sørhaugin (2023) katsauksen mukaan. He löysivät kolme strategiaa yhteistoiminnallisesta kirjoittamisesta: vastavuoroinen, peräkkäinen ja samanaikainen. Samanaikaisessa kirjoittamisessa sovitaan työnjaosta ja kirjoitetaan yhtä aikaa sovittua tekstiä. Lopuksi osat yhdistetään. Peräkkäisessä kirjoittamisessa teksti siirtyy kirjoittajalta toiselle, kunnes tuotos valmistuu. Vastavuoroisessa kirjoittamisessa ollaan vuorovaikutuksessa tavoitteena yhteinen

tuotos, kuten tapaustutkimuksessamme. Yhteistoiminnallisen kirjoittamisen kontekstissa esiintyy metapuhettakin (Svenlin & Sørhaug 2023).

Tapaustutkimuksessamme metakognitiiviset ilmaisut viriävät spontaanisti ilman ohjausta lasten keskinäisessä vuorovaikutuksessa. Ilmaisut tulevat esiin muun puheen lomassa. Ne saattavat olla vain yhden sanan mittaisia, sanaliittoja tai pisimmillään lauseen mittaisia. Jotta ilmaisut voitaisiin ymmärtää metakognitiivisiksi, niitä on verrattava edellisiin ja seuraaviin puheenvuoroihin. Tällaisen lasten metakognitiivisen puheen nimeämme spontaaniksi metakognitiiviseksi puheeksi, mitä tukevat varhaiset metakognition mallit (esim. Flavell 1979). Ne syntyivät lasten spontaaneista metakognitioista. *Tältä pohjalta tapaustutkimuksemme kysymys on, miten 7–8-vuotiaan parin spontaani metakognitio ja itsesääteily kehittyvät.*

Menetelmälliset ratkaisut

Osallistuneet oppilaat. Kirjoittamisen kokeiluun osallistui 1–2 luokkien aikana viisi luokkaa eri kouluista, yhteensä 101 oppilasta. Oppilaat kirjoittivat tabletilla, tietokoneella tai kynällä. Parit muodostettiin luku- ja kirjoitustestien perusteella samantasoisista oppilaista. Valinta oli teoriaperustainen. Kirjoittaminen on tuottavampaa, kun pari on kielellisiltä taidoiltaan samantasoinen. Parit pysyivät samoina koko kokeilun ajan, joka toteutettiin äidinkielen jakotunneilla. (Roos ym. 2015; Hannula & Törmä 2018.) Kokeilu oli osallistuneille oppilaille opetussuunnitelman mukaista toimintaa ja luonnollinen osa opetusta ja opiskelua. Vanhemmat antoivat tutkimusluvut lasten osallistumiseen. Anonymiteetin säilyttämiseksi oppilaiden nimet muutettiin pseudonyymeiksi.

Oppilasparin valinnan perusteet. Oppilaspari Reeta ja Timo valikoituivat tapaustutkimukseen, koska haluttiin perehtyä aivan aloittelevien lukijoiden ja kirjoittajien metakognitioon keskustelussa. Reeta ja Timo eivät osanneet lukea tai kirjoittaa sanoja tai lauseita koulun alkaessa. Alkumittauksissa (Lerkkanen ym. 2006; Lindeman 1998) molempien pistemäärät olivat lukemisessa 3/80 ja sane-lukikirjoituksessa 0/13. Reetan kirjaintuntemus oli 25/29 ja Timon 16/29 pistettä.

Yhteistoiminnallisen kirjoittamisen virikemateriaali. Ensimmäisellä luokalla kirjoittamisen virikemateriaalina oli kuva tai kuvasarja. Värikkäät kuvat sisälsivät

henkilöitä, tapahtumia ja ympäristön yksityiskohtia. Toisella luokalla kirjoittamista virittivät lukukirjan kansansadut kuvineen sekä kirjoittamista ohjanneet kirjalliset kysymykset kansansadun rakenteesta.

Kirjoittamisen tuntien rakenne pysyi samana koko kokeilun ajan. Ensimmäisellä luokalla opettaja johdatteli aluksi keskustelua kirjoitettavasta kuvasta. Yhdessä pohdittiin, mitä kuvassa näkyi, tapahtui ja millainen tarina voisi olla. Saatuaan saman kuvan pari mietti yhdessä, mitä kirjoittaa. Aluksi parit kirjoittivat kirjaimia, tavuja, sanoja tai lyhyitä lauseita. Ohjeena oli kirjoittaa vuorotellen: kun toinen kirjoitti, toinen auttoi esimerkiksi tavuttamisessa ja oikeinkirjoituksessa. Tavoitteena oli keksiä yhdessä tarina. Jos kirjoitustaito ei riittänyt, pari kertoi tarinan nauhalle. Toisella luokalla opettaja johdatteli keskusteluun kansansadusta. Oppilaat käyttivät valmiita kysymyksiä tarinan rakentamiseksi.

Aineisto ja kirjoittamisen ajankohdat. Tutkimuksen aineistona ovat yhden kirjoittajaparin kolmen kirjoitustunnin äänitetyt ja litteroidut keskustelut ensimmäiseltä ja toiselta luokalta. Aineistoksi valittiin kirjoittamiskerrat, joissa molemmat parista olivat läsnä ja joissa keskustelujen äänityksen laatu on hyvä: 1lk: 1.kerta 25.10.2013, 2. kerta 25.11.2013, 6. kerta 14.4.2014 2lk: 1. kerta 30.9.2014, 2. kerta 10.12.2014 ja 3. kerta 23.2.2015.

Aineiston analyysi. Parien keskustelut äänitettiin. Äänitallenteet litteroitiin ortografisesti, sisältäen myös virheet. Litteroinnissa merkittiin sulkuihin oppilaan fyysistä toimintaa (kirjoittaa), emotionaalisia reaktioita (nauraa) ja äänen sävyn muutoksia. Analyysiyksikkönä oli puheenvuoro. Koko aineistosta laskettiin oppilaiden puheenvuorojen yhteismäärä, joista erotettiin metakognitiiviset puheenvuorot. Kehonkieltä ei voitu analysoida.

Analyysiskeema muotoutui teorialähtöisesti Efklikesin (2008) ja Flavellin (1979) metakognition teoriaa soveltaen. Analyysiskeeman muodostamisessa hyödynnettiin myös luokitteluja alle kouluikäisten ja alkuopetusikäisten lasten metakognitioista (Ventura & Lazzeri 2023; Whitebread ym. 2009). Aiemmistä luokitteluista puuttuu metakognition kehityksellinen näkökulma, jonka lisäsimme päätelmänä lasten puheesta (ks. luetelma).

Flavell (1979) korostaa metakognition erottamista kognitiosta, mutta ei tarjoa ratkaisua ongelmaan. Kirjallisuudesta löytyy joitakin ratkaisuja. Esimerkiksi Iiskala ym. (2011) määrittivät matemaattisen laskemisen kognitioksi, mutta oppilaiden päätöksen laskun tarkistamisesta metakognitioksi. Vastaavanlainen tilanne on oppilaiden oikeinkirjoituksen tarkistaminen, joka määriteltiin metakognitioksi. Myös Whitebread ym. (2009) luokittelevat tarkistamisen ja virheiden korjaamisen metakognitioksi (ks. luotelma). Luokittelussa kiinnitettiin huomiota verbeihin tietää, muistaa ja ymmärtää, jotka ovat Haberkornin ym. (2014) mukaan metakognitiivisia verbejä. Oppilaan ehdotusta esimerkiksi tarinan päähenkilöstä ilman perustelua emme pitäneet metakognitiona.

Spontaanin metakognitiivisen vuorovaikutuksen indikaattorit

Metakognitiivinen tieto

**Tieto itsestä ja parista kirjoittajina, jonka lyhyt kuvaus: viittaa omiin tai toisten vahvuuksiin, taitoihin tai niiden puuttumiseen kirjoittamisessa ja/tai tarinan sisällön keksimisessä. Aineistoesimerkki muutoksesta eksplisiittisesti ilmaistuna. R, T, X oppilaita, O opettaja sekä päätelmä. Koulun alussa: T: Ei me osata kirjoittaa! (Huom. me) 2. luokan alussa: R: ... voi auttaa. Minä en ole vielä mitenkään niin hirveen hyvä kirjoittaja. (T sanelee R:n avuksi tavuja ja kirjaimia tiedostaen R:n kirjoitusvaikeuksia). R & T 1. ja 2. luokalla: Me ei keksitä mitään. Päätelmä: Spontaanin metakognitiivinen kehitys ilmenee.*

**Tieto tavoitteesta / tehtävästä kuvauksineen: viittaa tavoitetietoisuuteen; vertaa tehtäviä; arvioi tehtävää jonkin kriteerin tai aiemman tiedon pohjalta. Aineistoesimerkit: Koulun alussa: R: Meidän piti jutella siitä kuvasta ja kehittää siitä tarina. T: Ihan sama! (ei piittaa, mitä tehdään) 2. luokan alussa: R: Norsu. T: Eei ... se on liian jättimäinen. Se tallaa perunan. (perusteltu vastaehdotus) Päätelmä: Spontaanin metakognitiivinen kehitys ilmenee.*

**Tieto toiminnasta / strategiasta kuvauksineen: Selittää tai opettaa toisille, miten on oppinut jonkin asian; selittää, miten tehtävän voisi tehdä. Esimerkit: 2. luokalla: R: Minä laitan pisteet jälkikäteen. T: Niin minäkin oon joskus tehnyt silleen. Ja nyt piste. Päätelmä: Spontaani metakognitiivinen kehitys ilmenee.*

Metakognitiiviset taidot eli säätely

**Suunnittelu ja sen kuvaus: selvittää tehtävän vaatimuksia tai odotuksia; asettaa tavoitteita; ehdottaa, miten tehtävässä voisi edetä; jakaa rooleja ja vastuuta. Esimerkit: Koulun alussa: O: Kerro ne samat, mitä sinulla oli äsken. T: En minä muista. 2. luokan alussa: R: Pitäisiköhän minunkin kirjoittaa? Päätelmä: Spontaani metakognitiivinen kehitys ilmenee.*

**Tarkkailu ja sen kuvaus: tarkkailee tehtävän edistymistä; arvioi tehtävän vaatimaa panostusta; tarkistaa tehtävän laatua ja mahdollisia virheitä; korjaa omia tai toisten väärinkäsityksiä. Esimerkit: Ensimmäisen luokan lopussa: O: Ootteko te päässy keksimisessä eteenpäin? R: No ei. Toisen luokan alussa: T: Meillä kestää varmaan aika kauan, kun me mietitään. Päätelmä: Spontaani metakognitiivinen kehitys ilmenee.*

**Kontrolli ja sen kuvaus: muuttaa strategiaa tarkkailun perusteella; ehdottaa ja käyttää uutta strategiaa tavoitteen saavuttamiseksi; ehdottaa aiemmin opittua strategiaa uuteen tehtävään; toistaa strategiaa tarkistaakseen lopputulosta; pyytää apua. Esimerkit: 1. luokan alussa: X: Olisipa joku aikuinen tässä neuvomassa. Musta olisi järkevää kumittaa ja tehtäis ihan uus, koska tässä ei ole järkeä. O: Minkä sanan olette päättänyt seuraavaksi? T: ei olla vielä keretty päättää mitään. Päätelmä: R & T eivät pyydä apua opettajalta 1. eikä 2. luokalla. O auttaa pyytämättä. Tarvitsevat apua päätöksenteossa 1. ja 2. luokalla.*

**Arviointi kuvauksineen: arvioi tehtävää, strategiaa ja tehtävän edistymistä tekemisen aikana. Esimerkit: 1. luokan alussa: T: Banaani, banaani - ei ole mitään tekemistä. (häiritsee). R: Timo! Nokka umpeen. T: Eräänä päivänä autot, haamu ja ananas ... R & T nauraen: En minä saa selvää. Päätelmä: Arvioivat spontaanisti työskentelyään ja ideoitaan 1. luokasta alkaen.*

Emotionaalinen ja motivationaalinen säätely ja kuvaus: ilmaisee myönteisiä ja kielteisiä tunnetilojaan tehtävästä tai strategiasta. Tarkkailee omia tai toisten tunneti-

loja toiminnan aikana. Kontrolloi tarkkaavaisuuttaan, häiriöitä, palaa tehtävään keskeytymisen jälkeen. Rohkaisee itseään ja toisia. Aineistoesimerkit: 1. lk T: Sinne meni tänään. Ei kiva! Se oli tämän ampiaisen loppu! Sen pituinen se. 2. lk T: Onni, onko sun pakko häiritä! Kirjoitetaan koko sivu täyteen! Päätelmä: Emotionaalista ja motivationaalista säätelyä ilmenee.

Metakognitiivinen kokemus ja kuvaus: ilmaisee itse koettuja tai toisten kokemia vaikeuksia, tyytyväisyyttä, iloja; myönteisiä tai kielteisiä kokemuksia tehtävästä, strategiasta; ilmaisee kokemuksiaan, havaitsee toisten kokemuksia tehtävän teon aikana. Aineistoesimerkit: 1. luokalla: T + R nauraen yhdessä: Minä en saa selvää. 2. toisen luokan alussa: R: Mitenkä päin se oli se d? T: Ootappas ... kun d on. Minä teen sen pikku d:n. R: Joo, sopii. Vaikea. T: Tehään vaikka näin ... Päätelmä: Koettuja vaikeuksia kirjoittamisessa.

Analyysiskeeman muodostumista ennen, sen aikana ja jälkeen keskustelimme yhdessä luokittelusta. Joistain puheenvuoroista olimme välittömästi yhtä mieltä. Epävarmuuden ilmaantuessa palattiin kuuntelemaan äänitallennetta ja keskustelimme, kunnes perustelujen kautta löysimme yksimielisen luokittelun.

Tulokset

Analysoitaessa metakognitiivisia puheenvuoroja lasten keskustelusta laskettiin metakognitiivisten ja muiden puheenvuorojen määrä. Taulukko 1 havainnollistaa puheenvuorojen suhdetta. Muut, ei-kognitiiviset puheenvuorot, sisältävät kognitiivisia, sosiaalisia ja tehtävään liittymättömiä puheenvuoroja. Opettajan puheenvuoroja ei laskettu. Ne sisältävät kirjoittamisen, kirjoitusvuorojen ja päätöstenteon ohjausta.

Metakognitiivisten puheenvuorojen osuus puheenvuorojen kokonaismäärästä laskee ensimmäisen luokan alusta toisen luokan viimeiseen kirjoituskertaan. Ensimmäisellä luokalla on enemmän metakognitiivisia puheenvuoroja kuin toisella luokalla. Laskeva trendi on ymmärrettävä - kirjoittaminen, tarinan tuottaminen ja työskentely uuden luokkatoverin kanssa ovat uusia kokemuksia. Toisella luokalla parityöskentely ja tarinointi on tuttua, myös kirjoitustaito on edistynyt. Oppilaat saivat kirjalliset ohjeet tarinan rakenteesta.

Taulukko 1. Metakognitiivisten (metakogn.) ja muiden puheenvuorojen suhde

Kirjoituskerta/ puheenvuorot	Loka 1. lk	Marras 1. lk	Huhti 1. lk	Syys 2. lk	Joulu 2. lk	Helmi 2. lk
Metakogn.	35 %	57 %	27 %	15 %	10 %	7 %
Muut	65 %	43 %	73 %	85 %	90 %	93 %
Yht.	149	72	59	136	121	135

Metakognitiivinen tieto

Tieto itsestä ja toisista. Ensimmäisen luokan alussa koko luokan yhteisen keskustelun jälkeen Reeta ja Timo arvioivat eksplisiittisen voimakkaasti luku- ja kirjoitus-taitojaan. He olivat yhtä mieltä, etteivät osaa lukea eikä kirjoittaa. Timo tiivistää arvioinnin: *Ei me osata kirjoittaa!* Tiivistyksen me-ilmaus viestii, että he ovat tietoisia omasta ja parin taidoista. Lähtötestien tulokset vahvistavat oppilaiden arvioinnin (ks. metodiluku). Yhteistyö edistyy sitä paremmin, mitä paremmin pari tuntee omat ja toisen taidot (Singh & Muis 2024). Toisella luokallakin ilmenee taitojen arviointia, mitä sävyttää myönteisyys. *Reeta: ... voi auttaa. Minä en ole vielä mitenkään niin hirveän hyvä kirjoittaja.* Timo auttaa Reetaa mielellään. Hän sanelee tavuja Reetalle ja tarjoutuu kirjoittamaan Reetan puolesta pitkiä sanoja. Avun pyytäminen ja tarjoaminen indikoivat tietoisuutta omista ja toisen taidoista, mikä edelleen edistää yhteistyön etenemistä. Kooste: Spontaani tieto itsestä ja toisesta kirjoittajana kehittyi kahden ensimmäisen kouluvuoden aikana.

Tieto tehtävästä ja tavoitteesta. Ensimmäisen kirjoituskerran alussa koko luokan yhteinen keskustelu kuvasta tehoa; Reeta ja Timo tiedostavat tehtävän tavoitteineen; toisaalta on kirjoitettava, toisaalta kehitettävä tarina. He hämmentyivät. Kuvasta olisi tunnistettava sanat, joiden kirjoittaminen olisi mahdollista alku-syksyllä opetelluilla kirjaimilla. *Timo 1. lk: No, tehään vaikka kirjaimia tähän, jos ei mitään muuta. Reeta: Okei. Meidän piti jutella siitä kuvasta ja siitä kehittää se tarina. Meidän piti tehdä, niin kai meidän piti tehdä niin.* Ensimmäisen luokan keväälläkin heitä askarruttaa, mitä tehtävässä kirjoitetaan. He keksivät kuvasta sanoja, mutta päätöksenteko mitä niistä kirjoitetaan, on vaikeaa. Opettaja ohjaa

kirjain-äänne-vastaavuudessa, mutta vaatii paria valitsemaan kirjoitettavat sanat. Toisella luokalla tarinan rakentamista ohjattiin kirjallisilla ohjeilla, joita pari hyödynsi spontaanisti, mistä todisteena Reetan puheenvuoro: *Pitää valita mitä kiskotaan ja mistä*. Kooste: Tieto tehtävästä ja tavoitteesta kehittyi spontaanisti kahden vuoden aikana.

Tieto toiminnasta ja strategiasta. Koko luokan kanssa on sovittu, että kirjoitetaan vuorotellen. Reeta ja Timo noudattavat sopimusta. Kun toinen kirjoittaa, toinen keksii sillä aikaa. Kirjoittamisvuoroista ei tarvitse kiistellä. Hankalan sanan yllättäessä katsotaan oma-aloitteisesti kirjoittamisapua aapisesta.

Pari on tietoisempi kirjoittamisstrategioista kuin keksimisstrategioista ensimmäisellä ja toisella luokalla. Kun sanaa kirjoitetaan, kannattaa ensin tavuttaa ja kuunnella sen äänne ennen kirjoittamista arvailemisen sijaan. Kirjaimen ja äänne-vastaavuuden kuunteleminen on tyypillisin strategia koko alkuopetuksen ajan. Toisella luokalla käytetään muitakin mieleen jääneitä oikeinkirjoitusstrategioita, josta esimerkkinä sanan tavuttaminen rivin lopussa. *Reeta Timolle: Sitä sanaa ei voi oikein katkaista tolla lailla. Mä kirjoitin yhden kerran tolleen, niin ope korjas sen.* Reeta siirtää oppimaansa Timolle, joka soveltaa Reetalta oppimaansa toisella luokalla. Pari on tarkka siitä, että sanat on erotettava toisistaan väleillä. Piste on tärkeä, jotta kirjaimet eivät karkaa lauseesta. Päätelmä: Tieto toiminnasta ja oikeinkirjoitusstrategioista kehittyi spontaanisti luokilla 1.–2. Oppilaat opettavat toisiaan.

Metakognitiiviset taidot eli säätely

Suunnittelu. Toisen kirjoituskerran suunnittelu eroaa ensimmäisestä kerrasta. Reeta ja Timo tutkivat kuvaa ihmetellen. Miksi ketulla ei ole toista kenkää, miksi sillä on kukka hatussa? Voiko ruoho olla punaista? Pari leikittelee vastauksilla ihmetteleviin kysymyksiin. Orientoiva suunnittelu ja sanoilla leikittely vie aikaa. Se huolestuttaa. *Reeta: Me ei olla vielä kukaan tehty mitään. Timo: Tää on nyt kestänyt 7 minuuttia ja 24 sekuntia!* Pari kokee, ettei ole tehty mitään, koska tekstiä ei ole syntynyt. Opettaja havaitsee tilanteen ja ohjaa paria valitsemaan kirjoitettavan sanan. Ohjatusti pari saa kirjoitettua useita sanoja, mikä herättää onnistumisen iloa aikapaineesta huolimatta. Toisella luokalla pari kirjoittaa lauseita – harkitusti. *Timo: No ensin meidän pitäis keksiä, mitä siihen otsikkoon tulee.* Yhdessä sovitaan

sopiva otsikko tarinalle. Enää pari ei ihmettele tarinan syntymistä yksittäisistä sanoista kuten vuotta aiemmin. Kooste: Suunnittelu kehittyy spontaanisti ja ohjautusti alkuopetuksen aikana.

Tarkkailu. Koulun alussa Reeta ja Timo tarkkailevat kirjoittamiaan sanoja. Heistä sanalista on järjetön, se ei vastaa mielikuvaa tarinasta. He yrittävät keksiä niistä tarinaa, mutta päätyvät ampiaistarinaan. Toisella luokalla parin tarkkailu siirtyy tarinan sisällöstä tehtävän edistymiseen. *Timo: Meillä kestää varmaan aika kauan, kun me mietitään.* Kun miettiminen vie aikaa, on vaara, ettei ehdi ruokailuun. Aikaa säästääkseen Timo lukee tarinaa nauhalle, mutta vielä on keksittävä yhdessä tarinan loppu. Kooste: Spontaani tehtävän laadun ja sen etenemisen tarkkailu kehittyy ensimmäiseltä toiselle luokalle.

Kontrolli Reetan ja Timon kirjoittamisstrategia sanoja tavuttaen äänteen ja kirjaimen vastaavuutta kuunnellen sekä tarinan keksimisstrategia pysyvät muuttumattomina kahden kouluvuoden ajan. He kyllä nimeävät runsaasti virikekuvien henkilöitä ja toimintaa, mutta päätöksen teko kirjoittamisvalinnasta unohtuu. Kun luokkatoveri ehdottaa, että järjettömät kohdat tarinasta kumitettaisiin, Timolle ehdotus ei kelpaa. Vaikka luokkatoveri toivoo apua aikuiselta, Reeta ja Timo eivät pyydä apua opettajalta eivätkä muilta luokkatovereilta. He luottavat keskinäiseen avunantoon. Kooste: Tarvitsevat ohjausta päätöksentekoon 1. ja 2. luokalla ja kirjoitusharjoituksia, jotta kirjoittaminen automatisoituisi.

Arviointi Reeta ja Timo arvioivat aktiivisesti oikeinkirjoitustaan, varsinkin toisella luokalla. Ensimmäisen luokan kirjoitusvirheistä keksitään sanaleikkejä ja vitsejä, joille pääsee nauramaan. Kirjoitusvirheitä ei tarvitse hävetä.

Ensimmäisellä luokalla Timo lällättelee keksityillä sanoilla häiriten yhteistyötä. Reeta pitää järjestystä yllä, ajoittaen tokaisten: *"Nokka umpeen!"* Usein hän palauttaa Timon kirjoitustehtävän pariin sijaistoinnin molempien vuosiluokkien aikana. Sanojen keksiminen kuvasta on heille vaivatonta, mutta päätöksenteko niiden kirjoittamisesta ontuu. He kyllä osaavat arvioida kirjoittamisensa puutetta, mutta eivät osaa muuttaa toimintaansa tuloksellisemmaksi spontaanisti ilman apua. Kooste: Aktiivisia arviointisijoita koulun alusta alkaen, mutta tarvitsevat tukea, miten arviointitietoa hyödynnetään.

Turhauttaa tehdä sitä, mitä ei osaa

Kun on arvioitu omien kirjoitustaitojen puute ensimmäisen luokan alussa, Reetaa ja Timoa askarruttaa, miten olemattomilla taidoilla kirjoittaa tarina. Reeta ja opettaja ehdottavat kirjaimien, tavujen ja tuttujen sanojen kirjoittamista. Ehdotuksiin Timo vastaa: *Ihan sama! Aivan sama!* Siis Timolle on merkityksetöntä, mitä kirjoitetaan. Timon äänensävyyn muutos ja välinpitämättömyys vaikuttavat viittaavan turhautumiseen – tavoite tarinasta on saavuttamattomissa. Hänen ennakkokäsityksensä tarinan aloittamisen konventiosta ”eräänä päivänä” voimistaa turhautumisen tunnetta. Turhautumisen tunne herää, kun jokin estää yksilöä saavuttamasta tavoitettaan (San Juan & Murai 2022). Timon turhautumisen tunne vaimenee, kun hän saa lukea nauhalle kuvasta keksimänsä tarinan Reetan usean käyttäytymisohjeen saattelemana. Yhtä voimakas turhautumisen tunne ilmenee vain ensimmäisen luokan alussa, mutta Timo suuntautuu usein tehtävään liittymättömiin puuhiin, kuten äänityslaitteeseen ja kellotaulun numeroihin. Toisella luokalla sijaistoinninnot vähentyvät.

Metakognitiiviset kokemukset. Alkuopetuksen aikana Reetasta on vaikeaa kirjoittaa pitkiä sanoja, Timo on havainnut parinsa vaikeudet. Hän auttaa pariaan tavuttamalla, luettelemalla kirjaimia ja tarjoutuu kirjoittamaan Reetan puolesta. Ensimmäisellä luokalla kirjoitetut sanalistat ärsyttävät, ne eivät vastaa lasten mielikuvaa tarinasta. Onnistumisen ilo viriää, kun on kirjoitettu useita sanoja. Koettu tyytyväisyys herää, kun koko sivu on täynnä ja on mahdollisuus jatkaa tarinaa tyhjille sivuille. Kooste: Metakognitiiviset kokemukset yhteistoiminnallisesta kirjoittamisesta keskusteluineen ovat kielteisiä ja myönteisiä.

Pohdinta

Kuvaamalla kahden 7–8-vuotiaan oppilaan keskustelua yhteistoiminnallisen kirjoittamisen kontekstissa tavoitimme vastauksen kysymykseen: Miten spontaani metakognitio ja säätelytaidot kehittyvät kahden ensimmäisen kouluvuoden aikana? Ensimmäisen luokan alussa pari tietää, etteivät osaa kirjoittaa. Heidän metakognitiivinen tietonsa on realistista, minkä vahvistaa alkutestin tulos. Molempien oppilaiden minäkäsitys kirjoittajana tulee myönteisemmäksi kokemusten karttuessa. He ovat tietoisia kirjoitustehtävien tavoitteista ja strategioista,

joilla tavoitteet voisi saavuttaa. Tulokset ovat linjassa aiempien tulosten kanssa (Silby & Watts 2015; Ventura & Lazzeri 2023).

Metakognitiivinen säätely: Taito suunnitella tarinaa yhdessä kehittyy spontaanisti ensimmäiseltä toiselle luokalle. Niin ikään spontaani tehtävän laadun ja sen etenemisen yhteinen tarkkailu kehittyy. Oppilaat arvioivat oma-aloitteisesti ja aktiivisesti kirjoitustaan ja tarinoitaan koulun alusta alkaen, mutta tarvitsevat ohjausta, miten arviointitietoa voi hyödyntää. He tarvitsevat ohjausta myös päätöksentekostrategiaan 1. ja 2. luokalla ja kirjoitusharjoituksia, jotta kirjoittaminen automatisoituisi. Tulokset vahvistavat Silbyn ja Wattsin (2015) havaintoja ensiluokkalaisten kirjoitustaidoista ja yhteisestä metakognition säätelystä.

Emotionaalisessa ja motivaationaalisessa säätelyssäkin oppilaspari kehittyi (Whitebread ym. 2009). Turhautumisen yllättäessä pyydetään parilta lupaa tehdä jotain kiinnostavampaa, kuten kertoa tarina nauhalle. Turhautumista lieventävät myös keskustelut lähiympäristöstä. Vaikka nämä sijaistoiminnot ovat tehtävään liittymättömiä, ne voivat ylläpitää myönteisiä sosiaalisia suhteita.

Metakognitiiviset kokemukset: Oppilaspari ilmaisee spontaanisti kokemiaan ja toisen kokemia vaikeuksia, tyytyväisyyttä, iloa; myönteisiä tai kielteisiä kokemuksia tehtävästä ja strategiasta sekä havaitsee toisen kokemuksia tehtävän teon aikana. Parin metakognitiiviset kokemukset ovat kuin oppikirjasta, ne vahvistavat Efklidesin (2008) teoriaa ja Whitebreadin ym. (2009) luokittelua.

Oppilasparin metakognitiivisia puheenvuoroja on vähemmän toisella kuin ensimmäisellä luokalla. Efklidesin ja Schwartzin (2024) mukaan tehtävän prosessointi automatisoituu, kun se on tuttu. Silloin ei ilmene eksplisiittisiä metakognitioita. Tulokset eivät ole tilastollisesti yleistettävissä (Whitebread ym. 2009), mutta ne ovat teoreettisesti yleistettäviä (Davis 2013; Efklides 2008; Efklides & Schwartz 2024; Flavell 1979; Hacker 2018).

Tapaustutkimuksellamme on myös rajoitteita. Emme analysoineet parin yhdessä ja yksin kirjoittamia tarinoita suhteessa kirjoittamisen aikaiseen keskusteluun. Analysoimatta on myös opettajan ohjaus ja sen suhde oppilaiden puheenvuoroihin. Nämä rajoitteet ovat kiinnostavia jatkotutkimusaiheita. Myös itse- ja yhteis-säätelyn erittelevä analyysi ansaitsee oman tutkimuksensa.

Yhtenä tavoitteenamme oli täyttää tutkimuksellista kuilua erityisesti 7–8-vuotiaiden spontaaneja metakognitioita (Haberkorn ym. 2014; Ventura & Lazzeri 2023) koskien. Tavoite saavutettiin ainakin kansallisella tasolla. Metakognitio tutkimusaiheena on tärkeä ja ajankohtainen, koska Perusopetuksen opetussuunnitelman (2014) uudistaminen lähestyy, jonka äidinkielen ja kirjallisuuden osassa sekä ”Ajattelutaidot ja oppimaan oppiminen” osioissa työtämme voinee hyödyntää. Opettajat ja opettajaopiskelijat voivat peilata kokemuksiinsa tapaustutkimukseemme pohiessaan millaiseen metakognitioon oppilaat pystyvät spontaanisti tai arvioidessaan missä tarvitaan opettajan ohjausta - ja kehittää opetusta tältä pohjalta.

Lähteet

- Davis, A. J. (2013). *Effective writing instruction: Evidence-based classroom practices*. Eleanor Curtain Publishing.
- Dinsmore, D. L., Alexander, P. A., & Loughlin M. (2008). Focusing the conceptual lens on metacognition, self-regulation, and self-regulated learning. *Educational Psychology Review* 20(4), 391–409. <https://doi.org/10.1007/s10648-008-9083-6>
- Eberhart, J., Schäfer, F., & Bryce, D. (2025). Are metacognition interventions in young children effective? Evidence from a series of meta-analyses. *Metacognition and Learning* 20(1), 7. <https://doi.org/10.1007/s11409-024-09405-x>
- Efklides, A. (2008). Metacognition: Defining its facets and levels of functioning in relation to self-regulation and co-regulation. *European Psychologist*, 13(4), 277–287. <https://doi.org/10.1027/1016-9040.13.4.277>
- Efklides, A., & Schwartz, B. L. (2024). Revisiting the metacognitive and affective model of self-regulated learning: Origins, development, and future directions. *Educational Psychology Review*, 36(2), 61. <https://doi.org/10.1007/s10648-024-09896-9>
- Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. Teoksessa L. B. Resnick (Ed), *The nature of intelligence* (231–236). Routledge.
- Haberkorn, K., Lockl, K., Pohl, S., Ebert, S., & Weinert (2014). Metacognitive knowledge in children at early elementary school. *Metacognition and Learning*, 9(3), 239–263. <https://doi.org/10.1007/s11409-014-9115-1>

- Hacker, D. J. (2018). A metacognitive model of writing: An update from a developmental perspective. *Educational Psychologist*, 53(4), 220–237.
<https://doi.org/10.1080/00461520.2018.1480373>
- Hannula, M., & Törmä, E. (2018). “Meidän piti jutella siitä kuvasta ja kehittää se tarina”: Yhteistoiminnallinen kirjoittaminen aloittelevia kirjoittajia tukemassa. Teoksessa A. Mäntynen & J. Riikonen (toim.), *Kirjoittamisen käännteitä* (13–23). Äidinkielen opettajien liitto.
- Iiskala, T., Vauras, M., Lehtinen, E., & Salonen, P. (2011). Socially shared metacognition of dyads of pupils in collaborative mathematical problem-solving processes. *Learning and Instruction*, 21(3), 379–393.
<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2010.05.002>
- Lerkanen, M. K., Poikkeus, A. M., & Ketonen, R. (2006). *ARMI – Luku- ja kirjoitustaidon arviointimateriaali 1. luokalle*. WSOY.
- Lindeman, J. (1998). *Ala-asteen lukutesti ALLU*. Turun yliopisto, Oppimistutkimuksen keskus.
- Opetushallitus. (2014). *Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet*. Opetushallitus.
- Roos, S., Hannula, M., Törmä, E., & Lerkanen, M.-K. (2015). Äidinkieli ja kirjallisuus alkuopetuksessa: Esimerkki kertomusten yhteistoiminnallisesta kirjoittamisesta. Teoksessa O.-P. Salo & M. Kontoniemi (toim.), *Kohti uutta: 100 vuotta koulun kehittämistä Jyväskylän normaalikoulussa* (245–260). Jyväskylän normaalikoulu, Jyväskylän yliopisto.
- San Juan, A. Y., & Murai, Y. (2022). Turning frustration into learning opportunities during maker activities: A review of literature: Frustration in makerspaces. *International Journal of Child-Computer Interaction*, 33, 100519.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S2212868922000423>
- Silby, A., & Watts, M. (2015). Making the tacit explicit: Children’s strategies for classroom writing. *British Educational Research Journal*, 41(5), 801–819.
<https://doi.org/10.1002/berj.3176>
- Singh, C. A., & Muis, K. R. (2024). An integrated model of socially shared regulation of learning: The role of metacognition, affect, and motivation. *Educational Psychologist*. Advance online publication.
<https://doi.org/10.1080/00461520.2023.2294881>

- Ventura, A. C., & Lazzeri, M. C. (2023). Are there differences between first-grade children's display of metacognition and self-regulation when engaged in a graphic production task and when later revising it? The complementary roles of production and revision at the beginning of schooling. *European Journal of Psychology of Education*, 38(4), 1425–1442. <https://doi.org/10.1007/s10212-022-00672-3>
- Whitebread, D., Coltman, P., Pasternak, D. P., Sangster, C., Grau, V., Bingham, S., & Demetriou, D. (2009). The development of two observational tools for assessing metacognition and self-regulated learning in young children. *Metacognition and Learning*, 4(1), 63–85. <https://doi.org/10.1007/s11409-008-9033-1>



Lukijalähtöistä kirjallisuudenopetusta digitaalisuutta hyödyntäen

SINIKKA RÄTY-ZÁBORSZKY¹ JA SUSANNA PÖNTINEN²

sinikka.raty@uef.fi

¹Itä-Suomen yliopisto, Filosofinen tiedekunta, Itä-Suomen yliopiston harjoittelukoulu, Tulliportin normaalikoulu, ²Itä-Suomen yliopisto, Filosofinen tiedekunta, Soveltavan kasvatustieteen ja opettajankoulutuksen osasto

Tiivistelmä

Tässä tutkimuksessa keskitytään siihen, miten opettaja toteuttaa lukijalähtöistä kirjallisuudenopetusta alakoulussa. Tutkimusaineistona ovat digitaaliset tehtävät, joita luokanopettaja on luonut ja toteuttanut luokassaan vuosina 2017–2023 osana toimintatutkimusten sarjaa. Tutkimustulokset toivat esille, että opettaja voi digitaalisilla tehtävillä monipuolisesti tukea lukijalähtöisen kirjallisuudenopetuksen toteuttamista sekä tukea oppilaiden kasvua aktiiviseksi kirjallisuuden lukijoiksi ja tulkitsijoiksi. Johtopäätöksenä voimme todeta, että digitaalisuus auttaa opettajaa pitkäjänteisesti toteuttamaan lukijalähtöistä kirjallisuudenopetusta alakoulussa. Kun opettaja kriittisesti arvioi ja seuraa omaa työtään verkkoympäristöä hyödyntäen, avaa se hänelle mahdollisuuksia kehittää omaa työtään tutkimusperustaisesti.

Avainsanat

alakoulu, digitaalisuus, lukijalähtöinen kirjallisuudenopetus, toimintatutkimus

Reader-Centred Literature Education Utilizing Digitalization

Abstract

This study focuses on how a teacher implements reader-centred literary instruction in primary school. The research data consists of digital tasks created and implemented by a classroom teacher in their classroom between 2017 and 2023 as part of a series of action research studies. The findings revealed that the digital tasks supported the goals of reader-centred literacy teaching and the growth of students as active readers and interpreters of literature in a variety of ways. In conclusion, we can say that digitalisation helps a teacher to implement reader-centred literary education in primary school in the long term. When a teacher critically evaluates and monitors their own work using the digital environment, it opens opportunities to develop their own work in an evidence-based way.

Keywords

primary school, digitalization, reader-centred literature education, action research

Johdanto

Lukutaito on perinteisesti nähty vahvana kasvatuksen, koulutuksen, tutkimuksen ja kulttuurin sivistyspohjana, jossa lukuinnostus ja monipuolinen lukutaito nähdään keskeisenä (Opetushallitus 2021). Koska lukutaidon merkitys on suuri, on nuorten lukutaidon eriytyminen ja oppilaiden vähäinen kiinnostus lukemista kohtaan herättänyt huolta. Tutkimuksellinen kiinnostus koulujen kirjallisuudenopetusta kohtaan onkin Suomessa kasvanut viime aikoina (Rättyä 2021). Kasvaneesta kiinnostuksesta huolimatta vähemmälle huomiolle on kuitenkin jäänyt kirjallisuudenopetuksen tarkasteleminen alakoulussa.

Tässä artikkelissa keskitytään kirjallisuudenopetuksen kysymyksiin alakoulun kontekstissa. Lähtökohtana on oppilaiden lukukokemuksia arvostava lukijälähtöinen lähestymistapa, joka Rättyän (2021) mukaan poikkeaa akateemiseen kirjallisuudentulkintaan pohjautuvasta tekstejä analysoivasta lähestymistavasta. Lukijälähtöisessä kirjallisuudenopetuksessa nostetaan yksilölliset lukukokemukset opetuksen perustaksi, mikä tutkimusten mukaan innostaa oppilaita lukemaan (Rosenblatt, 1994; Lerkkanen ym. 2016). Vaikka opetus lähtee liikkeelle oppilaiden omista lukukokemuksista, opettaja ohjaa oppilaita tarkastelemaan tavoitteellisesti myös muita näkökulmia hyödyntävää kirjallisuuden tulkintaa (Therman 2011). Pyrkimyksenä on rikastuttaa oppilaiden lukukokemuksia ja kehittää heidän kykyään analysoida sekä tulkita kirjallisuutta monipuolisesti.

Lukijälähtöisen didaktiikan toteuttamisen kehikkona alakoulussa ovat perusopetuksen opetussuunnitelman tavoitteet (Opetushallitus 2014). Sen mukaan opettajan roolina on opastaa, ohjata, kannustaa, rohkaista ja tukea oppilaiden kehittymistä aktiivisiksi kirjallisuuden lukijoiksi ja tulkitsijoiksi. Opetussuunnitelmateksti ei kuitenkaan anna opettajalle selkeää ohjenuoraa lukijälähtöisen kirjallisuudenopetuksen toteuttamiseen (Kähkölä, & Rättyä 2022). Suomessa opetetaan vähän tekstin tulkintaan liittyviä asioita linkittäen niitä lukijan omiin kokemuksiin (Grünthal 2020). Monipuolisten havaintojen tekemiseen sekä tulkin opettamiseen tulisi kiinnittää erityistä huomiota. Siksi on tärkeää tutkia, miten opettajat ovat lukijälähtöistä kirjallisuudenopetusta käytännössä toteuttaneet sekä millaisiin ratkaisuihin ja valintoihin he ovat päätyneet.

Tässä artikkelissa lukijälähtöisen kirjallisuudenopetuksen toteutumista tarkastellaan opettajan itsensä luomien ja luokassa toteuttamien digitaalisten tehtävien muodossa. La Rosan (2023) tutkimus tuo esille, että kirjallisuudenopetuksessa digitaalisten laitteiden avulla voidaan löytää ja hyödyntää uusia mahdollisuuksia lukuinnon kasvattamiseksi. Vaikka yleinen keskustelu peräänkuuluttaa digitaalisuuden hyötyjen ja haasteiden tutkimista opetuksessa ja oppimisessa (Williamson, Macgilchrist, & Potter 2024), otetaan tässä artikkelissa digitaalisuuteen toisenlainen lähestymistapa. Se on työskentelyn resurssi, joka sulautuu saumattomasti kaikkeen luokassa tehtävään toimintaan. Digitaalisuus ei lisää opetuksen ja oppimisen arvoa vain silloin, kun se tehostaa toimintaa, vaan myös silloin, kun sitä käytetään sitouttamaan oppilaita opiskeluun ja oppimiseen (La Rosa 2023).

Tämä tutkimus sijoittuu toimintatutkimuksen perinteeseen, jossa käytännön kokemukset ja ongelmat ovat keskiössä (Blichfeldt, & Andersen 2006). Toimintatutkimukselle on tyypillistä, ettei tutkimusprosessia voida suunnitella ulkopuolisten toimesta, eikä sitä voida jättää prosessin lopussa yksinomaan ulkopuolisten arvioitavaksi (Suojanen 2014). Myös tässä tutkimuksessa osallistuvat opettajat ovat sekä käytännön kehittäjiä että kehittämisprosessin tutkijoita. Tavoitteena on ollut löytää ja raportoida lukijälähtöisen kirjallisuudenopetuksen digitaalisia käytänteitä, kun keskeisenä tavoitteena on ollut tehdä oppilaille heidän opiskelupolkunsa läpinäkyväksi digitaalisia alustoja hyödyntäen sekä integroida digitaaliset toimintatavat ja niin kutsutut paperi-kynä-työskentelytavat saumattomasti toisiinsa. Tutkimuskysymyksinä ovat: millaisilla digitaalisilla tehtävätyypeillä luokanopettaja on toteuttanut kirjallisuudenopetusta vuosiluokilla 2–6 ja millä tavoin tehtävätyypit ilmentävät lukijälähtöisen kirjallisuusdidaktiikan toteuttamista?

Teoreettinen viitekehys

Lukijälähtöisen kirjallisuusdidaktiikan toteuttamisesta

Lukijälähtöisessä kirjallisuudenopetuksessa oppilaat nähdään aktiivisina ja osallistuvina lukijoina, jotka omistavat ja vastaavat lukemisestaan (Rättyä 2021). Sen sijaan, että lukemista tarkasteltaisiin hallittuna analysoi ja tulkitse -mallina, oppi-

laat ovat aktiivisia toimijoita, jotka luovat omia merkityksiä ja tulkintoja teksteistä (Kainulainen, S. 2021). Lukutaitoa ei kuvata näin teknisenä taitona, vaan taitona, jossa lukija itse luo henkilökohtaisen suhteen tekstiin (Rosenblatt, 1994). Opettaja ei luonnollisesti voi tehdä tätä oppilaiden puolesta, sillä teksti itsessään ei luo merkityksiä. Opettajan tehtäväksi sen sijaan nähdään luoda ympäristö, jossa oppilaat voivat kokea kirjallisuuden omakohtaisesti. Tutkimusten mukaan lukemiselle myönteisen ilmapiirin luominen onkin lukijälähtöisessä kirjallisuudenopetuksessa keskeistä (Kauppinen, & Aerila 2019). Tämä tarkoittaa sekä kirjallisuutta ja lukemista arvostavaa ilmapiiriä että oppilaskeskeisten työtapojen toteuttamista.

Opetussuunnitelmassa sitoudutaan ajatukseen, että kielitaidon kehittyminen alkaa varhaislapsuudessa ja jatkuu elinikäisenä prosessina (Opetushallitus 2014). Opettajan on siis tärkeä huomioida, että kirjallisuuden lukijoiksi ja tulkitsijoiksi kasvetaan vähitellen. Oppilaiden erilaiset taustat ja tarpeet vaikuttavat heidän lukutaitoonsa ja kiinnostuksen kohteisiinsa. Opetussuunnitelman hengessä opettajan tulisi lähteä lukijälähtöisessä kirjallisuudenopetuksessa ikäkausididaktiikasta liikkeelle, jossa on tärkeää huomioida oppilaiden elämäpiiriin liittyvät tutut asiat. Oppiaineen määrää ja vaativuutta voi lisätä oppilaiden oppimisedellytysten mukaisesti, jolloin oppilaat hyödyntävät edeltäviä tietoja ja taitojaan uuden asian oppimisessa (Jyrhämä, Hellström, Uusikylä, & Kansanen 2016, 134; Vollmer 2023).

Lukijälähtöisen kirjallisuudenopetuksen alkuvaiheessa opettajalla on suuri merkitys oppilaan sujuvan lukutaidon kehittymisen tukemisessa (Hudson, Torgesen, Lane, & Turner 2012). Tavoitteena on tukea oppilaan taitoa lukea tekstiä ääneen riittävällä nopeudella, tarkkuudella ja ilmeikkyydellä (Shanahan 2012, 26). Vaikka koulussa tekstejä luetaan usein hiljaa, sujuvan lukutaidon kehittämisen harjoittaminen on tärkeä, koska se vapauttaa oppilaan kognitiivisia resursseja luetun ymmärtämiseen (Eason, Sabatini, Goldberg, Bruce, & Cutting 2013). Luetun ymmärtäminen nähdään puolestaan tärkeänä avaimena miellyttävän lukukokemuksen syntymiseen, sillä mekaanisen lukemisen sijaan sujuva lukija voi uppoutua tekstiin ja antautua sen vietäväksi (Kuijpers, Hakemulder, Tan, & Doicaru 2014).

Kauppinen ja Aerila (2020) nostavat esille eläytyvän lukemisen tärkeyttä, jossa lukija uppoutuu tekstin maailmaan sekä voi kokea sen tapahtumat ja hahmot voimakkaasti. Eläytyvä lukeminen edistää tutkimusten mukaan oppilaiden laaja-alaista kasvua, kuten ajattelun taitoja sekä eettisten kysymysten tunnistamista ja eettistä kasvua (Buganza 2012). Opettajan laatimat tehtävät voivat auttaa oppilaita 'antautumaan' tarinoiden vietäväksi. Erityisen tärkeää on oppilaan kokemus siitä, että luettuun liittyvissä tehtävissä oikeiden vastausten sijaan koulussa arvostetaan oppilaan henkilökohtaisia tulkintoja, ja jokainen saa eläytyä omalla tavallaan. Tämä voi lisätä oppilaiden sitoutumista ja kiinnostusta lukemiseen (Lerkanen ym. 2016).

Eläytyvän lukemisen rinnalla lukijälähtöisessä kirjallisuudenopetuksessa on tarkasteltu luovaa lukemista. Kainulainen (2021) esittelee lukioikäisten lukukokemuksia kuvatessaan luovan lukemisen mahdollisuuksien tilana ja voimavarana. Hän peräänkuuluttaa, että koulussa oppilaiden lukukokemukset otettaisiin tosissaan, riippumatta siitä, millaisia ne ovat ja mihin ne yltyvät. Lisäksi luovaan lukemiseen liitetään tavat syventää lukukokemusta, jolloin luettu, kuviteltu tai uneksittu voidaan muotoilla uudelleen niin kirjoittaen kuin monimediaisia ilmaisutapoja soveltaen. (Kauppinen & Aerila 2019; Kainulainen 2021) Oppilas voi esimerkiksi kirjoittaa omia ajatuksiaan ja tulkintojaan tekstistä, laatia päiväkirjamerkintöjä hahmojen näkökulmasta tai kirjoittaa kirjoja tekstin hahmoille. Lukijälähtöisten tehtävien tavoitteena on näin ollen ohjata oppilasta jäsentämään ajatuksiaan ja luomaan uusia yhteyksiä tekstin ja omien kokemusten välille. Konkreettisten tuotosten myötä tehty työ ja oppiminen tulevat myös näkyviksi, mikä voi tukea oppilaiden omistajuutta sekä omien kehittämis- ja kasvupisteiden löytämistä (ks. Rättyä 2021).

Vaikka vapaus itse valita luettava teksti on lukijälähtöisessä kirjallisuudenopetuksessa tärkeää, opettajan tieto oppilaita kiinnostavasta kirjallisuudesta on olennaista (Rosenblatt, 1994). Sitä on pidetty tärkeänä sen vuoksi, että opettaja pystyisi harkitusti valitsemaan oppilaille mielekästä luettavaa (Happonen 2020). Lastenkirjat sisältävät laajan kirjon erilaisia tekstilajeja, kuten runoja, kansansatuja, sarjakuvia, romaaneja, jännityskertomuksia, sarjakirjoja, fantasiaa ja tietokirjoja (Happonen 2020). Kirjallisuutta tarjotessaan tuttuuden lisäksi opettajan tehtävänä on myös haastaa oppilaita löytämään uudenlaisia kirjoja. Oppilaiden tulisi oppia valitsemaan tekstejä, jotka puhuttelevat heitä ja tarjoavat haasteita

heidän mielikuvitukselleen (ks. Rättyä 2021). Vaikka opettajalla on käytössä erilaisia kirjalistoja ja palveluita, joiden avulla hän voi suositella oppilaille sopivaa kirjallisuutta, tutkimuksissa pidetään tärkeänä myös opettajan omaa monipuolista lastenkirjallisuuden lukemista.

Lukijälähtöistä kirjallisuudenopetusta on myös kritisoitu. Esimerkiksi on tärkeää huomioida, että tutkimusten mukaan aloittelevat lukijat ovat helposti fiktiivisten tekstien ohjattavina (Merisuo-Storm 2007). Tekstien tulkinnan taitoja on siis syytä harjoitella alkuopetuksesta lähtien. Grünthal (2020) korostaa reflektointi- ja soveltamistaitojen merkitystä kouluoppimisen tavoitteena. Näitten taitojen kehittymisen tukeminen antaa opettajalle perustan ohjata oppilaita pohtimaan lukemansa merkitystä monipuolisesti, kuten suhteessa itseensä, omaan elämänsä ja omiin tavoitteisiinsa. Pirstaleisten päätelmien tekemisen sijaan vaihtoehtojen näkeminen ja taito yhdistää näkökulmia ennakkoluulottomasti on tärkeää (Opetushallitus 2014). Opettajan on olennaista ohjata oppilaita tekemään johdonmukaisia päätelmiä tarkastelemalla tekstiä ja yhdistämällä tekstin tiedot omiin kokemuksiinsa.

Therman (2011) havaitsi lukijälähtöistä mallia tutkiessaan, että jaettu kieli ohjaa lukijoita samantapaisiin tulkintoihin ja hyvin yksilölliset näkemykset ovat pikemminkin poikkeus. Lisäksi hän kritisoi, että lukijälähtöisyys voi ohjata liikaa keskittymään oppilaan omien kokemusten ja tunteiden pohtimiseen. Yhteisöllinen lukeminen ja lukukokemusten jakaminen nähdäänkin usein merkityksellisenä tapana laajentaa yksilöllisten tulkintojen tekemistä (Rosenblatt, 1994).

Opettajien on tarkasteltava lukijälähtöistä kirjallisuudenopetusta myös kodin ja koulun välisen yhteistyön näkökulmasta. Opettajat eivät sytytä oppilaiden luku-kipinää yksin, vaan rakentavat sitä yhdessä oppilaiden, kirjaston ja kodin kanssa (Kauppinen & Aerila 2019). Koulun aloitteellisuus kodin ja koulun välisessä yhteistyössä on opetussuunnitelmaan kirjattu opettajan työtä ohjaava tavoite (Opetushallitus 2014). Tähän veloitteeseen vastaamiseksi opettaja voi löytää digitaalisuudesta uudenlaisia sekä kodeille että opettajalle aidosti merkityksellisiä yhteistyötapoja ja -käytänteitä tekemällä oppilaan opiskelupolkua läpinäkyväksi myös koteihin (Pöntinen, Rätty-Záborszky & Kontkanen 2023).

Tutkimuksen toteuttaminen

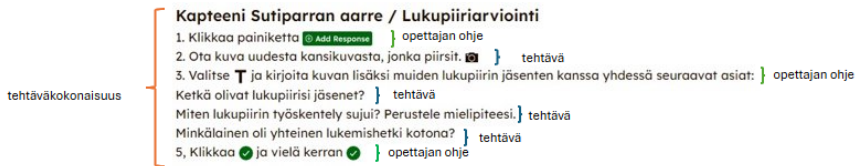
Tämä artikkeli liittyy toimintatutkimusten sarjaan, joita on toteutettu Opetushallituksen tukemana vuosina 2017–2023. Toimintaa on kehitetty vuosiluokkien 2–6 aikana luokassa, jossa on ollut 20–28 oppilasta. Alkusesäys toimintatutkimusten toteuttamiselle pohjautuu päätelmään siitä, että oppilaiden tutkivan oppimisen ja tieto- ja viestintäteknologian soveltamisen taidot oppimista edistävillä tavoilla olivat puutteelliset (Pöntinen, Kärkkäinen, Pihlainen & Rätty-Záborszky 2019). Ongelma nähtiin kokonaisvaltaisena opetuksen ja oppimiseen liittyvänä kysymyksenä, johon tarttuminen ajateltiin edellyttävän kehittämistyötä eri oppiaineissa alkuopetuksesta lähtien ja yhteistyötä oppilaiden, opettajaopiskelijoiden ja kotien kanssa (Pöntinen & Rätty-Záborszky 2020; Pöntinen ym. 2023).

Aineiston koonti ja analyysi

Toimintatutkimusten sarjassa aineistoa on koottu useilla erilaisilla tavoilla muun muassa tehtävien, oppilashaastatteluiden, videoiden, huoltajien ryhmäkeskustelujen, valokuvien ja muistiinpanojen muodossa. Tähän artikkeliin aineistoksi valittiin opettajan Seesaw- ja Google Classroom -ympäristöihin laatimat digitaaliset tehtäväkokonaisuudet (N = 206), joista 78 liittyivät äidinkieli ja kirjallisuus-oppiaineeseen. Huoltajilla oli mahdollisuus seurata lapsensa Seesaw-työskentelyä ja kommentoida sitä. Opettaja ei itse vastannut digitaalisten ympäristöjen hallinnoinnista esimerkiksi tietoturvan näkökulmasta, vaan niitä käytettiin koulun yhteisten käytänteiden mukaisesti.

Aineiston analysointi toteutettiin Atlas.ti sovelluksella. Prosessissa sovellettiin sekä aineistolähtöistä että teoriaohjaavaa sisällönanalyysia paikantamalla sisältöjä teorian viitoittamien käsitteiden ohjaamana, mutta antamalla tilaa myös aineistosta nouseville näkökulmille (Kyngäs, Elo, Pölkki, Kääriäinen & Kanste 2011). Analyysiyksikkönä toimi tehtäväkokonaisuus, josta analyysissa eriteltiin opettajan antamat ohjeet ja tehtävät (kuvio 1). Koska tehtäväkokonaisuudet olivat luokassa toteutettuja todellisia tehtäviä, katsottiin niiden mielenkiintoisesti ja luotettavasti kertovan opettajan toimista tukea oppilaiden opiskelua ja kehittymistä. Tehtäviä oli kehitetty toiminnan aikana saatuja kokemuksia hyödyntäen, oppilaiden yksilöllistä etenemistä huomioiden sekä oppilaiden omaa digitaalista tuottamista korostaen. Digitaalisissa tehtävissä ei toistettu oppikirjojen tehtäviä,

vaan ne sulautuivat osaksi luokan työskentelyä. Niillä ei myöskään tietoisesti tuettu verkkoympäristöissä tapahtuvaa yhteisöllistä työskentelyä, vaan sen sijaan opettaja ja oppilaat keskustelivat luokassa kasvokkain tehtävien sisällöistä ja niiden tekemisestä. Digitaalisia tehtäviä oli kehitetty ja toteutettu kuuden lukuvuoden aikana. Kokonaisuutena niiden arvioitiin tuovan esille opettajan toteuttaman ohjauksen tyypillisiä piirteitä, eivätkä ainoastaan tietyllä hetkellä opettajan toteuttamia ohjauskäytänteitä.



Kuvio 1. Esimerkki tehtäväkokonaisuudesta ja siihen kuuluvista opettajan ohjeista ja tehtävistä Seesaw-ympäristössä

Analyysiprosessissa tehtäväkokonaisuudet luettiin aluksi useaan kertaan ja ne luokiteltiin kahteen kategoriaan. Kategoriaan yksi luokiteltiin tehtäväkokonaisuudet, joissa keskiössä olivat muut tavoitteet kuin luetusta tulkinnan tekeminen. Tällaisia tehtäväkokonaisuuksia olivat esimerkiksi erilaisten ilmaisu- ja työskentelytapojen harjoittelu (ks. kuvio 1 vertaisarvioinnin harjoittelemisen). Kategoriaan kaksi luokiteltiin tehtäväkokonaisuudet, joissa päätavoite oli luetun tekstin tulkinnassa (ks. kuvio 4). Jo analyysin tässä vaiheessa huomattiin, että digitaaliset tehtäväkokonaisuudet implikoivat opettajan tavoitetta ohjata oppilaita lukemaan ja rakentamaan omakohtaista suhdetta teksteihin sen sijaan, että tehtävissä olisi keskitytty analysoimaan tekstejä etäältä. Analyysissa seuraavaksi molempien kategorioiden sisällöt analysoitiin tarkemmin ja muodostettiin alaluokkia. Analyysin tässä vaiheessa tehtävien ja opettajan ohjeiden yhteen kokoavia ja erottelevia piirteitä eriteltiin ja koottiin yhteen kiinnittämällä huomiota, miten oppilaita ohjattiin lukemaan, reagoimaan luettuun ja syventämään lukukokemustaan eli dokumentoimaan omaa tulkintaa. Kategorian yksi alaluokiksi muotoutui lopulta yhtenäisten sisältöjen tuottaminen, lukemaan virittäminen, luovaan tulkintaan kannustaminen, itsetuntemuksen tukeminen ja omien mielipiteiden ilmaisuun

rohkaiseminen. Kategorian kaksi alaluokiksi muotoutuivat lopulta työskentelytapojen ja digitaalisten taitojen opiskelu sekä sujuvan lukutaidon harjoittelu. Sujuvaa lukemista harjoittavia tehtäviä lukuun ottamatta analysointi ei tuonut esille yhtä mallia tai tapaa, joka olisi luonnehtinut tehtäväkokonaisuuksia. Analyysin viimeisessä vaiheessa nimettiin opettajan kaksi pääasiallista didaktista ohjaustapaa kuvaavaa tehtävätyyppiä, jotka olivat tulkintataitoja pohjustavat tehtävät ja oppilaslähtöiseen tulkintaa ohjaavat tehtävät.

Tulokset

Tulkintataitoja pohjustavat tehtävätyypit

Tähän tehtävätyyppiin kuuluivat kulttuuristen työskentelytapojen, digitaalisten taitojen sekä sujuvan lukutaidon harjoittelu. Seuraavaksi kuvaamme, miten ne ilmensivät lukijalähtöisen kirjallisuusedidaktiikan toteuttamista.

Toimintatapojen harjoittamisen tavoitteena oli opiskella kulttuurisesti tyypillisiä ilmaisutapoja, kuten kirjeen, mielipidekirjoituksen ja luovan kirjoituksen laatimista. Näihin liittyvissä tehtävissä oppilailla oli usein käytettävissä opiskelun tukena opettajan esimerkki muun muassa opettajan itsensä laatiman videon, verkosta löytyvän videon tai muun digitaalisen oppimateriaalin muodossa. Toimintatapoja harjoittavissa tehtävissä harjoiteltiin myös vertaisarviointitaitoja. Näissä tehtävissä opettaja ohjasi oppilaita arvioimaan vertaistyöskentelyä tai antamaan ja ottamaan vertaispalautetta. Yksittäisissä tehtävissä opettaja pyysi oppilaita myös miettimään, miten kotitehtävien tekeminen yhdessä huoltajien kanssa oli sujunut.

Pohjustavissa tehtävätyypeissä oppilaat harjoittelivat myös käyttämään digitaalisuutta omien ajatusten, tunteiden ja mielipiteiden ilmaisemisessa sekä esitysten laadinnassa. Oppilaita ohjattiin tuottamaan sisältöä erilaisilla mediaformaateilla kirjoitetun tekstin, piirrosten, digitaalisten kuvien, äänen nauhoittamisen, videoinnin tai näiden yhdistelmien muodossa. Oppilaita ohjattiin myös hyödyntämään digitaaliseen muotoon tallentamia sisältöjä oman opiskelun ja

oppimisen tukena. Esimerkiksi, miten digitaalisessa ympäristössä nauhoitetaan omaa puhetta, kuunnellaan nauhoitettu puhe ja tehdään sen pohjalta tulkintoja. Sujuvan lukemisen harjoittelu ja siihen liittyvä opettajan digitaalinen palaute oli yksi keskeinen kirjallisuuden tulkintaa pohjustava taito (kuvio 2). Opettaja toisti tehtävän täsmälleen samanlaisen yhteensä kuusi kertaa kolmena peräkkäisenä lukuvuotena. Oppilaita pyydettiin nauhoittamaan omaa lukemistaan, kuuntelemaan nauhoite ja itsearvioimaan lukemisen sujuvuutta.

Lue, äänitä, kuuntele ja arvioi.

1. Klikkaa vihreää  kuvaketta ja valitse  tai .
2. Lue teksti ääneen.
3. Kuuntele lukemasi ja arvioi suoritukseksi  kuvakkeella.
4. Pohdi lukemisen sujuvuutta ja kirjoita itsearviointi:
 - * sanojen virheetön ja tarkka lukeminen (Luin mielestäni tekstin...)
 - * luetun rytmittäminen ja tauottaminen (Muistin...)
 - * eläytyminen lukemiseen (Lukiessa muistin...).
4. Klikkaa , sitten nimesi ja vielä kerran .

Kuvio 2. Sujuvaan lukemiseen liittyvä tehtäväkokonaisuus Seesaw-ympäristössä

Oppiaslähtöiseen tulkintaan ohjaavat tehtävätyypit

Yhtenäisten sisältöjen tuottaminen

Oppiaslähtöiseen tulkintaan ohjaavien digitaalisten tehtäväkokonaisuuksien yksi yhteinen piirre oli yhtenäisten sisältöjen tuottaminen. Irrallisten tehtävien sijaan oppilaita ohjattiin tekemään luetusta integroituneita tulkintoja. Tämä tarkoitti yksittäisten tehtävien kokoamista digitaalsiin ympäristöihin visuaalisesti yhtenäisiksi kokonaisuuksiksi ja sitä, että oppilaita ohjattiin laatimaan sisällöllisesti eheä tuotos. Tehtäväkokonaisuudessa oli tyypillisesti yksi digitaalinen tapa koota

vastaukset yhteen. Usein pääpaino oli digitaalisessa kirjoittamisessa, mutta tulkintojen esittämiseen ohjattiin myös ottamalla valokuvia vihkotehtävistä, piirtäen, valokuvaten, äänittäen ja videoiden sekä erilaisia digitaalisia menetelmiä yhdistäen.

Yhtenäisyys tarkoitti myös opettajan ohjeita huomioida kielen oppimiseen liittyviä tavoitteita, joita ei digitaalisissa tehtävissä nimenomaisesti harjoiteltu. Niiden voidaan tulkita viittaavan opettajan tapaan sulauttaa digitaaliset tehtävät osaksi luokan työskentelyä. Kirjoittamaan ohjaamisessa oli tyypillistä, että sisällön lisäksi oppilaita ohjattiin tiedostamaan tuottamiseen liittyviä kirjoitusteknisiä näkökulmia ja muutoseikkoja sekä ottamaan niiden noudattamisesta vastuuta. Oppilaita ohjattiin muun muassa kiinnittämään huomiota oikeinkirjoitukseen, tekstin vähimmäispituuteen, rytmittämiseen ja jäsentämiseen sekä tekstin tuottamisvaiheisiin.

Yhtenäisyys tarkoitti myös kirjallisuuden tulkintaan liittyvän käsitteistön integrointia. Muun muassa päähenkilö, juoni, tapahtuma, tapahtumapaikka, kansi, takakansi ja kuvitus olivat tehtävissä johdonmukaisesti sovellettuja käsitteitä. Vaikka pääpaino oli tehdä luetusta omia tulkintoja, opettaja ohjasi oppilaita tietoisesti kirjallisuuden tulkintakäsitteistön käyttöön.

Seuraava aineisto-ote (kuvio 3) tuo selkeästi esille edellä esitetyt tavat ohjata tuottamaan yhtenäisiä sisältöjä. Otteessa ohjattiin kirjoittamaan kokonainen teksti, vaikka tehtävänannossa oli numeroidut kohdat. Kielen oppimisen näkökulmasta oppilaita ohjattiin kiinnittämään huomiota kappalejakoon. Kirjallisuuden analysoinnin käsitteiden soveltaminen tarkoitti puolestaan sitä, että oppilaat kiinnittivät huomiota kirjan päähenkilöön, juoneen ja takakanteen. Aineisto-ote oli myös poikkeuksellisuudessaan tärkeä. Vain harvoin opettaja ohjasi aineisto-otteen kaltaiseen perinteiseen esitelmän tekoon, joissa oletuksena oli oikean tai objektiivisen vastauksen löytäminen, kuten kirjan sivumäärien tai ilmestymisvuosien toistaminen. Kokonaisuutena tämä tehtäväkokonaisuus tuo kuitenkin esille, että oppilaita ei ohjattu ainoastaan toistamaan kirjaan liittyviä faktatietoja tai luonnehtimaan henkilöitä ennalta määritellyistä näkökulmista. Tehtävässä oli oma kohta kirja-arvioinnille sekä oppilaat saivat oman valintansa mukaan piirtää kuvan kirjan henkilöistä.

Tee kirjasta esitelmä seuraavien ohjeiden kera. Älä numeroi ja kirjoita vastauksia, vaan kirjoita kokonainen teksti.

1. Otsikoksi kirjan nimi
- 2.. Kirjailijan nimi ja tietoa kirjailijasta (voit etsiä netistä).
3. Tietoa kirjasta:
 - a. Kirjan sivumäärä
 - b. Kirjan ilmestymisvuosi
 - c. Henkilöt: päähenkilöt ja sivuhenkilöt
 - d. kuvaus päähenkilöstä tai päähenkilöistä, esim. ikä, luonne, ulkonäkö.
 - e. Voit piirtää lisäksi kuvan henkilöistä
 - f. Juoni: Kerro lyhyesti, mitä kirjassa tapahtuu. Älä kuitenkaan paljasta liikaa. Älä kopioi takakannta!
4. Arvio:
 - a. Mitä mieltä olit kirjasta ja miksi?
 - b. Kenelle suosittelisit kirjaa?

Mieti lopuksi vielä tekstiin kappalejaot.

Kuvio 3. Opettajan ohjeet Google Classroom -ympäristössä yhtenäisten sisältöjen tuottamiseen

Lukemaan virittäminen

Lukemaan virittävien tehtävien tavoitteena oli herättää oppilaissa kiinnostusta lukemiseen. Sitä tehtiin kirjaan liittyviä ennakkoajatuksia pohtien, mutta säilyttäen kirjan mahdollisuus yllättää oppilaat. Ennakkoajatusten pohtimisen tukena oli käytetty esimerkiksi kirjan takakannta, kansikuvaa ja suoraa lainausta kirjasta. Seuraavassa aineisto-otteesta (kuvio 4) oppilaita ohjattiin sekä piirtämään kirjan kansikuva että kirjoittamaan ennakkoajatuksiaan kirjan tapahtumista. Opettajan valitsema suora lainaus kirjasta on mukaansa tempaava ja lukemaan innostava sekä kertoo kirjasta ilman, että opettaja esittää siihen liittyviä omia mieltymyksiään. Lisäksi opettajan rohkaisevat sanavalinnat, ”mitä luulet kirjassa tapahtuvan”, ei luo kuvaa, että tehtävään olisi jokin tietty tai oikea vastaus. Näiden piirteiden tulkittiin antavan tilaa oppilaiden omille tulkinnoille.

"..., ja Benin isoäiti osoittautuu kaikkea muuta kuin tylsäksi. Mummin ja pojanpojan uusi ystävyys ei jää tarinoiden tasolle. He alkavat yhdessä suunnitella Lontoon-seikkailua, josta voi tulla kaikkien aikojen hurjin..."

1. Piirrä kirjan nimen ja pienen tekstin perusteella kansikuva. Mieti ja kirjoita lisäksi, mitä luulet kirjassa tapahtuvan. Kirjoita vähintään viisi virkettä. Liitä nämä molemmat tähän Slidenä tai Docsina.

2. Lue kirjaa seuraavalle jakotunnille s. 103 asti ja tee myös seuraavat tehtävät.

a) Tutki kirjan sivuja 18-19. Tee samalla tavalla lista omasta mummistasi ja asioista, joita ihannoit hänessä. Kirjaa vähintään viisi eri asiaa.

b) Mistä luulet mummin saaneen kaikki aarteet eli timantit?

c) Minkä toisen valheen Ben olisi voinut keksiä kuin tanssimisen? (sivu 83)

d) Mikä tanssiasu oli mielestäsi paras (sivut 90 - 93) ? Miksi?

Palauta kaikki tehtävät samanaikaisesti. (EI jokaista erikseen!)

Kuvio 4. Opettajan ohjeet Google Classroom -ympäristössä kirjaan liittyvien ennakkoajatuksen pohdintaan

Lukemaan virittävät tehtävät olivat merkityksellisiä myös sen vuoksi, että niillä opettaja oli rakentanut siltaa aiemmin luettuun. Tällaisten tehtävien tärkeä piirre oli ohjata oppilaat huomaamaan, että eri tekstit muodostavat jatkumon. Oppilaiden huomio kiinnitettiin kirjasarjan aikaisempiin tapahtumiin ja teemoihin. Esimerkiksi tehtäväkokonaisuuksiin nostettiin kirjan tuttuja teemoja sekä henkilöiden nimiä tukemaan oppilaiden mielikuvaa tekstien jatkumosta.

Luovaan tulkintaan kannustaminen

Luovaan tulkintaan kannustaminen tarkoitti sitä, että oppilaat eivät olleet ainoastaan aktiivisia lukijayhteisön jäseniä, vaan aktiivisia osallistujia. Heille luotiin mahdollisuuksia vaikuttaa tarinoiden kulkuun ja sisältöön samaistumalla sekä todellisiin että fiktiivisiin henkilöihin. Todelliseen henkilöön samaistuminen tarkoitti esimerkiksi kirjailijan rooliin eläytymistä, jolloin oppilaat jatkoivat lukemaansa tarinaa, keksivät kirjalle uuden lopun tai toisenlaisen vaihtoehtoehdon kirjan tapahtumaan.

Tehtävissä oli myös leikkelyä todellisten ja fiktiivisten hahmojen välillä, minkä tulkittiin ohjaavan oppilaita luomaan interaktiivista suhdetta tekstiin. Oppilaita esimerkiksi pyydettiin miettimään, millainen olisi ollut kirjassa kuvattu tapaminen presidentti Niinistön kanssa, jos oppilas itse olisi kirjan henkilön tavoin

murtautunut presidentin linnaan. Oppilaat eivät siis ainoastaan lukeneet tarinaa, vaan muokkasivat ja laajensivat sitä omilla ideoillaan. Tehtävässä tulkinnot kytkettiin todellisiin sosiaalisiin ja kulttuurisiin normeihin huumorin keinoin: mitä ja miten arvovaltaisen ihmisen kanssa käyttäydytään, mistä puhutaan ja miten hän suhtautuu murtovarkaisiin?

Fiktiivisiin kirjan henkilöihin samaistuminen oli opettajan keino käyttää kirjaa oppilaiden inspiraation lähteenä vuorovaikutuksen ja ystävyyden tarkastelussa. Luettu kirja toimi näyttämönä, jonne oppilaat eräässä tehtävässä kuvittelivat kirjan henkilölle hyvän ystävän ja kirjoittivat hänestä kuvauksen: millainen hyvä ystävä on, mitä hän tekee ja miltä hän näyttää. Eläytyminen oli myös keino syventää oppilaiden ymmärrystä kirjan tarinasta. Näissä tehtävissä kirja tehtiin oppilaille eläväksi ja merkittäväksi maailmaksi, johon he itse osallistuivat. Oppilaat esimerkiksi kirjoittivat tekstiviestin kirjan päähenkilölle tai laativat hänelle viikkohoroskoopin. Eräässä tehtävässä oppilaat kirjoittivat kirjan tapahtumaan liittyvän päiväkirjatekstin, jossa olivat itse mukana.

Interaktiivisuus tekstien kanssa tarkoitti tehtävissä myös moniaistillisuuden hyödyntämistä. Näissä tehtävissä oppilaat eläytyivät kirjan tunnelmaan ja tapahtumapaikkoihin ja esimerkiksi etsivät kirjan tunnelmaan sopivan musiikkikappaleen. Eräässä tehtävässä he ottivat valokuvia paikoista, jotka sopivat kirjan tapahtumiin ja etsivät kuviin kirjasta kuvatekstit. Samaistuminen tunnelmaan ja tapahtumapaikkoihin loi näin siltaa kirjan ja todellisen elämän välille.

Itsetuntemuksen tukeminen

Itsetuntemuksen tukeminen tarkoitti oppilaiden ohjaamista omien arvojen ja identiteetin pohdintaan rakentamalla rajapintaa luetun kirjan ja oppilaiden kokemusmaailman välille. Huomion arvoista oli se, että oppilaita saatettiin monitulkintaisten ja vaikeidenkin valintojen eteen, jolla luotiin kuvaa sosiaalisten tilanteiden ja moraalisen pohdinnan moniselitteisyydestä. Eräässä tehtävässä opettaja oli kuvannut kirjan tapahtuman, jossa päähenkilöt olivat lähdössä jännittävälle seikkailulle, mutta samalla joutuivat eroon perheestään ja ystävistään. Oppilaita ohjattiin kirjan tapahtuman tavoin ristiriitaisen tilanteen äärelle: millaisia tunteita itässä heräisi, jos edessä olisi kiehtova seikkailu, jonka hintana olisi

ero omasta perheestä ja ystävistä? Oppilaat sanoittivat edellä kuvatun kaltaista tilannetta eri näkökulmista kuvaamalla omia tunteita, ilmeitä ja keskusteluita, joita silloin mahdollisesti käyttäisiin.

Seuraava aineisto-ote (kuvio 5) näyttää, miten oppilaita ohjattiin tekemään tulkintoja moniselitteisissä tilanteissa ja pohtimaan kirjan tapatumia suhteessa itseensä. Ote tuo selkeästi esille, että oikeutukset ihmisen toiminnoille ja valinnoille ovat usein moniselitteisiä. Tehtäväkokonaisuuteen nostettu tapahtuma liittyy kirjaan, jossa päähenkilöt mummi ja Ben ovat läheisiä toisilleen. Oppilaiden tehtävänä oli asettua mummin rooliin ja miettiä, miksei hän heti kertonut totuutta omasta sairaudestaan Benille. Vaikka totuuden kertomista pidetään ihanteena, oppilaita rohkaistaan miettimään ja perustelevaan, oliko kirjassa kuvattu ratkaisu hyvä eli ymmärtämään syvällisemmin kirjan henkilön motiiveja.

1. Mitä luulet: miksi mummi ei kertonut totuutta sairaudestaan Benille heti, kun sai siitä lääkäriltä tiedon? Oliko tämä mielestäsi hyvä ratkaisu? Perustele.
2. Mikä sinulle on jäänyt erityisesti mieleesi mummisi kertomista tarinoista? Miksi juuri tämä tarina?
3. Mitä opit tästä kirjasta? Keksi vähintään kolme asiaa.
4. Mikä on mielipiteesi kirjasta? Suosittelisitko sitä muillekin? Perustele vastauksesi.

*Kuvio 5. Opettajan ohjeet Google Classroom -ympäristössä oppilaiden itsetunte-
muksen tukemiseen*

Edellinen aineisto-ote oli hyvä esimerkki siitä, että itsetuntemusta mietittiin useista eri näkökulmista. Itsetuntemusta tuettiin myös siten, että oppilaat siirtyvät kirjan maailmasta omaan elämäänsä. Tehtävän ohjaamana he muistelevat omaa mummiaan ja mieleen jääneitä tarinahetkiä hänen kanssaan sekä keksivät vähintään kolme kirjasta oppimaansa asiaa. Aineistossa oli muitakin tällaisia tehtäviä. Esimerkiksi oppilaat pohtivat kirjan päähenkilön tavoin, mikä on heidän suurin tulevaisuuden haaveensa tällä hetkellä.

Kirjallisuuden tulkinta oli opettajan apuna myös siinä, kun hän ohjasi oppilaita tulkitsemaan, millaisia ominaisuuksia he ihmisissä arvostavat. Esimerkiksi oppilaat kertoivat, kuka kirjan henkilöistä itse haluaisi olla. Itseensä pelaamisen lisäksi opettaja ohjasi oppilaita konkreettisesti sanoittamaan, millaisia piirteitä he ihmisissä arvostavat. Kuka kirjan henkilöistä oli kivoin, keljuin ja kiinnostavin,

miksi? Edellä kuvattujen tehtävien voi tulkita myös auttavan oppilaita tunnistamaan ja arvostamaan erilaisia inhimillisiä piirteitä.

Omien mielipiteiden ilmaisuun rohkaiseminen

Oppilaita rohkaistiin myös esittämään lukukokemukseen pohjautuvia omia mielipiteitään ja perustelemaan niitä. Näin korostui kriittisen ajattelun harjoittelu, kuten kyky perustellusti arvioida kirjan vahvuuksia ja heikkouksia. Mielipiteiden ilmaisemista ohjattiin tekemään eri näkökulmista tuoden esille myös vapaus eriäviin mielipiteisiin. Vapauden sallimisesta kertoi esimerkiksi se, että oppilaat kirjoittivat valintansa mukaan joko suorat sanat tai kehut valitsemalleen kirjan henkilölle. Mielipiteitä ei muodostettu ainoastaan kokonaisuuk-sista, vaan oppilaat arvioivat kirjassa kuvattujen yksityiskohtien kiinnostavuutta. Mielipiteitä ei myöskään pidetty yksityisinä, vaan lukukokemuksia mietittiin siitä näkökulmasta, suositteleeko kirjaa muille. Omien mielipiteiden ilmaisua harjoiteltiin keinona vaikuttaa muihin esimerkiksi mainoksen kielellä. Tällöin oppilaita ohjattiin miettimään mainoksen visuaalista ulkoasua ja tekstiä, jolla houkutella muut lukemaan kirjaa.

Pohdinta ja johtopäätökset

Tässä artikkelissa etsimme vastausta, millaisilla digitaalisilla tehtävätyypeillä luokanopettaja oli toteuttanut kirjallisuudenopetusta alakoulussa ja millä tavoin ne ilmensivät lukijälähtöisen kirjallisuusdidaktiikan toteuttamista. Tulokset tuovat esille kaksi erilaista tehtävätyyppiä. Tulkintataitoja pohjustavat tehtävätyypit kertoivat opettajan tavasta ohjata oppilaita ikäkausididaktiikan mukaisesti harjoitteluun kirjallisuuden tulkinnassa tarvittavia oleellisia taitoja. Oppilaslähtöiseen tulkintaan ohjaavat tehtävätyypit kertoivat puolestaan opettajan tavasta rohkaista ja kannustaa oppilaita tekemään omakohtaisia tulkintoja luetusta monipuolisesti. Molemmat tehtävätyypit korostivat oppilaita luomaan omakohtaista suhdetta teksteihin ja dokumentoimaan tulkintoja.

Kirjallisuudenopetusta on kritisoitu tiukasta tulkitse-analysoi -mallin soveltamisesta (Kainulainen 2021). Tämän tutkimuksemme tulokset eivät tue ajatusta, että alakoulun kirjallisuudenopetuksessa näin olisi. Sen sijaan tutkimustulokset

kertovat, miten oppilaita alakoulussa rohkaistaan luovaan tulkintaan ja tuetaan interaktiivista lukijasuhdetta sekä oppilaiden itsetuntemusta. Oli kyse sitten tulkintaitojen harjoittelemisesta tai tulkinnan tekemisestä, tekstejä ei analysoida etäältä, vaan suhteessa itseen, omaan elämään ja omiin tavoitteisiin. Tämä tutkimus on esimerkki siitä, että opettajan käsissä kulttuurisesti merkityksellisten ilmaisutapojen ja sujuvan lukutaidon oppiminen nousee luontevaksi osaksi kirjallisuudenopetusta. Tulkintaan liittyvän käsitteistön soveltaminen ja ajattelun taitojen kehittäminen osana omakohtaisten tulkintojen tekemistä kertoo opettajan tavasta ohjata oppilaita kokonaisvaltaisesti kirjallisuuden lukijoiksi.

Oppilaiden lukukokemuksien arvostamista pidetään yleisesti merkinä lukijalähtöisestä didaktiikasta (Happonen 2020), vaikka liiallista pitäytymistä oppilaiden omissa lukukokemuksissa kyseenalaistetaan (Therman 2011). Tässä mielessä tämän tutkimuksen tulokset kertovat opettajan onnistumisesta lukijalähtöisen kirjallisuudenopetuksen toteuttamisessa. Digitaalisiin ympäristöihin kootuilla tehtäväkokonaisuuksilla opettaja ohjaa oppilaita tarkastelemaan kirjojen henkilöitä, tapahtumapaikkoja ja teemoja ja niiden ilmenemistä eri näkökulmista, sekä pohtimaan, miten nämä teemat resonoivat heidän omien kokemustensa kanssa. Lisäksi kirjallisuuden tulkintaan tarvittavia perustaitoja harjoitellaan pitkällä aikajänteellä.

Toimintatutkimuksen yhtenä haasteena opettajille on ajan löytäminen (Jaipal & Figgsin 2011). Tutkimuksen suunnitteleminen, opettajien ja tutkijoiden yhteiset tapaamiset sekä tutkimusaineistojen analysointi, tulosten raportointi ja levittäminen vaativat aikaa. Lisäksi aikaa tarvitaan tutkimuksen tekemiseen liittyvien taitojen kehittämiseen (McFadden & Williams 2020). Tämän artikkelin kirjoittajatkin arvioivat, että luokan toimintakulttuurin kehittäminen osana koulun arkea ja opettajan työnkuvaa vaatii resurssointia.

Saadut tulokset rohkaisevat jatkamaan kehittämistyötä. Digitaalisuuden merkitystä ainedidaktiikassa on syytä tutkia opettajan toteuttamia digitaalisia tehtävänantoja laajemmista näkökulmista. Oppilaiden ääni ei tullut esille tässä tutkimuksessa, eivätkä digitaaliset tehtävät yksinään kerro siitä, mitä luokassa opettajan ja oppilaiden välisessä vuorovaikutuksessa tapahtuu. Vaikka yhteistyö on yksi kirjallisuudenopetuksen ydinkysymyksistä (Kauppinen & Aerila 2019), ei verkkoympäristöjen merkitystä yhteisöllisyyden näkökulmasta voi tarkastella,

jos se ei ole tehtävissä tietoinen tavoite. Tutkimustulokset liittyivät fiktiivisten tekstien tulkintaan. Lastenkirjallisuus pitää sisällään myös esimerkiksi tietokirjallisuutta, jota koulussa voisi käsitellä lukijälähtöisesti. Näiden näkökulmien huomioiminen lukijälähtöisessä kirjallisuudenopetuksessa jäi keskeisiksi jatkokehitystehtäväksi.

Johtopäätöksenä voimme todeta, että digitaalisuus auttaa opettajaa pitkäjänteisesti toteuttamaan lukijälähtöistä kirjallisuudenopetusta alakoulussa. Verkkoympäristöön kootut tehtävät tekevät läpinäkyväksi opetuksen käytänteitä ja oppilaiden opiskelupolkua. Kun opettaja kriittisesti arvioi ja seuraa omaa työtään verkkoympäristöä hyödyntäen, avaa se hänelle mahdollisuuksia kehittää omaa työtään tutkimusperustaisesti. Jos oppilaat eivät tartu kirjaan kuin pakosta, voivat digitaaliset tehtävät avata opettajalle kokeilemisen arvoisia keinoja etsiä ja toteuttaa omaa didaktiikkaansa.

Lähteet

- Blichfeldt, B. S., & Andersen, J. R. (2006). Creating a wider audience for action research: Learning from case-study research. *Journal of Research Practice*, 2(1). <https://jrp.icaap.org/index.php/jrp/article/view/23.html>
- Buganza, J. (2012). Ethics, literature, and education. *Ethics and Education*, 7(2), 125–135. <https://doi.org/10.1080/17449642.2012.733595>
- Eason, S., Sabatini, J., Goldberg, L., Bruce, K., & Cutting, L. (2013). Examining the relationship between word reading efficiency and oral reading rate in predicting comprehension among different types of readers. *Scientific Studies of Reading*, 17(3), 199–223. <https://doi.org/10.1080/10888438.2011.652722>
- Grünthal (2020). Lukutaito ja lukeminen. Teoksessa L. Tainio, M. Ahlholm Grünthal Happonen, R. Juvonen, & S. Routarinne (toim.), *Suomen kieli ja kirjallisuus koulussa* (165–206). Suomen ainedidaktinen tutkimusseura. <https://helda.helsinki.fi/server/api/core/bitstreams/81852123-fdf7-4b2f-82c5-dbc8dea0eb7/content>
- Happonen (2020). Kirjallisuus. Teoksessa L. Tainio, M. Ahlholm Grünthal Happonen, R. Juvonen, & S. Routarinne (toim.), *Suomen kieli ja kirjallisuus koulussa* (207–259). Suomen ainedidaktinen tutkimusseura. <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/322428>

- Hudson, R. F., Torgesen, J. K., Lane, H. B., & Turner J. (2012). Relations among reading skills and sub-skills and text-level reading proficiency in developing readers. *Reading and Writing*, 25, 483–507. <https://doi.org/10.1007/s11145-010-9283-6>
- Jaipal, K., & Figg, C. (2011). Collaborative action research approaches promoting professional development for elementary school teachers. *Educational Action Research*, 19(1), 59–72. <https://doi.org/10.1080/09650792.2011.547688>
- Jyrhämä, R. A., Hellström, M., Uusikylä, K. T., & Kansanen, P. J. (2016). *Opettajan didaktiikka*. PS-kustannus.
- Kainulainen (2021). Luova lukeminen: Kirjallisuudenopetuksen mahdollisuus ja voimavara? *Kulttuurintutkimus*, 38(4). <https://journal.fi/kulttuurintutkimus/article/view/109008>
- Kauppinen, M., & Aerila, J.-A. (2019). Luokanopettajat kirjallisuuskasvattajina. Teoksessa M. Murto (toim.), *Kiinni fiktoon: Kirjallisuuden tutkimuksesta ja opetuksesta*. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja (11–30). Äidinkielen opettajain liitto.
- Kauppinen, M., & Aerila, J.-A. (2020). Kielitietoinen kirjallisuuskasvatus. *Kieli, Koulutus ja Yhteiskunta*, 11(3). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-toukokuu-2020/kielitietoinen-kirjallisuuskasvatus>
- Kuijpers, M. M., Hakemulder, F., Tan, E. S., & Doicaru, M. M. (2014). Exploring absorbing reading experiences: Developing and validating a self-report scale to measure story world absorption. *Scientific Study of Literature*, 4(1), 89–122. <https://doi.org/10.1075/ssol.4.1.05kui>
- Kyngäs, H., Elo, S., Pölkki, T., Kääriäinen, M., & Kanste, O. (2011). Sisällönanalyysi suomalaisessa hoitotieteellisessä tutkimuksessa. *Hoitotiede*, 23(2), 138–148. <https://journal.fi/hoitotiede/article/view/128989>
- Kähkölä, S., & Rättyä, K. (2022). Kaunokirjallisia elämyksiä etsimässä: Analyysi perusopetuksen ja lukion opetussuunnitelmateksteistä. Teoksessa *Ainedidaktiikka ajassa: Laajenevat oppimisympäristöt ja eri-ikäiset oppijat* (164–182). <https://helda.helsinki.fi/server/api/core/bitstreams/f24d0b81-5c91-4a9e-b444-cca13f631943/content>
- La Rosa, L.-S. (2023). *Nuoret lukijat kirjallisuuden murroksessa* (Väitöskirja). Helsingin yliopisto. <https://helda.helsinki.fi/server/api/core/bitstreams/27181878-81b4-4e55-8f5a-0609854d356f/content>

- Lerikkanen, M. K., Kiuru, N., Pakarinen, E., Poikkeus, A. M., Rasku-Puttonen, H., Siekkinen, M., & Nurmi, J. E. (2016). Child-centered versus teacher-directed teaching practices: Associations with the development of academic skills in the first grade at school. *Early Childhood Research Quarterly*, 36, 145–156. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.12.023>
- McFadden, A., & Williams, K. E. (2020). Teachers as evaluators: Results from a systematic literature review. *Studies in Educational Evaluation*, 64, 100830. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2019.100830>
- Merisuo-Storm, T. (2007). The development of writing skills of boys and girls during six school years. *Nordic Studies in Education*, 27(4), 373–385. <https://www.scup.com/doi/10.18261/ISSN1891-5949-2007-04-05>
- Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Opetushallitus. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Opetushallitus. (2021). *Kansallinen lukutaitostrategia 2030: Suomi maailman monilukutaitoisin maa*. Opetushallitus, Lukuliike. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/kansallinen_lukutaitostrategia_2030_0.pdf
- Pöntinen, S., Kärkkäinen, S., Pihlainen, K., & Rätty-Záborszky (2019). Pupil-generated questions in a collaborative open inquiry. *Education Sciences*, 9(2), 156. <https://doi.org/10.3390/educsci9020156>
- Pöntinen, S., & Rätty-Záborszky (2020). Pedagogical aspects to support students' evolving digital competence at school. *European Early Childhood Education Research Journal*, 28(2), 182–196. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2020.1735736>
- Pöntinen, S., Rätty-Záborszky, S., & Kontkanen (2023). Digital homeschool cooperation by parents' perspectives. *International Journal of Technology and Inclusive Education*, 12(1), 1–15. <https://doi.org/10.20533/ijtie.2047.0533.2023.0227>
- Rosenblatt, L. M. (1994). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work*. Southern Illinois University Press.
- Rättyä, K. (2021). Kirjallisuusdidaktiikan mitä, miksi ja miten – Viisi näkökulmaa pohjoismaiseen kirjallisuudenopetukseen. Teoksessa R. Hildén, P. Portaankorva-Koivisto, & T. Mäkipää (toim.), *Suomen ainedidaktinen tutkimusseura ry*. <https://urn.fi/URN:NBN:fi:tuni-202210267863>

- Shanahan, T. (2012). Developing fluency in the context of effective literacy instruction. Teoksessa T. Rasinski, C. Blachowicz, & K. Lems (toim.), *Fluency instruction: Research-based best practices* (17–34). Guilford Press.
- Suojanen, U. (2014). Toimintatutkimus ammatillisen kehittymisen välineenä. *Metodix*. <https://metodix.fi/2014/05/19/suojanen-toimintatutkimus>
- Therman, C. (2011). Kirjaa, jaa ja erittele: Esitys lukijalähtöisen kirjallisuudenopetuksen menetelmäksi. *Kirjallisuudentutkimuksen aikakauslehti AVAIN*, 1, 54–64. <https://doi.org/10.30665/av.74826>
- Vollmer, H. J. (2023). General subject didactics: Comparative insights into subject didactics as academic disciplines. Teoksessa C. Brauer, E. Gerlach, K. Kremer, & A. Körb (toim.), *Allgemeine Fachdidaktik* 4, 385–400. <https://doi.org/10.31244/9783830998730>
- Williamson, B., Macgilchrist, F., & Potter, J. (2024). Against contextlessness in learning, media and technology. *Learning, Media and Technology*, 49(3), 335–338. <https://doi.org/10.1080/17439884.2024.2374266>

Soittopassi – tavoitteellista soiton harjoittelua koulun musiikintunneilla

SAMPO HANKAMA JA HENNA MIKKONEN

sampo.hankama@jyu.fi

Jyväskylän yliopisto, Kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunta, Jyväskylän normaalikoulu

Tiivistelmä

Tutkimuksen aiheena on soiton harjoittelu peruskoulun musiikinopetuksen kontekstissa. Artikkelinä käsittelee soiton oppimisen prosessia, joka rakentuu soittopassiksi nimetyn oppimateriaalin ympärille. Tutkimuksen kohteena olivat oppilaiden kokemukset työskentelystä merkityksellisyyden ja soittotaidon oppimisen näkökulmasta. Lukuvuoden 2023-2024 aikana tuotettu aineisto koostuu 3.-7.-luokkalaisten oppilaille tehdystä kyselystä (N=197) ja haastatteluista (N=10). Tulokset osoittivat, että oppilaat pitivät tärkeinä työskentelyn eri vaiheisiin sisältyvää valinnanvapautta, yhteistyötä vertaisten kanssa sekä palautetta työskentelystä. Oppilaat myös kokivat soittotaitonsa kehittyneen työskentelyn aikana.

Avainsanat

musiikkikasvatus, toimijuus, soiton oppiminen, soittopassi, soittopassityöskentely, yhteissoitto

Playing Pass – Goal-oriented Musical Instrument Practice during School Music Lessons

Abstract

The topic of the study is music practice in the context of basic education. The article addresses the process of learning to play an instrument, which is based on a learning material called the "soittopassi" ("playing pass"). The study focuses on students' experiences of working from the perspective of meaning and skill development. The data collected during the 2023-2024 school year consists of surveys (N=197) and interviews (N=10) conducted with students in grades 3-7. The results indicated that students valued the freedom of choice involved in different stages of the process, working together with peers, and receiving feedback on their work. Students also felt that their playing skills had developed during the process.

Keywords

music education, student agency, learning to play an instrument, playing pass, playing pass work, whole-class playing

Johdanto

Soittaminen on yksi koulun musiikintuntien keskeisistä työtavoista ja se on myös yksi musiikin oppiaineessa harjoitettavista taidoista laulamisen, musiikkiliikunnan, musiikin kuuntelemisen sekä säveltämisen ohella. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2014) musiikinopetuksen tavoitteena on rohkaista oppilasta osallistumaan yhteismusisointiin (T1) sekä kehittämään soittotaitoaan musisoivan ryhmän jäsenenä (T2).

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan peruskoulun musiikinopetuksen kontekstissa tapahtuvaa prosessia, jossa edetään soiton yksilöllisestä harjoittelusta kohti soittamista yhdessä muiden kanssa. Koko oppilasryhmän yhteissoitto on suomalaisessa musiikinopetuksessa keskeinen työmuoto (Stolp 2023). Koulussa, jossa tutkimus tehtiin, kaikki ala- ja yläkoulun oppilaat harjoittelevat soittamisen perustaitoja useilla eri soittimilla osana musiikin tuntien muuta toimintaa. Soittoa harjoitellaan opettajaohjoisesti tai itseohjautuvasti, tilanteen mukaisesti eri lähestymistapoja vaihdellen. Yksilöllisen soiton harjoittelun tavoitteena on ennalta määriteltujen soittamisen perustaitojen riittävä hallinta yhteissoittotilanteita varten. Taustalla on laajempi päämäärä kasvattaa oppilaita musiikilliseen toimijuuteen (Stolp 2023; Sutela 2021; Allsup ym. 2012).

Soiton harjoittelussa on käytetty soittopassiksi nimettyä oppimateriaalia, jota kirjoittajat ovat useiden vuosien aikana kehittäneet ja käyttäneet musiikinopettajan työssä. Soittopassin parissa työskentely, jäljempänä soittopassityöskentely, voidaan nähdä siltana oppilaan itsenäisen soiton harjoittelun ja koko oppilasryhmän yhteissoiton välillä.

Soittopassityöskentely on tässä koulussa muodostunut keskeiseksi soiton harjoittelun työtavaksi. Siinä oppilaan soittotaidon kehittyminen tulee näkyväksi hänelle itselleen ja opettajalle portfoliotyöskentelyn kaltaisessa prosessissa, jossa työskentely ja sen jatkuva arviointi kulkevat käsi kädessä (vrt. Niikko 2000; Kankaanranta 2002). Toisaalta soittopassityöskentelyn myötä rakentuva oppilaskohtainen soiton portfolio tarjoaa opettajalle arviointitietoa myös perinteistä oppilasarviointia varten (vrt. Niikko 2000; Kankaanranta 2002).

Oppilaat ovat olleet soittopassityöskentelyyn selvästi motivoituneita, mikä on ollut lähtökohtana ja innoituksena tämän tutkimuksen tekemiselle. Tutkimuksella haettiin tietoa siitä, mitkä soittopassityöskentelyn vaiheet tai yleiset piirteet vaikuttivat siihen, kokivatko oppilaat työskentelyn merkitykselliseksi ja kuinka oppilaat kokivat soittotaitonsa kehittyneen soittopassityöskentelyn myötä.

Tutkimuksen pääkäsitteitä ovat soittopassityöskentely, soiton portfolio sekä yhteissoitto. Kirjoittajien tekemien tiedonhakujen perusteella soittopassityöskentelyn käsitettä ei ole ainakaan suomalaisessa tutkimuskirjallisuudessa aiemmin käytetty tai määritelty. Soittopassia osittain vastaavia oppimateriaaleja on laadittu eri puolilla Suomea – ja todennäköisesti muissakin maissa – musiikinopettajien omaan käyttöön. Niiden soveltamisesta opetuskäytössä ei kuitenkaan ole julkaistu tutkimustietoa. On huomattava, että tämän tutkimuksen tuottama tieto ei suoraan liity soittopassiin oppimateriaalina, jonka sisältöä ja formaattia jatkuvasti kehitetään ja kokeillaan. Tutkimuksessa keskitytään soittopassin ympärille rakentuvaan musiikilliseen oppimisprosessiin ja oppilaiden kokemuksiin soiton harjoittelusta yksin ja yhdessä.

Soittopassityöskentelyn määrittelyä

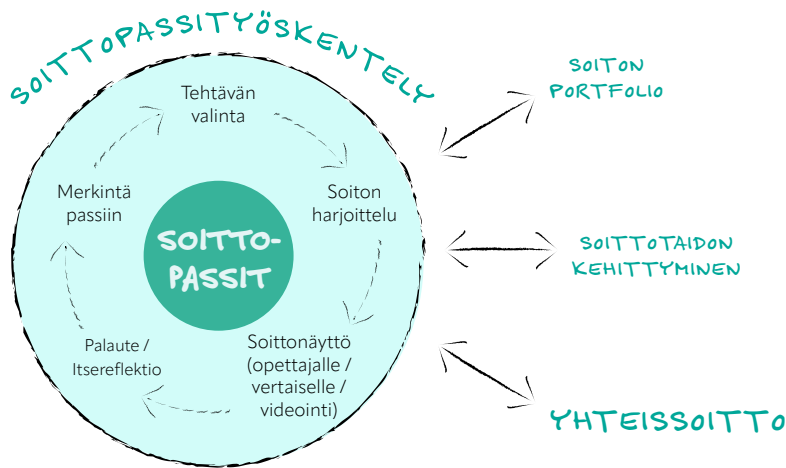
Soittopassityöskentely on pedagoginen prosessi, jossa tavoitteena on oppilaan soittotaidon ja musiikillisen toimijuuden kehittyminen. Musiikillinen toimijuus kasvaa osallisuuden ja merkityksellisyyden kokemuksesta musiikillisessa toiminnassa (Karlsen 2011). Tässä yhteydessä toimijuus on myös oppilaan kykyä tunnistaa omat taitonsa ja tavoitteensa soiton oppimisen prosessissa (Stolp 2023). Oman osaamisen tunnistaminen edellyttää metakognitiivisia taitoja, joiden kehittymiseen tarvitaan sekä itsereflektiota että opettajalta saatua palautetta (Atjonen 2007).

Soittopassityöskentelyssä käytetään soittopassiksi kutsuttua oppimateriaalia. Soittopassi sisältää lyhyitä soittotehtäviä, joista oppilas valitsee itse tehtäviä soiton harjoitteluun musiikintuntien aikana. Tehtävien omatoiminen harjoittelu on mahdollista, koska soittopassissa käytettävät musiikin merkintätavat on opeteltu aiemmassa vaiheessa ja oppilailla on näin ollen ymmärrys siitä, miten tehtäviä harjoitellaan. Soittopassi voi sisältää tehtäviä yhdelle tai usealle soittimelle oppi-

lasryhmästä ja oppimistavoitteista riippuen. Soittopassi voi olla sähköinen tai paperille tulostettu materiaali tai näiden yhdistelmä. Sähköinen soittopassi toimii mobiililaitteella tai tietokoneella. Sähköistä alustaa hyödyntäen tehtäviin voi liittää tehtävän oppimista helpottavia ohjekuvia, -videoita tai äänitiedostoja.

Tehtävävalikoima on laadittu siten, että jokainen oppilas löytäisi soittopassista itselleen sopivia tehtäviä. Tehtävät sisältävät katkelmia eri musiikkityylejä edustavista oppilaille tutuista sävelmistä. Tehtävät ovat varsin lyhyitä, mikä helpottaa onnistumisen kokemuksen saavuttamista ja on oleellista varsinkin aloittelevien soittajien harjoittelumotivaation kannalta. Musiikkitermein ilmaistuna tehtävät ovat tyypillisesti neljän tahdin mittaisia ja yhden tehtävän soittaminen alusta loppuun esitystempossa kestää ajallisesti alle 10 sekuntia. Passin alkupuolella tehtävät ovat soittoteknisesti helppoja, vaikeustason lisääntyessä vähitellen. Soittopassin jokaiseen tehtävään on liitetty itsearviointiosio, johon oppilas tekee merkintöjä edistymisestään. Itsearvioinnissa on käytetty esimerkiksi seuraavia arviointilauseita: Olen kokeillut tehtävää. - Osaan jo hieman. - Osaan hyvin. Kun oppilas kokee, että tehtävän soittaminen on riittävän sujuvaa, hän voi soittaa tehtävän opettajalle, jolloin hän saa opettajalta palautteen lisäksi suoritusmerkinnän passiin tehtävän kohdalle. Merkinnät passissa ovat sekä oppilaalle että opettajalle konkreettinen osoitus soitossa edistymisestä.

Kun oppilaat harjoittelevat soittopassin tehtäviä, opettaja kiertelee oppilaiden keskuudessa. Oppilaantuntemukseensa nojaten opettaja kuuntelee soittoa, antaa palautetta kannustavalla tavalla, auttaa sopivasti oppilaita onnistumaan ja antaa merkintöjä passeihin. Oppilaat voivat myös äänittää tai videoida soittoaan, tarkastella tekemiään tallenteita ja jakaa valitsemansa tallenteet opettajalle myöhemmin tarkistettavaksi.



Kuvio 1. Esimerkki soittopassityöskentelyn prosessista.

Kuviossa 1 on kuvattu soittopassityöskentelyn viisi työskentelyvaihetta: 1) soitotehtävän valinta, 2) soiton harjoittelu, 3) soiton näyttö "livenä" tai tekemällä tallenne soitosta, 4) palaute soitosta ja/tai oppilaan itsearviointi, 5) merkintä passiin. Soittopassityöskentely voi edetä syklisesti vaihe vaiheelta edellä mainitussa järjestyksessä, mutta käytäntö on osoittanut, että oppilailla työskentelyvaiheiden järjestys vaihtelee. Oppilas saattaa esimerkiksi harjoitella innostuneesti ja oppia soittamaan tehtävän sujuvasti, mutta soittonäytön sijaan hän valitsee aina uuden tehtävän harjoiteltavakseen. Toinen yleinen strategia on merkintöjen liiankin innokas kerääminen, jolloin tehtäviä ei välttämättä harjoitella huolellisesti ennen soittonäyttöä. Arvioinnin näkökulmasta oppilaan on tärkeää tuoda osaamisensa näkyväksi myös opettajalle. Tämä liittyy olennaisesti myös jäljempänä esiteltävään soiton portfolioon.

Soittopassityöskentely portfoliona

Portfolio tarjoaa käsitteellisen työkalun soittopassityöskentelyn määrittelylle, vaikka soittopassia tai sen ympärille rakentuvaa toimintaa ei ole alunperin suunniteltu portfoliomallin pohjalta. Soittopassityöskentely, kuten myös portfolio

liittyvät sosiokonstruktiiiviseen käsitykseen oppimisesta, jossa oppija itse luo merkityksen opittavalle asialle ja oppiminen on sekä yksilöllinen että yhteisöllinen prosessi (Kauppila 2007; Niikko 2001). Portfolion eri toteutustapoja voi tarkastella sen mukaan, millaisia päämääriä ja tavoitteita toiminnalle on asetettu. Niikon (2001) jaottelemista portfoliomuodoista soittopassityöskentelyä kuvaa kenties parhaiten arviointiportfolio. Arviointiportfolion päätarkoitus on osoittaa tekijänsä tiettyjen arviointikriteerien mukaista suorituskyykyä tai osaamista (Niikko 2001). Tässä tapauksessa musiikin opetussuunnitelma määrittää niitä tavoitteita, joihin portfoliotyöskentelyllä pyritään ja millaista aineistoa oppilaat valikoivat portfolioonsa.

Yksi portfoliotyöskentelyn tarkoituksista on saada oppilas osallistumaan aktiivisesti omaan oppimiseensa. Portfolion avulla oppilaan on mahdollista kehittää itseluottamustaan, oppimishaluaan, kyykyä eritellä ja arvioida oppimistaan sekä asettaa omia tavoitteita (Taube & Tillman, 1998; Niikko 2001). Soittopassityöskentelyyn liittyvän soiton portfolion voi nähdä kasvun ja oppimisen kansiona, johon oppilas valitsee näytteitä työskentelystään pidemmältä ajanjaksolta, jolloin oppimisprosessi tulee näkyväksi sekä oppilaalle että opettajalle. Soittopassityöskentelyssä oppilas harjoittelee soittoa omatahtisesti yksin tai yhdessä vertaisen kanssa, arvioi omaa edistymistään useiden työskentelykertojen aikana ja esittelee opettajalle harjoittelunsa tuloksia itselleen sopivalla tavalla, osallistuen näin aktiivisesti oman oppimisensa ohjaamiseen ja ottaen samalla itse vastuuta oppimisestaan.

Soiton portfolio muodostuu yhden tai useamman lukuvuoden aikana käytetyistä soittopasseista, oppilaan tekemistä soittotehtävien audio- tai videotallenteista, itsearviointeista ja opettajan antamista palautteista, jotka tilanteesta riippuen ovat merkintöjä passeissa tai sanallisia palautteita sähköisellä oppimisalustalla. Soittopassin tehtävien soiton dokumentointi muodostaa merkittävän osan soiton portfolioista, mutta portfolioon voi sisältyä myös muita oppilaan itse valitsemissa soittonäytteitä.

Portfoliotyöskentelyssä on oleellista reflektio, jonka puuttuessa voidaan katsoa että kyse ei ole varsinaisesta portfolioista, vaan ainoastaan kokoelmasta oppilaan töitä (Kankaanranta 2002). Tässä tutkimuksessa kuvatus soiton portfolion heikkona lenkinä voi pitää juuri reflektion ja sen dokumentoinnin osuutta, joita ei ole painotettu soittopassityöskentelyn tavoitteissa. Reflektion lisäämiseksi tulisi

erikseen kehittää oppilaiden valmiuksia oman tai vertaisen soiton arviointiin. Reflektoinnille tulisi myös varata oma aikansa ja paikkansa varsinaisen soiton harjoittelun lomassa. Soittopassityöskentelyyn liittyy sekä oppilaiden että opettajien reflektointia, josta kuitenkin suuri osa jää nykyisellään dokumentoimatta soiton portfolioissa.

Soittotaidon kehittyminen soittopassityöskentelyssä

Soittotaito on laaja ja monitulkintainen käsite, jolle annetut merkitykset vaihtelevat siihen liittyvästä kontekstista ja kulttuurista riippuen. Yleisesti käsitykseen soittotaidosta liittyy ainakin sinnikkään ja pitkäkestoisen harjoittelun tuloksena saavutettu soittimen tekninen hallinta, soittajan kognitiiviseen oppimiseen pohjautuva mielen sisäinen kuva siitä, miltä hänen soittamansa musiikin tulisi kuulostaa sekä ymmärrys soitettavasta musiikista kulttuurisessa kontekstissaan. (Hallam & Bautista 2012; Lehmann ym. 2007).

Useissa soiton harjoittelua koskeissa tutkimuksissa on kuvattu tavoitteellisen harjoittelun laatua tai määrää sekä opettajan asiantuntevan ohjauksen ja kodin tuen merkitystä soittotaidon kehittymiselle (ks. esim. Hallam ym. 2012; Jørgensen 2008). Näissä tutkimuksissa on kuitenkin keskitytty soiton harrastajiin, jotka osallistuvat säännöllisesti soitonopetukseen ja myös useimmiten harjoittelevat soittoa päivittäin, tavoitteenaan soittotaidon pitkäjänteinen ja määrätietoinen kehittäminen mahdollisesti ammattimaiselle tasolle asti.

Valtaosa koululaisista ei harrasta soittamista vapaa-ajallaan (Suomen virallinen tilasto) ja heidän elämässään musiikin tunnit saattavat olla ainoa tilaisuus kokeilla eri soittimien soittoa. Musiikintuntien yksittäisillä soittotuokioilla tapahtuvan harjoittelun kokonaismäärä jää ajallisesti vähäiseksi, verrattuna soitonharrastajan harjoittelumäärään. Oppilaan näkökulmasta musiikin tuntien lyhyidenkin soittohetkien aikana tapahtuvat onnistumiset ja edistysaskeleet voivat kuitenkin olla suuria, edistään oppilaan luottamusta omiin mahdollisuuksiinsa saavuttaa itselleen merkitykselliseltä tuntuja oppimistuloksia soittamisessa. Kun oppilaat saavat itse valita musiikillisia tavoitteitaan, joita he pyrkivät soittotuokion aikana saavuttamaan, työskentelymotivaatio ja merkityksellisyyden kokemus voimistuvat (Gubbins 2024).

Tässä tutkimuksessa, koulun musiikinopetuksen kontekstissa, ajatellaan että oppilaan soittotaito kehittyy hänen harjoitellessaan soittopassin tehtäviä omasta lähtötasostaan käsin itsenäisesti tai vertaisten kanssa. Soittotaito ja musiikillinen toimijuus vahvistavat toisiaan merkitykselliseksi koetussa oppimisprosessissa (Stolp 2023; Wiggins 2016).

Yhteissoitto ja siihen valmistautuminen soittopassien avulla

Soittopassityöskentelyn tärkeänä tavoitteena on antaa oppilaille valmiuksia *yhteissoittoon*, joka on musiikin tunneilla keskeinen työskentelymuoto. Yhteis-musisoinnilla eli yhteissoitolla tarkoitetaan tässä soittoa ja laulua, johon kaikki oppilasryhmän oppilaat osallistuvat yhtä aikaa (ks. esim. Stolp 2023). Soittaminen musiikintunneilla on useille oppilaille mielekkäintä nimenomaan silloin, kun saa soittaa yhdessä muiden kanssa. Kuudennen luokan oppilas kuvasi yhdessä soittamista näin:

Ehkä se tuntuu kyllä aina kun me soitetaan niinku orkesterina, niin se musta tuntuu todella kivalta. Koska mä huomaan että koko luokka niinku toimii yhteisesti ja niin se on musta tosi kivaa. (O5)

Yhteissoittoa voi toteuttaa monilla eri tavoilla toiminnan tavoitteista ja musiikinluokan välineresursseista riippuen. Koko oppilasryhmän muodostamassa orkesterissa tai *luokkabändissä* on luokan soitinvarustuksesta riippuen tyypillisesti käytössä rumpusetti ja/tai muita lyömäsoittimia, kitaroita, sähköbasso, ukuleleja, laattasoittimia, kosketinsoittimia sekä mikrofoneja laulajia varten.

Musiikillisen taidon rakentuminen yhteissoitossa on sekä kognitiivinen, keholinen että sosiaalinen prosessi, jossa oppiminen tapahtuu jatkuvassa vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa (Kauppila 2007; Westerlund & Juntunen 2005). Yhdessä muiden kanssa soittaminen on monitahoinen prosessi, jossa soittaja käsittelee reaaliajassa suurta määrää informaatiota (Reybrouck & Schiavio 2024). Yhteissoittoon liittyy myös tahdistumisen kokemus. Tahdistumisella tarkoitetaan yksilön sulautumista osaksi kokonaisuutta, jossa musisoivan ryhmän jäsenet tah-

distuvat toisiinsa niin musiikillisesti kuin sosiaalisestikin (Stolp 2023). Yhteismu-
sisointi voi siis vahvistaa oppilaan toimijuutta, kun hänellä on turvalliseksi koettu
tila, kun hän kokee kuuluvansa ryhmään ja saa vaikuttaa ja osallistua musiikilli-
seen toimintaan (Stolp 2023; Sutela 2021; Karlsen 2011).

Opettajan näkökulmasta yhteissoiton ohjaaminen on yksi haastavimmista
musiikinopetuksen työskentelytavoista, koska tavoitteena on kaikkien oppilai-
den osallistaminen soittoon, oppilaiden musiikillisten lähtökohtien ollessa kui-
tenkin erilaiset (Stolp 2023). Oppilaan kokemukseen yhteissoitosta vaikuttavat
moninaiset oppimisympäristöön ja oppilaiden kokemusmaailmaan liittyvät teki-
jät. Kokeakseen yhteissoiton henkisesti palkitsevaksi ja motivoivaksi, oppilaan
on kyettävä soittamaan oma soitinosuutensa riittävän sujuvasti. Soitinosuuden
omaksumiseen tarvittava harjoittelun määrä ja aika vaihtelee yksilöittäin, joten
oppilaille tulisi tarjota mahdollisuus harjoitella soitinosuuksia ennen yhteissoi-
ton alkamista, jotta ei kävisi niin, että vain ryhmän taitavimmat oppilaat pysyvät
mukana yhteissoitossa.

Soittopassityöskentely voi sujuvoittaa yhteissoittovaihetta merkittävästi, kun
oppilaat ovat jo etukäteen harjoitelleet yhteissoiton kappaleita tai niiden osia
soittopassin tehtävien avulla. Musiikintuntien jatkumossa soittamisen työtavat
vaihtelevat soittopassityöskentelyn ja yhteissoiton välillä, jolloin oppilaat voi-
vat uudella soittopassikierroksella hioa taitojaan edellisten yhteissoittokertojen
kokemustensa perusteella.

Tutkimusote ja tutkimuskysymykset

Tutkimuksen kohteena on peruskoulun musiikinopetuksen kontekstissa käy-
tettävän oppimateriaalin (soittopassi) ympärille rakentuva työskentelyprosessi
(soittopassityöskentely) ja oppilaiden kokemukset työskentelyn merkityksellisyy-
destä ja soittotaitonsa kehittymisestä. Tutkimuksessa haetaan tietoa siitä, mitkä
työskentelyn piirteet vaikuttavat merkityksellisyyden kokemuksen syntymiseen,
sillä merkitykselliseksi koettu oppiminen lisää myös oppijoiden motivaatiota
(Polman ym. 2021). Tutkimuksen intressi ja tavoite liittyy toimintaympäristön
kehittämiseen. Aineiston tulkinnan kautta lisääntyvä ymmärrys oppilaiden työ-
skentelystä ja heidän soiton harjoittelua koskevasta ajattelustaan auttaa muodos-

tamaan suuntaviivoja sekä soittopassityöskentelyn kehittämiseksi että aihetta koskevalle jatkotutkimukselle.

Tutkimus on laadullinen ja se sisältää piirteitä toiminta- ja tapaustutkimuksesta (ks. esim. Heikkinen & Kaukko 2023). Toimintatutkimus oli luonteva lähestymistapa, koska tutkimus tehtiin koulussa, jossa tutkijat työskentelevät musiikinopettajina. Toimintaympäristö ja tutkimukseen osallistuneet oppilaat olivat tutkijoille tuttuja useiden vuosien ajalta, mikä on syytä huomioida arvioitaessa tämän tutkimuksen luotettavuutta. Toimintatutkimuksessa tutkijat eivät toisaalta oleta olevansa puolueettomia havainnoijia, vaan tarkastelevat maailmaa omasta subjektiivisesta näkökulmastaan ja tulkitsevat sosiaalista tilannetta omalta paikaltaan sosiaalisessa yhteisössä (Heikkinen & Kaukko 2023). Tapaustutkimuksen käsitteistön valossa kyseessä on esitutkimus, jonka avulla tuotetaan uusia ideoita ja käsitteitä prosesseista, jotka tulevat jatkossa olemaan laajemman tutkimuksen kohteina (vrt. Eriksson & Koistinen 2014).

Tutkimuskysymykset:

1. Mitkä soittopassityöskentelyn piirteet oppilaat kokevat itselleen merkitykselliseksi työskentelyn eri vaiheissa?
2. Miten soittopassityöskentely vaikuttaa oppilaiden soittotaidon kehittymiseen heidän oman kokemuksensa mukaan?

Tutkimuksen kulku

Tutkimukseen tuotettiin aineisto lukuvuoden 2023-2024 aikana. Jyväskylän normaalikoulun 3.-7.-luokkalaiset oppilaat vastasivat soittopassityöskentelyyn liittyvään itsearviointikyselyyn (N=197) kevättalvella 2024 (ks. liite 1). Monivaihtokysymyksiä sisältäneessä itsearviointikyselyssä tiedusteltiin muun muassa, mitä soittimia oppilas on harjoitellut soittopassia käyttäen, harjoitteliko oppilas soittoa yksin vai yhdessä sekä oliko soitosta saatu palaute ja tehtävien valinnaisuus oppilaalle tärkeää. Kysely tehtiin osana opetusta mutta samalla tutkimuskäyttöä ajatellen. Kerätty data anonymisoitiin ennen sen analysointia.

Kyselyn vastausten perusteella tutkijat muodostivat soittopassityöskentelyn kokemuksista yleiskuvan, jonka pohjalta laadittiin haastattelurunko oppilaiden varsinaista haastattelua varten. Haastattelu tehtiin kymmenelle 3.–7.-luokkalaiselle oppilaalle toukokuussa 2024 (ks. liite 2). Haastateltavat valittiin vapaaehtoisuuden ja määräaikaan mennessä toimitettujen tutkimuslupien perusteella.

Haastattelussa kysyttiin ensin muutama taustakysymys, joilla selvitettiin oppilaan musiikillista taustaa. Soittopassityöskentelyä käsitteleviä kysymyksiä oli kymmenkunta. Haastattelussa edettiin kuitenkin tilanteen mukaan esimerkiksi esittämällä jatkokysymyksiä asiasta, jonka oppilas oli itse nostanut keskustelussa esille. Haastattelut litteroitiin tekoälyä käyttäen, jonka jälkeen tutkijat kuuntelivat haastattelut ja korjasivat litteroinnissa tapahtuneet virheet.

Tutkijat tutustuivat ensin kumpikin tahoillaan haastatteluaineistoon, jonka jälkeen he keskustelivat yhdessä siitä, miten juuri tässä tutkimuksessa aineistoa kannattaisi käsitellä. Opettaja-tutkijan kaksoisroolista johtuen aineistoa analysoidessa oli tärkeää tunnistaa omat pitkällisen opetuskokemuksen myötä muodostuneet lähtöoletukset oppilaiden tavoista työskennellä soittopassien parissa. Aineistosta pyrittiin löytämään tutkimuskysymyksiin olennaisesti liittyviä aihekokonaisuuksia, joita sitten teemoiteltiin (ks. esim. Tuomi & Sarajärvi 2018). Haastatteluissa esiintyvät ilmaisut pelkistettiin ensin alaluokkiin, joita olivat esimerkiksi “tehtävien vaativuustaso”, ”harjoittelun strategiat” ja ”omassa rauhassa harjoittelu”. Alaluokat yhdisteltiin yläluokiksi eli laajemmiksi teemoiksi ottamalla huomioon soittopassityöskentelyn vaiheet tutkimuskysymyksiin yhdistettynä. Teemoiksi valikoituivat 1) Tehtävien valinnaisuus ja tehtävien valintaan vaikuttavat tekijät, 2) Soiton harjoittelu yksin tai yhdessä 3) Palautteen merkitys, 4) Oppilaan autonomia sekä 5) Kokemukset soittotaidon kehittymisestä. Analyysi ei siis ole puhtaasti aineistolähtöinen. Aiemmin toteutetun kyselyn vastauksista oli löydettävissä määrällistä dataa kyseisiin teemoihin liittyen ja kysely- ja haastatteluaineisto tukivat toisiaan tutkimuksen tulosten koontivaiheessa.

Artikkelin kirjoitusvaiheessa todettiin, että vaikka aineisto antoi viitteitä siitä, että oppilaat kokivat soittopassityöskentelyn helpottaneen yhteissoittoon ryhtymistä, aineisto ei kuitenkaan antanut riittävästi näyttöä päätelmien tekemiseksi soittopassityöskentelyn suoranaista vaikutuksista yhteissoiton onnistumiseen.

Yhteissoitto on merkittävä osa tämän tutkimuksen viitekehystä, mutta soittopassityöskentelyn ja yhteissoiton suhde rajattiin tämän tutkimuksen ulkopuolelle.

Kyselyaineisto tuotti määrällistä tietoa oppilaiden työskentelystä soittopassin tehtävien parissa. Haastatteluaineistossa oppilaat käyttivät erilaisia ilmaisuja kuvaillaan työskentelyssä merkitykselliseksi kokemiaan hetkiä tai työskentelyn piirteitä. Merkityksellisyyden kokemuksia tulkittiin löytyvän sellaisista vastauksista, joissa haastateltavat kuvasivat arvostavansa jotain työskentelyyn liittyvää, kun he kuvasivat jonkin tietyn asian olleen esimerkiksi ”tärkeää” tai ”kivaa”, tai joissa he tarkensivat, miksi jokin asia oli heille merkityksellistä.

No ei muuta kuin että se oli kivaa ja että oli hyvä...vähän kivempaa kuin ehkä normitunneilla soittaminen, kun että siinä sai niinku omassa rauhassa tehdä. (O2)

Tulokset

Tulosluku on väliotsikoitu kysely- ja haastatteluaineistosta nostettujen teemojen mukaisesti. Neljä ensimmäistä alalukua liittyvät soittopassityöskentelyn koettuun merkityksellisyyteen (1. tutkimuskysymys), viides alaluku liittyy kokemukseen soiton oppimisesta (2. tutkimuskysymys). Prosenttiluvut viittaavat kyselyn vastauksiin.

Tehtävien valinnaisuus ja tehtävien valintaan vaikuttavat tekijät

Tehtävien valinnaisuus vaikutti kyselyn perusteella merkittävältä asialta oppilaille, sillä 75 % vastaajista ilmoitti heille olevan tärkeää, että he saavat itse valita harjoittelemansa soittotehtävät. Myös joissakin haastatteluissa mainittiin tärkeäksi se, että tehtäviä sai tehdä vapaasti haluamassaan järjestyksessä.

Valitsen jonkun hauskan tai kiinnostavan tai helpon näköisen tai jonkun ja sitten kokeilen sitä. Sitten ainakin tässä rumpupassissa aloitin helpoimmista ja sitten menin niihin vaikeampiin. (O8)

Kaikki eri soittopassien versiot sisältävät tehtäviä, jotka etenevät helpoista vaikeampiin. Tehtävien vaikeustasoon liittyen 68 % kyselyyn vastanneista kertoi löy-

tävänsä soittopassista itselleen sopivia tehtäviä. 13 % koki tehtävät liian helpoiksi ja 6 % liian vaikeiksi. Kaikki haastateltavat kertoivat löytäneensä soittopasseista itselleen sopivan helppoja tai vaikeita tehtäviä. Oppilaat suhtautuivat tehtävien haastavuuteen eri tavoilla. Joillekin oli miellyttävää, että tehtävä oli niin helppo, että sen saattoi soittaa heti sujuvasti. Osa halusi helpoissa tehtävissä onnistutuaan ainakin yrittää myös taitojensa ylärajoilla olevia tehtäviä. Osa haastateltavista toivoi, että soittopassissa olisi lisää tehtäviä, jotka voisivat olla vieläkin vaikeampia. Eräät haastateltavista kuvasivat etenemistään näin:

Mä tykkään eka aloittaa niistä helpoista tehtävistä niin sitten tietää että niissä ainakin onnistuu. Ja sitten vasta lopussa teen ne vaikeammat, että mulla on vähän niinku enemmän semmoista luottoa siihen, että kyllä mä näissäkin sitten onnistun sitten loppujen lopulta. (O10)

No mä haluan yleensä haastaa vähän itteeni, että en ehkä halua mennä aina niin helpoimmilla, että vaikka kyllä mä nekin soitan, mutta soitan myös ne niinku vaikeemmat tai ainakin yritän. (O2)

Työskentelymotivaation ja oppimisen ilon kannalta on tärkeää, että oppilas tekee itselleen sopivan haastavia tehtäviä (Csíkszentmihályi, 1990; Kauppila 2007, 120). Oppilaan voi kuitenkin olla vaikea ennakkoon arvioida, mikä soittopassin tehtävä olisi vaikeustasoltaan sopiva. Osa oppilaista aloitti aina ensimmäisestä tehtävästä, osan kiinnostuessa ensin itselleen tutusta kappaleesta, riippumatta siitä, oletiko oppilas kyseisen kappaleen helpoksi tai vaikeaksi soittaa. Havaintojemme mukaan oppilas jaksaa pinnistellä itselleen vaikeankin kappaleen parissa, mikäli hän kokee kappaleen kiinnostavaksi. Harjoitteluvaiheessa myös kappaleen tuttuudella on suuri merkitys, koska tuttua sävelmää harjoitellessaan oppilas voi verrata soittoaan, sen säveliä ja rytmiä, jo olemassa olevaan soivaan mielikuvaan (Gubbins 2024; Frewen 2010; Green 2008).

Ihan vaan jos vaikka olisi niinku tällainen helppo melodia joka on kuitenkin tuttu, niin se saattaa herättää kiinnostusta silleen johonkin soittimeen joka ei olisi ennen ollut silleen oma lemppari. (O9)

Soiton harjoittelu yksin tai yhdessä

Vaikka soittotehtävien suunnittelussa ei erityisesti ole painotettu oppilaiden yhteistyötä, oppilaat hakeutuvat usein harjoittelemaan tehtäviä yhdessä kaverin kanssa. Soittoharjoittelu muistuttaa ”rinnakkaisleikkiä” (ks. esim. Keltikan-gas-Järvinen 2012), jossa oppilaat harjoittelevat vierekkäin tehtäviä ensin omassa tahdissaan, siirtyen spontaanisti samanaikaiseen soittoon sitten, kun tehtävän soitto on riittävän sujuvaa.

Kyselyn vastaukset osoittivat, että yhdessä harjoitteleminen on suurimmalle osalle oppilaista luontevin ja mielekkäin tapa toimia: 75 % vastaajista ilmoitti harjoittelevansa mieluiten parin kanssa tai pienryhmässä. Vain 20 % vastaajista halusi harjoitella yksin. Kaverin kanssa harjoittelu mieluisana asiana mainittiin useammin 6.-7.-luokkalaisten haastatteluissa.

Mä välillä teen kavereitten kanssa ja sitten joskus mä teen niinku yksin jossain erillisessä huoneessa, mutta sitten joskus ne kaverit saattoi auttaa. [...] Se on ehkä niinku kivempi, niinku turvallisempaa tehdä kaverin kanssa, kun tietää että sekin sitten tekee siinä sitä samaa. (O10)

Palautteen merkitys

Soittopassin suoritusten arviointia sekä opettajan palautetta oppilaille heidän työskentelystään on mahdollista toteuttaa useilla eri tavoilla. Oppilaan saaman henkilökohtaisen palautteen määrä vaihteli tilanteesta riippuen. Kyselyssä 48 % vastaajista koki tärkeäksi saada opettajalta palautetta henkilökohtaisesti. Myös haastattelujen perusteella opettajan antamalla palautteella koettiin olevan kannustava vaikutus.

No kyllä sitä saa aina vähän lisää tsemppiä kun ope antaa hyvää palautetta siitä. (O2)

No kyllä musta on hyvä että mä oon saanut niinku palautetta, koska jotenkin mä oon vähän itse semmoinen epävarma ihminen, että mä en luota siihen, että mä sitten niinku osaan tai silleen. (O6)

Aloittelevalla soittajalla ei ole vielä muodostunut mielikuvaa tehokkaasta tavasta harjoitella eikä myöskään riittävän vahvaa muistikuvaa siitä, miltä tehtävän oikein soitettuna tulisi kuulostaa. Niinpä opettajan kannustava palaute varsinkin soiton harjoittelun alkuvaiheessa on tärkeää oppilaan itseluottamuksen ja soitto-motivaation säilyttämiseksi (vrt. McPherson 2005; Hallam ym. 2012). Opettajan antaman suullisen palautteen lisäksi oppilaiden mielestä tärkeää oli soittopassiin opettajalta saatu leima tai merkintä (42 %) sekä luokkakaverilta saatu palaute (37 %). Oppilaan itselleen antaman suoritusmerkinnän (itsearviointi) lisäämisen passiin koki mukavimmaksi 25 % oppilaista.

Haastatteluaineistosta nousi esiin myös tarve harjoittelun yksityisyydelle. Jos oppilas kokee soittonsa olevan vielä hapuilevaa tai keskeneräistä, sen näyttäminen opettajalle harjoitteluvaiheessa saattaa tuntua kiusalliselta.

Jotenkin mä tykkään tehdä niinku omassa rauhassa, niinku harjoitella jotain, niin jotenkin mulla tulee paineet siinä, että jos opettaja olisi niinku enemmän siinä katsomassa sitä mun soittoa niin sitten mulla saattaa käydä silleen että mä meen niinku ihan lukkoon ja oon silleen että niinku ei lähde vaikka se muuten onnistuisi. (O6)

Oppilaan autonomia

Soittopassityöskentelyssä oppilaat tekivät itse valintoja ja säätelivät omaa työskentelyään. Useissa haastatteluissa nousi esille soittopassityöskentelyyn liittyvä autonomia, jonka voi itsessään tulkita olleen merkityksellinen oppilaille ja jota voi pitää yhtenä tutkimuksen löydöksenä ensimmäiseen tutkimuskysymykseen liittyen. Oppilaat saivat itse valita soittopassien tehtävät ja niiden järjestyksen sekä usein myös soittimen, jolla he harjoittelivat.

No että sai niinku vapaasti itse katsoo ihan rauhassa ja jossain kohtaa me saatiin päättää että mikä soitin otetaan. (O3)

Kaikki oli kivaa ja tota siinä sai sopivasti päättää järjestyksen ja mun mielestä se oli niinku täydellinen tapa opetella soittamaan soittimia. (O2)

Muita oppilaan itse tekemiä valintoja olivat yksin tai yhdessä harjoitteleminen, ajankäyttö työskentelyyn varatun ajanjakson puitteissa, työskentelypaikka musiikin opetustiloissa sekä soitosta tehtävän näytön tapa ja ajankohta. Oppilaat käyttivät omaa harkintaansa myös siinä, milloin he työskentelyn aikana pyysivät opettajaa joko auttamaan soiton harjoittelussa tai antamaan siitä palautetta.

Kokemukset soittotaidon kehittymisestä

Soittotaidon kehittymistä ei tämän tutkimuksen yhteydessä mitattu esimerkiksi alku- ja lopputesteillä, vaan ainoastaan kysyttiin oppilaiden kokemuksia oman soittotaitonsa kehittymisestä. Hieman yli 60 % vastaajista koki oppineensa soittamaan paremmin ainakin jotain soittopassin soitinta. Noin 20 % kyselyyn vastanneista oli sitä mieltä, että he eivät havainneet mitään kehitystä soittotaidossaan tai eivät olleet innostuneita soittopassitehtävien soitosta. Yli 40 % vastaajista ilmoitti oppineensa uutta soittopassitehtävien avulla. Kaikki haastateltavat kertoivat kehittyneensä yhden tai useamman soittimen soittamisessa.

No joo, en mä ennen ollut niin hirveän hyvä missään kitarassa tai ukulelessa, mutta näiden kautta mä oon niinku oppinut enemmän ja se on auttanut niinku esimerkiksi yhteissoitossa sitten, että voi auttaa muitakin. (O10)

Itsenäisesti harjoitellessaan oppilaat kehittävät omia soiton oppimisen strategioitaan (Hallam ym. 2012). Seuraava lainaus kuvaa osuvasti rumpusetillä soitettavan rumpukompin itsenäistä harjoittelua, jossa alakoulun oppilas löytää itse hänelle sopivan lähestymistavan kompin opetteluun.

No siis ainakin sen kun mä opin soittamaan peruskompin jossain kymmenessä minuutissa. [...] Ja just tota paperista soittopassia soittaessani niin siinä kun mä en osannut sitä komppia vielä ihan kunnolla, mut sit mä niinku yritin arvioida, et ekana siihen pelkkää jalkaa ja toista kättä ja sitten pelkkiä käsiä ja sitten yhdistin, niin sit se vaan onnistu. (O2)

Seuraavassa lainauksessa yläkoulun oppilas kuvaa sitä, mikä hänestä on mukavinta soittopassityöskentelyssä. Vastauksen voi tulkita siten, että soiton harjoittelu on antanut oppilaalle onnistumisen kokemuksia, minkä lisäksi kyseinen oppilas kokee soittotaidon antavan hänelle sosiaalista pääomaa.

No varmaan se, että siinä oppii niitä uusia kappaleita ja sitten voi kotona tai joillekin muille kavereille näyttää, että tämmöistä osaa ja sitten semmoinen onnistumisen tunne on kivaa siinä. (O10)

Pohdintaa

Yhteenvetona voidaan todeta, että oppilaat kokivat soittopassityöskentelyn merkitykselliseksi erityisesti siksi, että se mahdollisti yksilölliset valinnat, omaan tahtiin etenemisen ja yhteistyön kavereiden kanssa. Autonominen työskentely, opettajan ja vertaispalautteen saaminen sekä onnistumisen kokemukset tukivat oppimista ja lisäsivät motivaatiota eri työskentelyvaiheissa. Soittopassityöskentely tuki soittotaidon kehittymistä monin tavoin. Suurin osa vastaajista koki oppineensa soittamaan paremmin ainakin yhtä soitinta. Oppilaat kehittivät omia harjoittelustrategioitaan ja kokivat onnistumisen tunteita, mikä vahvisti itseluottamusta ja teki oppimisesta mielekäästä.

Tutkimuksen teoreettista viitekehystä pohdittaessa tulimme tietoiseksi siitä kuinka läheisesti soittopassityöskentely liittyi toimijuuteen sekä sosiokonstruktiiviseen käsitykseen oppimisesta (Wiggins 2016). Oppilaille sopivassa määrin suotu autonomia, taidon oppimisen ilo sekä kokemuksen jakaminen muiden kanssa luovat hyvää työskentelyilmapiiriä ja antavat myös edellytyksiä hyville oppimistuloksille (Gubbins 2024; Stolp. 2023; Green 2008; Kauppila 2007). Vastaavasti Ryanin ja Decin itsemääräämisteoriassa omaehtoisuus, kyvykkyys ja yhteisöllisyys luovat perustaa yksilön hyvinvoinnille (Ryan & Deci 2000).

Peruskoulun musiikinopetuksen viitekehyksessä soiton oppimisen päämäärän voi ajatella liittyvän oppilaan minäkäsityksen ja musiikkisuhteen rakentamiseen yhteisöllisen toiminnan kautta. Opettajan antama palaute on tärkeää, mutta toisaalta opettajan tulisi myös malttaa pysyä sivussa silloin, kun oppilas on silminnähden uppoutunut musiikilliseen ongelmanratkaisuun. Myös informaaleja oppimisympäristöjä tutkinut Green (2008) toteaa, että liiallinen soittotilanteen strukturointi ja puuttuminen oppilaiden työskentelyyn voi heikentää oppilaiden musiikista luontaisesti kokemaa iloa ja mielihyvää. Opettajan tulisikin arvostaa oppilaan omia kokeiluja ja kannustaa tätä löytämään oma oppimispolkunsa (Kauppila 2007).

Soittopassi toimii musiikinopetuksessa paitsi motivaation tukena, myös välineenä itsearviointin ja autonomian kehittämiseksi. Atjosen (2007) mukaan itse- ja vertaisarviointi ovat keskeisiä elementtejä oppijan vastuun ja autonomian kasvussa. Soittopassityöskentely antaa oppilaalle mahdollisuuden asettaa omia tavoitteitaan, seurata edistymistään ja samalla kehittää metakognitiivisia taitojaan.

Tutkimuksen luotettavuuden suhteen on huomioitava, että me tutkijat toimimme itse musiikinopettajina koulussa, jossa tutkimusta tehtiin. Tutkimme opettajina omaa työtämme, toimien sekä havainnoijina että kehittäjinä. Tutkimuksen luotettavuutta tukee se, että tutkimuksessa käytettiin autenttisessa kouluympäristössä kerättyä määrällistä ja laadullista aineistoa. Kyselyaineisto oli laaja, mutta haastatteluaineisto suppeahko. Haastatteluihin ilmoittautuneet oppilaat saattoivat suhtautua keskimääräistä myönteisemmin sekä soittopassityöskentelyyn että haastattelutilanteeseen.

Vaikka soittopassityöskentelyä on toistaiseksi tutkittu vain yhdessä koulussa, tutkimuksella voidaan olettaa olevan yleismerkityksellisyyttä. Koulussa, jossa tutkimus tehtiin, ei ole musiikkipainotteista opetusta eivätkä koulun oppilaat ole erityisellä tavalla suuntautuneita musiikkiin. Soittopassityöskentelyn mallissa ei myöskään ole sellaisia piirteitä, jotka toimisivat vain tietyntylaisessa koulussa. Opettajankoulutuksessa soittopassityöskentelyä on esitelty opetusharjoittelijoille esimerkkinä oppilaslähtöisestä lähestymistavasta soiton harjoitteluun. Opetusharjoittelijat ovat myös tehneet omia versioitaan soittopasseista ja kokeilleet niitä opetuksen ja arvioinnin välineinä. Soittopassityöskentelyn tulevat jatkotutkimusaiheet voisivat liittyä esimerkiksi formatiiviseen arviointiin, yhteissoittoon, portfolioon tai musiikilliseen toimijuuteen.

Tutkimus on antanut meille kirjoittajille uutta näkemystä soittopassityöskentelyn käytänteiden kehittämiseen. Tutkimuksen tulokset, omat kokemuksemme sekä opetusharjoittelijoilta ja kollegoilta saatu palaute tukevat käsitystämme siitä, että soittopassityöskentely on toimiva ja motivoiva lähestymistapa soittamisen perustaitojen tavoitteelliseen oppimiseen kouluympäristössä.

Lähteet

- Allsup, R. E., Westerlund, H., & Shieh, E. (2012). Youth culture and secondary education. Teoksessa G. E. McPherson & G. F. Welch (toim.), *The Oxford handbook of music education* 1, 460–470. Oxford University Press.
- Atjonen, P. (2007). *Hyvä, paha arviointi*. Tammi.
- Csikszentmihályi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. Harper & Row.
- Eriksson, P., & Koistinen, K. (2014). *Monenlainen tapaustutkimus*. Kuluttajatutkimus-keskus
- Frewen, K. G. (2010). Effects of familiarity with a melody prior to instruction on children's piano performance accuracy. *Journal of Research in Music Education*, 57(4), 320–333. <https://doi.org/10.1177/0022429409351178>
- Green, L. (2008): *Music, informal learning and the school: a new classroom pedagogy*. Ashgate Publishing Limited, Aldershot. <https://doi.org/10.4324/9781315248523>
- Gubbins, E. (2024). Musical Futures and Irish primary schools: an investigation into the impact of informal learning and non-formal teaching on music education. *Irish Educational Studies*, 43(4), 805–826. <https://doi.org/10.1080/03323315.2023.2174570>
- Hallam, S., & Bautista, A. (2012). Processes of instrumental learning: The development of musical expertise. Teoksessa G. E. McPherson & G. F. Welch (toim.), *The Oxford handbook of music education* 1, 658–676. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199730810.013.0040>
- Hallam, S., Rinta, T., Varvarigou, M., Creech, A., Papageorgi, I., Gomes, T., & Lanipekun, J. (2012). The development of practising strategies in young people. *Psychology of Music*, 40(5), 652–680. <https://doi.org/10.1177/0305735612443868>
- Heikkinen, H. L. T., & Kaukko, M. (toim). (2023). *Toimintatutkimus: Käytännön opas*. Vastapaino.
- Jørgensen, H. (2008). Instrumental practice: Quality and quantity. *Finnish Journal of Music Education*, 11(1–2), 8–18.
- Kankaanranta, M. (2002). Developing digital portfolios for childhood education (Väitöskirja). JyUniversity of Jyväskylä]. JYX Digital Repository. <https://jyx.jyu.fi/bitstreams/a44eedfc-4b2f-48f4-ba25-ca0a8c56eba2/download>

- Karlsen (2011). Using musical agency as a lens: Researching music education from the angle of experience. *Research Studies in Music Education*, 33(2), 107–121. <https://doi.org/10.1177/1321103X11422005>
- Kauppila, R. (2007). *Ihmisen tapa oppia*. PS-kustannus.
- Keltikangas-Järvinen, L. (2012). *Pienen lapsen sosiaalisuus*. WSOY.
- Lehmann, A. C., Sloboda, J. A., & Woody, R. H. (2007). *Psychology for musicians: Understanding and acquiring the skills*. Oxford University Press.
- McPherson, G. E. (2005). From child to musician: skill development during the beginning stages of learning an instrument. *Psychology of Music* 33 (1), 5–35.
- Niikko, A. (2000). *Portfolio oppimisen avartajana*. Tammi.
- Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*.
- Polman, J., Hornstra, L. & Volman, M. (2021). The meaning of meaningful learning in mathematics in upper-primary education. *Learning Environments Research*, 24(3), 469–486. <https://doi.org/10.1007/s10984-020-09337-8>
- Reybrouck, M. and Schiavio, A. (2024). Music performance as knowledge acquisition: a review and preliminary conceptual framework. *Frontiers in Psychology* 15. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1331806>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 54–67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Stolp, E. (2023). *Student agency in whole-class playing in music education* (Väitöskirja). Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-9812-7>
- Suomen virallinen tilasto (SVT): Vapaa-ajan osallistuminen [verkkójulkaisu]. Kulttuuriosallistumisen muutokset 2017, Liitetäulukko 19. Musiikin harrastaminen, 10 vuotta täyttäneet (1981, 1991 2002 2009 2017) % . Helsinki: Tilastokeskus. Viitattu: 3.7.2025 https://stat.fi/til/vpa/2017/01/vpa_2017_01_2018-11-21_tau_019_fi.html
- Taube, K., & Tillman, M. (1998). *Portfolio: Oppimisen suunnittelu ja arviointi*. Tietosanoma.
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (Uudistettu laitos). Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Westerlund, H. & Juntunen, M-L. (2005). Music and knowledge in bodily experience. Teoksessa Elliott, D.J. (toim.), *Praxial music education: Reflections and dialogues*, 112–122. Oxford University Press.
- Wiggins, J. (2016). Teaching music with a social constructivist vision of learning. Teoksessa B. Gault & C. R. Abril (toim.), *Approaches to teaching general music: Methods, issues, and viewpoints* (s. 49–72). Oxford University Press.



Erityistä tukea saavien oppilaiden minäpystyvyyden ja yhteistyötaitojen vahvistaminen teknologia- ja digiharjoitusten avulla

KATARIINA RÄSÄNEN¹, JUUSO PURSIAINEN², VILLE ERONEN¹ JA SAMPO FORSTRÖM³

katariina.rasanen@uef.fi

¹Itä-Suomen yliopisto, Filosofinen tiedekunta, Itä-Suomen yliopiston harjoittelukoulu, Rantakylän normaalikoulu, ²Helsingin yliopisto, Kasvatustieteellinen tiedekunta, Viikin normaalikoulu, ³Itä-Suomen yliopisto, Filosofinen tiedekunta, Itä-Suomen yliopiston harjoittelukoulu, Tulliportin normaalikoulu

Tiivistelmä

Tutkimuksessa tarkasteltiin teknologiapohjaisten harjoitusten vaikutusta erityistä tukea saavien oppilaiden (N = 18) digitaalisten teknologioiden käyttöön ja digitaitoihin liittyvän minäpystyvyyden sekä yhteistyötaitojen kehittymiseen. Tutkimus toteutettiin kahdessa perusopetuksen pienryhmässä (5.–7. vuosiluokat) vuosina 2022–2023. Oppilaiden digitaalisen minäpystyvyyden ja yhteistyötaitojen kehittymistä arvioitiin viidessä mittapisteessä itsearviointikyselyjen avulla, ja aineistoa täydennettiin erityisopetuksen lehtorien havaintopäiväkirjoilla. Itsearviointien perusteella digitaalinen minäpystyvyys kehittyi teknologiaopetuksen aikana pääosin myönteisesti, mutta oppilaiden kesäloman jälkeen kokemus omasta digitaalisesta minäpystyvyydestä oli heikentynyt. Oppilaat kokivat myös yhteistyötaitojensa parantuneen tutkimuksen aikana. Tulokset osoittavat, että säännöllinen ja monipuolinen teknologiapohjainen opetus sekä ohjaava palaute voivat vahvistaa oppilaiden luottamusta kykyihinsä digitaalisten teknologioiden käytössä ja edistää yhteistyötaitojen kehitystä.

Avainsanat

digitaalinen minäpystyvyys, yhteistyötaidot, teknologiaopetus, erityisopetus, tulevaisuustaidot

Supporting the Self-Efficacy and Collaboration Skills of Special Education Students Through Technology and Digital Exercises

Abstract

The study examined the impact of technology-based exercises on the use of digital technologies, digital skills-related self-efficacy, and the development of collaboration skills among students receiving special support (N = 18). The research was conducted in two small groups in basic education (grades 5–7) during the years 2022–2023. The development of students' digital self-efficacy and collaboration skills was assessed at five measurement points using self-assessment questionnaires, and the data were complemented by observation diaries maintained by special education teachers. According to the self-assessments, digital self-efficacy generally improved during the technology-based instruction; however, after the summer break, students' perceived digital self-efficacy had declined. Students also reported an improvement in their collaboration skills during the study. The findings suggest that regular and diverse technology-based instruction, combined with guided feedback, can strengthen students' confidence in their ability to use digital technologies and promote the development of collaboration skills.

Keywords

digital self-efficacy, collaboration skills, teaching technology, special education, future skills

Johdanto

Perusopetuksen tavoitteena on tarjota kaikille oppilaille tasapuolisesti parhaat mahdolliset edellytykset menestyä ja kehittyä omien kykyjensä mukaan alati muuttuvassa maailmassa. Teknologian rooli opetuksessa on kasvanut, ja sen hyödyntäminen tukee oppilaita monin tavoin (Cheng & Lai 2020). Teknologia voi edistää yhteistyötä ja tukea oppilaita akateemisten ja sosiaalisten taitojen kehittämisessä (Zhang 2000). Digitaalisten välineiden tehokas käyttö edellyttää paitsi riittäviä taitoja myös vahvoja uskomuksia omista kyvyistä, eli pystyvyysuskomuksia (Helsper & Eynon 2010; Van Dijk 2017). Toisin sanoen, yksilön on uskotava kykyihinsä käyttää digitaalisia välineitä ja saavuttaa niillä halutut päämäärät. Minäpystyvyyden rooli korostuu erityisopetuksessa, jossa oppilaat kohtaavat enemmän oppimiseen liittyviä haasteita (Pajares 2006). Tutkimuksessa tarkasteltiin erityistä tukea saavien oppilaiden (N = 18) digitaalisen minäpystyvyyden ja yhteistyötaitojen kehittymistä teknologia- ja digiharjoitusten avulla.

Digitaalinen minäpystyvyys

Albert Banduran (1997) minäpystyvyysteorian mukaan pystyvyysuskomukset ovat keskeisiä motivaation, käyttäytymisen ja oppimisen kannalta. Tämä teoria soveltuu hyvin digitaalisten taitojen tutkimukseen, koska se selittää, miten yksilöt arvioivat omaa osaamistaan ja miten nämä arviot vaikuttavat heidän toimintaansa (Bandura, 1997). Digitaalinen minäpystyvyys on sovellus tästä teoriasta digitaalisten taitojen ja teknologian käyttöön (Eastin & LaRose 2000). Se vaikuttaa siihen, kuinka aktiivisesti yksilö hyödyntää teknologiaa, oppii uusia taitoja ja ratkaisee teknologisia ongelmia (Getenet ym. 2024).

Digitaalinen minäpystyvyys tarkoittaa yksilön uskomuksia omasta digitaitojen tasosta ja kyvystä käyttää teknologiaa haluttujen tavoitteiden saavuttamiseen (Eastin & LaRose 2000). Vahva digitaalinen minäpystyvyys paitsi tukee oppilaiden oppimista myös varustaa heidät tärkeillä taidoilla tulevaisuutta varten (Zhen ym. 2017). Oppilas, jolla on vahva digitaalinen minäpystyvyys, tarttuu rohkeammin uusiin teknologisiin haasteisiin, etsii aktiivisesti ratkaisuja ja pysyy motivoituneena oppimisprosessissa. Heikko digitaalinen minäpystyvyys voi puolestaan estää teknologian tehokasta hyödyntämistä ja lisätä digitaalista eriarvoisuutta (Getenet ym. 2024).

Oppilaiden suhtautuminen digitaaliseen teknologiaan on monimuotoista, ja siihen vaikuttavat useat tekijät. Sosiodemografiset taustat, aikaisemmat kokemukset teknologian käytöstä sekä yksilön pystyvyyksäilykset muokkaavat sitä, miten teknologia koetaan ja arvioidaan (Livingstone & Helsper 2007). Teknologiaan liittyvät asenteet perustuvat arvioihin sekä teknologiasta itsestään että käyttäjän omista kyvyistä.

Taitojen ja osaamisen ohella on tärkeää, että oppilas uskoo pystyvänsä hyödyntämään taitojaan. Minäpystyvyys eli usko omiin kykyihin ja selviytymiseen haasteista on ratkaisevan tärkeää oppilaiden itsetunnon, motivaation ja koulumyönteisyyden kehittämisessä (Zhen ym. 2017). Oppilaat, jotka kokevat olevansa kykeneviä ja pystyviä, ovat motivoituneempia oppimaan ja sitoutuvat paremmin koulutyöhön (Getenet ym. 2024). Vahva minäpystyvyys tukee oppimista ja vaikuttaa positiivisesti käyttäytymiseen ja ajatteluun.

Minäpystyvyyden vahvistaminen erityisopetuksessa

Oppimisvaikeudet ja tuen puute ovat yhteydessä heikompaan minäpystyvyyteen koulussa (Paananen 2019). Tällöin oppilas ei usko riittävästi omiin toiminnanohjauksen ja itsesäätelyn kykyihinsä. Neurologisia haasteita omaavat nuoret arvioivat minäpystyvyytensä heikommaksi kuin ikätoverinsa (Martin ym. 2017). Oppilaan heikko minäpystyvyys voi lisätä tunne- ja käytöshäiriöitä, joista oppilaan saama negatiivinen palaute voi johtaa epäsuotuisaan kierteseen, joka heikentää entisestään sekä oppilaan minäpystyvyyttä että oppimistuloksia. Mitä moninaisempia oppimisvaikeudet ovat, sitä enemmän oppilas hyötyy saamastaan tuesta. Minäpystyvyyden tukeminen on erityisen hyödyllistä oppilaille, joilla on tarkkaavuuden pulmia. (Paananen 2019).

Minäpystyvyys voi muuttua positiivisten kokemusten ja taitojen kehittymisen seurauksena (Bandura, 1997). Minäpystyvyyden taso vaihtelee eri tilanteissa ja tehtävissä, esimerkiksi oppiaineiden välillä tai niiden sisällä. Nämä vaihtelut voivat näkyä esimerkiksi siten, että jännitys vaikuttaa suoriutumiseen tehtävissä. Minäpystyvyydessä ei ole kyse oman kyvykkyyden vertailusta suhteessa toisiin, vaan suoriutumisen arvioinnista suhteessa haluttuun tulokseen (Bong & Skaalvik 2003). Minäpystyvyyttä vahvistavat erityisesti tilanteet, jotka haastavat yksilön suojamekanismeja ja johtavat onnistumiseen (Bandura, 1997). Suojamekanismit ovat psykologisia keinoja, kuten välttely tai ulkoisten selitysten etsiminen,

joita yksilö käyttää suojellakseen itseään epäonnistumisen pelolta tai itsetunnon kolauksilta (Bandura, 1997). Helpot onnistumiset eivät vahvista minäpystyvyyttä merkittävästi; sen sijaan haasteiden kohtaaminen ja niistä selviytyminen tukevat vahvan minäpystyvyyden kehittymistä.

Ihminen kehittyy vuorovaikutuksessa toisten kanssa, ja koulun rooli minäpystyvyyden kehittämisessä on merkittävä. Perusopetuksen opetussuunnitelma korostaa oppimisen tapahtuvan erilaisten ryhmien ja yhteisöjen sisällä. Oppilasta on tuettava olemaan itse aktiivinen toimija oppimisympäristössään. (Opetushallitus 2014). Minäpystyvyyttä voidaan tukea koulussa erilaisin keinoin, ja se rakentuu neljästä pääasiallisesta tiedonlähteestä: oma toiminta, muiden suoriutumisen seuraaminen, sosiaalinen tuki ja fysiologiset reaktiot (Schunk & Meece 2006). Sosiaalinen ympäristö on erityisen tärkeä, koska se vaikuttaa minäpystyvyyden kehitykseen sosiaalisen tuen ja muiden suoriutumisen seuraamisen kautta. Minäpystyvyyden ja yhteistyötaitojen keskinäinen vuorovaikutus muodostaa perustan toimivalle ryhmätyöskentelylle.

Yhteistyötaidot ja teknologiaopetus

Koulu tarjoaa erinomaisen ympäristön oppilaan minäpystyvyyden ja yhteistyötaitojen kehittämiseksi. Vuorovaikutustilanteet mahdollistavat oppilaille uusien taitojen harjoittelun yhdessä muiden kanssa (Siiskonen ym. 2019). Vahva minäpystyvyys kannustaa oppilasta osallistumaan aktiivisesti ryhmätyöskentelyyn ja ottamaan vastuuta. Positiivinen yhteistyöympäristö ja sosiaalinen tuki vahvistavat minäpystyvyyden tunnetta (Mercer ym. 2011; Waddington 2023). Hyvät yhteistyötaidot, kuten kommunikointi ja ongelmanratkaisukyky, edistävät sekä ryhmän menestystä että yksilön itsetuntoa. Rakentava palaute ja itsereflektio tukevat oppilaan minäpystyvyyden kehitystä ja auttavat oppilasta asettamaan realistisia tavoitteita ja pysymään motivoituneena (Peura ym. 2021).

Kaukiainen ym. (2005) kehittivät MASK-monitahoarviointivälineen sosiaalisen kompetenssin mittaamiseen ja arvioimiseen. MASK-arviointivälineessä käytetään käsitettä prososiaaliset taidot, jotka kattavat yhteistyötaidot ja empatian. Yhteistyötaitoja ovat muun muassa ryhmän toimintaan osallistumiseen, auttamiseen ja keskustelemiseen liittyvät taidot. Yhteistyötaidot tarkoittavat esimerkiksi sitä, että oppilas tarjoaa apuaan muille, kutsuu muita mukaan toimintaan ja osoittaa oma-aloitteisesti sekä vastavuoroisesti hyväksyntää muille. Hyviin yhteistyö-

taitoihin kuuluvat muun muassa aktiivinen toiminta vuorovaikutustilanteissa ja kyky asettua muiden asemaan (Kaukiainen ym. 2005, 15). Sosiaaliset taidot, kuten yhteistyötaidot, ovat yhteydessä myös akateemiseen suoriutumiseen, vaikka tutkimustulokset ovatkin olleet vaihtelevia. Esimerkiksi Cooperin ym. (2014) tutkimus osoittaa, että hyvät sosiaaliset taidot parantavat akateemista suoriutumista. Holopaisen ym. (2012) tutkimuksessa sosiaalisten taitojen yhteys akateemiseen menestykseen ei kuitenkaan ollut yhtä selvä. Aikaisemmat tutkimukset korostavat myös vertaistuen ja vertaisoppimisen merkitystä yhteistyötaitoissa (Jenkins 2017). Esimerkiksi ohjelmoinnin oppimisessa pareittain työskentely ja yhteinen keskustelu ovat edistäneet oppimista (Csizmadia ym. 2019).

Teknologiakasvatus pohjautuu perusopetuksen opetussuunnitelmaan ja oppisisältöihin, joiden tavoite on edistää aktiivista toimijuutta ja vuorovaikutteista oppimista sekä valmistaa oppilaita toimimaan nopeasti muuttuvassa maailmassa (Opetushallitus 2014). Teknologian roolin kasvaessa sen ymmärtäminen ja hyödyntäminen ovat keskeisiä tulevaisuuden taitoja. Teknologia voi edistää moninaisten oppijoiden oppimista, osallisuutta, yhteistyötä ja viestintää, ja sen käytön on todettu edistävän yhteistoiminnan onnistumista (Dukuzumuremyi & Siklander 2018; Schunk & Meece 2006). Lisäksi teknologia parantaa erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden oppimiskokemuksia (Dukuzumuremyi & Siklander 2018).

Teknologiaharjoituksissa oppilasta tuetaan luomaan oma suunnitelma ja toteuttamaan se oppimistavoitteidensa saavuttamiseksi. Tämä prosessi vahvistaa oppimisen omistajuutta, mikä tarkoittaa, että oppilas ottaa vastuun omasta oppimisestaan ja kokee itsensä aktiiviseksi toimijaksi. Tällainen lähestymistapa voi lisätä oppilaan motivaatiota ja sitoutumista oppimiseen (Schunk & Meece 2006). Oppimisen omistajuus tukee lisäksi oppilaan itsetunnon ja itsesäätelytaitojen kehittymistä (Lipponen 2017; Sharapan 2012).

Oppilaslähtöinen pedagogiikka vahvistaa oppilaiden kiinnostusta teknologiasisältöihin, korostaen heidän kykyään ajatella luovasti ja kehittää omia ratkaisujaan. Tutkimuksessa käytettiin Maker-pedagogiikalle tyypillisiä elementtejä. Maker-pedagogiikka on oppimismenetelmä, joka keskittyy luovuuteen ja ongelmanratkaisuun (Hyvönen & Kangas 2007). Sen perusajatus on, että oppilaat oppivat parhaiten luomalla itse, kokeilemalla ja ratkaisemalla käytännön ongelmia. Maker-pedagogiikan ytimessä on oppimisen omistajuus, joka tarkoittaa oppilaan henkilökohtaista vastuuta ja aktiivista roolia oppimisprosessissa. Oppi-

laiden ohjaaminen edellyttää opettajilta pedagogisia taitoja, jotka tukevat oppilaiden autonomiaa, osallisuutta ja yhteistyötaitoja (Mercer ym. 2011). Opettajan ei tarvitse hallita kaikkea tietoa vastatakseen oppilaiden kysymyksiin; sen sijaan lasten kiinnostuksen kohteita voidaan tutkia yhdessä, samalla rohkaisten heitä kysymään lisää ja syventämään oppimistaan (Sharapan 2012).

Tutkimuksen tavoite

Minäpystyvyyttä ja yhteistyötaitoja on tutkittu laajasti, ja niiden merkitys oppimismotivaation ja akateemisten saavutusten kannalta on hyvin dokumentoitu (esim. Schunk & Meece 2006). Teknologian hyödyntämisen on todettu parantavan oppilaiden vuorovaikutustaitoja ja oppimiskokemuksia (Dukuzumuremyi & Siklander 2018). Erityisopetuksen näkökulmasta tiedetään, että yksilöllinen tuki on keskeistä oppilaiden oppimisen ja hyvinvoinnin kannalta (esim. Mercer ym. 2011). Sen sijaan tutkimus erityistä tukea saavien oppilaiden minäpystyvyydestä ja yhteistyötaitoista teknologiaopetuksen yhteydessä on yhä rajallista (ks. Bergen 2013; Cheng & Lai 2020; Martin ym. 2017). Digitaalinen minäpystyvyys on niin ikään saanut vähemmän huomiota, sillä sen kehityksen seuraaminen edellyttää pitkittäisasetelmia (Fu & Hwang 2018).

Vaikka yleisiä teknologiatuettuja oppimismenetelmiä on tutkittu, erityistä tukea saavien oppilaiden kokemuksia ja hyötyjä näistä menetelmistä ei ole käsitelty riittävästi. Tässä tutkimuksessa keskitytään siihen, miten teknologia- ja digiharjoitukset voivat tukea oppilaan digitaalisen minäpystyvyyden ja yhteistyötaitojen kehittymistä oppilailla, joilla on oppimisen haasteita ja joiden motivaatio sekä itseluottamus voivat olla muita heikompia (Pajares 2006). Näiden taitojen vahvistaminen on erityisen tärkeää, sillä ne tukevat itsenäistä ajattelua, oppimismotivaatiota ja opiskelutaitoja.

Tutkimuksen tavoitteena on tuottaa uutta tietoa erityisopetuksen, teknologiakasvatuksen ja oppimisen tutkimuksen rajapinnassa. Tutkimus tarkastelee, miten teknologiaharjoitukset voivat edistää erityistä tukea saavien oppilaiden digitaalista minäpystyvyyttä ja yhteistyötaitoja. Teknologian kehittyvä rooli korostaa tarvetta ymmärtää, kuinka oppilaat voivat vahvistaa itseluottamustaan ja taitojaan sen käytössä (Cheng & Lai 2020). Minäpystyvyyden ja yhteistyötaitojen

kehittäminen voi parantaa erityistä tukea saavien oppilaiden oppimiskokemuksia ja auttaa heitä saavuttamaan parempia oppimistuloksia (Martin ym. 2017).

Erityisopetuksessa korostuu yksilöllisen tuen merkitys ja oppimiseen liittyvien haasteiden huomioiminen (Mercer ym. 2011; Paananen 2019). Digitaaliset välineet voivat tukea itsenäistä oppimista sekä vahvistaa itsetuntoa ja minäpystyvyyttä. Keskiössä on ajatus siitä, että oppilas voi parantaa omaa oppimistaan, kun hän uskoo vahvasti kykyihinsä, saa mahdollisuuksia vaikuttaa oppimiseensa ja kokee ympäröivän yhteisön tarjoavan tukea.

Tutkimuksen toteutus ja tutkimuskysymykset

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, kuinka teknologiaopetus voi edistää erityisopetuksen oppilaiden digitaalista minäpystyvyyttä ja yhteistyötaitoja. Tutkimus ajoittui joulukuusta 2022 joulukuuhun 2023. Kohderyhmänä oli 18 erityisopetuksen oppilasta (N = 18) kahdesta 5.–7. vuosiluokkien pienryhmästä, joista toisessa oli 8 ja toisessa 10 oppilasta. Oppilaista 14 oli poikia ja 4 tyttöjä, ja he kaikki opiskelivat samassa itäsuomalaisessa koulussa. Ryhmien opetuksesta vastasivat erityisopetuksen lehtorit ja koulunkäynnin ohjaaja.

Tutkimus toteutettiin eettisesti Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2023) ohjeiden mukaisesti. Tutkimusluvut hankittiin, ja huoltajille sekä oppilaille annettiin kattavat tiedot tutkimuksen sisällöstä ja etenemisestä. Osallistuminen perustui huoltajien suostumukseen ja oppilaiden vapaaehtoisuuteen.

Tutkimuskysymykset ovat:

1. Miten erityistä tukea saavien oppilaiden kokema digitaalinen minäpystyvyys ja yhteistyötaidot kehittyivät tutkimuksen aikana toteutettujen digitaalisten harjoitusten tuella?
2. Millaista uutta tietoa saatiin digitaalista teknologiaa hyödyntävien opetuskäytäntöjen kehittämisestä?

Teknologiaopetuksen toteutus tutkimuksessa

Teknologiaopetuksen sisällöt integroitiin perusopetuksen opetussuunnitelman oppiainekohtaisiin oppimistavoitteisiin. Lisäksi laaja-alaiset tavoitteet, kuten ajattelun taidot, itseilmaisu, arjen taidot, monilukutaito sekä työelämätaidot ja osallistuminen, voitiin yhdistää teknologiasisältöihin. Lego Spike Prime ja micro:bit otettiin käyttöön koodaamisen ja ohjelmoinnin harjoittelussa, osana matematiikan oppisisältöjä. Minecraftia hyödynnettiin historian oppisisällössä, esimerkiksi antiikin Rooman Colosseumin rakentamisessa virtuaalimaailmassa.

Tässä tutkimuksessa tämä ilmeni erityisesti siinä, että oppilaat saivat itse valita projekteihinsa liittyviä aiheita ja välineitä, mikä tuki heidän motivaatiotaan, sitoutuneisuuttaan ja itseohjautuvuuttaan toiminnassa.

Maker-pedagogiikassa teknologia on tärkeä väline, mutta ei itseisarvo. Se tukee oppilaan luonteenomaista tekemistä ja oppimista, etenkin silloin, kun se mahdollistaa luovuuden ja ongelmanratkaisun. Teknologiasisältöjen haastetaso sovitettiin oppilaiden taitotason ja oppimisvalmiuksien mukaan.

Oppilaita ohjasi perinteiseen oppituntiin verrattuna kaksinkertainen määrä lehtoreita: erityisopetuksen lehtoreiden lisäksi mukana olivat teknologiasta vastaavat lehtorit, mikä tarjosi oppilaille poikkeuksellisen runsaasti apua ja palautetta. Yhteistyö lehtoreiden välillä oli keskeisessä roolissa teknologiaopetuskokonaisuuksien toteutuksessa. Oppituntien rakenne toistui johdonmukaisesti: harjoituskertojen alussa teknologiasta vastaavat lehtorit esittelivät tuntien sisällön ja tavoitteet, minkä jälkeen oppilaat jaettiin pienryhmiin tai pareihin ja aloitettiin harjoittelemaan teknologiasisältöä.

Oppimiskokonaisuudet herättivät monenlaisia tunteita, kuten uteliaisuutta, iloa ja innostusta, mutta myös negatiivisia tunteita, kuten kärsimättömyyttä, turhautumista ja pettymystä. Teknologiaopetus tarjosi oppilaille mahdollisuuksia ilmaista itseään monipuolisesti, luoda omia tuotoksiaan ja ratkaista erilaisia haasteita. Esimerkiksi oppilaat suunnittelivat, rakensivat ja ohjelmoivat huvipuistolaitteita, ansoja ja historiallisia rakennuksia. Lisäksi he jakoivat osaamistaan kouluyhteisössä esittelemällä tuotoksiaan muille oppilaille ja opettajille.

Tutkimusaineisto ja analyysimenetelmät

Tutkimuksen aineisto koostui sähköisistä digitaalisen minäpystyvyyden ja yhteistyötaitojen itsearviointilomakkeista, jotka oppilaat täyttivät viidessä eri mittauspisteessä tutkimusjakson aikana: 0. mittaus (joulukuu 2022, ennen teknologiaharjoituksia), 1. mittaus (helmikuu 2023, Lego Spike Prime -sisällön jälkeen), 2. mittaus (maalis-huhtikuu 2023, micro:bit-sisällön jälkeen), 3. mittaus (huhti-toukokuu 2023, Minecraft-sisällön jälkeen) ja 4. mittaus (elokuu 2023, kesäloman jälkeen) (ks. Taulukko 1). Kyselylomakkeet analysoitiin Microsoft Excel -ohjelmistolla hyödyntäen tilastollisia funktioita keskihajonnan ja keskiarvon laskemiseen.

Taulukko 1. Teknologiasisällöt

<i>Teknologiasisältö</i>	<i>Ajankohta</i>	<i>Kesto (x 45 min oppituntia)</i>
Legerobottiikka (Spike Prime)	Tammikuu – helmikuu 2023	5
Micro:bit	Maaliskuu – huhtikuu 2023	5
Minecraft	Huhtikuu – toukokuu 2023	4

Oppilaiden digitaalisen minäpystyvyyden ja yhteistyötaitojen kehitystä arvioitiin vertaamalla itsearviointivastausten keskiarvoja. Lisäksi tutkimusaineistoon kuuluivat erityisopetuksen lehtoreiden teknologiakokonaisuuksien jälkeen havaintopäiväkirjoihin kirjaamat havainnot. Päiväkirjojen sisältö analysoitiin sisällönanalyysin avulla, joka keskittyi toistuvien teemojen, erojen ja yhtäläisyyksien tunnistamiseen digiharjoitusten aikana. Sisällönanalyysin tavoitteena oli järjestää aineisto tiiviiksi ja ymmärrettäväksi kokonaisuudeksi, josta voitiin tehdä merkityksellisiä johtopäätöksiä (Tuomi & Sarajärvi 2009).

Oppilaan digitaalisen minäpystyvyyden mittari laadittiin tutkimusryhmässä mukailleen Peuran ym. (2019) kehittämää lukemisen minäpystyvyyden mittaria, joka sovellettiin teknologiaopetuksen kontekstiin. Mittarin kehittäminen oli

tarpeellista, sillä valmiita työkaluja, jotka on suunnattu erityisesti digitaalisen minäpystyvyyden arvioimiseen perusopetuksen erityisen tuen piirissä oleville oppilaille, ei ollut saatavilla. Mittarin tavoitteena oli kartoittaa oppilaiden kokemuksia omasta pystyvyydestään teknologian käytössä. Erityinen painotus oli oppilaiden tunteissa omista kyvyistään suoriutua tehtävistä, ei pelkästään heidän teknisissä taidoissaan.

Mittarin väitteet suunniteltiin huolellisesti vastaamaan minäpystyvyyden käsitettä, jolloin kaikki väitteet alkoivat sanoilla ”kuinka varma olet, että pystyt.” Tällä pyrittiin varmistamaan, että oppilaiden vastaukset perustuivat minäpystyvyyden tunteeseen, eivätkä objektiiviseen kyvykkyyteen. Mittarin väitteiden muotoilu perustui aiempaan tutkimukseen, ja väittämien määräksi rajattiin viisi, jotta kyselylomake pysyi kompaktina ja sopivana kohderyhmän ikä- ja taitotasolle. Vastaukset kerättiin viisiportaisella Likert-asteikolla, jossa arviointiasteikon ääripäät määriteltiin siten, että 1 = täysin varma, että en pysty ja 5 = täysin varma, että pystyn. Asteikon arvoilla 1–2 voidaan arvioida oppilaan digitaalista minäpystyvyyttä kielteiseksi ja arvoilla 4–5 myönteiseksi. Neutraalia arvoa 3 käytetään, kun oppilas ei osaa sanoa asiasta kantaansa.

Oppilaiden yhteistyötaitojen itsearviointiin käytettiin MASK-kyselyä (The Multisource Assessment of Social Competence), joka on suunniteltu mittaamaan sosiaalista kompetenssia monilähteisen arvioinnin avulla (Junttila ym. 2006). Kysely sisälsi väittämiä, jotka kartoittivat oppilaiden kokemuksia yhteistyötilanteista. Vastaukset annettiin neljäportaisella Likert-asteikolla (1 = En koskaan, 4 = Erittäin usein), jossa arvoilla 1–2 voidaan arvioida oppilaan yhteistyötaitoja kielteisiksi ja arvoilla 3–4 myönteiseksi. MASK-kyselyä käytetään erityisesti koulukontesteissa oppilaiden yhteistyö- ja vuorovaikutustaitojen itsearviointiin. Aiempien tutkimusten perusteella sitä pidetään luotettavana mittarina sosiaalisten taitojen kehityksen arvioinnissa (Junttila ym. 2012).

Erityisopetuksen lehtoreiden päiväkirjoihin tallennettiin keskeiset havainnot teknologiakokonaisuuksista, painottaen oppilaiden vuorovaikutusta ja toimintatapoja ryhmissä. Lehtorit kirjasivat itsenäisesti keskeisiä havaintoja jokaisen harjoituksen aikana ja keskustelivat niistä jälkikäteen, mikä tuki havaintojen jäsentämistä ja aineiston alustavaa analyysia (vrt. Mayring 2014; Schreier 2014). Havaintopäiväkirja-aineistoa kertyi yhteensä noin kuusi sivua (Times New Roman, fonttikoko 12, riviväli 1,5).

Päiväkirjat analysoitiin systemaattisesti sisällönanalyysin avulla, mikä mahdollisti oppimisprosessin laadullisen tarkastelun ja oppilaiden edistymisen dokumentoinnin. Sisällönanalyysi mahdollisti oppilaiden vuorovaikutuksen ja yhteistyötaitojen kehittymisen tarkastelun teknologiakokonaisuuksien aikana.

Sisällönanalyysin pääpaino oli oppilaiden itseilmaisussa, vuorovaikutustilanteissa ja yhteistyötaitojen kehityksessä. Sisällönanalyysin avulla pyrittiin tunnistamaan eroja ja samankaltaisuuksia teknologiakokonaisuuksien jälkeen kerätyissä päiväkirjamerkinnöissä. Erityisesti huomiottiin vastuunjako, yhteisten päätösten tekeminen ja ongelmanratkaisu teknologiatehtävissä, sillä nämä tekijät olivat keskeisiä oppimisprosessissa ja vaikuttivat ryhmän toimintaan.

Sisällönanalyysi perustui aiempien tutkimusten pohjalta kehitettyihin kategorioihin, kuten sosiaalinen tuki, kyky osallistua yhteistyöhön, yhteistyön esteet ja onnistumisen kokemukset. Näiden kategorioiden avulla havaintoja voitiin jäsentää ja syventää ymmärrystä siitä, miten oppilaat kokivat yhteistyön sekä miten heidän vuorovaikutustaitonsa kehittivät teknologiapainotteisessa oppimisympäristössä.

Kategorioiden tarkentaminen ja niiden hyödyntäminen analyysin välineinä edellyttivät toistuvaa reflektointia ja havaintojen vertailua. Schreierin (2014) mukaan sisällönanalyysin uskottavuus edellyttää kategorioiden toistuvuuden tarkastelua, ja Mayringin (2014) mukaan niiden tulisi säilyä suhteellisen muuttumattomina. Tutkimuksen edetessä havaintokategorioiden pysyvyys vahvistui, mikä tuki niiden analyttistä käyttökelpoisuutta. Kategorioiden avulla havainnot jäsentyivät ja syvensivät ymmärrystä oppilaiden yhteistyökokemuksista sekä vuorovaikutustaitojen kehittymisestä teknologiapainotteisessa oppimisympäristössä.

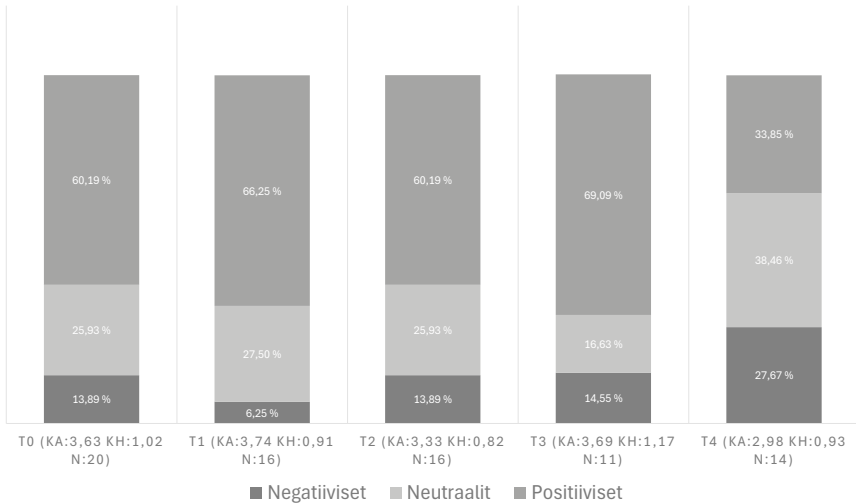
Tutkimustuloksissa keskitytään sekä itsearviointikyselyjen kvantitatiiviseen analyysiin että päiväkirjojen perusteella tehtyihin laadullisiin havaintoihin, jotka tarjoavat syvemmän ymmärryksen yhteistyötaitojen kehittymisestä teknologiaskasvatuksen yhteydessä.

Tulokset

Oppilaiden digitaalisen minäpystyvyyden ja yhteistyötaitojen kehittymistä arvioitiin vertaamalla heidän itsearviointiensa keskiarvoja joulukuusta 2022 elokuuhun 2023 viidellä mittauksella (T0-T4).

Digitaalinen minäpystyvyys

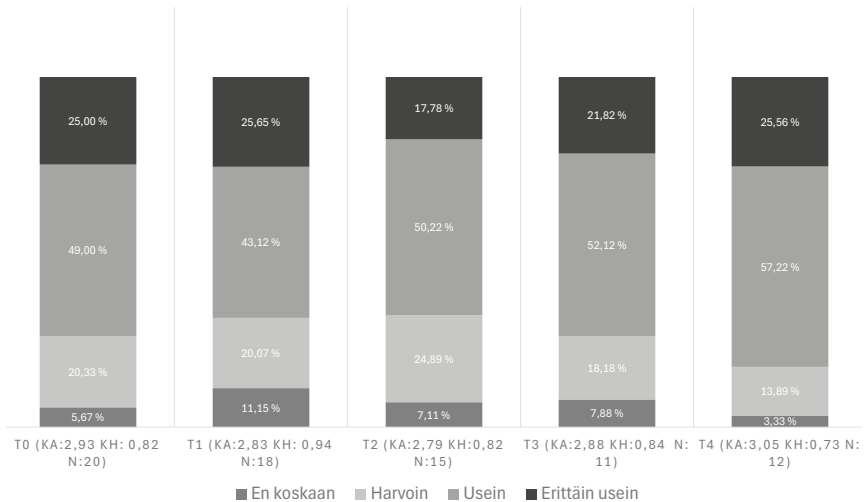
Oppilaiden kokema digitaalinen minäpystyvyys kasvoi teknologiaopetuksen aikana (T0–T3), mutta laski oppilaiden kesäloman jälkeen (T4). Ainoastaan Micro:bit sisältökokonaisuuden jälkeen (T2) myönteisten arvojen määrä laski hieman. Kesäloman jälkeen (T4) oppilaiden myönteisten arvojen määrä puolittui ja kielteisten arvojen määrä oli suurimmillaan. Samoin neutraalien arvojen määrä oli muihin arviointipisteisiin verrattuna suuri. (ks. Kuvio 1). Oppilaiden digitaalisen minäpystyvyyden keskiarvot olivat alkumittauksessa (T0) 3,63, ensimmäisen teknologiasisällön jälkeen (T1) 3,74, toisen teknologiasisällön jälkeen (T2) 3,33, viimeisen teknologiasisällön jälkeen (T3) 3,69 ja kesäloman jälkeisessä mittauksessa (T4) 2,98 (ks. Kuvio 1). Tulokset osoittavat oppilaiden digitaalisen minäpystyvyyden vaihtelevan eri arviointipisteissä. Oppilaiden kokeman digitaalisen minäpystyvyyden keskihajonta vaihteli välillä 0,82–1,17. Tulokset osoittivat oppilaiden digitaalisen minäpystyvyyden heikkenevän kesäloman jälkeen.



Kuvio 1. Digitaalisen minäpystyvyyden kehitys T0-T4 (%)

Koetut yhteistyötaidot

Oppilaiden myönteisten arvojen suhteellinen määrä lisääntyi jonkin verran joulukuun 2022 arviointipisteestä toukokuun 2023 arviointipisteeseen (ks. Kuvio 2). Tutkimuksessa havaittiin myös eroja pienryhmien välillä yhteistyötaitojen kokeuksessa. Toisen pienryhmän oppilaat arvioivat tekevänsä kaikissa arviointipisteissä enemmän yhteistyötä kuin toisen pienryhmän oppilaat.



Kuvio 2. Koettujen yhteistyötaitojen kehitys T0-T4 (%)

Päiväkirjahavainnot

Erityisopetuksen lehtoreiden havaintopäiväkirjoista nousee esiin keskeisesti se, että oppilaat olivat pääosin erittäin motivoituneita digitaaliseen työskentelyyn. He pystyivät keskittymään suhteellisesti paremmin digiharjoituksiin verrattuna tavanomaiseen oppituntityöskentelyyn.

Oppilaiden motivaatio näkyi spontaaneina reaktioina. Onnistumisen kokemukset ilmenivät hihkumisina ja tuetuksina. (Erityisopetuksen lehtorin päiväkirja 2023) Toinen keskeinen havainto oli, että oppilaat kyseenalaistivat taitojaan ja kykyjään selvitä haastavamman digiharjoituksen tehtävistä, kuin heille helpomman digiharjoituksen tehtävistä.

Oppilaiden levottomuus lisääntyi selvästi oppitunnin edetessä. Mielestäni vaatimustason nousu korkeaksi voi olla tähän yhtenä syy. Oppilaspalautteet eivät olleet tältä kerralta niin hyviä kuin aiemmin. Tämä voi selittyä sillä, että tehtävän

haastetaso oli selkeästi yli oppilaan työskentelyvalmiuksien. Aikuisten ohjauksessa korostui mielestäni kannustaminen ja pystyvyysuskon luominen. (Erityisopetuksen lehtorin päiväkirja 2023)

Kolmas keskeinen havainto oli, että oppilaat tarvitsivat aikuisen tunnetukea ja kannustamista selkeästi eniten haasteellisemmiksi koetuissa teknologiasäälöissä, kuten Micro:bitissä. Digiharjoituksen aikana muutama oppilas sai niin voimakkaan tunnereaktion haastavan tehtävän takia, että poistui hetkeksi luokasta rauhoittumaan käytävään.

Tämä kerta oli selvästi levottomin harjoituskerta oppilaiden keskittymisen, tarkkaavaisuuden suuntaamisen ja käyttäytymisen suhteen. Kaksi oppilasta pyöri useamman kerran ympäri luokkaa ja heillä oli haasteita keskittyä digiharjoitukseen ja parityöskentelyyn. (Erityisopetuksen lehtorin päiväkirja 2023)

Neljäs keskeinen havainto oli, että viimeisissä digiharjoituksissa oppilaat antoivat toisilleen myönteistä palautetta ja tukea aiempia digiharjoituksia enemmän.

Oppilaat kehuivat oppitunnin aikana spontaanisti toistensa rakennelmia, kuinkahan tämän saisi siirrettyä muille oppitunneilla. (Erityisopetuksen lehtorin päiväkirja 2023)

Pohdinta

Digitaalisen minäpystyvyyden kehittyminen ja tukeminen

Oppilaiden digitaalisen minäpystyvyyden arviot olivat kaikissa arviointipisteissä hieman keskiarvoa myönteisempiä, mikä voi heijastaa oppilaiden positiivista asennetta digiharjoituksia kohtaan. Tätä tukevat myös erityisopetuksen lehtoreiden havainnot oppilaiden korkeasta motivaatiosta digiharjoitusten aikana. Oppilaiden digitaalinen minäpystyvyys näytti vahvistuvan yleisesti tutkimuksen aikana. Osaltaan tähän voi olla syynä se, että oppilaan digitaalisen minäpystyvyyden kehittymistä tukivat digiharjoituksissa koetut onnistumiset ja hänen opettajilta saamansa myönteinen palaute. Erityisopetuksen lehtorit myös arvioivat oppilaiden luottavan taitoihinsa suoriutua digiharjoituksista yhä paremmin

tutkimuksen edetessä. Ainoastaan haastavimman teknologiasisällön (micro:bit) jälkeen oppilaiden kokemaa digitaalinen minäpystyvyys heikkeni. Digitaalisen minäpystyvyyden kokemuksen vaihtelu teknologiasisältöjen välillä, johtui todennäköisesti sisältöjen eri vaikeustasoista. Tämä havainto saa tukea myös erityisopetuksen lehtoreiden havainnoista, jotka osoittivat, että oppilaat kyseenalaistivat taitonsa selviytyä vaikeimmista digiharjoituksista.

Oppilaan digitaalisen minäpystyvyyden myönteisen kehityksen tukemisessa onkin tärkeää löytää oppilaalle sopiva vaikeustaso, jotta hän voi kokea onnistumisen kokemuksia, jotka vahvistavat positiivista minäpystyvyyden tunnetta (Pajares 2006). Haastavimmat tehtävät, kuten ohjelmointi micro:bit:n avulla, vaativat aikuisen jatkuvaa tunnetukea ja kannustusta, jotta oppilas pystyi eteneään digiharjoituksissa ja saattamaan ne loppuun.

Tulosten tulokinnassa on tärkeää huomioida suhteellisen korkea keskihajonta, mikä osoittaa, että tutkimusjoukossa on oppilaita, joiden digitaalinen minäpystyvyys on huomattavasti keskimääräistä alhaisempi. Ohjaavan aikuisen tuki on erityisen merkittävää oppilaille, joiden digitaalisen minäpystyvyyden tunne on heikko (ks. Mercer ym. 2011). Ohjauksessa tulisi kiinnittää huomiota sekä yksittäisten oppilaiden että koko luokan kollektiivisen minäpystyvyyden tunteisiin ja niiden kehitykseen.

Kesäloman jälkeen havaittiin, että neutraalien arvojen määrä oppilaiden digitaalisessa minäpystyvyydessä oli suurempi kuin kaikissa edellisissä arviointipisteissä. Tämä voi viitata oppilaiden hetkelliseen epäluottamukseen omaan digitaaliseen minäpystyvyyteensä. Epävarmuus saattaa osittain johtua siitä, että digiharjoitukset olivat kesäloman ajan tauolla. Oppilaan digiharjoitusten aikana saadulla palautteella voi olla merkittävä rooli hänen pysyvyyduskonsa tukemisessa (ks. Mercer ym. 2011).

Yhteistyötaitojen kehittyminen

Aikaisempien tutkimusten perusteella yhteistyötaitoja voidaan tarkastella monesta näkökulmasta, kuten vuorovaikutuksen ja kommunikaation vaikutuksesta tuloksellisuuteen (Rodriguez ym. 2017), oppilaiden tehtävien aikana omaksumista rooleista (Zarb ym. 2012) sekä laajemmin yhteistoiminnallisuuden

lähtökohdista ja käytännöistä (Dejarnette 2016). Oppilaat voivat siis kokea yhteistyötaitonsa kehittyvän eri tavoin riippuen siitä, miten nämä taidot määritellään.

Oppilaat arvioivat yhteistyötaitojensa kehittyneen myönteisesti tutkimuksen aikana. Tämä saattaa johtua siitä, että he kokivat tekevänsä enemmän yhteistyötä digitunneilla verrattuna perinteisiin oppitunteihin, joissa opiskelu oli pääasiassa itsenäistä. Tutkimuksessa havaittiin myös eroja pienryhmien välillä yhteistyötaitojen kokemuksessa. Toisen pienryhmän oppilaat arvioivat tekevänsä enemmän yhteistyötä kuin toisen pienryhmän oppilaat kaikissa mittauspisteissä. Tämä voi selittyä sillä, että toisen pienryhmän oppilaat olivat omaksuneet itsenäisemmän työskentelytavan, kun taas toisen ryhmän oppilaat olivat harjoitelleet yhteistyötaitoja pidempään.

Osaamisen kehittyminen ja jatkotutkimusmahdollisuudet

Tutkimuksen suurimpiin anteihin kuuluu siihen osallistuneiden asiantuntijoiden ammatillisen osaamisen kehittyminen, erityisesti digitaalisten ja tutkimuksen osalta. Tutkimusryhmän jäsenillä oli erilaista osaamista pedagogisista sisällöistä, tutkimuksen tekemisestä, yhteistyöverkostoista sekä digi- ja teknologiaosaamisesta. Tutkimuksen aikana syntyi tiivistä yhteistyötä yliopiston tutkijoiden ja lehtoreiden kanssa, mikä johti osaamisen jakamiseen ja monipuolisten tutkimusmenetelmien kehittämiseen. Tutkijat toivat esille omia osaamisalueitaan, mikä laajensi tutkimuksen näkökulmaa ja monipuolisti tutkimusta.

Tutkimusprojektin aikana kehitettiin arviointiväline oppilaan digitaalisen minäpystyvyyden arvioimista varten ja luotiin erilaisia teknologiasisältöjä sekä pedagogisia käytänteitä teknologiasisältöjen opettamiseen oppilaille. Digiharjoituksista saatuja kokemuksia jaettiin ja niistä keskusteltiin tutkimusryhmässä, mikä avasi uusia näkökulmia toteuttaa digiharjoituksia ja siihen liittyvää tutkimusta opettajankoulutuksessa. Myös opetusharjoittelijat saivat seurata tutkimusprojektia ja oppia uusia valmiuksia työelämää varten. Opetusharjoittelijat saivat tutkimusprosessista mallin, kuinka tehdä laaja-alaista yhteistyötä eri asiantuntijoiden kanssa. He näkivät ja kokivat konkreettisesti, miten tutkivaa opettajuutta voidaan toteuttaa käytännössä. Yhteistyössä aineenopettajien kanssa jaettiin pedagogista ja teknologiaosaamista sekä suunniteltiin, miten teknologiaa voidaan hyödyntää historian ja käsityön oppitunneilla. Näin aineenopettajat oppivat käyttämään tek-

nologiaa opetuksessaan, ja tutkijat puolestaan oppivat sovittamaan teknologiaa oppisisältöjen oppimisen tueksi.

Tutkimustuloksia tulee tarkastella kriittisesti pienen tutkimusjoukon vuoksi. Tuloksiin on voinut osaltaan vaikuttaa oppilaita ohjaavien aikuisten suurempi lukumäärä verrattuna perinteiseen oppituntiin ja monet satunnaistekijät, kuten oppilaiden sen hetkinen vireystila.

Tämän tutkimuksen tutkimusjoukko oli verrattain pieni ($N = 18$). Jatkotutkimuksena olisi mielenkiintoista tutkia oppilaan digitaalisen minäpystyvyyden ja yhteistyötaitojen kehittymistä suuremmalla tutkimusjoukolla ja toisissa pienryhmissä, jolloin tutkimustulosten luotettavuutta voitaisiin parantaa. Tutkimus ja digiharjoitukset toteutettiin vajaan vuoden mittaisena tutkimusjaksona. Olisikin mielenkiintoista tutkia jatkossa pidemmällä seurantalutkimuksella oppilaiden digitaalisen minäpystyvyyden ja yhteistyötaitojen kehittymistä. Tässä tutkimuksessa ei tutkittu opettajien oppilaille antaman ohjaavan palautteen sisältöä ja merkitystä oppilaan digitaalisen minäpystyvyyden ja yhteistyötaitojen kehittymiselle. Jatkotutkimus voisi auttaa kehittämään opettajan teknologiaoppitunneilla käyttämää pedagogiikkaa. Kaiken kaikkiaan olisi mielenkiintoista jatkaa asiantuntijajoukon kanssa yhteiskehittämistä tulevaisuudessakin ja kehittää asiantuntijoiden välistä toimintamallia tutkivan opettajuuden hengessä.

Lähteet

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.
- Bergen, A. (2013). Self-efficacy, special education students, and achievement: Shifting the lens. *Rivier Academic Journal*, 9(2), 1–9.
- Bong, M., & Skaalvik, E. M. (2003). Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really? *Educational Psychology Review*, 15(1), 1–40. <https://doi.org/10.1023/A:1021302408382>
- Cheng C., & Lai, C. L. (2020). Facilitating learning for students with special needs: A review of technology-supported special education studies. *Journal of Computers in Education*, 7(2), 131–153. <https://doi.org/10.1007/s40692-019-00150-8>

- Cooper, B. R., Moore, J. E., Powers, C. J., Cleveland, M., & Greenberg, M. T. (2014). Patterns of early reading and social skills associated with academic success in elementary school. *Early Education and Development*, 25(8), 1248–1264. <https://doi.org/10.1080/10409289.2014.932236>
- Csizmadia, A., Standl, B., & Waite, J. (2019). Integrating the constructionist learning theory with computational thinking classroom activities. *Informatics in Education*, 18(1), 41–67.
- Dejarnette, A. (2016). Students' discourse when working in pairs with Etoys in an eighth-grade mathematics class. *Language and Education*, 30(6), 485–499.
- van Dijk, J. A. G. M. (2017). Digital divide: Impact of access. Teoksessa *The international encyclopedia of media effects* 1, 1–11. Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781118783764.wbieme0043>
- Dukuzumuremyi, S., & Siklander, P. (2018). Interactions between pupils and their teacher in collaborative and technology-enhanced learning settings in the inclusive classroom. *Teaching and Teacher Education*, 76, 165–174. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.08.010>
- Eastin, M. S., & LaRose, R. (2000). Internet self-efficacy and the psychology of the digital divide. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 6(1), JCMC611. <https://doi.org/10.1111/j.1083-6101.2000.tb00110.x>
- Fu, Q. K., & Hwang, G. J. (2018). Trends in mobile technology-supported collaborative learning: A systematic review of journal publications from 2007 to 2016. *Computers & Education*, 119, 129–143. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.01.004>
- Getenet, S., Cantle, R., Redmond, P., & Albion, P. (2024). Students' digital technology attitude, literacy and self-efficacy and their effect on online learning engagement. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 21(1), 3. <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00437-y>
- Helsper, E. J., & Eynon, R. (2010). Digital natives: Where is the evidence? *British Educational Research Journal*, 36(3), 503–520. <https://doi.org/10.1080/01411920902989227>
- Holopainen, L., Lappalainen, K., Junttila, N., & Savolainen, H. (2012). The role of social competence in the psychological well-being of adolescents in secondary education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 56(2), 199–212. <https://doi.org/10.1080/00313831.2011.581683>
- Hyvönen, P., & Kangas, M. (2007). From bogey mountains to funny houses: Children's desires for play environment. *Australian Journal of Early Childhood*, 32(3), 39–47. <https://doi.org/10.1177/183693910703200307>

- Jenkins, C. W. (2017). Classroom talk and computational thinking. *International Journal of Computer Science Education in Schools*, 1(4), 3–13. <https://doi.org/10.21585/ijcses.v1i4.15>
- Junttila, N., Voeten, M., Kaukiainen, A., & Vauras, M. (2006). Multisource assessment of children's social competence. *Educational and Psychological Measurement*, 66(5), 874–895. <https://doi.org/10.1177/0013164405285916>
- Junttila, N., Vauras, M., Niemi, P. M., & Laakkonen, E. (2012). Multisource assessed social competence as a predictor for children's and adolescents' later loneliness, social anxiety, and social phobia. *Journal for Educational Research Online*, 4(1), 73–98. <https://doi.org/10.25656/01:7052>
- Kaukiainen, A., Junttila, N., Kinnunen, N., & Vauras, M. (2005). MASK – Monitahoarviointi oppilaan sosiaalisesta kompetenssista. Gummerus.
- Lipponen, L. (2017). Tutkiva oppiminen varhaispedagogiikassa. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.), *Varhaiskasvatuksen käsikirja* (uud. painos, 29–36). PS-kustannus.
- Livingstone, S., & Helsper, E. (2007). Gradations in digital inclusion: Children, young people and the digital divide. *New Media & Society*, 9(4), 671–696. <https://doi.org/10.1177/1461444807080335>
- Martin, A. J., Burns, E. C., & Collie, R. J. (2017). ADHD, personal and interpersonal agency, and achievement: Exploring links from a social cognitive theory perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 50, 13–22. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2016.12.001>
- Mayring, P. (2014). *Qualitative content analysis: Theoretical foundation, basic procedures and software solution*. Klagenfurt. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-395173>
- Mercer H., Nellis, L., Martinez, R., & Kirk, M. (2011). Supporting the students most in need: Academic self-efficacy and perceived teacher support in relation to within-year academic growth. *Journal of School Psychology*, 49(3), 323–338. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2011.03.006>
- Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 (Määräykset ja ohjeet 2014:96)*. Opetushallitus. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf

- Paananen, M. (2019). *Mastering learning situations: Self-regulation, executive functions and self-regulatory efficacy among elementary school pupils* (Väitöskirja). Jyväskylän yliopisto., <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7928-7>
- Pajares, F. (2006). Self-efficacy during childhood and adolescence. Teoksessa F. Pajares & T. Urdan (toim.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* 5, 339–367. Information Age Publishing.
- Peura, P., Aro, T., Räikkönen, E., Viholainen, H., Koponen, T., Usher, E. L., & Aro, M. (2021). Trajectories of change in reading self-efficacy: A longitudinal analysis of self-efficacy and its sources. *Contemporary Educational Psychology*, 64, 101947. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2021.101947>
- Peura, P., Viholainen, H., Aro, T., Räikkönen, E., Usher, E., Sorvo, R., Klassen, R., & Aro, M. (2019). Specificity of reading self-efficacy among primary school children. *Journal of Experimental Education*, 87(3), 496–516. <https://doi.org/10.1080/00220973.2018.1527279>
- Rodriguez, F. J., Price, K. M., & Boyer, K. E. (2017). Exploring the pair programming process: Characteristics of effective collaboration. Teoksessa *Proceedings of the 2017 ACM SIGCSE Technical Symposium on Computer Science Education* (507–512). ACM. <https://doi.org/10.1145/3017680.3017748>
- Schreier, M. (2014). Qualitative content analysis. Teoksessa U. Flick (toim.), *The SAGE handbook of qualitative data analysis* (170–183). SAGE.
- Schunk, D. H., & Meece, J. L. (2006). Self-efficacy development in adolescence. Teoksessa F. Pajares & T. Urdan (toim.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* 5, 71–96. Information Age Publishing.
- Sharapan, H. (2012). From STEM to STEAM: How early childhood educators can apply Fred Rogers’ approach. *Young Children*, 67(1), 36–40.
- Siiskonen, T., Lerkkanen, M.-K., & Savolainen, H. (2019). Oppimisen tukeminen. Teoksessa T. Ahonen, M. Aro, T. Aro, M.-K. Lerkkanen, & T. Siiskonen (toim.), *Oppimisen vaikeudet* (78–101). Niilo Mäki Instituutti.
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2023). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa* (Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 2/2023).
- Waddington, J. (2023). Self-efficacy. *ELT Journal*, 77(2), 237–240. <https://doi.org/10.1093/elt/ccac046>

- Zarb, M., Hughes, J., & Richards, J. (2012). Analysing communication trends in pair programming videos using grounded theory. Teoksessa *Proceedings of the 26th BCS Conference on Human Computer Interaction*. BCS Learning & Development. <https://doi.org/10.14236/ewic/HCI2012.106>
- Zhang, Y. (2000). Technology and the writing skills of students with learning disabilities. *Journal of Research on Computing in Education*, 32(4), 467–478. <https://doi.org/10.1080/08886504.2000.10782292>
- Zhen, R., Liu, R.-D., Ding, Y., Wang, J., Liu, Y., & Xu, L. (2017). The mediating roles of academic self-efficacy and academic emotions in the relation between basic psychological needs, satisfaction and learning engagement among Chinese adolescent students. *Learning and Individual Differences*, 54, 210–216. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.01.017>



"Tos nyt oppii paljon, tai sellasii taitoja mitä tarvii sit myöhemminki elämässä": 7.-luokkalaisten kokemuksia ilmiöoppimisesta alakoulussa hyvinvoinnin näkökulmasta

ULLA SAASTAMOINEN¹, MINNA HARING¹, LASSE ERONEN² JA ANTTI JUVONEN²

ulla.saastamoinen@uef.fi

¹Itä-Suomen yliopisto, Filosofinen tiedekunta, Itä-Suomen yliopiston harjoittelukoulu, Tulliportin normaalikoulu, ²Itä-Suomen yliopisto, Filosofinen tiedekunta, Soveltavan kasvatustieteen ja opettajankoulutuksen osasto

Tiivistelmä

Artikkeli tarkastelee 7.-luokkalaisten hyvinvoinnin kokemuksia 4.-6. luokalta, jolloin he opiskelivat joustavassa oppimistilassa kolmen luokanopettajan opetuksessa. Opiskelussa hyödynnettiin ilmiöpedagogiikkaa. Opettajat rakensivat opetussuunnitelmasta neljä eri oppiainetta sisältävää kokonaisuutta lukuvuodessa. Aineisto koostuu neljästä ryhmähaastattelusta, jotka on analysoitu teoriaohjaavalla sisällönanalyysillä hyödyntäen Konun hyvinvointimallin "mahdollisuudet itsensä toteuttamiseen" -osa-aluetta. Tulosten perusteella ilmiöopiskelulla on paikkansa peruskoulussa, kun myös ainedidaktiset näkökulmat huomioidaan. Oppilaiden pohdinnoissa korostui opiskelun kokonaisvaltaisuus ja mahdollisuus tehdä valintoja tehtävistä, opiskeluvälineistä, paikasta tai tehtäväjärjestyksestä. Usean opettajan mallissa kannustusta ja tukea oli saatavilla. Vastausten perusteella tämä enimmillään 70 oppilaan luokka oli muodostunut oppilaille tärkeäksi ja heidän muistonsa alakoulusta olivat positiivisia.

Avainsanat

hyvinvointi, ilmiöoppiminen, yhteisopettajuus

“Here You Learn a Lot, or Skills that You Will Need Later in Life”: Experiences of 7th Graders with Phenomenon-based Learning in Primary School from the Perspective of Well-being

Abstract

The article examines the experiences of well-being of 7th grade students in grades 4-6, when they studied in a flexible learning environment with three classroom teachers. Their studying was based on phenomenon-based learning, where teachers constructed four multidisciplinary units for each school year based on the Finnish curriculum. The research data consists of four group interviews, and the data was analyzed using theory-driven content analysis, specifically focusing on the “opportunities for self-fulfillment” aspect of Konu’s well-being model.

Based on the results, phenomenon-based learning has its place in basic education, provided that subject-specific didactic perspectives are also considered. The students’ reflections emphasized the holistic nature of learning and the opportunity to make choices regarding tasks, learning tools, study location, or task order. In the co-teaching model, encouragement and support were available. According to the responses, this class of up to 70 students had become important to the students, and their memories of primary school were positive.

Keywords

well-being, phenomenal-based learning, co-teaching

Johdanto

Suomessa perusopetuksen opetussuunnitelma (2014) painottaa laaja-alaista oppimista. Toimintakulttuuri korostaa oppijoiden yhä aktiivisempaa roolia oppimisessa ja kestäväen tulevaisuuden rakentamisessa (Vitikka ym. 2016). Vaikka opetussuunnitelma on edelleen ainejakoinen ja oppiainesisällöt on säilytetty lähes samoina edelliseen opetussuunnitelmaan verrattuna (Vitikka ym. 2016), on opetussuunnitelmaan määritelty seitsemän laaja-alaista tavoitetta ohjaamaan oppilaan tulevaisuuden taitojen kehittymistä: (L1) Ajattelu ja oppimaan oppiminen, (L2) Kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu, (L3) Itsestä huolehtiminen ja arjen taidot, (L4) Monilukutaito, (L5) Tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen, (L6) Työelämätaidot ja yrittäjyys sekä (L7) Osallistuminen, vaikuttaminen ja kestäväen tulevaisuuden rakentaminen (Opetushallitus 2014). Opetussuunnitelman laaja-alaiset taidot pohjaavat tulevaisuuden taitoihin (Eronen ym. 2019), joita ovat määritelleet useat eri kansainväliset toimijat, kuten OECD (2018) ja Unesco (Scott 2013).

Koska laaja-alaiset osaamistavoitteet on täsmennetty opetussuunnitelmassa osana jokaista oppiainetta, mahdollistuu niiden kautta oppiaineiden välinen integraatio ja eheyttäminen (Opetushallitus 2014). Oppimisen eheyttämisessä pyritään luomaan hajanaisista eri aineiden opetettavista sisällöistä laajempi asiakokonaisuus, joka helpottaa asioiden yhdistämistä sekä kokonaisvaltaista ymmärrystä. Toisaalta opeteltavat asiat pyritään liittämään oppilaan omakohtaiseen kokemusmaailmaan, jolloin koulutyö ja arki kytkeytyvät merkitykselliseksi kokonaisuudeksi (Niemelä 2022).

Ilmiöoppiminen on poikkitieteellinen lähestymistapa, jossa korostetaan muun muassa laaja-alaisia näkökulmia ja aitoa kontekstia opiskelussa. Ilmiöoppimisen on havaittu vaikuttavan positiivisesti oppilaan minäkuvaan (Cantell 2017). Ilmiöoppimisen avulla voidaan toteuttaa monialaisia oppilaan arkeen kytkeytyviä oppimiskokonaisuuksia ainedidaktisia näkökulmia unohtamatta. Jokaisessa oppiaineessa on omat erityispiirteensä, jotka tulee huomioida myös ilmiöoppimisessa. Tämä vaatii opettajalta ainedidaktista osaamista opetuksen ja opiskelun menetelmien valinnassa (Kallio ym. 2022).

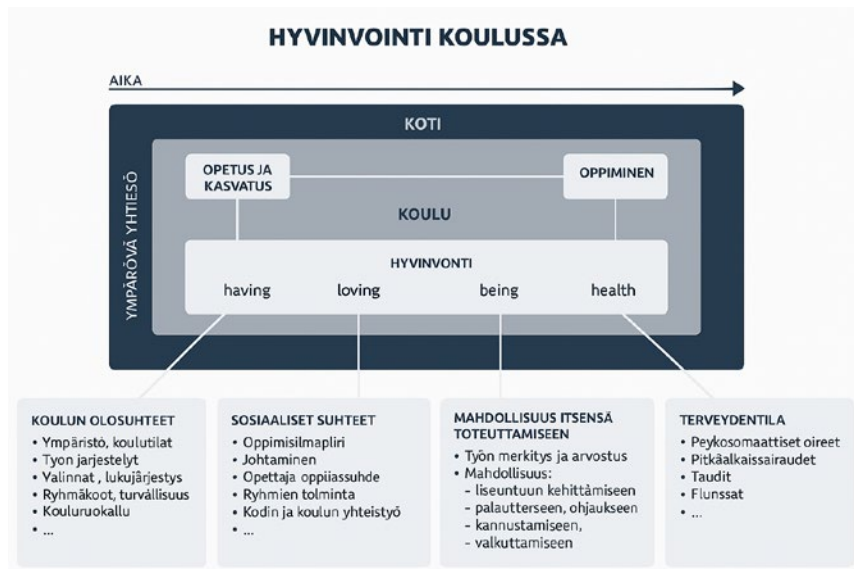
Opetussuunnitelma (2014) korostaa oppilaiden hyvinvoinnin merkitystä ja aikuisten vastuuta sen rakentamisessa. Oppilaiden hyvinvointi on noussut viime aikoina tärkeäksi tutkimusaiheeksi, sillä on ymmärretty, että vain hyvinvoiva lapsi kykenee oppimaan (Ben-Arieh & Frønes 2007; Cho & Yu 2020).

Tässä tutkimuksessa on haastateltu 7. luokan oppilaita heidän hyvinvoinnin kokemuksistaan alakoulun ilmiöopiskelussa joustavassa oppimistilassa. Oppilaat opiskelivat enintään 70 oppilaan luokassa kolmen luokanopettajan kanssa. Lukuvuosi oli jaettu neljään eri ilmiöön ja jokaista ilmiötä opiskeltiin kaikilla luokanopettajien opettamilla oppitunneilla noin kahdeksan viikon ajan. Samalle oppilasryhmälle viidennellä luokalla toteutetussa tutkimusinterventiossa selvisi, että oppilaiden hyvinvoinnin kokemus oli hyvin korkea sekä aamulla että iltapäivällä mitattaessa (Saastamoinen ym. 2023). Tutkimuksen kautta pyritään valottamaan ilmiöoppimisen tuomia mahdollisuuksia oppilaan hyvinvointiin. Erityisesti tarkastellaan millaisia mahdollisuuksia oppilaat ovat kokeneet itsensä toteuttamisen näkökulmasta yllä kuvatussa oppimisympäristössä.

Oppilaiden hyvinvointi

Hyvinvointia on tutkittu usein subjektiivisena kokemuksena. Se on monimutkainen ja vuorovaikutuksellinen prosessi, johon vaikuttavat kokemusten lisäksi esimerkiksi arvot ja henkilökohtaiset tekijät. Tutkimus on kuitenkin siirtynyt suuntaan, jossa huomioidaan myös yhteisöt, kuten koulu tai luokka. Vaikka moni tutkimus keskittyykin edelleen tutkimaan hyvinvoinnin kokemuksia yksilön näkökulmasta, on myös oppilaan ja opettajan välisen suhteen merkitys hyvinvoinnille tunnistettu (Pietarinen ym. 2014). Tutkimusmenetelmiä on kehitetty niin, että myös lasten oma ääni saadaan kuuluville mitattaessa heidän hyvinvointiaan (Bourke & Geldens 2007; Gillett-Swan 2014; Redmond ym. 2013). McDowell ja Newell (1996) toteavat, että paras tapa saada tietoa ihmisen hyvinvoinnista ovat kokemukset. Lasten hyvinvointia määriteltäessä on päädytty huomioimaan ainakin positiiviset lasten ja aikuisten väliset suhteet, kuulumisen tunne, hyvä itsetunto ja mahdollisuudet vastuun ottamiseen sekä vaikuttamiseen. Lasten kokemuksien tutkimisessa toimivaksi on havaittu esimerkiksi visuaaliset menetelmät, kuten valokuvaus ja videot tai piirtäminen ja muovaileminen (Barlow ym. 2011).

Konu (2002) on kehittänyt tässä tutkimuksessa käytetyn koulun hyvinvointimallin, jossa hyvinvointi jaetaan neljään eri osa-alueeseen Allardtin (1989) sosiologisen hyvinvointimallin pohjalta. Konun (2002) mallin neljä osa-aluetta ovat koulun olosuhteet, sosiaaliset suhteet, mahdollisuus itsensä toteuttamiseen ja terveydentila.



Kuvio 1. Konun hyvinvointimalli (2002).

Vahvin yhteys mallin osa-alueissa on sosiaalisten suhteiden ja itsensä toteuttamisen mahdollisuuksien välillä. Nämä kaksi osa-aluetta liittyvät Konun (2002) mukaan selkeästi eniten perusopetuslaissa (1998) määriteltyyn koulun perustehtävään sekä esimerkiksi Lapsen oikeuksien sopimukseen (United Nations, 1989). Tässä tutkimuksessa hyvinvointia tarkastellaan Konun mallin (2002) mukaisesti keskittyen itsensä toteuttamisen osa-alueeseen.

Koulu kasvatuksen paikkana on niin tärkeä elämänalue, että siellä tulisi olla tarjolla itsensä toteuttamisen mahdollisuuksia (Konu 2010). Itsensä toteuttamista koulussa voidaan pitää oppilaiden mahdollisuutena opiskella omien taitojensa ja kykyjensä mukaan sekä saada kannustusta, rohkaisua ja palautetta (Konu 2002). Omien taitojen mukainen opiskelu mahdollistaa onnistumisen kokemusten saamisen. Koulussa yksilön saama arvostus, työn arvostus, mahdollisuudet vaikuttamiseen ja avun saanti tarpeen tullen ilmentävät myös mahdollisuuksia itsensä toteuttamiseen. Osa-alueessa on myös kyse oppilaan kokemuksista hänelle sopivista opetuksen tavoista ja läksyjen teon onnistumisesta. Oppilaan kannalta olisi myös tärkeää, että koulussa olisi tarjolla kiinnostavia oppiaineita ja kerhoja. Opiskelun tulisi olla merkityksellistä ja kehittää oppilaiden itsetuntoa (Konu 2010). Jokaisen oppilaan tulisi kokea olevansa tärkeä osa kouluyhteisöä, kokea, että hänen mielipiteensä otetaan huomioon ja että hän pystyy osallistumaan itseään koskevaan päätöksentekoon koulussa (Konu 2002 2010). Konun (2002) mukaan itsensä toteuttamisen mahdollisuudet ovat merkittävä osa-alue subjektiivisen hyvinvoinnin kokemisessa.

Kasvatus ja opetus vaikuttavat Konun (2002) mukaan jokaiseen hyvinvoinnin osa-alueeseen. Mallissa yhdistyvät kasvatus, hyvinvointi ja saavutukset koulussa. Konu (2002) muistuttaa, että perheillä ja yhteisöllä on suuri merkitys hyvinvointiin ja kasvuun. Koulun hyvinvointimalli keskittyy kuitenkin kuvaamaan hyvinvointia koulussa ja kodin ja ympäristön suhde jää vähemmälle tarkastelulle.

Julkisessa keskustelussa on nostettu esiin huoli lasten hyvinvoinnista ja oppimisesta etenkin uudenaikaisissa joustavissa oppimisympäristöissä. Koulun hyvinvointikyselyissä oppilaiden kokemus hyvinvoinnista on kuitenkin parantunut viime vuosien aikana. Oppilaat ovat koulussa osallistuvampia ja he voivat vaikuttaa omaan oppimiseensa. Oppilaat myös kokevat, että heitä kannustetaan ja kiusaamistapauksiin puututaan entistä paremmin. Opettajat koetaan oikeudenmukaisiksi ja säännöt järkeviksi. Lisäksi oppimisympäristöjen kehittyminen on parantanut koululaisten hyvinvointia (Konu & Lintonen 2019).

Suomessa vuosittain tehtävä Kouluterveyskysely tuottaa seurantatietoa lasten ja nuorten terveydestä, hyvinvoinnista ja palveluista. Vuonna 2023 yli puolet lapsista ja nuorista piti koulunkäynnistä, vaikka osuus onkin pienentynyt sitten vuoden 2021 (Helenius & Kivimäki 2024). Kuitenkin vaikuttaa siltä, että moniulotteiset

ja vakavat fyysiset, sosiaaliset ja mielenterveyden ongelmat keskittyvät pienelle joukolle lapsia ja nuoria (Kolunsarka ym. 2022).

Suomessa on myös alkanut tutkimukseen perustuva monitieteellinen kouluyhyvinvointiin keskittyvä SchoolWell-hanke, jossa pyritään tunnistamaan ja luomaan tehokkaita interventioita hyvinvoinnin polarisoitumisen ehkäisemiseen. Hankkeen yhtenä tavoitteena on kääntää tutkittu tieto hyvinvoinnista koulujen toimintamalleiksi ja työvälineiksi (Pyhälto ym. 2022).

Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2014) peräänkuulutetaan jokaisen koulun aikuisen vastuuta oppilaan hyvästä ja turvallisesta koulupäivästä, jossa hyvinvoinnin edistäminen kuuluu kaikille. Oppilaan tulee saada kokemuksia osallisuudesta ja mahdollisuudesta vaikuttaa asioihin. Oppilaille tulee myös tarjota mahdollisuuksia tutkivaan työskentelyyn ja työtapoja tulee valita yhteistyössä oppilaiden kanssa heidän itseohjautuvuuttaan vahvistaen (Opetushallitus 2014). Opetuksen eheyttäminen tarjoaa tähän mahdollisuuden ja sen avulla voidaan yhdistellä eri tiedonalojen tietoja ja taitoja mielekkäiksi kokonaisuuksiksi, jolloin oppilaat oppivat soveltamaan ja rakentamaan tietoa yhteisöllisesti.

Ilmiöoppiminen

Ilmiön käsite on varsin moninainen ja oppiminen voi eri tutkijoiden mukaan olla ilmiölähtöistä, ilmiöpohjaista, monialaista tai eheyttävää. Longan (2015) mukaan ilmiöpohjainen oppiminen on oppiainerajat ylittävää ja oppilaslähtöistä. Siinä pidetään tärkeänä ajattelutaitojen edistämistä sekä oppimisen kokonaisvaltaisuutta. Hakkaraisen (2005) mukaan ilmiöpohjainen oppiminen on myös tutkivaa, jossa oppija on aktiivinen toimija ja tiedon rakentaja. Tiedonala lähtöisen oppimisen sijaan ilmiöoppiminen on poikkitieteellistä lähestymistä tietoon ja se korostaa sekä oppimisympäristöjä, laaja-alaisia näkökulmia että kysymyksenasettelua. Ilmiö on vahvasti sidoksissa oppijan omaan oppimisprosessiin ja sitä pyritään opiskelemaan aidossa kontekstissa. Oppijan kokemukset, tunteet, ongelmalähtöisyys, yhteisöllinen tiedonrakentaminen ja tiedon holistisuus korostuvat ilmiöoppimisessa (Cantell 2017). Kun oppilaiden todellinen maailma otetaan huomioon ilmiökokonaisuuksia suunnitellessa ja toteuttaessa, tulee kokonaisuuksista omakohtaisempi (Lonka 2015; Lonka & Westling 2018).

Opettajat ovat havainneet ilmiöoppimisen vaikuttavan positiivisesti oppilaiden minäkuvaan, lisäävän vastuullisuutta ja parantavan ilmapiiiriä (Ovaska ym. 2014). Sen on todettu parhaimmillaan harjoittavan myös ryhmätyötaitoja ja kollaboraatiivista oppimista, jotka ovat tärkeitä taitoja oppilaan hyvinvoinnin näkökulmasta (Anderson ym. 2022; Tarnanen & Kostiainen 2020).

Ilmiöpohjaisuutta on Cantellin (2017) mukaan kritisoitu esimerkiksi siitä, että käsitteiden oppiminen jää liian vähälle. Lisäksi arviointi voi olla opettajille haastavaa. Kuitenkin viime vuosikymmeninä oppimisessa on korostettu todellisen elämän ja koulujen välistä kuilua nostamalla esiin todellisen elämän ongelmien erilaisuus verrattuna oppiaineiden sisältölähtöiseen ja luokitteluun perustuvaan tapaan jäsentää asioita ja opettaa niitä tietyssä järjestyksessä (Cantell 2017).

Kun ilmiöitä tutkitaan syvemmin, vaatii se ongelmanratkaisutaitoja ja niiden kehittämistä (Tarnanen & Kostiainen 2020). Ilmiöt koetaan opetussuunnittelusta ja oppimisessa ei unohdeta eri oppiaineiden didaktisia ratkaisuja, sillä jokaisella oppiaineella on omat erityispiirteensä, joihin kuuluu oppiaineen tavoitteiden määrittäminen, sisältöjen johtaminen, sekä jokaiselle oppilaalle sopivien opetuksen ja oppimisen menetelmien valitseminen (Kallio ym. 2022). Tämä vaatii opettajilta ilmiöoppimisen suunnittelussa, toteutuksessa sekä arvioinnissa syvällistä osaamista ainedidaktiikan saralla.

Tutkimus

Itä-Suomen yliopiston harjoittelukoulussa toteutetaan ilmiöopiskelua ja yhteisopettajuutta uudessa joustavassa oppimistilassa. Artikkelissa on kuvattu esimerkkinä Kansalaisena Euroopassa -ilmiö ainekohtaisten tavoitteiden näkökulmasta ja valittu tarkemmin kuvattavaksi matematiikan opiskelu.

Tutkimuksen kohderyhmänä ovat seitsemännen luokan oppilaat, jotka muistelevat alakouluaikojaan ryhmähaastatteluissa. Tutkimuksessa selvitetään, millaisia kokemuksia oppilailla on hyvinvoinnistaan. Hyvinvointia tarkastellaan Konun (2002 2010) hyvinvointimallin mukaisesti keskittyen erityisesti oppilaiden mahdollisuuteen itsensä toteuttamiseen: millaisia mahdollisuuksia oppilaat ovat kokeneet hyvinvoinnin näkökulmasta itsensä toteuttamisen osa-alueella opis-

kellessaan ilmiölähtöisesti? Näin viivästetyn haastattelun keinoin pyrimme löytämään voimakkaimmin hyvinvointiin vaikuttavat tekijät oppilaiden kokemana.

Ilmiöpedagogiikkaa joustavassa oppimistilassa

Oppilaat opiskelivat vuosiluokat 4–6 samassa enintään 70 oppilaan opiskelun mahdollistavassa oppimisympäristössä. Tämä Itä-Suomen yliopiston harjoittelukoulussa kehitetty monipuolinen ja pedagogisesti suunniteltu oppimisympäristö suunniteltiin yhteistyössä arkkitehtien, sisutussuunnittelijoiden, muiden asiantuntijoiden sekä opettajien ja oppilaiden ajatuksia ja toiveita huomioiden (Saastamoinen ym. 2023). Oppimistila on kooltaan noin 250 neliometriä ja se on suunniteltu käytettäväksi joustavasti pedagogisia päätöksiä tukien. Luokassa on erilaisia oppimisen alueita kuten toiminnallinen liikuntapäätty, hiljainen tila, yhteinen katsomo, moniaistillinen aistitila sekä pieniä piilopaikkoja, kuten kota ja luola (tilaan voi tutustua <https://doi.org/10.5281/zenodo.16879926>). Oppiminen voi tapahtua vapaasti valittavilla paikoilla tai opettajien ohjaamana. Jokaisella oppilaalla on vuodessa neljä pienryhmää, joihin kuuluu 3–4 oppilasta. Näitä kutsutaan ilmiöryhmäksi. Opettajat muodostavat ryhmät pedagogisin perustein.

Jokaisena lukuvuotena oppilaiden opiskelu koostui neljästä peräkkäisestä ilmiöopiskelujaksosta. Opetuksessa tarkasteltavan ilmiön sisällöt poimittiin opettajien toimesta opetussuunnitelmasta ja niitä ohjasivat laaja-alaiset tavoitteet sekä yhteensopivat teemat eri oppiaineista. Koko lukuvuoden luokanopettajien oppituntien opetus tapahtui näiden kokonaisuuksien sisällä. Lisäksi ilmiön tarkastelussa käytetyt didaktiset ratkaisut pohjautuivat kyseessä olevan oppiaineen ainedidaktisiin erityispiirteisiin. Opiskelu oli monipuolista ja tapahtui sekä yksinöllisesti että aikaisemmin kuvattuja ilmiöryhmiä hyödyntäen.

Esimerkki-ilmiö Kansalaisena Euroopassa sisälsi luokanopettajien opettamina oppiaineina matematiikan (MA), suomen kielen ja kirjallisuuden (SUK), historian (HI), ympäristöopin (YM), kuvataiteen (KU), musiikin (MU) ja liikunnan (LI). Seuraavassa taulukossa on listattu käsiteltävät sisällöt ja tavoitteet näiden oppiaineiden osalta.

Taulukko 1. Ilmiöjakson ”Kansalaisena Euroopassa” oppiainekohtaiset sisällöt ja opiskeluun kohdentuvat taitotavoitteet (T)

<i>Oppiaine</i>	<i>Sisältö</i>	<i>Oppiaineen tavoitteet opetussuunnitelmasta (T)</i>
Suomen kieli ja kirjallisuus	Eurooppalainen kirjallisuus, kuuluisat henkilöt, tekstin tuottaminen, vaikuttaminen	1–15
Ympäristöoppi	Euroopan maantiede, kansalaisuus ja vaikuttaminen, pakolaisuus ja maahanmuutto	1, 2, 3, 4, 6, 10, 12, 13, 14, 16
Kuvataide	Maisema, kuvien tarkastelu, ruutusuurennos kuuluisasta henkilöstä, taide Euroopassa	1, 2, 3, 9, 10,
Musiikki	Eurooppalaiset säveltäjät, nykymusiikki, koululaisoppera Ihmepeika A	1, 2, 4, 6,
Liikunta	Eurooppalaiset palloilulajit, pyöräily Eurooppa-teemaan liittyen	1–5, 8–10
Matematiikka	Eurooppa ilmastodiagrammien, välimatkojen ja aikaerojen näkökulmasta erilaisten taulukoiden ja tunnuslukujen kautta	1, 4, 5, 7, 8, 9, 12, 13

Matematiikan tavoitteista Eurooppa-ilmiössä korostui T13, joka on kirjoitettu sisältöjen osalta Itä-Suomen yliopiston harjoittelukoulun opetussuunnitelmassa muotoon ”Ohjata oppilasta laatimaan ja tulkitsemaan taulukoita ja diagrammeja sekä käyttämään tilastollisia tunnuslukuja sekä tarjota kokemuksia todennäköisyydestä.” Lisäksi tärkeäksi tavoitteeksi jaksolla valittiin T12 ”Ohjata oppilasta arvioimaan mittauskohteen suuruutta ja valitsemaan mittaamiseen sopivan välineen ja mittayksikön sekä pohtimaan mittaustuloksen järkevyyttä.” Asioita käsiteltiin osana Eurooppa-ilmiötä esimerkiksi ilmastodiagrammien, välimatkojen, aikaerojen, erilaisten taulukoiden ja tunnuslukujen kautta.

Eurooppa-ryhmätyössä matkustettiin Euroopassa. Matkan sujuvuutta, hintaa ja nopeutta vertailtiin maasta toiseen siirryttäessä. Aikaerolaskuja harjoiteltiin tutustumalla aikavyöhykkeisiin ja laskemalla Euroopan eri osien aikaeroja. Eriytävissä tehtävissä laskettiin myös Euroopan pääkaupunkien aikaeroa muiden maanosien pääkaupunkeihin.

Huomioimalla oppilaiden Eurooppaa koskevat kiinnostuksen kohteet opetuksessa pidettiin yllä oppilaan innostusta ja kiinnostusta matematiikkaa kohtaan sekä tuettiin myönteistä minäkuva ja itseluottamusta (T1). Lisäksi ilmiöoppimisessa korostuvat aina myös tavoitteet T4 ja T5, jotka liittyvät oman päättelyn ja ratkaisujen esittämiseen muille ja ongelmaratkaisutaitojen kehittämiseen.

Alakoulussa T7, T8 ja T10, eli matemaattisten käsitteiden, kymmenjärjestelmän ja päässäälaskutaidon sekä kirjallisen taidon harjoittelu on tärkeää. Näiden taitojen harjoittelua korostettiin jakson aikana OTTO-tuokioilla eli oman työn tuokiolla. Näiden aikana opiskeltiin ilmiötarkastelun ulkopuolelle jääneitä opetussuunnitelmasta nousevia sisältöjä. Oman työn tuokiolla oppilaat kehittävät esimerkiksi juuri kuvattuja perustaitoja matematiikan osa-alueella.

Ilmiöjakso rakentui viikon mittaisista kokonaisuuksista, joista taulukossa 2 on kuvattu ilmiön ensimmäisen viikon tehtävät, sekä niiden yhteys oppiaineiden opetussuunnitelmaan tavoitteiden näkökulmista.

Oppilaat koostivat ilmiön aikana itselleen tietopakettia Euroopasta tieto – ja viestintäteknologiaa hyödyntäen. Oma tietopaketti toimi myös eriyttävänä tehtävänä, joka arvioitiin jakson lopussa. Eriyttämistä tapahtui esimerkiksi opettajan tekemillä erilaisilla tehtävillä, opiskeluvälineen valinnalla (esim. vihko, diaesitys, kotisivut), tiedonhankinnan välineillä tai tehtävien järjestyksellä. Kun alkuvuikon aikana eri oppiaineiden sisällöt tulivat tutuiksi, väheni oppiainesidonnaisuus ja ilmiöoppiminen lisääntyi.

Taulukko 2: Kansalaisena Euroopassa-ilmion ensimmäinen viikko: tehtävänä lautapelin rakentaminen ilmiöryhmissä.

<i>Tehtävät</i>	<i>Didaktiset ratkaisut</i>	<i>Oppiaine</i>	<i>Tavoitteet (T ja L)</i>
Eri maiden kaupunkien nimeäminen pelilaudalle	Karttakirjaan tutustuminen: Euroopan kartan lukeminen ohjatusti	YM: Euroopan maantiede, maat ja kaupungit	T1, T10, T16 L1, L2, L3, L5
Välimatkojen laskeminen	Hyödynnetään Euroopan karttaa mittakaavan opettamisessa. Välimatkalaskuja sanallisesti Eurooppa-teemalla	MA: Mittakaava, välimatkat	T1, T11, T12 L1, L6, L7
Kysymyskorttien tiedonhaku	Tiedon hakemisen harjoittelua internetin ja tietokirjojen avulla: kirjasto-vierailu, tiedonhaun opetus Classroom-tehtävän kautta	SUK: Eurooppalaiset kuulumisuudet	T5, T7, T8 L1, L2, L4, L5, L6, L7
Ruutusuurennos	Valitaan SUK-kokonaisuuden pohjalta kuulumisuus, etsitään hänestä kuva ruutusuurenokseen. Hyödynnetään matematiikassa opetettua mittakaavaa. Välineenä piirtolyijykynä tai hiili. Työn valmistuttua kuvataan sähköiseen muotoon ja liitetään osaksi lautapeliä.	Oppiaineiden integraatio: SUK, KU, MA	L1, L2, L3, L5

Tutkimuksen toteutus, aineisto ja analyysi

Tutkimukseen osallistui 13 Itä-Suomen yliopiston harjoittelukoulun seitsemännen luokan oppilasta. Oppilaat haastateltiin heidän itse muodostamissaan neljässä 2–4 hengen ryhmässä ja haastattelijana toimi oppilaille jossain määrin tuttu opettajaopiskelija. Haastattelutilanteet rakennettiin keskustelunomaisiksi, jolloin aiheiden järjestys vaihteli ryhmäkohtaisesti. Haastatteluteemat käsittelivät Konun (2002) koulun hyvinvointimallin mukaisia asioita, joista korostuivat muistot alakoulun joustavasta oppimisympäristöstä, yhteisöllisyydestä, yhteisopettajuudesta ja opiskelusta. Haastattelujen kesto vaihteli 40–70 min välillä, jonka jälkeen ne taltioitiin ja litteroitiin. Litteroitua aineistoa tuli yhteensä 52 sivua Times New Roman -fontilla (koko 12, riviväli 1). Aineiston analysoinnissa käytettiin Atlas.ti-ohjelmistoa.

Aineisto pseudonymisoitiin ja anonymisoitiin ja sen käytöllä oli selkeä tieteellinen käyttötarkoitus. Tutkimus täyttää kaikilta osin Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK) vuonna 2019 määrittelemät tutkimuksen eettiset periaatteet. Tutkimuslupa on kysytty sekä oppilaiden huoltajilta että heiltä itseltään ja tutkimuksen sisällöstä on kerrottu molemmille. Analyysin teki kaksi tutkijaa itsenäisesti ja tuloksia verrattiin keskenään ja keskusteltiin yksimielisen analyysin varmistumiseksi. Näin analyysi myös toistui ja varmistettiin, että mitään ei jäänyt huomaamatta.

Aineisto analysoitiin teoriaohjaavan, eli temaattisen sisällönanalyysin (Burnard 1991) avulla, joka etenee aineiston ehdoilla, kuitenkin aiempaa tutkimusta hyödyntäen kolmessa vaiheessa (Tuomi & Sarajärvi 2017). Ensimmäisessä vaiheessa sanatarkasti litteroituun aineistoon perehdyttiin huolellisesti ja se pelkistettiin ajatuksiksi. Pelkistettyjä ilmaisuja käsiteltiin koko ajan alkuperäisessä kontekstissa, jotta asiayhteydet säilyivät (Burnard 1991). Toisessa vaiheessa pelkistetyt ajatukset ryhmiteltiin ja muodostettiin alaluokkia. Kolmannessa käsitteellistämisen vaiheessa oppilaiden ryhmiteltyt ajatukset analysoitiin Konun hyvinvointimallin mukaisesti järjestäen aineisto mallin mukaisiin yläluokkiin. Esimerkiksi oppilaan *Sitten se, että kun on useampi opettaja, niin jos jotkut niistä on parempia joissain asioissa kuin toiset, niin voi auttaa tietyissä aineissa paremmin (kuin) toiset opettajat pelkistyi* muotoon ”opettajilla on erilaisia vahvuuksia”, joka ryhmitetty alaluokkaan opettajien erilaiset vahvuudet ja opetustyyli. Nämä ajatukset

asettuivat Konun hyvinvointimallissa yläluokkaan: ”Palaute, ohjaus, avun saanti tarpeen tullen”.

Tulokset

Oppilaiden haastatteluaineistosta esiin nousseet hyvinvoinnin kokemukset itsensä toteuttamisen osa-alueella jakautuivat Konun hyvinvointimallin (2002) mukaisesti tarkasteltuna seuraavasti:

*Taulukko 3: Oppilaiden pelkistetyt ajatukset Konun (2002 2010) hyvinvointimal-
lin yläluokkaan Itsensä toteuttamisen mahdollisuudet.*

<i>Yläluokka (oppilasta)</i>	<i>Alaluokka</i>
Työn merkitys ja arvostus (6)	Kiinnittyminen työskentelyyn Oman ja muiden tekemisen arvostaminen
Yksilön merkitys yhteisössään (10)	Opettajat aidosti kiinnostuneita oppilaista Kaikkien mielipiteet otettiin huomioon Oppilaat kavereita keskenään
Itsetunnon kehittäminen (7)	Onnistumiset tapahtumajärjestelyissä Luokassa ei ollut kiusaamista Mahdollisuus vaikuttaa luokan asioihin Tulevaisuuteen suuntaaminen
Palaute, ohjaus ja avun saanti tarpeen tullen (12)	Useampi opettaja luokassa nopeuttaa avun saantia Opettajien erilaiset vahvuudet ja opetustyyli Vertaisten apu opiskelussa
Kannustus ja rohkaisu (4)	Kannustus Viikkotehtävät vastuun antamista ja kantamista Rohkaisu tehtävien tason valinnassa
Vaikuttaminen (11)	Vastuunkantaminen yhteisesti Oman opiskelupaikan ja -tavan valitseminen Oman opiskelun suunnittelu Tehtävän vaikeustason valinta Itselle parhaan opiskelutavan löytäminen
Itselle kiinnostavat oppiaineet (ilmiöt) ja kerhot (9)	Ilmiöoppiminen ja kokonaisuudet Kerhot

Työn merkitys ja arvostus

Aineistosta käy ilmi oppilaiden kiinnittyminen työskentelyyn ja kiinnostus kokonaisuuksia kohtaan. Oppilaat kokivat opetuksen vaihtelevaksi ja tehtävätyypit erilaisiksi. He kokivat oppineensa tärkeitä, elämään liittyviä taitoja:

Just se et täällä sitä tietoo ei vaan kaadeta sun päähän vaan just haastetaan sua ja kannustetaan oikeesti ajattelemaan asioita ja sitte koska lapset on kuiteski tulevaisuus niin sit meitäki just kannustettiin miettimään kaikkee ...Ylipäättään silleen vaan on niin jotenki laajaa, tai silleen oppii niin paljon kaikkee (T1)

Omaa ja muiden työtä myös arvostettiin:

Välillä vähän raskasta ku oli joku isompi projekti käynnissä niin vähän stressas siitä mutta.. ku se päivä tuli niin innoissaan .. et oli aina tosi hyvä filis kyllä sen jälkeen ku se oli tehty..Pysty oleen ylpee itestään ja koko porukasta.(T2)

Yksilön merkitys yhteisössään

Tääl myös ehkä opettajiin pääs vähän lähemmäks tai silleen koska ei vaihtunu..niin tääl pääs oikeesti juttelemaan ja vähän haastamaan ja keskusteleen niistä erilaisista aiheista. Tuntu et ne on oikeesti kiinnostuneita meidän elämästä.(T2)

Lainaus kuvaa hyvin oppilaiden ja opettajien välistä suhdetta tutkimusluokassa. Oppilaat kokivat monen opettajan mallin toimivaksi. Opettajilla oli aikaa olla avuksi ja keskustella. Eri opettajat toivat myös esiin erilaisia näkökulmia asioihin. Oppilaat myös kokivat mielipiteensä arvokkaiksi ja kokivat, että heitä kuunneltiin. Oppijoiden rooli oli aktiivinen ja osallistava.

Kyllä sitä (mielipidettä) yleensä aina kuunneltiin... niin kyllä sitä yritettiin toteuttaa, että kaikilla olis hauska tehdä sitä (tapahtumaa) (P2)

Luokassa kaikki tulivat toimeen toistensa kanssa. Luokkien yhdistyessä neljänellä luokalla, kokivat oppilaat kaveripiirinsä laajentuneen. Myös uusien oppilaiden vastaanottaminen yhteisön jäseneksi toimi heidän mielestään hyvin.

Se oli miusta myös se paras juttu, että sitten kun kaikki todella oltiin kaikkien kavereita käytännössä (P3)

Itsetunnon kehittäminen

Sen lisäksi, että oppilaat kokivat mielipiteitään arvostettavan, puhuivat he haastatteluissa toimivasta yhteisöstä. Oppilaiden mielestä koulussa opittiin myös asioita elämää varten, joista myöhemmin voi oikeasti olla hyötyä.

Tuli tosi jotenki tärkeä olo tai silleen et pysty oikeesti vaikuttaan niihin asioihin. Ja kyllähän tos nyt oppii paljon, tai sellasii taitoja mitä tarvii sit myöhemminki elämässä ja silleen (T2)

Palaute, ohjaus, avun saanti tarpeen tullen

Tutkimusluokassa avun saanti opettajalta onnistui oppilaiden mielestä hyvin. Opettaja myös ohjasi tarvittaessa oppilaita esimerkiksi opiskelupaikan valinnassa. Itseohjautuvuutta tuettiin, mutta opettajan tehtävä oli kuitenkin asettaa rajat.

No varmaan ku oli ussempi opettaja, niin kerkes auttamaan (P4)

Nii ihan kenen kanssa vaan sai mennä tekemään, kunnes sitten jos opettaja tulee siihen päätökseen, että se ei onnistu. (P5)

Kannustus, rohkaisu

Viikkotehtävät ovat toimineet monelle oppilaalle kokemuksena vastuun antamisesta ja sen kantamisesta. Opettajat ovat myös rohkaisseet oppilaita haastamaan itseä tehtävän tason valinnassa. Luokan ilmapiiriä pidettiin hyvänä:

Siis täällä ku on toi se positiivinen ilmapiiri oli sillon täällä et tääl oli aina positiivisuutta kaikkialla (P1)

Vaikuttaminen

Oppilaat nostivat usein esiin oman opiskelupaikan valinnan tärkeyden. Kaikki toiminta oli ohjattua, mutta valinnan mahdollisuus oli tarjolla. Aineistosta käy ilmi, että oman opiskelun suunnittelu, sekä aikataulujen että tehtävien tason osalta on ollut oppilaille mieleistä. Viikoittaiset tehtävälistat mahdollistivat oppilaiden oman opiskelujärjestyksen suunnittelun.

..sä pystyt tekeen eri vaikeustasosii tehtävii ja haastaa ittensä, et ei tullu missään vaihees sellast tunnetta, että liian helppoo tai liian vaikeeta. Et ymmärs kyl oikees-taan kaiken silleen aika hyvin (T1)

Mut pysty kuintenki, et jos sä vaikka jonakin päivänä et jaksais yhtään tehdä matikkaa, sun ei tarvii tehdä sitä. Sitten ne toisaalta jää jollekki toiselle päivälle. Piti miet-tii etukätee, koko viikon et mitä sä teet minäkin päivänä (T3)

Erilaisten projektien suunnittelu, toteutus ja järjestelyt olivat oppilaille tärkeitä ja loivat merkityksellisiä kokemuksia. Projektit olivat tapahtumia, joita tuotettiin yhdessä oppilaiden ja opettajien kanssa koko koululle, perheille ja koulun lähiympäristölle. Näitä olivat vuosien varrella esimerkiksi jouluiset keskiaikamarkkinat, toiminnalliset huoltajaillat ja Eurooppa ilmiön aikaan toteutettu Ihmepoika A-koululaisooppera yhdessä Kansallisoopperan kanssa. Oppilaat kokivat, että projektien oppilaille mahdollistama vastuunkanto sekä vaikutusmahdollisuus oman opiskelun organisointiin auttoivat löytämään itselle parhaan tavan opiskella.

Tääl me tehtiin tosi intensiivisesti hommia ja piti olla tosi oma-alotteinen. (T2)

..myös se et osaa löytää sen oman tavan opiskella ja mikä on paras tapa itelle oppii (T2)

Itselle kiinnostavat oppiaineet (ilmiöt) ja kerhot

Ilmiöitä oppilaat pitivät mielenkiintoisina ja monipuolisina. He kokivat, että he oppivat hyvin ja innostuivat opiskelusta. Oppilaat kuvaavat ilmiöoppimista ja luokassa toteutettua pedagogiikkaa positiivisesti sekä arvostavat sen tuottamia taitoja:

Tunnit oli paljon monipuolisempia ku joillan tunneillahan meil oli monta eri ainetta yhdistettynä.. ja me just tehtiin kaikkee T2)

Haastatelluista osa osallistui 4.–6. -luokalla luokanopettajan pitämään Mini-Erkit teknologiakerhoon. Mini-Erkeissä tutustuttiin koulun uusiin laitteisiin ja teknologioihin. Mini-Erkit olivat kaikkien hyödynnettävissä ja he ohjasivat sekä

pienempiä oppilaita, opeopiskelijoita ja huoltajia, että osallistuivat yliopiston ja muiden tahojen järjestämiin tapahtumiin teknologiaosaamisensa puitteissa. Kerho muodostui oppilaille vuosien varrella niin tärkeäksi, että he päättivät siirtää sen itse mukanaan yläkouluun. Myös tämä osoittaa oppilaiden kokemaa oppimisen merkityksellisyyttä ja sen arvostusta.

Silloin (alakoulussa) se (Mini-Erkit) oli koulun järjestämä. Nyt me siirryttiin tonne yläkoululle se oli meidän järjestämä. Ja Jaakko (opettaja) (P6)

Pohdinta

Aineistosta oli löydettävissä useita mainintoja kaikkien Konun (2002) itsensä toteuttamisen osa-alueiden osalta. Eniten oppilaiden keskustelussa korostuivat mahdollisuudet vaikuttamiseen, palautteen ja ohjauksen saamiseen sekä yksilön merkitykseen yhteisössään. Oppilaat kokivat päässeensä vaikuttamaan moniin asioihin koulussa, mitä myös opetussuunnitelma (2014) korostaa. Osallisuuden kokemukset korostuivat hyvin vahvasti sekä oppimiseen että hyvinvointiin liittyen. Konun (2002) mukaan oppilaiden tuleekin pystyä osallistumaan itseään koskevaan päätöksentekoon.

Konu ja Lintonen (2019) toteavat oppilaiden hyvinvoinnissa tapahtuneen positiivisia muutoksia viimeisen kymmenen vuoden aikana itsensä toteuttamisen osa-alueessa etenkin vastuullisuudessa, oppilaiden kannustamisessa ja osallistamisessa. Nämä korostuvat myös tämän tutkimuksen aineistossa, jossa oppilaat pitivät tärkeänä mahdollisuuksia tehdä valintoja omaan opiskeluun liittyen sekä tehtävätasojen, järjestyksen, opiskelupaikan ja erilaisten opetustyylien suhteen. Myös erilaiset mahdollisuudet pitää tauko esimerkiksi leväten tai liikunnallisesti kesken opiskelun, olivat oppilaille tärkeitä. Yleisesti oppilaat pitivät luokan ilmapiiiriä positiivisena, joka tuli ilmi jo aikaisemmassa tutkimuksessa (Saastamoinen ym. 2023).

Oppilaat kokivat opiskelun merkitykselliseksi ja saivat päättää omaa opiskeluaan koskevia asioita. Suhteet opettajiin olivat hyvät ja oppilaat kokivat saavansa apua ja tukea sitä tarvitessaan. Aineistosta kävi myös ilmi, että oppilaat kokivat roolinsa yhteisössä merkitykselliseksi ja he muistelivat esimerkiksi erilaisia tapahtumia, joissa jokaisella oli oma tehtävänsä. Konun (2002) mukaan koulu on oppilaan

elämässä merkittävä paikka, joten molemmipuolinen positiivinen ja arvostava suhtautuminen on tärkeää. Joustava oppimistila mahdollisti erilaiset työskentely-ympäristöt ja -mallit sekä yhdessä opiskelun. Malisen (2013) mukaan oppilaat ovat usein tyytyväisiä yhteisopettajuusluokkiin ja tämä ilmeni myös tässä aineistossa. Aineistosta käy selville, että oppilaat olivat ryhmyntyneet hyvin isoon luokkaansa ja olivat jopa ylpeitä siitä. Tämä puoltaisi näkemystä siitä, että joustavat oppimistilat voivat edistää oppilaan hyvinvointikokemusta etenkin itsensä toteuttamisen mahdollisuuksien näkökulmasta.

Oppilaat kertoivat oppineensa tulevaisuuden taitoja elämää varten. Ilmiöpedagogiikan tuomat mahdollisuudet kehittää itseään näkyvät myös teknologian käytön harjoittelun merkityksellisyydessä ja kerhoissa, jossa Mini-Erkit toiminta sai useita mainintoja. Merkityksellisyys tulee ilmi myös siinä, että oppilaat ovat itse siirtäneet kerhotoiminnan yläkouluun. Longan ja Westlingin mukaan (2018) huomioimalla oppilaiden todellinen maailma tulee oppimisesta omakohtaisempaa.

Ilmiöoppimisessa korostuvat kollaboratiivinen toiminta ja ryhmätyötaitojen harjoittelu (Tarnanen & Kostiainen 2020). Oppilaat toivat esille ilmiöryhmien merkityksen sekä sosiaalisten taitojen harjoittelussa että vertaisoppimisessa.

Tutkimuksen tuloksien tarkastelussa on huomioitava, että oppilaiden haastattelut toteutettiin ryhmähaastatteluina ja tämä on voinut vaikuttaa yksittäisen oppilaan mielipiteisiin. Toisaalta pidemmän aikavälin takaisia kokemuksia ja muistoja tarkastellessa ryhmästä on ollut myös apua yksittäiselle oppilaalle. Teemahaastattelu toteutettiin lähtien yleisistä muistoista ja edeten sitten teemoihin, joiden pohjalta hyvinvoinnin näkökulmat olivat löydettävissä epäsuorasti. Oppilaan vastaukset olisivat voineet poiketa, jos asiaa olisi kysytty suoraan. Toisaalta lähestymiselle oli peruste siinä, että näin epäsuorasti kysyttynä haastateltavalla oli mahdollisuus korostaa niitä asioita, joita hän koki keskeisimmiksi.

Tutkimuksemme nostaa esiin erilaisia, nykyistä tutkimusasetelmaa soveltavia näkökulmia jatkotutkimukseen. Sosiaalisten suhteiden osa-aluetta hyvinvoinnissa voisi tutkia myös jatkossa tarkemmin yhteisopettajuusluokan näkökulmasta, sillä tässä aineistossa tämä näkökulma oli vahvasti läsnä, kun tarkasteltiin itsensä toteuttamisen mahdollisuuksia. Hyvinvointitutkimusta voitaisiin laajentaa myös opettajan sekä esimerkiksi kotien näkökulmaan.

Kokonaisuudessaan tutkimuksen perusteella ilmiöopiskelu tuottaa didaktisesti laadukkaita oppimisen kokemuksia, joista välittyy viivästetysti hyvinvoinnin vahva kokemus. Tulosten perusteella voidaan ajatella ilmiöoppimisella olevan paikkansa oppiainelähtöisessä peruskoulussa. Eri aineiden käsitteiden oppimisesta tulee kuitenkin lisäksi huolehtia esimerkiksi OTTO-tuokioita hyödyntäen. Ilmiöiden luominen ja suunnittelu on haasteellista ja vaatii opettajilta aikaa sekä vahvaa didaktista ymmärrystä ja oppilaantuntemusta. Yhteisopettajuusmallissa opettajilla on erilaisia vahvuuksia myös ainedidaktiikan saralla ja se tuottaa oppilaille monipuolisia, laadukkaita ja kiinnostavia tehtäväkokonaisuuksia. Opettajien yhteistyöllä ja oppijoiden aktiivisella roolilla opiskelussa saavutetaan hyvinvoinnin lisäksi myös muita opetussuunnitelman (2014) esiin nostamia keskeisiä tavoitteita opetukselle, kuten oman oppimisen omistajuutta ja osallisuutta, jotka ovat yhteydessä hyvinvointiin. Tämä tutkimus välitti oppilaiden myönteisen kokemuksen ilmiöoppimisesta yhteisopettajuusluokassa.

Lähteet

- Allardt, E. (1989). *An updated indicator system: Having, loving, being*. Department of Sociology Working Papers 1989, University of Helsinki.
- Anderson, D. L., Graham, A. P., Simmons, C., & Thomas, N. P. (2022). Positive links between student participation, recognition and well-being at school. *International Journal of Educational Research*, 111, 101896. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2021.101896>
- Barlow, C. M., Jolley, R. P., & Hallam, J. L. (2011). Drawings as memory aids: Optimising the drawing method to facilitate young children's recall. *Applied Cognitive Psychology*, 25(3), 480–487. <https://doi.org/10.1002/acp.1716>
- Ben-Arieh, A., & Frønes, I. (2007). Indicators of children's well-being: Theory, types and usage. *Social Indicators Research*, 83(1), 1–4. <https://doi.org/10.1007/s11205-006-9070-6>
- Bourke, L., & Geldens, P. (2007). What does wellbeing mean?: Perspectives of wellbeing among young people & youth workers in rural Victoria. *Youth Studies Australia*, 26(1), 41–49. <https://doi.org/10.1007/s11205-006-9031-0>
- Burnard, P. (1991). A method of analysing interview transcripts in qualitative research. *Nurse Education Today*, 11(6), 461–466. [https://doi.org/10.1016/0260-6917\(91\)90009-y](https://doi.org/10.1016/0260-6917(91)90009-y)

- Cantell, H. (2017). Monialaisuuden haasteita ja mahdollisuuksia opettamisessa ja oppimisessa. Teoksessa A. Toom, M. Rautiainen & J. Tähtinen (toim.), *Toiveet ja todellisuus: Kasvatus osallisuutta ja oppimista rakentamassa* (225–251). Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Cho, E. Y.-N., & Yu, F.-Y. (2020). A review of measurement tools for child wellbeing. *Children and Youth Services Review*, 119, 105576. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105576>
- Eronen, L., Kokko, S., & Sormunen, K. (2019). Escaping the subject-based class: A Finnish case study of developing transversal competencies in a transdisciplinary course. *The Curriculum Journal*, 30(3), 264–278. <https://doi.org/10.1080/09585176.2019.1568271>
- Gillett-Swan, J. K. (2014). Investigating tween children's capacity to conceptualise the complex issue of wellbeing. *Global Studies of Childhood*, 4(2), 64–76. <https://doi.org/10.2304/gsch.2014.4.2.64>
- Helenius, J., & Kivimäki, H. (2024). *Lasten ja nuorten hyvinvointi – Kouluterveyskysely 2023: Tytöistä yli kolmannes ja pojista joka viides kokee terveydentilansa kesinkertaiseksi tai huonoksi*. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos.
- Kallio, M., Kallioniemi, A., Mäntylä, T., & Routarinne (2022). Tarvitaanko ainedidaktikkoja? *Ainedidaktikka*, 6(2), 1–2. <https://doi.org/10.23988/ad.119785>
- Kolunsarka, I., Gråstén, A., Huhtiniemi, M., & Jaakkola, T. (2022). Actual and perceived motor competence, cardiorespiratory fitness, physical activity, and weight status in schoolchildren: Latent profile and transition analyses. *Journal of Motor Learning and Development*, 10(3), 449–468. <https://doi.org/10.1123/jmld.2022-0014>
- Konu, A. (2002). *Oppilaiden hyvinvointi koulussa* (Väitöskirja). Tampereen yliopisto.
- Konu, A. (2010). Tunne- ja sosiaalisten taitojen vahvistaminen kouluyhteisössä. Teoksessa *Oppilaiden hyvinvoinnin arviointi ja alakoulujen hyvinvointi 2000-luvulla* (13–32). Tampereen yliopisto.
- Konu, A., & Lintonen, T. (2019). Myönteistä kehitystä kouluhyvinvoinnissa. *Yhteiskuntapolitiikka*, 5–6, 601–608. <https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2019112744443>
- Lonka, K. (2015). *Oivaltava oppiminen*. Otava.
- Minkkinen, J. (2015). *Lapsen hyvinvointimalli: Lasten emotionaalinen hyvinvointi ja sosiaaliset suhteet alakoulussa* (Väitöskirja). Tampereen yliopisto.
- Niemelä, M. A. (2022). Koulutiedon eheyttäminen: Mahdollisuuksia ja haasteita opetukselle sekä opetussuunnitelman tekemiselle. *Ainedidaktikka*, 6(2), 98–105. <https://doi.org/10.23988/ad.121866>

- OECD. (2018). *Skills for the 21st century: Findings and policy lessons from the OECD survey of adult skills*. OECD Education Working Papers. [s://www.oecd.org/en/publications/skills-for-the-21st-century_96e69229-en.html](https://www.oecd.org/en/publications/skills-for-the-21st-century_96e69229-en.html) [Luettu 15.3.2025]
- Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2016*. Opetushallitus.
- Ovaska, J., Rongas, A., Luostarinen, A., & Kekkonen, T. (2014). *Ilmiöoppi – Opas ilmiöpohjaisen opetuksen suunnittelijalle*. Suomen eOppimiskeskus ry.
- Pietarinen, J., Soini, T., & Pyhältö, K. (2014). Students' emotional and cognitive engagement as the determinants of well-being and achievement in school. *International Journal of Educational Research*, 67, 40–51. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2014.05.001>
- Pyhältö, K., Jaakkola, T., Kantomaa, M. T., Niemelä, M., Pietarinen, J., Soini, T., Tammelin, T., & Tolmunen, T. (2022). *Kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin koulu (SCHOOLWELL): Tilannekuvaraportti 2022*.
- Redmond, G., Skattebol, J., & Saunders, P. (2013). *The Australian child wellbeing project: Overview*. Flinders University, University of New South Wales, & Australian Council for Educational Research.
- Saastamoinen, U., Eronen, L., Juvonen, A., & Vahimaa, P. (2023). Well-being at the 21st century innovative learning environment called learning ground. *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning*, 16(2), 239–252. <https://doi.org/10.1108/JRIT-03-2022-0012>
- Scott, C. L. (2015). *The Futures of learning 2: What kind of learning for the 21st century?* Education, research and foresight: Working Papers 14. UNESCO.
- Tarnanen, M., & Kostainen, E. (2020). Ilmiölähtöinen oppiminen. Teoksessa *Ilmiömaista! Ilmiölähtöinen oppimistapa uudistamassa opettajuutta ja oppimista (7–19)*. Jyväskylän yliopisto.
- Tuomi, J., & Sarajarvi, A. (2017). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2019). *Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakkoarviointi Suomessa*. https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/Ihmistieteiden_eettisen_ennakkoarvioinnin_ohje_2019.pdf [Luettu 13.3.2025]
- United Nations. (1989). *Convention on the Rights of the Child*.
- Vitikka, E., Krokfors, L., & Rikabi, L. (2016). The Finnish national core curriculum: Design and development. Teoksessa H. Niemi, A. Toom, & A. Kallioniemi (toim.), *Miracle of education: The principles and practices of teaching and learning in Finnish school*

OSA 2. YLÄKOULULAISTEN JA LUKIOLAISTEN KOKEMUKSIA OPPIMISMENETELMISTÄ



9.-luokkalaisten kokemuksia pakohuoneesta kemian työtapana

HANNU MOILANEN¹, JULIA SAARIMÄKI², JANNE SARKKINEN³, RIINA SIIVOLA⁴ JA SAMI ÄYRÄMÖ³

hannu.moilanen@norssi.jyu.fi

¹Jyväskylän yliopisto, Kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunta, Jyväskylän normaalikoulu, ²Nuolialan koulu, Pirkkala, ³Jyväskylän yliopisto, Informaatioteknologian tiedekunta, ⁴Ranuan yhtenäiskoulu

Tiivistelmä

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin pakohuonepelin käyttöä kemian työtapana yläkoulun oppisisältöjen kertauksessa. Tutkimus toteutettiin empiirisenä tapaustutkimuksena kahdella yhdeksännen luokan ryhmällä (N = 38). Aineistoa kerättiin kyselylomakkeilla ja Firstbeat-antureilla, jotka mittasivat fysiologisia muuttujia, kuten sykettä ja stressitasoa. Tulokset osoittavat, että oppilaat kokivat pakohuoneen mielekkäänä ja sitouttavana työtapana kerrata peruskoulun oppisisältöjä. Molempien luokkien oppilaiden keskimääräinen syke ja stressitaso olivat korkeammat pakohuonepelin aikana tavalliseen luonnontieteen tuntiin verrattuna. Toinen luokka koki työtavan positiivisempänä ja hyödynsi yhteistoiminnallista oppimista tehokkaammin ensimmäiseen luokkaan verrattuna. Toisen luokan kohdalla keskimääräinen syke, stressi ja energian kulutus olivat korkeampia kuin ensimmäisellä luokalla. Tulokset osoittavat, että positiivinen oppimiskokemus ja yhteistoiminnallisuus näkyvät näiden fysiologisten suureiden virittymisenä. Tutkimus korostaa pakohuoneen potentiaalia opiskeluun sitouttamisessa ja osoittaa, että fysiologisilla mittauksilla voidaan saada uutta tietoa oppimisprosessiin liittyvistä ilmiöistä.

Avainsanat

oppimiskokemus, fysiologinen mittaaminen, työtavat, pakohuonepelit

9th Graders' Experiences with an Escape Room as a Chemistry Teaching Method

Abstract

This study examined the use of an escape room game as a teaching method for reviewing lower secondary school chemistry content. The research was conducted as an empirical case study with two ninth-grade classes (N = 38). Data were collected using questionnaires and Firstbeat sensors, which measured physiological variables such as heart rate and stress levels. The results indicate that students found the escape room engaging and meaningful for reviewing core curriculum content. In both groups, students' average heart rate and stress levels were higher during the escape room activity than in a standard science lesson. One group perceived the method more positively and utilized collaborative learning more effectively than the other. The group with a more positive experience also showed higher average heart rate, stress, and energy expenditure than the first group. These findings suggest that a positive learning experience and collaboration manifest as heightened physiological responses. Overall, the study highlights the potential of escape rooms for promoting student engagement and demonstrates that physiological measurements can provide new insights into phenomena related to the learning process.

Keywords

learning experience, physiological measurement, teaching methods, escape room

Johdanto

PISA-tutkimusten mukaan nuorten mielenkiinto luonnontieteitä kohtaan sekä luonnontieteiden osaaminen on laskussa (Hiltunen ym. 2023). Tämän vuoksi myös suomalaisessa ainedidaktiikan tutkimuksessa on tärkeää tutkia uusien työtapojen mahdollisia vaikutuksia luonnontieteiden opetukseen sitoutumiseen, mielekkyyteen ja oppimiseen sekä kehittää uusia tutkimusmenetelmiä oppimiskokemusten mittaamiseen.

Viimeisen vuosikymmenen aikana opetuksen pelillistäminen on saanut kasvavaa huomiota didaktiikassa ja erityisesti luonnontieteiden opetuksessa (Alahmari ym. 2023). Pakohuonetta on käytetty työtapana luonnontieteiden opetuksessa. Pakopelillä tarkoitetaan yleisesti peliä, jossa pieninä joukkueina ratkotaan tiettyä juonta tai teemaa mukailevia arvoituksia, tehtäviä ja pulmia annetussa ajassa. Perinteisesti pakopeli toteutetaan lukitussa huoneessa, josta tehtäviä ratkomalla saa palkinnoksi vihjeitä tai avaimia seuraavien pulmien tai lukkojen avaamiseen ja siten päästään ulos huoneesta. Pulmien ratkaisemiseen joukkue tarvitsee yhteistyökykyä ja loogista päättelyä. Pakopelit ovat lisääntyneet opetuskäytössä viime vuosien aikana. Ne ovat toteutettavissa erilaisilla variaatioilla joko fyysisenä luokkahuoneeseen rakennettavana pakohuoneena tai pienempänä pulmapelinä osana oppituntia esimerkiksi omilla pulpeteilla. Opetuskäytössä pakopelin tehtävät pystytään rinnastamaan opittuun asiaan, jolloin yhteistyön ja loogisen päättelykyvyn lisäksi tarvitaan myös asiaosaamista. Opettajat ovat käyttäneet pakohuoneita lähinnä uudenlaisena aktivoivana työtapana ja oppimisympäristönä, mutta tavoitteina on ollut myös motivaation lisääminen ja tiimityötaitojen harjoittelu ja kehittäminen. (Nicholson 2015; Veldkamp ym. 2020).

Aikaisemmissa tutkimuksissa on havaittu, että pakohuoneet voivat kehittää eri taitoja, kuten kriittistä ajattelua, tiimityötä, luovuutta (Fotaris & Mastoras 2019) sekä ongelmanratkaisutaitoja (Manzano-León ym. 2021). Niiden käytön on havaittu myös parantavan oppimistuloksia ja motivaatiota (López-Pernas ym. 2021; Taraldsen ym. 2020).

Pakohuoneepelin käyttöä kemian työtapana on tutkittu aikaisemmissa tutkimuksissa ja sen käytöstä on saatu pääosin positiivisia tuloksia. Lathwesenin ja Belovan (2021) mukaan pakohuoneet vaikuttavat olevan innostava ja mukaansatempaava tapa pelillistää luonnontieteiden opetusta, mutta niiden tutkimiseen tarvitaan

paljon systemaattisempi lähestymistapa sekä enemmän empiiristä näyttöä niiden todellisista vaikutuksista oppimiseen. Pakohuonepelillä on havaittu olevan potentiaalia edistää opiskelijoiden sitoutumista ja motivaatiota (Ang ym. 2020; Clapson ym. 2020; Naumoska ym. 2022; Schimpf ym. 2023; Yayon ym. 2020). Kemian asiasisällön ja käsitteiden oppimiseen pakohuonepelin on havaittu vaikuttavan positiivisesti (mm. Clapson ym. 2020; Naumoska ym. 2022; Schimpf ym. 2023; Yayon ym. 2020). Watermeier ja Salzameda (2019) sekä Dietrich (2018) havaitsivat ryhmätyötaitojen kehittyvän pakohuonepeleissä. Lisäksi pakohuonepelin on havaittu olevan tehokas tapa kerrata kemian oppisisältöjä (Clapson ym. 2020) ja oppia kemian työskentelytaitoja (Ferreiro-González ym. 2019).

Selvityksemme mukaan tähänastisissa tutkimuksissa oppilaiden kokemuksia pakohuonepelistä on selvitetty erilaisilla kyselylomakkeilla. Tässä tutkimuksessa uutuusarvona on se, että subjektiivisten kokemusten lisäksi mitataan fysiologisia suureita oppilaiden kehoista puettavalla teknologialla. Tämä pilottitutkimus on Suomessa peruskoulun aineopetuksen saralla ensimmäinen, jossa hyödynnetään sekä fysiologisia mittauksia että kyselydataa. Tutkimuksessa käytettiin kehoon kiinnitettäviä Firsbeatin BG2-antureita, jotka mittaavat muun muassa sykevälivaihtelua, sykettä, stressiä, ihon sähkönjohtavuutta ja hengitystiheyttä. Aikaisemmista tutkimuksista (mm. Haug ym. 2009; Kreibig 2010) tiedetään, että eri tunnetilat vaikuttavat esimerkiksi sykevälivaihteluun, sykkeeseen, ihon sähkönjohtavuuteen ja hengitystiheyteen. Tunteet ja ajatukset vaikuttavat autonomisen hermoston toimintaan ja aktivoivat autonomista hermostoa eri tavoin aiheuttaen mitattavissa olevia fysiologisia muutoksia (Kreibig 2010).

Oppimisprosessiin sitoutumisen (engagement) tai kiinnittymisen on havaittu olevan yksi tärkeimmistä oppimiseen vaikuttavista tekijöistä. Sitoutuminen on moniulotteinen ilmiö, johon vaikuttavat esimerkiksi oppijan henkilökohtaiset tunnereaktiot, motivaatio, oppimisympäristö, sosiaalinen vuorovaikutus sekä tehtävän ominaisuudet kuten relevanssi ja haastavuus. Viimeaikaiset tutkimukset ovat osoittaneet, että fysiologiset suuret, kuten syke (Heart Rate, HR), sykevälivaihtelu (Heart Rate Variability, HRV) ja ihon sähkönjohtavuus (Electrodermal activity, EDA) voivat tarjota uutta tietoa esimerkiksi opiskelijan oppimiskokemuksesta ja sitoutumisesta. (Xie ym. 2023). Esimerkiksi Bustos-López ja kollegat (2022) havaitsivat, että sykevälivaihtelulla ja ihonsähköjohtavuudella oli yhteyksiä oppilaiden sitoutumisasteeseen oppimisprosessissa.

Kehon fysiologisella virittymisellä on havaittu yhteyksiä tunneperäiseen sitoutumiseen oppimisprosessissa. Ketonen ja kumppanit (2023) havaitsivat tarkasteltaessa opiskelijoiden itse raportoitujen tunteiden yhteyksiä sykkeeseen, että innostus on yhteydessä korkeampaan sykkeeseen. Lisäksi sykkeen arvo voi ennustaa tunteiden voimakkuutta (Du ym. 2020). Hachenberger ym. (2023) osoittivat, että HRV oli johdonmukaisesti yhteydessä positiiviseen tunteeseen, kuten innostukseen ja onnellisuuteen. Myös Giannakos ym. (2020) ja Sharma ym. (2022) havaitsivat molemmat, että puettavien sensoreiden avulla mitatut fysiologiset suureet, kuten HRV, voivat ennustaa oppimiskokemusta, sitoutumista ja suorituskyyä oppimisprosessissa.

Oppimistilanteessa kohonnut positiivinen stressi eli eustressi on oppimisen kannalta positiivinen asia (Bienertova-Vasku ym. 2020). Esimerkiksi positiivisesti stressaavat tilanteet, kuten kilpailu, paineen alla työskentely tai sopivien haasteiden kohtaaminen, voivat lisätä sykettä ja stressiä, mikä parantaa suorituskyyä. Tämä on yleensä lyhytaikaista ja liittyy kehon luonnolliseen valmistautumiseen kohdata haasteita tai suoriutua tehokkaasti tehtävistä, mikä voi johtaa parempiin suorituksiin (Wen ym. 2017; Weng ym. 2019). Vastaavasti liian haastava tehtävä voi laukaista niin kutsutun estostressi-reaktion, joka vaikuttaa negatiivisesti opiskelijan motivaatioon ja kognitioon tehtävää suorittaessa (LePine ym. 2004).

Pakohuoneessa oppilaat työskentelevät yhdessä yhteisen tavoitteen saavuttamiseksi ja se kuuluu yhteistoiminnallisen oppimisen työtapoihin (Laal & Laal 2012). Yhteistoiminnallisuus voi aikaansaada oppimista edesauttavien positiivisten tunteiden syntymistä (Siegel, 1999) ja lisätä sosiaalista sitoutumista (Hellström ym. 2015). Eräissä tutkimuksissa on havaittu, että yhteistoiminnallisuus voi virittää kehoa (Liu ym. 2021) ja oppimista edistäviä positiivisia tunteita (Sharma ym. 2019; Siegel, 1999). Suomessa luonnontieteiden oppimisen kontekstissa Pijeira-Díaz (2019) mittasi väitöstutkimuksessaan lukiolaisten sympaattisen hermoston viireystilaa ihon sähköjohtavuuden muutosten avulla. Hän havaitsi, että ryhmässä toimiminen virittää opiskelijoiden sympaattista hermostoa ja että fysiikan kurssikokeen aikana mitattu sympaattisen hermoston korkeampi viireystila ennusti kokeen arvosanoja. Lisäksi oppilasparien elektrodermaalisen aktiivisuuden (EDA, ihon sähkönjohtavuus) samansuuntaisuus korreloi positiivisesti oppimistulosten kanssa. Myös Silvennoinen ym. (2019) havaitsivat, että ryhmätyö, jota ohjaa opettaja, oli sitouttavampaa ja fysiologisesti stimuloivampaa kuin luennot, mikä näkyi HRV-tiedoissa.

Vaikka pakohuonepelin pedagogista potentiaalia on tutkittu aiemmin, tämä pilot-tutkimus keskittyy erityisesti sen käyttöön kemian opetuksessa suomalaisessa peruskoulussa ja pyrkii kartoittamaan oppilaiden kokemuksia pakohuonepelistä kemian työtapana. Lisäksi tutkimus pyrkii tuomaan uutta tietoa oppilaiden kokemuksista pakohuonepelistä kemian työtapana hyödyntämällä kyselylomakkeen lisäksi fysiologista dataa. Tämä avaa uusia mahdollisuuksia tutkia oppimiskokemuksia objektiivisemmin. Verrattuna aikaisempiin tutkimuksiin tässä tutkimuksessa kerättiin laajempi neljän fysiologisen muuttujan aineisto, mikä tuo uutuusarvoa tutkimukselle. Xiu ym. (2023) mukaan tulevaisuudessa voidaan rakentaa laskennallisia malleja kognitiivisen ja emotionaalisen sitoutumisen arviointiin oppimistilanteissa käyttämällä fysiologista dataa tai yhdistelmää psykologisesta ja fysiologisesta datasta. Tämän tutkimuksen yhtenä tavoitteena on edistää psyko-fysiologisten menetelmien pilotointia suomalaisen luonnontieteiden opetuksen kontekstissa.

Tutkimuksen tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

1. Miten 9.-luokkalaiset kokivat pakohuonepelin kemian työtapana?
2. Havaittiinko fysiologisissa suureissa (Stressi, Syke, Hengitystiheys, Energiankulutus) virittymistä tavalliseen luonnontieteiden oppituntiin verrattuna ja oliko ryhmien välillä eroja?

Menetelmät

Tässä artikkelissa kuvataan opetuskokeilua, joka toteutettiin empiirisenä tapaus-tutkimuksena vuonna 2021 Jyväskylän normaalikoulun yläkoulussa.

Aineisto

Tutkimukseen osallistui kaksi yläkoulun yhdeksättä luokkaa, jotka olivat jo suorittaneet peruskoulun kemian opinnot. Kumpikin luokka jaettiin sattumanvaraisesti kolmeen 6–7 oppilaan pienryhmään, jotka osallistuivat pakohuoneeseen eri päivinä saman viikon aikana. Ensimmäiseen luokkaan kuului 19 oppilasta ja toiseen luokkaan myös 19 oppilasta. Tutkittaville oppilaille lähetettiin tieto tutkimuksesta ja tutkimuslupadokumentit kaksi viikkoa ennen tutkimusta sähköpostitse ja Wilman kautta. Tutkimukseen osallistuminen oli vapaaehtoista.

Tutkimuksen aineisto kerättiin kahdella tavalla: kyselylomakkeilla ja Firstbeat-antureilla. Tutkimuksen aikana kerätty data käsiteltiin anonymisti ja sitä käytettiin ainoastaan tutkimustarkoituksiin. Kyselyyn vastasivat molemmista luokista kaikki 19 oppilasta, mutta kaikki eivät halunneet osallistua fysiologisen datan mittaamiseen. Ensimmäisestä luokasta saatiin kerättyä 13 oppilaan dataa ja toisesta 10 oppilasta antoi luvan kerätä fysiologista dataa.

Kyselytutkimus toteutettiin sähköisesti Webropol-alustalla. Se sisälsi sekä kuusi Likert-asteikollista kysymystä että neljä avointa kysymystä. Kyselyyn vastattiin välittömästi pakohuoneen jälkeen. Kyselyllä kartoitettiin oppilaiden kokemuksia pakohuoneen pulmista, ryhmätyöskentelystä, tunnekokemuksista sekä yleisestä kokemuksesta pakohuoneesta työtapana. Kysymykset löytyvät artikkelin kappaleen 3 taulukoista 1 ja 2.

Fysiologista dataa kerättiin Firstbeatin BG2-antureilla. Firstbeat-anturit mitaavat käyttäjältä muun muassa sykettä (HR) ja sykevaihteluväliä (HRV), joista lasketaan hengitystiheys (Respiration Rate, RR), energiankulutus ja stressitaso. HRV on autonomisen hermoston (autonomous nervous system, ANS) toiminnan mittari, ja HRV-pohjaisia menetelmiä voidaan käyttää oppilaiden stressin ja palautumisen mittaamiseen (Myllymäki 2014). Tässä tutkimuksessa data on tietosuojasystistä anonymisoitu eli oppilaan nimeä ja sähköpostia ei voi yhdistää hänen mittaustuloksiinsa.

Pakohuoneen toteutus

Pakohuoneen sisällöllisenä tavoitteena oli kerrata yläkoulun kemiaa. Tutkimus liittyi kemian aineenopettajaharjoittelijoiden Tutkiva ote -opintokokonaisuuteen. Opetusharjoittelijat suunnittelivat pulmat käyttäen Titaani-kemia 7–9-kirjaa (Muilu & Virtanen 2016). Pulmia oli yhteensä kahdeksan ja niiden tavoitteena oli kerrata peruskoulun kemian oppisisältöjä. Pulmien aiheina olivat ravintoaineet, erotusmenetelmät, hapot ja emäkset, sähkökemiallinen, olomuodonmuutokset, jaksollinen järjestelmä ja liekkikokeet. Huolelliseen etukäteissuunnitteluun käytettiin aikaa ja pakohuonetta testattiin kaksi kertaa. Koeponnistuksissa oli testaajina sekä kemistejä että luonnontieteiden opettajaopiskelijoita kattavien kehitysideoiden mahdollistamiseksi. Pakohuoneen pulmatehtävien kuvaus ja toteutus löytyy linkistä <https://doi.org/10.5281/zenodo.16889546>

Tutkimukset kummankin luokan osalta toteutettiin saman viikon aikana, kuitenkin eri päivinä. Luokat asensivat Firstbeat-mittarit opettajan ohjeistuksen mukaisesti ennen klo 9.45–11.00 pidettyä verrokkituntia. Verrokkituntina molemmilla luokilla oli saman opettajan pitämä biologian tunti, sillä lukujärjestysteknisistä syistä verrokkitunniksi ei ollut mahdollista järjestää kemian tuntia. Aiheena oli ihmisen biologia. Biologian opettajalle annettiin ohjeeksi pitää tunti, joka sisältäisi perinteistä opettajajohtoista opetusta, muistiinpanojen kirjoittamista ja itsenäistä tehtävien tekemistä. Verrokkitunnilla ei käytetty yhteistoiminnallisia työtapoja tai kokeellista työskentelyä. Pakohuone pidettiin molemmilla luokilla klo 13.15 alkavalla tunnilla. Pakohuoneen ratkaisuun oli varattu aikaa 60 minuuttia. Ensimmäisestä pakohuonetoteutuksesta huomattiin muutama haastava kohta, jonka perusteella päätettiin helpottaa toista pakohuonetta antamalla heille kaksi oppikirjaa käyttöön. Ensimmäisen luokan kohdalla myös havaittiin, että tunteiden nimeäminen osoittautui avoimissa kysymyksissä haastavaksi. Jälkimmäiselle luokalle lisättiin kysymykseen esimerkkitunteita, kuten ilo, jännitys, ärsytys, stressi, innokkuus, toiveikkuus, onnistumisen fiilis jne.

Tilastolliset analyysit

Kumpikin luokka jaettiin pakohuonepelissä kolmeen 6–7 oppilaan pienryhmään. Kyselydata luokiteltiin aluksi pienryhmittäin, jolloin jokaiselle opetusharjoittelijalle muodostui sama työmäärä. Asteikkokysymykset (Likert-asteikko 1–7) analysoitiin tilastollisin menetelmin laskemalla asteikkokysymysten keskiarvot ja keskihajonnat. Avoimien kysymysten vastaukset luokiteltiin ja kunkin kategorian esiintyvyydet laskettiin luokkakohtaisesti. Firstbeatin BG2-mittareilla kerättiin neljä mittausaineistoa: stressi, hengitystiheys, energian kulutus ja syke, kunkin opiskelijan osalta erikseen. Tämän jälkeen pienryhmien asteikolliset muuttujat koottiin luokkakohtaiseen ($N = 19$) excel-tiedostoon ja opetusharjoittelijat laskivat luokkakohtaiset keskiarvot ja keskihajonnat. Seuraavaksi Likert-kysymysten vastausten keskiarvoille ja keskihajonnoille suoritettiin riippumaton t-testi, jotta nähdään luokkakohtaisia eroja oppilaiden vastauksissa. Lasketuille p-arvoille tehtiin vielä Bonferroni-monivertailukorjaus. Tämän jälkeen voitiin arvioida, oliko luokkien välisissä vastauksissa systemaattisia tilastollisesti merkittäviä eroja ($p < 0.05$).

Fysiologisten muuttujien tilastollisessa vertailussa molempien luokkien 1 ja 2 fysiologisista arvoista verrokkitunnilla (NORM) ja pakohuoneinterventiossa

(INT) suoritetuista mittauksista (syke, energian kulutus, hengitystiheys ja stressi) laskettiin keskiarvot ja -hajonnat (ks. taulukot 3 ja 4). Muuttujien normaalijakautuneisuus testattiin Kolmogorov-Smirnov testillä. Luokkien sisäisten NORM- ja INT-mittausten välisten erojen merkitsevyys analysoitiin Wilcoxonin testillä (engl. Wilcoxon Signed-Rank -testi) ja Bonferroni-monivertailukorjauksella. Kaikki analyysit suoritettiin käyttäen Pythonin Pandas (versio 1.3.4) ja SciPy-kirjastojen (versio 1.7.1) standardifunktioita.

Tulokset

Alla olevaan taulukkoon on koottu kyselylomakkeen asteikolliset kysymykset sekä molempien luokkien vastausten keskiarvot ja keskihajonnat. Viimeisessä sarakkeessa on vastauksille tehdyn vertailevan t-testin bonferroni-korjattu p-arvo, mikä osoittaa, onko ero tilastollisesti merkittävä ($p < 0.05$).

Taulukko 1. Kyselylomakkeen kysymykset, asteikko ja vastausten keskiarvot ja keskihajonnat

<i>Kysymys</i>	<i>Asteikko</i>	<i>Luokka1 KA (KH)</i>	<i>Luokka2 KA (KH)</i>	<i>Bonfer- roni- korjattu p-arvo</i>
1. Arvosana pako- huoneelle	1=en pitänyt yhtään – 7=huippu!	4.29 (1.60)	5.53 (1.19)	0.063
2. Opitko uutta kemiasta?	1= en yhtään/osasin kaikki – 4=Jonkin verran/hy- vää kertausta – 7=kaikki oli uutta	3.29 (1.67)	4.11 (0.64)	0.345
3. Kuinka mielekkääksi koit pakohuoneen työtapana?	1=ei mielekäs, istun mieluummin tavallisilla tunneilla – 7=huippu!	4.65 (1.78)	5.84 (1.09)	0.113
4. Arvosana omalle työskentelyllesi	1=en tehnyt mitään/ passiivinen työskentely –7=annoin kaikkeni/ aktiivinen työskentely	4.53 (2.00)	5.47 (1.14)	0.514
5. Arvosana ryhmäsi työskentelylle	1=ryhmätyöskentely ei toiminut yhtään – 7=puhalsimme hienosti yhteen hiileen	5.06 (1.30)	6.32 (0.86)	0.008
6. Toivoisitko vastaavia oppitun- teja lisää	1=en, tavalliset tunnit kunniaan! – 7=ehdotto- mast näitä lisää!	5.18 (1.89)	6.68 (0.73)	0.022

Tuloksista nähdään, että molemmat luokat kokivat pakohuoneen keskimäärin mielekkäänä työtapana. Kaikissa kysymyksissä toista kysymystä lukuun ottamatta luokkien keskiarvot olivat positiivisia. Tässä tutkimuksessa pakohuoneen tavoitteena oli kerrata yläkoulun kemiaa, eikä varsinaisesti oppia uutta, joten tämä selittää osaltaan toisen kysymyksen vastausten neutraalia tulosta. Luokka 2 arvioi yleisesti työtavan positiivisempänä kuin luokka 1, erityisesti ryhmätyöskentelyn onnistumisen ja tulevien vastaavien tuntien toivottavuuden osalta. Tilastollisesti merkittävät erot löytyivät ryhmätyöskentelyn toimivuuden osalta (kysymys 5) sekä siinä, että ryhmä 2 toivoisi lisää vastaavia oppitunteja ($p < 0.05$). Muut kysymykset (pakohuoneen arvio, uuden oppiminen kemiasta, työtavan mielekkyys ja oman työskentelyn arviointi) eivät osoittaneet tilastollisesti merkitseviä eroja, mutta luokka 2 arvioi ne kaikki korkeammiksi.

Kyselyn avoimien kysymysten vastaukset luokiteltiin kategorioihin, joista laskettiin kunkin kategorian osumat. Ensimmäiseen kysymykseen pakohuoneen pulmista suurin osa vastasi positiivisesti (15 kpl) kutsuen niitä esimerkiksi kivoiksi ja hauskoiksi. Neutraaleihin (14 kpl) luokiteltiin myös vastaukset, joissa ensin kutsuttiin pulmia vaikeiksi tai huonoiksi, mutta lopussa ymmärrettiin pulmia ja niiden ratkomistapoja kutsumatta niitä erityisen kivoiksi tai hauskoiksi. Esimerkiksi yksi vastaaja luonnehti pulmia näin

Oli vähän vaikeita mutta sitten kun sai kiinni ideasta nii tosi kivoja.

Toisessa kysymyksessä kysyttiin ryhmätyöskentelyn hyödyntämisestä. Tässä suurin osa hyödynsi ryhmätyöskentelyä jollain tavalla. Suurimmalla osalla jakautettiin pienempiin ryhmiin (16 kpl), jotka suorittivat omia tehtäviään ja välillä kommunikoivat muiden kanssa tekemisistään. Osa oppilaista ilmoitti (8 kpl), että ryhmätyötä ei hyödynnetty. Lopuissa (10 kpl) vastauksissa vastaajien mukaan toimittiin koko 6–7 oppilaan ryhmänä. Yksi vastaaja kuvaili näin ryhmiin jakautumista

tehtiin eri juttuja mut tehtiin kuitenkin kaikki ni kaikkien ajatukset tuli esille.

Kolmanneksi kysyttiin pakohuoneesta heränneitä tunteita. Luokalla 1 kyselyssä ei ollut esimerkkitunteita, ja oppilaat eivät osanneet nimetä tunteitaan kovin helposti. Luokalle 2 annettiin muutamia esimerkkitunteita: ilo, jännitys, ärsytys,

stressi, innokkuus, toiveikkuus ja onnistumisen fiilis. Näiden avulla tunteita saatiin runsaammin kuin ensimmäisellä ryhmällä.

Eniten esiintyi positiivisia tunteita (14 kpl) kuten innokkuutta, iloa ja onnistumisen tunnetta. Myös negatiivisia tunteita (12 kpl) esiintyi, mutta ne eivät olleet vastauksissa ainoita tunteita. Yksi vastaaja kuvailee tunteitaan näin

Onnistumisen iloa, turhautumista ja itsekriittisyyttä :)))

Viimeiseksi oli vapaan sanan vuoro, johon vastasi 24 oppilasta. Suurimmassa osasta näissä (12 kpl) oli jotain positiivista, kuten *oli kivaa* tai *hauskaa vaihtelua*. Muutamassa oli myös kommentteja pakohuoneesta oppimiskeinona. Yksi analysoi suoritustaan seuraavasti:

Oli tosi kiva varsinkin, kun oltiin loppusuoralla ja saatiin koko homma selvitettyä.

Toinen oppilas piti siitä, että pakohuone toi vaihtelua normaaleihin tunteihin:

oli kiva oppimistapa, hyvää vaihtelua normi tunteihin

Molempien luokkien vastaukset on esitetty alla olevassa taulukossa 2

Taulukko 2. Avoimien kysymysten vastausten luokittelu

<i>Avoim kysymys</i>	<i>Luokittelu</i>	<i>Ensimmäinen luokka (lukumäärä)</i>	<i>Toinen luokka (lukumäärä)</i>
1. Mitä mieltä olit pakohuoneen pulmista?	Neg.	10	2
	Neutr.	4	10
	Pos.	3	12
2. Miten hyödynsitte ryhmätyöskentelyä pakohuoneessa?	Ei hyödynnetty	6	2
	Yhdessä	2	8
	Jakauduttiin	6	10
3. Millaisia tunteita pakohuone-työskentely herätti?	Neg.	4	2
	Neutr.	6	2
	Jännitys	2	4
	Pos.	4	12
4. Vapaa sana	Neg.	2	2
	Pos.	2	10

Verrattaessa ensimmäisen ja toisen luokan kyselyn avoimien kysymysten vastauksia keskenään, huomataan, että luokalla 2 vastaukset olivat positiivisempia sekä pidempiä. Esimerkiksi pulmista kysyttäessä luokalla 1 ainoastaan viidesosa ensimmäisen luokan vastauksista oli positiivisia. Luokalla 2 positiivisia vastauksia oli nelinkertainen määrä, puolet vastauksista. Toisella luokalla hyödynnettiin myös enemmän ryhmätyöskentelyä, kun melkein kolminkertainen määrä ensimmäiseen luokkaan verrattuna ilmoitti ryhmätyöskentelyn hyödyntämisestä. Kolmannessa kysymyksessä olleista esimerkkিতunteista toisen luokan kohdalla oli todennäköisesti vaikutusta suuremman vastausfrekvenssin saamiseen. Toisen luokan vapaassa sanassa oli huomattavan enemmän positiivisia kommentteja

verrattuna ensimmäiseen luokkaan, jolla positiivisia ja negatiivisia kommentteja oli sama määrä.

Erot fysiologisissa muuttujissa tavallisen oppitunnin ja pakohuonepelin välillä

Toinen tutkimuskysymys tarkastelee, havaittiinko fysiologisissa suureissa viritymistä tavalliseen luonnontieteiden oppituntiin verrattuna. Alla oleviin taulukoihin 3 ja 4 on koottu ryhmien fysiologisten suureiden keskiarvot tavallisen biologian tunnin (NORM) ja kemian pakohuonepelin (INT) välillä.

Taulukko 3. Luokan 1 keskiarvot ja -hajonnat mitatuille muuttujille normaalissa luokahuonetilanteessa (NORM) ja pakohuoneinterventiossa (INT). HR = syke; EE = energian kulutus; RR = hengitystiheys; STRESS=Stressi.

Luokka 1				
	HR	EE	RR	STRESS
NORM	85.3 ± 10.1	14.8 ± 3.9	16.6 ± 1.3	95.7 ± 24.1
INT	93.8 ± 10.7***	17.0 ± 5.4	17.4 ± 3.6	116.2 ± 27.9*

Luokalla 1 keskimääräinen syke (HR) nousi merkittävästi ($p < 0,001$) pakohuoneessa ($93,8 \pm 10,7$) verrattuna tavalliseen oppituntiin ($85,3 \pm 10,1$). Myös stressitasot (STRESS) olivat merkittävästi korkeammat interventiossa ($116,2 \pm 27,9$; $p < 0,05$).

Taulukko 4. Luokan 2 keskiarvot ja -hajonnat mitatuille muuttujille normaalissa luokkahuonetilanteessa (NORM) ja pakohuoneinterventiossa (INT). HR = syke; EE = energian kulu-tus; RR = hengitystiheys; STRESS=Stressi.

Luokka 2				
	HR	EE	RR	STRESS
NORM	75.8 ± 4.7	12.0 ± 2.5	16.6 ± 2.0	73.1 ± 14.2
INT	87.9 ± 8.4**	15.4 ± 3.6**	16.9 ± 2.0	106.1 ± 22.0*

Luokalla 2 havaittiin vastaavia muutoksia, joissa syke (HR) nousi merkittävästi ($p < 0,01$) interventiossa ($87,9 \pm 8,4$) verrattuna tavalliseen tuntiin ($75,8 \pm 4,7$). Energian kulutus (EE) kasvoi myös merkittävästi ($p < 0,01$) ryhmällä 2 pakohuoneessa ($15,4 \pm 3,6$) verrattuna tavallisella oppitunnilla mitattuihin arvoihin ($12,0 \pm 2,5$). Molemmissa ryhmissä hengitystiheyden (RR) nousu oli vähäistä eikä tilastollisesti merkitsevää. On huomattavaa, että toisella luokalla keskimääräinen syke ja stressi nousivat enemmän pakohuonepelissä verrokkituntiin verrattuna. Ensimmäisellä luokalla keskimääräinen syke oli pakohuonepelissä 10,0 prosenttia korkeampi ja stressi 21,4 prosenttia korkeampi kuin biologian tunnilla. Toisella luokalla syke nousi 16,0 prosenttia ja stressi 45,1 prosenttia verrokkituntiin verrattuna.

Pohdinta ja johtopäätökset

Tutkimuksen asteikollisten kysymysten vastausten tulokset osoittavat, että pakohuone koettiin mielekkääksi ja sitouttavaksi kemian työtavaksi kerrata kemian peruskoulun oppisisältöjä. Tämä tukee aikaisempia tutkimuksia, joissa pakohuoneiden on havaittu lisäävän opiskelumotivaatiota ja oppimisen mielekkyyttä (Ang ym. 2020; Clapson ym. 2020; Naumoska ym. 2022; Schimpf ym. 2023 ja Yayon ym. 2020). Avoimien tehtävien vastausten analysoinnissa ilmeni, että ensimmäinen luokka, joka ratkaisi pulmia ilman oppikirjaa, koki itse pulmat negatiivisempana kuin kirjaa apuna käyttänyt toinen luokka. Ensimmäisellä luo-

kalla myös yhteistyön hyödyntäminen ja positiivisten tunteiden esiintyminen oli vähäisempää avoimissa vastauksissa. Jälkimmäiseen saattoi vaikuttaa se, että toiselle luokalle annettiin esimerkkintunteita avoimen kysymyksen avuksi. Ryhmätyön toimivuuden tiedetään vaikuttavan positiivisten tunteiden esiintymiseen ja sitoutumiseen (Laal & Ghodsi 2012) ja tämä osaltaan selittää paremmin yhteistoiminnallista oppimista hyödyntäneen toisen luokan positiivisempia vastauksia. Toisaalta näyttää myös siltä, että osalle ensimmäisen luokan oppilaista ilman kirjaa tehtynä pakohuoneen tehtävät olivat liian haastavia, mikä saattoi aiheuttaa negatiivisia tunteita ja negatiivista estostressiä (LePine ym. 2004; Xie ym. 2023).

Tulokset osoittavat, että molemmilla ryhmillä tapahtui tilastollisesti merkitseviä fysiologisia muutoksia pakohuoneinterventiossa normaaliin biologian oppituntiin verrattuna. Molempien ryhmien keskimääräinen syke ja stressi olivat koholla verrattuna verrokkituntiin. Tulokset tukevat aikaisempia tutkimuksia, joiden mukaan emotionaalinen sitoutuminen oppimisprosessissa ja positiiviset tunteet näkyvät kehon fysiologisessa virittymisessä (Bustos-López ym. 2022; Du ym. 2020; Giannakos ym. 2020; Hachenberger ym. 2023; Ketonen ym. 2023; Sharma ym. 2022). Lisäksi toisen luokan energian kulutus oli pakohuoneessa koholla verrattuna tavallisella oppitunnilla mitattuihin arvoihin. Tämä perustuu pääosin kohonneeseen sykkeeseen ja sykevälivaihteluun (Myllymäki 2014). Toinen luokka koki työtavan positiivisempänä ja hyödynsi yhteistoiminnallista oppimista tehokkaammin ensimmäiseen luokkaan verrattuna. Toisella luokalla fysiologinen virittyminen sykkeen ja stressin kohdalla oli merkittävästi ensimmäistä luokkaa suurempi. Tämä tukee muun muassa Pijeira-Díazin (2019) ja Silvennoisen ym. (2019) havaintoja, joiden mukaan ryhmässä toimiminen ja sosiaalinen sitoutuminen virittää sympaattista hermostoa. Toinen luokka koki työtavan keskimäärin positiivisempänä, mikä saattoi myös vaikuttaa korkeampaan virittymiseen (Du ym. 2020).

Vastaavasti hengitystiheydellä (RR) ei ollut merkittävää eroa kummallakaan luokalla kummankaan tunnin välillä, mikä osoittaa, että pakohuonetunti ei ollut merkittävästi fyysisesti aktiivisempi biologian tuntiin verrattuna.

Jatkotutkimuksessa olisi mielenkiintoista saada mittauksiin lisää muuttujia, kuten aivosähköjä mittaavaa EEG-dataa, jotta saataisiin tarkempaa tietoa, miten merkitykselliset ja mielekkäät oppimiskokemukset näkyvät kehon ja aivojen virittymisessä.

Pakohuoneen toteuttaminen vaatii opettajalta merkittäviä resursseja, kuten materiaalihankintoja, tilavarauksia ja useamman valvojan läsnäoloa, joten sen viikoittainen toteutus on haastavaa tavallisessa koulussa. Toki uudet immersioiviset XR-teknologiaan perustuvat oppimistilat, joissa luokkahuoneen seinille voidaan luoda erilaisia tiloja ja huoneita, voivat helpottaa tulevaisuudessa pakohuonepelien pedagogista hyödyntämistä. Aikaisemmissa tutkimuksissa kemian pakohuonepeli oli normaalin kemian opetuksen rutiinia rikkova kertaluontoinen opetuskokeilu ja näin ollen uutuudenviehätyksellä saattaa olla vaikutusta oppilaiden positiivisiin kokemuksiin ja keholliseen virittymiseen. Jatkotutkimuksessa pakohuonepelin vaikutuksia oppimiskokemukseen ja oppimiseen pitäisikin tarkastella pidemmällä aikavälillä.

Jatkotutkimuksessa anturidatan sekä kyselyvastausten väliset yhteydet kaipaavat syvällisempää oppilaskohtaista analyysia. Tässä tutkimuksessa tulokset analysoitiin ryhmäkohtaisesti anonymisoituna datana, jossa yksittäisen oppilaan fysiologista dataa ja kyselydataa ei voitu yhdistää. Jatkotutkimuksissa tavoitteena on näiden yhdistäminen. Jyväskylän normaalikoululle on rakennettu järjestelmä, joka mahdollistaa fysiologisen datan ja reaaliaikaisen kyselydatan yhdistämisen tietoturvallisesti ja eettisesti. Tämä tarjoaa lisää mahdollisuuksia selvittää, miten esimerkiksi yksittäinen työtapu tunnilla näkyy tutkimusdatassa ja tarjoaa tarkempaa tietoa, miten positiivinen tai negatiivinen oppimiskokemus näkyy oppilaskohtaisissa muuttujissa. Tutkimuksessa ei myöskään saatu vastausta siihen, onko pakohuone oppimismenetelmänä hyödyllinen itse kemian sisältöoppimisen kannalta. Jatkossa olisi mielenkiintoista kartoittaa oppilaiden sisältöoppimisen kehittämisestä pakohuonepelissä.

Teknologian kehittyminen haastaa myös perinteisen oppimisen tutkimuksen ja uusien työtapojen kehitystyön. Esimerkiksi oppimiskokemuksen ja sitoutumisen mittaaminen oppimistilanteissa voidaan toteuttaa yhdistämällä itsearviointit, havainnointi, fysiologiset mittaukset ja moderni teknologia. Tulevaisuudessa erilaista dataa voidaan kerätä helpommin ja monipuolisemmin sekä tilannesidonnaisesti, pitkittäisesti että moniulotteisesti. Uusien menetelmien avulla voidaan kerätä tarkempaa ja kattavampaa dataa, joka voi auttaa ymmärtämään oppimisprosessia sekä kehittämään sitouttavampia ja mielekkäämpiä työtapoja.

Lähteet

- Alahmari, M., Jdaitawi, M. T., Rasheed, A., Abduljawad, R., Hussein, E., Alzahrani, M., & Awad, N. (2023). Trends and gaps in empirical research n gamification in science education: A systematic review of the literature. *Contemporary Educational Technology*, 15(3). <https://doi.org/10.30935/cedtech/13177>
- Ang, J. W. J., Ng, Y. N. A., & Liew, R. S. (2020). Physical and digital educational escape room for teaching chemical bonding. *Journal of Chemical Education*, 97(9), 2849–2856. <https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.0c00612>
- Bienertova-Vasku, J., Lenart, P., & Scheringer, M. (2020). Eustress and distress: Neither good nor bad, but rather the same? *BioEssays*, 42(7), 1900238. <https://doi.org/10.1002/bies.201900238>
- Bustos-López, M., Cruz-Ramírez, N., Guerra-Hernández, A., Sánchez-Morales, L. N., Cruz-Ramos, N. A., & Alor-Hernández, G. (2022). Wearables for engagement detection in learning environments: A review. *Biosensors*, 12(7), 509. <https://doi.org/10.3390/bios12070509>
- Clapson, M. L., Gilbert, B., Mozol, V. J., Schechtel, S., Tran, J., & White (2019). ChemEscape: Educational battle box puzzle activities for engaging outreach and active learning in general chemistry. *Journal of Chemical Education*, 97(1), 125–131. <https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.9b00612>
- Dietrich, N. (2018). Escape classroom: The LeBlanc process—An educational “escape game.” *Journal of Chemical Education*, 95(6), 996–999. <https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.7b00690>
- Du, G., Long, S., & Yuan, H. (2020). Non-contact emotion recognition combining heart rate and facial expression for interactive gaming environments. *IEEE Access*, 8, 11896–11906. <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2020.2964794>
- Ferreiro-González, M., Amores-Arrocha, A., Espada-Bellido, E., Aliaño-Gonzalez, M. J., Vázquez-Espinosa, M., González-de-Peredo, A. V., Sancho-Galán, P., Álvarez-Saura, J. Á., Barbero, G. F., & Cejudo-Bastante, C. (2019). Escape Classroom: Can you solve a crime using the analytical process? *Journal of Chemical Education*, 96(2), 267–273. <https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.8b00601>
- Fotaris, P., & Mastoras, T. (2019, October). Escape rooms for learning: A systematic review. In: *Proceedings of the European Conference on Games Based Learning* (235–243). <https://www.scopus.com/pages/publications/85075315054>

- Giannakos, M. N., Sharma, K., Papavlasopoulou, S., Pappas, I. O., & Kostakos, V. (2020). Fitbit for learning: Towards capturing the learning experience using wearable sensing. *International Journal of Human-Computer Studies*, 136, 102384. <https://doi.org/10.1016/j.ijhcs.2019.102384>
- Hachenberger, N., Baethge, A., Junker, N., & Rigotti, T. (2023). Does work engagement physiologically deplete? Results from a daily diary study. *Work & Stress*, 37(1), 1–20. <https://doi.org/10.1080/02678373.2020.1857466>
- Haug, E., Sand, O., Sjaastad, Ø. V., Toverud, K. C., & Sillman, K. (1995). *Ihmisen fysiologia*. WSOY.
- Hellström, M., Johnson, P., Leppilampi, A., & Sahlberg, P. (2015). *Yhdessä oppiminen: Yhteistoiminnallisuuden käytäntö ja perusteet*. Into.
- Hiltunen, J., Ahonen, A., Hienonen, N., Kauppinen, H., Kotila, J., Lehtola, P., ... & Vettenranta, J. (2023). *PISA 2022 ensituloksia*.
- Ketonen, E. E., Salonen, V., Lonka, K., & Salmela-Aro, K. (2023). Can you feel the excitement? Physiological correlates of students' self-reported emotions. *British Journal of Educational Psychology*, 93(1), 113–129. <https://doi.org/10.1111/bjep.12534>
- Kreibig D. (2010). Autonomic nervous system activity in emotion: A review. *Biological Psychology*, 84(3), 394–421. <https://doi.org/10.1016/j.biopsycho.2010.03.010>
- Laal, M., & Ghodsi M. (2012). Benefits of collaborative learning. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 31, 486–490. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.12.091>
- Laal, M., & Laal, M. (2012). Collaborative learning: What is it? *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 31, 491–495. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.12.092>
- Lathwesen, C., & Belova, N. (2021). Escape rooms in STEM teaching and learning—Prospective field or declining trend? A literature review. *Education Sciences*, 11(6), 308. <https://doi.org/10.3390/educsci11060308>
- LePine, J. A., LePine, M. A., & Jackson, C. L. (2004). Challenge and hindrance stress: Relationships with exhaustion, motivation to learn, and learning performance. *Journal of Applied Psychology*, 89(5), 883–891. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.89.5.883>
- Liu, T., Lin, Y., Tsai, M., & Paas, F. (2012). Split-attention and redundancy effects on mobile learning in physical environments. *Computers & Education*, 58(1), 172–180. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.08.007>

- López-Pernas, S., Gordillo, A., Barra, E., & Quemada, J. (2019). Examining the use of an educational escape room for teaching programming in a higher education setting. *IEEE Access*, 7, 31723–31737. <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2019.2902976>
- Manzano-León, A., Rodríguez-Ferrer, J. M., Aguilar-Parra, J. M., Martínez Martínez, A. M., Luque de la Rosa, A., Salguero García, D., & Fernández Campoy, J. M. (2021). Escape rooms as a learning strategy for special education master's degree students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(14), 7304. <https://doi.org/10.3390/ijerph18147304>
- Muilu, H., & Virtanen, T. (2016). *Titaani kemia* 7–9. Otava.
- Myllymäki, T. (2014). *Stress and recovery analysis method based on 24-hour heart rate variability*. Firstbeat Technologies Ltd.
- Naumoska, A., Dimeski, H., & Stojanovska, M. (2023). Using the escape room game-based approach in chemistry teaching. *Journal of the Serbian Chemical Society*, 88(5), 563–575. <https://doi.org/10.2298/JSC211228088N>
- Nicholson (2015). *Peeking behind the locked door: A survey of escape room facilities*. <http://scottnicholson.com/pubs/erfacwhite.pdf> [Luettu 14.8.2025.]
- Pijera Díaz, H. J. (2019). *Electrodermal activity and sympathetic arousal during collaborative learning* (Väitöskirja). <https://urn.fi/URN:ISBN:9789526222196>
- Schimpf, C., Lachmann, J., Wetzell, M. H., Fischer, P. D., Leineweber, A., & Rafaja, D. (2023). Escape our Lab: Creating an escape room game in the field of materials science and crystallography. *Journal of Applied Crystallography*, 56(5), 1544–1556. <https://doi.org/10.1107/S1600576723006714>
- Sharma, K., Pappas, I., Papavlasopoulou, S., & Giannakos, M. (2022, July). Wearable sensing and quantified-self to explain learning experience. Teoksessa 2022 *International Conference on Advanced Learning Technologies (ICALT)* (136–138). IEEE. <https://doi.org/10.1109/ICALT55010.2022.00048>
- Siegel, D. J. (1999). *The developing mind*. Guilford Press.
- Silvennoinen, M., Mikkonen, J., Manu, M., Malinen, A., Parviainen, T., & Vesisenaho, M. (2019). New methods deepening understanding of students' experiences and their relation to physiological alertness variations during learning. Teoksessa L. Gómez Chova, A. López Martínez, & C. Torres (toim.), *EDULEARN19 Proceedings. 11th International Conference on Education and New Learning Technologies* (pp. 9219–9228). IATED Academy. *EDULEARN Proceedings*. <https://doi.org/10.21125/edulearn.2019.2290>

- Taraldsen, L. H., Haara, F. O., Lysne, M. S., Jensen, P. R., & Jenssen, E. S. (2022). A review on use of escape rooms in education—Touching the void. *Education Inquiry*, 13(2), 169–184. <https://doi.org/10.1080/20004508.2020.1860284>
- Veldkamp, A., van de Grint, L., Knippels, M. C. P., & van Joolingen, W. R. (2020). Escape education: A systematic review on escape rooms in education. *Educational Research Review*, 31, 100364. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100364>
- Watermeier, D., & Salzameda, B. (2019). Escaping boredom in first semester general chemistry. *Journal of Chemical Education*, 96(5), 961–964. <https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.8b00831>
- Wen, W., Tomoi, D., Yamakawa, H., Hamasaki, S., Takakusaki, K., An, Q., ... & Asama, H. (2017). Continuous estimation of stress using physiological signals during a car race. *Psychology*, 8(7), 978–986. <https://doi.org/10.4236/psych.2017.87064>
- Weng, Y., Zheng, B., & Dong, Y. (2022). Time pressure in translation: Psychological and physiological measures. *Target*, 34(4), 601–626. <https://doi.org/10.1075/target.20148.wen>
- Xie, K., Vongkulluksn, V. W., Heddy, B. C., & Jiang, Z. (2023). Experience sampling methodology and technology: An approach for examining situational, longitudinal, and multi-dimensional characteristics of engagement. *Educational Technology Research and Development*. <https://doi.org/10.1007/s11423-023-10259-4>
- Yayon, M., Rap, S., Adler, V., Haimovich, I., Levy, H., & Blonder, R. (2019). Do-it-yourself: Creating and implementing a periodic table of the elements chemical escape room. *Journal of Chemical Education*, 97(1), 132–136. <https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.9b00660>



Paperilta vai näytöltä? Lukiolaisten näkemyksiä painetuista ja digitaalisista oppikirjoista kielissä sekä historiassa ja yhteiskuntaopissa

PIRJO POLLARI¹, ANNA VEIJOLA¹ JA KATJA MÄNTYLÄ²

pirjo.pollari@jyu.fi

¹Jyväskylän yliopisto, Kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunta, Jyväskylän normaalikoulu, ²Jyväskylän yliopisto, Humanistis-yhteiskuntatieteellinen tiedekunta, Kieli- ja viestintätieteiden laitos

Tiivistelmä

Tässä artikkelissa tarkastelemme lukiolaisten näkemyksiä digitaalisista ja paperisista oppimateriaaleista kielten sekä historian ja yhteiskuntaopin oppimisessa. Aineisto kerättiin Webropol-kyselyllä kolmesta eri lukiosta keväällä 2024. Kysely jaettiin opiskelijoille Wilma-viestin välityksellä, ja kaikkiaan 333 lukiolaista vastasi kyselyyn antaen tutkimusluvan. Kyselyssä oli sekä monivalinta- että avokysymyksiä. Määrällinen aineisto analysoitiin tilastollisin menetelmin ja avovastaukset sisällönanalyysin keinoin. Tulokset osoittavat, että opiskelijoiden näkemykset ja mieltymykset vaihtelevat osin oppiaineittain: Kielissä molemmat oppikirjaformaattit saivat kannatusta ja suosituimmaksi vaihtoehdoksi nousi formaattien yhdistelmä. Historiassa ja yhteiskuntaopissa suurempi osa opiskelijoista koki mielekkäämmäksi opiskella paperisesta oppimateriaalista, mutta myös digimateriaalin kannattajia löytyi. Vaikka useassa koulussa on siirrytty käyttämään yksinomaan digimateriaaleja, tämä tutkimus osoittaa, että opiskelijat toivoisivat valinnanvaraa oppiaineen sekä oman yksilöllisen opiskelutyyhinsä mukaan.

Avainsanat

oppimateriaali, oppikirja, lukio, kielet, historia, yhteiskuntaoppi

Paper or Screen? Upper Secondary School Students' Views on Printed and Digital Textbooks in Studying Languages and History and Civics

Abstract

This article examines upper secondary school students' views on digital and printed materials in studying foreign languages and history and civics at school. The data were gathered via a Webropol questionnaire from three different schools in spring 2024. The students were given the link to the questionnaire through Wilma (communication application used in schools), and there were 333 respondents. The questionnaire included both multiple choice and open-ended questions. Quantitative data were analyzed using statistical methods, and answers to open-ended questions via content analysis. The results showed that the students' preferences varied according to the subject and topic: in languages, students' responses were more divided, and the combination of different materials was found to be the most useful. In history and civics, however, more students preferred printed materials to digital ones, although the digital materials had their supporters as well. The results show that students wish they could choose which type of materials to use, according to the subject matter as well as their own learning styles.

Keywords

textbook, upper secondary school, foreign languages, history, civics

Johdanto

Oppikirjalla on, ja on ollut, merkittävä rooli suomalaisessa koululaitoksessa (esim. Luukka ym. 2008). Suomessa kouluhallitus tarkasti vuoteen 1992 asti, että oppikirjat olivat opetuskäyttöön sopivia ja opetussuunnitelman mukaisia. Vaikka tarkastuskäytäntöä ei enää ole, kustantajat pyrkivät siihen, että opettajat kokisivat oppikirjat käytössä hyviksi ja että ne perustuvat valtakunnallisiin opetussuunnitelman perusteisiin (Löfström, Virta & Salo 2017, 105). Suomessa oppikirjojen on todettu vaikuttavan jopa opetussuunnitelmia voimakkaammin niin opetuksen, oppiaineiden sisältöihin kuin opetusmenetelmiin (Heinonen 2005, 39–40, 56–57): oppikirjojen onkin todettu toimivan niin sanottuina piilo-opetussuunnitelmina (Luukka ym., 2008, 64). Opetussuunnitelman sisältöjen tavoitteet suodattuvat koulumaailmaan nimenomaan oppikirjojen kautta (Helkala & Tomperi 2021). Lisäksi oppikirjat, niiden tekstit ja tehtävät vaikuttavat siihen, millaiseen toimintaan oppilaita ohjataan luokkahuoneessa (Luukka ym. 2008, 64).

Yksi Juha Sipilän hallituksen (2015–2019) kärkihankkeista oli digitalisaatio, josta koulukontekstissa puhuttiin digiloikkana. Samaan aikaan digitalisaatio tuli myös osaksi lukion opetussuunnitelman perusteita. Opetussuunnitelmassa korostetaan digitalisaation osaamista sekä digitaalisia oppimisympäristöjä. Opiskelijaa tulee ohjata ”hyödyntämään digitaalisia opiskeluympäristöjä, oppimateriaaleja ja työvälineitä tiedon hankintaan, käsittelyyn ja arviointiin sekä tuottamiseen” (Opetushallitus 2019, 19).

Suomessa ensimmäinen kokonaan vain digitaalisena oppimateriaalia tarjoava toimija aloitti toimintansa vuonna 2014. Myös monet painettuja oppikirjoja kustantaneet oppimateriaalikustantajat alkoivat kehittää perinteisen oppimateriaalien rinnalle, tai jopa tilalle, sähköisiä oppimateriaalisarjoja. Useat oppilaitokset ottivat käyttöön sähköisiä oppikirjoja, ja perinteisten kirjojen ajan uskottiin olevan ohi. Sähköisten materiaalien uskottiin motivoivan paremmin, olevan kevyempiä kantaa ja ketteriä päivittää. Niiden markkinoitiin helpottavan opettajien työtä, ja kunnille ja kouluille ne yleensä merkitsivät myös rahan säästöä verrattuna paperisiin oppikirjoihin.

Vuoden 2021 oppivelvollisuuden pidentäminen ja maksuton toinen aste merkitsivät sitä, että toisen asteen oppilaitokset kuten lukiot kustantavat oppimateriaalit oppilaille. Monissa kouluissa siirryttiin tällöin pelkästään sähköisiin materiaa-

leihin eri oppiaineissa: kun Ylen uutisten mukaan vuonna 2016 lähes 100 % kaikista myydyistä oppikirjoista oli paperikirjoja (Tuomikoski 2016), vuonna 2021 Suomen Kuvalehti uutisoi paperikirjan jääneen selvästi kakkoseksi oppikirjamarkkinoilla (Niemelä 2021). Keväällä 2024 uutisoitiin muun muassa Espoon koulutoimen päätöksestä, että kaikki sen alueen lukiot käyttävät vain digitaalisia oppikirjoja (Sinkko-Vesterholm 2024). Toisenlaiseen ratkaisuun päädyttiin Riihimäellä, jossa yläkouluissa siirrytään syksystä 2024 lähtien käyttämään paperisia oppimateriaaleja muun muassa huoltajille, opettajille ja oppilaille tehdyn kyselyn tuloksena (Pellinen 2024). Suomen kustannusyhdistyksen oppimateriaalitalaston mukaan vuonna 2023 kaikista myydyistä lukiokirjoista noin 85 % oli digitaalisia ja noin 15 % painettuja (Suomen kustannusyhdistys 2024). Käytännössä painettujen oppikirjojen käyttäjämäärä lienee kuitenkin hieman suurempi, sillä siinä missä koulut ostavat jokaiselle opiskelijalle digilisenssin, voidaan paperikirjoja kierrättää opiskelijalta toiselle.

Suomalaisissa oppimateriaalitutkimuksissa on tarkasteltu oppikirjoja pitkälti joko ideologisina tai pedagogisina tuotoksina, jolloin opiskelijoiden rooli oppikirjojen käyttäjinä on ohitettu (Karvonen, Tainio & Routarinne 2017, 5). Artikkelissamme keskitymme lukiolaisten näkemyksiin painettujen ja sähköisten oppimateriaalien hyödyistä ja haitoista englannin ja ruotsin sekä historian ja yhteiskuntaopin opinnoissa. Valitsimme kaksi erilaista oppiaineryhmää - kielet ja kaksi reaaliainetta – koska niillä on erilaiset tietokäsitykset ja pedagogiset erityispiirteet. Oletimme, että oppiaineiden eroavuudet voivat näkyä myös opiskelijoiden kokemuksissa ja toiveissa. Vieraiden ja toisen kotimaisen kielen oppikirjat heijastelevat perinteistä jakoa kielitaidon eri osa-alueisiin: ymmärtämisen ja tuottamisen taidot, joita yhdistävät sanaston, rakenteiden ja vuorovaikutuskeinojen osaaminen. Pääpaino on viestinnällisyydessä, jota harjoitellaan eri tekstilajien ja moninaisten tehtävien avulla. Niputimme historian ja yhteiskuntaopin yhteen kyselyssämme, vaikka näillä oppiaineilla onkin erilainen tiedepohja ja omia pedagogisia erityispiirteitä. Nämä kaksi oppiainetta ovat eriytyneet omiksi oppiaineikseen kuitenkin vasta vuoden 2003 lukion opetussuunnitelman perusteissa.

Digi- ja printtilukeminen oppimisessa

Valtaosa digitaalisia ja perinteisiä paperioppikirjoja vertailevista tutkimuksista on toteutettu korkea-asteen opiskelijoilla. Näitä tutkimuksia on huomattavan

paljon. Osa tutkimuksista keskittyy opiskelijoiden omiin näkemyksiin ja kokemuksiin printti- ja digitaalisten kirjojen käytöstä, ja osa vertailee tekstien sisällön ymmärtämistä ja muistamista. Lukio- tai yläasteikäisiä opiskelijoita, heidän näkemyksiään tai oppimistaan paperi- ja digikirjojen avulla on sen sijaan tutkittu hyvin vähän (Widianingrum & Basikin 2023).

Useat viimeaikaiset tekstin ymmärtämiseen keskittyvät tutkimukset ja meta-analyysit ovat osoittaneet, että tekstin formaatilla – paperi tai digi – ei ole merkitystä tekstin pääajatuksen ja teeman ymmärtämisen suhteen, mutta asiasisällön pääkohtien ja muun keskeisen informaation ymmärtäminen ja muistaminen on parempaa, kun teksti luetaan printtimuodossa (Clinton 2019; Delgado, Vargas, Ackerman & Salmerón 2018; Kong, Seo & Zhai 2018; Tarvainen 2016, 51–55). Singerin ja Alexanderin (2017) mukaan erot korostuivat varsinkin pidempien (yli 500 sanaa) tekstien kohdalla tai kun pyrittiin niin sanottuun syvempään ymmärtämiseen. Kertovien tekstien (narratiivien) ymmärtämisen suhteen tällaista eroa ei ainakaan Schwaben, Lindin, Koschin ja Boongaardenin (2022) tekemän meta-analyysin mukaan löydy.

Virginia Clintonin (2019) meta-analyysin mukaan tutkimukset osoittavat, että paperilta lukeminen tuottaa arvioitavissa tehtävissä ruudulta lukemista parempaa suoriutumista. Yhtenä syynä tähän hän nostaa esiin sen, että tutkimusten mukaan paperikirjaa lukiessa tekstiin keskitytään paremmin, kun taas ruudulta lukeminen on häiriöherkempää. Clinton näkeekin, että ruudulta lukiessa lukijat harhautuvat useammin aiheen ulkopuolisiin ajatuksiin tai toimintoihin, jotka puolestaan heikentävät lukusuoritusta (Baron, Calixte & Havewala 2017; Clinton 2019; ks. myös Muir & Hawes 2013; Mizrachi 2015; Pálsdóttir 2019).

Singer Trakhman, Alexander ja Sun (2023) tutkivat yliopisto-opiskelijoiden tekstin ja sen visuaalisten lisien, kuten kuvien, graafin ja diagrammin ymmärtämistä ja muistamista lukemisen jälkeen. Tulokset osoittivat, että opiskelijat omaksuivat tietoa paremmin printtimuotoisesta tekstistä kuin digitaalisesta. Ero korostui kuvioita ja valokuvia koskevissa tehtävissä, joten tutkijat päättelivät, että multimodaalisten tekstien ymmärtäminen ja omaksuminen onnistuu paremmin paperiteksteistä. Lisäksi tutkimus osoitti, että opiskelijat yliarvioivat osaamistaan enemmän silloin, kun he lukivat digitaalisia tekstejä. Samankaltainen oman osaamisen yliarvioiminen on ollut tuloksena useissa muissakin tutkimuksissa (Singer, Trakhman, Alexander & Berkowitz 2019).

Digi- ja paperioppimateriaalin vertailu on yleensä koskenut erilaisia asiatekstejä tai yliopistojen kurssikirjoja. Kielenopetuksen oppikirjamateriaaleja vertailevia tutkimuksia on ainakin yksi: Widianingrum ja Basikin (2023) tutkivat yläasteikäisten mieltymystä digi- tai paperioppikirjojen suhteen englannin opinnoissa Indonesiassa. Heidän kyselynsä osallistuneista yläkoululaisista 55 prosenttia kannatti paperioppikirjaa ja 45 prosenttia digikirjaa. Paperikirjaa pidettiin helpokäyttöisenä: muistiinpanoja ja alleviivauksia on helppo tehdä ja lukeminen on vaivattomampaa. Digioppikirjan etuina mainittiin (aina mukana olevien elektronisten laitteiden) saavutettavuus ja hakutoimintojen helppous. (Widianingrum ym. 2023). Historianpedagogista tutkimusta ei tiettävästi ole tehty.

Aineistonkeruu, tutkimuksen osallistujat ja analyysi

Tutkimuksemme aineisto on kerätty keväällä 2024 kolmesta lukiosta. Linkki anonyymiin Webropol-kyselyyn lähetettiin kaikille lukioiden opiskelijoille, yhteensä noin 2300 nuorelle. Kyselyyn vastasi 337 opiskelijaa, joista 333 antoi luvan käyttää vastauksiaan tutkimuksessa. Kyselyyn vastanneista opiskelijoista 44 prosenttia opiskeli lukiossa ensimmäistä lukuvuottaan, 40 prosenttia toista, 14 prosenttia kolmatta ja 2 prosenttia neljättä tai useampaa lukuvuotta. Kysely toteutettiin ylioppilaskirjoitusten jälkeen, jolloin valtaosa lukiossa kolmatta tai sitä useampaa vuotta opiskelevista nuorista ei enää käynyt oppitunneilla. Tämä on voinut vaikuttaa niin, etteivät he olleet motivoituneita vastaamaan kyselyyn. Tutkimuksen tiedote on ollut vastaajilla nähtävillä kyselyn alussa, ja alle 18-vuotiaiden opiskelijoiden huoltajille tieto tutkimuksesta on toimitettu Wilman kautta.

Kysely sisälsi tutkimuslupakysymyksen lisäksi 17 kysymystä. Näistä neljä ensimmäistä toimivat taustakysymyksinä. Tämän jälkeen kyselyssä kartoitettiin erikseen lukiolaisten näkemyksiä oppikirjaformaattien hyvistä ja huonoista puolista kielten ja historian sekä yhteiskuntaopin oppiaineissa. Oppiaineryhmäkohtaisissa kysymyksissä oli viisi monivalintaa ja yksi avoin kysymys. Kyselyn päätti monivalintakysymys, jossa opiskelijaa pyydettiin valitsemaan oppiaine kerrallaan, millaisen oppimateriaalin hän ottaisi Englantiin, Ruotsiin, muihin kieliin, historiaan ja yhteiskuntaoppiin.

Aiemmissa opinnoissa painettujen oppikirjojen määrä oli kyselyyn vastanneilla opiskelijoilla ollut kaikissa oppiaineissa selkeästi digikirjoja suurempi. Kyselyyn

vastaamishetkellä opiskelijoilla oli lukio-opinnoissaan käytössään eri oppikirja-formaatteja taulukon 1 mukaisesti.

Taulukko 1. Tällä hetkellä eri oppiaineissa käytössä olevien oppikirjojen formaatit

<i>Oppiaine</i>	<i>Digi- kirja</i>	<i>Paperi- kirja</i>	<i>Molem- mat</i>	<i>Digikirja, saan tarvittaessa lainaan paperikirjan</i>
englanti (n = 312)	54 %	38 %	7 %	1 %
ruotsi (n = 323)	57 %	11 %	31 %	1 %
muut kielet (n = 219)	69 %	19 %	10 %	2 %
historia (n = 289)	62 %	30 %	4 %	4 %
yhteiskuntaoppi (n = 279)	81 %	6 %	4 %	9 %

Taustatiedoissa kartoitimme myös, onko opiskelijalla ollut mahdollisuutta vaikuttaa siihen, millaista oppikirjaa hän käyttää. Kuten taulukosta 2 voi nähdä, kaikilla opiskelijoilla ei ollut tietoa koulun käytännöistä ja käytännöt olivat oppiaineriippuvaisia.

Taulukko 2. Opiskelijoiden kokemus mahdollisuudesta vaikuttaa oppikirjaformaattiin

	<i>n</i>	<i>prosenttimäärä</i>
Kyllä: olen voinut itse valita digikirjan ja paperikirjan väliltä vapaasti	34	10,2 %
Kyllä: olen tarvittaessa saanut käyttööni lisäksi joko digikirjan tai paperikirjan	42	12,6 %
En tiedä, onko koulussamme mahdollisuutta itse valita oppikirjaa	109	32,7 %
Ei: olen pyytänyt toisenlaista oppikirjaa, mutta en ole sitä saanut	28	8,4 %
En ole kokenut tarvetta valita itse	126	37,8 %
Osassa mainittuja oppiaineita kyllä, osassa ei	53	15,9 %

Laatiessamme kyselyn vastausvaihtoehtoja käytimme apunamme sekä tutkimuksissa esiin nousseita seikkoja että mediakeskusteluissa ja omassa opettajantyösämme esiin nousseita havaintoja. Näin myös analyysissä näkyy teoriaohjaavuus (ks. Tuomi & Sarajärvi 2018, 107–110, 122–133), sillä luonnollisestikaan opiskelijat eivät ole voineet valita suljettuihin kysymyksiin muita vaihtoehtoja, kuin mitä heille on annettu.

Vastaukset suljettuihin kysymyksiin analysoimme deskriptiivisin tilastollisin keinoin, eli tarkastelimme vastausten prosenttijakaumia. Avovastaukset analysoimme alustavasti laadullisen sisällönanalyysin keinoin (Tuomi & Sarajärvi 2018). Koska kyselyn analyysin pääpaino tässä artikkelissa on suljetuissa kysymyksissä, avovastauksista nostamme esiin vain muutamia esimerkkejä.

Digiä vai printtiä kielissä?

Lukiokoulutuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan toinen kotimainen ja vieraat kielet ovat “sekä taito- ja välineaineita että oma tiedonalansa” ja ne ovat osa lukion kielikasvatusta (LOPS 2019, 126, 174). Jokaisen lukiolaisen tulee

opiskella vähintään kuusi pakollista moduulia A-kieltä, ja A-kieliä voi olla myös useampia (Opetushallitus 2019). Vuonna 2023 lukion oppimäärän suorittaneista reilu 29 000 oli suorittanut englannin A-oppimäärän, kun muiden A-kielten osuus oli noin 4800 (Vipunen – opetushallituksen tietopalvelu). Toisesta kotimaisesta kielestä, joka suomenkielisissä kouluissa on ruotsi, on jokaisen lukiolaisen suoritettava vähintään viisi moduulia (Opetushallitus 2019). Täten sekä englantia että ruotsia voidaan pitää aineina, joiden oppikirjamarkkinat ovat määrällisesti hyvinkin merkittävät sekä opiskelijoiden että pakollisten moduulien suuren määrän vuoksi.

Kieliaineita on pidetty hyvin oppikirjasidonnaisina oppiaineina, joissa oppikirjat vaikuttavat opetuksen tavoitteisiin ja sisältöihin ”enemmän kuin valtakunnalliset tai kuntakohtaiset opetussuunnitelmat” (Kivilahti & Kalaja 2013, 92). Vuonna 2008 julkaistiin laaja tutkimus koulujen tekstikäytännöistä niin äidinkielle kuin vieraisissa kielissä peruskoulun 9. luokalla (Luukka ym. 2008). Tämän tutkimuksen mukaan lähes kaikki kyselyyn vastanneet englannin ja ruotsin kielten opettajat sanoivat käyttävänsä oppikirjaa ja sen harjoituskirjaa usein, ja nostivat ne tärkeimmiksi opetusmateriaaleiksi (Luukka ym. 2008, 94–95). Lisäksi oppikirjat, niiden tekstit ja tehtävät ohjaavat vahvasti luokahuoneessa tapahtuvaa toimintaa (Luukka ym. 2008, 64). Täten ne kertovat oppilaille, mikä kielenopiskelussa on keskeistä - ja mikä ei - ja millaista kielenopiskelun tulisi olla: samalla ne myös muokkaavat ja ylläpitävät kielikäsitteitä (Kivilahti & Kalaja 2013, 92; ks. myös Luukka ym. 2008).

Kielten oppituntien opiskelumenetelmät vaikuttavat pysyeneen melko muuttumattomina vuosien saatossa (Härmälä, Hildén & Leontjev 2016). Yksi keskeinen syy tähän lienee se, että kielenopetuksen yleisesti käyttämät opetus- ja opiskelumenetelmät nojaavat pitkälti erilaisiin, valmiisiin (oppikirjan) teksteihin (sekä suullisiin että kirjallisiin) ja niihin liittyviin moninaisiin tehtäviin (esim. ymmärtämis-, sanasto- ja rakennetehtäviin) (esim. Dufva & Mäntylä 2017).

Oppikirjojen sisältämien ja muidenkin oppitunneilla käytettävien tekstien funktio verrattuna esimerkiksi reaaliaineisiin on myös erilainen: kieliaineiden tekstejä pyritään ensisijaisesti tulkitsemaan eli ymmärtämään ja tuottamaan. Tavoitteena ei ole opetella tekstien sisältöä sinänsä, vaan oppiminen ja opiskelu kohdistuu tekstien välineeseen eli kieleen. Nykyisissä lukion opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2019, 174) tekstikäsitys on monimuotoinen, ja

eri tekstilajeja edustavat tekstit voivat olla kirjoitettuja, puhuttuja, visuaalisia tai audiovisuaalisia. Opetuksen tehtävä on kehittää opiskelijan taitoa tulkita ja tuottaa erilaisia tekstilajeja.

Kielten oppimateriaalien tekstityypit, -tyylit ja myös esimerkiksi pituus tai vaativuus voivat vaihdella huomattavastikin kunkin moduulin oppikirjassa. Lisäksi muut elementit kuten kuvat ovat yleensä enemmänkin kuvituskuvia kuin olennaisia informaatiolähteitä, vaikka toki sellaisiakin materiaaleissa toisinaan on (mm. graafeja, taulukkoja tai karttoja).

Kyselyymme vastanneet opiskelijat nostivat kielten digikirjojen parhaiden puolien kärkeen kolme piirrettä. Tehtävät on helppo tarkistaa (84 % vastaajista), digikirja kulkee aina mukana (78 %), ja digikirja sisältää myös ääntä ja videoita, minkä koettiin edesauttavan oppimista (60 %). Lisäksi lähes puolet opiskelijoista (45 %) koki hyväksi sen, että tekstin voi lukemisen sijasta kuunnella.

Digikirjojen huonoin puoli kieliaineissa oli opiskelijoiden mielestä tekstien ruudulta lukemisen kuormittavuus (77 %). Tehtävien tarkistamisessa koettiin rajoitteita: automaattitarkastus hyväksyy vain yhden tai harvoja vastauksia, vaikka muutkin voisivat olla oikein (74 %). Huonoksi puoleksi koettiin myös käytettävyyttä: digikirjasta on vaikea löytää eri asioita kuten sanastoja (58 %), ja digikirjan käyttäjä harhaantuu helposti muille sivustoille (57 %).

Tehtävien tarkistaminen nähtiin siis sekä digikirjojen parhaana piirteenä että yhtenä huonoimmista. Tehtävien helpon tarkistamisen avulla oppija saa välitöntä palautetta osaamisestaan, mutta silti vain noin joka neljäs (27 %) koki saavansa enemmän palautetta osaamisestaan, jos käytössä on digikirja. Yhtenä syynä tähän hieman yllättäväänkin tulokseen voi olla se, että automaattitarkastus sallii vain yhden tai kaksi vastausta. Tällöin esimerkiksi synonyymit tai pienetkin kirjoitusvirheet tuomitaan vääriksi vastauksiksi, ja opiskelija mahdollisesti kokee osaamista ohjaavan palautteen jäävän vajavaiseksi. Digikirjojen tehtäviä ei myöskään pidetty kovin paljon paperikirjojen tehtäviä monipuolisempina, sillä vain reilu neljännes (27 %) koki ne monipuolisemmiksi. Digikirjojen käyttömukavuus tai käytettävyyttä nousi myös vastauksissa selkeästi esiin: vaikka digikirja kulkee aina mukana, ruudulta lukeminen kuormittaa ja eri osa-alueita kuten sanastoja ja kielioppia on hankala löytää digikirjasta. Lisäksi digikirjaa käytettäessä on vaarana harhautua muille sivustoille, jolloin opiskeluun keskittyminen kärsii.

Digikirjan vahvuutena koettiin ääni- ja videorikasteet, jotka monipuolistavat ja vahvistavat oppimista sekä se, että tekstiä ei tarvitse välttämättä lukea vaan sen voi myös kuunnella.

Paperikirjojen paras puoli kieliaineissa opiskelijoiden vastausten perusteella sen sijaan on, että painetun kirjan lukemiseen pystyy keskittymään hyvin (76 %). Lisäksi opiskelijat kokivat, että paperikirjasta on helppo löytää sanastot, kielioppiasiat ja tehtävät (73 %). Hyvinä puolina erottuivat myös oppimiseen ja hahmotamiseen liittyvät väitteet: *hahmotan helposti kokonaisuudet* (68 %), *paperisesta kirjasta on helpompi lukea kokeeseen* (67 %) ja *opin paremmin, kun kirjoitan käsin vastaukset painettuun kirjaan tai vihkoon* (66 %).

Painetun kirjan huonoimmiksi puoliksi nousi kolme asiaa. Painetut kirjat ovat raskaita kantaa (69 %). Lähes yhtä usein mainittiin tehtävien tarkistamisen ja välittömän palauteen vaikeus tai puute: Paperikirjasta on vaikeampi tai mahdottoman tarkistaa itsenäisesti omia vastauksiaan, eli opiskelija ei saa heti palautetta, osasiko asian (68,7 %). Kolmas huono puoli oli äänikirjamahdollisuuden puute eli tekstejä ei voi kuunnella (58 %). Muut väitteet saivat huomattavasti vähemmän kannatusta.

Opiskelijoiden vastauksista erottuvat selkeät linjat. Tehtävien tarkistus ja välitön palaute koetaan tärkeäksi kieliaineissa, ja siinä digikirja peittoaa painetun materiaalin, vaikka automaattitarkastuksella on rajoitteensa. Paperikirja taas nähdään selkeämmäksi käyttäen, sillä sieltä löytää eri asiakokonaisuuksia helpommin. Lukeminen paperilta kuormittaa vähemmän kuin ruudulta lukeminen, mutta paperikirjat ovat painavia. Oppimiseen liittyvät ominaisuudet jakautuvat: vaikka ääni- ja videorikasteet digikirjoissa vahvistavat oppimista, samoin tekee vastauksen kirjoittaminen käsin paperikirjoihin. Lisäksi paperikirjoista on helpompi kerrata kokeisiin.

Kyselyn kielten osuuden lopuksi kysyttiin vielä, kumman formaatin kokee oppimiselleen paremmaksi ja miksi. Vastauksia tähän vapaaehtoiseen avokysymykseen tuli 262 eli lähes 80 % vastaajista vastasi kysymykseen. Vastaukset noudattelevat yllä raportoituja tuloksia. Paperikirja koetaan keskittymisen ja selkeyden sekä useissa vastauksissa myös oppimisen tehokkuuden kannalta paremmaksi. Myös kirjan selattavuutta ja sen visuaalisuutta kiiteltiin.

Pidän kielten opiskelussa enemmän painetuista kirjoista, koska pystyn helposti merkitsemään kirjan sivuille esim. uusia sanoja ja lauseenrakenteita. Painettujen kirjojen kanssa myös kokonaisuudet on mielestäni helpompaa etsiä ja oppia, koska samaan aihepiiriin liittyvät jutut löytyvät usein tietystä osasta kirjaa. Koen myös, että opin asiat paremmin, kun kirjoitan niitä itse käsin tehtäviin vastatessani.

Painetun kirjan silloin, kun se on myös tehtäväkirja. Sivuille voi tehdä itse merkintöjä ja tehtävät ovat paremmin jäsenneltyjä, päätä ei ala särkemään ja on vähemmän ärsykeitä.

Digikirjassa on myös monia hyviä puolia, sillä se kulkee aina mukana, vastauksia on helppo tarkistaa ja kuuntelumahdollisuus auttaa oppimista:

Koen digikirjan olevan parempi, sillä se motivoi enemmän (suora palaute, mielenkiintoisemmat tehtävät, kuuntelumahdollisuus, aina mukana)

[digikirja] koska en ole enää koskaan unohtanut oppikirjaa kotiin.

Joissain vastauksissa toivottiin mahdollisuutta molempiin tai siihen, että saa itse valita formaatin:

Parhaana kokisin molempien yhdistämisen. Äänitiedostot kappaleissa ja sanastoissa, videotehtävät, ja kuuntelut ovat minulle tärkeitä tapoja oppia ääntämistä ja tulla tutuksi kielen kanssa ja käytän noita mahdollisuuksia joka kerta kun käytän oppimateriaalia. Digioppimateriaalit voisivat yksinäänkin olla hyvä, jos ne olisi suunniteltu yhdessä opiskelijoiden kanssa ja olisivat oikeasti toimivia ja käteviä. Tällä hetkellä niissä on kaikissa aina ärsyttäviä ominaisuuksia.

Kyselyn lopuksi opiskelijoita pyydettiin myös valitsemaan, millaisen kirjan he itse valitsisivat englannin ja ruotsin kielten opintoihin (ks. taulukko 3).

Taulukko 3. Opiskelijoiden vastaukset kysymykseen: Jos voisit valita vapaasti, millaisen oppimateriaalin ottaisit seuraaviin oppiaineisiin?

	<i>sekä digi- että paperikirja</i>	<i>digikirja</i>	<i>ehkä digi- kirja</i>	<i>ehkä paperi- kirja</i>	<i>paperi- kirja</i>	<i>ei mieli- pidettä</i>
Englanti	38,9 %	21,0 %	7,0 %	7,0 %	24,9 %	1,2 %
Ruotsi	46,5 %	21,0 %	7,9 %	6,1 %	16,7 %	1,8 %

Molemmat oppikirjaformaatit yhdessä kohosivat opiskelijoiden selkeäksi suosikiksi. Ruotsin kielessä lähes puolet vastaajista valitsi molemmat (46,5 %) ja englannissa lähes 40 %. Pelkkä paperikirja nousi suosituimmaksi vaihtoehdoksi englannissa (31,9 %) kuin ruotsissa (22,8 %). Digikirjan todennäköisesti valitsisi kummassakin kielessä suurin piirtein sama osuus eli hieman alle 30 % vastaajista. Täten paperi- ja digikirja saavuttivat lähes yhtä suuren kannatuksen, joskin ruotsin kohdalla opiskelijat kallistuivat hieman enemmän digikirjan puolelle. Lähes kaikki vastaajat ottivat kysymykseen kantaa, eli niitä, joilla ei asian suhteen ollut mielipidettä, oli vain noin 1 tai 2 prosenttia vastaajista. Oppikirjalla ja sen formaatilla tuntuu siis olevan opiskelijoille väliä.

Digiä vai printtiä historiassa ja yhteiskuntaopissa?

Lukiokoulutuksen opetussuunnitelman mukaan jokaisen lukiolaisen tulee opiskella vähintään kolme pakollista moduulia historiaa sekä kolme moduulia yhteiskuntaoppia (Opetushallitus 2019). Yhteiskuntaoppi on kustantajien mukaan yksi päivytysherkin koulun oppiaineista (Viljanen 2023). Digitaaliset oppikirjat onkin nähty hyödyllisiksi yhteiskuntaopissa, jossa sisällöt muuttuvat nopeasti (Päivärinta, 2015, 235).

Historialla on maine oppiaineena, jossa tulee lukea paljon (Tillonen 2022). Historian opiskelussa ollaan runsaasti tekemisissä erilaisten tekstien ja kielen kanssa, sillä siinä kielen avulla sekä välitetään tietoa että osoitetaan historiallista ajattelua (Monte-Sano 2011, 213). Oppikirjoilla on sekä historian että yhteiskuntaopin

opetuksessa vankka asema. Valtaosa näiden oppiaineiden opettajista käyttää oppikirjaa omassa opetuksessaan joko aina tai usein (Rantala & Ahonen 2015) ja opettajat ovat kokeneet oppikirjan olevan oppimisessa tärkeä tiedonlähde (Ouakrim-Soivio & Kuusela 2012, 38).

Sekä historian että yhteiskuntaopin oppikirjoissa on tekstin lisäksi myös tyypillisesti visuaalisia elementtejä, kuten kuvia, karttoja sekä erilaisia tilastoja ja taukukoita. Osa kuvista on selkeästi kuvituskuvina tekstiä koristamassa, osa toimii dokumentteina ja osan tarkoituksena on rakentaa ja lisätä tekstin yhtenäisyyttä (Norppa 2020; Väisänen 2005, 76–77). Historian opettajat ovat tuoneet esiin, että historiaan ja yhteiskuntaoppiin sopivat lukuainemaisuuden vuoksi paremmin painetut oppikirjat, joista pitkät tekstit on mahdollista hahmottaa helposti (esim. Sinkko-Westerholm 2024). Tekstien lisäksi hahmottamisen voi olettaa koskevan myös visuaalisia elementtejä. Nämä on painetuissa kirjoissa tyypillisesti aseteltu tekstin yhteyteen ja opiskelija hahmottaa painetun oppikirjan aukeaman kokonaisuuden. Digitaalisissa materiaaleissa historian ja yhteiskuntaopin oppikirjat on jäsennellyt siten, että ruudulle mahtuu usein vain joko tekstiä tai visuaalinen elementti. Tällöin visuaalisten elementtien yksityiskohtien hahmottaminen voi olla helpompaa, mutta kuvien ja tekstin välisen yhteyden ja kokonaisuuksien hahmottaminen puolestaan hankalampaa.

Kyselyymme vastanneet opiskelijat olivat valinneet digikirjojen hyväksi puoliksi historiassa ja yhteiskuntaopissa yleisimmin sen, että ne kulkevat aina mukana (69 %), tehtävien tarkistaminen on helppoa (58 %) ja ajankohtaiset asiat päivittyvät digikirjana nopeasti (49 %). Lukemisen sijaan tekstin kuuntelumahdollisuuden mainitsi 39 prosenttia, ja digikirjan sisältämät multimodaaliset aineistot (ääni ja video) näki oppimista tukeviksi 38 prosenttia. Digikirjojen hyvinä puolina oppimisen kannalta painottuivat siis arviointiin liittyvät kysymykset, multimodaaliset aineistot sekä äänikirjamahdollisuus.

Digikirjojen huonoina puolina opiskelijoista noin kolme neljäsosaa valitsi ruudulta lukemisen kuormittavuuden. Oppimisen kannalta digikirjojen haasteeksi 66 prosenttia koki, että kokonaisuuden hahmottaminen on vaikeaa, koska tekstiä näkee vain pienen osan kerrallaan. Yli puolet lukiolaisista (55 %) totesi myös hahmoutuvansa helposti muille sivustoille digikirjaa käyttäessään. Lisäksi 44 prosentin mielestä digikirjasta on vaikea löytää asioita, ja 43 prosentin mukaan kokeisiin kertaaminen digikirjasta on hankalaa.

Digilukemisen haasteeksi opiskelijoiden vastauksissa nousee laajojen aineistojen lukeminen ruudulta. Opiskelijoiden omat havainnot ovat yhteneväisiä aiemman tutkimuksen kanssa: varsinkin pidempiä tekstejä luettaessa sekä tekstin syvällisempään ymmärrykseen pyrittäessä paperikirjat tukevat paremmin oppimista kuin ruudulta lukeminen (Singer & Alexander 2017).

Historian oppikirjoissa tietoa ei myöskään esitetä aina samalla tavoin, vaan eri oppikirjan luvut voivat olla rakennettu eri tavoin: osassa syy- ja seuraussuhteet, osassa muutos ja jatkuvuus ja osassa esimerkiksi sosiaalihistoria ja historiallinen empatia ovat keskiössä. Koska näitä ei yleensä oppikirjatekstissä kuitenkaan eksplisiittisesti mainita, opiskelijan täytyy itse hahmottaa, miten oppikirjakappale rakentuu. Ruudulta lukiessa teksti hahmottuu eri tavoin kuin painetusta kirjasta.

Paperikirjan hyväksi puoliksi opiskelijat valitsivat erityisesti tekstin hahmottamiseen sekä oppimiseen ja keskittymiseen liittyviä seikkoja. Opiskelijoista lähes kolme neljäsosaa oli valinnut, että painetun kirjan lukemiseen pystyy keskittymään hyvin. Paperikirja koettiin myös selkeäksi: 70 prosentin mielestä paperikirjasta on helppo löytää keskeiset asiat, tiivistelmät, tehtävät ja käsitteet. Lähes yhtä moni koki hahmottavansa paperikirjasta helposti kokonaisuudet. Paperikirja koettiin hyväksi työvälineeksi myös kokeeseen kerrattessa: 63 prosentin mielestä paperikirjasta on helppo kerrata kokeeseen. Lisäksi hieman yli puolet opiskelijoista totesi, että paperikirjan kanssa keskittyy paremmin oppimiseen, kun ei voi niin helposti eksyä muille sivustoille.

Paperikirjan huonoina puolina opiskelijoista 71 prosenttia valitsi, että ne ovat raskaita kantaa. Varsinaiseen oppimiseen liittyvistä seikoista eniten mainintoja sai se, että painetusta kirjasta on vaikea tai mahdoton tarkistaa omia vastauksia, jonka oli valinnut 52 prosenttia opiskelijoista. Äänikirjan puutteen valitsi lähes yhtä moni opiskelijoista. Äänikirjamahdollisuus nousi esiin sekä digikirjan hyvänä että paperikirjan huonona puolena. Tutkimusten mukaan äänikirjan ja tekstin yhteiskäyttö tukee oppimista erityisesti niillä oppijoilla, joilla on lukemisen pulmaa (Singh & Alexander 2021). Toisaalta tutkimuksissa on todettu, että pelkän äänikirjan kuuntelu toimii parhaiten lyhyiden tekstien yhteydessä. Jos tekstit puolestaan sisältävät erilaisia elementtejä, kuten tilastoja, kuvia tai otsikoita, soveltuvat ne paremmin paperilta luettavaksi (Rubery 2016).

Kyselyssä pyydettiin opiskelijoita myös valitsemaan, millaisen kirjan he ottaisivat historian ja yhteiskuntaopin opintoihin, jos saisivat itse vapaasti valita (ks. taulukko 4). Paperikirja oli näissä oppiaineissa suosituin vaihtoehto, tosin monet opiskelijoista toivoivat myös mahdollisuutta käyttää paperi- ja digikirjaa rinnakkain. Yllättävän harva opiskelija valitsi vaihtoehdon *ei mielipidettä*. Oppikirjan formaatilla vaikuttaa siis olevan merkitystä ainakin kyselyymme vastanneille lukiolaisille myös historian ja yhteiskuntaopin oppiaineissa.

Taulukko 4. Opiskelijoiden vastaukset kysymykseen: Jos voisit valita vapaasti, millaisen oppimateriaalin ottaisit seuraaviin oppiaineisiin?

	<i>sekä digi- että paperi- kirja</i>	<i>digi- kirja</i>	<i>ehkä digikirja</i>	<i>ehkä paperi- kirja</i>	<i>paperi- kirja</i>	<i>ei mieli- pidettä</i>
Historia	20,4 %	17,6 %	11,2 %	11,6 %	37,4 %	1,8 %
Yhteiskunta- oppi	20,1 %	18,8 %	13,1 %	10,3 %	34,0 %	3,7 %

Myös historian ja yhteiskuntaopin osuuden kyselyssä päätti avokysymys, jossa opiskelijaa pyydettiin kertomaan, kumman kirjaformaatin hän itse valitsisi historiaan ja yhteiskuntaoppiin sekä perustelemaan vastauksensa. Historiassa ja yhteiskuntaopissa paperikirjan eduksi nousi selkeästi pidempien tekstien sekä koko aukeaman hahmottamisen mahdollisuus sekä parempi keskittyminen tekstiin:

Painettu kirja. Jaksan lukea painetun kirjan tekstiä paremmin kuin ruudulta, mikä helpottaa, kun kappaleen ovat kuitenkin melko pitkiä. Painettuun kirjaan voi myös tarvittaessa tehdä muistiinpanoja tai merkintöjä helpommin ja painettua kirjaa lukiessa ajatus pysyy tekstissä paremmin.

Painetun kirjan paremmuus korostuu erityisesti historian ja yhteiskuntaopin opiskelussa. Painetun kirjan kuvat, kuvatestit auttavat muistamaan ja täten sisäistämään kokonaisii aihealueita. Aukeamaa vilkaisemalla pystyy pidemmänkin tovin

jälkeen muistamaan sisällön pelkän kuvan pohjalta tai leipätekstin asettelun pohjalta. Tämä ei ole mahdollista digikirjassa, jossa leipäteksti on tasapaksuista ja selkeää kokonaiskuvaa ”aukeamasta” ei synny. - - Myös yksinkertaisesti lukukokemus on huomattavasti parempi painetussa kirjassa. Tekstiä on asettelun ja kuvatekstien muodostaman kokonaisuuden seurauksena helppo lukea. Lisäksi pystyy lukemaan pidempään, kun silmät eivät rasitu sinisestä valosta.

Digikirjaa puolestaan kehuttiin mahdollisuudesta kuunnella kappaleita sekä niiden ajantasaisuudesta sekä internettiä hyödyntävistä tehtävistä:

Digikirja sopii yhteiskuntaopin ja historian opiskeluun paremmin, sillä materiaalien tulee olla ajankohtaisia. Yhteiskuntaopissa ja historiassa tehtävät, joissa nettiä tarvitsee, ovat hyödyllisiä.

Digikirja, koska yh tai hi teksti voi olla raskasta lukea ja digikirjassa sen voi sen sijaan kuunnella. Koen myös että tehtävät ovat parempia, vaikka kokeisiin onkin vaikeampi kerrata.

Tulokset ja pohdinta

Kyselymme tulokset voi luonnollisestikin ulottaa koskemaan vain kyselyymme vastanneita opiskelijoita. On kuitenkin nähtävissä, että lukiolaisten omat näkemykset ovat hyvin yhteneväiset aiempien tutkimustulosten kanssa. Lukiolaiset toivat esiin – samoin kuin muissa tutkimuksissa (esim. Clinton 2019; Delgado ym. 2018) on todettu – että paperikirjasta lukeminen auttaa keskittymistä tekstiin ja asian muistiin painamista. Lukiolaisista useat myös kokivat, että paperikirjasta lukiessa ei harhaudu yhtä helposti aiheen ulkopuolisiin toimintoihin (myös Baron ym. 2017; Clinton 2019; Muir & Hawes 2013; Mizrachi 2015).

Lukiolaiset olivat valinneet kyselyssämme paperikirjojen kohdalla enemmän hyviä kuin huonoja puolia. Digikirjalle he valitsivat puolestaan melko tasaisesti sekä hyviä että huonoja puolia. Oppimateriaalimieltymysten taustalla oli hyvinkin erilaisia perusteluja. Vaikka oppikirjojen paino voi vaikuttaa oppimisen kannalta vähäpätöisemmältä syytä kuin esimerkiksi kokonaisuuksien hahmotaminen, silläkin voi olla merkitystä. Painavan repun kantaminen voi vaikuttaa

opiskeluergonomiaan ja -mukavuuteen aivan kuten vaikkapa pitkäaikainen näytöltä lukeminen, ja siten osaltaan heikentää motivaatiota ja oppimista.

Kielten opiskeluun lukiolaiset toivoivat eniten digikirjan ja paperikirjan yhdistelmää. Myös pelkän digikirjan suosio kielen opiskelussa oli selkeästi suurempi kuin historiassa ja yhteiskuntaopissa. Lukiolaisten avovastauksista piirtyy tähän eroon selkeitä ainepedagogisia syitä, jotka juontuvat esimerkiksi oppiaineiden erilaisista tavoista toimia tekstien kanssa sekä erilaisista tehtävätyypeistä ja näiden tarkistamiseen liittyvistä piirteistä.

Kielten opiskelussa digikirjojen hyvänä puolena pidettiin videoita ja ääntä, jotka edesauttoivat kielen oppimista. Myös tehtävät koettiin hieman monipuolisimmiksi. Tehtävien tarkistusmahdollisuus nousi kyselyssämme sekä hyväksi että huonoksi piirteeksi. Joka neljäs opiskelija koki saavansa enemmän palautetta, jos kielen käytössä on digikirja. Opiskelijat kuitenkin toivat esiin, että digikirjojen automaattitarkastus ei yleensä hyväksy kuin yhden tai kaksi oikeaa vastausta, jolloin osaamisesta saatu palaute jää rajalliseksi. Automaattitarkastuksen heikkoutena ainepedagogiikan näkökulmasta on tarkistuksen ja myös oppimisen pinnallisuus: opettajajohtoisessa tarkistuksessa vastauksia käsitellään ja perustellaan – automaattitarkastuksessa yleensä ei. Jos opiskelijat ovat itse jo vastauksensa tarkistaneet, aikaa siihen ei ehkä käytetä tunneilla, tai tarkistus ei välttämättä enää kiinnosta opiskelijoita. Oppiminen saattaa siis tyypistyä vain oikeisiin vastauksiin ja niiden toteamiseen. Olisikin toivottavaa, että digitaaliset oppikirjat tarjoaisivat oppijalle oikean vastauksen lisäksi perustelut, tai jopa adaptiivisesti johdattelisivat oppijaa oikean vastauksen ääreen dynaamisen arvioinnin hengessä (ks. esim. Leontjev 2016).

Historian ja yhteiskuntaopin oppikirjatekstit ovat usein melko pitkiä ja sisältävät erilaisia visuaalisia elementtejä, kuten karttoja, graafeja ja kuvia, joiden avulla pyritään avaamaan kirjoitetun tekstin informaatiota. Lukiolaiset toivat avovastauksissaan esiin erityisesti sen, että historiassa ja yhteiskuntaopissa pidempien tekstien kanssa työskennellessä paperikirjasta on helpompi hahmottaa kokonaisuuksia sekä ymmärtää visuaalisten lisien merkitys tekstiin (ks. myös Singer & Alexander 2017). Historiassa ja yhteiskuntaopissa on kieliiin verrattuna erilainen lukuintentio: sen sijaan, että opeteltaisiin kielen rakenteita tai sanoja, tarkoituksena on oppia tekstin sisältöä. Tällaiseen paperinen oppikirja toimii enemmistön lukiolaisista mielestä digikirjaa paremmin. Tehtävien osalta opiskelijat eivät

historiassa kokeneet eroa digikirjan ja paperikirjan välillä. Sen sijaan yhteiskuntaopissa digikirjaa suosivat opiskelijat korostivat oppiaineen luonteeseen kuuluvaa tarvetta päivittää oppikirjaa nopealla aikataululla. He myös toivat esiin, että monet yhteiskuntaoppiin liittyvät tehtävät ovat sellaisia, että internet on niiden tekemiseen luonteva tiedonhankinta-alusta.

Suomessa opettajilla on vahva autonomia eikä opettajia valvota. Tämän vuoksi oppikirjat toimivat opetussuunnitelman ohessa opetusta yhtenäistävänä tekijöinä. Kyselyymme vastanneet opiskelijat kuvaavat avovastauksissaan paljon omaa oppimistaan ja oppikirjan merkitystä sille. Tämä tarjoaakin kiinnostavan lisätutkimusaiheen. Jatkossa myös niin opiskelijoiden kuin opettajien haastattelututkimukset voisivat valottaa oppikirjatilannetta entistä tarkemmin.

Useat oppikirjakustantamot tarjoavat nykyisin kouluille niin sanottuja digipaketitarjouksia, jollaisen valitessaan koulu saa käyttöönsä saman kustantajan digikirjat kaikkiin oppiaineisiin edullisemmin. Kuten edellä olemme osoittaneet, tämä ei välttämättä ole ainedidaktisesti oppimisen kannalta järkevää. Opiskelijoilla on lisäksi oppikirjaformaattien suhteen omia yksilöllisiä tarpeita ja mieltymyksiä, jotka johtuvat oppimisen eri tavoista, tottumuksista ja tarpeista kuten yksilöllisistä luki- tai keskittymisvaikeuksista. Olisikin tärkeää, että opiskelijat itse voisivat vaikuttaa oppikirjavalintoihin siten, että he saisivat tarvittaessa käyttöönsä myös toisenlaisen oppikirjaformaatin.

Lähteet

- Baron, N. S., Calixte, R. M., & Havewala, M. (2017). The persistence of print among university students: An exploratory study. *Telematics and Informatics*, 34(5), 590–604. <https://doi.org/10.1016/j.tele.2016.11.008>
- Delgado, P., Vargas, C., Ackerman, R., & Salmerón, L. (2018). Don't throw away your printed books: A meta-analysis on the effects of reading media on reading comprehension. *Educational Research Review*, 25, 23–38. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.09.003>
- Dufva, H., & Mäntylä, K. (2017). Ääneen lukemista vai oikeaa vuorovaikutusta: Suullinen kielitaito suomalaisissa vieraan kielen oppikirjoissa. Teoksessa P. Hiidenmaa, M. Löytönen & H. Ruuska (toim.), *Oppikirja Suomea rakentamassa* (99–118). Suomen tietokirjailijat.

- Heinonen, J. P. (2005). *Opetussuunnitelmat vai oppimateriaalit? Peruskoulun opettajien käsityksiä opetussuunnitelmien ja oppimateriaalien merkityksestä opetuksessa* (Väitöskirja). Helsingin yliopisto. Tutkimuksia / Helsingin yliopiston soveltavan kasvatustieteen laitos, 257. <http://hdl.handle.net/10138/20002>
- Helkala, S., & Tomperi, T. (2021). Demokratiakasvatus rakentavan keskustelun tuolla puolen? Opetussuunnitelmat ja yhteiskuntaopin oppikirjat deliberatiivisen demokratiateorian kritiikin valossa. *Kasvatus & Aika*, 15(3–4), 172–191. <https://doi.org/10.33350/ka.107866>
- Härmälä, M., Hildén, R., & Leontjev, D. (2016). Yhdeksäsluokkalaisten opiskelukäytännöt englannin, ruotsin ja ranskan oppitunneilla ja vapaa-ajalla. *AFinLA-teema*, 9, 142–165. <https://journal.fi/afinla/article/view/60852>
- Karvonen, U., Tainio, L., & Routarinne (2017). Oppia kirjoista: Systemaattinen katsaus suomalaisten perusopetuksen oppimateriaalien tutkimukseen. *Kasvatus & Aika*, 11(4). <https://journal.fi/kasvatusjaaika/article/view/68764>
- Kivilahti, S., & Kalaja, P. (2013). Kirjoittaminen yläkoulun englannin ja ruotsin oppikirjasarjoissa. *AFinLA-teema*, 5, 89–112. <https://journal.fi/afinla/article/view/8741>
- Kong, Y., Seo, Y. S., & Zhai, L. (2018). Comparison of reading performance on screen and on paper: A meta-analysis. *Computers & Education*, 123, 138–149. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.05.005>
- Leontjev, D. (2016). *ICAnDoiT: The impact of computerised adaptive corrective feedback on L2 English learners* (Väitöskirja). Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Humanities, 284. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-6586-0>
- Luukka, M. R., Pöyhönen, S., Huhta, A., Taalas, P., Tarnanen, M., & Keränen, A. (2008). *Maaailma muuttuu – mitä tekee koulu? Äidinkielen ja vieraiden kielten tekstikäytännöt koulussa ja vapaa-ajalla*. Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Löfström, J., Virta, A., & Salo, U-M. (2017). *Valppaaksi kansalaiseksi: Yhteiskuntatiedollisen opetuksen taito ja teoria*. Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskuksen tutkimuksia, nro 15. Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskus.
- Mizrachi, D. (2015). Undergraduates' academic reading format preferences and behaviors. *The Journal of Academic Librarianship*, 41(3), 301–311. <https://doi.org/10.1016/j.acalib.2015.03.009>
- Monte-Sano, C. (2011). Beyond reading comprehension and summary: Learning to read and write in history by focusing on evidence, perspective, and interpretation. *Curriculum Inquiry*, 41(2), 212–249. <https://doi.org/10.1111/j.1467-873X.2011.00547.x>

- Muir, L., & Hawes, G. (2013). The case for e-book literacy: Undergraduate students' experience with e-books for course work. *The Journal of Academic Librarianship*, 39(3), 260–274. <https://doi.org/10.1016/j.acalib.2013.01.002>
- Niemelä, M. (2021). Paperikirja jäi kakkoseksi: Oppivelvollisuuden pidentäminen lisää digimateriaalin suosiota lukioissa ja ammattikouluissa. *Suomen Kuvalehti*, 2.9.2021.
- Pálsdóttir, Á. (2019). Advantages and disadvantages of printed and electronic study material: Perspectives of university students. *Information Research*, 24(2). <http://informationr.net/ir/24-2/paper828.html>
- Pellinen, V. (2024). Riihimäen yläkouluissa tehdään digiloikka takaperin. *Helsingin Sanomat*, 8.8.2024.
- Päivärinta, K. (2015). Sähköä historian oppimateriaaleissa. Teoksessa H. Ruuska, M. Löytönen & A. Rutanen (toim.), *Laatua! Oppimateriaalit muuttuvassa tietoympäristössä* (229–236). Suomen tietokirjailijat ry.
- Rantala, J., & Ahonen (2015). *Ajan merkit: Historian käyttö ja opetus*. Gaudeamus.
- Schwabe, A., Lind, F., Kosch, L., & Boomgaarden, H. G. (2022). No negative effects of reading on screen on comprehension of narrative texts compared to print: A meta-analysis. *Media Psychology*, 25(6), 779–796. <https://doi.org/10.1080/15213269.2022.2070216>
- Singer Trakhman, L. M., Alexander, P. A., & Berkowitz, L. E. (2019). Effects of processing time on comprehension and calibration in print and digital mediums. *The Journal of Experimental Education*, 87(1), 101–115. <https://doi.org/10.1080/00220973.2017.1411877>
- Singer Trakhman, L. M., Alexander, P. A., & Sun, Y. (2023). The effects of processing multimodal texts in print and digitally on comprehension and calibration. *The Journal of Experimental Education*, 91(4), 599–620. <https://doi.org/10.1080/00220973.2022.2092831>
- Singer Trakhman, L. M., & Alexander, P. A. (2017). Reading on paper and digitally: What the past decades of empirical research reveal. *Review of Educational Research*, 87(6), 1007–1041. <https://doi.org/10.3102/0034654317722961>
- Sinkko-Vesterholm, P. (2024). Espoolaisen lukion opettaja halusi opiskelijoilleen perinteiset oppikirjat – Koulu kielsi. *Helsingin Sanomat*, 25.4.2024. <https://www.hs.fi/kaupunki/espoo/art-2000010377487.html>
- Suomen Kustannusyhdistys. (2024). <https://tilastointi.kustantajat.fi/oppimateriaalilasto/20231-12> [Luettu 13.5.2024].

- Taipale, J. (2022). Sähköisen ja painetun oppimateriaalin erot visualisoinnissa lukion pitkän ja lyhyen matematiikan yhteisessä MAY1-moduulissa (Pro gradu -tutkielma). Itä-Suomen yliopisto. <https://erepo.uef.fi/server/api/core/bitstreams/91586f8d-4519-451d-9cd3-b48cddfcf647/content>
- Tillonen (2022). Ainereali ja historian ja yhteiskuntaopin ylioppilaskirjoittajat. *Koulu ja menneisyys*, 59, 112–131. <https://journal.fi/koulujamenneisyys/article/view/125336>
- Tuomikoski, M. (2016). Paperinen kirja on edelleen pop lukiossa – Digi ei laske oppimateriaalin hintaa. *Yle.fi*, 3.8.2016. https://yle.fi/a/3-9065304?utm_medium=social&utm_source=copy-link-share [Luettu 6.6.2024].
- Vipunen – opetushallinnon tilastopalvelu. (2024). Lukion oppimäärän suoritaneiden A-kielivalinnat vuonna 2023. Opetushallinnon ja Tilastokeskuksen tietopalvelusopimuksen aineisto 2.10.
- Väisänen, J. (2005). *Murros oppikirjojen teksteissä vai niiden taustalla? 1960- ja 1990-luvun historian oppikirjat kriittisen diskurssianalyysin silmin* (Väitöskirja). Joensuun yliopisto. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja, 107. <http://urn.fi/URN:ISBN:952-458-680-0>
- Widianingrum, A., & Basikin, B. (2023). Junior high school students' perspectives on printed and electronic textbooks. *International Journal of Multicultural and Multireligious Understanding*, 10(3), 126–134. <https://ijmmu.com/index.php/ijmmu/article/view/4432>

Ylioppilaskirjoituksissa historian valinneiden lukiolaisten näkemyksiä historiasta oppiaineena

ANNA VEIJOLA¹ JA SIMO MIKKONEN²

anna.l.veijola@jyu.fi

¹Jyväskylän yliopisto, Kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunta, Jyväskylän normaalikoulu, ²Itä-Suomen yliopisto, Filosofinen tiedekunta, Humanistinen osasto

Tiivistelmä

Vuosina 2018–2020 toteutetussa opiskelijavalintauudistuksessa korkeakoulut alkoivat valita valtaosan opiskelijoista todistusvalinnan perusteella. Yliopistojen todistusvalinta nojaa pitkälti ylioppilaskokeista saataviin pisteisiin. Historian kirjoittajien määrä ylioppilaskokeessa on kasvanut vuodesta 2020 lähtien. Yhtenä syynä tähän pidetään yliopistojen käyttämää pistemallia, jossa historian kokeesta saa enemmän pisteitä kuin esimerkiksi filosofian tai yhteiskuntaopin kokeista. Tämä artikkeli perustuu 61 lukiolaisen kyselyvastauksiin ja tarkastelee heidän motivaatiotaan historian opiskeluun, näkemyksiä historian opiskelun haasteista sekä syitäään valita historian ylioppilaskoe. Ylioppilaskirjoituksissa historian valinneiden opiskelijoiden vastauksissa piirtyy kuva historiasta mielenkiintoisena, ympäröivään yhteiskuntaan kiinnittyvänä oppiaineena. Opiskelijoiden esittämät haasteet osoittavat kuitenkin, että historia käsitetään edelleen myös hyvää muistia vaativana oppiaineena. Noin kolmannes vastaajista mainitsi korkeakoulupisteet yhdeksi syyksi valinnalleen kirjoittaa historia ylioppilaskirjoituksissa. Useammin opiskelijat kuitenkin korostivat historian mielenkiintoisuutta sekä kokemustaan hyvästä osaamisesta kyseisessä aineessa.

Avainsanat

ylioppilaskirjoitukset, historia oppiaineena, opiskelijavalintauudistus, lukio, opiskelijavalinnat

The Views on History as a School Subject of Students Who Chose History in the Matriculation Examination

Abstract

The Finnish higher education student selection reform, implemented between 2018 and 2020, shifted the primary admission pathway from entrance examinations to certificate-based selection. As a result, the importance of matriculation examination performance has increased significantly. One notable outcome is the growing number of students choosing history as one of their matriculation exam subjects since 2020. A likely explanation for this trend lies in the scoring model used in certificate-based admissions, which allocates more points for history compared to subjects such as philosophy or social studies. This article is based on survey responses from 61 upper secondary school students and examines their motivation to study history, their perceptions of the challenges associated with the study of history, and their reasons for choosing the history exam in the matriculation test. The responses of students who chose history in the matriculation exams depict history as an interesting subject that is connected to the surrounding society. However, the challenges expressed by students also indicate that history is still perceived as a subject that requires a good memory. About one-third of respondents mentioned university admission points as one reason for choosing to take the history matriculation exam. More often, however, students emphasized the interest they have in history and their experience of being skilled in the subject.

Keywords

matriculation exam, history as a school subject, general upper secondary school, higher education student selection reform, higher education entry exams

Johdanto

Ylioppilaskirjoituksilla on pitkään ollut keskeinen rooli Suomessa. Alun perin ne toimivat yliopistojen pääsykokeina, ja kokeet järjestettiin yliopistoissa, vaikka vastuu siirtyi lukioille jo vuonna 1873. Ylioppilaskirjoitusten merkitys pääsykokeena vakiintui 1960-luvulla, kun hakijoiden määrä ylitti aloituspaikkojen määrän (Salmenkivi 2013, 24). Sitten niiden merkitys jatko-opintovalinnoissa väheni, mutta 2010-luvulla se alkoi jälleen kasvaa. Nykyisin ylioppilaskokeet muodostavat tärkeän osan lukion päättötutkintoa ja vaikuttavat olennaisesti jatko-opintoihin hakeutumiseen (Karhunen ym. 2022). Joillekin korkeakoulujen koulutusohjelmille on ollut enemmän hakijoita kuin aloituspaikkoja, mikä on edellyttänyt opiskelupaikkojen jakoon liittyvien sääntöjen kehittämistä (Karhunen ym. 2022 2–3; Salmenkivi 2013, 25).

Merkittävä muutos tapahtui vuosina 2018–2020 opiskelijavalintauudistuksen myötä, kun korkeakoulut alkoivat valita suurimman osan opiskelijoistaan todistusvalinnan perusteella ja samalla vähensivät valintakokeiden merkitystä. Suomessa siirryttiin hajautetuista valinnoista kohti keskitettyä mallia, jossa toisen asteen loppukokeiden arvosanat ohjaavat sisäänpääsyä (Che & Koh 2016; Karhunen ym. 2022, 4–5). Uudistuksen tavoitteena oli tehdä hakuprosessista edullisempi ja nopeampi, sillä pääsykokeet, valmennuskurssit ja välivuodet koettiin työuria lyhentäviksi ja kansantaloutta rasittaviksi (Salmenkivi 2013, 25). Todistusvalinnan yleistyminen on lisännyt toisen asteen opinnoista tulevien, erityisesti 19-vuotiaiden, osuutta uusista opiskelijoista (Virkonen ym. 2023), mutta lukiosta valmistuminen on samalla hieman viivästynyt (Suhonen & Kuuppelomäki 2023), ja todistusvalinnalla hyväksytyt harkitsevat opintojen keskeyttämistä useammin kuin pääsykokeella valitut (Lauronen 2023a).

Opiskelijavalintauudistuksen myötä ylioppilaskokeiden arvosanojen merkitys korostui, ja ne pisteytettiin valintaperusteeksi. Pisteytys määräytyy aineen painoarvon, lukion valtakunnallisten moduulien määrän ja mahdollisen materiaattisen painotuksen mukaan. Pisteytys vaihtelee aloittain, mutta äidinkieli huomioidaan kaikilla aloilla (Hakanen ym. 2023). Reaaliaineissa pisteet kertyvät eri tavoin: esimerkiksi historiasta saa enemmän pisteitä kuin yhteiskuntaopista. Tämä on ohjannut lukiolaisia kirjoittamaan entistä useampia aineita, usein useammalla tutkintokerralla, ja lisännyt biologian, fysiikan, maantieteen, historian, kemian ja psykologian suosiota (Suhonen & Kuuppelomäki 2023, 10–11).

Opiskelijavalintauudistus on herättänyt laajaa keskustelua erityisesti sen vaikutuksista lukiolaisten jaksamiseen ja oppiaineiden valintoihin. Kritiikkiä on esitetty muun muassa siitä, että ylioppilaskokeista on muodostunut väline strategiseen taktikointiin korkeakoulupaikkaa tavoiteltaessa (Härkönen 2021). Samalla on esitetty huolta lukion yleissivistävän tehtävän kaventumisesta, kun opiskelijat suosivat aineita, jotka tuottavat eniten pisteitä jatko-opintoihin haettaessa (Salmela 2024). Myös opettajajärjestöt ovat ilmaisseet huolensa nykyisestä pisteytysmallista. Esimerkiksi Historian ja yhteiskuntaopin opettajien liitto HYOL ry on yhdessä muiden aineenopettajajärjestöjen kanssa todennut, että opiskelijat valitsevat oppiaineita yhä useammin pistetaulukon kuin oman kiinnostuksensa perusteella, mikä voi heikentää yleissivistystä (HYOL 2022). Julkisen keskustelun ja palautteen seurauksena pisteytyäkalua on päätetty kehittää, ja päivitetyt pistetaulukot otetaan käyttöön vuonna 2026.

Opiskelijavalintauudistus on verrattain tuore asia ja julkaistua tutkimusta aiheesta ei juuri ole. Vuonna 2022 käynnistyi Valtion taloudellisessa tutkimuskeskuksessa (VATT) tutkimushanke Todistusvalinta ja pisteytysmallit, jossa tarkastellaan muun muassa sitä, miten todistusvalinnan pisteytysmalli vaikuttaa lukiolaisten ainevalintoihin, kirjoituskertojen hajauttamiseen sekä tutkinnon suoritus aikaan (VATT, n.d). Joitakin raportteja ja tutkimuksia, kuten Korkea-asteen opiskelijavalinnan uudistus lukion ja lukiolaisten silmin (Kupiainen ym. 2023) sekä Opiskelijavalintauudistuksen seuranta tutkimuksen loppuraportti (Karhunen ym. 2022), on jo julkaistu. Näissä on tarkasteltu uudistuksen merkitystä sekä yliopistojen näkökulmasta että sen vaikutuksia lukiolaisten ainevalintoihin ja ylioppilaskirjoituksiin. Lukiolaisia on tutkittu laajojen rekisteriaineistojen sekä esimerkiksi Lukiolaisbarometrin avulla. Näissä tutkimuksissa on analysoitu esimerkiksi iän ja sosioekonomisen taustan sekä ylioppilaskirjoitusten arvosanojen vaikutusta korkeakouluopintoihin siirtymiseen.

Tässä tutkimuksessa keskitymme lukiolaisten, erityisesti historian kirjoittajien näkemyksiin ylioppilaskirjoituksista ja oppiainevalinnoistaan. Historia on perinteisesti tunnettu työläänä oppiaineena, jossa lukemista on paljon (Tillonen 2022). Historian suosio on kuitenkin kasvanut, sillä historian kirjoittajien määrä on kasvanut vuodesta 2020 lähtien (Ylioppilastutkintolautakunta, n.d). Yhtenä selityksenä tälle on yliopistojen pistemalli, jossa historiasta saa enemmän pisteitä kuin esimerkiksi filosofiasta tai yhteiskuntaopista. Artikkelissamme esittelemme

lukiolaisten kokemuksia historian opiskelun motivoivuudesta, sen haasteista sekä valintansa perusteluista. Tutkimuskysymyksemme ovat:

1. Millaisena oppiaineena historia näyttäytyy ylioppilaskirjoituksissa kirjoittajien opiskelijoiden kuvauksissa?
2. Miten kirjoittajat perustelivat valintansa kirjoittaa historia?

Toisin kuin esimerkiksi Nuorisobarometri 2022, joka kuvaa lukiolaisten yleistä suhdetta ylioppilaskirjoituksiin, tutkimuksemme tarjoaa syvemmälle sukeltavaa näkökulman yhteen oppiaineeseen ja sen ainedidaktisiin ulottuvuuksiin.

Historia lukiossa ja ylioppilaskirjoituksissa

Ylioppilaskirjoituksia on uudistettu lisäämällä valinnaisuutta. Ennen syksyä 2021 opintonsa aloittaneilla pakollisia kokeita oli neljä, sen jälkeen aloittaneilla viisi. Äidinkielen lisäksi kokelas valitsee neljä koetta neljästä eri ryhmästä, joista vähintään yhden on oltava pitkän oppimäärän mukainen (Laki ylioppilastutkinosta 2019/502). Valittavana on 42 koetta (Kupiainen ym. 2018 19).

Vuoden 2019 lukion opetussuunnitelman mukaan historian opiskelu sisältää kolme pakollista moduulia (yhteensä kuusi opintopistettä) ja kolme valtakunnallista syventävää moduulia (Opetushallitus 2019). Koulut voivat myös tarjota omia historian opintokokonaisuuksia, kuten kertauskursseja. Historian opetuksen perustana on historian tiedonalaaluonne, eli esimerkiksi historiallisen tiedon rakentuminen, tiedon luotettavuuden arviointi sekä ilmiöiden moninäkökulmainen tarkastelu. Oppimisen tavoitteena on myös historiatietoisuuden kehittäminen ja historiallisen empatian harjoittaminen (Opetushallitus 2019, 280–281). Vaikka opetussuunnitelmassa määritellään myös sisältöjä, siinä korostuvat ennen kaikkea historian taidot.

Historian ylioppilaskoe koostuu yhdeksästä tehtävästä, joista saa 20 tai 30 pistettä. Tehtävät pohjautuvat pakollisiin ja syventäviin moduuleihin (HI1–HI6) ja mittaavat historian oppiaineen keskeisiä taitoja ja käsitteiden hallintaa (Ylioppilastutkintolautakunta 2023). Viime vuosina lähes kaikki tehtävät ovat sisältäneet aineistoja, joita kokelaan on tullut tulkita, arvioida ja käyttää johtopäätösten tekemiseen. Aineistot ovat olleet esimerkiksi asiakirjoja, tietokirjakatkelmia, lehtiartikkel...

tikkeleitä, kuvia ja videoita. Digitaalinen koe on lisännyt erityisesti visuaalisten lähteiden määrää (Puustinen ym. 2020).

Vuosittain ylioppilaskirjoituksiin ilmoittautuu vähintään yhtä ainetta suorittamaan noin 44 000 kokeilasta (ks. Ylioppilastutkintolautakunta, n.d.). Historian valinneiden määrät (Taulukko 1) ovat nousseet vuodesta 2018 lähtien. Samalla kokeilaiden kirjoittamien aineiden määrä on noussut, osaksi siksi, että kevästä 2022 kirjoitukset aloittaneet kirjoittavat neljän sijasta viisi ainetta. Historian kokeen suosion merkittävin kasvu ajoittuu kuitenkin tätä edeltävään aikaan.

Taulukko 1. Historian ylioppilaskokeeseen ilmoittautuneiden määrät

<i>Historian kirjoittajamäärät</i>	<i>2018</i>	<i>2019</i>	<i>2020</i>	<i>2021</i>	<i>2022</i>	<i>2023</i>	<i>kevät 2024</i>
	6411	7059	8452	9010	9361	9784	4607

Lukiolaisten näkemyksiä historiasta oppiaineena ei ole suomalaisissa tutkimuksissa viime aikoina kartoitettu. Sen sijaan lukiolaisten historian taitojen osaamista sekä historian tekstitaitoja on tutkittu runsaasti. Useat tutkimukset (Rantala & van den Berg 2015; Veijola, Sulkunen & Rautiainen 2019; Veijola & Mikkonen 2016; Veijola & Rantala 2018; Veijola 2016) osoittavat, että historialliset taidot ja sisältötieto kietoutuvat tiiviisti toisiinsa. Ne paljastavat lukiolaisten vaikeudet perusteltujen johtopäätösten tekemisessä. Myös historian yhteiskunnallinen merkitys jää opetuksessa usein sivurooliin (esim. Rantala & Veijola 2016). Tästä syystä on ollut tärkeää selvittää, mikä motivoi lukiolaisia opiskelemaan historiaa ja mitä he itse pitävät opiskelussa haastavana.

Yliopisto-opiskelijoiden suhdetta historiaan oppiaineena on tuotu esiin useammassakin tutkimuksessa (esim. Veijola & Mikkonen 2016, Virta 2011; Rantala & Khawaja 2021). Veijola ja Mikkonen (2016) havaitsivat, että monilla historiaa yliopistossa opiskelevilla on usein melko konservatiivinen, faktapohjainen käsitys historiasta, jossa korostuvat syy- ja seuraussuhteet. Toisaalta Rantala ja Khawaja (2021) osoittivat, että luokanopettajaopiskelijat arvostavat historian opetuksessa

historiallista ajattelua enemmän kuin kronologisia kertomuksia. Opettajien näkemyksiä historiasta oppiaineena ovat tutkineet esimerkiksi Rautiainen, Räikkönen, Veijola ja Mikkonen (2020; 2021) sekä Rantala ja Ouakrim-Soivio (2020). Tutkimukset osoittavat, että opettajat tunnistavat historiallisten taitojen ja ajattelun tärkeyden, mutta opetuksessa ja arvioinnissa nojaututaan edelleen usein perinteiseen, sisältöpainotteiseen lähestymistapaan.

Historiakäsitys ei kuitenkaan muodostu yksin koulutuksen vaikutuksesta. Sitä muovaavat myös akateeminen historian tutkimus ja historiakulttuurin tuotokset. Historiakulttuuriin kuuluvat esimerkiksi perheen kertomukset, sadut, museot, muistomerkit, pelit ja internetin keskustelupalstat, joiden kautta välitetään käsityksiä menneisyydestä. Näiden merkitys oppilaiden historiakuvalle on tutkimusten mukaan keskeinen (Ahonen, 1998; Rantala 2012, 13; Virta 2011).

Aineisto ja analyysi

Tutkimuksen aineisto on kerätty Webropol-kyselylomakkeella, johon lukio-opiskelijat ovat vastanneet anonymisti. Kyselyyn on vastannut 63 opiskelijaa, joista 61 antoi luvan käyttää vastauksiaan tutkimuksessa. Tutkittavat ovat viidestä lukiosta, jotka sijaitsevat Suomen kymmenen suurimman kunnan alueella. Linkin kyselyyn lähettivät lukioiden opettajat joko historian ylioppilaskirjoituksiin valmentavalla opintojaksolla (ns. ”abikurssi”) oleville opiskelijoille tai vaihtoehtoisesti suoraan opiskelijoille, jotka osallistuivat historian ylioppilaskirjoituksiin. Emme keränneet tietoa siitä, kuinka suuri osa näiden lukioiden opiskelijoista osallistui historian ylioppilaskirjoituksiin, joten vastaajien määrää ei voi verrata kirjoittajien osuuteen kyseisissä lukioissa. Kyselyyn vastanneista opiskelijoista 26 kirjoitti historian keväällä 2023, syksyn 2023 historian ylioppilaskokeeseen osallistui 36 opiskelijaa ja yksi osallistui historian kokeeseen sekä keväällä että syksyllä. Kyselyyn vastanneiden opiskelijoiden määrä on pieni suhteutettuna vuoden 2023 historian kirjoittajamäärään (Taulukko 1), mutta tarkoituksemme ei ole tehdä määrällistä tutkimusta, vaan kuvaamme vastaajajoukon näkemyksiä laadullisesti.

Kyselyyn osallistuneet opiskelijat olivat pakollisten moduulien HI1, HI2 ja HI3 lisäksi suorittaneet lähes kaikki valtakunnalliset valinnaiset moduulit. Moduulin HI4 oli suorittanut 95 prosenttia vastaajista, HI5 moduulin 94 prosenttia ja HI6 moduulin 87 prosenttia. Historian ylioppilaskirjoituksiin valmentavalle opinto-

jaksolle oli osallistunut 87 prosenttia vastaajista ja lisäksi 37 prosenttia oli suorittanut muun tai muita koulukohtaisia valinnaisia moduuleita. Opiskelijoiden historiakiinnostusta kuvaa, että he kertoivat viettävänsä myös vapaa-aikaansa historian parissa. Erityisen suosittua kyselyyn vastanneiden opiskelijoiden keskuudessa oli historia-aiheisten dokumenttien katsominen (84,5 %) ja museoissa käyminen (53,4 %). Lisäksi kolmannes kyselyyn vastanneista kertoi lukevansa historiantutkimusta tai tietokirjoja, seuraavansa historia-aiheisia striimejä tai videoita sekä lukevansa historiallisia romaaneita.

Kyselyn laadinnassa on hyödynnetty aiempia tutkimuksia, joissa on tuotu esiin opiskelijoiden historiasuhteeseen sekä opettajien opetustapaan liittyviä piirteitä. Itse kyselyssä oli kymmenen kysymystä. Näistä viisi oli avoimia kysymyksiä: ”Miksi valitsit historian kirjoitettavaksi aineeksi?”, ”Mikä on ollut motivoivaa historian opiskelussa?”, ”Mikä historian opiskelussa on ollut haastavinta?”, ”Arvioi, tuletko tarvitsemaan tulevaisuudessa historiaa opinnoissasi tai työelämässä?” sekä ”Mikä historian osa-alue (aikakausi, maantieteellinen alue, ilmiö) on oma suosikkisi?” Näistä kysymyksistä ensimmäisellä ja neljännellä halusimme kartoittaa opiskelijan omaa näkemystä valinnalleen. Kolme muuta kysymystä liittyivät vahvemmin nimenomaan historian opiskeluun. Näiden kysymysten avulla halusimme tietoa siitä, miten lukiolaiset itse kuvaavat historian opiskelun haasteita sekä omaa kiinnostustaan liittyen tiedonalaan. Näiden avoimien kysymysten lisäksi kysely sisälsi muutamia suljettuja kysymyksiä, joilla kartoitettiin taustatietoja, kuten opiskeltujen historian moduulien määrää sekä historiaharrastuneisuutta koulun ulkopuolella.

Analyysimme pääpaino on laadullisessa sisällönanalyysissä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 122–133). Kolmen kysymyksen (Miksi valitsit historian kirjoitettavaksi aineeksi? Mikä on ollut motivoivaa historian opiskelussa? sekä Mikä historian opiskelussa on ollut haastavinta?) vastausten osalta olemme toteuttaneet analyysin samalla tavalla. Olemme ensin analysoineet opiskelijoiden vastaukset ja tämän perusteella muodostaneet luokat, jotka toistuivat vastauksissa.

Esimerkiksi kysymykseen, mikä historian opiskelussa on ollut motivoivaa, ovat opiskelijat vastanneet *Kiinnostava [sic] aiheet ovat motivoivia* (O1), *On ollut mielenkiintoista oppia maailmanhistoriasta. Kokeet ovat monipuolisia.* (O2), *Kiinnostus aiheesta ja arvosanat* (O3), *Se, että historian [sic] on kiinnostava aine* (O4), *Mielenkiinto* (O5), *Elokuvat ja dokumentit, joita on kiva katsoa ja kirjat, joita*

voi lukea. Kun historia on omasta mielestä kiinnostava aine, sitä tekee luonnollisestikin mieli opiskella (O6), Opetus on ollut hyvää (O7), Vapaasti eri asioihin syventyminen, syy-seuraussuhteiden sekä tapahtumien vaikutus nykyaikaan (O8), Uuden oppiminen, kiinnostava [sic] aiheet, sekä se, että ymmärtää miksi asioita on tapahtunut. Myös eri paikoissa samaan aikaan tapahtuneiden asioiden yhdistäminen (O9), Suurempien kokonaisuuksien ymmärtäminen ja asioiden yhdistäminen (O10), Opettajat ja heidän asenteensa aineen opettamiseen (O11). Näiden vastausten pohjalta on muodostettu taulukossa 2 kuvatut luokat ja tämän jälkeen yleisemmät teemat. Samassa opiskelijan vastauksessa saattoi olla mainittuna useampiakin syitä, jolloin ne on sijoitettu omiin luokkiinsa. Taulukkoon on kuvattu myös, kuinka monessa prosentissa opiskelijoiden vastauksia kyseinen luokka ilmeni. Tällä haluamme osoittaa sitä, kuinka yleinen kyseinen luokka on opiskelijoiden vastauksissa ollut. Olemme analysoineet kaikki avoimet kysymykset vastaavalla tavalla laadullisella sisällönanalyysillä (Taulukot 3 ja 4).

Kyselyn lopuksi vastaajaa pyydettiin arvioimaan, tuleeko hän tarvitsemaan historiaa tulevaisuudessa opinnoissaan tai työelämässä. Tähän kysymykseen annettu vastaukset on luokiteltu kolmeen luokkaan (Taulukko 5): ei, mahdollisesti ja kyllä. Luokat täydentyivät vastausten pohjalta alaluokkiin, sillä opiskelija oli saattanut ilmoittaa, ettei tarvitse, mutta lisätä, että ei tarvitse opinnoissa, mutta elämässä muuten. Vastaavasti ”kyllä” vastauksen antanut opiskelija on vastauksessaan täydentänyt, että ei välttämättä työelämässä, mutta elämässä muuten.

Tulokset

Mikä historian opiskelussa motivoi, mikä haastaa?

Kyselyymme vastanneet opiskelijat ovat kaikki olleet vastausten mukaan kiinnostuneita historian opiskelusta. Avovastauksissaan he toivat esiin, että historian opiskeluun heitä on motivoinut se, mitä historia voi tarjota sekä sisällöllisesti että taidollisesti, opetus ja opettajakokemukset sekä oma opintomenestys ja koettu hyöty historian opiskelusta (Taulukko 2).

Taulukko 2. Opiskelijoiden näkemyksiä historian opiskelun motivoivuudesta

Teemat	Teemaan sisälletyt luokat
Historian sisällöllinen kiinnostavuus ja oppiminen:	- Historian mielenkiintoisuus, kiinnostavat aiheet (46 %)
Kuvaa sitä, mitä historia tarjoaa tiedollisesti ja taidollisesti ja miten se lisää ymmärrystä	- Historia lisää ymmärrystä maailmasta (20 %) - Uuden oppiminen (20 %) - Historian ilmiöt; yhteyksien ymmärtäminen eri asioiden välillä (17 %) - Historiakulttuuristen tuotteiden kiinnostavuus (3 %)
Opetus ja opettajakokemukset: Kuvaa kokemuksia opetuksesta ja opettajista	- Historian opettajani ja hänen/heidän opetuksensa (25 %) - Arvioinnin monipuolisuus, arvioitavat tehtävät (3 %)
Opintomenestys ja hyödyt: Kohdistuu hyötyihin, joita historiaopinnoista saa arvioinnissa ja yo-kokeessa	- Hyvä menestys historian opinnoissa (3 %) - Hyöty historian kirjoittamisesta yo-kokeessa (3 %)

Opiskelijoiden vastauksissa historian opiskelun motivoivuus näyttäytyi monitahoisena ilmiönä, jossa yhdistyivät sekä yksilölliset kokemukset että laajemmat käsitykset historian merkityksestä. Historian opiskelussa opiskelijoita motivoi erityisesti se, että se lisää ymmärrystä maailmasta sekä auttaa ymmärtämään yhteyksiä eri asioiden välillä. Erään opiskelijan kuvaus historiatiedon roolista aktiivisena kansalaisena toimimisessa osoittaa, miten historia voi toimia väli-neenä nyky-yhteiskunnan ymmärtämiseen ja osallistumiseen: *Olen ymmärtänyt enemmän tämän hetken globaaleja ilmiöitä ja tilanteita, moni asia on avartunut minulle, kun tiedän esimerkiksi miksi ja mistä se on saanut alkunsa. Koen olevani rohkeampi vaikuttamaan ja tuomaan ideoitani esille, kun tunnen historiaa* (O48). Opiskelija nostaa esiin vastauksessaan asioita, joita voidaan pitää historianope-tuksen yhteiskunnallisesti merkittävänä tavoitteina (vrt. Seixas & Morton 2013).

Suomalaisen tutkimukset (mm. Puustinen 2022; Rantala ym. 2020, 123; Rautiai-nen ym. 2019; Sulkunen & Saario 2019) osoittavat, että lukion historian opettajat

käyttävät varsin paljon luennointiin painottuvia opetustapoja sekä sisältötiedon muistamista ja osaamista (esim. Paldanius ym. 2021, 17–18). Tällaiset lähestymistavat saattavat rajoittaa mahdollisuuksia kehittää historiallista ajattelua ja soveltaa historian tietoja kriittiseen yhteiskunnalliseen osallistumiseen. Kyselyymme vastanneet opiskelijat eivät kuitenkaan kritisoineet opettajiensa opetusmetodeja, vaan opetus- ja oppimiskokemuksissa opettajat ja heidän opetuksensa mainittiin erityisesti oppimista motivoivina ja tukevinä tekijöinä. Opiskelijoiden kokema motivoivuus ei välttämättä liitykään käytettyihin opetusmenetelmiin, vaan myös esimerkiksi opettajan persoonaan, vuorovaikutustaitoihin tai kykyyn liittää sisältö oppilaiden kokemusmaailmaan. Havainto herättää kysymyksen siitä, missä määrin opiskelijat ylipäätään osaavat tai kokevat mielekkääksi arvioida opetuksen pedagogisia ratkaisuja, ja missä määrin he arvottavat opetusta muiden tekijöiden, kuten turvallisen ilmapiirin, tai omien oppiaineeseen kohdistuvien odotustensa perusteella.

Kysyimme opiskelijoilta myös historian opiskelun haastavuudesta. Opiskelijoiden vastauksissa ilmeni sekä historian oppimiseen, henkilökohtaiseen motivaatioon että opiskeluteknisiin seikkoihin liittyviä haasteita (Taulukko 3).

Taulukko 3. Opiskelijoiden näkemyksiä siitä mikä historiassa on haastavaa

<i>Teemat</i>	<i>Teemaan sisälletyt luokat</i>
Historian oppimiseen liittyvät haasteet: muistiin, ymmärtämiseen ja laajoihin kokonaisuuksiin liittyvät vaikeudet	- Vuosilukujen, nimien ja tapahtumien muistaminen (43 %) - Laajojen kokonaisuuksien hahmottaminen (15 %) - Historiallisen tiedon luonteen oppimiseen liittyvät asiat (13 %)
Henkilökohtainen kiinnostus ja motivaatio: Liittyy opiskelijan sisäiseen motivaation ja kiinnostuksen puutteeseen	- Sellaiset aihealueet, jotka eivät kiinnosta itseä (15 %) - Motivaation löytäminen (5 %)
Opiskelutekniset vaikeudet: Taitojen ja työskentelytapojen haasteet	- Lukeminen (7 %) - Esseevastausten laatiminen (5 %)
Muut: Erilliset, yksittäiset maininnat	- HI5-moduuli (3 %) - Ei mikään (3 %)

Opiskelijoiden vastauksissa korostui mekaanisen muistamisen vaatimus: kaikista eniten vastaajat mainitsivat haasteeksi vuosilukujen, henkilöiden ja tapahtumien muistamisen. Sisältötieto on tärkeää historiassa esimerkiksi lähdeaineistojen kontekstualisoinnissa ja taustoittamisessa sekä päätelmien pätevyyden arvioinnissa (Veijola, Sulkunen & Rautiainen 2019). Opiskelijoiden vastauksista voidaan kuitenkin tulkita, että he hahmottavat historian opiskelua edelleen vahvasti tiedon muistamisen ja toistamisen logiikan kautta, mikä saattaa heikentää kokemusta historian merkityksellisyydestä ja kytkeytymisestä nykyhetkeen (vrt. Rantala & van den Berg 2015; Veijola & Mikkonen 2016).

Motivaation puute liittyi opiskelijoiden vastauksissa niihin tilanteisiin, kun käsiteltävä aihe ei vastannut opiskelijan henkilökohtaista kiinnostusta. Yhtäältä tämä nostaa esiin kysymyksen oppiaineen sisällöllisestä representatiivisuudesta ja siitä, miten opiskelijoiden erilaiset taustat ja kiinnostuksenkohteet huomioidaan opetuksessa. Eräs opiskelija (O61) kiinnitti esimerkiksi huomiota tiedon

epätasapainoon ja Euroopan ulkopuolisten alueiden niukkaan käsittelyyn sekä lähteiden puutteeseen: *Tiedon vähäisyys Euroopan ulkopuolisista tapahtumista. On ollut vaikeaa tehdä esimerkiksi esitelmää Afrikan historiasta, kun lähteitä ei löydy, eivätkä kurssikirjataan käsittele asioita* (O61). Opiskelijan huomio osoittaa hänen ymmärtävän, miten historiallista tietoa muodostetaan lähdeaineistoa tulkitsemalla. Samalla havainto nostaa esiin historian opetuksen kanonisoituneen sisällön ongelmallisuuden, joka voi pahimmillaan rajoittaa opiskelijoiden mahdollisuuksia tarkastella historiaa globaalista ja moninäkökulmaisesta perspektiivistä (Ahonen 2017).

Sisältötiedon lisäksi opiskelijat nostivatkin esiin historiallisen tiedon luonteeseen liittyviä haasteita. Nämä vastaukset jakaantuivat luokittelussa kahteen pääryhmään: vaikeuksiin hahmottaa laajoja historiallisia kokonaisuuksia ja haasteisiin ymmärtää ja tulkita historiallista tietoa kriittisesti. Erään opiskelijan toteamus *historiallisen aineiston kontekstualisointi on ollut haastavaa, mutta samalla kehittävää* (O21) osoittaa, että vaikka taitopainotteinen oppiminen koetaan vaativaksi, voi se samanaikaisesti lisätä ymmärrystä historian luonteesta tulkintana ja parantaa opiskelijan historiallista ajattelukykyä.

Opiskelijoiden näkemyksissä historian opiskelun haasteet eivät rajoitu vain kognitiivisiin vaikeuksiin, kuten muistamiseen, vaan ulottuvat myös sisällöllisiin ja tiedon luonnetta koskeviin kysymyksiin. Tämä viittaa siihen, että historian oppiaineesta rakentuu opiskelijoille kokonaisuus, jossa on läsnä sekä tiedon omaksumisen että sen kriittisen tulkinnan ulottuvuuksia.

Opiskelijat kokevat historian opiskelun sekä henkilökohtaisesti merkityksellisenä että älyllisesti vaativana. Motivaatio ei rakennu pelkästään kiinnostavasta sisällöstä vaan siitä, miten historia linkittyy nykyhetken ymmärtämiseen ja omiin vaikutusmahdollisuuksiin. Haasteet puolestaan liittyvät sekä oppimisen käytäntöihin että tietosisältöjen representaatioon. Opiskelijoiden kuvaamat haasteet osoittavat, että historian opetuksen kehittämisessä tulisi edelleen kiinnittää huomiota taitopohjaiseen ajatteluun sekä moninäkökulmaisuuuteen.

Miksi historiaa ylioppilaskirjoituksissa?

Kyselyyn vastanneet opiskelijat kertovat valinneensa historian ylioppilaskokeissa nimenomaan oman kiinnostuksensa ja sisäisen motivaation perusteella (Taulukko

4). Opiskelijoiden vastauksissa toistuivat myös maininnat omaan osaamiseen ja oppimiseen liittyvistä näkemyksistä: he joko kokivat olevansa hyviä historiassa tai historian opiskelun olevan heille helppoa. Jo ennen pisteuudistusta Kupiainen ym. (2018 102) totesivat, että opiskelijat valitsevat ylioppilastutkintoonsa sellaisia oppiaineita, joissa he ovat menestyneet parhaiten ja näyttää siltä, ettei pisteuudistus ole muuttanut tätä. Opiskelijoiden ajatus siitä, että lukion kurssikokeissa hyvin menestyminen ennakoii hyvää menestystä myös ylioppilaskirjoituksissa on ymmärrettävää. Opettajien lukioissa tekemät kurssikokeet perustuvat pitkälti ylioppilaskokeen tehtävätyyppeihin (Rantala ym. 2020). Tutkimusten mukaan lukion historian kurssiarvosanoilla ja ylioppilaskokeessa menestymisellä onkin selkeä yhteys (Kupiainen 2017).

Taulukko 4. Opiskelijoiden kuvaus historian valitsemisen syistä yo-kirjoituksiin

<i>Teemat</i>	<i>Teemaan sisälletyt luokat</i>
Sisäinen motivaatio ja kiinnostus: Perustuu omaan kiinnostukseen, oppiaineen mielekkyyteen tai yleissivistykseen	- Historia kiinnostaa minua, historia on mielenkiintoinen oppiaine (79 %) - Historia on hauskaa ja mieluusaa (13 %) - Historia on yleissivistävää (13 %)
Oma osaaminen ja oppimisen kokemus: Perustuu oppiaineen koettuun helppouteen tai omiin vahvuuksiin	- Olen hyvä historiassa, historia on minulle helppoa (25 %) - Muistan asioita hyvin (5 %) - Minulla on ollut hyvä opettaja (3 %)
Strategiset syyt: Liittyvät opintoihin, pisteisiin tai jatko-opintosuunnitelmiin	- Historiasta saa hyvät pisteet jatko-opintoihin (13 %) - Haen opiskelemaan historiaa tai tarvitsen historiaa tulevissa opinnoissani (10 %)

Kolmantena perusteena valita historia ylioppilaskirjoituksiin olivat strategiset tekijät. Osa opiskelijoista mainitsi valinneensa historian sen vuoksi, että siitä saa hyvät pisteet jatko-opintoihin. Osa puolestaan kertoi hakevansa opiskelemaan historiaa tai tarvitsevänsä muuten historiaa tulevissa opinnoissaan. Opiskelijoiden vastausten perusteella näyttääkin siltä, että vaikka pisteuudistuksella on

vaikutusta osan opiskelijoista tekemiin valintoihin, tämä ei kuitenkaan ole koko vastaajajoukkoa tarkastellen ensisijainen syy historian kirjoittamiselle.

Kyselyssä selvitimme avoimella kysymyksellä myös sitä, arveleeko opiskelija tarvitsevansa historiaa tulevaisuuden opinnoissa tai työelämässä (Taulukko 5).

Taulukko 5. Opiskelijoiden arvio siitä tulevatko tarvitsemaan historiaa tulevaisuudessa opinnoissa tai työelämässä (N = 61)

	<i>En</i> (n = 15, vastaajista 25 %)	<i>Mahdollisesti</i> (n = 23, vastaajista 38 %)	<i>Kyllä</i> (n = 23, vas- taajista 38 %)	<i>Yhteensä</i> (N = 61, 100 % vas- taajista)
Ei eriteltynä missä tai miksi	n = 12 20 %	n = 13 21 %	n = 11 18 %	n = 36 59 %
Opinnoissa tai työelämässä		n = 6 10 %	n = 7 11 %	n = 13 21 %
Ei opinnoissa tai työelämässä, mutta elämässä muuten	n = 3 5 %	n = 4 7 %	n = 5 8 %	n = 12 20 %

Opiskelijoista 38 prosenttia arveli tarvitsevansa historiaa tulevaisuudessa. Mahdollisesti sitä arvioi tarvitsevansa 38 prosenttia ja suoraan ei vastasi 24 prosenttia opiskelijoista. ”Kyllä” vastauksen antaneet opiskelijat kokivat ”ei” tai ”mahdollisesti” vastauksen antaneisiin opiskelijoiden verrattuna useammin historian helpoksi oppiaineeksi, lukivat enemmän historiantutkimusta kuin muut ja kävivät vapaa-ajallaan muita enemmän museoissa. Tämän perusteella voidaankin olettaa, että joukossa on historiasta vahvasti kiinnostuneita yksilöitä.

Tarkasteltaessa ”kyllä” vastanneita huomio kiinnittyy kuitenkin siihen, että osa opiskelijoista vastasi ”kyllä”, vaikka arveli, ettei tule tarvitsemaan historiaa opinnoissaan tai työelämässä. Samoin ”ei” ja ”mahdollisesti” vastanneiden joukossa

oli opiskelijoita, jotka totesivat, että tarvitsevat historiaa joka tapauksessa elämässään riippumatta siitä, tarvitsevatko sitä työelämässä. Kaikkiaan tällaisia vastauksia oli 20 prosenttia. Näissä vastauksissa historian arvo näyttäytyi erityisesti välineenä ympäröivän yhteiskunnan ymmärtämiseen (myös Veijola & Mikkonen 2016):

Aivan varmasti. Historian lukeminen ja sen harrastaminen auttaa yksilöä ymmärtämään paremmin menneisyyttä, nykyhetkeä koskevia konflikteja ja muita haasteita, joiden ymmärtäminen esim. kohdatessa muista kulttuureista tulevia ihmisiä on hyvin tärkeää. Kun ymmärtää ja tietää historiaa, pystyy lisäksi karsimaan joitakin menneiden aikojen erheitä. Päätöksentekoa työelämässä leimaa kuitenkin enemmän tai vähemmän lyhytkatseinen ajattelu sekä erilaiset ajatteluvirheet, joita pystyy välttämään osittain paremmin historian lukemisella. Siksi onkin syytä huomioda, että historiallinen tietämys ja historiallisen ajattelukyvyn omaaminen voi olla merkittävä etu kenelle tahansa tulevaisuudessa. Se on eräs työkalu epävarmassa tulevaisuudessa. (O21)

Tutkimuksen rajoitukset ja luotettavuus

Tässä tutkimuksessa on joitakin metodologisia rajoitteita, jotka on syytä ottaa huomioon tulosten tarkastelussa. Tutkimukseen osallistunut opiskelijajoukko on pieni ja valikoitunut. Kysely on lähetetty ainoastaan sellaisille opiskelijoille, jotka ovat osallistuneet historian ylioppilaskirjoituksiin tai siihen valmentavalle kursille. Vaikka kohdelukiot (viisi koulua) sijaitsevat eri puolilla Suomea ne eivät muodosta kattavaa otosta kaikista suomalaisista lukioista. Lisäksi valtaosa vastaajista oli suorittanut useita syventäviä historian kursseja, mikä viittaa siihen, että he ovat keskimääräistä motivoituneempia historian opiskelijoita. Näin ollen aineisto ei välttämättä edusta kaikkien lukiolaisten näkemyksiä, vaan erityisesti niiden, jotka ovat sitoutuneita historian opiskeluun.

Kyselyn taustatietoja on rajattu tarkoituksellisesti anonyymiteetin suojelemiseksi. Jälkikäteen arvioituna, jätimme kysymättä sellaisia taustatietoja, jotka olisivat mahdollistaneet monipuolisemman analyysin. Taustatietojen puutteesta emme voi arvioida esimerkiksi opiskelijoiden ylioppilaskirjoitusten kokonaisvalintoja, sukupuolta tai lukioon pääsyn keskiarvorajoja. Nämä tiedot olisivat voineet tarjota lisänäkökulmia erityisesti sukupuolittuneiden oppimis- ja valintakäytäntö-

jen sekä koulutuksellisen taustan vaikutusten tarkasteluun. Esimerkiksi aiemmat tutkimukset osoittavat, että sukupuoliella voi olla vaikutusta historian opiskeluun liittyviin asenteisiin ja valintoihin (esim. Löfström 2016; Jakku-Sihvonen 2013).

Näistä rajoituksista huolimatta tutkimuksen aineisto tarjoaa tietoa siitä, miten juuri historian ylioppilaskirjoitukset valinneet ja usein myös alaan vahvasti suuntautuneet opiskelijat perustelevat ainevalintaansa sekä kuvaavat motivaatiotaan ja kokemuksiaan historian opiskelusta. Näin tutkimus tarjoaa tärkeän näkökulman erityisesti motivoituneiden opiskelijoiden kokemuksiin ja valintoihin suhteessa historiaan oppiaineena ja ylioppilaskirjoitusaineena.

Pohdinta

Korkeakoulujen sisäänpääsyuudistus tehtiin vauhdilla, eikä Suomen yliopistojen rehtorineuvosto Unifin alaisen työryhmän johtajan, Jyväskylän yliopiston vararehtori Marja-Leena Laakson mukaan tuolloin vielä ollut tutkimusperustaista selvitystä siitä, miten pisteytys parhaiten toteutuisi (Salmela 2024). Yliopistojen opiskelijavalintojen kehittämishanke julkaisi maaliskuussa 2023 uuden pisteytys ehdotuksen, jotka otetaan käyttöön yliopistojen opiskelijavalinnoissa kevästä 2026 alkaen. Uusissa pistetaulukoissa reaaliaineiden osalta on luovuttu lukion moduulien määrän vaikutuksesta pisteytykseen (Yliopistovalinnat.fi 2024). Tämän arvioidaan vähentävän ”pistekikkailua”, jota lukiolaisten on nähty harjoittavan (esim. Salmela 2024).

Kyselyymme osallistuneiden opiskelijoiden vastauksissa ei ajatus pisteillä taktikoinnista näy, joskin noin joka kolmas vastaaja koki, että mahdollisuus saada hyvin pisteitä korkeakoulujen valintoihin oli syynä historian kokeen valintaan. Pisteiden saantia enemmän opiskelijoiden vastauksissa korostui kuitenkin oppiaineen mielenkiintoisuus sekä opiskelijan oma kokemus siitä, että on hyvä kyseisessä oppiaineessa. Opiskelijoiden vastauksissa hauskuus ja hyöty esiintyivät yhtä vahvasti. Opiskelija saattoi siis yhtä hyvin todeta kirjoittavansa historian hyvien pisteiden toivossa, kuin siksi, että viihtyy historian parissa.

Kyselyymme vastanneiden opiskelijoiden vastaukset ovat samansuuntaisia kuin Laurosen (2023b) Todistusvalintahankkeesta raportoimat tulokset. Lukiolaisbarometriin 2022 vastanneista lukiolaisista noin 85 % kertoi oman mielenkiin-

non vaikuttaneen eniten siihen, mitä oppiaineita valitsee ylioppilaskirjoituksiin. Barometrin mukaan seuraavaksi eniten opiskelijoiden valintoihin vaikuttivat oma opintomenestys oppiaineessa sekä korkeakoulujen valintakriteerit. Tutkimuksemme näyttäisi vahvistavan tätä havaintoa. Tältä osin tutkimuksemme ei tuokaan täysin uutta tietoa, vaan vahvistaa aiempaa, erityisesti historian oppiaineen osalta.

Suurin tutkimuksellinen anti kyselyssämme on siinä, millainen kuva historiasta lukion oppiaineena opiskelijoiden vastauksista piirtyy. Aiemmissa tutkimuksissa (esim. Veijola & Mikkonen 2016, 18), joissa on tarkasteltu muun muassa yliopistossa ensimmäistä vuotta historiaa opiskelevia, on todettu, että opiskelijoiden näkemyksissä historiasta korostuvat sisältötiedon ohella mekaaniset syy- ja seuraussuhteet ja vain harva yliopistossa ensimmäistä vuottaan opiskeleva opiskelija kokee opintojen alkuvaiheessa historian tulkinnanvaraiseksi tiedoksi. Tästä näkökulmasta onkin kiinnostavaa huomata, että kyselyymme vastanneet lukiolaiset näkivät historian roolin huomattavasti laajemmin, kuin sisältöjä tai syy- ja seuraussuhteita opettavana oppiaineena. Lukiolaisten vastauksissa näkyivät historian opettajienkin opetuksessaan tärkeinä pitämät tavoitteet (ks. Rautiainen ym. 2020, 63), kuten nykyhetken ymmärtäminen historiallisen kehityksen tuloksena. Tämä havainto ei toki koske kaikkia kyselyyn vastanneita, sillä erityisesti historian opiskelun haasteita kuvaavista vastauksista piirtyy kuva historiasta edelleen myös vuosilukujen ja yksityiskohtien muistamista vaativana oppiaineena.

Ainedidaktiikan kannalta tutkimuksemme nostaa esiin tärkeitä seikkoja. Ensinnäkin joka neljäs opiskelija toi esiin, miten häntä on motivoinut historiassa nimenomaan oma, mielenkiintoista opetusta antava opettaja. Opettajan osaaminen, innostus ja monipuolisuus ja taito motivoida opiskelijoita nostettiin yhdeksi syyksi motivoitua oppiaineesta ja valita se ylioppilaskokeeseen. Toinen seikka liittyy siihen, miten ja millaista historiaa lukiossa opiskellaan. Opiskelijoita kiehoi historiassa yhteyksien ymmärtäminen eri asioiden välillä sekä se, että oppiaine lisää ymmärrystä maailmasta. Haastavana opiskelijat sen sijaan kokivat vuosilukujen, nimien ja tapahtumien muistamisen.

Suomalaisten historian opettajien opetusta tutkittaessa (esim. Rautiainen ym. 2020; Rautiainen ym. 2019) on todettu, ettei opetuksen painottuminen sisältöjen tai taitojen oppimiseen näy opettajien opetusmetodien valinnassa tai arvioinnissa. Lukio-opettajat painottivat historiassa sisällön hallintaa yhtä paljon riippumatta

siitä, mitä tavoitetta he pitivät opetuksessa tärkeimpänä (Rautiainen ym. 2020). Toisaalta tutkimuksissa on nostettu esiin myös se, että historian osaamisessa tarvitaan sekä sisältöjä että taitoja. Erityisesti erilaisten aineistojen kontekstualisointi vaatii sisältötietoa ja kykyä yhdistää historian sisältöjä tulkintaprosessiin (esim. Veijola ym. 2019). Lukion historian moduuleihin on ladattu edelleen varsin suuret määrät sisältötietoa ja tämän lisäksi tiedonalalle tyypillisten taitojen opiskelua, jotka pitäisi sisäistää verrattain nopeasti rajallisessa määrässä tunteja. Opiskelijoiden esiintuoma kokemus historian sisältötietojen muistamisen haasteista viittaa siihen, että historian opetuksessa saatetaan keskittyä edelleen sisältöihin erilaisten historiallisen ajattelun taitojen sijaan.

Lukiolaisten vastaukset osoittavat, miten historian lukio-opetuksessa on yhtäältä painotettu historian taitoja ja merkitystä. Toisaalta vastauksissa näkyy yhä kokemus historiasta muistamiseen perustuvana oppiaineena. Arvioidessaan historian merkitystä omalle tulevaisuudelleen, lukiolaiset eivät nostaneet esiin kuitenkaan sitä, että he tulisivat tarvitsemaan vuosilukujen tai tapahtumien muistamista, vaan ennen kaikkea niitä taitoja, joita historian opiskelu on heille antanut. Yksi vastaajista (O21) kiteytti tämän todeten: *se on eräs työkalu epävarmassa tulevaisuudessa*.

Lähteet

- Ahonen (1998). *Historiaton sukupolvi? Historian vastaanotto ja historiallisen identiteetin rakentuminen 1990-luvun nuorison keskuudessa*. SHS.
- Ahonen (2017). *Suomalaisuuden monet myytit: Kansallinen katse historiassa*. Gaudeamus.
- Che, Y.-K., & Koh, Y. (2016). Decentralized college admissions. *Journal of Political Economy*, 124(5), 1295–1338.
<https://www.journals.uchicago.edu/doi/suppl/10.1086/688082>
- Hakanen, M., Kalmbach, A., Kuuppelomäki, T., Lauronen, T., Suhonen, T., & Virkola, T. (2023). *Todistusvalintahankkeen loppuraportti*. Valtion taloudellinen tutkimuskeskus (VATT).
- HYOL ry. (2022). Yliopistojen opiskelijavalinnassa käytettävää pistetyökalua on muutettava. LIITO ry, SUKOL ry, HYOL ry, FETO ry ja PSOP ry.
- Härkönen, A. (2021). YO-kirjoitukset muuttuivat taktikoinniksi. *Helsingin Sanomat*, 2.12.2021.

- Jakku Sihvonen, R. (2013). *Sukupuolenmukaista vaihtelua koululaisten oppimistuloksissa ja asenteissa*. Opetushallitus.
- Karhunen, H., Pekkarinen, T., Suhonen, T., & Virkola, T. (2022). *Opiskelijavalintauudistuksen seurantatutkimuksen loppuraportti*. VATT.
- Kupiainen (2017). Perusopetuksen päättöarvosanoista ylioppilastutkintoon: Arvosanat opiskelijoiden valintojen ohjaajana. Keynote-luento HYOL ry:n kesäkurssilla Helsingissä 6.6.2017.
- Kupiainen, S., Heiskala, L. M., Rämä, I., & Hotulainen, R. (2023). *Korkea-asteen opiskelijavalintauudistus lukion ja lukiolaisten silmin* (Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja, nro 44). Valtioneuvoston kanslia. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-383-309-8>
- Kupiainen, S., Marjanen, J., & Ouakrim-Soivio, N. (2018). *Ylioppilas valintojen pyörteessä: Lukio-opinnot, ylioppilastutkinto ja korkeakoulujen opiskelijavalinta*. Suomen ainedidaktinen tutkimusseura.
- Laki ylioppilastutkinnosta 502/2019. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2019/20190502> [Luettu 26.1.2024.]
- Lauronen, T. (2023a). Todistusvalinnalla valittujen kokemukset kyselyaineiston perusteella (Kysymys 2B). Teoksessa M. Hakanen, A. Kalmbach, T. Kuuppelomäki, T. Lauronen, T. Suhonen & T. Virkola (toim.), *Todistusvalintahankkeen loppuraportti* (6–8). VATT.
- Lauronen, T. (2023b). Lukiolaisten kokemukset opiskelusta ja opintojen etenemisestä. Teoksessa M. Hakanen, A. Kalmbach, T. Kuuppelomäki, T. Lauronen, T. Suhonen & T. Virkola (toim.), *Todistusvalintahankkeen loppuraportti* (Liite E 1–18). VATT.
- Lukiolaisbarometri 2022. <https://lukio.fi/lukiolaisbarometri/> [Luettu 20.2.2024.]
- Löfström, J. (2016). Suosivatko pojat ja tytöt eri koetehtäviä historian reaali-kokeissa? Tilastollinen analyysi. *Historiallinen Aikakauskirja*, 114(3), 278–292. <https://doi.org/10.54331/haik.140338>
- Opetushallitus. (2019). *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019* (Määräykset ja ohjeet 2019:2a). Opetushallitus. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/lukion-opetussuunnitelmien-perusteet> [Luettu 20.2.2024.]
- Paldanius, H., Sulkunen, S., Luukka, M.-R., & Saario, J. (2021). Lukion historian opettajien käsityksiä esseen arviointiin vaikuttavista piirteistä. *Ainedidaktikka*, 5(1), 3–22. <https://doi.org/10.23988/ad.98334>

- Puustinen, M. (2022). Teacher education and history teachers' powerful professional knowledge. Teoksessa B. Hudson, C. Olin-Scheller, N. Gericke & M. Stolare (toim.), *International perspectives on knowledge and quality: Implications for innovation in teacher education policy and practice* (45–62). Bloomsbury Academic.
- Puustinen, M., Paldanius, H., & Luukka, M.-R. (2020). Sisältötiedon toistamista vai aineiston analyysia? Tiedonalakohtaiset tekstitaidot historian ylioppilaskokeen tehtävänannoissa ja pisteytysohjeissa. *Kasvatus & Aika*, 14(2), 9–34. <https://doi.org/10.33350/ka.84579>
- Rantala, J. (2012). *Lapset historiakulttuurin kuluttajina*. Helsingin yliopisto, Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämisskeskuksen tutkimuksia 12.
- Rantala, J., & Khawaja, A. (2021). Prospective primary school teachers' confidence in teaching disciplinary history. *Teaching and Teacher Education*, 107, 103492. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103492>
- Rantala, J., & Ouakrim-Soivio, N. (2018). Opettajien näkemyksiä historian opetussuunnitelma-perusteista. *Ainedidaktiikka*, 2(2), 2–20. <https://doi.org/10.23988/ad.74260>
- Rantala, J., & Ouakrim-Soivio, N. (2020). Historianopetuksen muutoksesta ja pysyvyydestä. *Kasvatus & Aika*, 14(2), 5–8. <https://doi.org/10.33350/ka.91311>
- Rantala, J., & van den Berg, M. (2015). Finnish high school students' and university students' ability to handle multiple source documents in history. *Historical Encounters*, 2(1), 70–88. https://www.researchgate.net/publication/284731704_Finnish_high_school_and_university_students_ability_to_handle_multiple_source_documents_in_history
- Rantala, J., & Veijola, A. (2016). Historiallisen tiedonmuodostuksen periaatteet hukassa: Tapaustutkimus nuorten historian tekstitaidoista. *Historiallinen Aikakauskirja*, 114(3), 267–277. <http://hdl.handle.net/10138/228966>
- Rantala, J., Puustinen, M., Khawaja, A., van den Berg, M., & Ouakrim-Soivio, N. (2020). *Näinkö historiaa opitaan?* Gaudeamus.
- Rautiainen, M., Räikkönen, E., Veijola, A., & Mikkonen (2019). History teaching in Finnish general upper secondary schools: Objectives and practices. *History Education Research Journal*, 16(2), 291–305. <https://doi.org/10.18546/HERJ.16.2.09>
- Rautiainen, M., Räikkönen, E., Veijola, A., & Mikkonen (2020). Jotain sinne päin: Lukion historian opetuksen arviointikulttuuri. *Kasvatus & Aika*, 14(2), 57–74. <https://doi.org/10.33350/ka.87411>

- Salmela, R. (2024). Pistekikkailusta tehdään loppu lukioissa: Näin yliopistojen todistusvalinta muuttuu. *Helsingin Sanomat*, 30.1.2024.
- Salmenkivi, E. (2013). Ylioppilastutkinnon rakenne- ja reaalikoeuudistusten vaikutuksia: Miten lisääntynyt valinnaisuus ohjaa lukiolaisia. *Kasvatus & Aika*, 7(3), 24–39. <https://journal.fi/kasvatusjaaika/article/view/68632/29981>
- Seixas, P., & Morton, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Nelson Education.
- Suhonen, T., & Kuuppelomäki, T. (2023). Opiskelijavalintauudistuksen yhteys lukion aikaisiin valintoihin (Kysymys 3A ja 3B). M. Hakanen, A. Kalmbach, T. Kuuppelomäki, T. Lauronen, T. Suhonen & T. Virkola (toim.), *Todistusvalintahankkeen loppuraportti* (9–11). VATT.
- Sulkunen, S., & Saario, J. (2019). Tiedonmuodostus ja tekstityö: Tapaustutkimus lukion historian opetuksen tekstikäytänteistä. *Kasvatus*, 50(2), 149–163. <https://urn.fi/URN:NBN:fi:juu-201905232757>
- Tillonen (2022). Ainereaaali ja historian ja yhteiskuntaopin ylioppilaskirjoittajat. *Koulu ja menneisyys*, 59, 112–131. <https://journal.fi/koulujamenneisyys/article/view/125336>
- Tuomi, J., & Sarajarvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (Uudistettu laitos). Tammi.
- VATT. (n.d). Todistusvalinta ja pisteytysmallit. <https://vatt.fi/-/todistusvalinta-ja-pisteytysmallit> [Luettu 20.2.2024.]
- Veijola, A. (2016). Historiatietoisuus, historiallinen ajattelu ja historian tekstitaidot: Uuden opetussuunnitelman moninaiset lähtökohdat. *Kasvatus & Aika*, 10(2). <https://journal.fi/kasvatusjaaika/article/view/68610>
- Veijola, A., & Mikkonen (2016). Mitä historia on: Aloittavien historianopiskelijoiden historiakäsitykset. *Kasvatus & Aika*, 10(3), 6–21. <https://journal.fi/kasvatusjaaika/article/view/68662>
- Veijola, A., & Rantala, J. (2018). Nuorten näkemyksiä historian käytöstä ja merkityksestä. *Historiallinen Aikakauskirja*, 116(3), 297–309. <https://doi.org/10.54331/haik.140535>
- Veijola, A., Sulkunen, S., & Rautiainen, M. (2019). Historiallisen tiedon luonne ja historian tekstikäytänteet lukiolaisten kuvaamana. *Kasvatus & Aika*, 13(2), 53–67. <https://doi.org/10.33350/ka.75134>
- Virkonen, T., Karhunen, H., & Suhola, T. (2023). Todistusvalinta tehostaa opiskelijavalintaa (Policy Brief 1/2023). VATT <https://doria.fi/bitstream/handle/10024/186378/vatt-policy-brief-1-2023-todistusvalinta-tehostaa-opiskelijavalintaa.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [Luettu 20.2.2024.]

- Virta, A. (2011). Harrastuksesta ammatiksi: Historian opettajiksi opiskelevien suhde historiaan. *Kasvatus & Aika*, 5(3), 68–81.
<https://journal.fi/kasvatusjaaika/article/view/68418>
- Ylioppilastutkintolautakunta. (13.9.2023). Hyvän vastauksen piirteet: FI-Historia.
https://tiedostot.ylioppilastutkinto.fi/kokeet/2023-09-13_HI_fi/grading-instructions.html [Luettu 20.2.2024.]
- Ylioppilastutkintolautakunta. (n.d). Ilmoittautuneet eri kokeisiin tutkintokertoittain 2014–2024. <https://tiedostot.ylioppilastutkinto.fi/ext/stat/FS2024A2015T2010.pdf> [Luettu 20.2.2024.]
- Ylioppilasvalinnat.fi. (n.d). Todistusvalinnan pisteytykset vuodesta 2026. <https://yliopistoalinnat.fi/todistusvalinnan-pisteytykset-vuodesta-2026> [Luettu 20.2.2024.]

OSA 3. OPETTAJUUDEN KEHITTÄMINEN OPETUSHARJOITTELUSSA JA OPETTAJAN TEHTÄVÄSSÄ

Historian opettajaopiskelijoiden näkemyksiä historian tietoteoreettisista lähtökohdista

JOHANNA NORPPA¹, ALEKSI MARTI² JA TANJA TAIVALANTTI²

johanna.norppa@helsinki.fi

¹Helsingin yliopisto, Kasvatustieteellinen tiedekunta, Helsingin normaalilyseo, ²Helsingin yliopisto, Kasvatustieteellinen tiedekunta, Kasvatustieteiden osasto

Tiivistelmä

Analysoimme millaisia historian tietoteoreettisia lähestymistapoja historian opetusharjoittelijat sanoittavat omiksi lähtökohdikseen, käyttäen Alun Muns-lown ja Keith Jenkinsin kategorisointia: rekonstruktionistista, konstruktio-nistista ja dekonstruktionista orientaatiota. Nämä orientaatiot määrittelevät menneisyyden ja siitä tehtyjen tulkintojen välistä suhdetta. Historian opetta-jaopiskelijat nostivat erityisesti dekonstruktionistisia pyrkimyksiä opetuksen lähtökohdiksi, vaikka tunnistivat historian opetuksen nojaavan yleisesti perin-teeseen rekonstruktionistiseen orientaatioon. Tutkimuksen havainnot tukevat aikaisempien tutkimusten muodostamaa kuvaa siitä, että historian opettajat edelleen kokevat kouluhistorian roolin varsin perinteisenä, vaikka historian-tutkimuksen tietoteoreettiset opinnot ja tutkimukset ohjaavatkin historian tul-kinnallisuutta ja tutkijan roolin merkitystä korostavaan suuntaan. Tutkimus tarjoaa näkökulmia siihen, miten opettajaopintojen tulisi tukea tätä kasvun prosessia.

Avainsanat

historian didaktiikka, opettajankoulutus, historian käyttö

History Student Teachers' Views on Epistemological Approaches to History

Abstract

We analyse what kinds of knowledge-theoretical approaches to history are articulated by teacher trainees, using the categorization of Alun Munslow and Keith Jenkins: the reconstructionist, constructionist and deconstructionist orientations. These orientations define the relationship between the past and the interpretations made of the past. The history teacher trainees in particular highlighted deconstructionist tendencies as the starting point for teaching, although they recognised that history teaching in general falls back on a tradition of a reconstructionist orientation. The findings of this study support the picture established by previous studies that teachers still perceive the role of school history as quite traditional, even though the studies and research on the theory of knowledge in historiography steer towards a more interpretative approach to history and the importance of the role of the researcher. This study offers insights into how teacher education should support this process of growth.

Keywords

history didactics, teacher education, use of history

Johdanto

“Mitä alan edustaja *käytännössä tekee*, ei ole sitä mitä hän *sanoo tekevänsä* eikä kumpikaan näistä ole sitä, mitä *metodiesitykset edellyttävät* hänen tekevän.” (Kalela 2000, 16) Näin historiatietoteoreettisissa pohdintoissaan Jorma Kalela kuvaa historiantutkijan itseymmärrystä. Historian opettajalla ja -tutkijalla on sama taustakoulutus. Jos Kalelan määritelmään laajentaa kuvaamaan myös historianopettajan ammatillista professiota, voidaan ajatella, että opettajan opetus ei ole sitä, mitä hän sanoo tekevänsä eikä se mitä hän sanoo tekevänsä, ole sitä, mitä didaktiikan ja akateemiset historian opinnot edellyttävät hänen tekevän (Norppa & Taivalantti 2022).

Jos edes historiantutkija ei pysty sanoittamaan miten historiatieto on hänen päänsään lähteistä muodostunut (Kainulainen ym. 2022), miten suuremman aikapaineen alla työskentelevän historian opettajan tulisi kyetä sanoittamaan oma historian tietoteoreettinen käsityksensä tai ennen kaikkea välittämään historian tiedonmuodostuksen periaatteita oppijoille? Perinteisesti historian opetuksen tavoitteena on modernissa yhteiskunnassa ollut kansakuntaa yhdistävien historian kertomusten ylläpitäminen. Jälkimodernina aikana tavoitteeksi on noussut historiatietoisuuden lisääminen sekä kriittinen asennoituminen historiakertomuksiin (Grönholm & Nyyssönen 2019; Löfström 2021). Historian opettajilla on historiallisen tiedon ammattilaisina velvollisuus rakentaa ymmärrystä historian tiedonluonteesta. Samaan aikaan heillä pitäisi olla ymmärrys siitä, että heidän roolinsa ei rajoitu vain tiedon välittämiseen, vaan he yhtä aikaa myös käyttävät ja luovat historiaa.

Historian opettaminen ei tunnu muuttuvan (Cuban 2016), vaikka historian didaktiikan tutkimuksessa tarjotaan uusia, vaihtoehtoisia ja tietoteoreettisesti kestävämpiä tavoitteita historian opiskelulle (Rantala ym. 2020; Wineburg 2018). Näin siitähän huolimatta, että opettajat näyttävät ainakin joiltain osin tunnistavat jännitteen nuorten moninaistuvien historiäkäsitysten ja opetuksen välillä (Nouwen ym. 2019; Van Nieuwenhuysen 2019). Historianopettajan käytännön ratkaisuihin vaikuttavat yliopisto-opintojen aikana omaksuttujen tieteellisten lähtökohtien lisäksi myös monet tiedemaailmasta irralliset tekijät, kuten opetussuunnitelmien yleiset tavoitteet, koulun asettamat aikataululliset paineet ja käytettävissä olevat valmiit oppimateriaalit. Tässä artikkelissa tarkastelemme miten historian opetta-

jaopiskelijat suhtautuvat historiallisen tiedon luonteeseen. Aineistona käytämme kyselykaavaketta ja opettajaopiskelijoiden ryhmäkeskusteluja.

Teoreettinen viitekehys

Opettajat joutuvat päivittäisessä työssään valitsemaan lähestymistapansa historiatietoon. Voidaankin kysyä, miksi opettajat toisinaan opettavat historiaa yhtenä kertomuksena, vaikka uskovat historian olevan pikemminkin moninaisia tulkintoja menneestä (Elmersjö ym. 2017). Tässä tutkimuksessa tarkastelemme opettajien suhtautumista historiallisen tiedon luonteeseen hyödyntämällä Keith Jenkinsin ja Alun Munslowin (2004) luomaa kolmijakoa, joka kuvaa historian-tutkijoiden erilaisia tapoja suhtautua menneisyyteen. Kategorisointi jakaantuu rekonstruktionistiseen, konstruktionistiseen sekä dekonstruktionistiseen orientaatioon (Jenkins & Munslow 2004; Parkes 2009; Elmersjö ym. 2017), joista jokainen määrittelee menneisyyden ja siitä rakennettujen historian narratiivien välistä suhdetta.

Historiantutkija tai opettaja, joka toimii rekonstruktiiivisen orientaation mukaisesti, näkee historian totuudellisina kertomuksina menneestä eli hän uskoo, että menneisyys on rakennettavissa tai uudelleenrakennettavissa historiallisiksi narratiiveiksi. Tiedon luotettavuuden pohdinta keskittyy silloin tapahtumien todenperäisyyteen ja pohdintaan siitä, miten luotettavia käytetyt menneisyyden lähteet sinänsä ovat. Rekonstruktionistinen historian opetus voi olla perinteistä opettajajohtoista tiedonsiirtämistä (Cuban 2016; Rantala ym. 2020). Näin historiaa lähestyvän opettajan tehtäväksi jää historian tutkijoiden luoman narratiivin valinta ja muokkaaminen oppijoille omaksuttavampaan muotoon (Marti ym. 2020; Elmersjö ym. 2017). Koululaitos sen enempiä kuin tiedeyhteisökään eivät toimi muusta yhteiskunnasta irrallisina, vaan niiden molempien hegemonisten narratiivien valintaan ovat vuosikymmenten saatossa vaikuttaneet niin nationalistiset, poliittiset, kansainväliset tapahtumat ja identiteettipoliittiset kysymykset (Ahonen 2017; Rantala & Ahonen 2015, Grönholm & Nyssönen 2019; Marti 2024; Taivalantti ym. 2024). Kaikkina aikoina hegemonisilla narratiiveilla on ollut omat vastanarratiivinsa, esimerkiksi valkoisessa Suomessa punainen kertomus vuodesta 1918 (Kalela 2000).

Historian tutkijat, jotka näkevät historiantiedon luonteen konstruktiiivisena kokevat, että menneisyyden ja nykyisyyden välinen katkos on jossain määrin ylitettävissä monipuolisia lähteitä ja yhteiskuntatieteellisiä lähestymistapoja hyödyntämällä (Jenkins & Munslow 2004; Seixas 2000; Parkes 2009; Elmersjö 2017; Marti ym. 2020). Jos rekonstruktionistista orientaatiota toteuttava opettaja hyväksyy menneisyydestä luodun narratiivin menneisyyden todellisuuden kuvaajana, konstruktiivisesti historiaa tarkasteleva opettaja hahmottaa historian nykyisyydestä käsin rakennettuna kertomuksena, jolla ei ole sellaisenaan vastinetta menneisyydessä. Taitoperusteisen, lähdetyöskentelyä korostava historian opetuksen suuntauksen voidaan katsoa lähestyvän konstruktiiivista orientaatiota. Siinä opiskelijat rakentavat erilaisia lähteitä hyödyntämällä omia tulkintojaan menneisyydestä ja tavoitteena on näin edistää heidän ymmärrystään historiallisen tiedon konstruoidusta ja monitulkintaisesta luonteesta, kuitenkin samalla korostaen, että erilaisten tulkintojen tietoarvoa on mahdollista vertailla keskenään tukeutumalla historiatieteelle ominaisiin menetelmiin.

Dekonstruktionistisen lähestymistavan mukaan historiantutkija hahmottaa menneisyyden ja nykyisyyden välillä ylittämättömän kuilun. Historioitsijoiden luomat kuvaukset kertovatkin enemmän tutkijan omasta ajasta ja sen ajan valtarakenteista kuin itse menneisyydestä (Jenkins & Munslow 2004, 12–15). Tässä lähestymistavassa historia lähestyy fiktiivistä kerronnan muotoa. Kaunokirjallisuudesta fiktiosta sen kuitenkin erottaa se, että historiantutkimus perustuu lähtökohtaisesti menneisyydessä tapahtuneisiin tosiasioihin (ks. Pihlainen 2011, 7–8). Esimerkiksi Frank Ankersmit (2001) erottaa toisistaan menneisyyttä koskevat faktatiedot (factual statement) sekä narratiiviset substanssit (narrative substance).

Näistä ensin mainitut ovat yksittäisiä historian tapahtumia, jotka voidaan osoittaa lähdeaineistojen avulla tosiksi tai epätosiksi. Tällainen tieto voisi olla esimerkiksi Raateentien taistelut tammikuussa 1940, josta on olemassa runsaasti todistusaineistoa. Narratiiviset substanssit ovat taas yksittäisille tapahtumille annettuja merkityksiä ja tulkintoja. Esimerkiksi käyvät tulkinnat Raateentien taisteluiden laajemmasta merkityksestä torjuntavoitoina. Tällaiset kerronnalliset tulkinnat näyttäytyvät postmodernisteille fiktiivisinä, sillä niillä ei ole vastinetta menneisyyden todellisuudessa, vaan ne ovat tutkijoiden tai muiden historiankirjoittajien nykypäivän konteksteista käsin rakentamia narratiiveja. Fiktiivisyys koskee näin ollen menneisyydelle annettuja merkityksiä, ei yksittäisten menneisyyden tapahtumien olemassaoloa tai olemassaolon kieltämistä koskevia kysymyksiä.

Menetelmät ja tutkimuskysymykset

Artikkelissa tutkimme kyselykaavakkeen ja puolistrukturoidun ryhmäkeskustelun avulla historian opettajaksi opiskelevien käsityksiä historian tietoteoreettisiin lähestymistapoihin sekä näiden käsityksien suhdetta historian kouluopetukselle asetettuihin tavoitteisiin. Keskustelun analyysin ohjaavana teoriana olemme käyttäneet Keith Jenkinsin ja Alun Munslow'n (2004) jaottelua historian tutkimuksen orientaatioista. Analyysin ensimmäisessä vaiheessa olemme peilanneet kyselykaavakkeen valintoja ja keskusteluja eri historian tutkimuksen orientaatioihin. Tämän jälkeen olemme poimineet esimerkkejä eri orientaatioiden ilmenemisestä kyselykaavakkeessa ja ryhmäkeskustelussa. Analyysin lopuksi koostimme orientaatiotyyppien ja aineiston avulla tekemämme päätelmät kokoavaksi näkemykseksi orientaatiotyyppien esiintymisestä historianopettajaopiskelijoilla.

Lähtökohtanamme tutkimuksellemme oli tarkastella, miten historianopettajaopiskelijat sanoittivat historian tietoteoreettisia lähestymistapoja suhteessa historian opetukseen. Tutkimus pyrkii vastaamaan tutkimuskysymyksiin: Miten historian opettajaopiskelijat sanoittivat suhdettaan historian tiedonluonteen? Mitä perusteluita he käyttivät valitessaan tietynlaisia narrativeja opetuksensa?

Aineiston keruu

Aineisto on kerätty yhden ohjatun harjoittelun historian opettajaopiskelijoiden ryhmältä (N = 7). Ryhmän jokainen jäsen sai tehtäväkseen valmistella esityksen muulle ryhmälle toisesta maailmansodasta annetusta näkökulmasta. Avukseen he saivat korttipakan, jonka jokainen kortti kuvasi jotakin toisen maailmansodan tapahtumaa. Jokainen esitteli vuorollaan rakentamansa tarinan muulle ryhmälle ja kertomukset nauhoitettiin mahdollista myöhempää tutkimuskäyttöä varten. Tämän jälkeen ryhmän jäsenet täyttivät kaavakkeen, jossa tiedusteltiin heidän historian tietoteoreettisia lähtökohtiaan ja niiden suhdetta opetukseen ja sen artefakteihin, kuten oppikirjoihin. Lopuksi ryhmä kävi puolistrukturoidun teemakeskustelun, joka nauhoitettiin ja litteroitiin. Tämän tutkimuksen aineistona on kyselykaavake ja teemakeskustelu.

Valitsimme toisen maailmansodan tehtävän teemaksi, koska se on aihepiiri, jota opetetaan jossain muodossa valtaosassa maailman kouluista ja siitä on monia vakiintuneita narratiiveja. Toinen maailmansota on lisäksi saanut korostuneen roolin monien valtioiden historiakulttuureissa ympäri maailman (Liu 2019; Wertsch 2002). Ennalta määrätystä näkökulmasta kerrottavan tarinan valmistelu ohjasi tutkimushenkilöitä tekemään valintoja, jotka eivät pohjautuneet pelkästään heidän omiin käsityksiinsä merkityksellisistä historian tapahtumista (historical significance). Lisäksi narratiivien jakaminen muun ryhmän kanssa loi tutkittavalle ryhmälle yhteisen kehikon, jonka puitteissa heidän oli mahdollista keskustella tiedonmuodostuksesta ja erilaisten narratiivien totuusarvoista.

Ryhmähaastattelu toteutettiin puolistrukturoituna teemahaastatteluna ja aineistonkeruutapana se vaikutti olevan tutkittaville tuttu. Historianopettajaopiskelijat osallistuivat keskusteluun sitoutuneesti, he pystyivät fokusoimaan annettuihin näkökulmiin ja kysymyksiin, ja he osasivat sanoittaa omia vastauksiaan. Lisäksi he olivat halukkaita peilaamaan niitä suhteessa opetuksen tietoteoreettisiin lähtökohtiin. Tämän voisi olettaa johtuvan tiivistä opettajankoulutuksessa vietetystä vuodesta, joka tutkimustenkin mukaan aloittaa useilla opettajan professioon ja identiteettiin liittyvät henkilökohtaisen neuvotteluprosessin (Ahonen 2018).

Koska tarkastelussa oli yksi opettajaopiskelijoiden rajattu joukko, aineiston perusteella on mahdotonta yleistää tuloksia koskemaan laajempaa joukkoa. Tutkimustulokset kuitenkin mahdollistivat ilmiöiden yksityiskohtaisen tarkastelun, jota laajasta aineistosta ei olisi pystynyt tekemään.

Konstruktiivinen orientaatio vallitsevana

Ryhmä oli vastannut narratiiveihin ohjaavan korttitehtävän jälkeen kaavakkeeseen, jonka kysymykset näkyvät alla (Taulukko 1). Taulukossa ensimmäisessä sarakkeessa ovat kysymykset, toisessa vastausten määrät ja kolmannessa mitä tietoteoreettista lähestymistapaa kysymys ilmentää. Vastauksista muodostuu kuva ryhmästä, jossa korostui konstruktionistinen orientaatio yli rekonstruktionistisen.

Taulukko 1. Kaavakkeiden kysymykset ja vastaukset

1. Mitä olet mieltä äsken kuulemiesi kertomusten totuudellisuudesta?		
a) Joku tai jotkin kertomuksista olivat enemmän totta kuin toiset.	4	rekonstruktionistinen
b) Kaikki kertomukset olivat yhtä paljon totta.	2	dekonstruktionistinen
c) Yksikään kertomus ei ollut totta.	1	dekonstruktionistinen
2. Mikä seuraavista väittämistä kuvaa mielestäsi parhaiten historiallisen tiedon luonnetta?		
a) Historiantutkijat voivat saada tietoja menneisyydestä tutkimalla tarkasti erilaisia lähteitä ja tuo tieto voidaan muuttaa yhdeksi kertomukseksi	0	rekonstruktionistinen
b) Historiantutkijat eivät voi koskaan saada menneisyydestä tietoa sellaisena kuin se on oikeasti tapahtunut, mutta historiantutkijat voivat päästä lähemmäksi totuutta tutkimalla erilaisia lähteitä ja muodostamalla niiden pohjalta omia tulkintojaan menneisyydestä.	6	konstruktionistinen
c) Menneisyyden ja nykyisyyden välillä on ylittämätön kuilu. Historiantutkijoiden esittämät tulkinnat menneisyydestä kertovat enemmän tutkijoista ja nykypäivästä kuin menneisyydestä sellaisenaan kuin se on oikeasti tapahtunut.	1	dekonstruktionistinen
3. Mikä seuraavista väittämistä kuvaa mielestäsi parhaiten historian oppikirjoissa esitettyä historiaa?		
a) Historian oppikirjan teksti perustuu historian-tutkimukseen ja sitä voidaan siten pitää "parhaana mahdollisena" kertomuksena menneisyydestä.	1	rekonstruktionistinen
b) Oppikirjan teksti edustaa vain yhtä monista mahdollisista tulkinnoista menneisyydestä.	5	konstruktionistinen
c) Oppikirjan teksti kertoo enemmän nykypäivän yhteiskunnan valtarakenteista kuin menneisyydestä	1	dekonstruktionistinen

Kaavakkeen ensimmäisessä ja kolmannessa kysymyksen lopussa oli mahdollisuus perustella valintansa. Varsinkin ensimmäiseen kysymykseen opettajaopiskelijat kirjoittivat vastauksia laajasti. Yksi a-vaihtoehdon valinnut vastaaja perusteli vastaustaan pohtimalla sekä narratiivien totuusarvoa, sekä tehtävänannon moninäkökulmaisuuuden puutetta seuraavasti:

V4: Toiset tarinat vääristelivät totuutta enemmän kuin toiset. Koska näkökulma oli annettu ja rajattu, moninäkökulmaisuuutta ei juuri tullut esille yksittäisessä tarinassa. Kun niitä kuultiin ääneen, sai moninäkökulmaisemman kuvan, mikä voinee heijastaa/kuvata oikean elämän historiantulkintoja ja käyttöä.

Hänen perustelunsa ilmentää ymmärrystä konstruktionistisesta lähestymistavasta, jossa jotkin tarinat ovat enemmän totta kuin toiset ja menneisyyden ja nykyisyyden välinen katkos on jossain määrin ylitettävissä monipuolisia lähteitä hyödyntämällä (Seixas 2000; Parkes 2009; Elmersjö 2017).

Kolmannessa kysymyksessä opiskelijoita ohjattiin pohtimaan oppikirjojen suhdetta historian tiedonluonteeseen. Opiskelijoista viisi valitsi konstruktionistisen vaihtoehdon ”Oppikirjan teksti edustaa vain yhtä monista mahdollisista tulkinnoista menneisyydestä.” Molemmat konstruktionistinen ja rekonstruktionistinen vaihtoehto saivat vain yhden valinnan. Pääsääntöisesti opiskelijat pitivät oppikirjoja luotettavina ja totuudellisuuteen pyrkivinä teksteinä, joiden muodostaman tarinan rajoitteet ymmärrettiin. Eräs vastaaja kuvasi rajoitteita kirjoittamalla:

V3: Tietoa voi saada lähteistä, mutta siitä ei voi välttämättä muodostaa yhtä kertomusta. Oppikirjat perustuvat tutkimukseen, mutta tietenkin valittuihin aiheisiin vaikuttaa konteksti (tekijät, OPS, maa jne).

Hänen ymmärryksensä mukaan oppikirjojen näkökulmavalintoihin vaikuttivat lähinnä ulkoiset tekijät. Sinänsä hän ei ottanut kantaa miten moninäkökulmainen oppikirjateksti oli. Toinen opiskelija sen sijaan pohti oppikirjojatekstejä nimenomaan historian tiedonluonteen näkökulmasta ja pohti niiden välittämän kuvan virheellisyyttä seuraavasti:

V6: Oppikirjoissa ei koskaan mainita, kuka tarinaa kertoo. Se jää irralliseksi kertojaksi, joka aiheuttaa sen, että oppilaat pitävät usein kertomusta absoluuttisesti totena.

Tässä vastauksessa oli nähtävissä myös viitteitä dekonstruktionistisesta lähestymisestä historian käyttöön ja narratiivien totuusarvon eroihin.

Opetusvalinnat teorian ja käytännön ristipaineessa

Aloitimme keskustelun kysymällä ryhmältä, tuntuiko jokin esitetyistä narratiiveista luotettavammalta tai todemmalta kuin jokin toinen vai pitivätkö he kaikkien esitettyjen narratiivien totuusarvoa samanarvoisena. Opiskelijat keskittyivät miettimään, mitä voimme itse asiassa tietää menneisyyden henkilöiden toiminnan motiiveista:

V1: Mun mielestä ehkä, kun mä katsoin tuota kuvaa, niin siellä ne suuruudenhullut ukkelit on [naurua huoneessa]. Tavallaan että joillain oli ehkä enemmän faktapohjaisempi se narratiivi, kun taas jollain tuli ehkä se oma mielipide enemmän esiin siinä. Niin kuin mä puhuin juuri suuruudenhulluista ukkeleista, että ethän sä voi sanoa, että se on totta, koska eihän meistä kukaan voi tietää oliko ne oikeasti suuruudenhulluja ukkeleita.

Vastaaja hahmotti menneisyyden saavutettavaksi sen jälkien avulla, ja tulkinnalliset narratiivit vähemmän totuudenmukaiseksi ja luotettavaksi. Hänen tapaansa myös monet muut vastaajat arvottivat totuudellisuutta ainakin osittain konstruktionistisesta näkökulmasta. Eräs vastaajista vertaili aineistonkeruun alussa tehtyjen narratiivien totuusarvoja enemmän siitä näkökulmasta, mikä oikeastaan kuului toiseen maailmansotaan, johon väitimme aineistonkeruun alussa pyydettyjen narratiivien liittyvän. Vastaaja koki, että esimerkiksi kiinalainen tai kolonialistinen näkökulma ei kuulunut toiseen maailmansotaan.

V2: K(k)un tässä oli aiheena toinen maailmansota, niin tuntuu että jotkut näkökulmat oli ehkä vähän relevantimpia kuvaamaan itse sitä asiaa. Totta kai kaikissa oli aivan ilmeisesti joku tosi tietty näkökulma, mutta tuntui että vaikka tämä kolonialistinen näkökulma ja ehkä kiinalainen näkökulma, niin tuntui että ne selittää jotain ilmiötä, mutta ne selittää jotain ilmiötä, mikä ei välttämättä ehkä ole toinen maailmansota. - - - Tietysti toinen kysymys on, että onko se toinen maailmansota tärkein vinkkelä ottaa. Että onko vaikka mitä Kiinassa tapahtui, onko ne osa toista maailmansotaa vai onko toinen maailmansota osa jotain, mitä Kiinassa tapahtui yleisesti.

Tämä vastaaja jatkoi vielä pohdintaansa peilaten ajatuksiin tehtävänannon mukaisesti luomaansa narratiiviin. Kyseiselle vastaajalle oli valikoitunut tehtäväksi luoda narratiivi Venäjän näkökulmasta, otsikolla “Vieraiden vihollisten karkottaminen”. Hän koki narratiivin itselleen vaihtoehdoista hankalimmaksi ja propagandistiseksi eikä itselleen ”mielekkääksi historiankertomukseksi”. Hänen vastauksensa heijasteli rekonstruktionistista näkemystä. Hän koki toiset narratiivit selvästi toista totuudellisemmaksi, vaikka ne kaikki lähtökohtaisesti perustuvatkin todellisiin menneisyyden lähteisiin. Vastaajan oli haasteellista hahmottaa läntisen maailman ulkopuolisten tapahtumien kuuluminen toiseen maailmansotaan. Hän koki, että on olemassa oikea tarina (läntinen), johon esimerkiksi tarina Kiinasta ei kuulunut (Van Nieuwenhuyse 2019).

Yksi vastaajista kertoi työskennelleensä sijaisena useissa kouluissa ja huomaneensa luokassa olleen huomattavan määrän venäläistaustaisia oppilaita. Heitä opettaessaan vastaaja oli tunnistanut oppijoiden vastanarratiivin suhteessa suomalaisen historiaan. Heillä saattoi olla erilainen näkökulma esimerkiksi Viron liittämisestä Neuvostoliittoon: venäläistaustaisen oppilaan kokemusmaailmassa Viro oli aina kuulunut Neuvostoliittoon. Tähän vastaaja halusi lisätä, että historian opetuksessa on tärkeää muistaa, että *jotkut asiat kuitenkin on oikeasti tapahtunut ja ne ei ole mielipidekysymyksiä*. Hän jatkoi:

V5: *J(j)ossain määrin kouluopetuksessakin on tullut paljon sitä, että pitää aina olla kaksi puolta ja kukaan ei ole oikeassa... mutta sehän ei ole niin. Sitäkin pitää varoa. Että kyllä se Viro oikeasti liitettiin sinne Neuvostoliittoon, että ei ehkä voi liian sovittelivalle tielle myöskään lähteä. Sittenhän ei ole kauheasti mieltä koko historianopetuksessa, jos opetetaan että kaikki voi olla vähän miten haluaa [nauhahtelua huoneessa].*

Neuvottelu vallitsevan narratiivin, tässä tapauksessa kansallisen viitekehyksen, sekä venäläistaustaisten vastanarratiivin välillä osoittautui vastaajista varsin haasteelliseksi ja tämän vastanarratiivin totuudenmukaisuuden tunnustaminen ristiriitaiseksi.

Kansallisen kertomuksen merkitys korostui monissa puheenvuoroissa. Kysyttäessä millä perusteella valitsette narratiivin, jota käytät opettaessasi esimerkiksi toista maailmansotaa, opiskelijoiden mielestä kortsittettava toi hyvin esille sen, että historiassa on useita eri narratiiveja ja näkökulmia. Heidän mukaansa eri-

laisia näkökulmia saattoi käyttää ainakin siihen, että oppijoille tarjottaisiin historiassa erilaisia osanarratiiveja ja hegemonisen narratiivin kritiikkiä. Tästä historian moniäänisyyttä tukevasta näkemyksestään huolimatta he olivat kuitenkin sitä mieltä, että kansallisella narratiivilla on edelleen vahva asema suomalaisessa historian opetuksessa ja koko suomalaisessa yhteiskunnassa.

V4: M(m)ä toisaalta haluan ajatella, että on menneen maailman juttuja, tällainen tietyn hyvin vahvasti kansallisen kertomuksen käyttäminen siinä opetuksessa. Mutta kyllähän se edelleen on monessa paikassa ihan todellisuutta. Mä toivoisin, että Suomessa se ei enää olisi niin vahvasti [naurahtelua huoneessa].

Hirveästi on tällaisia kunnianhimoisia tavoitteita – käytännössä tavoitteista sitten luovutaankin

Vastaajat näkivät, että erilaisten näkökulmien tunnistaminen on tärkeä historian taitotavoite, johon pitäisi pyrkiä, mutta he myös pohtivat kärsiikö silloin vasta-
vuoroisesti sisältöjen oppiminen. Yksi vastaajista oli myös tunnistanut tilanteita luokahuoneessa, jossa oppilaiden narratiivi oli ristiriidassa opetuksen välittämän narratiivin kanssa. Ristiriidasta huolimatta jotkut vastaajista tuntuivat tyytyvän käsitykseen siitä, että historian narratiivit olivat kulttuurillisesti ja historian opetuksen näkökulmasta liitoksissa kansalliseen viitekehykseen.

V5: Tuo opettamisnäkökulma, niin kyllä näillä [korteilla] on ihan hyvä opettaa sitä, että historiasta on eri näkökulmia, ja että oppii sitten tunnistamaan, että Suomessa on oma näkökulma. Ei välttämättä historiantunnilla, mutta kansallisesti. Sitten muilla mailla on muita.

Seuraava vastaaja oli samaa mieltä edellisen kanssa ja pohti, että vertailemalla eri narratiiveja toisiinsa ja pohtimalla niiden totuusarvoja, voi opettaa myös historian taitoja. Toisaalta hän pohti myös kansallisten kertomusten merkitystä.

V3: Mutta ei niitä kansallisia kertomuksia oikein voi ohittaa just sen takia, kun ne on niin totta niin monelle, että sitten niitä pitää vain jotenkin kaiketi purkaa. En mä tiedä [naurahdus], mutta hirveästi on tällaisia kunnianhimoisia tavoitteita. Mutta miten se käytännössä toteutuu, niin...

Haastattelija luki viimeisen kysymyksen ääneen: Miten sanoitatte lähestymistapanne valitulle narratiiville ja miten sitä voisi opettaa oppilaille? Eräs vastaajista

pohti, että narratiivin valintaan oli vaikuttanut hänen opetuksessaan halu sanoittaa oppilaille miksi historialliset toimijat ovat tehneet tiettyjä ratkaisuja. Hän kertoi, että joissain tilanteissa historialliset toimijat voivat vaikuttaa tyhmiltä, koska opiskelijalla ei ole ymmärrystä historiallisen tilanteen kokonaisuudesta tai vallitsevan kansallisen narratiivin näkökulmasta jonkin osapuolen toiminta voi vaikuttaa irrationaaliselta.

Hän jatkoi kertomalla omasta harjoitustuntikokonaisuudesta, jossa hän oli käsitellyt talvisodan alkamista aikalaislähteitä käyttäen. Siinä nousi myös neuvostoliittolaisena näkemyksenä Suomen muodostama turvallisuuspoliittinen uhka Neuvostoliittoa kohtaan. Tämä oli tuntunut oppilaista tunnilla lähes totuudenvastaiselta. Viimeisen tunnin jälkeen, kun myös jatkosodan syitä ja tapahtumia oli käsitelty, tunnilla oli pohdittu talvisotaa edeltäneitä pelkoja siitä, että Suomi ja Suomen välityksellä Saksa muodostaisi Itämeren alueella turvallisuusuhan Neuvostoliitolle.

V2: Niin oliko se oikeastaan niin tyhmä tai outo pelko, kun se sitten olikin totta? Jotenkin ehkä taas circle back se, että aina kun ihmiset tekee päätöksiä, niille on yleensä niille päätöksille joku syy, ja se ehkä avaa pääsyn siihen, että on siis jotain näkökulmia, kun on erilaisia syitä sitten.

Dekonstruktionisia tavoitteenasettelun ihanteita

Yksi vastaaja tiedosti vastauksessaan, että tehtävän narratiivit ovat keinotekoisesti luotuja ja ne eivät anna tasapainoista ja kokonaisvaltaista kuvaa yksinään. Hän tunnisti kaikissa narratiiveissa jonkinlaista totuuspohjaa ja, että ne kaikki ovat tavallaan perusteltavissa. Hän lisäsi edeltäneeseen kommenttiin, että olihan Venäjän näkökulmasta kirjoitettu historiakertomus totta joidenkin ihmisten näkökulmasta, vaikka hän tunnisti siinä myös propagandan elementtejä. Vastaaja jatkoi, että jos eri kertomuksia yhdistää niin sitten alkaa muodostua kokonaisempi historiakertomus.

Vastaaja tunnisti myös, että historiallisen narratiivin rakentumisessa yksi tärkeä elementti on poisjättäminen. Vähäpätöisempien osien ohittaminen ei muuta kertomuksen suuria linjoja, mutta vastaaja piti huolestuttavana, että toisinaan vallitseva narratiivi ohittaa kokonaisuuden kannalta merkittäviä näkökulmia.

Hänen tulkinnassaan voidaan nähdä elementtejä Ankersmithin (2001) erottelusta historialliseen faktatietoon ja narratiivisiin substansseihin. Hän jaotteli osan elementeistä, kuten Mainilan laukaukset vähämerkityksellisiksi faktatiedoiksi ja toisaalta näki, että Ankersmithin mukaisia narratiivisia substansseja voivat olla myös puuttuvat tai tarkoituksella pois jätetyt narratiiviset elementit.

V3: Sitten taas toisaalta, just esimerkiksi tämä siirtomaanäkökulma usein täysin sivuutetaan. Se on ihan valtava aukko myöskin, ja iso osa toista maailmansotaa, joka esimerkiksi meilläkin oppikirjoissa, niin ei sitä ihan hirveästi näy. Selväähän se on, että nämä siirtomaat ei tuota toista maailmansotaa saanut aikaiseksi, mutta toki niillä oli aika iso osallistuminen sitten kuitenkin, halusivat tai eivät.

Toinen vastaaja tarkasti samaan aikaan mitä oppikirjoissa oli siirtomaista tai Kiinasta mainittu, eikä löytänyt Kiinasta kuin maininnan sivulauseesta. Keskustelijat eivät löytäneet yhteistä konsensusta siitä, kuuluivatko siirtomaat toisen maailmansodan historiaan. Ennen seuraavaa kysymystä keskustelijat palasivat vielä korttien ja narratiivien totuusarvoon. Toisaalta jotkin asiat olivat heidän mielestään selvästi virheellisiä, toiset vähäpätöisiä ja jotkut jopa toden vastaisia, ainakin ilman perusteita.

V5: Mä mietin sitä, että se poisjättäminen on, että jätetään jotain asioita pois, niin se on yksi juttu näissä. Mutta sitten toinen on se, että nämä kuvailut mitä näissä käytetään, ei ole välttämättä ole perusteltuja faktamielessä tai saattaa olla suoraan valheellisia ja sellaisia, että Suomi taisteli yksin. Vaikka tässä oli silleen, että olisi faktoja pelkästään, mutta sehän ei ole fakta. Ja toisaalta myös vaikka se, että sanotaan että ylivoimainen Neuvostoliitto, niin sitäkään ei lähdetä mitenkään purkamaan, että missä mielessä se oli ylivoimainen ja missä mielessä ei.

Seuraava vastaaja jatkoi, että historianopetus on keskittynyt eurooppalaiseen näkökulmaan, ja esimerkiksi kiinalainen tai kolonialistinen näkökulma tuntuvat jäävän usein opetuksen ulkopuolelle, vaikka niiden avulla olisi mahdollista pureutua pohtimaan sitä, keiden näkökulmasta historiaa kirjoitetaan. Toisaalta hän pohti myös sitä, miten näkökulma vaikuttaa myös historian tiedonluonteen totuusarvoon.

V2: A[al]koiko sota jossain Afganistanissa 80-luvulla vai 2000-luvulla. Alkoiko sota Ukrainassa -22 vai 2014 vai joskus aikaisemmin ja kaikkea tällaista. Varmaan opettajankin on helppo jäädä siihen, että näin tämä fakta on.

Hän hahmotti, että toisinaan, erilaisien syiden takia, opetustilanteessa opettaja valitsee jonkin totuuden ”oikeaksi”, ehkä säästääkseen aikaa, mutta päätyy näin antamaan periksi historiatiedon totuusarvosta ja muuttaen näin opetuksen suhdetta historian tiedonluonteeseen. Vastaaja jatkoi vielä, että näkökulmaerot on syytä tunnistaa ja tuntea myös oman kulttuurin tuntemuksen näkökulmasta:

V2: Mutta siinä on tietenkin se hankala, että kun täällä me nyt eletään Suomessa ja Länsi-Euroopassa, niin tietysti meidän on hyvä se meidän niin sanottu oma historia tuntea. Mutta jos sinne joskus pääsisi väliin se, että jos sä menet toiselle puolelle maailmaa puhumaan tästä asiasta, niin todennäköisesti se ymmärtää tämän ihan eri tavalla kuin sää sitten ymmärrät.

Pohdinta

Opettajaopiskelijat ottivat keskustelussa etäisyyttä perinteiseen rekonstruktionistiseen yhden suljetun kertomuksen orientaatioon, vaikka tiedostivat sen näkyvän vielä yleisesti historian opetuksessa. He näkivät, että historian opetus on linkissä kansalliseen kehykseen (Ahonen 2020) sekä eurosentrismiin. Yhteys katsottiin toisinaan perustelluksi, kuten ympäröivän yhteiskunnan ymmärtämisen vuoksi. Hyväksyttävää ei kuitenkaan ollut kansallinen eetos identiteettipolitiikan välineenä. Länsikeskeisen ja kansallisen narratiivin hegemonia nähtiin ongelmallisena. Toimijana tässä rekonstruktionistisessa, kansallis- tai länsikeskisessä opetuksessa oli vastaajien puheissa geneerinen opettaja, joka esimerkiksi aikataulupaineesta valitsee vain yhden narratiivin osaksi opetusta. Tällöin opettaja saattaa päätyä luopumaan historian totuusarvosta ja muuttamaan historianopetuksen suhdetta historian tiedonluonteeseen. Osa vastaajista sen sijaan koki, että jotkut narratiivit tuntuivat vaikeammilta hyväksyä kuin toiset, erityisesti silloin, kun ne olivat risiiridassa läntisen vallitsevan narratiivin osalta.

Konstruktionistinen orientaatio korostui keskustelijoiden puheenvuoroissa sekä kyselylomakkeen vastauksissa. Merkkeinä konstruktionistisesta orientaatiosta voidaan pitää puheenvuoroja, joissa korostettiin historian tulkinnallista luon-

netta. Vastaajat halusivat tavoittaa historiallisen toimijoiden motiiveja ja lisätä ymmärrystä siitä, miksi historialliset toimijat olivat aikanaan tehneet omanlaisiaan ratkaisuja. Muutamilla oli haasteita sovittaa annettu narratiivi suhteessa omiin historiakäsityksiin, jopa siinä määrin, että annettu näkökulma tuntui epätotuudenmukaiselta, vaikka se oli lähteiden avulla perusteltavissa. Erityisesti läntisen narratiivin ulkopuoliset valinnat, kuten Venäjän tai Kiinan näkökulmasta valitut kertomukset eivät heidän puheissaan vastanneet totuusarvoltaan eurooppalaista ja läntistä kertomusta. Myös Suomen erillissotateesi ymmärrettiin konstruktiivisesti lähteiden ja niiden pohjalta tehtyjen tulkintojen valossa epätodeksi. Vastaajat näkivät kuitenkin, että yleisesti historian tulkinnallisesta tietoteoreettisesta tavoitteesta luovutaan usein oppitunnilla aikataulu- ja ryhmänhallintapaineen ajamina.

Dekonstruktionistista orientaatiota näkyi puheen tasolla, mutta vastaajat tunnistivat sen käytännön toteutuksen vaikeuden ja monimutkaisuuden. Vastaajat hahmottivat historialliset narratiivit näkökulmiksi. He näkivät, ettei menneisyydestä koskaan tiedetä kaikkia narratiiveja ja toisaalta heidän näkökulmastaan opettaja joutui opettaessaan jatkuvasti tekemään valintoja narratiivien välillä ja niiden sisällä. Jotkut vastaajista ajattelivat, että erilaisia narratiiveja yhdistelemällä päästään lähemmäksi totuutta kuin millään yksittäisillä näkökulmilla ja narratiiveilla. Opettajaopiskelijoiden puheista nousi esiin myös tässä tutkimuksessa kuvaus historian opettajasta, joka koulun arjen paineessa päätyy perinteisiin opetusratkaisuihin jopa vastoin omia tietoteoreettisia lähtökohtiaan. Yhden narratiivin valintaa tukevat myös oppikirjat ja opetuksen traditio (Norppa 2020, Rantala ym. 2020). Opettajaopiskelijat näyttivät tunnistavan ristiriidan ihanteiden ja käytännön ratkaisujen välillä, mutta eivät tienneet millaisin työkaluin aikataulupaineita ja oppimisen osin sanoittamatontakin perinnettä vastaan voisi työskennellä. Tällöin heidän puheissaan päädyttiin opetuksellisiin ratkaisuihin, joissa luovutaan helposti monista historian tiedonluonteen peruseriaateista, eikä luoda laajempaa ymmärrystä historiatiedon tulkinnallisuudesta ja käytöstä. Pahimmillaan opettaja sortuu perinteisen, kansallisen tai eurosentrisen kertomuksen yksinäkökulmaiseen vahvistamiseen, jopa tahtomattaan.

Olisikin tärkeää, että opettajankoulutuksessa käsiteltäisiin enemmän historian tiedonluonteen ymmärryksen ja kouluopetuksen käytännön välistä ristipainetta. Tällainen opettajankoulutus tukisi tulevien historian opettajien valmiuksia asettaa ja tavoitella historian opetuksellaan tietoteoreettisesti kestäviä päämääriä

taipumatta käytännön haasteiden edessä ainakaan tahtomattaan. Näin voitaisiin rakentaa myös historianopetusta, joka ei jää länsimaisten tai kansallisten narratiivien vangiksi, vaan ottaa huomioon erilaisista taustoista tulevat oppijat.

Lähteet

- Ahonen, E. (2018). Miten ja mitä opettaja oppii? Aktiivinen oppiminen opettajan pedagogisen ajattelun osana ja rakentajana. *Kasvatustieteellisiä tutkimuksia*, 25. Helsingin yliopisto.
- Ahonen (2017). The lure for grand narratives: A dilemma for history teachers. Teoksessa H. Å. Elmersjö, A. Clark & M. Vinterek (toim.), *International perspectives on teaching rival histories. Pedagogical responses to contested narratives and the history war* (41–62). Palgrave Macmillan.
https://doi.org/10.1057/978-1-137-55432-1_3
- Ankersmit, F. R. (2001). *Historical representation*. Stanford University Press.
- Cuban, L. (2016). *Teaching history then and now: A story of stability and change in schools*. Harvard Education Press.
- Grönholm, P. (2024). Historiatietoisuudet ja kertomuksia kansakunnasta. Teoksessa J. Kortti, M. Viita-aho, R. Mähkä & A. Marti (toim.), *Suomi ja suomalaisuus muuttuvassa historiakulttuurissa*. Gaudeamus.
- Grönholm, P., & Nyyssönen, H. (2019). Historian käyttö ennen ja nyt: Faktana ja fiktiona. *Kosmopolis: rauhan-, konfliktin- ja maailmanpolitiikan tutkimuksen aikakauslehti*, 49(3), 7–27.
- Elmersjö, H. Å., Clark, A., & Vinterek, M. (2017). Introduction: Epistemology of rival histories. Teoksessa H. Elmersjö, A. Clark & M. Vinterek (toim.), *International perspectives on teaching rival histories* (1–20). Palgrave Macmillan.
https://doi.org/10.1057/978-1-137-55432-1_1
- Jenkins, K., & Munslow, A. (2004). *The nature of history reader*. Routledge.
- Kalela, J. (2002). *Historiantutkimus ja historia* (2. p). Gaudeamus.
- Kainulainen, M., Puurtinen, M., & Chinn, C. A. (2022). Aims in the practice of historiography: An interview study with Finnish historians. *Historical Encounters*, 9(1), 159–180. <https://doi.org/10.52289/hej9.109>

- Liu, J., Choi, S., Zhang, R., & Vilar, R. (2022). Social representations of history, living historical memory, and historical charters: Refining collective memory toward a theory of political culture change. Teoksessa H. L. Roediger III & J. V. Wertsch (toim.), *National memories: Constructing identity in populist times*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780197568675.003.0009>
- Löfström, J. (2021). Millainen historian opetus tukisi ymmärrystä historian käytöstä paremmin? *Historiallinen Aikakauskirja*, 119(4), 457–462. <https://doi.org/10.54331/haik.113159>
- Marti, A., Norppa, J., & Taivalanti, T. (2020). Läntinen identiteetti, tiedonalakohtaiset taidot vai historian käytön ymmärtäminen? Opetussuunnitelmat historianopetuksen orientaatioiden ristipaineessa. *Kasvatus & Aika*, 14(2), 75–98. <https://doi.org/10.33350/ka.87835>
- Marti, A. (2024). Kerronnalliset malliskeemat lukiolaisten toista maailmansotaa koskevista historiakäsityksissä. *Historiallinen Aikakauskirja*, 122(1), 47–62. <https://doi.org/10.54331/haik.120544>
- Parkes, R. (2013). Postmodernism, historical denial, and history education: What Frank Ankersmit can offer to history didactics. *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education*, 3(2) 20–37.
- Parkes, R. (2009). Teaching history as historiography: Engaging narrative diversity in the curriculum. *History Education Research Journal*, 8(2), 118–132. https://www.researchgate.net/publication/255964336_Teaching_History_As_Historiography_Engaging_Narrative_Diversity_in_the_Curriculum
- Van Nieuwenhuyse, K. (2019). Going beyond Eurocentric us-them thinking in history education: Multiperspectivity as a tool against radicalisation and for a better intercultural understanding. Teoksessa N. Clycq, C. Timmerman, D. Vanheule, R. Van Caudenberg & S. Ravn (toim.), *Radicalisation: A marginal phenomenon or a mirror to society?* (215–242). Leuven University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv9hvrj.12>
- Nouwen, W., Van Caudenberg, R., & Clycq, N. (2019). The role of religiosity in students' perceptions of student-teacher relations, school belonging and valuing of education. Teoksessa R. Van Caudenberg, N. Clycq, C. Timmerman, D. Vanheule & S. Ravn (toim.), *Radicalisation: A marginal phenomenon or a mirror to society?* (117–152). Leuven University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv9hvrj.9>
- Norppa, J. S. (2020). Historian oppikirjojen ja opetussuunnitelmien tavoitteet ristiriidassa? *Koulu ja menneisyys*, 57(2019), 33–53. <https://journal.fi/koulujamenneisyys/article/view/82683/48410>

- Norppa, J., & Taivalantti, T. (2022). Opettajaopiskelijoiden opetusharjoitustuntien tavoitteenasettelu historianopetuksen orientaatioiden ristipaineessa. *Ainedidaktisia tutkimuksia*, 22, 183–200. <https://helda.helsinki.fi/server/api/core/bitstreams/f24d0b81-5c91-4a9e-b444-cca13f631943/content>
- Pihlainen, K. (2011). Historia, historiatietoisuus ja menneisyyden käyttö. *Kasvatus & Aika*, 5(3). <https://journal.fi/kasvatusjaaika/article/view/68404>
- Rantala, J. (2018). Historiapolitiikkaa koulun opetussuunnitelman avulla. *Politiikka*, 60(2), 112–123. <https://journal.fi/politiikka/article/view/151936>
- Rantala, J., & Ahonen (2015). *Ajan merkit: Historian käyttö ja opetus*. Gaudeamus.
- Rantala, J., Puustinen, M., Khawaja, A., van den Berg, M., & Ouakrim-Soivio, N. (2020). *Näinkö historiaa opitaan?* Gaudeamus.
- Seixas, P. (2000). Scheweigen! die Kinder! or, Does postmodern history have a place in the schools? Teoksessa P. Stearns, P. Seixas & S. Wineburg (toim.), *Knowing, teaching, and learning history* (19–37). New York University Press.
- Taivalantti, T., Norppa, J., & Löfström, J. (2024). Elements of historical personal identity construction of Finnish-speaking students. *Societies*, 14(7), 113. <https://doi.org/10.3390/soc14070113>
- Taivalantti, T., Norppa, J., & Marti, A. (2022). Narrations of (in)significant pasts in young people's identity construction. *History Education Research Journal*, 19(1), 9. <https://doi.org/10.14324/HERJ.19.1.09>
- Wertsch, J. (2002). *Voices of collective remembering*. Cambridge University Press.



Kotitalousopettajaopiskelijoiden ammatillinen tieto projektioppimisessa

LIISA LAVONEN¹, ANNI LOUKOMIES¹, JENNI VARTIAINEN² JA PÄIVI PALOJOKI²

liisa.lavonen@helsinki.fi

¹Helsingin yliopisto, Kasvatustieteellinen tiedekunta, Viikin normaalikoulu,

²Helsingin yliopisto, Kasvatustieteellinen tiedekunta, Kasvatustieteiden osasto

Tiivistelmä

Tämä tapaustutkimus käsittelee kotitalouden aineenopettajaopiskelijoiden ammatillisen tiedon kehittymistä ja tutkimusperustaiseen tietoon tukeutumista opintojakson aikana keväällä 2023. Opintojakson tavoitteena oli kotitalousopetuksen pedagoginen kehittäminen projektioppimisen viitekehyksessä. Aineisto koostuu 17 opiskelijan nauhoittamista ryhmäreflektoinneista neljässä opetuksen kehittämisen vaiheessa. Litteroitu aineisto analysoitiin laadullisen sisällönanalyysin avulla. Tulokset osoittavat, että teoriaa ja käytäntöä yhdistävä opintojakso tukee opiskelijoiden ammatillisen tiedon kehittymistä, kun opiskelijoita ohjataan oppimaan projektioppimisen keskeisiä pedagogisia piirteitä. Toisaalta tulokset osoittavat sen, että opiskelijoiden oppimista on tuettava lisää, jotta he tukeutuisivat nykyistä enemmän tutkimusperustaiseen tietoon reflektoidessaan käytännön luokkahuonetilanteita.

Avainsanat

opettajan ammatillinen tieto, kotitalousopetus, projektioppiminen

Home Economics Teacher Students' Professional Knowledge Through Project-Based Learning

Abstract

Our case study examines home economics teacher students' development of professional knowledge and the development of their research-based knowledge during one course in the spring of 2023. The goal was to enhance pedagogical practices by using project-based learning (PBL). The data were recorded from group reflections from 17 students at four stages of the teaching development process. The qualitative content analysis revealed that the course, which integrates theory and practice, scaffolds student teachers' professional knowledge when they are guided in learning key pedagogical features of project-based learning. However, the results also suggest that students need further support to increase their reliance on research-based knowledge when reflecting on practical situations in classrooms.

Keywords

teachers' professional knowledge, home economics education, project-based learning

Johdanto

Opettajankoulutuksen jatkuva haaste on yliopisto-opinnoissa opitun ammatillisen tiedon (*professional knowledge*) yhdistäminen opetusharjoittelutilanteissa opittuun käytännölliseen tietoon (*practioner knowledge*) (Korthagen 2016). Tässä tutkimuksessa opettajan tietoa tarkastellaan kahdesta eri näkökulmasta: tiedon rakenne ja tiedon alkuperä. Tiedon alkuperän näkökulmasta tieto luokitellaan ammatilliseksi ja käytännölliseksi tiedoksi (Beijaard ym. 2007). Reflektion ja sopivien harjoitusten kautta käytännöllinen tieto voi kehittyä ammatilliseksi tiedoksi (Allen & Wright 2014; Shulman, 1987). Tiedon rakenteen näkökulmasta se luokitellaan Shulmanin (1987) mukaan seuraavasti: pedagoginen sisältötieto, yleinen pedagoginen tieto, sisältötieto ja kontekstietieto. Näitä kutsutaan opettajan tiedon osa-alueiksi. Pedagoginen sisältötieto (*Pedagogical Content Knowledge*) liittyy opetus- ja arviointimenetelmiin, työskentelytapoihin, innostamiseen, tehtävien ominaisuuksiin ja oppilaiden ennakkokäsityksiin (esim. Gess-Newsome 2015). Yleinen pedagoginen tieto (*General Pedagogical Knowledge*) käsittää luokan hallinnan menetelmät, strategiat ja vuorovaikutuksen. Sisältötieto (*Subject Matter Content Knowledge*) kattaa oppiaineen keskeiset faktat, käsitteet ja menetelmät sekä epistemologiset ja ontologiset kysymykset (Krathwohl 2002). Kontekstietieto (*Contextual Knowledge*) viittaa resursseihin ja oppilaantuntemukseen. Lisäksi opettajan ammatilliseen tietoon kuuluu opetussuunnitelmätieto (*Curriculum Knowledge*). Opetussuunnitelmätietoa tarkasteltiin tässä tutkimuksessa opetussuunnitelman oppimistavoitteiden kannalta.

Ammatillinen tieto on tutkimusperustaista yleistettävää tietoa muun muassa opettamisesta, oppimisesta, oppimisympäristöistä ja oppilaiden yksilöllisistä eroista (Pendry & Husbands 2000). Käytännöllinen tieto on puolestaan konkreettista, yksityiskohtaista ja tiettyyn tilanteeseen liittyvää tietoa (Hiebert ym. 2002). Tiedon alkuperä (*origin of teacher knowledge*) on keskeisessä asemassa, kun tarkastellaan opettajaopiskelijoiden oppimisprosessia (Beijaard ym. 2007). Opettajan ammatillinen tieto on peräisin tilanteista, joissa tukeudutaan tutkimusperustaiseen tietoon, kuten luennoilla esitettyihin tutkimuksiin tai tutkimuskirjallisuuteen (Pendry & Husbands 2000). Vastaavasti käytännöllinen tieto on peräisin harjoittelutilanteista tai aikaisemmin koetuista luokkatilanteista. On keskeistä, että opettajaopiskelijat oppivat käytännöllisen tiedon jäsentämistä tutkimusperustaisen tiedon kautta, jotta pedagoginen päätöksenteko ei perustuisi intuitioon.

Suomalaisessa opettajankoulutuksessa korostetaan reflektion merkitystä luokkatilanteissa tehtyjen havaintojen käsitteellistämisessä eli prosessia, jossa käytännöllinen tieto muuntuu ammatilliseksi tiedoksi (Kostiainen ym. 2023). Pelkkä käytännön tilanteista puhuminen ei vielä ole reflektiota, vaan havaintoja ja kokemuksia tulee kuvailla ja analysoida tukeutumalla ammatilliseen tietoon (Loughran 2022; Rodgers 2002). Allen ja Wright (2014) ovat ehdottaneet, että reflektion ja sopivien harjoitusten kautta käytännöllinen tieto voi kehittyä ammatilliseksi tiedoksi. Ammatillista ja käytännöllistä tietoa voidaan lähentää myös yhdistämällä käytännön kokemukset samanaikaisesti opiskeltavaan opintojaksoon (Darling-Hammond 2017).

Projektioppiminen valittiin tämän tutkimuksen viitekehykseksi, koska se tarjoaa aikaisemman luokkahuonetutkimuksemme mukaan oppilaille merkityksellisen ja kiinnostusta tukevan opiskelutavan kotitalouden oppimisessa (Lavonen ym. 2022 2023). Opettajan ohjauksessa perusopetuksen oppilaat innostuvat oppimaan ja käyttämään kotitalouden keskeisiä käsitteitä ja tietoja arkielämän eri tilanteissa tieto- ja viestintätekniikan mahdollisuuksia hyödyntäen. Projektioppimisen periaatteiden mukaan opiskelu alkaa tavoitteen ilmaisevan ohjaavan kysymyksen (*driving question*) esittelyllä oppilaille kiinnostavalla tavalla ja sitä toistetaan tarvittaessa. Se taustoittaa työskentelyä ja viihjaa, mitä keskeisiä käsitteitä on tarkoitus oppia ja millaisiin tietokäytäntöihin opiskelussa tukeudutaan. Tietokäytäntöjä ovat esimerkiksi kysymyksen asettaminen tai haasteen tunnistaminen, aineiston hankkiminen ja käsittely, aineistoon perustuvien päätelmien esittäminen tai ratkaisujen ideointi (Krajcik & Czerniak 2018). Projektioppimisessa on tärkeää, että oppilaat rakentavat tietoa yhdessä muiden oppilaiden kanssa sekä pohtivat tiedon käyttöä arkielämän tilanteissa (Krajcik & Czerniak 2018). Tarvittaessa opettaja tukee kommunikaatiota ja yhteistyötä. Lisäksi projektioppimiselle on luonteenomaista jonkin konkreettisen artefaktin eli tuotoksen tekeminen, sen äärellä opiskelu ja prosessin jatkuva arviointi.

Tämän tutkimuksen lähtökohta oli ammatillisen ja käytännöllisen tiedon yhdistämisen haaste. Se ohjasi tutkimusasetelmaa, jossa kotitalouden opettajaopiskelijat sovelsivat pedagogisten opintojen kurssilla opiskeltua projektioppimisen mallia ja siihen liittyvää oppimistutkimusta suunnitellessaan ja toteuttaessaan opetuskokeilun koulussa. Opintojaksoon kuuluvista reflektointitilanteista tutkittiin, millä tavalla opiskelijat kytkivät opintojaksolla opiskeltuja teoreettisia malleja tai käsitteitä opetuskokeiluunsa. Opiskelijoiden reflektion tukeminen on välttämä-

töntä, sillä opettajaopiskelijat eivät ilman tukea välttämättä havaitse kiinnostavia tilanteita luokassa eivätkä osaa kytkeä opintojaksoilla opittua teoriaa käytännön luokkatilanteisiin (Loughran 2022; Toom ym. 2015). Tutkimuksen tavoitteena on kuvata, mitä opettajan tiedon osa-alueita esiintyi maisterivaiheen aineenopettajaopiskelijoiden ryhmäreflektioinneissa, kun he suunnittelivat, toteuttivat ja arvioivat projektioppimisen lähestymistavan mukaisen opetuskokeilun yläkoulun kotitalouden opetuksessa. Tutkimuksessa etsitään vastausta seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

1. Mitä opettajan tiedon osa-alueita nousee esille projektioppimisen opintojakson aikana opiskelijoiden reflektiossa?
2. Minkä projektioppimisen piirteiden yhteydessä opettajaopiskelijat tukeutuvat tutkimusperustaiseen tietoon?

Menetelmä ja aineisto

Tämän tutkimuksen tutkimusstrategiaksi valikoitui instrumentaalinen tapaus-tutkimus, jossa tutkimuskysymykset muodostettiin aikaisemman teorian pohjalta (Stake 2005). Tapauksena on opettajaopiskelijoiden ammatillisen tiedon oppiminen yliopiston opintojakson ja kenttäkouluyhteistyön aikana (Yin 2018). Opintojakson tavoitteena on kehittää kotitalousopetusta sekä teoreettisesti että käytännöllisesti todellisessa luokkahuoneessa peruskoulun yläluokilla.

Tutkimukseen osallistui ja antoi tutkimusluvan 17 opiskelijaa 24 kurssin opiskelijasta. Opiskelijoille annettiin tietoa ja mahdollisuus kysyä opintojakson ensimmäisellä luennolla tutkimuksen tavoitteista, aineiston keruusta ja hallinnasta. Tutkimusaineistoa käsiteltiin tutkimuseettisiä periaatteita noudattaen, jotka kuvattiin tutkimuslupalomakkeessa (Keiski ym. 2023). Artikkelin 1. kirjoittaja vastasi tutkimuksessa aineistonkeruusta ja reflektiota tukevasta työtavasta koko opintojakson ajan.

Tutkimus toteutettiin osana kotitalousopettajan opintosuunnan maisterivaiheen opintojaksoa (10 op) kevätlukukaudella 2023 (ks. taulukko 1). Opintojakson tavoitteena oli tutkimuksellisen otteen integrointi kotitalousopetukseen. Yhteisenä kehittämiskohteena oli projektioppimisen soveltaminen kotitalous-

opetukseen. Opintojaksoon sisältyi noin kerran kuukaudessa luento-opetusta, ryhmäopetusta sekä kaikille avoin loppuseminaari, jossa opiskelijat esittelivät valmiita töitään. Luento-opetukseen kuului ennakkotehtävänä lukea projektioppimistutkimus (ks. Lavonen ym. 2022) ja vastata viiteen kysymykseen tehtävälomakkeella. Opettajaopiskelijat ottivat itse yhteyttä kouluihin, joissa toteuttivat opetuskokeilut. Pääosin opetuskokeilut toteutettiin samalle opetusryhmälle kahden eri opetuskerran aikana.

Tutkimusaineisto eli opiskelijoiden itse nauhoittamat ryhmäreflektiot toteutettiin ajallisesti samassa tahdissa kuin ryhmäopetusta järjestettiin yliopistolla sekä opetuskokeilun neljässä kehittämisvaiheessa. Opiskelijoiden reflektiota tuettiin ryhmäopetuserroilla esitettyjen ja ennalta laadittujen reflektion tuen kysymyksillä projektioppimisen keskeisistä piirteistä. *Reflektointimuistiossa* (Microsoft OneNote) opiskelijaryhmä vastasi näihin kysymyksiin nauhoittamalla ryhmäkeskustelunsa. Teknisesti ryhmäkeskustelut toteutettiin joko samassa paikassa tai etäyhteyksiä hyödyntäen. Keskusteluissa kuului jokaisen osallistujan ääni. Yleisimmin vastaus kysymykseen kesti noin kaksi minuuttia. Ryhmällä 6 ilmeni nauhoituksissa tekninen haaste, jolloin osa keskustelusta täydennettiin kirjallisesti.

Taulukko 1. Yhteenvedo osallistujista ja opetuskokeilujen aihepiireistä.

<i>Opis- kelija- ryhmä</i>	<i>Opiskelija- koodit</i>	<i>Kotitalouden aihepiiri</i>	<i>Muut tiedonalat</i>	<i>Luokka- aste</i>
1	O1, O2, O3	Ruokakulttuuri: arkiruuan kehittämi- nen perunasta	Historia, Maantieto Uskonto/ Katsomus- aineet	8.lk
2	O4, O5, O6	Leivonta: leivonnaisten estetiikka	Kuvataide	8.lk
3	O7, O8, O9	Tekstiili- ja vaatehuol- to: tahranpuhdistus- ongelma	Kemia	9.lk
4	O10, O11, O12	Ravitseminen: terveellisen välipalan malli	Terveystieto, luon- nontieteet, matema- tiikka	9.lk
5	O13, O14, O15	Kuluttajakasvatus: mainonta ja vaikuttaminen	Yhteiskuntaoppi	7.lk
6	O16, O17	Kestävä elämäntapa: sähkön säästäminen ruoanvalmistuksessa	Fysiikka	7.lk

Aineiston analyysi

Kuvioon 1 on koottu tämän tutkimuksen kulku ja menetelmälliset valinnat. Opet-
tajan tiedon alakategoriat tunnistettiin aineistolähtöisen sisällönanalyysin keinoin
(Elo & Kyngäs 2008).

Aineiston järjestäminen

- Tunnistetietojen poistaminen ja litterointi.
- Litteroitua aineistoa 70 A4-sivua, fontti 12, riviväli 1.
- Systemaattinen aineistoon perehtyminen ja siitä keskustelu ryhmän tutkijoiden kanssa.

Analyysiyksikköjen valinta ja esikoodaus

- Puheenvuoron valinta analyysiyksiköksi.
- Aineiston esikoodaaminen kysymysten suunnassa:
 - 1) Mitä opettajan tietoa puheenvuoro sisältää? ja
 - 2) Perustuuko tieto tutkimusperustaiseen tietoon?
- Havaintojen kirjaaminen taulukkolaskentaohjelmaan.

Sisällönanalyysi ATLAS.ti -ohjelmalla

- Opettajan tiedon osa-alueiden määritelmät laadittiin teoriaohjaavalla sisällönanalyysillä (Tutkimuskysymys 1).
- Alakategoriat tunnistettiin aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä (Tutkimuskysymys 2)

Tulokset

- Tutkimuskysymyksiin 1 ja 2 vastattiin sisällönanalyysillä, tuloksia havainnollistettiin aineistoesimerkeillä ja ATLAS.ti -ohjelmasta saaduilla kuvioilla.

Kuvio 1. Tutkimuksen kulku ja menetelmälliset valinnat tässä tutkimuksessa.

Taulukoissa 2a–2d kuvataan opettajan tiedon osa-alueiden määritelmät ja niitä vastaavat aineistoesimerkit (tutkimuskysymys 1). Projektioppimisen piirteet määriteltiin teorialuvun mukaisesti.

Taulukko 2a. Opettajan tiedon osa-alueiden määrittely: Pedagoginen sisältötieto

<i>Pedagoginen sisältötieto (Shulman, 1987).</i>	<i>Määritelmä</i>	<i>Aineistoesimerkki</i>
Kiinnostuksen tukeminen	Oppilaan kiinnostuksen tukeminen käytännön esimerkillä, toiminnalla tai kytkemällä oppimista arkielämään.	O10: ” (...) osaako just oikeasti ottaa huomioon just sen 9. -luokkalaisen oikean taitotason, että onko tehtävä riittävän haastava, mutta ei myöskään liian tylsä, ja projektioppimisen tar-koitus on myös innostaa niitä oppi-laita.” (Suunnitteluvaihe, Kysymys 4B, Ryhmä 4)
Opetus-suunnitelman oppimistavoitteet	Opetussuunnitelman tavoitteeseen tai sisältöön viittaaminen.	O16: ”Ohjaavassa kysymyksessä näkyi myös opetuskertojen tavoite siitä, että opitaan sähkön säästön periaatteista ruoanvalmistuksessa.” (Toteutusvaihe, Kysymys 3B, Ryhmä 7)
Oppilaan aikai-semmat koke-mukset/käsitykset	Opiskeltavan asian kytkeminen oppilaan aikaisempiin kokemuksiin tai käsityksiin.	O8: ” (...) tässä meidän tahranpoisto-projektissa me osallistettiin oppilaita, eli-ikkä he miettivät sellaisia tahroja, mitkä heitä itseään harmittaa. He sai itse tehdä nämä tahrat ja selvittää, miten se tahra poistetaan.” (Toteutus-vaihe, Kysymys 2, Ryhmä 3)
Oppimisen tuen järjestäminen	Oppilaan tuen ja ohjauksen tarpeen huomioiminen.	O13: ”(oppilaat) ymmärsivät aika hyvin, vaikka olikin aika vaikeita noita projektioppimisen ja tutkimukseen lii-tyttäviä kysymyksiä välillä ja käsitteitä käytössä. (.).” (Toteutusvaihe, Kysy-mys 8, Ryhmä 5)
Tehtävän kogni-tiivinen vaativuus	Tehtävän tai toiminnan edellyttämät kognitiiviset haasteet huomioidaan.	O14: ” (...) Eli vähän ohjattiin sitten, kun he niitä omia tutkimuskysymyk-siään muodosti (...) niin me annettiin vaan lisää kysymyksiä heille.” (Arvioin-tivaihe, Kysymys 2, Ryhmä 5)

Sulkumerkkejä () on käytetty epäselvää ilmaisua täydennettäessä. Kolme pistettä (...) tarkoittaa, että lainausta on lyhennetty.

Taulukko 2b. Opettajan tiedon osa-alueiden määrittely: Yleinen pedagoginen tieto

<i>Yleinen pedagoginen tieto (Shulman, 1987).</i>	<i>Määritelmä</i>	<i>Aineistoesimerkki</i>
Opetusmenetelmä	Oppilaan toiminnan ohjaaminen ja tukeminen siten, että oppilas saavuttaa tavoitteet.	O3: ” (...) Jos me oltais jo otettu tää (ohjaava kysymys) jo alkuun. nyt niiku tällä toisella kerralla, niin ne oppilaat olisi voineet itse jotenkin etsiä tästä tietoa. Mut nyt mä luulen et meidän täytyy tehdä tämä vähän opettajajohtoisemmin.” (Suunnitteluvaihe, Kysymys 3, Ryhmä 1)
Arviointimenetelmä	Oppilaan tulosta arvioidaan vertaamalla sitä tavoitteeseen tai antamalla palautetta.	O8: ”Vaikka tavoitteista käsin tapahtuu, mutta miten sen silleen niiku sanoittaa etukäteen oppilaille, miten arviointi hoidetaan. Että se (pitää) vielä miettiä sellaiseksi ihan selkeäksi ja läpinäkyväksi.” (Arviointivaihe, Kysymys 3, Ryhmä 3)
Luokanhallinta	Ryhmän ominaisuuksien huomioinen opetuksessa ja ohjaamisessa	O12: ” (...) Sitten vaikka meillä oli kaksi luokkaa, niin silti mun mielestä kerkesi aika hyvin niin kuin auttaa jokaista.” (Toteutusvaihe, Kysymys 8, Ryhmä 4)
Vuorovaikutus	Oppilaiden toimintaa ja vuorovaikutusta ja toimintaa tuetaan antamalla suullisesti palautetta.	O14: ”Ja sit ylipäättään ne yhteistyötaidot. Kun ne ryhmissä tekee, että täytyyhän siinä kuulla ja tulla kuulluksi ja se on mahdollista (.). ” (Ideointivaihe, Kysymys 4, Ryhmä 5)

Taulukko 2c. Opettajan tiedon osa-alueiden määrittely: Sisältötieto

<i>Sisältötieto (Krathwohl 2002).</i>	<i>Määritelmä</i>	<i>Aineistoesimerkki</i>
Faktuaalinen tieto	Alan terminologiaa ja yksityiskohtaisia peruselementtejä käytetään ja tuetaan.	O9: ” (...) kun sitten perehdytään siihen tahraan ja mahdollisesti siihen, miten sitä (tahraa) poistetaan (vaatteesta).” (Ideointivaihe, Kysymys 5, Ryhmä 3)
Käsitteellinen tieto	Käsitteiden oppimista suunnitellaan, tuetaan luokittelulla ja kategorisoinnilla mm. periaatteiden ja yleistysten näkökulmasta.	O10: ” (...) tuotoksessa pitää näkyä, tai miten ne oppilaat on sitten itse kehittäneet (...). Mutta siellä patongissa kuuluisi olla ravitsemussuositusten mukaisesti monenlaisesti, olis proteiinia, hiilihydraattia, rasvaa, vitamiineja, kuituja (...).” (Suunnitteluvaihe, Kysymys 4, Ryhmä 4)
Menetelmällinen tieto	Keskeisiä taitoja, toimintoja tekniikoita tuetaan oppiaine-kohtaisesti.	O4: ”Sitten jos oli jotain ongelmia esimerkiksi itse kuppikakkujen valmistusvaiheessa, niin pohdittiin niitä yhdessä ryhmänä, miten tässä toimitaan, jos meni vaikka kuorrute löysäksi (...).” (Toteutusvaihe, Kysymys 8, Ryhmä 2)
Metakognitiivinen tieto	Oppilaan oppimisen ja opetusmenetelmien pohtiminen.	O11: ”Kyllä mä sanoisin, että ne oppilaat niin kuin jonkinnäköistä rohkaisua sai siihen, kun piti lukee, niin sieltä löytyy sitä oikeaa tietoa siitä meidän linkkilistasta.” (Toteutusvaihe, Kysymys 6, Ryhmä 4)
Monitieteinen tieto	Eri tiedonalojen käsitteiden ja menetelmien pohtiminen yhdessä.	O3: ” (...) se mahdollisti monenlaista oppimista tavallaan just tän ruokakulttuurin oppimisen erilaisen ruoanvalmistustavat, erilaiset maustamiset, vähän niiku historiaa, maantietoo (...).” (Toteutusvaihe, Kysymys 3, Ryhmä 1)

Taulukko 2d. Opettajan tiedon osa-alueiden määrittely: Kontekstitieto

<i>Kontekstitieto (Shulman, 1987).</i>	<i>Määritelmä</i>	<i>Aineistoesimerkki</i>
Oppilaat	Ryhmän osaamisen, tarpeiden ja kokemusten huomiointi	O3: ” (...) et ne (oppilaat) on sillain niiku selkeästi kiinnostuneita koulunkäynnistä (...)” (Suunnitteluvaihe, Kysymys 6, Ryhmä 1)
Resurssit	Oppimisympäristöön liittyvien asioiden kuten välineiden huomiointi	O8: ”Oli silleen lähtökohtana, että oppilailla on Chromebookit ollut seiskaluokkaisilla jo tästä syksystä saakka (...)” (Suunnitteluvaihe, Kysymys 6, Ryhmä 3)

Tutkimuskysymystä kaksi lähestyttiin laadullisella sisällönanalyysillä aineistolähtöisesti (Elo & Kyngäs 2008). Tutkimustieto osoitettiin aineistosta kohdissa, joissa opiskelija viittaa lähes sanatarkasti luennolla, ryhmäkerroilla esitettyihin tai kirjallisuudesta nousseisiin tietoihin. Tunnistettujen projektioppimisen piirteiden ja eri tietolähteiden samanaikaista esiintymistä analysoitiin Atlas.ti -ohjelman *Grabh*-toiminnolla kuvion 2 mukaisesti. Kuvio koostuu solmuista (kuviossa värikkäät ympyrät kuvaamassa projektioppimisen piirteitä ja mustat ja harmaat tietolähteitä) ja niiden välisistä yhteyksistä (kuviossa viiva) (Hevey 2018). Ympyrän koko kuvaa frekvenssiä ja viivan paksuus yhteyden voimakkuutta (Turkkila ym. 2022).

Tulokset

Taulukossa 3 ilmenee, montako kertaa opettajan tiedon osa-alue esiintyy opiskelijoiden reflektioissa, kun he refleктоivat opetuskokeilun eri vaiheissa ohjaavaa kysymystä. Ideoinnista suunnitteluprosessiin tapahtuu selvää syventymistä ohjaavan kysymyksen pohtimisessa opettajan tiedon osa-alueissa. Arviointivaihetta ei ole otettu tähän vertailuun, sillä arviointivaiheen kysymyksiä oli vähemmän ja näin ollen ne eivät olleet vertailukelpoisia keskenään ideointi-, suunnittelu- ja toteutusvaiheen kanssa. Taulukko 3 antaa viitteitä siitä, että opiskelijat ovat syventäneet ymmärrystään ohjaavasta kysymyksestä projektioppimisen keskeisenä pedagogisena piirteenä.

Taulukko 3. Ohjaava kysymys ja opettajan tiedon osa-alueet.

<i>Tiedon osa-alue</i>	<i>Havainto</i>	<i>Ideointi</i>	<i>Suunnittelu</i>	<i>Toteutus</i>
Pedagoginen sisältötieto	Kiinnostuksen tukeminen	4	4	14
	Opetussuunnitelman oppimistavoitteet		3	
	Oppilaan aikaisemmat kokemukset ja käsitykset	3	6	2
	Oppimisen tuen järjestäminen	4	6	23
	Tehtävän kognitiivinen vaativuus	4	5	10
Yleinen pedagoginen tieto	Arviointimenetelmä		3	5
	Luokanhallinta	3	10	3
	Opetusmenetelmä	9	12	20
	Vuorovaikutus	3	7	8
Sisältötieto	Faktuaalinen tieto	7	4	6
	Käsitteellinen tieto	4	6	5
	Menetelmällinen tieto	7	7	8
	Metakognitiivinen tieto	2	3	4
	Monitieteinen tieto	3	4	4
Kontekstittieto	Oppilaantuntemus	9	13	21
	Resurssit	2	4	7

Ideointivaihe

Ohjaavan kysymyksen ideoinnissa korostuivat pedagogisesta sisältötiedosta oppilaiden kiinnostuksen ja oppimisen tuen järjestäminen sekä sopivan kognitiivisen haasteen asettamisen pohtiminen, jotta oppilaat voivat lähteä työskentelemään projektioppimisen mukaisesti ja harjoittelemaan tietokäytänteitä. Ohjaavan kysymyksen ideoinnissa reflektoinnin tuen kysymyksen suunnassa korostui oppilashavainnoista saatu tieto oppilasryhmästä (taulukko 3). Ideointivaiheessa maininnat opetussuunnitelman oppimistavoitteista puuttuivat kokonaan pedagogisesta sisältötiedosta. Aineistoesimerkeissä näkyy, miten opiskelijat ovat omaksuneet opintojakson aikana ohjaavan kysymyksen idean ja sen tavoitteet projektioppimisessa (alleviivattu).

Mikä on ensimmäinen versio ohjaavasta kysymyksestä?

O11: Ja tässä (ideoinnissa) tavallaan pitää ottaa monta asiaa huomioon. Pitää ottaa ne oppilaat huomioon (...) ja mä ainakin haluan et tästä (ohjaavasta kysymyksestä) tulee sellainen, että se tunti menee silleen, että ne oppilaat innostuu siitä (...). (Ryhmä 4)

O4: Tää lähtökohta (opetuskokeilussamme) on se, että meillä on ohjaava kysymys, johon oppilaat itse etsivät ongelman ja vastauksen, niin pedagogisesti vain ajattelin itse ainakin toimia vain ohjaajana. (Ryhmä 2)

Suunnitteluvaihe

Ohjaavan kysymyksen suunnitteluvaiheessa opettajan tiedon osa-alueisiin tuli mukaan yleisen pedagogisen tiedon mukaan määritelty arviointimenetelmä. Tämä johtui osaltaan siitä, että kaksi ryhmää vastasi suunnitteluvaiheen reflektoinnin tuen kysymyksiin jo aloitettuaan projektioppimisen koulussa. Ohjaavan kysymyksen suunnitteluvaiheessa korostuvat edelleen paljon kyseisen oppilasryhmän tarpeet ja valmiudet oppimisessa ja niiden huomiointi tehtävän kognitiivisen vaativuuden pohtimisessa (alleviivattu).

Mikä on ohjaava kysymys tässä kohtaa? ja Miltä ohjaavan kysymyksen suunnittelu tuntuu tässä kohtaa?

O8: Meidän ohjaava kysymys oli: Miten tahrasta pääsee eroon?

O7: Mun mielestä tää ohjaava kysymys on aika selkeä ja se jättää tilaa sille oppilaiden omalle selvittämiselle ja niille kysymysten luomiselle. (Ryhmä 3)

O13: (...) Millainen mainos myy? On hyvä ohjaava kysymys, mut sit ehkä se jatko, että miten ne oppilaat lähtee muodostamaan sitä omaa tutkimuskysymystä, että miten me saadaan sanoitettua tehtävä oppilaille, että heidän tulee muodostaa se tutkimuskysymys, josta tulee se konkreettinen tuotos eli se mainos, että se tutkimuskysymys, liittyy siihen lopputuotokseen (...). (Ryhmä 5)

Toteutusvaihe

Toteutusvaiheen reflektoinnissa kiinnostavaa oli, että vain yhdessä ryhmässä palataan oppilaille asetettuihin oppimistavoitteisiin ohjaavan kysymyksen äärellä. Yleisesti toteutusvaiheen reflektoinnissa korostui se, että opiskelijat olivat jo kaikki päässeet opetuskokeiluissaan ainakin pitämään ensimmäisen projektioppimisen oppitunnin. Opiskelijat pystyivät yhdessä toistensa kanssa pohtimaan käytännöllistä ja ammatillista tietoa siitä näkökulmasta, miten esitetty ohjaava kysymys tuki oppilaiden opiskelua. Lisäksi he pohtivat, mitä muuta oppimisen tukea tarvittiin, jotta ohjaava kysymys auttoi oppilaita työskentelyn alkuvaiheessa kiinnostumaan projektioppimisesta (alleviivattu).

Kuvaillaa, miten ohjaava kysymys esiteltiin oppilaille. Arvioikaa, miten ohjaava kysymys tuki oppilaiden opiskelua.

O16: Vaikka projektioppiminen ja ohjaava kysymys oli ryhmälle uusi asia, niin kyllä se tuki oppilaiden opiskelua, kun se esitettiin jo projektin alussa virittämään oppilaat aiheeseen ja se oli osana jokaista opetuskertaa. Ohjaavassa kysymyksessä näkyi myös opetuskertojen tavoite siitä, että opitaan sähkön säästön periaatteista ruoanvalmistuksessa. (Ryhmä 6)

O11: Ja kyllä, kun me esitettiin heille tämä (ohjaava) kysymys, niin me käytettiin siinä siis esimerkkiä ja näytettiin, miten välipalan voi jakaa koodeihin. Sillä se oli oppilaille tosi epäselvää, mitä se ohjelmoinnillinen ajattelu tarkoittaa ylipäätään (...). (Ryhmä 5)

Tietokäytänteisiin ohjaamista kuvataan niukasti

Tietokäytänteiden opettamisessa ja niihin ohjaamisessa viitataan harvoin tarkasti tutkimuskirjallisuudessa tai luennoilla esitettyihin kuvauksiin siitä, miten projektioppimisessa tuetaan omien tutkimuskysymysten kysymistä, tutkimuksen tai projektin suunnitteluun tukemista, päätelmien ja ratkaisujen kehittämistä tai niistä kommunikointia. Tietokäytänteisiin ohjaamisen pohdinta jää niukaksi, vaikka reflektointia tukevissa kysymyksissä suunnitteluvaiheessa pyydettiin pohdintaan oppimistavoitteita sekä toteutusvaiheessa sitä, miten ohjaava kysymys tuki oppilaiden opiskelua.

Menetelmällisen ja käsitteellisen tiedon syvempi pohtiminen on vähäistä kotitalouden tai muiden valittujen tiedonalojen yhteydessä. Opettajaopiskelijat eivät tuo esille, miten oppilaiden kotitalousoppiaineen keskeisten käsitteiden käyttöä tuettaisiin esimerkiksi luokittelun tai kategorisoinnin avulla. Toisaalta seuraava aineistoesimerkki osoittaa, että kotitalouden keskeisiä puhtaanapitoon liittyviä käsitteitä ja niiden oppimista on tuettu käyttämällä opetuksessa kotitalouden puhtaanapidon ympyrämallia. Menetelmällisen tiedon pohdinnassa kotitalouden oppiainekohtaisen keskeisen taidon oppimisen ja ohjaamisen kannalta kuvaaminen jää usein puutteelliseksi. Reflektoinnista ei paljastu, miten jokin keskeinen kotitalouden taito, toiminta tai tekniikka ohjataan tai tuetaan projektioppimisen aikana, kun tavoitteena on ollut jonkun tietokäytännön oppiminen.

Yhteenvetona voidaan todeta, että vain kolme opiskelijaryhmää kuudesta toi esille tietyn tietokäytännön opettamiseen, ohjaamiseen tai oppimisen palautteen antamiseen liittyviä tilanteita tai näihin tilanteisiin liittyvää käsitteellisen tai menetelmällisen tiedon oppimista (alleviivattu). Aineistoesimerkeistä voidaan päätellä, että opettajaopiskelijat kuitenkin puhuvat tai viittaavat tietokäytänteiden oppimiseen.

Arvioikaa, miten opetuskokeilussa onnistuttiin projektioppimisen pedagogiikassa.

O7: (...) meillä oli siellä taustateoriassa se algoritminen ajattelu, eli se, mikä passas siihen projektioppimiseen. Eli jaetaan se opetettava asia niihin pieniin osiin, ja lähdetään työstää (...). Et oli se puhtaanapitoympyrä, missä oli mekaniikka, aika, lämpötila ja kemia. (Ryhmä 3)

Arvioikaa, miten onnistuitte opetuskokeilussa pedagogisissa lähtökohdissa.

O10: No mä ainakin näen, että me olemme vähän haastettu itseämme niin kun ollaan otettu haltuun uusia asioita, algoritminen, koneeton ohjelmointi, ja sitten no ehkä tiedonhaku digitaalisilla laitteilla oli kaikille meille tuttua, mutta osaa ohjata oppilaille. (Ryhmä 4)

Toisaalta ryhmä 6 pohtii arviointivaiheessa, etteivät he onnistuneet keskeisessä pedagogisessa tavoitteessa, sillä oppilaita ei ohjattu muodostamaan tieteellisiä tutkimuskysymyksiä ohjaavan kysymyksen suunnassa (tietokäytäntö tai siihen viittaaminen alleviivattu). Nämä opiskelijat näkevät tämän keskeisen tietokäytänteisiin ohjaamisen puutteen omassa opetuskokeilussaan edelleen tärkeänä kehittämiskohteena.

Arvioikaa, miten onnistuitte opetuskokeilussanne välittämään oppilaille projektioppimisen keskeisiä oppimistavoitteita.

O16: No ehkä just oppilaiden kysymykset olis ollut tän projektioppimisen kannalta tärkeä. Et ne nyt jäi tästä toteutuksesta pois ja sit ehkä se digitaalisuus olis voinut näkyä monipuolisemmin. (Ryhmä 6)

Useamman tiedonalan käsitteellinen ja menetelmällinen tieto

Opiskelijat tarkastelivat useamman tiedonalan käsitteellistä ja menetelmällistä tietoa (alleviivattu) oppilaiden työskentelyyn ohjaamisen ja työskentelyn arvioinnin yhteydessä (ks. Vasquez ym. 2013). Seuraavissa aineistositaateissa ryhmät pohtivat, miten oppilaita ohjataan ryhmässä keskustelemaan ja toimimaan yhdessä tuotosten äärellä, jotta oppilaiden laaja-alaisen osaamisen taidot, kuten ajattelun taidot, monilukutaito sekä tieto- ja viestintätekniikan käytön taidot, kehittyvät esimerkiksi aineiston keruussa laskemalla tai aineistoon perustuvien päätelmien tekemisessä (alleviivattu). Muiden peruskoulussa opiskeltavien oppiaineiden, kuten terveystiedon (ravitseumus), fysiikan (sähkö, energia) ja kemian (liukeneminen), keskeisten käsitteiden ja periaatteiden ymmärrys näkyy näissä aineistositaateissa (alleviivattu).

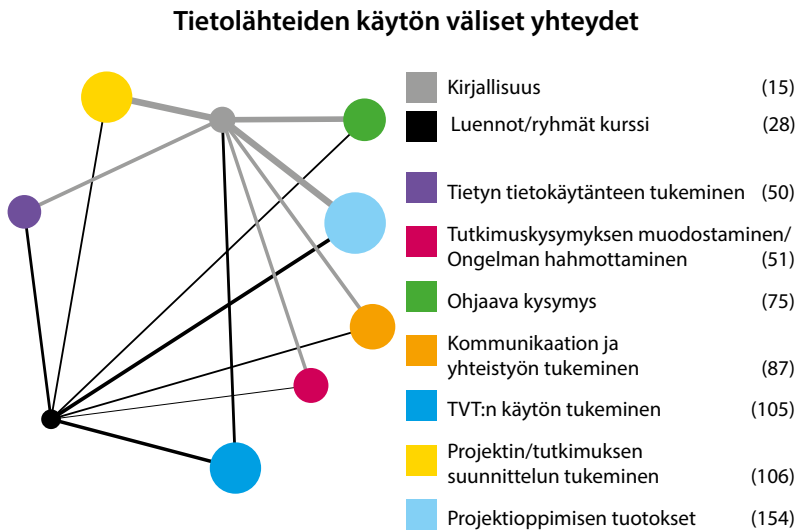
Kertokaa, millaisia konkreettisia tuotoksia oppilaat tuottivat oppimisprosessinsa aikana.

O16: Joo ja sit niissä (tuotoksissa) näkyi myös hyvin tän projektin monitieteisyys, kun näihin postereihin laskettiin sitä käytetyn sähkön määrää. Oppilaiden poste-reissa oli niitä fysiikan käsitteitä, mutta myös konkreettisia vinkkejä sähkön sääs-töön kodeissa. (Ryhmä 6)

O7: Jos puhutaan vielä ihan konkretian tasolla (tuotoksista), mikä meillä on se mei-dän perimmäinen oppimisen tavoite, niin tunnistaa niitä asioita, mitkä vaikuttaa sii-hen tahrn poistamiseen ja siihen ja mihin se tahra liukenee. (...) (Ryhmä 3)

Tutkimusperustaisen tiedon osa-alueiden yhteys ammatillisen tiedon kehittämisessä

Tietolähteiden samanaikaista esiintymistä havainnollistettiin kuviolla 2. (ks. kuvio 2).



Kuvio 2. Tietolähteiden samanaikainen esiintyminen.

Projektioppimisen keskeisten piirteiden pohtimisessa tukeuduttiin enimmäkseen luennolla tai ryhmäkerroilla esitettyihin tutkimusperustaisiin tietoihin (ks. Kuvio 2). Opiskelijat esittivät näissä reflektoinnin osuuksissa myös havaintoja käytännöllisen tiedon pohjalta. Tutkimusperustaisen tiedon yhteydessä viitattiin useammin luento- ja ryhmäopetukseen, mutta opiskelijat eivät maininneet lainkaan lukemiaan artikkeleita nimillä, esimerkiksi artikkelia, johon perehdyttiin lukehtävän yhteydessä opintojakson alussa.

O17: Toi kysymys (Mikä on konkreettinen tuotos, minkä oppilaat valmistavat?) kuulostaa siltä, että me oltais vähän niiku strukturoitu jo se, mitä ne niiku tekee, (...) mutta ton luennon perusteella ne (oppilaat) kuitenkin ite keksii ne ratkaisut periaatteessa ite, eli toi ehkä tarkentuu taas vähän myöhemmin ryhmäkerralla. (Ideointivaihe, Ryhmä 6)

Tukeutuminen tutkimustietoon ohjaavan kysymyksen suunnittelussa

Seuraavissa aineistositaateissa näkyy, millä tavalla ryhmässä 4 ideoidaan ohjaavaa kysymystä ja tukeudutaan luennolla opittuihin ja omaksuttuihin tietoihin siitä, miten oppilaat otetaan huomioon, kun ideoidaan ohjaavaa kysymystä.

O10: (...) jos muistelen oikein sieltä luennolta, niin siinä (ohjaavassa kysymyksessä) olis hyvä olla niitä keskeisiä ja tärkeimpiä käsitteitä, että onko se ruokavalio sitten meillä, nimenomaan urheilevan nuoren ruokavalio? (Ideointivaihe, Ryhmä 4)

Arviointivaiheessa projektioppimisen pedagogisten oppimistavoitteiden saavuttamista koskevassa reflektiossa opiskelija viittaa projektioppimisen tutkimuskirjallisuudessa kuvattuun algoritmisen ajattelun oppimiseen sanoittamatta, mitä käsitteellä heidän opetuskokeilussaan tarkoitetaan. Opiskelija määrittelee tämän keskeisen tietokäytännön esimerkin avulla viitaten kotitaloudessa tunnettuun puhtaanapidon ympyrämalliin, jota käyttämällä ja kehittämällä voidaan myös ohjata tässä tilanteessa viitattuun algoritmiseen ajatteluun, tässä kokonaisuuden pilkkomiseen osiin.

O7: Mun mielestä ainakin, kun meillä oli siellä taustateoriassa se algoritmisen ajattelu, elikkä se mikä passas siihen projektioppimiseen. Eli jaetaan se opetettava asia niihin pieniin osiin, ja lähdetään työstää (...). Et oli se puhtaanapitoympyrä, missä oli mekaniikka, aika lämpötila ja kemia. (Arviointivaihe, Ryhmä 3)

Pohdinta

Tässä tapaustutkimuksessa kuvattiin kotitalouden aineenopettajaopiskelijoiden ammatillisen tiedon kehittymistä opintojaksolla, joka sisälsi luento- ja ryhmäopetusta sekä käytännön opetusta kenttäkoulussa. Opintojakson tavoitteena oli kytkeä opetuksen teoriaa ja käytäntöä tiiviisti yhteen.

Ennen tulosten pohdintaa tarkastelemme tutkimuksen luotettavuutta viiden laadullisen tutkimuksen luotettavuuskriteerin näkökulmasta (Lincoln & Guba, 1985). *Uskottavuuden* näkökulmasta olemme dokumentoineet ja kuvanneet tarkasti tutkimuksen kulun (ks. Kuvio 1) ja teoriaohjaavan ja aineistolähtöisen sisällönanalyysin toteuttamisen (Elo & Kyngäs 2008). *Riippuvuus* viittaa aineiston vakauteen ja siihen, että varmistimme keskusteluissa ja muistiinpanoilla sen, että kaikki kirjoittajat pystyivät seuraamaan ensimmäisen kirjoittajan päätöksiä aineiston analyysin koodaamisesta *Atlas.ti*-ohjelmassa. *Vahvistettavuus* viittaa *objektiivisuuteen*. Ensimmäinen kirjoittaja luki litteroidut ryhmäkeskustelut ensin useaan kertaan ja koodasi ne kategorioiden mukaan, joita myöhemmin tarkennettiin muiden kirjoittajien kanssa. Tällä varmistettiin, että aineisto edusti tarkasti opettajaopiskelijoiden antamaa tietoa. *Siirrettävyys* viittaa siihen, että tutkimus voitaisiin toistaa samankaltaisessa kontekstissa. Samantapaisia asioita tuli esille useissa analysoiduissa opiskelijoiden ryhmäkeskusteluissa, mikä viittaa aineiston saturaatioon ja antaa viitteitä siirrettävyydestä samaa oppiainetta edustavien opettajaopiskelijoiden keskuudessa. Tutkimuksen *autenttisuuden* tukemiseksi kuvasimme opintojakson keskeiset tavoitteet ja piirteet lyhyesti tässä artikkelissa (Lincoln & Guba, 1985).

Opetuksen laadun ja johdonmukaisuuden varmistamiseksi on keskeistä, että opettajien ratkaisut ja päätöksenteko perustuvat tutkimusperustaiseen tietoon (Pendry & Husbands 2000). Useissa aikaisemmissa tutkimuksissa ovat nousseet esille teorian ja käytännöllisen tiedon yhdistämisen haasteet (Darling-Hammond 2017; Juuti ym. 2011). Tässä tutkimuksessa keskeistä oli, että tutkimusperustainen teoreettinen tieto on mahdollisimman vaivattomasti opettajaopiskelijoiden käytettävissä ja linkittyi käytännön tilanteisiin. Käytäntöä ja teoriaa yhdistävä opintojakso suunniteltiin siten, että se tukee opettajaopiskelijoiden paneutumista projektioppimisen opetusmenetelmään tutkimuskirjallisuuden ja luentojen avulla. He saivat mahdollisuuden soveltaa tutkimusperustaista tietoa käytännössä ja reflektoida kokemuksiaan ja ratkaisujaan ohjatusti ja tuetusti opintojakson

aikana. Tutkimus vahvistaa aikaisempia havaintoja siitä, ettei opettajaopiskelijoiden tiedon alkuperä ole useinkaan teoriassa (Allen & Wright 2014; Loughran 2022).

Opintojakson rakenne ja valitut reflektion tuen kysymykset ohjasivat opettajaopiskelijoita keskustelemaan pienissä ryhmissä projektioppimisen piirteistä ja kytkemään tähän keskusteluun tutkimukseen perustuvia käsitteitä. Tulokset osoittivat, että eri tietolähteisiin, kuten luentoihin, ryhmäopetukseen tai tutkimuskirjallisuuteen viitattiin opiskelijoiden keskusteluissa vähän erityisesti silloin, kun tarkasteltiin projektioppimisen piirteitä. Reflektioissa ilmeni tiedon teoriaan kytkemisen vaikeus ja reflektio tapahtui käytännön kuvailun tasolla, kuten aikaisemmissakin tutkimuksissa on osoitettu (Kostiainen ym. 2023). Reflektion laatuun pystyttiin kuitenkin vaikuttamaan. Tässä tutkimuksessa se näkyi etenkin projektioppimisen ohjaavaan kysymykseen liittyvissä pohdintoissa, joissa opiskelijat pääsivät keskustelemaan asiasta tuetusti myös teoreettisella tasolla.

Kotitalouden aineenopettajaopiskelijoiden reflektioista paljastui, että he reflektoivat opettajan tiedon osa-alueita monipuolisesti. Toisaalta havaittiin, että opetuksen kokonaiskuvan hahmotus vaikutti haastavalta, mikä näkyi muun muassa arviointimenetelmien vähäisenä pohdintana suunnitteluvaiheissa. Opiskelijoiden oppimisprosessissa korostui etenkin se, että pedagogista sisältötietoa (kotitalouden faktuaalinen, käsitteellinen ja menetelmällinen tieto) käsiteltiin enemmän ja syvällisemmin kuin esimerkiksi oppimaan oppimisen taitoja. Tulosten perusteella on tärkeää kehittää tutkimusperustaista reflektion tukea teoreettista ja käytännöllistä tietoa yhdistävillä yliopiston opintojaksoilla ja erilaisissa harjoittelutilanteissa. Tämä on välttämätöntä, jotta käytännöllinen tieto voi muuttua ammatilliseksi tiedoksi (ks. Toom ym. 2015).

Lähteet

- Allen, J. M., & Wright E. (2014). Integrating theory and practice in the pre-service teacher education practicum. *Teachers and Teaching, Theory and Practice* 20(2), 136–151. <https://doi.org/10.1080/13540602.2013.848568>
- Beijaard, D., Korthagen, F., & Verloop, N. (2007). Understanding how teachers learn as a prerequisite for promoting teacher learning. *Teachers and Teaching, Theory and Practice*, 13(2), 105–108. <https://doi.org/10.1080/13540600601152298>

- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 291–309. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399>
- Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107–111. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x>
- Gess-Newsome, J. (2015). A model of teacher professional knowledge and skill including PCK: Results of the thinking from the PCK Summit. Teoksessa A. Berry, P. Friedrichsen, & J. Loughran (toim.), *Re-examining pedagogical content knowledge in science education* (28–42). Routledge.
- Hevey, D. (2018). Network analysis: A brief overview and tutorial. *Health Psychology and Behavioral Medicine*, 6(1), 301–328. <https://doi.org/10.1080/21642850.2018.1521283>
- Hiebert, J., Gallimore, R., & Stigler, J. (2002). A knowledge base for the teaching profession: What would it look like and how can we get one? *Educational Researcher*, 31(5), 3–15. <https://doi.org/10.3102/0013189X031005003>
- Juuti, K., Krzywacki, H., Toom, A., & Lavonen, J. (2011). Reflektoinnin työtapojen kokeminen opettajaksi kehittymisessä. Teoksessa L. Tainio, K. Juuti, A. Kallioniemi, P. Seitamaa-Hakkarainen, & A. Uitto (toim.), *Näkökulmia tutkimusperustaiseen opetukseen: Ainedidaktisia tutkimuksia* (37–50). (Suomen ainedidaktisen tutkimusseuran julkaisu / Ainedidaktisia tutkimuksia; No. 1). Suomen ainedidaktinen tutkimusseura ry. <https://doi.org/10.138/28405>
- Keiski, R., Hämäläinen, K., Karhunen, M., Löfström, E., Näreaho, S., Varantola, K., Spoof, S.-K., Tarkiainen, T., Kaila, E., & Aittasalo, M. (toim.). (2023). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa*. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan HTK-ohje 2023. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisu; 2/2023.
- Korthagen, F. (2016). The pedagogy of teacher education. Teoksessa J. Loughran & M. L. Hamilton (toim.), *International handbook of teacher education* 1, 311–346). Springer.
- Kostiainen, E., Aalto, E., Hiljanen, M., & Tallavaara, R. (2023). Opettajaopiskelijoiden reflektointiosaamisen kehittäminen. *Yliopistopedagogiikka*, 30(1). <https://lehti.yliopistopedagogiikka.fi/2023/06/22/opettajaopiskelijoiden-reflektointiosaamisen-kehittaminen/>
- Krajcik, J., & Czerniak, C. (2018). *Teaching science in elementary and middle school: A project-based approach* (5. painos). Taylor and Francis.

- Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: An overview. *Theory Into Practice*, 41(4), 212–218. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104_2
- Lavonen, L., Loukomies, A., Vartiainen, J., & Palojoiki, P. (2023). Promoting 3rd grade pupils' learning of science knowledge through project-based learning in a Finnish primary school. *Nordina: Nordic Studies in Science Education*, 19(2), 181–199. <https://doi.org/10.5617/nordina.9686>
- Lavonen, L., Loukomies, A., Vartiainen, J., & Palojoiki, P. (2022). Supporting pupils' scientific and engineering practices in everyday life contexts at the primary school level during a project-based learning unit in Finland. *Education 3-13*, 50(7), 918–933. <https://doi.org/10.1080/03004279.2021.1921823>
- Lincoln Y., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. SAGE.
- Loughran, J. (2022). Effective reflective practice: In search of meaning in learning about teaching. *Journal of Teacher Education*, 53(1), 33–43. <https://doi.org/10.1177/0022487102053001004>
- Pendry, A., & Husbands, C. (2000). Research and practice in history teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 30(3), 321–334. <https://doi.org/10.1080/03797720600625275>
- Rodgers, C. (2002). Defining reflection: Another look at John Dewey and reflective thinking. *Teachers College Record*, 104(4), 842–866. <https://doi.org/10.1111/1467-9620.00181>
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–22.
- Stake, R. (2005). Qualitative case studies. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.), *The SAGE handbook of qualitative research* (3. painos. 443–466). Sage Publications Ltd.
- Turkkila, M., Lavonen, J., Salmela-Aro, K., & Juuti, K. (2022). New materialist network approaches in science education: A method to construct network data from video. *Frontline Learning Research*, 10(2), 22–44. <https://doi.org/10.14786/flr.v10i2.949>
- Toom, A., Husu, J., & Patrikainen (2015). Student teachers' patterns of reflection in the context of teaching practice. *European Journal of Teacher Education*, 38(3), 320–340. <https://doi.org/10.1080/02619768.2014.943731>
- Vasquez, J., Sneider, C., & Comer, M. (2013). *STEM lesson essentials, Grades 3–8: Integrating science, technology, engineering, and mathematics*. Heinemann.
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6. painos). SAGE.

Opettajat yhdistettyä katsomusopetusta kehittämässä: professionaalisuuden näkökulmia

TUULI LIPIÄINEN¹, SAILA POULTER², MARJAANA KAVONIUS² JA ARTO KALLIONIEMI²

tuuli.lipiaiainen@helsinki.fi

¹Helsingin yliopisto, Kasvatustieteellinen tiedekunta, Helsingin normaalilyseo, ²Helsingin yliopisto, Kasvatustieteellinen tiedekunta, Kasvatustieteiden osasto

Tiivistelmä

Muutokset suomalaisten katsomuksellisuudessa ovat luoneet tarpeen kehittää katsomusaineiden opetusta. Opetusta on usein kehitetty opettajien toimesta tunnistamalla uskonnon ja elämäncatsomustiedon oppiaineiden sisältöjen päällekkäisyyksiä. Kehitystyössä on keskeistä huomioida oppiaineiden erilaiset ainedidaktiset taustat ja toisaalta opettajan professionaalisuuteen kuuluvat rajapinnat ammatillisuuden ja henkilökohtaisuuden välillä. Tämä tutkimus keskittyy Helsingin yliopiston normaalikouluissa toteutettavaan osittain yhdistetyn katsomusopetuksen kehittämistyöhön, tutkien opettajien professionaalisia lähestymistapoja opetussuunnitelmaprosessin luomisessa. Tulosten mukaan opettajat lähestyivät opetussuunnitelman tekemistä hyvin erilaisista näkökulmista, korostaen esimerkiksi professioon kuuluvia henkilökohtaisia elementtejä. Tutkimustulosten valossa katsomusaineiden opetuksen kehittämisessä on jatkossa tarpeen kiinnittää huomiota opettajan professiosta tehtäviin moninaisiin tulkintoihin.

Avainsanat

yhdistetty katsomusopetus, opettajan professionaalisuus, uskonnonopetus, elämäncatsomustiedon opetus

Teachers Developing Integrative Worldview Education: Perspectives of Professionalism

Abstract

Changes in the Finnish worldview landscape have created the need to develop religious and worldview education. Teachers have often pioneered integrative teaching of worldview education subjects identifying overlapping content in religious education and worldview studies. In the development work, it is essential to consider the different didactic backgrounds of the subjects and the interfaces between professionalism and personality that are part of the teacher professionalism. This study focuses on the development work for partially integrative worldview education in the University of Helsinki training schools, investigating teachers' professional approaches in the curriculum process. According to the results, the teachers used different roles and perspectives in the process, emphasizing often the personal elements of the profession. This study shows that it is necessary to pay attention to the multiple interpretations of the teacher's profession in the future when developing integrative worldview education.

Keywords

integrative worldview education, teacher professionalism, religious education, worldview studies

Johdanto

Katsomuksellinen tilanne Suomessa on muuttunut viimeisten vuosikymmenten aikana muun muassa maallistumisen ja katsomuksellisen moninaistumisen takia. Vaikka suomalaisista noin 65% kuuluu yhä Evankelis-luterilaiseen kirkkoon (Suomen evankelis-luterilainen kirkko 2023), alle 50% suomalaisista ja vain 23% alle 30-vuotiaista määrittelevät itsensä uskonnollisiksi (Ketola 2020). Muutokset näkyvät myös koulumaailmassa ja keskustelu katsomusopetuksen merkityksestä, ydinsisällöistä ja paikasta nyky-yhteiskunnassa on herättänyt laajaa keskustelua (Salmenkivi & Åhs 2022). Katsomusaineiden opetuksella tarkoitetaan yleissivistävässä koulutuksessa annettavaa uskonnon opetusta eri oppimäärissään ja elämänkatsomustiedon opetusta. Katsomusaineiden opiskelu on pakollista ja oppilaan katsomusaine määräytyy oppilaan kirkollisen tai uskonnollisen yhdyskunnan jäsenyyden perusteella (Opetushallitus 2024).

Opetusministeriön tilaama tuore selvitys katsomusaineiden opetuksen nykytilanteesta (ks. Salmenkivi & Åhs 2022) nostaa esiin katsomusopetukseen liittyviä haasteita nyt ja tulevaisuudessa ja korostaa tieteellisen tutkimuksen tarvetta katsomusaineiden osittain yhdistetyistä opetuskokeiluista. Selvityksen mukaan yhdistettyjä kokeiluja tehdään Suomessa paljon, mutta tutkimusta niistä on vähän (ks. myös Suomilammi 2023). Osittain yhdistetyllä opetuksella tarkoitetaan opetusta, jossa osa katsomusaineiden opetuksesta toteutetaan kaikille yhteisenä opetuksena, ja osa eriyttäen oppilaat oman katsomusaineen mukaisiin ryhmiin (Kallioniemi 2005).

Helsingin yliopiston normaalikoulujen (Viikin normaalikoulu ja Helsingin normaalilyseo) ja Helsingin yliopiston Kasvatustieteellisen tiedekunnan yhteinen *Osittain yhdistetyn katsomusaineiden opetuksen tutkimus- ja kehittämishankeen (Odysseus)* tavoitteena on vastata muutospaineeseen käytännön opetussuunnitelmatyön ja tutkimuksen näkökulmista. Hankkeen toimesta tehtyä osittain yhdistettyä katsomusaineiden opetussuunnitelmaa alettiin toteuttaa normaalkouluissa syksyllä 2023.

Tässä tutkimusartikkelissa tarkastellaan opettajan professionaalisuuden lähestymistapoja osittain yhdistetyn katsomusopetuksen suunnittelu- ja opetussuunnitelmavaiheissa. Opettajien näkökulman tutkiminen on katsomusaineiden opetusta kehitettäessä erityisen tärkeää, koska opettajien rooli suomalaisessa

koulutusjärjestelmässä on vahva (ks. esim. Tirri & Kuusisto 2020; Thrupp ym. 2023) ja katsomusaineiden on havaittu olevan hyvin opettajaherkkiä oppiaineita (ks. esim. Lipiäinen 2024; Poulter & Kavonius 2023).

Lisäksi opettajilla on Suomessa vankka professionaalinen asema, joka pitää sisällään verrattain vahvan autonomian (Tirri 2014), ja toisaalta eettisen vastuullisuuden (Tirri & Kuusisto 2020). Professioniin kuuluva autonomia ulottuu samanaikaisesti eri tasoille, mikä tarkoittaa, että opettaja tekee päätöksiä liittyen opetuksen sisältöön ja opetustapoihin, suhteuttaen päätöksentekoa samalla esimerkiksi erilaisiin oppilaisiin, omaan ammatilliseen kehittymiseensä, sekä yhteiskuntaan ja sen tavoitteisiin (Wermke & Salokangas 2021).

Professionaalisuudella tässä artikkelissa tarkoitetaan sitä, että opettajia ei nähdä ainoastaan koulutuksen toimeenpanijoina, vaan osaajina, joilla on erityisesti koulutuksen käytännön kautta rakentuvaa ammatillista tietoa (Campbell-Barr 2019). Tämän lisäksi määritelmämme opettajan professiosta pitää sisällään myös henkilökohtaisen ulottuvuuden (ks. esim. Tirri & Kuusisto 2020; Thrupp ym. 2023). Ammatillinen ja henkilökohtainen nähdäänkin tässä tutkimuksessa toisiinsa kietoutuneina osina tai puolina, jotka vaikuttavat opettajan ajatteluun ja toimintaan tiedostetusti ja tiedostamattomasti (ks. myös Beauchamp & Thomas 2009; Day 2018). Tutkimuksen tavoitteena on vastata kysymykseen: *Millaisia professionaalisuuden lähestymistapoja opettajat tuovat esiin osittain yhdistetyn katsomusopetuksen opetussuunnitelmaprosessissa?* Professionaalisuuden lähestymistapoja käsitteellistetään tässä tutkimuksessa jakamalla professio instrumentaaliseen ja normatiiviseen professionaalisuuteen.

Instrumentaalinen ja normatiivinen professionaalisuus

Opettajan professiota on usein tarkasteltu voimakkaan kontekstisidonnaisena, ja siihen vaikuttaa yhteiskunta arvoineen, sekä odotukset siitä, mitä on hyvä opettajuus. Professiota voi lähestyä myös ammattieettisistä ja kasvatuksellisista ihanteista käsin, sekä sosiaaliskonstruktiiivisesta näkökulmasta interaktiivisesti muodostuvana prosessina, joka muokkautuu tietyssä yhteiskunnallis-kulttuurisessa kontekstissa (Beauchamp & Thomas 2009; Beijaard, Meijer & Verloop 2004). Lisäksi opettajan henkilökohtaista näkökulmaa professionaalisuuden tarkastelussa ei voi häivyttää, vaan se tulee nähdä ammatillisuuteen kietoutuneena

osana (Beijaard, Meijer & Verloop 2004). Kontekstisidonnaisuuden, sekä henkilökohtaisen ja ammatillisen ulottuvuuden yhteen kietoutumisen takia opettajan professionaalisuus edellyttää varsin moninaisten tietojen, taitojen ja eettisen kompetenssin yhdistämistä (Bakker & Montessori 2016). Tätä kompleksisuutta voidaan tarkastella jakamalla professio *instrumentaaliseen ja normatiiviseen* professionaalisuuteen.

Instrumentaalisella professionaalisuudella tarkoitetaan, että opettajan professio perustuu muodolliseen kvalifikaatioon, jolloin opettajan tehtävänä on seurata kasvatuksen ja koulutuksen ohjeistuksia ja arvoja, sekä toimia opetus- ja kasvatusjärjestelmän toimeenpanijana. Käytännössä hyvä opettaja on sellainen, joka seuraa esimerkiksi opetussuunnitelmaa, lainsäädäntöä, tietopohjaisia oppiaineita ja laajempia opetuksellisia taitoja. Instrumentaaliseen professionaalisuuteen liitetään siis tiettyjen koulutuksellisten ja kasvatuksellisten päämäärien tavoitteleva toiminta (Bakker & Montessori 2016; Bakker & van der Zande 2023). Esimerkiksi Biesta (2012; 2021) on määritellyt nämä päämäärät kvalifikaation, sosialisatiion ja subjektifikaation kolmijaon kautta. Sosialisatiolla hän viittaa koulun laajempaan tehtävään kasvattaa yksilöitä yhteiskunnan jäseniksi ja kvalifikaatiolla prosessia, jonka myötä oppilaille välitetään tietoa ja ymmärrystä maailmasta ja heitä ympäröivästä yhteiskunnasta. Subjektifikaatiolla puolestaan tarkoitetaan yksilön kasvamista omaksi ainutlaatuiseksi itsekseen, joka kykenee eettisessä mielessä arvioimaan ja asemoimaan itseään suhteensa toisiin ja maailmaan.

Opettajan professionaalisuus tässä tutkimuksessa sisältää myös subjektiivisen ulottuvuuden, sekä moraalikysymyksiin ja kasvatuksen päämäärään sitoutumisen, jota voidaan kutsua normatiiviseksi professionaalisuudeksi (Bakker & Montessori 2016; Bakker & van der Zande 2023). Normatiivinen professionaalisuus korostuu erityisesti suomalaisen opettajan professionissa, koska opettajalla on Suomessa katsottu olevan oikeus työssään toimiessaan myös henkilökohtaisiin näkömyksiin ja arvoihin (ks. esim. Tirri & Kuusisto 2020). Toisaalta henkilökohtaisen ulottuvuuden tarkastelu on kiinnostavaa, koska aikaisempi tutkimus osoittaa, että opettajilla on haasteita erottaa henkilökohtaiset näkemykset ja arvot ammatillisuudestaan toimiessaan katsomusopettajina ja -kasvattajina (Flanagan 2021; Häusler ym. 2019; Lipiäinen 2024).

Normatiivisuuteen liittyy pohdinta kasvatuksen päämäärästä ja 'hyvästä' (Bakker & van der Zande 2023; Biesta 2012). Normatiivisuutta on myös se, että opettaja

osaa tehdä ratkaisuja joustavasti muuttuvissa kasvatustilanteissa ja ymmärtää, että niihin liittyy aina arvojen ja periaatteiden tulkintaa, soveltamista ja harkintaa (Bakker & Montessori 2016; Bakker & van der Zande 2023). Van der Zande ja Bakker (2023) ehdottavat, että normatiivisen professionaalisuuden tarkastelussa tulisikin erottaa kolme eri tasoa: (1) persoonallinen, (2) ammatillinen ja (3) yhteiskunnallinen. Normatiivisuus on täten ymmärrettävissä monikerroksisena, ja sen arvot, uskomukset ja muut henkilökohtaiset näkemykset kietoutuvat niin opettajuuden yksilölliseen, ammatilliseen, kuin yhteiskunnalliseenkin ulottuvuuteen. Normatiivisuudessa perusajatuksena on sen hyväksyminen, että opettajuudessa ei ole valmiita vastauksia, ja ammatillisuuteen kuuluu väistämättä tasapainoilu epäselvien tulkintojen välillä. Tämän hämmennyksen hyväksymällä opettaja voi kuitenkin tiedostaa uusia näkökulmia asiaan (Bakker & van der Zande 2023).

Katsomusaineiden oppiainetraditiot

Suomessa katsomusaineiden opetuksella on pitkät oppiainetraditiot, jotka vaikuttavat katsomusaineiden opetuksessa ja niiden opetukseen liittyvässä keskustelussa. Vaikka uskonnonopetus eri muodoissaan ja elämänskatsomustiedon opetus sisältävät samankaltaisia tavoitteita ja sisältöjä, niiden näkökulmat ja oppisisällöt ovat muodostuneet omanlaisikseen ja ne ovat toisistaan erillisiä, itsenäisiä oppiaineita (Kavonius 2021; Koirikivi ym. 2019). Uskonnonopetuksella ja elämänskatsomustiedon opetuksella on omat toisistaan eroavat taustatieteensä, jotka vaikuttavat aineiden oppiainetraditioihin. Uskonnonopetuksen taustatieteinä ovat perinteisesti olleet teologiset tieteet ja uskontotiede, kun taas elämänskatsomustiedon taustatieteinä ovat olleet käytännöllinen filosofia, kulttuuriantropologia ja uskontotiede (Kavonius 2021).

Uskontoa on opetettu kansakoulussa sen perustamisesta lähtien, mutta vasta 1920-luvulla kansakoululaissa määriteltiin, että koulun oli annettava uskonnonopetusta siitä uskonnosta, johon oppilaiden enemmistö kuului (esim. Kähkönen, 1976; Saine 2000). Uskonnonopetus säilyi luonteeltaan pitkään tunnustuksellisenä opetuksena. Vasta 2000-luvun alussa tunnustuksellisesta uskonnonopetuksesta luovuttiin ja siirryttiin 'oman uskonnon opetukseen', joka perustui oppilaan jäsenyyteen uskonnollisessa yhdyskunnassa (Ubani 2013, 69–72).

Uskonnon eri oppimäärien määrä on kasvanut vähitellen 2000-luvulla ja Opetushallitus on hyväksynyt opetussuunnitelman 14 uskonnon oppimäärälle (Opetushallitus 2024). Evankelis-luterilaista uskontoa on alakoulussa perinteisesti opettanut luokanopettaja, kun taas yläkoulussa uskonnonopetuksesta vastaa yleensä aineenopettaja. Tosin vähemmistöuskontojen opetuksessa myös alaluokilla on tavallista, että opetusta antavat aineenopettajat. Ryhmien moninaistuessaa haasteena on kuitenkin ollut pätevien vähemmistöuskontojen opettajien löytäminen (Salmenkivi & Åhs 2022). Uskonnonopetuksen ryhmät ovat myös sisäisesti hyvin moninaisia, koska oppilaat eivät välttämättä määrittele omaa katsomustaan opetusryhmän mukaisesti (Kavonius 2021) ja etenkin pienryhmäuskontojen ryhmät kootaan usein eri ikäisistä ja taustaisista oppilaista (Salmenkivi & Åhs 2022).

Uskonnottomia oppilaita varten kehitettiin 1920-luvulla erityinen oppiaine nimeltä uskonnon historia ja siveysoppi, jota järjestettiin aina 1980-luvulle, kunnes peruskouluun vuonna 1985 kehitettiin uusi oppiaine elämäntutkimustieto (esim. Kähkönen, 1976; Saine 2000). Elämäntutkimustiedon opiskelijoiden määrä säilyi pitkään varsin maltillisena, mutta viime vuosikymmeninä elämäntutkimustiedon opetus on laajentunut merkittävästi. Oppiaineeseen osallistuu hyvin erilaiselta katsomuspohjalta tulevia oppilaita (Salmenkivi & Åhs 2022).

Vaikka molempien katsomusaineiden on katsottu tähtäävän katsomukselliseen yleissivistykseen, näkökulma tähän on erilainen (Koirikivi ym. 2019). Siinä missä uskonnonopetus lähtee oppilaan oletetusta 'lähitraditiosta käsin', elämäntutkimustiedon opetuksen lähtökohdista tällainen taustaoletus puuttuu (Koirikivi ym. 2019, 63). Niin kutsuttujen vähemmistöuskontojen opetuksella on lisäksi nähty olevan merkityksellinen rooli esimerkiksi vähemmistöidentiteetin vahvistamisessa (ks. esim. Rissanen 2014).

Oppiainetraditioihin, sekä katsomuksiin koulumaailmassa yleisemminkin on perustavanlaatuisesti vaikuttanut myös keskustelu katsomuksen käsitteestä (engl. worldview). Uskonto perinteisessä merkityksessä on mielletty huonosti nykyistä katsomuksellista moninaisuutta määrittäväksi käsitteeksi, ja sen määritelmistä on näkemyseroja tieteenalojen välillä (Namdar ym. 2024). Keskustelun pääteemana onkin ollut, voidaanko uskonnon käsite nähdä katsomuskäsitteen alaisena käsitteenä vai ei. Katsomuksen käsitettä on usein suomalaisessa kasvatuksessa ja koulutuksen tutkimuksessa käytetty kattokäsitteenä kaikille uskonnollisille ja ei-uskonnollisille, henkilökohtaisille ja organisoiduille tavoille nähdä ja käsittää

maailma (ks. esim. Åhs 2020; Kavonius 2021; Lipiäinen 2024). Tämä inklusiivinen, ei-binaarinen ja monimuotoinen määrittely katsomuskäsitteestä (ks. mm. Åhs 2020; Bråten 2021; Flanagan 2021) mahdollistaa myös katsomusaineiden oppiainetraditioiden ja uskonnon ja elämänskatsomustiedon ydinsisältöjen tarkastelun niitä yhdistävästä näkökulmasta.

Aineisto ja metodologiset valinnat

Hankkeen metodologisena viitekehyksenä toimii osallistava toimintatutkimus (ks. esim. Reason & Branbury 2008), joka perustuu moniammatillisen työryhmän työskentelyyn. Toimintatutkimuksen metodologisen lähestymistavan mukaisesti tämän tutkimuksen keskiössä toimi opettajista koottu kehittäjäopettajaryhmä, sekä tutkijoita, jotka tarkastelivat ryhmän toimintaa. Työskentelyn lähtökohtana olivat jokaisen opettajan professionaalisuuteen kuuluvan autonomian kunnioitus, heidän ainedidaktinen osaamisensa ja opettajan erityinen tiedollinen ja taidollinen positio liittyen opettamiseen ja opetettaviin oppiaineisiin. Työskentely toteutettiin osallistavan oppimisen (learning community) mallin mukaan, ja kehittäjäopettajat osallistuivat työskentelyyn ryhmän toiminnasta ja päämäärästä vastuuta ottaen (ks. esim. Reason & Branbury 2008).

Kehittäjäopettajaryhmä koottiin syksyllä 2022 ja sen tehtävänä oli selvittää, missä laajuudessa katsomusaineiden opetussuunnitelmista voisi olla löydettävissä päällekkäisiä sisältöjä, joita voisi opettaa yhdistetysti. Ryhmään kuului normaalikoulujen luokanlehtoreita sekä uskonnon aineenopettajia harjoittelukouluissa opetettavista uskonnon oppimääristä. Opettajat määrittelivät opetuksen sisällöistä yhteisesti ja erikseen opetettavat osuudet ja yhdistivät yhteisesti opetettavat sisällöt oppiaineiden tavoitteisiin. Ryhmä tapasi lukuvuoden aikana noin kuu-kausittain ja opetussuunnitelma saatiin valmiiksi keväällä 2023.

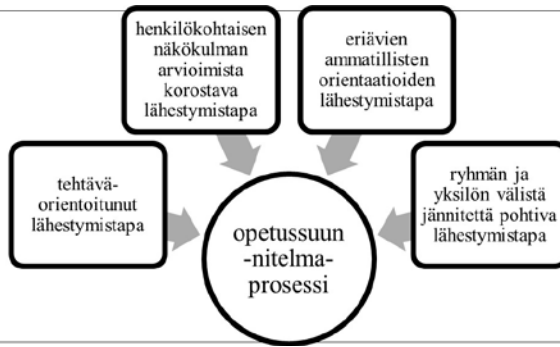
Kehittäjäopettajaryhmän jäsenet ($N = 7$) haastateltiin opetussuunnitelmatyön alussa syksyllä 2023, sekä prosessin loppuvaiheessa keväällä 2024. Nämä puolistrukturoituina teemahaastatteluina toteutetut haastattelut toimivat tämän tutkimuksen aineistona (ks. esim. Cohen, Manion & Morrison 2018). Haastattelut kestivät noin 60–90 minuuttia ja ne toteutettiin yksilöhaastatteluina opettajien kouluilla tai etäyhteyksin.

Haastatteluiden jälkeen aineisto litteroitiin ja litteroitua aineistoa muodostui yhteensä 109 sivua. Aineisto analysoitiin käyttäen kvalitatiivista, teoriaohjaavaa sisällönanalyysia (ks. esim. Tuomi & Sarajärvi 2018). Teoriaohjaavan sisällönanalyysin taustalla hyödynnettiin Bakkerin ja Montessorin (2016) jaottelua opettajan professionaalisuudesta ja sen käsitteellistämistä instrumentaalisen ja normatiivisen ulottuvuuden kautta. Analyysissa käytettiin lisäksi tulkinnallisina näkökulmina Van der Zande ja Bakkerin (2023) määritelmää professionaalisuuden persoonallisista, ammatillisista ja yhteiskunnallisista tasoista.

Tulokset

Tutkimusaineiston perusteella opettajat lähestyivät opetussuunnitelmaprosessia hyvin erilaisista näkökulmista ja rooleista. Osa opettajista lähestyi annettua tehtävää selvästi instrumentaalisesti, ylhäältä päin annettuna ja opettajan kompetenssiin kuuluvana tehtävänä, ja osa normatiivisemmasta näkökulmasta korostaen valintoihin liittyviä arvoja, ristiriitoja, tunteita ja sidonnaisuuksia. Instrumentaaliset ja normatiiviset elementit eivät kuitenkaan olleet selvärajaisia, vaan limittyivät voimakkaasti opettajien argumentoinnissa ja olivat osittain päällekkäisiä. Yleisesti havaittiin, että opetussuunnitelmaprosessin aikana opettajat käyvät jatkuvaa neuvottelua instrumentaalisen ja normatiivisen, eli eräänlaisten professionaalisuuden tulkintojen ääripäiden välillä.

Analyysin avulla tunnistettiin, että opettajien käymät neuvottelut instrumentaalisen ja normatiivisen välillä oli mahdollista jakaa neljään professionaalisuuden eri puolia avaavaan kategoriaan. Nämä kategoriat tulkittiin erilaisiksi opetussuunnitelmaprosessin lähestymistavoiksi ja ne on esitetty kuviossa 1.



Kuvio 1. Opettajien lähestymistavat opetussuunnitelmaprosessissa

Lähestymistavat olivat seuraavat: tehtäväorientoitunut lähestymistapa, henkilökohtaisen näkökulman arvioimista korostava lähestymistapa, eriävien ammatillisten orientaatioiden lähestymistapa ja ryhmän ja yksilön välistä jännitettä pohtiva lähestymistapa. Nämä neljä lähestymistapaa muodostivat aineiston pääkategoriat, joiden sisällä instrumentaaliset ja normatiiviset piirteet painottuivat seuraavaksi esitettävin tavoin.

Tehtäväorientoitunut lähestymistapa

Osa opettajista näki roolinsa opetussuunnitelmatyöskentelyssä ensisijaisesti ammatillisena ja ylhäältä päin määriteltynä. Tällaista roolia voidaan pitää pääosin instrumentaalisenä (ks. Bakker ja Montessori 2016). Tällaisessa lähestymistavassa opettaja sitoutui suorittamaan annettua tehtävää, vaikka olisi itse henkilökohtaisesti ollut eri mieltä tai jopa vastustanut integroitua katsomusopetusta tai jotain muuta tehtävään kuuluvaa. Eräs opettaja kuvasi neuvotteluun normatiivisen ja instrumentaalisen välillä seuraavasti:

Ehkä semmonen, et varmaan mä yllätyinkin siitä, et vaikka minussa itsessäni henkilökohtaisesti herää paljonki ajatuksii tähän teemaan liittyen, jos mä sanon nyt tälleen siviilihenkilönä, niin kuinka sitä työskentelyy pysty kuitenkin tosi hyvin tekemään niin, että ihan vaan teki sitä hommaa ikään ku jotenki, että tää on tehtävänänto ja me tehdään tätä (Opettaja 3).

Tehtäväorientoituneessa lähestymistavassa korostui opettajien mandaatti opetussuunnitelman tekijöinä, sekä harjoittelukoulujen rooli koulutuskentän pioneereina ja tutkimusalueina. Opettajat lähestyivät kehittäjäopettajarooliaan muodollisen pätevyyden, annetun tehtävän tai oman opetuskokemuksensa kautta. Aineiston perusteella havaittiin, että tällainen lähestymistapa oli yleistä erityisesti luokanopettajataustaisilta opettajilta.

Tehtäväorientoituneen lähestymistavan piirteet korostuivat myös vastauksissa, joissa opettajat näkivät tärkeänä lainsäädännöllisten asiakirjojen, kuten Opetushallituksen ohjeiden ja opetussuunnitelmien noudattamisen. Osa opettajista korosti erityisesti uskonto-oppiaineen opetussuunnitelmissa määriteltyä sitouttamatonta ja tunnustuksetonta luonnetta ja sitä kautta opettajan ammatillisen identiteetin ja henkilökohtaisen vakaumuksen erottamista toisistaan opetussuunnitelmatyössä, samoin arjen opetustyössä.

Henkilökohtaisen näkökulman arvioimista korostava lähestymistapa

Opettajat lähestyivät opetussuunnitelmaprosessia usein henkilökohtaisen vakaumuksen, katsomuksen tai mielipiteittensä näkökulmasta. Näiden lähestymistapojen voidaan tulkita olevan normatiivisia ja niissä havaittiin piirteitä kaikista normatiivisuuden tasoista (persoonallinen, ammatillinen ja yhteiskunnallinen) (Van der Zande & Bakker 2023). Henkilökohtaisen näkökulman arvioiminen tuli esiin opettajien viittauksissa arvosidonnaisiin ja ideologisiin näkökulmiin. Erityisesti opettajat toivat esiin henkilökohtaisia ajatusmallejaan ja peilasivat näitä laajempaan, yhteiskunnalliseen keskusteluun katsomuksista.

Vaikka normatiivisuus painottui tässä lähestymistavassa, osa opettajista painotti työskentelyssä instrumentaalisia päämääriä ja näin tietoisesti siirsi sivuun henkilökohtaisen vakaumuksensa ja mielipiteensä. Opettajat olivat tietoisia annetusta tehtävästä ja erottivat siitä neuvotteluissaan myös sanallisesti henkilökohtaisen vakaumuksen ja mielipiteet:

Mähän tarkoituksellisesti pidin sitä ET_hattua päässä ja usein sanoinikin, et mä laitan nyt ET-hatun päähän, kun mä sanon näin. Välillä sitte jouduin sanoon aika selkeesti, et esimerkiksi, kun oli ne maailman uskonnot, että ei, se ei vaan käy, että niitä ET-oppilaille opetetaan. Se ei liity mun henkilökohtaseen vakaumukseen

mitenkään, vaan kyl mä koin hyvin selkeästi, että mä olen se ET:n edustaja siinä, lähinnä siis mun työn puolesta, koska mä nyt satun opettaa sitä ET:tä ja koska mä nyt satuin oleen siin kriteeriryhmässä. Mut se ei liity mitenkään mun henkilökohtaiseen vakaumukseen, vaan siis professionaalisuuden osaamiseen (Opettaja 7).

Vaikka opettajat kokivat tärkeänä oppia varsinkin muiden uskonnon oppimäärien näkökulmia katsomusaineisiin, ajattelussa korostuivat opettajien näkemyksissä jokseenkin tiukka rajanveto oman henkilökohtaisen katsomuksen ja ammatillisena koetun suhtautumisen valossa. Osa opettajista kertoi, että heidän edustamansa oppiaine tai oppimäärä ei ikään kuin vastannut heidän henkilökohtaista katsomustaan, mutta he pitivät tärkeänä ammatillisuuden osoituksena kyvyn erottaa nämä aspektit toisistaan. Tämä näkökulma kuvastaa jälleen neuvottelua ja myös rajanvetoa professionaalisuuden ääripäiden välillä. Kuvatessaan tätä neuvottelua opettajat olivat hyvin tietoisia ammatillisen ja henkilökohtaisen lähestymistavan rajanvedosta ja olivat reflektoineet asiaa tietoisesti jo ennen opetussuunnitelmaprosessia:

Mut siis toisaalt, nii ehkä mulla itelläni on painottunut aika vahvasti semmoseen hyvin pragmaattiseen työhön jollain tavalla se oma tulokulma. - - - että kun ite oon tunnustuksellinen kristitty, niin sit varmaan siin on ehkä se, et erityisesti silloin, kun tietää, että se myös liippaa mun sisäistä maailmaa läheltä tää aihe, niin varmaan semmonen erityisen huolellinen rajanveto siihen, et mä en sit kuitenkaan anna sen liikaa vaikuttaa siihen, että mä teen tätä työtä (Opettaja 3).

Eriävien ammatillisten orientaatioiden lähestymistapa

Aineiston pohjalta oli havaittavissa, että opettajan lähestymistapaan vaikutti usein opettajan ammatillinen orientaatio, eli luokanopettaja- ja aineenopettaja-taustaiset lähestyivät opetussuunnitelmaprosessia eri tavoin. Lähestymistavan voidaan tulkita olevan osittain instrumentaalinen (ks. Van der Zande & Bakker 2023), koska luokan- ja aineenopettajat ovat koulutustaustaltaan erilaisia. Lähestymistavassa havaittiin kuitenkin hyvinkin normatiivisia piirteitä, kun opettajat tulkitsivat ammatilliseen orientaatioon kuuluvia piirteitä. Eroja luokanopettajien ja aineenopettajien, etenkin pienryhmäisten uskontojen opettajien välillä löytyi paljon. Näissä korostui joidenkin vähemmistöuskontojen aineenopettajien kehittämistyössä ottaman roolin stabiilius ja toisaalta taas luokanopettajien esittä-

yhä oppiainetta laajempi näkökulma suhteessa katsomusaineisiin ja niiden opettamiseen, kuten seuraavassa luokanopettajataustaisen opettajan neuvottelussa:

Mut sitte taas ei oo itellä mitään sellasta henkilökohtaista mitään uskontoa tai et jotenkin enemmän se oma asenne on semmonen maailmaa syleilevä, niin sitte niin. Se mun mielestä oli ehkä hyvä tässä projektissa, että tai prosessissa että pystyy nähdä sillain semmosen jotenki isomman kuvan eikä kattoo vaan vaikka sitä jotain omaa uskontoa tai vaan lasien läpi. Tai sellanen objektiivinen ehkä näkökulma uskontoon tai näihin asioihin yleensäkin, niin on itsellä (Opettaja 1).

Pienryhmäisten uskontojen opettajat eivät haastatteluissaan niinkään tuoneet esiin tai kommentoineet omaa henkilökohtaista katsomustaan, kun taas luokanopettajista useimmat toivat jollain tavoin esiin omaa katsomustaan. Tämä tapahtui erityisesti siten, että he refleктоivat työtään opettajana tai rooliaan kehittämistyöryhmässä oman katsomuksensa näkökulmasta, usein vieläpä korostaen, että eivät itse sitoudu tai samaistu esimerkiksi kehittämistyössään ottamaansa tai ylhäältä päin annettuun rooliin.

Aineiston perusteella oli havaittavissa, että luokan- ja aineenopettajat tulkitsivat ammatillista orientaatiota toisistaan poikkeavalla tavalla, mikä osaltaan selittää erilaisia painotuksia neuvotteluissa instrumentaalisen ja normatiivisen välillä. Tämä näkyi erityisesti pienryhmäisten uskontojen opettajien kuvauksessa siitä, kuinka he kokevat olevansa roolissa, jossa he puolustavat ja ylläpitävät pienryhmäisten uskontojen asemaa kouluissa ja yhteiskunnassa yleisemmälläkin tasolla. Ammatilliseen rooliin vaikutti näin ollen työnantajan ja esimiehen lisäksi myös esimerkiksi uskonnollisen yhteisön suhtautuminen yhteistä katsomusopetusta kohtaan:

Et täs on nyt varmaan sit semmonen, että minun tämmönen maineeni nyt sitten xx uskonnon opettajien keskuudessa, niin varmasti, kun tämä asia tulee jotenki julkiseksi, on sitten semmonen, että tuossa on se opettaja, joka on mennyt tekemään tällaista yhteistyötä muitten kanssa ja nyt suunniteltu tämmöisen. [...] Nyt jännityksellä odotan, mitä nyt sitte tällä tavalla tulee tai tän asian puolelta tulee, että minkälaisia kommentteja saan sitte kuulla (Opettaja 6).

Ryhmän ja yksilön välistä jännitettä pohtiva lähestymistapa

Aineiston analyysin perusteella oli tunnistettavissa, että lähestymistapa opetus-suunnitelmaprosessiin oli osittain sidoksissa työryhmän dynamiikkaan. Näissä tilanteissa opettajien tulkinta toisten työryhmän jäsenten keskusteluista normatiivisen ja instrumentaalisen välillä vaikutti siihen, miten opettajat lähestyivät opetussuunnitelmaprosessia. Osa opettajista koki joidenkin työryhmän opettajien käyttäytyneen siten, että henkilökohtainen ja ammatillinen rooli sekoittuvat työskentelyssä. Tämä nousi erityisesti esiin tilanteissa, joissa joidenkin opettajien koettiin hankaloittavan annetun tehtävän tekemistä, eli osittain integroidun opetussuunnitelman luomista henkilökohtaisista syistä:

Mut kuitenkin, et koko aika ei ollu sellanen fiilis kaikilla, että hei, nyt lähetään luomaan jotain uutta ja tuodaan tätä asiantuntijuutta esiin, vaan pidetään kiinni jostain, ja pidetään kiinni, ettei varmastikaan mikään onnistu, jotenkin sellanen (Opettaja 5).

Mut ehkä just se, et jos tulee sellanen olo, et jollakin siinä pelissä onkin jotain just semmosta henkilökohtaista ja jollain ei ja sit kun niistä asioista aletaan puhumaan, niin sit, nii ei jotenki löydy, et ku ei aina löytynyt sellasta yhteistä. Tai tavallaan tuli semmone olo, että puhutaanko me edes samasta asiasta, nii se oli musta hankalinta tässä (Opettaja 1).

Opettajat toivat esiin myös huomion siitä, että uskonnon eri oppimääriin suhtaututaan opettajien kesken hyvin eri tavoin, mikä korostuu joidenkin pienryhmäisten uskontojen opettajien toiminnassa:

Koska musta tuntu välillä, et x ja x ei nää sitä kokonaisuutta. Et ne ei nää metsää puilta, et se metsä on ikään kuin tää katsomuskokonaisuus kunki oppilaan osalta ja ne puut on sit niitä, että millä tunnilla nyt sit kukakin on. Kuka saa mitäkin puuta kastella tai istuttaa, niin se mua välillä vähä huolestutti (Opettaja 7).

Katsomusopetuksen merkitys yleissivistävänä korostui myös osalla opettajista, mutta he pohtivat opetussuunnitelmaprosessin myötä myös sitä, miksi kaikki opettajat eivät pidä yleissivistystä katsomusaineiden päämääränä tärkeänä. Opettajat kokivat myös jonkin verran 'polarisoitunutta kuvakulmaeroa' (opettaja 3) siinä, millaisena katsomusopetuksen merkitys koetaan ja kuinka tämä vaikutti prosessiin.

Tulosten yhteenveto ja pohdinta

Aineiston pohjalta voidaan todeta, että opettajat käyvät jatkuvaa neuvottelua professionaalisuuden ääripäiden, eli instrumentaalisen ja normatiivisen välillä. Nämä neuvottelut tulivat esiin neljän eri opetussuunnitelmaprosessiin lähestymistavan kautta ja selittivät osaltaan eri lähestymistapojen muodostumista. Myös hankkeen aineistosta tehdyn Pro gradu -tutkielman mukaan opettajien lähestymistavat eri oppiaineisiin, niiden luonteeseen ja tavoitteisiin poikkesivat toisistaan (Hirvelä 2023). Pienryhmäuskontojen opettajat lähestyivät tutkimuksessa koko prosessia normatiivisemmin, oman opetettavan uskonnon kautta, kun taas taustaltaan luokanopettajakoulutuksen saaneet opettajat tarkastelivat kehitystyötä laajemmasta, myös instrumentaalisemmasta näkökulmasta. Kaikkiaan voitiin havaita, että henkilökohtaiset näkemykset painoutuivat opettajien opetussuunnitelmaprosessissa instrumentaalisia enemmän.

Myös aikaisempi tutkimus osoittaa, että opettajat kohtaavat katsomukset koulu- maailmassa usein henkilökohtaisesta näkökulmasta ammatillisen sijaan ja opettajien henkilökohtaisten uskomusten ja arvojen on todettu vaikuttavan heidän ammatilliseen toimintaansa (Lipiäinen 2024). Henkilökohtaisen ja ammatillisen erottaminen näyttäytyi tässäkin prosessissa aikaisemman tutkimuksen tapaan haasteellisenä tai jopa mahdottomana (ks. esim. Flanagan 2021; Häusler ym. 2019). Siksi henkilökohtaisen ja ammatillisen erottamisen sijaan, professiota tulisi tarkastella huomioiden ja hyväksyen näiden yhteys. Tämä tutkimus vahvistaa profession tulkittamista laajempänä ilmiönä, sisältäen henkilökohtaisen, ammatillisen ja yhteiskunnallisen ulottuvuuden toisiinsa limittyvinä ulottuvuuksia erillisten sijaan (ks. esim. Bakker & van der Zande 2023, 49).

Katsomustietoisuutta ja/tai katsomusreflektiivisyyttä osana opettajan professiota on painotettu viimeaikaisessa ainedidaktisessa tutkimuksessa (ks. esim. Poulter, Lamminmäki-Vartia & Castillo 2021; Poulter & Kavonius 2023; Ubani, Poulter & Rissanen 2020). Katsomustietoisuus määritellään usein katsomuksellisen ulottuvuuden tiedostamiseksi ja hyväksymiseksi osana elämää. Katsomustietoinen opettaja tunnistaa oppilaiden katsomukset ja niiden moninaisuuden ja tarkastelee niitä yhdenvertaisesti osana koulun arkea (Poulter, Lamminmäki-Vartia & Castillo 2021). Toisaalta pelkkä katsomuksellisen ulottuvuuden tiedostaminen ei pidä sisällään laajempaa professioon kohdistuvaa tarkastelua esimerkiksi opettajan henkilökohtaisen maailmankatsomuksen ja ammatillisuuden suhteesta. Tästä

syystä opettajan tulee reflektoida myös omaa katsomustaan osana professiota ja sen yhteyksiä arjen opetus- ja kasvatustoiminnassa (ks. Poulter & Kavonius 2023). Tässä tutkimuksessa opettajien reflektio omaa katsomustaan kohtaan nousi esiin lähinnä tilanteissa, joissa opettajat tietoisesti siirsivät syrjään oman henkilökohtaisen katsomuksensa ja lähestyivät tehtävää instrumentaalisesti. Tutkimuksen perusteella voidaan siis havaita, että opettajat eivät näissä tilanteissa reflektoi omaa katsomustaan niinkään professionsa osana vaan siitä irrallisena.

Opettajankoulutuksessa korostuvat eri aikoina erilaiset opettajuuden profession tulkinnat (Luukkainen 2004). Tämä näkyy myös katsomusaineiden opettajankoulutuksessa, ja viime vuosina vahva oppiaineiden kehittämispaine on omiaan synnyttämään opettajaprofessiota, jossa katsomuksellisuus näyttäytyy vahvasti persoonallisen ja yhteiskunnallisen dimension kautta. Olisi suotavaa, että katsomusaineiden kehittämisessä opettajuusprofessiota tulkittaisiin entistä vahvemmin ammatillisen näkökulman kautta. Akateemisen opettajankoulutuksen ihanne on tutkimusperustaisuuden vahvistamisessa, jossa tavoitteena on omaa työtään tutkiva ja tieteellistä tietoa hyväksikäyttävä opettaja (Sitomaniemi-San 2017). Tutkimukseen perustuva näkemys opettajuudesta voisi auttaa professionaalisuustarkastelua karkaamasta liian etäälle ja instrumentalistiseksi, ja toisaalta hillitä sen normatiivis-henkilökohtaisen ulottuvuuden ylikorostamista.

Tulokset avaavat ja valottavat integroidun opetussuunnitelmatyön haasteita, mutta ennen kaikkea opettajuuteen liittyviä haasteita. Katsomusaineet ovat erittäin opettajaherkkiä oppiaineita ja siksi katsomusopetuksen mallin kehittämisen rinnalla tulisi kehittää opettajan professionaalisuutta katsomuksiin liittyvissä kysymyksissä. Oman katsomuksellisen tietoisuuden reflektion lisäksi opettajat tarvitsevat ajankohtaista tietoa eri katsomuksista sekä ymmärrystä niiden luonteesta ja katsomusten kohtaamisesta moninaistuvassa yhteiskunnassa (ks. myös Lipiäinen 2024; Poulter & Kavonius 2023).

Lähteet

- Bakker, C. (2016). Professionalization and the quest how to deal with complexity. Teoksessa C. Bakker & N. M. Montessori (toim.), *Complexity in Education: From Horror to Passion* (9–29). Sense Publishers.

- Bakker, C., & Montessori, N. M. (2016). Introduction. Teoksessa C. Bakker & N. M. Montessori (toim.), *Complexity in Education: From Horror to Passion* (3–8). Sense Publishers.
- Bakker, C., & van der Zande, E. (2023). The Professional as an Interpreting Subject: Utrecht's Concern for the Normative Nature of Professionalism and Professional Development. Teoksessa C. Cederberg, K. Fuglseth, & E. van der Zande (toim.), *Exploring Practical Knowledge: Life-World Studies of Professionals in Education and Research* (44–62). Brill.
- Beauchamp, C., & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 175–189. <https://doi.org/10.1080/03057640902902252>
- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education* 20(2), 107–128. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001>
- Biesta, G. (2012). Giving teaching back to education: Responding to the disappearance of the teacher. *Phenomenology & Practice*, 6(2), 35–49. <https://doi.org/10.29173/pandpr19860>
- Biesta, G. (2021). Education, education, education: Reflections on a missing dimension. Teoksessa G. Biesta & P. Hannam (toim.), *Religion & Education: The Forgotten Dimensions of Religious Education* (8–19). Brill.
- Bråten, O. M. H. (2021). Non-binary worldviews in education. *British Journal of Religious Education*, 44(3), 325–335. <https://doi.org/10.1080/01416200.2021.1901653>
- Campbell-Barr, V. (2021). Professional knowledges for early childhood education and care. *Journal of Childhood Studies*, 44(1), 134–146. <https://doi.org/10.18357/jcs.v44i1.18786>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education* (8th ed). Routledge.
- Day, C. (2012). New lives of teachers. *Teacher Education Quarterly*, 39(1), 7–26. <http://www.jstor.org/stable/23479560>
- Day, C. (2018). Professional identity matters: Agency, emotions, and resilience. Teoksessa P. Schutz, J. Hong, & D. Cross Francis (toim.), *Research on Teacher Identity* (61–70). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-93836-3_6
- Finnish National Board of Research Integrity. (2023). *The Finnish code of conduct for research integrity and procedures for handling alleged violations of research integrity in Finland*. Finnish National Board of Research Integrity.

- Flanagan, R. (2021). Teachers' personal worldviews and RE in England: A way forwards? *British Journal of Religious Education*, 43(3), 320–336. <https://doi.org/10.1080/01416200.2020.1826404>
- Helve, H. (2002). *Arvot, muutos ja nuoret*. Yliopistopaino.
- Helve, H. (1987). *Nuorten maailmankuva: Seurantatutkimus pääkaupunkiseudun erään lähiön nuorista*. Helsingin yliopisto.
- Hirvelä (2023). *Katsomusopetus murroksessa?: Opettajien näkemyksiä katsomusopetuksen tehtävästä alakoulussa*. Helsingin yliopisto.
- Häusler, N., Pirner, L. M., Scheunpflug, A., & Kröner (2019). Religious and professional beliefs of schoolteachers – A literature review of empirical research. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 18(5), 24–41. <https://doi.org/10.26803/ijlter.18.5.3>
- Kavonius, M. (2021). *Young people's perceptions of the significance of worldview education in the changing Finnish society*. Helsingin yliopisto.
- Koirikivi, P., Poulter, S., Salmenkivi, E., & Kallioniemi, A. (2019). Katsomuksellinen yleissivistys uskonnon ja elämäntutkimustiedon perusopetuksen opetussuunnitelman (2014) perusteissa. *Ainedidaktikka*, 3(2), 47–68. <https://doi.org/10.23988/ad.78078>
- Kallioniemi, A. (2005). Uskonnonopetus ja uskontokasvatus historiallis-yhteiskunnallisessa kontekstissaan. Teoksessa J. Luodeslampi & A. Kallioniemi (toim.), *Uskonnonopetus uudella vuosituhannella* (11–49). Kirjapaja.
- Kähkönen, E. (1976). *Uskonnonopetuksen asema Suomen koulunuudistuksessa 1944–1970*. Suomalaisen teologisen kirjallisuusseuran julkaisuja.
- Lipiäinen, T. (2024). *Finnish teachers and education concerning worldviews in schools*. Helsingin yliopisto.
- Luukkainen, O. (2004). Kehittyvä opettajan professio. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 6(4) 20–30.
- Namdar, C., Kavonius, M., Ubani, M., Kallioniemi, A., & Kuusisto, A. (2024). Nuoret, katsomukset ja hengellisyys koulussa. Teoksessa T. Kiilakoski (toim.), *Katsomusaiheita: Nuorisobarometri 2023* (197–219). Opetus- ja kulttuuriministeriö: Valtion nuorisoneuvosto: Nuorisotutkimusverkosto.
- Nieminen, M. (2020). Women teachers and the feminisation of the teaching profession in a Finnish journal for primary school teachers (The Teacher), 1915–1920. *Paedagogica Historica*, 58(1), 139–153. <https://doi.org/10.1080/00309230.2020.1818797>

- Opetushallitus. (2024). Uskonnon oppimäärät. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/uskonnon-oppimaarat> [Luettu 20.11.2024].
- Opetushallitus. (2024). Uskonnon ja elämänkatsomustiedon opetuksen järjestäminen perusopetuksessa. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/VALMIS_perusopetuksen_katsomusaineiden_opetuksen_vaihtoehdot_2.pdf [Luettu 16.11.2024].
- Pals, D. L. (2015). *Eight theories of religion*. Oxford University Press.
- Poulter, S., & Kavonius, M. (2023). Katsomusreflektiivisyys opettajan professionaalisuuden ulottuvuutena. *Kasvatus & Aika*, 17(1), 74–92. <https://doi.org/10.33350/ka.119383>
- Reason, P., & Bradbury, H. (2008). *The SAGE handbook of action research: Participative inquiry and practice*. SAGE.
- Rissanen, I. (2014). *Negotiating identity and tradition in single-faith religious education: A case study of Islamic education in Finland*. Waxmann.
- Ropo, E. (2015). Identiteetti tutkimuskohteena. Teoksessa E. Ropo, E. Sormunen, & J. Heinström (toim.), *Identiteetistä informaationlukutaitoon: Tavoitteena itsenäinen ja yhteisöllinen oppija* (26–47). Tampere University Press.
- Saine, H. (2000). *Uskonnonopetus Suomen oppivelvollisuuskoulussa 1900-luvulla* (Julkaisuja C-165). Turun yliopisto.
- Salmenkivi, E., & Åhs, V. (2022). *Selvitys katsomusaineiden opetuksen nykytilasta ja uudistamistarpeista*. Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Sitoniemi-San, J. (2017). Tutkivan opettajan rakentuminen akateemisessa opettajankoulutuksessa: kohti monimutkaisia keskusteluja. Teoksessa T. Autio, L. Hakala, & T. Kujala (toim.), *Opetussuunnitelmatutkimus: Keskustelunavauksia suomalaisen kouluun ja opettajankoulutukseen* (137–159). Tampere University Press.
- Suomilampi, M. (2024). *Katsomusaineiden tiedonkeruu oppilasmääristä ja opetuksen nykytilasta 2023*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (KARVI).
- Suomen evankelis-luterilainen kirkko. (2023). *Jäsentilasto 2023*. <https://www.kirkontilastot.fi/viz.php?id=246> [Luettu 16.11.2024].
- Thrupp, M., Seppänen, P., Kauko, J., & Kosunen (2023). Introduction. Teoksessa M. Thrupp, P. Seppänen, J. Kauko, & S. Kosunen (toim.), *Finland's famous education system*. Springer.
- Tirri, K. (2014). The last 40 years in Finnish teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 40(5), 600–609. <https://doi.org/10.1080/02607476.2014.956545>

- Tirri, K., & Kuusisto, E. (2020). *Opettajan ammattietiikkaa oppimassa*. Gaudeamus.
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (Uudistettu laitos). Tammi.
- Ubani, M. (2013). *Peruskoulun uskonnonopetus*. PS-Kustannus.
- Wermke, W., & Salokangas, M. (2021). *The autonomy paradox: Teachers' perceptions of self-governance across Europe*. Springer Nature.
- van der Zande, E., & Bakker, C. (2023). Ultimately, reflective professionals ask existential questions. Teoksessa C. Cederberg, K. Fuglseth, & E. van der Zande (toim.), *Exploring Practical Knowledge: Life-World Studies of Professionals in Education and Research* (95–116). Brill.
- Åhs, V. (2020). *Worldviews and integrative education: A case study of partially integrative religious education and secular ethics education in a Finnish lower secondary school context*. Helsingin yliopisto.



Sillat menneisyyden ja nykyisyyden välillä: Historian opettajien kokemuksia paikallishistorian opetuksesta ja paikallisten opetussuunnitelmien haasteista

NOORA NAMPAJÄRVI

noora.nampajarvi@ulapland.fi

Lapin yliopisto, yhteiskuntatieteiden tiedekunta/kulttuurihistoria, Lapin yliopiston harjoittelukoulu

Tiivistelmä

Artikkeli tarkastelee historianopetuksen haasteita ja perusopetuksen paikallisten opetussuunnitelmien toimivuutta Lapin alueella. Tutkimuksen kohteena ovat historianopettajien käsitykset paikallishistorian opetuksesta. Lähdeaineisto koostuu kahdeksan historian opettajan puolistrukturoiduista haastatteluista. Tutkimus osoittaa, että paikallishistorian opetus lisää oppilaiden motivaatiota ja auttaa heitä ymmärtämään entistä paremmin kansallista ja globaalia historiaa. Opettajat kohtaavat kuitenkin haasteita epäselvien tai puutteellisten paikallisten opetussuunnitelmien vuoksi. POPS14:n ohjeet eivät ole välittyneet riittävästi paikallisiin opetussuunnitelmiin: Opettajien oma kiinnostus, historiakäsitykset ja asiantuntemus vaikuttavat ratkaisevasti paikallisten näkökulmien huomioimiseen. Tutkimustuloksista herää kysymys, mitkä ovat opettajien subjektiivisten käsitysten vaikutukset oppilaiden henkilökohtaisten identiteettien rakentumiseen. Tutkimus ehdottaa lisää täydennyskoulutusta ja resursseja paikallishistorian opetukseen ja paikallisten opetussuunnitelmien laadintaan.

Avainsanat

paikallinen opetussuunnitelma, historiakäsitykset, historian didaktiikka, paikallishistoria, Lappi

Bridges Between Past and Present: Experiences of History Teachers on Teaching Local History and the Challenges of Local Curricula

Abstract

The article examines the challenges of history teaching and the effectiveness of local curricula in basic education in the Lapland region. Using a hermeneutic approach, the study focuses on history teachers' perceptions of teaching local history. The source material consists of semi-structured interviews with eight history teachers. The study shows that teaching local history increases students' motivation and helps them better understand national and global history. However, teachers face challenges due to unclear or insufficient local curricula. The guidelines from the National Core Curricula for Education have not been adequately integrated into local curricula. Teachers' personal interest and expertise play a crucial role in incorporating local perspectives. The findings raise questions about the impact of teachers' subjective views on the development of students' personal identities. The study suggests the need for more in-service training and resources for teaching local history and developing local curricula.

Keywords

local curriculum, conceptions of history, history didactics, local history, Lapland

Johdanto

Historianopettaminen on moniulotteinen prosessi, jossa menneisyyttä analysoidaan tueksi nykypäivän ymmärtämisen ja tulevaisuuden odotusten hahmottamiseen (Rüsen 2012a). Historiallisen ajattelun taidon omaksuminen voi tarjota oppilaille paitsi syvällisiä oivalluksia nykyhetkestä, myös välineitä tulevaisuuden valintojen ja toimien tekemiseen (Rüsen 2012b, Seixas 2012). Toisin sanoen nämä taidot auttavat oppilaita hahmottamaan sitä, miten nykyisyys on rakentunut ja miten erilaiset tulevaisuuden skenaariot voivat muotoutua. Opettajien käsitykset paikallishistoriasta nousevat opetuksessa erityiseen asemaan, sillä niiden avulla voidaan luoda siltoja oppilaiden henkilökohtaisen elämän, perheen ja suvun historian sekä heitä ympäröivän yhteisön välille samalla, kun opetetaan laajempia historiallisia kokonaisuuksia ja globaaleja tapahtumia (Rantala 2010, Asunmaa 1994). Paikallishistorian näkökulmat tarjoavat oppilaille mahdollisuuksia ymmärtää laajemmin omaa paikkaansa maailmassa, *eivätkä historian kehityslinjat jää kaukaisiksi historian ilmiöiksi, vaan maailmanhistoriaa ymmärretään suomalaiseen paikalliseen yksilöön ja yhteisöön vaikuttavana.*

Tällaisen moniperspektiivisen lähestymistavan tärkeys korostuu erityisesti nykyisessä, digitalisaation täyttämässä yhteiskunnassa, jossa globaali ja paikallinen vuorovaikutus ovat jatkuvasti läsnä. Opetuksessa keskittyminen ainoastaan yhteen historialliseen näkökulmaan ei välttämättä johda virheelliseen informaatioon. Se voi kuitenkin johtaa yksipuoliseen kuvaan maailmasta ja siten vähentää tiedon pitkäaikaista arvoa ja luotettavuutta (Rantala & Ahonen 2015). Opettajien haasteena onkin löytää tasapaino näiden historian mikro- ja makrotasojen välillä ja tarjota merkityksellisiä oppimiskokemuksia, jotka auttavat oppilaita ymmärtämään omaa paikkaansa maailmassa, jossa menneisyys ja nykypäivä ovat läsnä.

Perusopetuksen opetussuunnitelma (POPS14) on normiohjaava asiakirja, jolla valtio pyrkii asettamaan yhtenäiset periaatteet ja raamit opetukselle Suomessa (Apple 2012; Rantala & Ahonen 2015). Samalla se kuitenkin jättää paikallisten painotusten tekemisessä huomattavan vastuun koulutuksenjärjestäjille paikallisten opetussuunnitelmien laadinnassa ja antaa niiden jalkauttamisessa opettajille laajan pedagogisen toimivallan (Vitikka & Rissanen 2019). Paikallishistoria puolestaan kirjataan alueellisiin, kunta- tai koulukohtaisiin opetussuunnitelmiin (Opetushallitus 2014). Koska opettajilla on laaja pedagoginen vapaus, heidän suhtautumisensa paikallishistorian opetukseen on jopa ratkaisevan tärkeää sille,

miten se käytännössä toteutetaan. Pedagogisella vapaudella voidaan puolestaan katsoa olevan myös laajempaa yhteiskunnallista merkitystä. Pienellä paikkakunnalla yksi aineenopettaja voi käytännössä opettaa oppiainettaan koko ikäluokalle.

Lapin alue, oman rikkaan pohjoisen kulttuurihistoriansa ja ainutlaatuisten paikallisten identiteettiensä myötä, tarjoaa erityisen kontekstin paikallishistorian opetukselle (Kontio 1999; Satokangas 2010). Lapin maakunnan historian opetussuunnitelmista tehty tutkimus (Nampajärvi 2024) tarjoaa kriittisen tarkastelun siitä, miten paikallishistorian opetus on Lapissa integroitu perusopetuksen historian opetussuunnitelmiin. Vaikka POPS14 ohjeistaa ”tukemaan opetuksessa oppilaiden oman identiteetin kehittymistä” ja ”kiinnittämään keskeisissä sisältöalueissa huomio oman perheen, paikkakunnan ja lähialueen historiaan soveltuviin kohdissa”, tutkimus paljastaa, että käytännössä Lapin historian opettajat voivat kohdata vaikeuksia paikallishistorian sisältöjen tuomisessa opetukseen. Asiaan vaikuttaa paitsi epäselvä ohjeistus mutta myös se, että kysymys paikallishistorian painopisteistä voi olla poliittisesti latautunut.

Vastaan artikkelissani seuraaviin tutkimuskysymyksiin: Miten eri puolilla Lapia työskentelevät opettajat suhtautuvat paikallishistorian opetukseen, millaisia haasteita he kohtaavat ja miten paikallinen opetussuunnitelma tukee heidän työtään?

Teoreettinen lähestymistapa ja lähdeaineisto

Tarkastelen artikkelissani historian opettajien käsityksiä historianopetuksen haasteista sekä paikallisten opetussuunnitelmien toimivuudesta. Historiakäsitykset muodostuvat akateemisen tutkimuksen ja virallisten historiatulkintojen lisäksi myös epävirallisen historiakulttuurin kautta. Opettajien käsitykset paikallishistorian merkityksestä ovat rakentuneet laajassa yhteiskunnallisessa ja kulttuurisessa ympäristössä, jossa menneisyyden tulkintoja luodaan, kierrätetään ja muokataan jatkuvasti (Kalela 2001; Kortti, Viita-aho, Mähkä & Marti 2024). Opettajat valitsevat historiakäsitystensä pohjalta millaisia asioita he nostavat paikallishistoriasta opetettavaksi. Kulttuurihistoriallisessa tutkimuksessani on hermeneuttinen intressi, jossa korostuvat historiallisen ymmärryksen merkitys ja vuoropuhelu tekstin ja tulkitsijan välillä. Hermeneuttisessa tutkimusotteessa ymmärryksen kehittyminen tutkittavista ilmiöistä on dynaaminen prosessi

(Gadamer & Nikander 2004; Ollitervo 2012; Saarinen 2005). Teen tulkintaa ja merkitysten jäljittämistä usealla tasolla samaan aikaan (Ollitervo 2003) ja muodostan induktiivisen päättelyn avulla kokonaiskuvan opettajien käsityksistä paikallishistorian opettamisesta.

Lähdeaineistoni koostuu kahdeksasta Lapin alueella työskentelevän historianopettajan puolistrukturoidusta yksilöhaastattelusta. Menetelmäni mahdollistaa haastattelujen rakentumisen tiettyjen, etukäteen määriteltyjen teemojen varaan ilman tiukkaa sitoutumista ennalta laadittuihin kysymyksiin. Näin haastateltavat pääsevät tuomaan esille omia näkemyksiään ja kokemuksiaan monipuolisesti ja vapaasti (van den Berg 2007; Hirsjärvi & Hurme 2009).

Tutkimushenkilöiden ajatuksia ei käsitellä pelkästään yksittäistapauksina, vaan niistä pyritään lähilukemisen keinoin etsimään erilaisia teemoja, jotka yhdistävät haastatteluaineistoja (Salmi 2022). Tutkimukseni voi tarjota tulevien opetussuunnitelmien tekijöille tietoa siitä, miten paikallisia opetussuunnitelmaprosesseja voisi kehittää ja mitä seikkoja tulisi ottaa huomioon historian oppiaineen paikallisissa painotuksissa. Vaikka tutkimukseni kohdistuu erityisesti Lapin alueeseen, sen tulokset voivat tarjota laajempiakin näkökulmia historian paikallisen opetussuunnitelmatyön haasteista.

Epistemologisesti hermeneuttinen lähestymistapa asettaa tässä tutkimuksessa tutkijan ja haastateltavan samalle tasolle, jolloin molemmat osapuolet jakavat henkilökohtaista kokemusta tutkittavasta aiheesta. Oma tutkijapositioni on muodostunut 20 vuoden kokemuksella lappilaisena historianopettajana ja paikallisen historian opetussuunnitelman laatijana. Puolistrukturoidussa haastattelumenetelmässä tutkimushenkilöt pystyivät vaikuttamaan haastattelun kulkuun ja ohjaamaan keskustelua heille merkityksellisiin aiheisiin.

Tutkimuksen toteutus

Haastattelukutsut lähetettiin sekä Lapin Historian Opettajat ry:n jäsenille että koulujen rehtoreille, jotka edelleen välittivät ne opetushenkilökunnalleen. Haastatteluaineiston kerääminen tapahtui keväällä 2024, ja siihen osallistui kahdeksan historian opettajaa. Heidät on litterointivaiheessa anonymisoitu koodeiksi N1—N8. Heidän työkokemuksensa vaihteli viidestä kahteenkymmeneenyhdeksään

vuoteen, ja opettajat edustivat eri kouluasteita alakoulusta yliopistoon. Haastatteluhetkellä kaikki kuitenkin työskentelivät perusopetuksessa. Kaikilla haastateltavilla oli historian aineenopettajan pätevyys lukuun ottamatta yhtä opettajaa. Eri puolilla Lappia työskentelevistä haastateltavista kolme määritteli itsensä joko eteläsuomalaiseksi tai pohjoissuomalaiseksi. Neljä haastateltavaa ilmoitti vahvan identifioitumisen lappilaiseen kotiseutuunsa, ja yksi haastateltavista määritteli identiteettinsä ensisijaisesti peräpohjalaiseksi.

Haastattelujen ensimmäisessä osassa opettajat käsittelivät kokemuksiaan paikallisesta opetussuunnitelmasta ja ilmaisivat toiveitaan tulevista opetuksen ohjausteksteistä. Toisessa haastatteluosassa keskustelimme niistä paikallishistorian aiheista, joita opettajat korostavat opetuksessaan. Lisäksi pohdimme, kuinka merkityksellisenä he pitivät niiden opetusta. Kolmannessa osassa kysyin opettajien henkilökohtaisen identiteetin vaikutuksesta heidän opetustyöhönsä ja sitä, millaista vahvuutta heidän oma identiteettinsä tuo paikallishistorian opetukseen.

Onko paikallishistorian opettaminen tärkeää?

Sata vuotta sitten kansakouluissa opetettiin oppiainetta nimeltä kotiseutuoppi. Sen tarkoituksena oli kasvattaa oppilaissa kotiseuturakkautta. Nuoren valtion opetussuunnitelmat tähtäsivät siihen, että lapset ja nuoret kasvaisivat kansalliseen identiteettiin samaistuviksi aikuisiksi. Vuosikymmenten myötä paikallishistorian opetukseen liittyvät vaatimukset hiipuivat opetussuunnitelmissa, mutta esimerkiksi toisen maailmansodan jälkeen monet kunnat tuottivat ns. pitäjäkirjoja, joita voitiin käyttää historianopetuksen tukena. 1980-luvulla Meksikon kulttuuripoliittisessa julistuksessa kehoitettiin tekemään maailmanlaajuisesti työtä paikallisen kulttuurin hyväksi, mikä näkyi paikalliskulttuuria koskevan lähestymistavan leviämisenä myös osaksi Suomen koulujen historianopetusta (Asunmaa 1994). 2000-luvulla kotiseudun historian yksityiskohtia ei enää erikseen korosteta valtakunnallisissa opetussuunnitelmissa (Rantala 2010).

Paikallishistoriaa kuitenkin opetetaan nykypäiväisissä kouluissa aktiivisesti, mikä käy ilmi haastateltavieni selkeästä ja yhteneväisestä vastauksesta otsikon kysymykseen: Paikallishistorian opettaminen koettiin ensiarvoisen tärkeänä (N1–N8). Toisin sanoen opettajien historiakäsitykset korostavat paikallishistorian roolia historianopetuksessa, mikä ilmentää heidän ymmärrystään menneisyydestä

monitasoisena ilmiönä. Haastatteluaineistoni vahvistaa, että suomalaisen historianopetuksen perinne, jossa paikallishistoriaa käytetään opetuksen lähtökohtana, asioiden konkretisoijana, innostuksen herättäjänä ja historian taitojen harjoitteluvälineenä (Rantala 2010), on säilynyt vahvana.

Haastateltavat korostivat, että lähialueen historiantuntemuksen syventäminen lisäsi huomattavasti oppilaiden motivaatiota historian oppiaineessa (N1-N8). Lisäksi he toivat esille, että globaalien tapahtumien käsittely paikallistasolla herätti kiinnostusta erityisesti niissä oppilaissa, jotka yleensä kohtaavat vaikeuksia lukuaineissa (N7). Paikallishistorian opettaminen koettiin keinona tuoda konkretiaa ilmiöihin ja käsitteisiin, jotka muuten saattaisivat jäädä kaukaisiksi oppilaiden kokemusmaailmasta (N1-N8). Pedagoginen valinta paikallishistorian korostamisesta opetuksessa kertoo opettajien historiakäsitysten painottavan konkretiaa ja henkilökohtaisuutta.

Analyysini osoittaa, että opettajien historiakäsityksiin kuuluu myös näkemys historianopetuksen identiteettiä vahvistavasta roolista. Useat opettajat olivat havainneet, että oppilaat ”heräsivät” lappilaiseen identiteettiinsä ja kiinnostuivat tutkimuksellisista oppimistavoista sellaisten tehtävien kautta, joissa käsiteltiin paikallishistoriaa ja heidän perheidensä historiaa (N2; N3; N4; N7; N8). Tämän havainnon vahvistaa myös Sirkka Ahosen (1998) tekemä tutkimus, jossa nuorten todettiin olevan kiinnostuneita tutkimaan omaa sukuaan ja lähiyhteisönsä historiaa. Samanlaisiin tuloksiin päätyi Pilvi Torsti (2012) tutkimuksessaan, jossa kartoitettiin suomalaisten historiatietoisuutta. Tutkimuksessa ilmeni, että alle 30-vuotiaat olivat kiinnostuneita historiasta erityisesti, kun sitä tarkasteltiin oman perheen näkökulmasta.

Lähdeaineistossani yksi haastateltava mainitsi, että oppilaiden tullessa tietoisemmiksi lähialueensa historiasta, he alkoivat kuvailla itseään voimakkaammin kyseisen paikkakunnan asukkaina (N8), mikä viittaa heidän kasvavaan paikallisidentiteettiinsä. Kahdessa haastattelussa opettajat toivat esille, kuinka tärkeää oppilaille oli havaita, että myös pohjoisen pieniltä paikkakunnilta on mahdollista lähteä maailmalle tekemään suuria asioita ja olemaan tapahtumien keskipisteessä. Heidän mukaansa tämä havainto oli lisännyt oppilaiden itsetuntoa ja ylpeyttä omista juuristaan (N3; N5). Lähdeaineistosta tekemiäni havaintojen perusteella historiaa voidaan edelleen pitää oppiaineena, joka paikallishistorian oppimisen avulla tukee oppilaiden henkilökohtaisen identiteetin muodostumista.

Paikallishistorian soveltamisesta

POPS14:n ohjeistus, joka kehottaa kiinnittämään keskeisissä sisältöalueissa huomion oman perheen, paikkakunnan ja lähialueen historiaan soveltuviin kohdissa, herätti vaihtelevia reaktioita tutkimushenkilöissäni. Yksi haastateltavista ymmärsi ohjeistuksen niin, että hänen tulisi opettaa oman sukunsa historian kautta paikallishistoriaa oppilailleen (N2). Toinen opettaja koki raskaaksi ajatuksen, että jokaisessa opetettavassa aiheessa pitäisi etsiä jokin keinotekoinen yhteys oman lähialueen historiaan (N6). Usean opettajan toive lisäkoulutuksesta ja valmiista opetusmateriaaleista osoittavat halua syventää historiatietämystä, mutta myös tarvetta kokea opetussuunnitelman ohjeistus selkeänä ja käytännössä toteutettavana paikallishistorian opettamisen osalta (N1; N2; N4–N7). Opettajat kävivät jatkuvaa vuoropuhelua puutteellisten paikallisten opetussuunnitelmien kanssa ja tulkitsivat ohjeita omien kokemustensa, historiakäsitystensä ja koulutustaustansa pohjalta.

Kaksi haastatelluista ei välttämättä kaivannut tarkempia kirjauksia paikallisiin opetussuunnitelmiin. He kokivat ohjeistuksen hyvänä, koska siinä tavallaan luotetaan opettajien ammattitaitoon. Opettajien pedagoginen vapaus valita opetuksen painopisteet koettiin hyvänä (N3; N5). Yksi haastateltava ilmaisi huolensa paikallishistorian opetuksen toteutumisesta. Hän oli pohtinut POPS14:n ohjeistusta ja sitä, että paikallisessa opetussuunnitelmassa kehoitettiin ainoastaan ”mahdollisuuksien mukaan” yhdistämään globaalit tapahtumat paikalliseen kontekstiin (N8). Haastatelluista ilmeni jännite opettajien pedagogisen vapauden ja vastuuntunnon välillä. Osa koki opetusmenetelmiin liittyvän valinnanvapauden positiivisena, mutta toisille sama asia näyttäytyi kannustuksen puutteena. Hermeneuttisesti tulkittuna huomio osoittaa, miten ohjeistukset voidaan ymmärtää eri tavoin ja miten niiden vaikutus opettajien ammatti-identiteettiin ja työetiikkaan vaihtelee.

Haastateltavat toivat esille jännitteen päättöarvioinnin kriteerien, POPS14:n ja käytännön luokkatyöskentelyn välillä. Esimerkiksi N7 kritisoi sitä, että opetussuunnitelmassa annettua tavoitetta T1 ei arvioida lainkaan. Tämän tavoitteen mukaan opettajan tulisi ohjata oppilasta kiinnostumaan historiasta tiedonalana ja identiteettiä rakentavana oppiaineena (Opetushallitus 2014). Haastateltavat liittivät paikallishistorian opettamisen nimenomaan tähän POPS14:n tavoitteeseen. Opettajien antaman kritiikin voi tulkita ilmentävän itsereflektiota, jossa

opettajat arvioivat omaa tehtäväänsä suhteessa POPS14:ssä annettuihin tavoitteisiin ja päättöarvioinnin kriteereihin.

N7:n korostama paikallishistorian yhteys kansalliseen kertomukseen toi esille historiakäsitysten narratiivisen ulottuvuuden. Haastateltava tarkasteli paikallishistoriaa oppilaiden henkilökohtaisen ja yhteisöllisen identiteetin rakentajina, mikä heijastaa historiakäsitystä, jossa menneisyys nähdään keinona ymmärtää nykyisyyttä ja omaa paikkaa yhteiskunnassa (Kalela 2001). Hän koki paikallishistorian tarjoavan mahdollisuuden tukea oppilaiden henkilökohtaisen identiteetin kasvua paikallisista lähtökohdista. Haastateltava mainitsi, että opetussuunnitelmassa paikallishistorian rooli ei ole riittävän selvästi määritelty, ja ilmaisi huolensa siitä, että paikallishistoria ja sen tarjoamat ulottuvuudet jäivät opetussuunnitelmissa marginaaliseen asemaan. Tämä jännite voi kuvastaa opettajan pyrkimystä löytää tasapaino kansallisen yhtenäisyyden ja paikallisen erityisyyden välillä.

Opetussuunnitelmien haasteet ja mahdollisuudet Lapin paikallishistorian opetuksessa

Lähdeaineistostani kävi ilmi, että POPS14:n mukainen paikallishistorian opettaminen vaatii opettajalta merkittävästi taustatyötä. Haastateltavieni mukaan kustantajien tarjoamat opetusmateriaalit eivät tue historian opettajien työtä Lapin paikallishistorian opetuksessa (N1–N8). Heidän mukaansa pohjoinen näkökulma puuttuu lähes täysin yläkoulun oppikirjoista, ja osa paikallisista opetussuunnitelmista ei ohjeista tai ohjeistaa epäselvästi lähialueen historian opettamiseen (N2–N8). Anssi Paasin (1998) mukaan historian oppikirjat voidaan nähdä ikään kuin kansakunnan peleinä. Niistä voidaan päätellä, millainen kuva kansasta ja kansallismielisyydestä on pyritty antamaan.

Osa tutkimushenkilöistäni kyseenalaisti, miksi oppikirjoissa käsitellään Pohjois-Amerikan alkuperäiskansoja hyvinkin yksityiskohtaisesti, mutta saamelaisen historiaan liittyviä aineistoja ei ole saatavilla. Yksi haastateltavista ihmetteli, miksi oppikirjassa on tietoa siitä, kuinka biisoneista hyödynnettiin kaikki mahdollinen esimerkiksi käyttämällä hännätkin karpäslätkinä. Hän piti *hassuna* sitä, että oppikirjassa kerrotaan Pohjois-Amerikan alkuperäiskansojen tavoista hyödyntää biisoneita elinkeinonaan, mutta poronhoidosta ei mainita sanallakaan

(N6). Opettajien kriittinen suhtautuminen oppikirjojen tarjoamaan valtaväestön historiakertomukseen ilmentää historiakäsitystä, jossa pyritään haastamaan yksi-puolinen kuva menneisyydestä ja tuomaan monipuolisempi näkökulma paikallishistoriaan.

Aikaisempi tutkimus osoittaaakin, että jos oppimateriaaleista puuttuu vähemmistöjen historia, silloin kyseisen aiheen opettamisessa korostuvat opettajan tietomäärä ja kiinnostus. Tämä vaikuttaa siihen, millaista tietoa nuorille välitetään marginaalissa olevista väestönosista, ja siihen, miten heidät nähdään osana kansallisen historian narratiivia (Hakoköngäs, Sakki, Kello, Pirttilä-Backman & Salapuro 2019).

Haastateltavien kiinnostus paikallishistoriaan vaikutti merkittävästi heidän tapaansa integroida alueen menneitä tapahtumia ja henkilöhistorioita opetuksensa. Yksi haastateltava ilmaisi, että hän voisi käsitellä kaikki yläkoulun historian aiheet paikallishistorian kautta, lisäten leikkisästi, että globaalit tapahtumat voisi sitten liittää opetukseen vain anekdootteina (N8). Useimmat opettajat käyttivät omia vahvuusalueitaan lähiseudun historian opetuksessa. Monet haastateltavat mainitsivat hyödyntävänsä paikallishistoriaa säännöllisesti tunnin elävöittämiseen (N2; N4; N5; N7).

- - vaikkapa puhuttiin 20-luvusta, kun tuli autoja. Ensimmäinen auto, kun on tullut [omalle paikkakunnalle], niin se on lähetetty tänne jokiveneellä sauvottu ylös, ku ei ollut teitä. Rikas poroisäntä tilas sen ja se vietiin pellolle ja purettiin laatikosta osat esille ja ilman ohjeita kasasivat sen poromiehet keskenään ja sitten pellolla ajoivat ympyrää Fordilla. Siinä sellainen hauska tarina siitä, kun [omalle paikkakunnalle] tuli ensimmäinen Autobiili aikanaan 20-luvulla. - -. Se oli statussymboli, piti osoittaa erityisesti kirkonkylän herroille, että sivukylässäkin osataan. (N7)

Merkittävänä esimerkkinä pohjoisen näkökulman puuttumisesta opetusmateriaaleissa haastateltavani nostivat esiin Lapin sodan. Heidän mukaansa osa oppikirjoista ei mainitse aihetta lainkaan, ja ne oppikirjat, jotka viittaavat siihen, tekevät sen vain lyhyesti muutamalla lauseella (N2-N8). POPS14 ei ohjeista opettamaan talvi- eikä jatkosotaa, vaan toiseen maailmansotaan viitataan sisältötavoitteessa S4 ”Suurten sotien aika” (Opetushallitus 2014). Tämä linjaus on merkittävä, sillä se antaa opettajille vapauden rakentaa opetuksensa haluamastaan näkökulmasta (Marti 2024).

Kymmenen Lapin maakunnan seitsemästätoista paikallisesta opetussuunnitelmasta ohjaa opettamaan Lapin sota (Nampajärvi 2024). Haastateltavieni mukaan erilaisten lähdemateriaalien saatavuus mahdollisti aiheen opettamisen, vaikka se puuttuikin oppikirjoista. He kokivat kuitenkin materiaalien kokoamisen olleen työlästä ja aikaa vievää (N2; N3; N4; N6; N7; N8). Heidän toiveenaan oli, että Lapin sodasta olisi tarjolla jotakin valmista oppimateriaalia.

Haastateltavien omien sukujen historia vaikutti Lapin sota-ajan käsittelyyn. Osaa opettajista sotatapahtumat koskettivat läheisesti omien isovanhempien kautta, ja he hyödynsivät näitä narratiiveja opetuksessaan. Eräs haastateltava pyysi oppilaita vertaamaan sotaä edeltävää kuvaa papastaan armeijassa sodan jälkeen otettuun kuvaan. Kuvasta näkyi, kuinka *pappa oli muuttunut parissa vuodessa pehmeäposkisesta pojasta tappajan näköiseksi* (N2). Opettaja kertoi hyödyntävänsä pappansa tarinaa kuvaamaan sodan traumatisoivaa vaikutusta sen kokeneeseen ikäpolveen. Haastatellun kertomus kuvaa historiakäsitystä, joka painottaa menneisyyden inhimillistä ja henkilökohtaista ulottuvuutta (Immonen 1996). Papan tarina voi auttaa oppilaita ymmärtämään historian vaikutusta yksilöihin ja yhteisöön.

Lapin sota on jättänyt syvät jäljet maakunnan fyysiseen rakennusympäristöön ja lappilaiseen mielenmaisemaan (Tuominen & Löfgren 2018). Lappi kärsi sodan aikana erittäin pahoja tuhoja. Esimerkiksi silloisen Lapin läänin rakennuskannasta poltettiin lähes puolet (Kulju 2013). Evakosta kotiin palaavia odottivat usein vain hiillostuneet rauniot entisten kotipihapiirien paikalla. Saamelaisille tuhoutuneet asuinpaikat katkaisivat yhteyden aineelliseen kulttuuriin ja evakkomatkalla omaksutut suomalaiset tavat sulautuivat heidän omaan kulttuuriperintöönsä (Lehtola 2016).

Kulttuurinen trauma on ilmiö, jossa tietyn tapahtuman tulkinnat aiheuttavat kollektiivista järkytystä ja vaikuttavat yhteisön identiteettiin. Tämä trauma ei synny pelkästään itse tapahtumasta, vaan kehittyy siitä, miten yhteisö kokee ja käsittelee tapahtuman merkityksen (Kivimäki 2018). Sekä kasvatuksella että kouluopetuksella on ollut tärkeä rooli sota-ajan aiheuttamien haavojen paikkajana Lapissa (Tuominen & Löfgren 2018).

Lähdeaineistostani voi tulkita, että haastattelemani historianopettajat tiedostivat Lapin sodan aiheuttaman trauman työstämisen edelleen jatkuvan oppiaineessaan. Haastateltavieni historiakäsityksissä näkyi erityisen vahvana halu opettaa

aihetta lappilaisista lähtökohdista. He näkivät historian opettajat sota-ajan materiaalisen ja henkisen kulttuurin siirtäjinä (N2–N7). Tästä näkökulmasta tarkasteltuna voi todeta, että tutkimushenkilöni kritisoivat opetussuunnitelmia sekä oppikirjoja siitä, että ne olivat unohtaneet pohjoisen näkökulman (N3; N5; N7; N8). Tämä jännite liittyy laajempaan kysymykseen siitä, kuka määrittelee historiallisen narratiivin ja miten mentaaliseen, maantieteelliseen sekä yhteiskunnalliseen marginaaliin joutuneet tapahtumat saadaan osaksi kansallista muistia (Tuominen 2010).

Paikallishistorian opettamisen haasteellisuus käy ilmi siitä, että kaikki tutkimushenkilöni kertoivat joutuneensa perehtymään laajasti työskentelypaikkakuntansa paikallishistoriaan eri lähteitä käyttäen. Tämä työ koettiin yhtäältä olennaiseksi osaksi historianopettajan ammattia ja osittain myös luonnolliseksi kiinnostuksen kohteeksi ja kunniatehtäväksi (N2–N7).

Toisaalta tilanne nähtiin epätasa-arvoisena, sillä esimerkiksi luonnontieteiden opettajille maksetaan palkkaa tuntikehykseen merkatuista demotunneista. Haastateltavat kokivat epäreiluksi, että osa aineenopettajista saa korvausta opetustyöajan ulkopuolella tehtävästä valmistelutyöstä (N3; N4; N6; N7; N8). Historian ja yhteiskuntaopin opettajille ei vastaavasta makseta, vaikka normiohjaavat POPS14 ja osa paikallisista opetussuunnitelmista ohjeistavat paikallishistorian opetukseen. Erityisen kuormittavaksi paikallishistorian opetukseen liittyvän taustatiedon hankkimisen kokivat ne opettajat, jotka olivat urallaan työskennelleet itselleen vieraalla paikkakunnalla (N1; N3; N4; N6; N8).

Aikaisempina vuosikymmeninä koulujen sidosryhmät, kuten kotiseutuyhdistykset, tarjosivat opettajille oppaita paikallishistorian opetukseen (Rantala 2010). Haastateltavani toivoivat Oulun ja Lapin yliopistoilta, kuntien kulttuuritoimilta ja esimerkiksi Lapin liitolta aktiivisempaa otetta paikallishistoriaa käsittelevien opetusmateriaalien tarjoamisessa (N7; N8).

N3 koki oppikirjan tekijöiden unohtaneen, millainen maa Suomi on. Hänen mielestään tämä näkyi esimerkiksi siinä, että Itä-Lapin erittäin ratkaisevia talvisodan taisteluja ei koskaan mainita oppikirjoissa. Hän esitti pyynnön, *että ei unohettais tätä Lappia* (N3). Osa opettajista toivoi, että paikallishistorian opetusta tukeva materiaali sisällytettäisiin suoraan oppikirjoihin, vaikka ymmärsivät kustantajien realiteetit opetusmateriaalien painamisessa ja tuottamisessa (N1; N4; N6). Yksi

haastateltavista koki, että oppikirjat on kirjoitettu Kehä III:n sisäpuolelle ja Uudellemaalle (N6). Etelä-Suomen historian korostaminen näkyi hänen mukaansa siinä, että kirjoissa painotetaan kaupunkilaiselämää, vaikka Pohjois-Suomessa olisi tärkeämpää korostaa talonpoikaista elämäntapaa. Hän koki turhaksi opettaa Lapissa aatelisten säätyläiselämää, koska lähin aatelinen löytyi todennäköisimmin kaukaa Oulun eteläpuolelta (N6).

Haastateltavieni taustoilla oli merkittävä vaikutus paikallishistoriaan liittyvän tiedonhankintatyön määrään. Lähdeaineistoni mukaan ne opettajat, jotka opettivat kotipaikkakunnallaan, kokivat paikallishistorian opettamisen helpommaksi verrattuna niihin opettajiin, jotka työskentelivät synnyinseutunsa ulkopuolella. Spatiaalinen sosialisatio, joka viittaa ihmisen kykyyn oppia ja muodostaa yhteyksiä ympäristöönsä paikkatietoisuuden kautta (katso esimerkiksi Rinne 2019, 53–54), helpotti selvästi haastateltavieni työtä. Tällä syntymästä saakka kerrytetyllä tiedolla kotiseutunsa maantieteestä ja menneisyydestä opettajat pystyivät auttamaan oppilaita muodostamaan henkilökohtaisen yhteyden paikallishistoriaan. Tämä auttoi oppilaita ymmärtämään paremmin, miten ympäristö ja tila vaikuttavat yhteiskunnallisiin rakenteisiin ja kulttuuriseen identiteettiin (N2–N7). Näillä opettajilla paikallisuus oli jatkuvasti läsnä opetuksessa käsiteltävistä aiheista riippumatta.

Miten paikallinen opetussuunnitelma tukee historian opettajien työtä Lapissa?

Enemmistö haastateltavistani piti paikallista opetussuunnitelmaa tärkeämpänä työtään ohjaavana hallinnollisena asiakirjana kuin POPS14:ää (N1–N6; N8). Aktiivisena työkaluna paikallista opetussuunnitelmaa ei kuitenkaan käytetty.

No sanotaanko sitten, että minä en ole ops-orja. – Pakkohan ne asiat on mun tietysti opettaa, mitä pitää opettaa, se on päivän selvä juttu, mutta ops-orja en ole. (N5)

Yksi haastateltava kertoi, että ei voinut käyttää paikallista opetussuunnitelmaa arkityössään apuna. Tämä johtui siitä, että kunnassa oli siirrytty kurssimuotoisesta opetuksesta takaisin perinteiseen vuosiviikkotuntijärjestelmään. Paikallista

opetussuunnitelmaa ei kuitenkaan ollut päivitetty vastaamaan tätä muutosta (N7).

N7 maininta siitä, että paikallinen opetussuunnitelma on ”puuta heinää”, viittaa siihen, että suunnitelma ei ole vain vanhentunut, vaan mahdollisesti alun perin laadittu ilman riittävää syvällistä ymmärrystä siitä, miten historiaa tulisi opettaa nykyaikaisessa kouluympäristössä. Tämä herättää kysymyksiä siitä, millaisia oletuksia ja arvoja opetussuunnitelmat kantavat ja kuinka ne vaikuttavat opetuksen laatuun. Opettajan päätös luoda oma ”sapluuna” historian opetukseen kuvastaa aktiivista pyrkimystä vastata oppilaiden tarpeisiin paremmin kuin vanhentunut opetussuunnitelma mahdollistaisi. Tulkitsen tämän tapauksen heijastavan laajempia haasteita koulujärjestelmässämme, jossa opettajat joutuvat sopeutumaan nopeasti muuttuviin olosuhteisiin ilman ylempien tahojen riittävää tukea. Se haastaa koulutuksenjärjestäjiä pohtimaan, kuinka opetussuunnitelmaprosesseja voitaisiin kehittää joustavammiksi ja kuinka opettajien ääntä voitaisiin paremmin kuulla ja hyödyntää hallinnollisten ohjaustekstien laadinnassa.

Viisi haastateltavaa oli ollut aikaisemmin mukana laatimassa joko nykyisin käytössään olevaa tai aikaisempaa vuoden 2004 paikallista opetussuunnitelmaa. Tämä laadintatyö oli koettu lähdeaineistoni mukaan yksinäisenä, haastavana, epäselvänä ja palkattoman työn tekemisenä (N2; N5; N6; N8). Laadintatyö oli myös aiheuttanut riitaa kollegoiden välillä esimerkiksi siinä, mitä kullakin vuosiluokka-asteella tulisi opettaa (N5).

Lähdeaineistossani kuvaillut kokemukset osoittavat, miten opettajat joutuivat ottamaan vastuun paikallisen opetussuunnitelman kehittämisestä usein ilman riittäviä resursseja tai korvausta. Jännite institutionaalisten vaatimusten ja todellisuudessa tarjolla olevien resurssien välillä heijastaa laajempaa ongelmaa opetuslalla, jossa opettajilta odotetaan yhä enemmän työpanosta ilman riittäväksi koettua tukea tai tunnustusta.

Paikallisten opetussuunnitelmatekstien laadinta oli ollut monimutkaista ja usein kuormittavaa (N2; N5; N6; N8). Haasteet näkyivät erityisesti pienissä kouluyhteisöissä, joissa resurssit olivat olleet rajalliset. Vähemmän aikaa historian opettajina toimineilla haastateltavillani ei ollut tietoa siitä, millainen prosessi uuden opetussuunnitelman laatiminen on valtakunnallisella tai paikallisella tasolla. Suomalaisessa opetussuunnitelmaprosesseissa luotetaan siihen, että opettajat ovat

koulutuksessaan oppineet laatimaan opetussuunnitelmia ja soveltamaan niitä käytäntöön (Vitikka, Salminen & Annevirta 2014). Lähdeaineistoni perusteella oletamus ei kuitenkaan pitänyt ainakaan historian aineenopettajilla.

Koulutuksenjärjestäjät kuitenkin odottavat opettajien kirjoittavan opetuksen ohjaustekstejä paitsi omaan oppiaineeseensa myös vieraisiin oppiaineisiin. Esi-merkiksi N6 oli joutunut laatimaan opetussuunnitelmatekstin useisiin oppiaineisiin, joihin hänellä ei ollut pätevyyttä. Tämä herättää kysymyksen paikallisten opetussuunnitelmien käytettävyydestä silloin, kun ne on laatinut oppiaineeseen epäpätevä opettaja. Kysymys haastaa myös pohtimaan, miten opettajien ammatillista autonomiaa ja asiantuntemusta voitaisiin paremmin hyödyntää opetussuunnitelmia kehitettäessä.

Toiveita tuleville opetussuunnitelmille

Tutkimuksen ”Opetussuunnitelma kansallisena ja paikallisena ohjausvälineenä” (Vitikka, Salminen & Annevirta 2014) mukaan paikallisen opetussuunnitelman laatimisprosessi voi onnistuessaan rikastuttaa kouluyhteisöä ja vahvistaa opettajien sitoutumista uuden opetussuunnitelman toteuttamiseen. Se vaatisi kuitenkin selkeää ymmärrystä opetussuunnitelman periaatteista, mikä lähdeaineistoni pohjalta näyttää historian oppiaineessa jääneen viimeisellä opetussuunnitelma-kierröksellä epäselväksi. Myös paikallisten opetussuunnitelmaprosessien johtamisessa on ollut haasteita. N2:n mukaan heidän opetussuunnitelmaprosessiaan johtanut henkilö ei ollut ymmärtänyt opetussuunnitelman laatimisesta mitään. Työ oli onnistunut vasta, kun johtaja oli jättäytynyt taka-alalle. Osalle haastateltavistani oli opetussuunnitelmatekstejä kirjoittaessaan ollut vaikeaa hahmottaa merkityseroa historian sisältöjen ja tavoitteiden välillä. Epäselvyyttä oli aiheuttanut myös kysymys siitä, mihin kohtaan paikalliset painotukset tulisi kirjata opetussuunnitelmatekstissä (esimerkiksi N6; N8). Edellä mainitut ongelmat näkyvät Lapin alueella perusopetuksen historian opetussuunnitelmissa vaihtelevina paikallishistorian kirjaamistapoina tai jopa paikallisten painotusten puuttumisena (Nampajärvi 2024).

Jos perusteita ei tunneta hyvin tai niihin liittyy epäselvyyksiä, on vaarana, että suunnitelman laatiminen jää irralliseksi. Tällöin sitoutumista ei saavuteta odotetulla tavalla eikä opetussuunnitelma tue opettajia heidän työssään. Lähdeai-

neistossani ongelmana koettiin myös paikalliset opetussuunnitelmat, joiden laatimiseen ei itse ollut päästy mukaan (N3; N4; N8). Nämä ohjaustekstit saattoivat näyttäytyä vieraana niiden käyttäjälle.

Opettajat peräänkuuluttivat opetussuunnitelmilta sellaista ohjeistusta, joka mahdollistaisi paikallishistorian joustavan opettamisen. He toivoivat, että paikallisissa opetussuunnitelmissa olisi selkeitä ohjeistuksia ja valmiita aloituspisteitä, joiden kautta myös paikkakunnalle saapuvat uudet opettajat voisivat paremmin hahmottaa lähiseudun merkittävimmät historian tapahtumat (N3; N5; N6). POP-S14:ssä käytetyn ”soveltuviin osiin” -termin tulkinnanvaraisuus sai osakseen kritiikkiä, mikä voi liittyä opettajien historiankäsitysten laajuuteen ja avoimuuteen. Haastateltavat kyseenalaistivat opetussuunnitelmien liiallista tarkkuutta, koska liian yksityiskohtaiset ohjeet saattaisivat asettaa kohtuuttomat vaatimukset uusille opettajille, joilla ei välttämättä ole hallussaan alueellista taustatietoa (N5; N5; N6; N7).

Yksi opettajien esiintuoma näkökulma liittyi historian metodisiin kysymyksiin ja erityisesti lähdekritiikkiin. Osa haastateltavista ilmaisi huolen historianopetuksen laadukkaasta toteutumisesta (N8; N4). Opettajat viittasivat huoleen niistä opettajista, joilla ei ollut takanaan historian pääaineopintoja ja joilla ei välttämättä näin ollen ole riittäviä edellytyksiä soveltaa historian tutkimuksen metodeja opetuksessa. Erityisesti N8 näki historian kehittyvänä tieteenalana, jossa keskeistä on harjoittaa lähdekritiikkiä ja mahdollistaa oppilaille kumulatiivinen historiatiedon kehittyminen. Haastateltavan esittämä näkemys kuvastaa historiakäsitystä, jossa historia ymmärretään jatkuvana tulkintaprosessina ja jossa opettajalta edellytetään osaamista historiallisten aineistojen tulkintaan ja luotettavuuden arviointiin. Hänen mukaansa riittävällä historiatieteen hallinnalla on vaikutusta siihen, että opettaja voi täyttää vaativan roolinsa paikallishistorian tulkitsijana ja historiakäsitysten välittäjänä.

Historiakäsitysten näkökulmasta tarkasteltuna haastatteluista kävi ilmi, että paikallishistorialla on moninaisia merkityksiä opetuksessa. Lähialueen historialla koettiin olevan merkitystä oppilaiden henkilökohtaisten identiteettien rakentajana ja paikallishistorian opetuksessa toivottiin säilytettävän pedagoginen vapaus, mutta samalla korostettiin metodologista osaamista osana historianopetusta (N1–N8). Analyysini mukaan edellä mainitut seikat kuvastavat opettajien ymmärrystä

siitä, mitä paikallishistorian opetus voi tarjota oppilaille ja millä tavoin opettajien omat subjektiiviset historiakäsitykset voivat vaikuttaa opetukseen.

Johtopäätökset

Tutkimukseni tavoitteena oli selvittää, miten opettajat näkevät paikallishistorian roolin osana historian opetusta ja miten he soveltavat sitä käytännössä POPS14:n ja paikallisten opetussuunnitelmien antamissa ohjeissa. Haastatteluaineiston pohjalta ilmeni, että opettajat pitivät paikallishistorian opetusta merkityksellisenä ja tärkeänä osana työtään. Heidän mielestään se lisää oppilaiden motivaatiota ja ymmärrystä sekä tukee näiden henkilökohtaista identiteettiä. Paikallishistorian sisällyttämistä opetukseen vaikeuttivat epäselvät tai puutteelliset paikalliset opetussuunnitelmat sekä oppimateriaalit, joissa pohjoista näkökulmaa ei ollut huomioitu.

Erityisesti POPS14:n suositus paikallishistorian soveltamisesta opetuksessa ei haastatteluaineistoni perusteella aina toteudu käytännössä, mikä heijastaa haasteita opetussuunnitelmien jalkauttamisessa: Opettajien omat historiakäsitykset, kiinnostus ja asiantuntemus näyttävät vaikuttavan suuresti siihen, miten he sisällyttävät paikallishistoriaa opetukseensa. Haastateltavat kaipasivat täydennyskoulutusta paikallishistorian opettamiseen ja selkeämpiä ohjeita opetussuunnitelmien laadintaan. Lisäksi toivottiin valmiita materiaaleja ja ohjeistusta, miten lähialueen historia huomioidaan opetuksessa. Näin voitaisiin tukea opettajia, joilla ei ole riittävän vahvaa taustaa historian pääaineopinnoista tai jotka eivät koe sidettään lähialueen historiaan kovin vahvaksi.

On tärkeää huomioida, että tämän tutkimuksen haastatteluihin osallistuivat todennäköisesti erityisesti ne opettajat, jotka ovat aktiivisia paikallishistorian harrastajia ja kiinnostuneita oppiaineensa kehittämisestä. Vapaaehtoiseen haastattelukutsuun vastaaminen saattoi jättää tutkimuksen ulkopuolelle ne opettajat, jotka kokevat itsensä epävarmoiksi tai ovat passiivisempia paikallishistorian opetuksessa. Tutkimustuloksia tarkasteltaessa on hyvä tiedostaa, että tutkimuksen lähestymistapa on voinut kannustaa opettajia korostamaan omaa aktiivisuuttaan. On huomionarvoista, että viisi haastateltavaa harrastaa aktiivisesti paikallishistoriaa ja että heillä on laaja tietämys Lapin historiasta. Se voi näkyä haastatteluai-

neistossani siten, että opettajan omat kiinnostuksen kohteet ja historiakäsitykset saattavat voimakkaastikin heijastua heidän opetustapoihinsa.

Lähdeaineistoni analyysi viittaa siihen, että opetussuunnitelmien kehittämisessä ja kustantajien tarjoamissa oppimateriaaleissa pitäisi huomioida paremmin paikallishistorian opettamista. Käytännössä se edellyttäisi, että paikallisiin opetussuunnitelmiin sisällytettäisiin ohjeet siitä, miten paikallishistoriaa voidaan liittää osaksi laajempia historiallisia teemoja ja opetuskokonaisuuksia. Näin autettaisiin opettajia ymmärtämään, miten paikallishistoriaa voidaan käyttää esimerkiksi kansallisen tai globaalin historian kontekstualisoimiseen ja opetuksen konkretisoimiseen.

Paikallishistorian opetuksen tukemiseksi voisi olla hyödyllistä muuttaa kuudennen luokan nivelvaiheen ja päättöarvioinnin kriteereitä siten, että ne huomioisivat lähialueen menneisyyden aiheiden opetuksen. Lähdeaineistoni mukaan arviointikriteereitä muuttamalla pystyttäisiin historianopetuksessa ohjaamaan sisältöjen valintaa paikallisempaan suuntaan. Arvioinneissa voitaisiin esimerkiksi mitata oppilaiden kykyä soveltaa historiallista ajattelua paikalliseen kontekstiin. Näin kannustettaisiin opettajia sisällyttämään paikallishistoriaa osaksi opetustaan ja arvioimaan oppilaiden osaamista monipuolisesti. Nämä ehdotukset saattaisivat auttaa kehittämään opetussuunnitelmia, jotka tunnistavat ja hyödyntävät paikallishistorian opetuksen potentiaalin osana laajempaa historiallista ymmärrystä ja kulttuurista osaamista.

Lähteet

- Ahonen, S. (1998). *Historiaton sukupolvi?: Historian vastaanotto ja historiallisen identiteetin rakentuminen 1990-luvun nuorison keskuudessa*. Suomen Historiallinen Seura.
- Apple, M. W. (2013). *Knowledge, power, and education: The selected works of Michael W. Apple*. Routledge.
- Asunmaa, M. (1994). Pohjois-Suomi kouluopetuksessa. *Kaltio: pohjoissuomalainen aikakauslehti*, 50, 68–72.

- van den Berg, M. (2007). *Yksi historia monimutkaistuvassa maailmassa: Historian olemus ja historian suuret kertomukset luokanopettajaopiskelijoiden historiatietoisuudessa*. Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskus.
- Gadamer, H.-G., & Nikander, I. (2004). *Hermeneutiikka: Ymmärtäminen tieteissä ja filosofiassa*. Vastapaino.
- Hakoköngäs, E., Sakki, I., Pirttilä-Backman, A., Kello, K., & Salapuro, H. (2019). Arkaluontoiset ja marginalisoidut aiheet Suomen historian opetuksessa. *Kasvatus & Aika*, 13(4), 36–52. <https://doi.org/10.33350/ka.69060>
- Hannu, S. (2022). Kulttuurihistoria merkitysten tutkimuksena. Teoksessa R. Mähkä, M. Ahonen, N. Heikkilä, S. Ollitervo, & M. Räsänen (toim.), *Kulttuurihistorian tutkimus: Lähteistä menetelmiin ja tulkintaan*. Kulttuurihistorian seura.
- Hirsjärvi, S., & Hurme, H. (2009). *Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö* (4. uud. p.). Gaudeamus.
- Immonen, K. (1996). *Historian läsnäolo*. Turun yliopisto, Kulttuurihistoria.
- Kalela, J. (2001). Historiantutkimus ja jokapäiväinen historia. Teoksessa J. Kalela & I. Lindroos (toim.), *Jokapäiväinen historia*, 11–25. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Kivimäki, V. (2018). Sodanjälkeisiä hiljaisuuksia. Teoksessa M. Tuominen & M. Löfgren (toim.), *Lappi palaa sodasta: Mielen hiljainen jälleenrakennus*, 34–57. Vastapaino.
- Kontio, R. (1999). ”Puolivälinilmiöitä” Pohjoiskalotin kirjallisuudessa. Teoksessa M. Tuominen, S. Tuulentie, V. Lehtola, & M. Autti (toim.), *Pohjoiset identiteetit ja mentaliteetit: Osa 2, Tunturista tupaan*, 159–171. Lapin yliopisto.
- Kulju, M. (2013). *Lapin sota 1944–1945*. Gummerus.
- Lehtola, V.-P. (2016). Saamelaiset ja sota. Teoksessa M. Kaartinen, H. Salmi, M. Tuominen, & H. Koivisto (toim.), *Maamme: Itsenäisen Suomen kulttuurihistoria*, 208–209. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Marti, A. (2024). Kerronnalliset malliskeemat lukiolaisten toista maailmansotaa koskeissa historiakäsityksissä. *Historiallinen Aikakauskirja*, 122(1), 47–62. <https://doi.org/10.54331/haik.120544>
- Nampajärvi, N. (2024). Paikallishistorian asema Lapin maakunnan historian opetussuunnitelmissa. *Historiallinen Aikakauskirja*, 122(3), 274–287.
- Ollitervo, S. (2012). Filosofinen hermeneutiikka ja kulttuurihistoria. Teoksessa A. Nivala & R. Mähkä (toim.), *Tulkinnan polkuja: Kulttuurihistorian tutkimusmenetelmiä*, 193–221. K&H.
- Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Opetushallitus.

- Paasi, A. (1998). Koulutus kansallisena projektina: ”Me” ja ”muut” suomalaisissa maantiedon oppikirjoissa. Teoksessa P. Alasuutari & P. Ruuska (toim.), *Elävänä Euroopassa: Muuttuva suomalainen identiteetti*, 215–250. Vastapaino.
- Rantala, J., & Ahonen, S. (2015). *Ajan merkit: Historian käyttö ja opetus*. Gaudeamus.
- Rantala, J. (2010). Paikallishistoria ja historianopetus. Teoksessa R. Alapuro, L. Kolbe, S. Nyström, M. Peltonen, P. Pulma, J. Rantala, & K. Teräs (toim.), *Kaikella on paikkansa: Uuden paikallishistorian suuntaviivoja*, 217–218. Vastapaino.
- Rinne, E. (2019). *(Moni)kulttuurinen maailmankuva ja kuulumisen politiikka suomalaisissa peruskoulun oppikirjoissa ja nuorten kokemuksissa* (Väitöskirja). Tampereen yliopisto.
- Rüsen, J. (2012a). Tradition: A principle of historical sense-generation and its logic and effect in historical culture. *History and Theory*, 51(4), 45–59. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2303.2012.00646.x>
- Rüsen, J. (2012b). Historical consciousness: Narrative structure, moral function, and ontogenetic development. Teoksessa P. Seixas (toim.), *Theorizing historical consciousness*, 71–73. University of Toronto Press.
- Saarinen, S. (2005). ”On sovelias ikeeni ja keveä on kuormani”: Naispastoreiden kokemuksia pappeudesta Oulun hiippakunnassa 1980-luvulta 2000-luvun alkuun (Väitöskirja). Lapin yliopisto.
- Satokangas, R. (2010). Pohjoinen paikallishistoria – poikkeusko? Teoksessa R. Alapuro, L. Kolbe, S. Nyström, M. Peltonen, P. Pulma, J. Rantala, & K. Teräs (toim.), *Kaikella on paikkansa: Uuden paikallishistorian suuntaviivoja*, 197–200. Vastapaino.
- Seixas, P. (2012). Introduction. Teoksessa P. Seixas (toim.), *Theorizing historical consciousness*, 66–71. University of Toronto Press.
- Torsti, P. (2012). *Suomalaiset ja historia*. Gaudeamus.
- Tuominen, M., & Löfgren, M. (2018). Taidetta ja kulttuuria Lapin rauhassa. Teoksessa M. Tuominen & M. Löfgren (toim.), *Lappi palaa sodasta: Mielen hiljainen jälleenrakennus*, 25–33. Vastapaino.
- Tuominen, M. (2010). Missä maanpiiri päättyy? Pohjoisen kulttuurihistorian paikat ja haasteet. Teoksessa H. Rantala & S. Ollitervo (toim.), *Kulttuurihistoriallinen katse*, 309–337. K&H / Turun yliopisto, Kulttuurihistoria.
- Vitikka, E., & Rissanen, M. (2019). Opetussuunnitelma kansallisena ja paikallisena ohjausvälineenä. Teoksessa T. Autio, L. Hakala, & T. Kujala (toim.), *Siirtymiä ja ajan merkkejä koulutuksessa: Opetussuunnitelmatutkimuksen näkökulmia*, 22–245. Tampere University Press.

Vitikka, E., Salminen, J., & Annevirta, T. (2014). *Opetussuunnitelma opettajankoulutuksessa: Kirjoitettujen opetussuunnitelmien kirjavuus*. Tilannekatsaus marraskuu 2014, 36.



Opettajaopiskelijan minäpystyvyys ja siihen liittyvät lähteet erilaisissa aineen opettamisen tilanteissa

TIMO MARTIKAINEN¹ JA HARRI PITKÄNIEMI²

timo.martikainen@uef.fi

¹Itä-Suomen yliopisto, Filosofinen tiedekunta, Itä-Suomen yliopiston harjoittelukoulu, Tulliportin normaalikoulu, ²Itä-Suomen yliopisto, Filosofinen tiedekunta, Soveltavan kasvatustieteen ja opettajankoulutuksen osasto

Tiivistelmä

Opettajan minäpystyvyys on luottamusta oman opetuksen voimaan ja merkitykseen. Keskeisenä tutkimustehtävänä oli etsiä niitä tekijöitä, jotka nostavat ja laskevat opettajaopiskelijan minäpystyvyyden uskomuksia opetuksen eri tilanteissa pääasiassa sosiokognitiivisen teorian suuntaamana. Kuvasimme videolle yhdeksän opettajaopiskelijan ohjatun harjoittelun oppituntia, ja haastattelimme heitä videonauhaa muistin tukena käyttäen (Stimulated Recall-haastattelu). Haastattelut äänitettiin, litteroitiin ja analysoitiin teemaattista analyysia hyödyntäen. Tutkimus osoittaa, että minäpystyvyyden tunne voi vaihdella oppitunnin aikana ($n = 4$). Uutta evidenssiä tuli aineenhallinnasta minäpystyvyyden lähteenä. Opettajaminäpystyvyyden haasteet erityisesti oppilaiden työskentelyn ohjaamisen ja oppimateriaalin toimivuuden osalta nousivat esille. Tutkimuksemme osoittaa, että minäpystyvyyttä ja sitä rakentavia tekijöitä voi ja tulee tutkia myös "mikroskooppisesti", porautuen erilaisiin oppitunnin aikaisiin opetustilanteisiin. Tämä opetuksen dynamiikkaan ja minäpystyvyyden lähteiden väliseen suhteeseen keskittyvä analyysi tarjoaa mahdollisuuksia ymmärtää sitä, miten opettajaopiskelija oppii ja kehittyy.

Avainsanat

opettajan minäpystyvyys, opettajaopiskelija, opettajankoulutus, opetusharjoittelu, opetustilanne, oppiaine

Student Teacher's Self-efficacy and Related Sources in Situations of Subject Teaching

Abstract

A teacher's self-efficacy is confidence in the power and meaning of one's own teaching. The main research task was to search for the factors that raise and lower student teachers' self-efficacy beliefs in different teaching situations, mainly guided by socio-cognitive theory. We videotaped the guided practice lessons of nine student teachers and interviewed them using the video tape as memory support (Stimulated Recall interview). The interviews were recorded, transcribed and analyzed using thematic analysis. The study shows that the feeling of self-efficacy can vary even during one lesson ($n = 4$). New evidence came from subject knowledge as a source of self-efficacy. Improving the teacher's self-efficacy, especially in terms of guiding students' work and the functionality of the learning material, came to the fore. Our research shows that self-efficacy and the factors that build it can and should be studied also "microscopically", drilling into different teaching situations during the lesson. This analysis focusing on the dynamics of teaching and the relationship between sources of self-efficacy offers opportunities to understand how student teachers learn and develop.

Keywords

teacher's self-efficacy, student teacher, teacher training, teaching practice, teaching situation, subject

Johdanto

Opettajan minäpystyvyYTEEN liittyvät uskomukset ovat opettajan omia käsityksiä kyvystään harjoittaa ammattiaan (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy 2001). Keskeisesti on siis kyse siitä, missä määrin opettaja luottaa oman opetuksensa voimaan ja merkitykseen opetuksen eri tilanteissa. Empiirinen tutkimus osoittaa, että opettajan minäpystyvyys on yksi avaintekijä opetuksen laadussa ja oppilaiden tukemisessa (Holzberger ym. 2013), opettajan sitoutumisessa (Durksen ym. 2017; Granziera & Perera 2019), työtyytyväisyydessä (Klassen & Chiu 2010) ja hyvinvoinnissa (Zee & Koomen 2016). Opettajan minäpystyvyyden on havaittu liittyvän oppilaiden oppimistuloksiin (Ross ym. 2001) ja kouluun sitoutumiseen (Reyes ym. 2012). Opettajan minäpystyvyyttä on tutkittu työelämän sekä opettajankoulutuksen ja opetusharjoittelun konteksteissa.

Mistä sitten opettajan minäpystyvyys, usko omiin kykyihin opetuksessa, syntyy? Puhutaan uskomuksista, jotka voivat olla esimerkiksi korkeita, ja toisaalta matalia. Mikä siis nostaa niitä ja mikä taas laskee? Opettajan minäpystyvyyden lähteitä (sources) sosiokognitiivisen teorian perusteella ovat opettajan henkilökohtaiset (onnistumisen ja epäonnistumisen) kokemukset, havainnot muiden opettajien toiminnasta, sosiaalinen palaute ja opetukseen liittyvät tunnetilat (Bandura, 1997). Alan empiirinen tutkimus on pyrkinyt arvioimaan muita tekijöitä, esimerkiksi opettajan tietämykseen liittyviä tekijöitä (ks. Morris ym. 2017). Nämä lähteet eivät vaikuta opettajien minäpystyvyysuskomuksiin suoraan, vaan yksilön kokemusten tulkintojen eli kognitiivisten prosessien kautta.

Omassa tutkimuksessamme olemme kiinnostuneet näistä prosesseista opettajankoulutuksessa, mutta etenkin siitä, miten nuo lähteet toimivat oppitunnin ”sisällä” ja opetusharjoittelussa. Tämä perspektiivi on alan tutkimuksessa uusi. Aikaisemmin on tutkittu minäpystyvyyttä lähinnä siten, miten se kehittyy suhteellisen laajan aikaperspektiivin aikana. Tuo perinne korostaa ilmiön suhteellista stabiilisuutta. Sveitsissä on kuitenkin tehty uusi tutkimus, joka kiinnostui minäpystyvyyden mahdollisesta variaatiosta eri oppituntien välillä (Rupp & Becker 2021). Opettajankoulutukseen sijoittuvassa tutkimuksessa tarkasteltiin opettajaopiskelijoiden (N = 120) minäpystyvyyden kehitystä kolmen viikon opetusharjoittelun aikana. Tulokset osoittivat, että opettajaopiskelijoiden minäpystyvyys vahvistui harjoittelun aikana. Tilastomenetelmiin perustuvissa analyyseissä havaittiin, että opettajaopiskelijoiden minäpystyvyydessä tapahtui vaihtelua

tunnista toiseen. Vaihteluun kytkeytyivät erityisesti onnistumisen kokemukset, yhteistyössä toimivien opettajien kanssa käydyt ohjauskeskustelut ja yhteissuunnittelu. Oma tutkimuksemme on siten askel vieläkin ”mikroskooppisempaan” suuntaan. Tutkimuksemme ei ole vastakkainen sosiokognitiivisen teorian ydinajatuksen kanssa, vaan se pyrkii tekemään ymmärrettäväksi sitä, millaisista tilanteista ja niistä koskevista pohdinnoista minäpystyvyys rakentuu myös pitemmän aikaperspektiivin kuluessa.

Tanskalaisessa äskettäin julkaistussa opettajankoulutuksen tutkimuksessa pyrittiin saamaan spesifiä tietoa opettajaopiskelijoiden minäpystyvyydestä (Nielsen ym. 2024). Tutkimuksessa selvitettiin sitä, mikä kenttäharjoittelua tehneiden opetusharjoittelijoiden mielestä tuntui haastavalta. Aineisto hankittiin ryhmähaastattelemalla kahta opettajaopiskelijaryhmää ja yksilöhaastattelemalla kenttäharjoittelua ohjaavia opettajia. Laadullisen sisällönanalyysin perusteella aineistosta löydettiin yhteensä 33 opetuksen kompetenssia. Haastavimmaksi tekijäksi tutkittavien mukaan tulkittiin opetettavan aineen sisältötiedon riittävyys. Kaksi yhtä paljon mainintoja saanutta haastetta olivat luokan johtamiseen sekä opetustyön tiedolliseen ja taidolliseen hallintaan liittyvät tekijät. Neljänneksi eniten mainintoja tuli opettaja-oppilas-suhteiden luomisesta, ja viidenneksi eniten tuntisuunnittelun soveltamisesta oppitunnin aikana.

Opettajan minäpystyvyyden tutkimuksella on kohtuullisen pitkä perinne työelämän ja opettajankoulutuksen konteksteissa. On tutkittu sitä, mitä seuraamuksia minäpystyvyydellä on opettajalle itselleen, hänen oppilailleen ja laajemmin koko kasvatusta ajatellen. Vähemmän tutkimusta on tehty opetusharjoittelun kontekstissa ja etenkin siitä näkökulmasta, miten eri tilanteet varioivat oppitunnin aikana ja minkälaiset tekijät eli minäpystyvyyden lähteet ovat tuossa prosessissa mukana. Sosiokognitiivinen teoria osoittaa joitakin potentiaalisia tekijöitä, mutta laadullisen tutkimusmetodologian perinteessä (jota sovellamme tässä tutkimuksessa) meidän tulee olla avoimia mahdollisille uusille tekijöille. Voi olla, että voimme edelleen hienosäätää niitä tekijäkuvauskuksia, joita on alkuperäisessä Banduran (1997) teoriassa minäpystyvyydestä ja sen lähteistä. Aikaisemman tutkimuksen perusteella seuraavat tutkimustehtävät ovat tässä, opettajankoulutuksen ja sen alaisen opetusharjoittelun kontekstiin sijoittuvassa tutkimuksessamme relevantteja:

- Missä määrin minäpystyvyyden uskomukset vaihtelevat oppitunnin aikana?
- Millaisia teorian mukaisia ja mahdollisen sen ulkopuolisia minäpystyvyyden lähteitä esiintyy eri opetustilanteissa?
- Millaisia minäpystyvyyden osa-alueita minäpystyvyyden ilmeneminen tuottaa erilaisissa opetustilanteissa?

Kokonaisuutena olemme kiinnostuneita siitä, millaiset tekijät rakentavat minäpystyvyyden uskomuksia. Situaatiokeskeinen analyysimme keskittyy etenkin siihen, millaiset lähteet ovat korkean tai matalan uskomuksen takana opettajaopiskelijan toteuttamilla oppitunneilla.

Tutkimuksen toteutus

Opettajaopiskelijan minäpystyvyyden lähteiden tarkastelun kohteiksi valittiin alkuperäisen sosiokognitiivisen teorian suuntaamana opetuskokemuksen pohdinta ja tulkinta (nk. mestarikokemukset), tunteiden käsittely, opetuksen toiminnan mallit ja palautteen käsittely (Bandura, 1997). Minäpystyvyyden osa-alueista päätettiin teorialähtöisesti keskittyä niihin osa-alueisiin, jotka sisältyvät tyypillisesti opettajan minäpystyvyyden käsitteeseen: oppilaiden sitoutumisen vahvistaminen, opetuksen työtapojen hallinta ja ryhmänhallinta (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy 2001).

Tutkimuseettisesti tutkimuksessamme korostuu paneutuminen opettajaopiskelijoiden henkilökohtaisiin käsityksiin osana heidän opettajaksi opiskeluaan, joten eettinen sensitiivisyys on tärkeää. Tutkimushankkeelle on myönnetty koulutuksenjärjestäjältä tutkimuslupa ja tutkimukseen osallistuvilta on kysytty suostumus tutkimusaineiston käyttöön vapaaehtoisuuteen perustuen. Lisäksi tutkimushenkilöiden anonymiteetti on varmistettu tutkimuksen aikana muuttamalla tutkittavien nimet aineistossa. Varsinaisia poisjääntejä aineistosta ei tullut ja opettajaopiskelijoilta välittyi palaute tutkimuksen toteutuksen mielekkyydestä. Tutkimuksen luotettavuuden kannalta tekijöiden tutkimusyhteistyö on ollut tärkeää. Tutkimusta on suunniteltu tiiviissä yhteistyössä käyttäen jaettua teoreettista ja tutkimuskäytäntöjen osaamista, mikä on tarkoittanut jatkuvaa kehittävää keskustelua tutkimuksellisista ratkaisuista.

Haastattelut

Vuonna 2022 haastateltiin yhdeksän opettajankoulutuksen opetusharjoittelijaa perusharjoittelussa tai syventävässä harjoittelussa. Perusharjoittelun ytimessä ovat opetuksen perustaidot ja opiskelijoilla on takana jo didaktiikan opintoja. Opettajaopintojen loppuvaiheessa syventävässä harjoittelussa teemana on opetuksen kokonaisvastuu sekä opetuksen kehittyminen ja kehittäminen. Opetusharjoittelua ohjaavat normaalikoulun opettajat opettajankoulutuksen opetussuunnitelman ja harjoittelusuunnitelmien sekä opetuskäytäntöjen puitteissa. Taulukkoon 1 on koottu tutkimushenkilöiden taustatietoja. Pseudonymien nimettyjen opettajaopiskelijoiden harjoitteluvaihe, vuosikurssi ja aikaisempi opetuskokemus näkyvät oheisessa koonnissa.

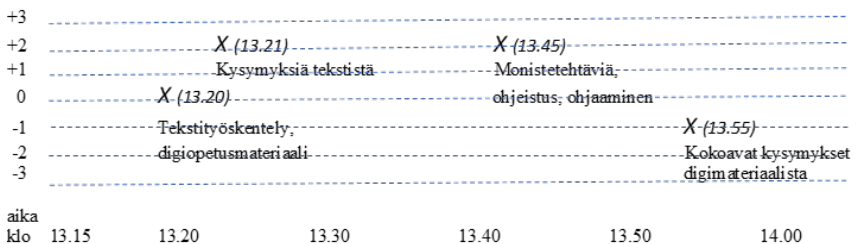
Taulukko 1. Tutkimushenkilöiden taustatietoja

<i>Pseudo- nyymi</i>	<i>Harjoitteluvaihe</i>	<i>Opiskeluvuosi</i>	<i>Aikaisempi opetuskokemus</i>
Teija	syventävä harjoittelu	3	3 vuotta
Sirpa	syventävä harjoittelu	5	2 kuukautta
Anne	syventävä harjoittelu	4	Muutamia päiviä
Terhi	syventävä harjoittelu	4	Muutamia päiviä
Antero	perusharjoittelu	3	Ei kokemusta
Kaija	perusharjoittelu	3	Ei kokemusta
Jenni	perusharjoittelu	3	Muutamia päiviä
Outi	perusharjoittelu	3	1 kuukausi
Annukka	perusharjoittelu	3	1 kuukausi

Haastattelut tapahtuivat opetusharjoittelutuntien jälkeisinä päivinä. Niitä kertyi 2 kpl suomen kielen ja kirjallisuuden (suk), 4 kpl matematiikan (ma) 2 kpl historian (hi) ja 1 kpl fysiikan/ympäristöopin (fy) oppitunneista. Oppitunnit olivat eri oppiaineissa yhdellä samalla luokalla perusasteen 5. luokan (keväällä 2022) ja

6. luokan (syksyllä 2022) aikana. Oppitunnit videoitiin ja myöhemmin videoita käytettiin haastattelun yhteydessä muistin tukena keskusteltaessa oppitunnin eri tilanteista (joissa opettajaopiskelijan minäpystyvyyden tunne mahdollisesti vaihteli). Tätä kutsutaan Stimulated Recall -tekniikaksi (tai SR-haastatteluksi). Haastattelut äänitettiin myöhemmin tapahtuvaa temaattista analyysiä varten (Braun & Clarke 2006).

Keskustelunomaiseen haastatteluun kehitettiin lomakepohja taustatietojen keruuta, opetustilanteiden muistiin merkitsemistä ja minäpystyvyyssarviointeja varten. Lisäksi lomakkeessa oli struktuuria antavat kysymykset minäpystyvyyden lähteistä keskustelua varten. Opetusharjoittelijat saivat valita oppituntinsa jälkeen 3–6 sellaista opetustilannetta, joissa heidän minäpystyvyytensä vaihteli +3 ja -3 välillä. Lomakkeessa olevan asteikon mukaan +3 tarkoitti maksimaalista ja korkeaa minäpystyvyyden tasoa, ja vastaavasti -3 mahdollisimman alhaista pystyvyyden tunnetta. Arviot merkittiin yhdessä haastattelijan kanssa lomakkeeseen (merkintä aikajanalle nimeten lyhyesti tilanne, esim. ”ryhmätyön aloittaminen”). Arvioinnin jälkeen haastattelussa opettajaopiskelijaa pyydettiin kuvaamaan kutakin valittua opetustilannetta minäpystyvyyden ja sen taustalla olevien tekijöiden osalta. Kuviossa 1 on esimerkki siitä, miten haastateltavan, Annen (pseudonyymi) haastattelulomakkeen täyttäminen (ennen haastattelua) osoittaa mahdollista minäpystyvyyden vaihtelua oppitunnin aikana sen eri tilanteissa. Seuraavassa kuviossa pystyakselilla on minäpystyvyyden arvioinnissa käytetty asteikko ja vaaka-akselilla opetustilanteiden ajallinen sijoittuminen.



Kuvio 1. Esimerkki Annen (pseudonyymi) minäpystyvyyden arvioinneista oppitunnin aikana sen eri tilanteissa

Tilannekohtaisten minäpystyvyydsarviontien jälkeinen haastattelu pyrki pureutumaan siihen, mitkä tekijät (lähteet) ovat kyseiseen opetustilanteeseen fokusoituvan pystyvyyden takana. Kaikista tutkimusaineiston oppitunneista ja niihin liittyvistä SR-haastatteluista syntyi vastaavanlainen dokumentti. Käytännössä aineistonkeruun ja käsittelyn, videoinnin, haastattelut ja niiden äänittämisen sekä litteroinnin hoiti toinen tutkimuksen tekijöistä eli normaalikoulun lehtori opetus- ja ohjaustyönsä ohessa. Yhdeksässä haastattelussa yksilöitiin yhteensä 36 opetustilannetta.

Aineiston analyysi

Aineiston analyysi perustui temaattiseen analyysiin (Braun & Clarke 2006). Analyysiprosessin tausta-ajatuksena oli, että analyysissa merkitysaineistoa pelkistetään valitsemalla ja suodattamalla tiettyjä riittävästi tutkimusongelmaan vastaavia merkityskokonaisuuksia sekä tämän jälkeen aineisto kootaan organisoituksi, tiivistetyksi informaatioksi, mikä mahdollistaa luotettavan tulokinnan sekä parantaa systemaattisuuden ja analyysiprosessin läpinäkyvyyttä (Huberman & Miles 1998; Miles & Huberman, 1994). Analyysin aluksi haastatteluaineistoa järjesteltiin kokoavaan Word-taulukkomuotoon. Taulukko koostui seuraavista sarakkeista:

- tutkittavan opettajaopiskelijan henkilöllisyyden häivyttävä pseudonyymi ja minäpystyvyydsarviot oppitunnin eri tilanteissa (3–6 tilannetta)
- vuosikurssi ja harjoitteluvaihe (perus- tai syventävä harjoittelu)
- opetuskokemus opintojen ulkopuolella
- oppitunnin oppiainekonteksti
- tutkijan muistiinpanot oppitunnista ja pelkistetty litteroitu SR-haastatteluaineisto
- tulkinta minäpystyvyyden osa-alueista
- tutkijan tulkinta minäpystyvyyden lähteistä

Minäpystyvyyden lähteiden ilmenemisestä sosiokognitiivisen teorian mukaisesti tarkasteltiin opettajaopiskelijan omia kokemuksia ja niihin pohjautuvia tulkintoja, tunteiden käsittelyä, opetuksen toiminnan mallien havainnointia ja kannustavaa palautetta, jonka jälkeen ne luokiteltiin kolmeen kategoriaan positiivinen +, epävarma * tai negatiivinen -. Opettajaopiskelijan minäpystyvyyden osa-alueiden

esiintymisestä kiinnitettiin huomiota oppilaiden sitoutumisen vahvistamiseen, opetuksen työtapojen hallintaan ja ryhmänhallintaan. Näiden merkitysten koodauksessa käytettiin samaa asteikkoa positiivinen +, epävarma * tai negatiivinen -. Tutkimusaineistomme analyysin kokoavassa Word-taulukossa oli yhdeksän opettajaopiskelijaa ja seitsemän saraketta (ks. luettelo edellä). Aineistolle tuli pituutta pelkistetyssä tekstimuodossa noin 33 sivua.

Tulokset

Tutkimuksen tuloksena pystyttiin tunnistamaan minäpystyvyyden kannalta merkityksellisiä tilanteita oppitunnilla. Ensimmäisenä tutkimustehtävänä oli tarkastella missä määrin opettajaopiskelijoiden minäpystyvyysuskomuksissa oli havaittavissa vaihtelua oppitunnin eri tilanteissa. Seuraavaksi avataan tutkimustuloksia tarkemmin kahden valitun tapauskuvauksen kautta. Ensin tarkastellaan aineen opettamisen sellaista oppituntia, missä ilmeni verrattain stabiili, mutta korkea opettajaopiskelijan kokema minäpystyvyys (Outi, perusharjoittelu). Tämän jälkeen tarkastellaan oppituntia, missä minäpystyvyys näytti vaihtelevan ja käyvän matalalla tasolla. (Kaija, perusharjoittelu).

Minäpystyvyyden vaihtelevuus opetustilanteissa

Viidellä oppitunnilla ($n = 5$) esiintyi opettajaopiskelijan minäpystyvyysarvioiden perusteella stabiili minäpystyvyys. Näiden tutkittavien minäpystyvyysarviointit pysyivät siis positiivisina käytetyllä arviointiasteikolla. Vaihtelevaksi tulkittiin niiden neljän ($n = 4$) opettajaopiskelijan minäpystyvyys, jotka arvioivat minäpystyvyyttään jossakin oppitunnin tilanteessa neutraalilla tai negatiivisella arviolla. Tässä kuvailtavat kaksi minäpystyvyydeltään erilaista opettajaopiskelijaa ovat samalla havainnollistavia esimerkkitapauksia siitä, miten hyödynsimme tässä tutkimuksessa tutkimusmetodologiaa oppitunnin dynamiikasta ja siihen kytkeytyvistä tilannekohtaisista tulkinnoista. Tämän jälkeen esitetään kokoavat tutkimuslöydökset minäpystyvyyden lähteistä ja osa-alueista koko aineistossa.

Stabiili minäpystyvyys: Outi, perusharjoittelu, suomen kieli ja kirjallisuus

Outilla (perusharjoittelu, opetuskokemusta 1 kk) oli suomen kielen ja kirjallisuuden tunti, aiheena fantasiakertomuksen kirjoittaminen. Oppitunnin vaiheita ja minäpystyvyysarvioita olivat: kertaus fantasiatekstistä +3, kertomuksen suunnittelu ajatuskartan avulla +2 ja kirjoitusprosessin ohjaaminen +2. Tällä opettaja-opiskelijalla oli oman tulkintansa perusteella korkea minäpystyvyys. Seuraavassa haastattelulainauksessa nähdään, että hän koki tulevansa hyvin toimeen oppilaiden kanssa, mikä oli esimerkki onnistumisen kokemuksista minäpystyvyyden lähteenä. Toisaalta haastattelussa ilmeni, että oppiaineen ja opetuksen aiheen hallinnalla oli merkitystä minäpystyvyyden kannalta. Työtapojen hallinta, opetusvuorovaikutuksen sujuminen ja oppilaiden työskentely heijastuivat opettajan minäpystyvyyteen.

Haastattelija (H): Sinulla oli tässä arvio +3 minäpystyvyyttä. Minkä takia tilanteesta tuli sellainen? Kerro, mitä siinä oli mielestäsi taustalla.

Opettaja (O): Minulla oli siinä selkeä suunnitelma, että mitä teen. Olin tehnyt siihen ajatuskartan valmiiksi viime tunnin asioista. Sen pohjalta sitten käytiin ja siinä ihan hyvin oppilaat kuuntelivat sitä opetusta ja kerrattiin siinä yhdessä niitä. Se sujui hyvin ja tuntui luontevalta. Siinä ei ollut mitään erikoisuuksia. Se meni hyvin.

H: Sinähän olet ollut aika varmaotteinen muutenkin tässä harjoittelussa, että sinulla on jonkun verran opettajakokemusta ja olet selvästikin tottunut olemaan oppilaiden ja lapsiryhmien kanssa.

O: Joo, ohjauskokemusta minulla on paljon, monta vuotta (harrastuksen parista).

H: Luuletko, että se antaa sinulle vahvuutta?

O: Varmasti, se oppilaiden kanssa oleminen on tosi helppoa ja luontevaa.

Tunnin alun jälkeen lopputunti olikin enemmän oppilaskeskeistä suunnittelua ja kirjoittamista. Seuraavassa haastattelulainauksessa kuvaillaan, miten työtapojen muutos vaikutti jonkin verran kokemuksiin minäpystyvyydestä. Opetuksen työtavoilla näytti siis olevan yhteyttä minäpystyvyyden kokemuksiin sen suhteen,

miten toimiviksi opetuksen työtavat koettiin ja miten sitoutuneesti oppilaat näyttivät työskentelevän.

H: Sitten oli lopputunnissa kirjoitusprosessin ohjaamista. Minkä arvion annat siitä?

O: Se meni hyvin. Paremmin mitä odotin +2.

H: Oppilaat kirjottivat tietokoneilla, suurin osa ulkopuolella luokkaa kirjastossa jne. Sinun mielestäsi minäpystyvyyden tunne pysyi samana vahvana?

O: Minulle on tuttua, että työskennellään ympäriinsä ja kiertelen ohjaamassa oppilaita. Se oli helppoa, oppilaat lähtivät hyvin kirjottamaan ja olivat innoissaan aiheesta. Kävin katselemassa ja auttamassa tarvittaessa, toimi hyvin.

H: Et arvioi kuitenkaan +3?

O: Kun ollaan siellä täällä, ei voi kaikkea niin tarkkaan tietää, mitä siellä oppilaat tekevät, onhan siinä vähän epävarmuutta. Kyllä se yleisesti meni tosi hyvin.

Minäpystyvyyden lähteiden näkökulmasta Outin haastattelussa edellä oli havaittavissa myönteistä kokemusten pohdintaa ja tulkintaa sekä tunteiden käsittelyä. Aikaisemmin omaksutut vuorovaikutusmallit lasten kanssa vahvistivat minäpystyvyyttä. Lainauksen lopussa Outi pohti oppilaiden itsenäisen työskentelyn sujumista, millä oli merkitystä hänen minäpystyvyytensä arviointiin, sillä se laski hieman, pysyen kuitenkin edelleen korkealla. Haastattelun perusteella näytti, että Outin minäpystyvyys oli vahvaa koskien oppilaiden kiinnostuksen herättämistä ja työtapoja. Ryhmänhallintaan liittyvän epävarmuuden pohdinnan takia oppitunnin loppupuolella ilmeni hieman minäpystyvyysarvioinnin laskua. Aineenhallinnassa opettajaopiskelija koki sisällöllistä osaamista. Hänen arvionsa minäpystyvyydestään pysyivät korkealla tasolla opetuksen eri osa-alueilla.

Vaihtelevuutta minäpystyvyydessä: Kaija, perusharjoittelu, matematiikka

Vaihtelevaa opettajan minäpystyvyyttä ilmeni Kaijan (perusharjoittelu, ei opetuskokemusta) matematiikan tunnilla, jossa oli tärkeimpänä elementtinä geometrian työpistetyöskentely (kuviot, piiri, kulmat, kappaleet, muistipeli). Pistetyöskente-

lyn minäpystyvyydsarvioksi tuli +1. Pistetyöskentelyn jälkeen seurasi tehtävien tarkistusta, jonka minäpystyvyys meni neutraaliksi 0. Oppitunnin loppukoonti arvioitiin +1:n minäpystyvyydsarvolla. Seuraavat haastattelulainaukset kuvaavat vaihtelevaa minäpystyvyyttä oppitunnin tilanteissa.

O: No, alkuun vähän jännitti, että saanko minä se tarpeeksi selkeästi toimimaan, tuleeko siitä kaaos? Ymmärtävätkö oppilaat ohjeet. Jotain piti selkeyttää ja ohjata. Yllättävän kivasti lähtivät tekemään. Ainakin jollain tapaa motivoituivat siihen. Eikä se ollut niin kaaos, mitä pelkäsin. Kuitenkin tekivät hommia. Ehkä ohjeistus oli haastavin osuus.

H: Se lähti toimimaan, kuten olit suunnitellut. Sitähän ei voi tietää etukäteen. Ohjeilla voi varmistella sitä. Sitä ei tiedä, miten ne ryhmät lähtevät toimimaan. Minkä antaisit minäpystyvyydsarvoksi itsellesi tähän pistetyöskentelyyn?

O: +1, vähän positiivisen puolella. Jäi olo, että pystyin tähän ja hyvä fiilis. Kyllä varmasti sieltä jotakin irti saivat, kun kuuntelin, mitä siellä juttelivat ja miettivät asioita.

H: Mikä vaikutti, että annoit +1? Miksi se oli positiivisella puolella? Sekö, että se toimi suunnitelman mukaan?

O: Varmasti se, että työskentely ei levähtänyt missään vaiheessa pahasti ainakaan. Oli ehkä joillekin ryhmille joku työskentelypiste liian nopea. Vaikka ei ole koke-musta opettamisesta, pysyin rauhallisena. Varmuutta tarvitsee paljon vielä. On jo tullut paremmaksi, ennen harjoittelua oli pelkona, että pystynkö tähän. Kyllä minä tästä selviän. Tuntuu omalta ja kivalta. Ei heitä hanskoja tiskiін, vaan innolla jat-kaa tästä eteenpäin.

H: Sehän on tosi positiivista. Mikä siinä on taustalla siihen, että on kokemus myön-teisellä puolella, on ihan mukava harjoitella?

O: On ollut kiva, että voinut suunnitella yhdessä tunteja, mutta myös yksin, että on saanut niistä palautetta ja ohjausta. Olen rohkaistunut käyttäytymisen ohjaami-seen, että ei tarvitse sietää esimerkiksi meluamista. Koulutuksessa on tehty paljon tuntisuunnitelmia. Monialaisissa opinnoissa on tehty näitä juttuja, sieltä saa teo-riaa tuotua taustalle tänne käytäntöön. En olisi ennen monialaisia opintoja (eri

aineiden didaktiikat) pystynyt näin hyvin tekemään. Semmoista varmuutta olen sieltä saanut. On kiva luokka, kun hakevat kontaktia, vaikka välillä on vähän meteliä.

Minäpystyvyyden lähteistä haastattelussa ilmeni omien kokemusten pohdintaa. Tunteiden käsittely haastattelussa oli avointa. Opettajaopiskelijalla tuntui olevan toiminnalleen minäpystyvyyttä tukevia malleja aikaisemmista opinnoista ja opetusharjoittelijoiden yhteistyöstä. Hänellä oli havaintoja oppilaiden työskentelyn sujumisesta, mistä välittyi palautetta oppitunnista. Kaija onnistui herättämään oppilaiden kiinnostusta ja sai työtavat toimimaan pääosin. Ryhmänhallinnan ja käyttäytymisen ohjaamisen pulmat verottivat minäpystyvyyttä aiheuttaen vaihtelua varsinkin työpistetehtävien tarkistusvaiheessa. Aineenhallinnan osalta Kaija osasi matematiikan sisällöt. Oppimateriaalin toimivuus oli ollut hänen mukaansa hieman epävarmaa ennakkoon ajateltuna. Oppitunnin aikaiset tapahtumat näyttävät vaikuttavan minäpystyvyyden vaihteluun tilannekohtaisesti. Opetusaihe ja opetuksen vaiheet eri työtapoineen ja opetusvuorovaikutuksen onnistuminen eri tilanteissa näkyvät minäpystyvyyden arvioinneissa.

Minäpystyvyyden lähteet

Opettajan minäpystyvyyden lähteiden vahvistava esiintyminen haastatteluaineistossa tulkittiin positiiviseksi +, epävarmaksi * tai negatiiviseksi -. Minäpystyvyyden lähteinä pidettiin rakentavaa kokemuksen pohdintaa ja tulkintaa, tunteiden käsittelyä, havaintoja opetuksen toiminnan malleista sekä palautetta (Bandura, 1997; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy 2001). Palautteen osalta pitäydettiin oppituntihavainnoissa oppilaiden työskentelyn sujumisesta, koska palautekeskustelu haastatteluaineistossa kohdistui useimmiten oppilaiden toimintaan opetuksen aikana.

Taulukossa 1 on yhteenveto opettajaopiskelijoiden minäpystyvyyden lähteistä. Haastatteluista välittynyt kuva tämän tutkimuksen opettajaopiskelijoiden minäpystyvyyden lähteistä on varsin positiivinen, sillä omien kokemusten tulkinta ja opetukseen liittyvät tunteet ilmenivät pääosin minäpystyvyyttä rakentavina (taulukon 2 kaksi ensimmäistä saraketta). Minäpystyvyyttä tukevia toiminnan malleja opetukseen oli ollut saatavilla opettajaopintojen aikana (löytyi kaikilta opettajaopiskelijoilta). Erityisen kiinnostavasti minäpystyvyyden lähteistä ilmeni

palaute, joka välittyi oppilaiden havainnoimisesta opetuksen aikana. Se oli yhteydessä opettajaopiskelijoiden minäpystyvyyssarvioihin, sillä suurin osa oli kiinnittänyt huomiota oppilaiden toiminnan sujumiseen tai innokkuuteen jossakin vaiheessa oppitunnilla, eivätkä opettajaopiskelijat olleet aina varmoja työskentelyn onnistuneisuudesta tavoitellulla tavalla. Kaiken kaikkiaan tämän tutkimuksen opetusharjoittelijoilla oli vähän epävarmuutta opetettavan aineen sisällön hallinnassa. Aineenhallinnan tunne siis ilmeni yleisesti minäpystyvyyden yhtenä vahvistavana lähteenä. Taulukon viimeisestä sarakkeesta näkyy, että ainoastaan historiaa opettaneet ilmaisivat epävarmuutta ainetietämyksessä.

Taulukko 2. Tulosten yhteenveto minäpystyvyyden lähteistä aineen opettamisen tilanteissa

(+ = positiivinen, * = epävarma, - = negatiivinen)

<i>Tutkimushenkilö</i>	<i>Omat kokemukset</i>	<i>Tunteiden käsittely</i>	<i>Opetuksen mallit</i>	<i>Palaute oppilailta</i>	<i>Aineenhallinta</i>
Teija (hi)	+	+	+	*	*
Sirpa (hi)	+	*	+	-	*
Anne (fy)	+	+	+	*	+
Kaija (ma)	+	+	+	+	+
Annukka (suk)	+	*	+	*	+
Outi (suk)	+	+	+	*	+
Jenni (ma)	+	+	+	*	+
Antero (ma)	+	+	+	+	+
Terhi (ma)	*	+	+	*	+

Hyvän opetuksen varmistaminen ja hyvän oppimisen laadun ylläpitäminen käytännössä ei ole helppo tehtävä. Oppilailta välittyvällä palautteella on opettajaminäpystyvyyden lähteenä huomattavan tärkeä merkitys. Pääosin minäpystyvyyden lähteistä voidaan sanoa, että opetuksen henkilökohtaisella kokemusten

pohdinnalla on ollut minäpystyvyyttä rakentava merkitys. Opetukseen liittyneillä tunteilla on enimmäkseen ollut myönteinen merkitys minäpystyvyydelle. Opettajaopiskelijoiden minäpystyvyyttä ovat varsinkin tukeneet lisäksi opetuksesta saadut toiminnalliset mallit toisilta, kuten opettajankouluttajilta, harjoittelun ohjaajilta tai muilta opettajaopiskelijoilta.

Minäpystyvyyden osa-alueet

Opettajan minäpystyvyyden eri osa-alueista opettajaopiskelijoilla tarkasteltiin oppilaiden sitoutumisen vahvistamista, työtapojen hallintaa ja ryhmänhallintaa luokittelulla positiivinen +, epävarma * tai negatiivinen - (Bandura, 1997; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy 2001). Haastatteluaineiston analyysissä opettajan minäpystyvyyden osa-alueet luokiteltiin seuraavalla tavalla: oppilaiden kiinnostuksen herättäminen, selkeyttäminen ja esimerkit, erilaiset työtavat, käyttäytymisen kontrolli, ohjaaminen ja oppimateriaalin toimivuus. Näiden opettajan minäpystyvyyden osa-alueiden esiintymistä tulkittiin tämän jälkeen haastatteluaineiston pohjalta. Taulukossa 3 on yhteenveto edellä mainituista pystyvyyden osa-alueista. Opettajaopiskelijoiden minäpystyvyys näytti aineistossa vahvimmalta erilaisten työtapojen hallinnassa (3 ensimmäistä saraketta).

Taulukko 3. Tulosten yhteenveto minäpystyvyyden osa-alueista aineen opettamisen kontekstissa

(+ = positiivinen, * = epävarma, - = negatiivinen)

Tutkimus- henkilö	Oppilaiden kiinnostuk- sen herättä- minen	Selkeyt- täminen, esi- merkit	Erilai- sia työta- poja	Käyttäy- tymisen kontrolli	Ohjaa- minen	Oppi- materiaa- lin toimivuus
Teija (hi)	+	+	+	*	-	+
Sirpa (hi)	*	+	+	*	-	*
Anne (fy)	+	+	+	+	*	*
Kaija (ma)	+	+	+	*	*	*
Annikka (suk)	+	+	+	*	*	*
Outi (suk)	+	+	+	*	+	*
Jenni (ma)	+	+	+	+	*	+
Antero (ma)	+	+	+	+	*	+
Terhi (ma)	+	+	+	+	*	+

Kiinnostava, täydentävä löydös oli opettajaopiskelijoiden minäpystyvyyden haasteiden kasautuminen eniten oppilaiden käyttäytymisen kontrolliin ja ohjaamiseen opetustilanteissa sekä oppimateriaalin toimivuuteen (3 jälkimmäistä saraketta).

Kokonaiskuvassa epävarmintaa siis näytti olevan opetusvuorovaikutuksen hallinta ja tavoitteelliseen työskentelyyn ohjaaminen sekä oppimateriaalin toimivuus. Tässä on kyse pedagogisesta sisältötiedosta ja sen soveltamisesta käytännössä: Miten opettaa ainetta sopivalla tavalla juuri näille oppijoille (ks. Shulman 2013)? Tämä on tyypillinen käytännön opetukseen ja minäpystyvyyteen liittyvä haaste, jonka kanssa tulevat opettajat joutuvat painimaan vielä jatkossakin.

Pohdinta

Tutkimuksessa hyödynnettiin opettajankoulutuksen opetusharjoittelun kontekstia, opettajaopiskelijoiden kokemuksia ja videoavusteista haastattelua (nk. SR-haastattelua) osana harjoittelun ohjausta. Primaarinen aineisto oli mikrota-solle yltävä merkitysaineisto, jota analysoitiin kvalitatiivisesti sisältöä pelkistämällä, kokoamalla ja siitä informaatiota syntetisoimalla sosiokognitiivista teoriaa hyödyntäen (Bandura, 1997). Teorian lisäksi Ruppin ja Beckerin (2021) tekemä tutkimus toimi viitelähtökohtana, johon voimme verrata omaa tutkimustamme. Kyseinen tutkimus oli kuitenkin tehty kvantitatiivisella otteella, ja havainnot minäpystyvyyden vaihteluista useampien oppituntien välillä oli saatu näkyviin erilaisilla kvantitatiivisilla tutkimusinstrumenteilla. Meidän tavoitteenamme sen sijaan oli opettajaopiskelijoiden minäpystyvyyden ja siihen liittyvien lähteiden laadullinen tarkastelu yhden oppitunnin aikana. Tätä tutkimustehtävää varten kehitimme videoavusteisen haastattelun metodologiaa SR-haastattelun ideoita soveltaen (mm. ajallisesti etenevä diagrammi, joka toimii haastattelun fokusoinnin apuvälineenä). Aineiston analyysi perustui temaattiseen analyysiin (Braun & Clarke 2006). Sovelsimme teorian (Bandura, 1997) lisäksi Tschannen-Moranin ja Woolfolk Hoyn (2001) esittämää osa-aluejakoa opettajan minäpystyvyydestä.

Tutkimuksemme tulokset osoittavat, että minäpystyvyyden tunne voi vaihdella oppitunnin ”sisällä” (4 tapausta 9 tapauksesta) Tämä on tutkimusmetodologisesti ja sisällöllisesti ajatellen merkittävä havainto, joka auttaa sekä praktikkoja että alan tutkijoita ymmärtämään sitä, että yksittäisillä oppitunnin tilanteilla voi olla minäpystyvyyttä kohottava tai laskeva merkitys. Tulos on kuitenkin hyvin linjassa alkuperäisen teorian ydinidean kanssa, sillä opettajuuden alkuvaiheessa opettajaopiskelijoiden minäpystyvyys on hyvin muovautuvaa. Toki kokeneella opettajalla minäpystyvyyden uskomukset ovat verraten stabiileja.

Tutkimuslöydökset minäpystyvyyden lähteistä tukevat kattavasti sosiokognitiivista teoriaa. Opetuskokemukset ja opetukseen liittyvät tunteet ilmenivät interaktiivisesti pääosin minäpystyvyyttä rakentavina. Tuore meta-analyysi (Täschner ym. 2025) osoittaa, että mestarikokemuksilla voidaan todeta olevan relevanttia vaikuttavuutta interventiodien kautta etenkin opettajankoulutuksen kontekstissa tehdyissä tutkimuksissa. Tässä tutkimuksessa tuo tutkimustulos saa tukea opetuksen tilanteiden laadullisten analyysien kautta, vaikka tutkimusmetodologia on tässä tutkimuksessa monella tapaa erilainen. Aikaisemmissa tutkimuksissa on

todettu, että emotionaalinen tekijä toimii vuorovaikutuksessa minäpystyvyyden kanssa, ja toisinaan onkin mahdoton sanoa, kumpi on ”syy” ja ”seuraus” (tark. Morris ym. 2017; Poulou 2007). Minäpystyvyyttä tukevia opetukseen liittyviä toiminnan malleja oli ollut löydöstemme mukaan saatavilla opettajankoulutuksen ja opetusharjoittelun aikana (sosiokognitiivisessa teoriassa käsite sijaiskokemukset, vicarious experiences).

Täydentävä havainto palautteesta minäpystyvyyden lähteenä oli niin sanottu oppilailta välittyvä palaute, jolla oli ollut vaikutusta minäpystyvyydsarviointeihin eli se, miltä oppilaiden työskentelyn sujuminen oli näyttänyt opetustilanteissa. Opettaja-oppilas-suhteiden luomisen kompetenssi oli tärkeä opetuksen haaste Nielsenin ym. (2024) tutkimuksessa. Opettaja-oppilas-suhde on vakiintunut tärkeäksi tekijäksi opettajan minäpystyvyyden tutkimuksessa (An ym. 2021). Yhtenä löydöksenä tutkimuksessamme voidaan pitää sitä, että opettajaopiskelijat eivät kokonaiskuvassa olleet epävarmoja oppiaineen sisällön hallinnassa. Se näyttyi tutkimuksen aineistossa minäpystyvyyttä vahvistavana lähteenä. Toisaalta Nielsenin ym. (2024) aineistossa opettavan aineen sisältötiedon riittävyys tulokittiin opettajaksi opiskelussa suurimmaksi haasteeksi. Aineenhallinnan kehittämisen yhteyttä opettajan minäpystyvyyteen selvitellään (Bjerke & Solomon 2020; Morris ym. 2017). Onko aineenhallinta tai opettajan tieto lähdetekijä, kuten Wang ym. (2016) tutkimuksessa, vai voidaanko se nähdä pystyvyyden yhtenä osa-alueena, on jossakin määrin epäselvää. Joissakin käsitteellisissä tarkasteluissa opettajan tietämistä ja tietoa pidetään esillä eräänlaisena ideaalina, jota pyritään kehittämään opettajankoulutuksen aikana (Shulman 2013). Samalla tiedetään, että pedagoginen sisältötieto kehittyy työelämän aikana (esim. aineenopettajilla) ja se mahdollistaa laadullisesti korkeatasoisen opetustoiminnan.

Opettajan minäpystyvyyden eri osa-alueista tarkasteltiin oppilaiden sitoutumisen vahvistamista, työtapojen hallintaa ja ryhmänhallintaa. Kiinnostavinta on opettajan minäpystyvyyden haasteiden kasautuminen oppilaiden käyttäytymisen kontrolliin ja ohjaamiseen opetustilanteissa sekä oppimateriaalin toimivuuteen. Nämä osa-alueet kytkeytyvät opetuksessa oppilaiden työskentelyn sujumiseen ja sen varmistamiseen. Tässä tutkimuksessa päästiin mikrotasolla siis kuvailemaan tarkemmin opettajan minäpystyvyyden teoreettisia osa-alueita opettajaopiskelija-aineiston avulla (Tschannen-Moranin ja Woolfolk Hoy 2001). Tutkimuslöydökset kuvaavat opettajan minäpystyvyyden lähteitä ja osa-alueita mikrotasolla tarkoittaen opettajan tuntemuksia ja ajatuksia minäpystyvyydestä oppitunnin

aikana ja sen jälkeisessä reflektiossa. Kuitenkin lähteen merkityksessä Banduran (1997) sosiokognitiivisen teorian tekijät ovat silloin, kun ne ovat esiintyneet opettajaopiskelijan elämässä ja koulutuksessa ennen esimerkiksi tutkimuksessa tarkasteltavana olevaa opetustilannetta. Lisäksi edellytyksenä on, että opettajaopiskelija on tehnyt tulkintoja noista aikaisemmista tilanteista. Emootiot voivat toisinaan sekoittua samanaikaisesti mestarikokemusten eli omien kokemusten kanssa siten, että on vaikea sanoa, onko emootiolla tuolloin merkitystä lähteenä (vai onko se pikemminkin ”tuotos” omasta mestarikokemuksesta). Tutkimuksemme löydökset paljastavat minäpystyvyyden kehittymisen jatkuvan prosessi- luonteisuuden ja vuorovaikutuksellisuuden.

Opetuksen ja opettajaksi opiskelun konteksteissa opiskelija on vuorovaikutuksessa kouluttajien, ohjaajien, muiden opiskelijoiden ja ennen kaikkea oppilaiden kanssa. Kaikki tämä vuorovaikutus rakentaa osaltaan opiskelijan minäpystyvyyttä. Minäpystyvyyden lähteet ovat siis paljolti sosiaalisia, kuten sosiokognitiivinen teoria antaa ymmärtää. Tulokset ovat linjassa Ruppin ja Beckerin (2021) havaintojen kanssa siitä, että opettajaopiskelijoiden minäpystyvyyden tunne liittyy muun muassa onnistumisen kokemuksiin opetustilanteissa, ja toisaalta positiivista merkitystä on ohjauskeskusteluilla oppituntien ulkopuolella.

Opettajankoulutuksessa, harjoittelun ohjauksessa ja opettajan työssä on syytä nostaa tietoisuuteen minäpystyvyyden prosesseja, jotta opettajana kehittymistä sekä nykypäivänä tarvittavien kompetenssien kehittämistä ja kehittymistä tuettaisiin tietoisin ajattelun, yhteisöllisyyden ja kannustavan palautteen avulla. Myös kasvatustieteellisen tutkimuksen ja teorioiden soveltamista opettajakoulutuksessa ja etenkin opetusharjoittelussa voidaan pitää sellaisena inspiraation lähteenä, joka omalta osaltaan voi tukea opettajan minäpystyvyyttä. Empiirinen tutkimus tukee kasvatustieteellisen tietämyksen ja minäpystyvyyden yhteyttä (esim. Hascher, & Hagenauer 2016)). Tämä voisi olla uusien tutkimusten suuntana.

Tämän tutkimuksen luotettavuutta pohdittaessa voidaan palata tutkimusyhteistyön merkitykseen, sillä se on mahdollistanut teoreettisen ja metodologisen kehittämisen tutkimusprosessin aikana. Näin tutkimukselliset ratkaisut ja tulkinnot ovat vahvistuneet. Laadullisen tutkimuksen luotettavuuskriteeri, siirrettävyys, toteutuu erityisesti opettajankoulutuksen ja opetusharjoittelun tutkimuskonteksteissa. Tulosten tarkastelussa havaittiin olennaisesti samansuuntaisia tutkimustuloksia aikaisempiin tutkimuksiin nähden: mestarikokemukset ja

sijaiskokemukset rakentavat opettajaopiskelijan minäpystyvyyttä etenkin opettajankoulutuksen kontekstissa (Täschner ym. 2025).

Lähteet

- An, Y., Li, L., & Wei, X. (2021). What influences teachers' self-efficacy in East Asia? Evidence from the 2018 Teaching and Learning International Survey. *Social Behavior and Personality*, 49(5), 1–13. <https://doi.org/10.2224/sbp.10359>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.
- Bjerke, A. H., & Solomon, Y. (2020). Developing self-efficacy in teaching mathematics: Pre-service teachers' perceptions of the role of subject knowledge. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(5), 692–705. <https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1595720>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Durksen, T. L., Klassen, R. M., & Daniels, L. M. (2017). Motivation and collaboration: The keys to a developmental framework for teachers' professional learning. *Teaching and Teacher Education*, 67, 53–66. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.05.011>
- Granziera, H., & Perera, H. N. (2019). Relations among teachers' self-efficacy beliefs, engagement, and work satisfaction: A social cognitive view. *Contemporary Educational Psychology*, 58, 75–84. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.02.003>
- Hascher, T., & Hagenauer, G. (2016). Openness to theory and its importance for student teachers' self-efficacy, emotions and classroom behaviour in the practicum. *International Journal of Educational Research*, 77, 15–25. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2016.02.003>
- Holzberger, D., Philipp, A., & Kunter, M. (2013). How teachers' self-efficacy is related to instructional quality: A longitudinal analysis. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 774–786. <https://doi.org/10.1037/a0032198>
- Huberman, A., & Miles, M. (1998). Data management and analysis methods. Teoksessa N. Denzin & Y. Lincoln (toim.), *Collecting and interpreting qualitative materials* (179–201). Sage.

- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741–756. <https://doi.org/10.1037/a0019237>
- Miles, M., & Huberman, A. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2. painos). Sage.
- Morris, D. B., Usher, E. L., & Chen, J. A. (2017). Reconceptualizing the sources of teaching self-efficacy: A critical review of emerging literature. *Educational Psychology Review*, 29(4), 795–833. <https://doi.org/10.1007/s10648-016-9378-y>
- Nielsen, T., Lindemann, D. M., Toft, L., Pettersson, M., Jensen, L. S., Nielsen, E. H., & Larsen, G. G. (2024). Teacher and teaching-related practices student teachers may have difficulty believing they can enact/engage in while in field practice: Perspectives from student teachers and teachers in field-practice schools. *Nordic Studies in Education*, 44(2), 103–121. <https://doi.org/10.23865/nse.v44.6190>
- Poulou, M. (2007). Personal teaching efficacy and its sources: Student teachers' perceptions. *Educational Psychology*, 27(2), 191–218. <https://doi.org/10.1080/01443410601066693>
- Reyes, M. R., Brackett, M. A., Rivers E., White, M., & Salovey, P. (2012). Classroom emotional climate, student engagement, and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 104(3), 700–712. <https://doi.org/10.1037/a0027268>
- Ross, J. A., Hogaboam-Gray, A., & Hannay, L. (2001). Effects of teacher efficacy on computer skills and computer cognitions of Canadian students in grades K-3. *Elementary School Journal*, 102(2), 141–156. <https://doi.org/10.1086/499697>
- Rupp, D., & Becker, E. S. (2021). Situational fluctuations in student teachers' self-efficacy and its relation to perceived teaching experiences and cooperating teachers' discourse elements during the teaching practicum. *Teaching and Teacher Education*, 99(3), 1–17. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103252>
- Shulman, L. (2013). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Journal of Education*, 193(3), 1–11. <https://doi.org/10.1177/002205741319300302>
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783–805. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- Täschner, J., Dicke, T., Reinhold, S., & Holzberger, D. (2025). “Yes, I can!” A systematic review and meta-analysis of intervention studies promoting teacher self-efficacy. *Review of Educational Research*, 95(1), 3–52. <https://doi.org/10.3102/00346543231221499>

- Wang, L. Y., Tan, L. S., Li, J. Y., Tan, I., & Lim, X. F. (2016). A qualitative inquiry on sources of teacher efficacy in teaching low-achieving students. *The Journal of Educational Research*, 110(2), 140–150.
<https://doi.org/10.1080/00220671.2015.1052953>
- Zee, M., & Koomen, H. M. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: A synthesis of 40 years of research. *Review of Educational Research*, 86(4), 981–1015.
<https://doi.org/10.3102/0034654315626801>



Suomen
ainedidaktinen
tutkimusseura