

What's the name of the game? Historiallinen empatia ja pelillisuus historian opetuksessa

Matti Rautiainen¹ ja Anna Veijola²

¹ Opettajankoulutuslaitos, Jyväskylän yliopisto

² Historian ja etnologian laitos, Jyväskylän yliopisto



Historian opetuksen yhteydessä on viimeisten kahden vuosikymmenen aikana puhuttu erityisesti opetuksen suuntaamisesta sisältöjen opettamisesta historian taitojen ja demokraattisena kansalaisena toimimisen suuntaan. Tavoitteet edellyttävät myös käytäntöjen muuttumista. Tässä artikkelissa tarkastellaan lukion historian opetusta opetuskokeilun kautta. Kokeilussa hyödynnettiin pelillisyyttä sekä historiallista empatiaa. Kahdeksan tuntia kestäneen pelin aikana opiskelijoiden tehtävänä oli konstruoida tietoa vuonna 1957 tapahtuneesta ampumavälikohtauksesta presidentin kesäasunnolla Kultarannassa. Aineisto kerättiin opetuskokeilun yhteydessä (N = 30 lukiolaista) kyselylomakkeen ja haastattelun avulla. Aineisto analysoitiin James Endacottin ja Sarah Brooks'n historiallisen empatian määritelmän avulla. Tulosten mukaan opiskelijat pitäytyivät historian tulkinnassa vahvasti kognitiivisessa prosessissa, vaikka historiallisen empatian perustaan ja näin historian ymmärtämiseen kuuluu Endacottin ja Brooks'n mukaan myös affektiivisuus eli kyky ymmärtää historiassa toimineen ihmisen kokemuksia omien, samankaltaisten kokemusten avulla. Tämä ulottuvuus näyttää kuitenkin lähes kokonaan puuttuvan lähestymistapana historian kouluopetuksesta. Sen vahvempi mukaan tuominen osaksi historian opetusta vahvistaisi myös opiskelijoiden tulokulmia historian ymmärtämiseen.

Historiallinen empatia, historian opetus, historian oppiminen, lukiokoulutus, pelillisuus

Lähetetty: 3.3.2019

Hyväksytty: 30.10.2019

Vastuukirjoittaja: matti.a.rautiainen@jyu.fi

DOI: 10.23988/ad.79670

Johdanto

Miksi historiaa opiskellaan koulussa? Monille vastaus tähän on itsestään selvä: tunteaksemme itsemme meidän tulee tuntea menneisyytemme. Mutta mitä tämä tarkoittaa käytännössä? Keitä meidän tulee tuntea ja miksi? Vai onko kysymys pikemminkin siitä, että meidän tulee tuntea tapa, jolla historia rakentuu paitsi tietona myös merkityksinä ja jopa tunteina. Pyrkimys nähdä ihminen ja hänen toimintansa laajasti erilaisista lähteistä ja tarkastelukulmista käsin on 2000-luvun historian tutkimusta (Kalela, 2000). Myös historian opetuksen osalta 2010-luvulla laaditut opetus-suunnitelmat sekä perusopetuksessa että lukiokoulutuksessa korostavat sisältötavoitteiden rinnalla sekä historian taitoja että aktiivista kansalaisuutta (Opetushallitus, 2014; Opetushallitus, 2015).

Laajentuvat näkökulmat haastavat luonnollisesti myös käytännön. Historian opetus ei ole tässä yksin, vaan kysymys koskee laajemmin koulua ja koulutusta varhaiskasvatuksesta korkea-asteelle. Muun muassa peleistä ja peliteollisuudesta on tullut paitsi kasvava viihdeteollisuuden osa myös merkittävä tekijä lasten ja nuorten vapaa-ajassa. Ne liitetään myös entistä useammin opiskeluun sekä perusopetuksessa että muilla kouluasteilla, erityisesti osana digitaalisia oppimisympäristöjä. Peleillä ajatellaan olevan paitsi oppilasta motivoivia myös oppimista tehostavia vaikutuksia liittyen esimerkiksi oppimisvaikeuksiin. Pelien lumo liittyy kuitenkin ennen muuta niiden elämyksellisyyteen ja tämän myötä muodostuvaan peliin kiinnittymiseen ja oppimiseen. Kiinnittyminen tuottaa paitsi keskittymistä myös iloa ja hauskuutta. (Ks. esim. Mäyrä ym., 2014)

Tässä artikkelissa tarkastellaan lukiossa toteutettua peliä, jonka tavoitteena oli opiskella historian taitoja, erityisesti historiallista tiedonmuodostusta. Peli oli kestoltaan kahdeksan tuntia ja sen historiallisen kontekstin muodosti juhannuksena 1957 presidentin kesäaunnolla Kultarannassa ammutut laukaukset, joiden tarkoituksena oli joko pelotella tai yrittää surmata presidentti Urho Kekkonen (ks. tapauksen tarkka kuvaus Veijola & Rautiainen, 2018). Tapaus valikoitui aiheeksi monestakin syystä. Se on tiedon luonteen vuoksi kiinnostava tapahtuma, sillä ensikäden lähteitä on olemassa erittäin vähän, kun taas aihepiiriin liittyvää aineistoa on muun muassa UKK-arkistossa paljon. Ampumatapausta ei myöskään koskaan saatu virallisesti ratkaistua, joten tapaukseen liittyy myös ratkaisemattomuuden jännite. Emme tiedä kuka tai ketkä laukaukset ampuivat ja miksi. Sinänsä tällaisen pelin aihe voi olla oikeastaan mikä tahansa historiallinen teema, sillä pelillisen pedagogiikan tehtävä on luoda siihen yllä kuvattuja elementtejä (ks. esim. Rautiainen, Tallavaara, Kupiainen & Veijola, 2018).

Tutkimuksen keskeiset käsitteet: pelillisyyden ja historiallinen empatia

Pelien sijaan nykyään puhutaan oppimisen yhteydessä pelillisyydestä. Tämä käsite kuvaa peliä paremmin sitä, kuinka oppimiseen pyritään saamaan samanlaista kokemuksellista ulottuvuutta kuin peleissä, erityisesti koskien toiminnan fokuoitumista ja peliin uppoutumista. Tavoitteena on

aikaan saada immerssiivinen kokemus, jossa oppija kokee ikään kuin tulleen maistuksi pelilliseen maailmaan (Vesterinen & Mylläri, 2014). Peleihin, erityisesti roolipeleihin liittyy myös toisen ihmisen asemaan asettumista ja ymmärtämistä edistävä oppiminen. Historian opetuksessa tämä on ollut vuosikymmenten ajan linkittyneenä historiallisen empatian opiskeluun. Historiallisella empatialla tarkoitetaan kykyä eläytyä menneisyydessä eläneen ihmisen elämään. Pedagogisesti sitä on lähestytty tukeutumalla lapsen kykyyn kuvitella ja luoda historiallisia maailmoja. (Ks. esim. Ahonen, 1992.) Historiallisen empatian ja pelillisyyden juuret ovat itse asiassa hyvin samankaltaiset. Molemmissa pyritään edistämään oppimista luomalla oppimisprosessia vahvistavia elementtejä.

Molemmille on yhteistä arkisen todellisuuden rinnalle rakentuva kuvitteellinen todellisuus. Johan Huizinga (1984) kuvaa tätä ilmiötä taikapiiri-käsitteellä. Taikapiiri on kuvitteellinen todellisuus, johon ihminen siirtyy ja joka toimii oman sääntökehikon mukaisesti. Parhaimmillaan taikapiirin todellisuus imaisee mukaan siihen ”leikkiin”, johon taikapiirin tekijät haluavat peliin osallistujien immersivoituvan. Huizingasta lähtien leikin ja pelin välistä rajaa on pyritty määrittelemään, sekä niihin tiiviisti liittyviä pelillisyyttä ja leikillisyyttä, jotka viittaavat pelin ja leikin kaltaisiin piirteisiin. Tekemässämme opetuskokeilussa pyrimme luomaan kuvitteellisen todellisuuden, jossa pelillisten elementtien avulla pysyttäisiin luomaan historialliselle empatialle tila, jossa historian oppimisen monet kasvot voisivat tulla mahdollisiksi.

Historiallinen empatia on käsitteenä kuulunut historian opetukseen jo useita vuosikymmeniä. Sen käyttö perustuu ajatukseen mielikuvituksesta lapsen vahvuutena, ajatteluun, jossa rakennetaan historiaa, jota ei ole ollut olemassa, mutta olisi voinut olla. Tämä ei kuitenkaan tarkoita, etteikö esimerkiksi kuvitteellinen henkilö sitoutuisi historialliseen todellisuuteen, päinvastoin. Aito historiallinen konteksti on elimellinen osa historiallista empatiaa. Sen sijaan oikeasti eläneen ihmisen käyttäminen historiallisen empatian kohteena on eettisesti ongelmallisempaa, koska ihminen on oikeasti kokenut ja tuntenut asioita tietystä historiallisesta hetkestä tietyllä tavalla, mutta me pääsemme vain harvoin kiinni historiallisten lähteiden avulla näihin tunteisiin ja kokemuksiin. Tyypillinen historiallisen empatian varaan rakentuva tehtävä on esimerkiksi päiväkirjan tai kirjeen kirjoittaminen jostain roolista, kuten 13-vuotiaan lapsen, arjesta käsin. Mielikuvituksen käytöstä huolimatta historiallisessa empatiassa korostuu kognitiivinen prosessi, jossa konstruoidaan historiaa, joka olisi voinut olla olemassa (ks. esim. Foster, 1999). Historiallinen empatia kuuluu opetussuunnitelman mukaan myös lukion historian opiskelun keskeisiin käsitteisiin.

Suomalaisessa historian opetuksessa historiallisen empatian oppimisen merkitys perustuu perusopetuksesta alkaen siihen, että menneen ajan ihmisen asemaan eläytymisellä pystytään ymmärtämään ihmisen toiminnan motiiveja. Teoreettisesti tarkasteltuna tavoite on kuitenkin kaikkea muuta kuin yksinkertainen. Historiallisen tiedon konstruointi ja soveltaminen menneisyyteen historiallisen empatian muodossa on tiedollisesti monimuotoinen prosessi. Siksi se on saanut osakseen myös paljon kritiikkiä, erityisesti käsitteen käyttöön oton alkuaikoina 1980- ja 1990-lukujen

taitteessa. Tällöin historiallinen empatia kiinnitettiin kognitiivisen prosessin ymmärtämiseen historiassa (ks. esim Foster, 1999; Lee & Ashby, 2001) ja kritiikki kohdistui muun muassa siihen, että historiallinen empatia yksinkertaistaa liikaa sekä todellisuutta että historiallisen tiedon luonnetta. Sitten historiallisen empatian merkitystä historian oppimisessa on syvennetty kognitiivisesta ymmärtämisestä erityisesti affektiivisiin ulottuvuuksiin. James Endacott ja Sarah Brooks (2013) määrittivät käsitteen uudelleen rakentamalla synteetin historiallisen empatiaan liittyvästä tutkimuksesta ja sen teoreettisesta tarkastelusta. Endacott ja Brooks korostavat historiallisessa empatiassa seuraavia kolmea ulottuvuutta:

1. Historiallinen kontekstualisointi eli ymmärrys tarkasteltavana olevasta historiallisesta ajanjaksosta.
2. Perspektiivin otto eli kyky ymmärtää ihmisen (yksilön) ajatuksia tietyssä historiallisessa tilanteessa.
3. Affektiivinen yhteys eli kyky ymmärtää historiassa toimineen ihmisen kokemuksia omien, samankaltaisten kokemusten avulla.

Endacott ja Brooks puhuvat itse historiallisen empatian käsitteen päivittämisestä, jossa kontekstualisointia korostaneen tradition sijaan pyritään ymmärtämään ihmistä eri tulokulmista käsin. Jos verrataan Endacottia ja Brooksia historiallisen empatian uranuurtajiin, (Foster, 1999; Lee & Ashby, 2001) korostavat Endacott ja Brooks näitä enemmän henkilökohtaisen kokemuksen merkitystä. Esimerkiksi Fosterille (1999) sekä Leelle ja Ashbylle (2001) omien kokemusten peilaaminen historiaan edusti heikkoa historiallisen empatian tasoa, kun taas Endacott ja Brooks eivät näe historiallisen empatian koostuvan lineaarisesti rakentuvista tasoista, vaan kokonaisuudesta, jossa merkitystä on myös oppijan omilla kokemuksilla.

Tarkastelemme tässä artikkelissamme sitä, kuinka nämä Endacottin ja Brooksien kolme elementtiä olivat läsnä opiskelijoiden peliin liittyvässä päättelyprosessissa. Heidän hahmottelemastaan historiallisen empatian määritelmästä käsin ei aikaisemmin ole tutkittu suomalaisten opiskelijoiden historian oppimista.

Historian opetuksen tavoitteet ja käytännöt lukiossa

Lukiokoulutuksen opetussuunnitelman perusteissa historian opetukselle on annettu seuraava tehtävä:

”Historian opetus vahvistaa opiskelijan yleissivistystä ja edellytyksiä ymmärtää oman aikansa maailmaa sekä sen muutosprosesseja. Se antaa välineitä nykyisyyden ymmärtämiseen ja avaa näkökulmia tulevaisuuden kehityksen pohtimiseen. Kulttuurien tuntemusta edistävänä oppiaineena historia syventää yksilöllistä, kansallista, eurooppalaista ja globaalia identiteettiä sekä tukee opiskelijan kasvua aktiiviseksi ja moninaisuutta ymmärtäväksi yhteiskunnan jäseneksi.

Opetuksen lähtökohtana on historian luonne tieteenalana. Huomiota kiinnitetään historiallisen tiedon rakentumisen perusteisiin ja tiedon luotettavuuden kriittiseen arviointiin sekä ilmiöiden moniperspektiiviseen selittämiseen. Historian opiskelu kehittää kykyä hankkia tietoa, erottaa oleellinen tieto epäolennaisesta ja käsitellä laajoja tietokokonaisuuksia. Erityisenä tarkastelun kohteena ovat menneisyyden, nykyisyyden ja tulevaisuuden väliset riippuvuussuhteet sekä historian tiedon tulkinnallisuus ja sen käyttö yhteiskunnassa. Historian keskeisiä käsitteitä ovat aika, muutos, jatkuvuus, syy- ja seuraussuhteet sekä historiallinen empatia.

Historian opetuksessa tarkastellaan nykyisyyteen johtanutta kehitystä, ihmisen ja ympäristön välistä suhdetta sekä kulttuurin, vallankäytön ja talouden vuorovaikutusta. Perehdytään yksilön merkitykseen ja mahdollisuuksiin toimijana sekä pohditaan yksilöiden ja väestöryhmien toiminnan taustatekijöitä ja motiiveja historiallisissa konteksteissaan. Opetuksessa korostetaan ihmisoikeuksien, tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden merkitystä sekä demokratian ja kansainvälisen yhteistyön mahdollisuuksia oman aikamme ja tulevaisuuden haasteiden ratkaisemisessa. Suomen historiaa tarkastellaan maailmanhistorian taustaa vasten.” (Lukion opetussuunnitelman perusteet, 2015, s. 170)

Nämä puolestaan voidaan ryhmitellä kolmeksi historian opetuksen tavoitteeksi.

1. Historian sisältötiedot (esimerkiksi ”Suomen historiaa tarkastellaan maailmanhistorian taustaa vasten”).
2. Historian taidot (esimerkiksi ”Historian opiskelu kehittää kykyä hankkia tietoa, erottaa oleellinen tieto epäolennaisesta ja käsitellä laajoja tietokokonaisuuksia”).
3. Aktiivinen, demokraattinen kansalaisuus (esimerkiksi ”tukee opiskelijan kasvua aktiiviseksi ja moninaisuutta ymmärtäväksi yhteiskunnan jäseneksi”).

Syksyllä 2016 toteutettiin kysely, jossa lukion historian opettajilta kysyttiin heidän näkemyksiään historian opetuksen tavoitteista, opetuksesta sekä sen arvioinnista. Kyselyyn vastasi kaikkiaan 151 historian opettajaa ja heitä pyydettiin valitsemaan 14 esitetystä historian opetuksen tavoitteesta viisi tärkeintä ja asettamaan nämä tärkeysjärjestykseen. (Rautiainen, Räikkönen, Veijola & Mikkonen, 2019.) Opettajat painottavat historian opetuksen tavoitteina edelleen sisältöjä, vaikkakin myös historian taidot sekä aktiivinen kansalaisuus näyttäytyivät opettajien mukaan tärkeänä osana lukion historian opetusta (ks. taulukko 1). Opetuksen lähtökohtaa kuvaa siis yleisellä tasolla laaja-alaisuus, eikä painottuminen tiettyyn tavoitteeseen.

Taulukko 1. Lukion historian opetuksen tärkeimmät tavoitteet historian opettajien mukaan.

Historian opetuksen tavoitteet (yhteensä 14 väitettä)	1. tärkein	2. tärkein	3. tärkein	4. tärkein	5. tärkein	Yhteensä
Historian sisältötiedot (4 väitettä)	93	74	64	43	52	326
Historian taidot (5 väitettä)	29	50	43	61	40	223
Aktiivinen, demokraattinen kansalaisuus (4 väitettä)	29	27	44	47	59	206

Vaikka opiskelijälähtöisten työtapojen käyttö on viimeisten kahdenkymmenen vuoden aikana lisääntynyt koulun arjessa, opettajajohtoinen opetustapa on pitänyt pintansa sen rinnalla. Lukion historian opettajat itse mainitsevat yhdeksi keskeisimmäksi opetusmetodikseen opittavasta asiasta opetusryhmälle kertomisen (ks. taulukko 2). Tutkimusta siitä, mitä luokkahuoneessa todella tapahtuu ja miksi, on vähän. Yksi määrittävä tekijä on ylioppilaskirjoitukset, mutta se, kuinka paljon ne lopulta vaikuttavat itse opetukseen, on kysymysmerkki. Historian ylioppilaskokeita on kehitetty kohti aineistopohjaisempaa koetta, mutta kokeessa menestyminen vaatii edelleen erittäin hyvää historian sisältöosaamista, sillä aineistot ovat varsin lyhyitä ja muodostavat pikemminkin sidoksen vaadittavalle sisällölle kuin laajan, monipuolista tulkintaa vaativan kokonaisuuden. Jos ylioppilaskokeessa vaadittavaa osaamista verrataan keräämäämme kyselyaineistoon opettajilta, ne muodostavat loogisen kokonaisuuden: opettajajohtoisuudella vastataan keskeisen sisältötiedon rakentamisesta ja oppilaslähtöisellä työskentelyllä puolestaan kykyyn analysoida aineistoja. Lukion historian opetuksen tavoitteisiin suhteutettuna painopiste on erityisesti sisältötiedossa, osin taidoissa ja heikommin aktiivisen, demokraattisen kansalaisuuden rakentamisessa.

Taulukko 2. Työtavat lukion historian opetuksessa. Vastaajina lukion historian opettajat (N = 151).

	en lainkaan	silloin täälläin	usein	lähes aina/joka tunti	Yhteensä
Kerron opiskelijoille opiskeltavasta asiasta	1 0,66%	24 15,9%	58 38,41%	68 45,03%	151
Kerron opiskelijoille opiskeltavasta asiasta ja käytän lisäksi osallistavia työtapoja (kuten esittämällä väillä kysymyksiä ja keskustelemalla)	1 0,66%	9 5,96%	54 35,76%	87 57,62%	151
Käytän opiskelijälähtöisiä työtapoja (kuten erilaiset tehtävät, ryhmätyöt)	1 0,66%	32 21,19%	71 47,02%	47 31,13%	151
Käyn opetusryhmiäni kanssa vierailuilla (esim. museot, historialliset kohteet)	23 15,23%	113 74,83%	13 8,61%	2 1,33%	151
Opetusryhmissäni käy vierailijoita (esim. veteraanit)	38 25,17%	108 71,52%	5 3,31%	0 0%	151
Yhteensä	64	286	201	204	755

Lukion historian opetuksen tavoitteet ovat erittäin laajat ja kunnianhimoiset, eikä uuden 2020-luvulle katsovan lukion opetussuunnitelma tule tästä tinkimään, päinvastoin. Opettajilta odotetaan paljon kolmelta pakolliselta lukiokurssilta. Tutkimuksemme lähtökohtana on ollut tarkastella sitä, onko historian opetusta mahdollista kehittää siten, että se vastaa laajasti historian opetuksen tavoitteisiin. Tästä olemme pyrkineet saamaan käsitystä luomalla uudenlaisen paradigman mukaista opetusta, jollaista myös opetuskokeilu, johon tämä artikkeli perustuu, edustaa. Pelillisessä opetuskokeilussa korostuivat laaja-alaisesti historian opiskeluun liittyvät tavoitteet osana historiallisen tiedon konstruointia.

Pelin kulku: Urho Kekkosen ampujaa etsimässä

Pelin perusidea oli hyvin yksinkertainen. Opiskelijoiden tehtävänä oli ensin selvittää, kuka tai ketkä suunnittelivat Kekkoseen kohdistuvaa attentaattia, ja myöhemmin, kuka tai ketkä olivat Kultarannassa tapahtuneen ampumavälikohtauksen takana. Pelissä viiden hengen ryhmät ratkoivat annettua tehtävää ja kilpailivat toisiaan vastaan, eli ratkaisua ei rakennettu ryhmien välisellä yhteistyöllä. Kilpailullinen asetelma tuotiin pelin alussa esille lähinnä siksi, että työskentelyn osalta haluttiin korostaa ryhmän omaa työskentelyä. Pelin alussa kerrottiin, että paras ryhmä tullaan palkitsemaan. Kilpailuasetelmaa ei kuitenkaan korostettu pelin aikana. Opetuskokeilu toteutettiin yökouluna, johon osallistui 1. ja 2. vuoden lukio-opiskelijoita. Tällä haluttiin irrottautua koulutyön normaaleista aika- ja paikkasidonnaisuuksista. Peli toteutettiin klo 16.00–24.00 välisenä aikana, jonka jälkeen opiskelijat saivat vapaasti viettää aikaansa koululla läpi yön.

Opiskelijat eivät tienneet pelin sisällöstä etukäteen muuta, kuin että aihe käsittelee historiaa. Peli alkoi yhteisellä kokoontumisella baariin, joksi koulun aulan lehtilukusali oli muutettu. Ensimmäisenä tapahtumana keskusradion kautta lähetettiin uutiset kesäkuulta 1957. Uutisissa käsiteltiin ajankohtaisia talouden ja politiikan kysymyksiä sekä luotiin katsaus presidentti Urho Kekkoseen ja hänen historiaansa. Uutiset toimivat siirtymärituaalina pelin maailmaan. Radiouutisten jälkeen pelin ohjaajat, jotka toimivat baarin baarimikkoina, kertoivat pelin säännöt sekä pelin etenemisen. Sääntöjen osalta ohjaajat korostivat, ettei peliä saa sabotoida laittamalla esimerkiksi vihjeitä piiloon toisilta ryhmiltä. He korostivat myös baarin asemaa keskuspuiteena, josta tulee hakea apua silloin kun ryhmille tulee ongelmia. Tehtäväksi ryhmille annettiin selvittää Urho Kekkosta uhanneiden yhteisöjen ja henkilöiden taustoja. Kekkoseen kohdistui siis henkirikoksen, attentaatin, vaara.

Peli käynnistyi ohjatulla kolmen tunnin osuudella, joka oli suunniteltu tehtävärastien ympärille. Kaikki osallistujaryhmät saivat mahdollisuuden tutustua samoihin tietolähteisiin. Peliin oli aikataulutettu kaikkiaan kuusi rastia, joista kullekin oli varattu 30 minuuttia aikaa per ryhmä. Ryhmiä ohjattiin rasteilta toiselle baarista käsin. Opiskelijoilla oli perehdyttävänä seuraavat rastit:

Baarissa oli pelikorttissessio, jonka yhteydessä ryhmät saivat Sensaatio Uutiset, joka ilmestyi vuosina 1954–1956. Lehden päämääränä oli vastustaa Urho Kekkosen presidentiksi valitsemista vuoden 1956 vaaleissa. Lehti oli luonteeltaan hyvin sensaatiohakuinen keltaisen lehdistön

edustaja, jossa juttujen suhde todellisuuteen saattoi olla hyvin löyhä. Yhdessä lehden numerossa oli juttu, että Kekkonen olisi yritetty murhata vuonna 1952.

Toisena rastina toimi varastohuoneeseen rakennettu Suojelupoliisin kuulusteluhuone, jossa kuulusteltiin Keijo Alhon tukijaa ja kannattajaa. Keijo Alho oli oikeistolainen poliitikko ja talousasiantuntija, joka oli aktiivinen Kekkonen vastaisen ehdokkaan etsimisessä. Vuonna 1954 Alho syyllistyi henkirikokseen, jonka yhteydessä epäiltiin myös Kekkonen olevan maalitauluna. Tästä ei kuitenkaan ole todisteita. Pelissä Suojelupoliisin kuulustelija hiillosti Alhon tukijaa antamaan tunnustuksen attendaatin suunnittelemisesta, mutta Alhon tukija oli salaperäinen ja tunnusti inhonsa Kekkonesta kohtaan mutta kielsi olevansa itse murhamielessä liikkeellä.

Kolmannessa dramatisoidussa rastissa Kekkonen tapasi neuvostoliittolaisen diplomaatin sekä upseerin. He kävivät keskustelua liittyen maiden välisiin suhteisiin sekä Kekkonen henkilökohtaisesti lämpimiin suhteisiin Neuvostoliiton johtoa kohtaan. Osiossa korostui Kekkonen lämpimät suhteet Neuvostoliittoon. Neljännessä ja viimeisessä dramatisoidussa rastissa opiskelijat tapasivat suomenruotsalaisen miehen, joka valotti Kekkonen alkuaikojen hyvin negatiivisia käsityksiä suomenruotsalaisista.

Kylmiä rasteja, eli rasteja, joissa ei ollut paikalla henkilöitä, vaan tilaan ja materiaaliin tutustuttiin täysin itsenäisesti, oli pelin alkuvaiheessa kaksi: Kekkonen työhuone sekä Suojelupoliisin arkisto. Kekkonen työhuoneeseen oli sijoitettu vanhaa rekvisiittaa eli lamppu, kahvikuppi, kirjoja sekä materiaalia, jota peliä varten oli tuotu UKK-arkistosta Ori-mattilasta (yksityiskirjeitä sekä Kekkonen puhe Neuvostoliiton johtajille). Suojelupoliisin arkistossa oli sama idea, mutta materiaalia arkistomapeissa oli paljon enemmän ja niistä suuri osa oli pelin kannalta epäolennaista.

Opiskelijaryhmät tutustuivat rastien avulla taustoihin ja potentiaaliin attendaatin takana oleviin ryhmittymiin. Opiskelijoiden päätehtävänä pelissä oli toimia tutkijoina ja laatia lopuksi raportti (ks. liite 1). Raporteissa ryhmien tuli nimetä oletettu syyllinen ja perustella valintansa, joten rastien perusteella he laativat myös ensimmäisiä luonnoksia siitä, mikä ryhmittymä olisi potentiaalisin iskun tekijä.

Opiskelijat kokoontuivat rastityöskentelyn jälkeen jälleen baariin. Tilanteen katkaisi laukauksen ääni, minkä jälkeen kenraalimajuri Ragnar Grönvall marssi baariin ja luki tiedotteen.

”Iltaa kaikille.

Tänään, 24. kesäkuuta, on Kultarannan Naantalinsalmen puoleiseen seinään ammuttu laukaus sotilas- tai metsästyskaliiperisella kiväärillä. Laukaus rikkoi toisen kerroksen ikkunan mutta ei osunut kenhenkään. Presidentti Kekkonen tiedetään olleen tapahtumahetkellä läheisessä työhuoneessaan työskentelemässä.

Olen kuullut Supon kontakteiltani, että olette työskennelleet kovasti presidenttiin kohdistuneiden uhkakuvien selvittämiseksi ja olen kiitollinen tekemästänne arvokkaasta työstä. Minun tuskin tarvitsee kuitenkaan erikseen mainita sitä, kuinka tilanne on muuttunut tämän

tapauksen myötä aivan toiselle uhan tasolle. Odotan teiltä vielä tämän illan aikana raporttia siitä, kenen epäilette olevan tämän attentaattirytyksen takana, jotta voimme turvata tasavaltamme johtajamme turvallisuuden.

Minä tulen viettämään seuraavan vuorokauden uudelleen järjestäen ja kiristäen Kultarannan turvatoimia vastaavan tapauksen estämiseksi tulevaisuudessa.

Nauttikaa illallisesta ja Jumala olkoon niin teidän kuin presidentin turvana. Tiedotustilaisuus on päättynyt.”

Tiedotteenannon jälkeen peli muuttui avoimeksi, eli opiskelijat eivät enää kiertäneet ohjatusti tehtävärasteja. Baarinpitäjät tarkensivat opiskelijoille tutkinnan kohdistuvan kolmeen radikalisoituneeseen ryhmään: neuvostoliittolaisiin, suomenruotsalaisiin sekä suomalaisiin. Opiskelijoille annettiin nyt kaksi tuntia aikaa selvittää ampuja ja laatia raportti, jossa perustellaan todisteisiin vedoten tehty ratkaisu. Pelin avoimessa vaiheessa kylmille rasteille lisättiin aineistoja sekä avattiin uusia kylmiä rasteja, kuten elokuvateatteri. Mukaan tuli myös erilaisia loogisia päättelytehtäviä sekä fiktiivistä aineistoa. Kuulusteluista vapautunut Keijo Alhon tukija jatkoi kiihkomielisiä palopuheita. Kuulusteluhuoneeseen joutui pelin tässä vaiheessa suomenruotsalainen epäilty. Neuvostoliiton edustajat puolestaan pitivät tiedotustilaisuutta. Kaikkiin kolmeen epäiltyyn ryhmään liittyi sekä syyllisyyttä että syyttömyyttä puoltavia aineistoja.

Peli päättyi tapaamiseen, jossa ryhmät täsmensivät yhteysupseerien tapaamisessa tekemiään valintoja. Yhteysupseereina toimivat projektissa mukana olleet opettajankouluttajat ja historian opettajat.

Draamakasvatuksesta on sanottu, että se on teatterinomaista leikkiä (Heikkinen, 2002, s. 44). Kokeiluamme voisi tätä mukailen kuvata teatterinomaiseksi, pelilliseksi leikiksi. Siinä yhdistyy useita draamallisia orientaatioita, kuten tutkiminen, osallistaminen ja reflektointi (Asikainen, 2003, s. 35) pelillisiin elementteihin, joita kokeilussamme olivat ennen muuta yllätyksellisyys ja tarinallisuus mutta myös kilpailu sekä hauskuus. Kokeiluna se edustaa näin laaja-alaisesti erilaisia elementtejä hyödyntävää pyrkimystä kehittää tutkivaa oppimista historian opiskelussa. Erityistä kokeilussa oli opettajaopiskelijoiden ja opettajien yhteistyö, mikä mahdollisti muun muassa erilaisten, useita henkilöitä vaativien draamaosuuksien toteuttamisen. Tällaisenaan tämän tyyppiset opetuskokeilut vaativat siten useiden opettajien yhteistyön ja työajan resursoinnin, mutta muunnelmoina ne on toteutettavissa myös yhden opettajan työpanoksella (Veijola & Rautiainen, 2018).

Tutkimuksen toteutus ja tutkimuskysymykset

Tutkimuksemme lähtökohtaa voi luonnehtia toimintatutkimukselliseksi (Heikkinen, Rovio & Syrjäjä, 2006). Se pyrkii muuttamaan todellisuutta, tässä tapauksessa historian opetusta. Tässä tutkimuksessa oleva kokeilu on yksi osa pyrkimyksistämme tarkastella ja ymmärtää sitä, onko historian opetusta mahdollista kehittää siten, että se vastaa laajasti historian opetuksen tavoitteisiin. Se muodostaa yhden syklin toiminnan ja reflektion vuorovaikutusta, jossa perustan muodostavat edellisen syklin pohjalta

tehty päätös kokeilla uutta suuntaa, tästä seurannut toiminta eli kokeilu ja sen reflektion pohjalta syntynyt uusi suunta. Tämän tapauksen osalta muita toimintatutkimuksen syklejä olivat Kultarannassa ammuttujen laukausten ympärille kehitetyt muut opetuskokeilut eli pakohuone ja tutkimuskurssi (ks. lisää Veijola, Sulkunen & Rautiainen, 2019).

Yökoulun suunnittelusta vastasivat pääasiassa seitsemän historian opiskelijaa, joiden pedagogisiin opintoihin kokeilu kuului. He vastasivat pitkälti pelin toteuttamisesta ja sen suunnittelusta yhdessä ohjaajien kanssa. Toteutuksessa oli mukana koulu yhteisön kaksi opettajaa, kaksi muuta historian opettajaa, meidän lisäksi yksi opettajankouluttaja sekä tutkimusavustaja. Mukana olleet opettajat olivat kaikki kehittäneet kouluissaan tutkivan oppimisen mukaista opetusta omissa oppiaineissaan.

Tässä artikkelissamme ensimmäisen tutkimuskysymys pureutuu toimintatutkimuksen tavoitteeseen. Toinen tutkimuskysymyksemme lähestyy kohdetta hermeneuttisen tradition pohjalta (Gadamer, 2004). Tavoitteenamme on ymmärtää tiedollista prosessia, jota lukio-opiskelijat opiskelivat opetuskokeilussa. Tutkimuskysymykset ovat:

1. Kuinka lukiolaiset kokivat pelaamisen osana historian opiskelua?
2. Kuinka hyvin lukiolaiset onnistuivat konstruoimaan historiallista tietoa pelissä historiallisen empatian näkökulmasta?

Tutkimuksen aineisto kerättiin keväällä 2018 edellä kuvattuun opetuskokeiluun osallistuneilta opiskelijoilta. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen osalta aineisto muodostuu opiskelijoiden heti pelin jälkeen täyttämistä kyselylomakkeista. Kyselylomakkeessa kysyttiin yleistä kokemusta pelistä sekä esitettiin peliin liittyviä väittämiä, jotka on esitelty tarkemmin tämän artikkelin Tulokset-osiossa. Väittämien osalta käytimme Likertin 5-portaista asteikkoa.

Toisen tutkimuskysymyksen pääaineisto muodostuu opetuskokeilun aikana suoritetusta tehtävästä ja tähän liittyvästä haastattelusta. Haastattelua aineiston lisäksi aineistona on käytetty kyselylomakkeessa olleisiin historialliseen päättelyyn liittyvien väitteiden vastauksia, jotka esitellään tarkemmin tämän artikkelin Tulokset-osiossa. Haastattelu suoritettiin pelin lopussa osana peliä. Projektissa mukana olleet opettajankouluttajat ja opettajat toteuttivat haastattelut roolista käsin toimien yhteysupseereina, jotka esittivät opiskelijoiden laatiman loppuraportin pohjalta seuraavia lisäkysymyksiä:

Miksi päädyitte valitsemaan lopputulokseen?

Mihin aineistoihin (rastit ja muut pelin sisällöt) päätelmänne perustuu?

Minkä näette olevan teon syyn tai mistä asiasta se voisi olla seurausta?

Mitä muita vaihtoehtoja teillä oli?

Miksi suljitte nämä pois?

Millaisia asioita teidän täytyi selvittää tai ratkoa päästäksenne lopputulokseen?

Mitä asioita teille jäi vielä epäselväksi?

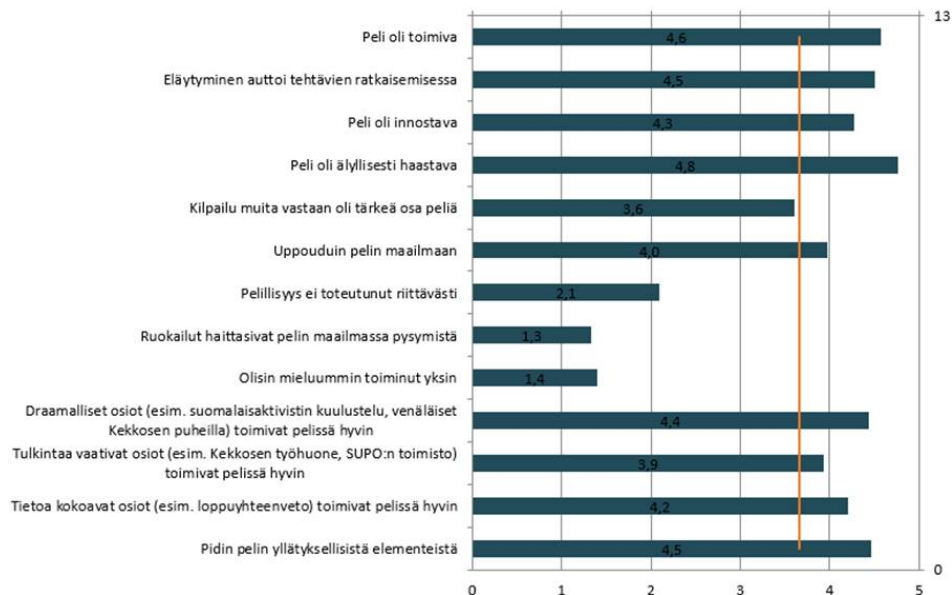
Lisäkysymysten avulla pyrittiin saamaan lisätietoa historiallisen tiedon konstruointiprosessista. Kaikkien kuuden ryhmän haastattelut nauhoitettiin. Niistä kertyi litteroituja tekstisivuja yhteensä 67. Aineisto analysoitiin teorialähtöisen sisällönanalyysin avulla (Krippendorf, 2004; Tuomi & Sarajärvi, 2009). Teoreettisena työkaluna käytimme Endacottin ja Brooks (2013) määritelmää historiallisesta empatiasta. Tämän mukaisesti tarkastelimme, miten opiskelijat olivat luoneet ymmärrystä tarkasteltavasta ajanjaksosta (historiallinen kontekstualisointi), kyenneet ymmärtämään menneisyyden ihmisen toimintaa tietyssä historiallisessa tilanteessa (perspektiivin otto) sekä miten he kykenivät ymmärtämään menneisyyden ihmisen toimintaa omien kokemustensa kautta (affektiivinen yhteys).

Tulokset

Pelillisuus

Opiskelijat vastasivat heti pelin jälkeen kyselylomakkeeseen, jossa esitimme heille pelaamiseen liittyviä väitelauseita. Näihin he vastasivat perinteisellä Likertin -asteikolla (1 = täysin eri mieltä, 2 = jokseenkin eri mieltä, 3 = ei samaa eikä eri mieltä, 4 = jokseenkin samaa mieltä, 5 = täysin samaa mieltä). Vastausten mukaan peli koettiin paitsi jännittävänä ja mielekkäänä opiskelun muotona myös erittäin haastavana (kuvio 1).

Kuvio 1. Peli ja pelillisuus opiskelijoiden kokemana. (1 = täysin eri mieltä, 2 = osin eri mieltä, 3 = en samaa enkä eri mieltä, 4 = osin samaa mieltä, 5 = täysin samaa mieltä)



Kokonaisuutena pelin eri osa-alueet saivat erittäin korkeat keskiarvot. Tulkintaa vaativat osiot saivat kuitenkin alhaisempia pisteitä. Tällaisia osiota pelissä olivat niin sanotut kylmät kohteet, eli esimerkiksi Kekkonen työhuone sekä suojelupoliisin arkisto, jossa opiskelijoiden tuli tutkia oma-toimisesti paikalla olevia tavaroita sekä asiakirjoja. Nämä tulkintaa vaativat rastit olivat todella haastavia, koska aineistoa oli paljon. Tehtävän

kannalta olennaisen materiaalin löytäminen oli vaikeaa, koska opiskelija-ryhmillä ei ollut varsinkaan alussa käsitystä, mitä kyseisistä paikoista tulisi etsiä. Pelin lopussa olleessa haastattelussa tämä tuli yhden ryhmän kohdalla selkeästi ilmi:

Haastattelija: Eli siis työpöytärästi oli niinku turha?

Opiskelija 1: Ilmeisesti

Opiskelija 3: Ilmeisesti. Ellei meiltä jääny jotain siit.

Opiskelija 1: Meilt jäi. Saatto meilt jäädä jotain oleellista.

Opiskelija 3: Ne oli vaan lähinnä jotain kirjeitä Kekkoselle sen veljeltä (hyvä veli) tai jotain.

Opiskelija 2: Seki koski aika paljo sit ulkopoliittisia juttuja, et siel oli aika paljo Neuvostoliittoa koskevia asioita, mut ei mitään semmosta tärkeitä.

Opiskelija 3: Lisäks tänne piilotettiin tosi paljon kaikkia tämmösiä niinku turhia päitä, mitkä ei johtanu mihinkään, mutt niinku... Niin se karsiminen oli just se kaikkein vaikein osa. Ei osannu päättää, et mikä on niinku se oikee, ku kaikilla oli kumminki niinku jonkunlainen niinku tämmöne motiivi. (R1)

Jos opiskelijoiden vastauksia peilataan kahden pelillisyyteen liitetyn elementin eli tutkimiseen fokuoitumisen ja immersiiivisyyden näkökulmista, näyttävät molemmat toteutuneen hyvin, erityisesti osuuksissa, joissa mukana oli dramaattisia, vuorovaikutuksellisia ja käänteiden tekeviä elementtejä. Sen sijaan pelin osat, jotka muistuttivat enemmän perinteistä tutkijan työtä ja joissa tutkittiin asiakirjoja, näyttivät herpaannuttaneen sekä opiskelijoiden fokusta että immersiota. Pelin ratkaisua varten ryhmien olisi tullut jaksaa ratkaista näihin liittyviä ongelmanratkaisutehtäviä, toisin sanoen etsiä ja ratkaista koodeja. Ainoastaan yksi ryhmistä pystyi tekemään tämän siten, kuin se oli peliin kirjoitettu. Tätä vahvistaa tutkijan tekemä havainto ensimmäisen kolmen tunnin jäljiltä. Hän kirjoitti peliä koskeviin muistiinpanoihinsa: ”Opiskelijat tulevat kylmiltä rasteilta aikaisin pois.” Lyhyt työskentelyyn käytetty aika vahvistaa käsitystä nopeasti läpi katsotusta rastista, jonka ei uskottu sisältävän mitään tärkeää ja tätä kautta tutkimusprosessin herpaantumista. Joka tapauksessa peli oli kokonaisuutena vahvasti innostava ja se motivoi opiskelijoita työskentelemään. Lisäksi opiskelijat kokivat toteutetun pelin mielekkäänä tapana opiskella historiaa.

Historiallinen empatia ja tiedon konstruointi

Peleillä on monesti opetuksessa keventävä, virikkeellisyttä luova ja hauskuutta tuova rooli. Ne eivät olekaan olleet opiskelun keskiössä, vaan pikemminkin keventävänä välipalana, ”oikean opetuksen” lomaan sijoitettuja keventäviä keitaita. Opetuskokeilussamme tilanne oli päinvastainen, sillä opiskelijat joutuivat pelin aikana useiden monimutkaisten tiedonkäsittelyä ja tulkintaa vaativien tilanteiden äärelle. He kokivat pelin paitsi haastavana ja eläytymisen auttaneen tehtävän ratkaisemisessa (taulukko 3).

Taulukko 3. Historiallinen eläytyminen ja pelin haastavuus opiskelijoiden kokemana.

	Täysin eri mieltä	Jokseenkin eri mieltä	Ei samaa eikä eri mieltä	Jokseenkin samaa mieltä	Täysin samaa mieltä
Peli oli älyllisesti haastava	0	0	0	7	23
Eläytyminen auttoi tehtävien ratkaisemisessa	0	1	2	18	9

Opiskelijat kokivat päässeensä pelaamisen avulla tiedon rakentamisen ”imuun”. Opiskelijaryhmien väliset erot siinä, kuinka he saivat konstruoida ja perusteltua vastauksensa kysymykseen, kuka yritti murhata presidentti Kekkonen, olivat kuitenkin isoja. Analyysimme perusteella jaoimme opiskelijaryhmät kolmeen ryhmään sen mukaisesti, miten ryhmät argumentoivat omaa päättelyään joko kolmen, kahden tai yhden Endacottin ja Brooks (2013) historiallisen empatian ulottuvuuden avulla. Vaikka kaikki ryhmät päätyivät ratkaistessaan annettua tehtävää samaan lopputulokseen, vaihtelivat heidän perustelunsa.

Pelissä suomalainen kiihkoilija oli ampumisen takana, mutta sen varmaksi todistaminen vaati monimutkaisen koodin avaamista. Yksi ryhmä kykeni yhdistämään valtaosan pelin kannalta keskeisistä todisteista suomalaiseen kiihkoilijaan ja murtamaan pelin molemmat koodit.

Opiskelija 1: No, siellä mainittiin, kun murrettiin se koodi, ni siellä mainittiin parrakas mies, mutta kaikki välineet, välineet oli Larssin, kivääri ja vene, mutta koska Lars oli taitava metsästäjä, joka ampuu liikkuvia kohteita, ni oletettiin, että Lars sitten ohjasi venettä ja Kuusinen ampui, jonka takia sitten ei osunaa tullut, koska Kuusinen ei ollut yhtä hyvä ampuja. Mutta, näin me ajateltiin.

Opiskelija 1: No, siis varmaa just se koodinratkasu. Kaks eri koodii mejän piti ratkasta kahel eri koodikielellä, että sehän nyt sit ruokkii tota aivotoimintaa iha hienolla tavalla. Öö, no kyl se kai jonkinlaista sellast niinku syy-seuraussuhteita tai niitten tuntemista vaati, et piti niinku ymmärtää, et miten eri järjestöt toimii ja millä motiiveilla just.

Opiskelija 1: Kyllähän se pääasiallisesti perustuu siihen murrettuun koodiin, mutta toki ne haastattelut, molemmat haastattelut päästiin kyllä kuulemaan, että niitä kans sitten tukena. (R1)

Kun ryhmän työskentelyä analysoidaan Endacottin ja Brooks historiallisen empatian ulottuvuuksista käsin, ryhmä eteni affektiivisuuden kautta kontekstualisoinnin varmistamiseen. Ryhmän opiskelija 1 totesi edellä olevassa lainauksessa ”toki ne haastattelut, molemmat haastattelut päästiin kyllä kuulemaan, että niitä kans sitten tukena”. Seuratut haastattelut olivat luonteeltaan paitsi informatiivisia myös tunnepitoisia. Rooleissa olleet yliopisto-opiskelijat loivat tunnelman, joka oli aito ja jännittävä. Peliin sisältyi jännityskertomuksen elementit, koska kyseessä oli mahdollisen

murhayrityksen tutkinta. Tällöin tilanteessa läsnä olemiseen ovat vaikuttaneet paitsi rationaalinen päättely myös perspektiivin otto seurattavia ihmisiä kohtaan, sekä affektiivinen yhteys siihen tilanteeseen, jossa esimerkiksi epäiltyinä oleva ihminen on. Erityisesti affektiivinen puoli tuli esiin ryhmissä, jotka eivät onnistuneet ratkaisemaan koodeja ja varmuus syyllisistä tai syyllisistä jäi ohuempien perustelujen varaan. Affektiivisuus ei kuitenkaan näytä esiintyneen sellaisessa muodossa, mitä Endacott ja Brooks tarkoittavat eli kyynä ymmärtää toisen kokemuksia omista, vastaavanlaisista kokemuksista käsin. Pikemminkin kyse on tunnepitoisesta perustelusta, jossa korostuu muutkin tekijät, kuten vaikkapa opiskelijoiden käsitykset siitä, millaisia syylliset yleensä ovat. Opiskelijoiden oli kuitenkin vaikea kuvata tunteen syntymisen taustalla olevia tekijöitä, joten tällä aineistolla tähän kysymykseen ei saada tarkempaa selvyyttä.

Pelissä kahden koodin murtaminen varmisti syyllisen, mutta vain toisen koodin avaaminen vaati tuekseen muun aineiston laajempaa hyödyntämistä. Näin yksi ryhmistä kuvasi eri tietojen kiinnittymistä toisiinsa oman ryhmän tutkimisessa.

Opiskelija 1: Öö, Arvo sopi niihin, tota, tuntomerkkeihin, jota me saatiin selville siitä mahdollisesta ampujasta siellä Kultarannassa. Sil ei ollu minkäänlaista alibia sille illalle, vaik se väitti, et se oli ajamassa monen ystävän kanssa just sattuen siellä paikalla, missä se ampuminen tapahtu. Sil ei ollu minkäänlaisii niinku, niinku yhteys tota henkilöitä vahvistamaan sitä sitä olinpaikkaa, vaikka se oli väitetysti monen kaverinkin kanssa. Ja se oli tosi vihamielinen niinku Kekkosta kohtaan muutenki ja kansankiihottaja. Sitten se ase, jota oli, jonka luoti löydettiin, niin sellaseen aseeseen oli tota Arvolla pääsy, jonka hän itsekin myöns. Että hänellä olisi mahdollisesti pääsy, jos haluaisi, niin toisen maailmansodan aikaseen ase-kätköön, josta saa juuri sellasen kiväärin millä tämä kyseinen ampuminen suoritettiin. Sellainen luoti löyty. Hän vahvisti, että hän osaa ampuu kiväärillä ja on ollut Jenkeissä ja harjotellut sielläkin sitä. Ja oli myös käyttäyty uhkaavasti Kekkosta kohtaan ja sanoi useasti, että Kekkoselle pitäisi tehdä jotakin niinkun väkivaltaa.

Yhteysupseeri: Selvä. No tota, mitkä on semmoset niinkun varsinainen todistusaineisto, joka todistaa nää teidän päätelmät. Tai mihin te niinku perustatte nää teidän näkemykset tästä, mitä sä äsken kuvailit. Ni, mitkä on ne semmoset, todisteet siitä?

Opiskelija 1: Se luoti, on yksi. Silminnäköhavainto.

Opiskelija 2: Nii eli se morseviesti just.

Opiskelija 1: Nii, se morse viesti, mikä löyty.

Opiskelija 2: Mikä me sitte käännettiin ja saatiin sielt selville just se, että oli nähty parrakas mies siellä Naantalinsalmen alueella.

Opiskelija 3: Ainoo epäilty, jolla oli parta ni oli sattu olevaa tämä henkilö.

Opiskelija 1: Ja me kysyttiin häneltä siitä. Se ei missään vaiheessa kieltäny, että se ois tehny sitä. Ei niinku, et jos yleensä on syytön, ni yleensä yrittää ees kieltää sen asia ja. Hän ei missään vaiheessa

kieltäny, et ei ois tehny, ois tehny sitä. Ja ei niinku, käyttäyty oikeestaan niinku uhkaavammin Kekkost kohtaan, kun asia tuotiin esille. Se kyseinen tapahtuma. Ja oli myös kuullut siitä ampumisesta, enneku siit oli millegään yleisölle kerrottu. Että, enneku, ennenku kukaan oli saanu tietää siitä, ni hän oli jostain saanu tietää. (R6)

Kaikkiaan kolme kuudesta ryhmästä kykeni ratkaisemaan pelissä olleen morsekielisen koodin, joka auttoi osaltaan sitomaan muita pelissä toisiinsa liittyviä tietoja yhteen. Näiden kolmen ryhmän toimintaa yhdisti hyvin vahva kognitiivisuus, pyrkimys saada syy- ja seuraussuhteiden avulla sidottua tiedot toisiinsa loogiseksi päättelyketjuksi. Kuten molempien koodien murtajaryhmällä, myös näillä kolmella ryhmällä perspektiivin otto ja affektiivinen sidos olivat lähinnä loogista päättelyä tukevia perustelun osia.

Ryhmät nostivatkin harjoituksesta esiin tiedon konstruointiin liittyvät kognitiiviset perusprosessit eli tiedon yhdistämisen, erottelun ja tulkinnan keskeisiksi taidoiksi peleissä.

Haastattelija: Mites. Millaisia taitoja te jouduitte käyttämään tätä tehtävää ratkoessanne?

Opiskelija 3: No, päättelykykyä.

Opiskelija 1: Päättelykyky justii ja...

Opiskelija 3: Lukutaitoo.

Opiskelija 1: Ja sitte piti osata sulkee vähä sellasta niinku epäolennaista tietoo pois.

Opiskelija 2: Nii ja rajata sillei.

Opiskelija 3: Niin, mikä se on niinku tiedonkäsittelytaitoo. (R3)

Kaksi ryhmistä koki vaikeuksia saada pelin aineistoista rakennettua selkeää kuvaa syyllisestä. Heidän ratkaisunsa perustui hyvin pitkälle tunteeseen, jonkin henkilön tai ryhmittymän syyllisyydestä.

Opiskelija 1: Ja mä muistan, ku me käytii kuunteleen sitä keskusteluu siinä.

Opiskelija 4: Nii.

Opiskelija 1: Ni, siinä, siinä---oli jotain, joku ---, mist me tohon tartuttiin. (R5)

Kun opiskelijoilta kysyttiin oman näkemyksen muodostumisesta, opiskelijoiden oli vaikea kuvata perusteitaan ratkaisulleen. Vahvat tunnepitoiset kokemukset pelistä yhdistettiin niihin tietolähteisiin, jotka tukivat tunnepitoista reaktiota. Kontekstualisoinnin jäädessä hyvin heikoksi, affektiivinen sidos jäi ryhmien ainoaksi mahdollisuudeksi saada edes jotain argumentaatiota epäilynsä tueksi.

Kun tarkastellaan kaikkien kuuden ryhmän toimintaa, ne kaikki pyrkivät ja tukeutuivat ensi sijaisesti kognitiiviseen työskentelyyn, jossa korostui syy-seuraussuhteiden muodostaminen merkitykselliseksi koettujen tietojen välille. Jos kognitiivisessa prosessissa onnistuttiin, myös perspektiivin otto ja affektiivisen sidoksen osuus kokonaisuudessa tulivat

mukaan kokonaisuutta tukevana elementtinä, kuten historiallisessa empatiassa Endacottin ja Brooksin mukaan parhaimmillaan tapahtuu. Sen sijaan, jos kognitiivinen prosessi ei onnistunut, perspektiivin otto ja affektiivinen sidos eivät toimineet, vaan olivat opiskelijoiden ainoa käytettävissä oleva vaihtoehto, jonka suhteen he itsekkin olivat epävarmoja. Ne olivat ikään kuin viimeinen oljenkorsi.

Oppimisen elementeille muodostui siis opiskelijoiden oppimisprosessissa vahva hierarkia. Opiskelijat toteuttivat pelissä samanlaista tiedonmuodostuksen prosessia, jota he käyttivät yleisesti historiallisen tiedon muodostuksessa. He rakensivat syy-seuraussuhteita tiedolle, mikä on keskeinen tiedonmuodostuksen prosessi. Sen sijaan historiallisen empatian muut osa-alueet eli perspektiivin otto ja affektiivisuus tulivat esiin vähäisästi. Loppukeskustelussa esitetyt kysymykset kohdistuivat melko suoraan syy-seuraussuhteisiin, mihin puolestaan vaikutti se, että opiskelijat nostivat nämä prosessit perustaksi syyllisyyden osoittamisessa.

Päätäntö

Artikkelimme alussa kuvasimme lukiokoulutuksen historian opetuksen tavoitteita. Ne ovat isot ja kurkottavat kolmelle eri alueelle eli sisältötietoihin, taitoihin ja demokraattiseksi kansalaiseksi kasvamiseen. Tutkimuksessamme opiskelijoiden työskentelyssä korostui syy-seuraussuhteiden löytäminen ja sen myötä selkeän ja varman vastauksen saaminen. Opiskelijat pyrkivät siis ratkaisemaan tehtäviä melko yksiviivaisesti kognitiivisten taitojen avulla. Koska perspektiivin otto ja affektiivinen sidos menneisyyden toimijan ymmärtämiseen tulkitsijan omien kokemusten kautta eivät nousseet työskentelyssä juuri esille, on syytä kysyä, mitä tämän myötä opiskelusta jää puuttumaan. Miksi affektiivisuus ja perspektiivin otto jäävät vähäisiksi?

Opiskelijat pystyvät kuvaamaan omaa tiedonmuodostusprosessiaan hyvin, ja historian formaalin käsitteistön osalta erityisesti syyn ja seurauksen käsitteet, mutta myös jatkuvuuden ja muutoksen sekä ajan käsitteet olivat vahvasti läsnä opiskelijoiden työskentelyssä. Vaikka ryhmien välillä oli eroja, opiskelijoiden ja ryhmien toimintamekaniikka oli hyvin samanlainen ja se fokusoitui taitoihin, joilla rakennettiin suhdetta eri tietojen välille, erityisesti syy-seuraussuhteiden näkökulmasta. Taito on tärkeä, mutta näkemyksemme mukaan siihen keskittyminen kaventaa liikaa historian oppimista. Jos perspektiivin otto ja affektiivinen sidos sivuutetaan, historian opetuksen tavoitteet eivät täyty.

Miksi perspektiivin otto ja affektiivinen sidos sitten ovat tärkeitä? Kun tarkastellaan erityisesti historian opetuksen tavoitetta demokraattiseen kansalaisuuteen kasvattavana oppiaineena, tullaan kysymykseen historian merkityksestä ihmistä ja ihmisyyttä sekä ihmisten yhdessäoloa koskeviin kysymyksiin. Yhtäältä sitä voidaan jäsentää myös historian perimmäisen tarkoituksen eli menneisyydessä eläneen ihmisen ymmärtämisen näkökulmasta. Yhdistävänä tekijänä on joka tapauksessa ihmistä ja hänen toimintaansa tarkasteltava tieto, jolloin ihmistä tulisi myös lähestyä eri näkökulmista. Tiedollinen ja analyttinen puoli on tärkeä, mutta yhtä lailla affektiivinen sidos, eli pyrkimys ymmärtää toista oman ihmisyyden kautta on relevantti. Se auttaa meitä ymmärtämään paitsi toista, myös

itseämme. Yhteisen elämän eli demokraattisen kansalaisuuden näkökulmasta tämä taito on keskeinen, ja historia on sille elimellinen oppiaine koulussa jo pelkästään sen syvimmän olemuksen (ihmisen ymmärtäminen) kautta.

Kun katse käännetään laajemmin historian opetuksen paradigmaan, kyse on kahden tasoisesta muutoksesta. Ensinnäkin, pelillisuus tuottaa oppimiseen immerssiivisiä elementtejä, joilla on positiivinen vaikutus opiskelun mielekkyyteen ja itse kognitiiviseen prosessiin. Sen avulla on mahdollisuus luoda paitsi elämyksellisempää myös historian tiedonmuodostukseen tarttuvaa opiskelua. Toiseksi, historiallisen empatian keskeisen elementin, affektiivisen sidoksen opiskelua historian opetuksessa tulisi kehittää nykyisestä huomattavasti eteenpäin. Pelillisuus mahdollistaa tällaisen affektiivisen sidoksen luomisen. Affektiivinen sidos, eli oman kokemuksellisuuden hyödyntäminen, vaati harjoittelua, jolle ei nykykoulussa eikä lukiossa ole juurikaan tilaa.

Mitä lukiolainen tai peruskoululainen tästä sitten hyötyy? Jos opiskelua lähestytään käsitteellisen oppimisen tasolta, eli historian osalta erityisesti muutoksen, jatkuvuuden, syyn ja seurauksen sekä ajan ymmärtämistä, vaatii se tutkimista, sillä selittäminen on pelkkää verbalismia (Vygotski, 1982, s. 154). Kun opiskelija kykenee ymmärtämään käsitteellisellä tasolla historiaa, hän kykenee myös ymmärtämään, mitä historia on, mikä puolestaan mahdollistaa kyvyn ymmärtää taitojen merkitys paitsi historian ymmärtämisessä myös arkisessa elämässä. Tällöin historia pelkkänä kognitiivisena prosessina ei kata riittävästi kaikkia historian opetuksen tasoja, tai se antaa siitä liian kapean kuvan. Siksi tarvitsemme pelaamista, pelillisyyttä ja historiallista empatiaa myös historiallisen päättelyn prosesseissa.

Lähteet

- Ahonen, S. (1992). Koululainen historian tutkijana. Teoksessa M. J. Castren, S. Ahonen, P. Arola, K. Elio & A. Pilli (toim.), *Historia koulussa* (ss. 75–121). Helsinki: Yliopistopaino.
- Asikainen, S. (2003). *Prosessidraaman kehittäminen museossa*. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 94. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Endacott, J., & Brooks, S. (2013). An Updated Theoretical and Practical Model for Promoting Historical Empathy. *Social Studies Research and Practice*, 8(1), 41–58.
- Foster, S. (1999). Using historical empathy to excite students about the study of history: Can you empathize with Neville Chamberlain? *The Social Studies*, 90(1), 18-24. <https://doi.org/10.1080/00377999909602386>
- Gadamer, H.-G. (2004). *Hermeneutiikka: Ymmärtäminen tieteissä ja filosofiassa*. Suom. I. Nikander. Tampere: Vastapaino.
- Heikkinen H. (2002). *Draaman maailmat oppimisalueina. Draamakasvatuksen vakava leikillisuus*. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 201. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Heikkinen, H. L. T., Rovio, E., & Syrjälä, L. (toim.) (2006). *Toimintatutkimuksen lähtökohdat. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat*. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Huizinga, J. (1984). *Leikkivä ihminen: yritys kulttuurin leikkiaineksen määrittelemiseksi*. Suom. Sirkka Salomaa. Helsinki: WSOY.
- Kalela, J. (2002). *Historiantutkimus ja historia*. Helsinki: Gaudeamus.
- Krippendorff, K. (2004). *Content Analysis. An Introduction to Its Methodology*. Thousand Oaks, California: Sage.

- Lee, P., & Ashby, R. (2001). Empathy, perspective taking, and rational understanding. Teoksessa O. L. Davis, E. Yeager, & S. Foster (toim.), *Historical empathy and perspective taking in the social studies* (ss. 21–50). Lanham: Rowman & Littlefield.
- Mäyrä, F., Sihvonen, T., Paavilainen, J., Saarenpää, H., Kultima, A., Nummenmaa, T., Kuittinen, J., Stenros, J., Montola, M., Kinnunen, J., & Syvänen, A. (2014). *Monialainen pelitutkimus*. http://sites.uta.fi/valintakoe/wp-content/uploads/sites/16/2018/03/Pelitutkimus_2016.pdf [Luettu 26.10.2018]
- Opetushallitus (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus (2015). *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015*. Helsinki: Opetushallitus.
- Rautiainen, M., Räikkönen, E., Veijola, A. & Mikkonen, S. (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., Tallavaara, R., Kupiainen, S. & Veijola, A. (2018). *Historiaa lukkojen takana. Avaimia pakohuoneiden käyttöön historian opetuksessa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Veijola, A. & Rautiainen, M. (2018). Laukaus Kultarannassa. Kuka yritti murhata presidentti Urho Kekkosen juhannuksena 1957? Teoksessa A. Veijola, M. Rautiainen, S. Kupiainen, & S. Mikkonen (toim.), *Monilukutaidot ja tutkiva ote historian opetuksessa* (ss. 61–79). Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Veijola, A., Sulkunen, S. & Rautiainen, M. (2019). Historiallisen tiedon luonne ja historian tekstikäytänteet lukiolaisten kuvaamana. *Kasvatus ja aika*, 13(2), 53–67. <https://doi.org/10.33350/ka.75134>
- Vesterinen, O., & Mylläri, J. (2014). Peleistä pelillisyyteen. Teoksessa L. Kroksfors, M. Kangas & K. Kopisto (toim.), *Oppiminen pelissä. Pelit, pelillisuus ja leikillisuus opetuksessa* (ss. 56–66). Tampere: Vastapaino.
- Vygotski, L. (1982). *Ajattelu ja kieli*. Suom. Klaus Helkama. Helsinki: Weilin & Göös.