

Joonas Savolainen
VIIDESLUOKKALAISTEN JA LUOKANOPETTAJIEN
KÄSITYKSIÄ OMASTA HISTORIASTA

Kasvatustieteen
pro gradu -tutkielma
Syksy 2013
Opettajankoulutuslaitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Joonas Savolainen. Viidesluokkalaisten ja luokanopettajien käsityksiä omasta historiasta. Kasvatustieteen pro gradu -työ. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos, 2013. 68 sivua. Julkaisematon.

Tutkimuksessa selvitettiin millaisia käsityksiä ja kokemuksia viidesluokkalaisilla ja luokanopettajilla on omasta historiastaan. Lisäksi luokanopettajilta kysyttiin, miten heidän mielestään oppilaan omaa historiaa voidaan hyödyntää opetuksessa. Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää mistä oppilaiden ja opettajien käsitykset omasta historiasta rakentuvat ja mitä ne sisältävät. Oppilaiden ja opettajien käsityksiä ei ole juuri tutkittu omaan historiaan liittyen. Opetussuunnitelmassa kuitenkin omaa historiaa ja ymmärrystä pidetään tärkeänä osana historian opetusta.

Viidesluokkalaisten ja luokanopettajien käsityksiä ja kokemuksia omasta historiasta selvitettiin lyhyehköillä kirjoitelmilla. Kirjoitelmissa tutkittavat kertoivat menneisyytensä yksittäisistä tapahtumista. Tutkimukseen osallistui 18 viidesluokkalaista yhdeltä luokalta ja kuusi luokanopettajaa useammasta koulusta. Tutkimuksessa oppilaiden ja opettajien aineistot analysoitiin erikseen, sekä myös opettajien käsitykset oppilaiden oman historian hyödyntämisestä analysoitiin erikseen. Aineistot analysoitiin aineistolähtöistä sisällönanalyysia käyttäen etsimällä aineistosta tutkimuskysymysten mukaisia teemoja.

Tulosten perusteella oppilaiden käsitykset omasta historiasta rakentuivat ajasta, tunteista ja kokemuksista, osallisista ja heidän näkemyksistään, sekä omasta käsityksestä tapahtuneesta. Tuloksissa opettajien käsitykset omasta historiastaan rakentuivat seuraavista teemoista: aika ja paikka, kokemukset, osalliset ja heidän näkemykset, sekä jossittelu. Lisäksi opettajien käsitykset oppilaan oman historian hyödyntämisestä jakautuivat kahteen teemaan, jotka olivat oppilaan ja hänen suvun historian tutkiminen sekä oppilaan oman historian ja yleisen historian yhdistäminen. Nämä teemat näyttivät siis rakentavan niin oppilaiden kuin opettajien historiatietoisuutta.

Tutkimuksen perusteella saatiin myös kuvaa siitä, miten tutkimukseen osallistuneet opettajat ja oppilaat muodostivat kuvaa menneisyydestä ja sitä kautta myös ympäröivästä todellisuudesta. Lisäksi opettajat esittivät konkreettisia työtapoja ja opetusmenetelmiä oppilaan oman historian opetukseen, sekä korostivat sitä, miten historian ymmärtäminen yleensä on helpompaa oman historian kautta.

Hakusanat: oma historia, mikrohistoria, käsitys, historiatietoisuus

SISÄLTÖ:

1. JOHDANTO	5
2. Historiatietoisuus, mikrohistoria ja käsitykset	7
2.1. Historiallinen tieto	7
2.2. Historiatietoisuus ja historiakulttuuri.....	8
2.3 Historian ymmärtäminen	11
2.4. Mikrohistoria.....	11
2.5 Käsityksien määrittely ja tutkimus.....	13
3. Didaktiikkaa ja tutkimuksia	18
3.1 Opetussuunnitelma.....	18
3.2 Historian luonne oppimisessa	19
3.3 Aikaisempien tutkimusten tuloksia.....	21
3.3.1 Nuorten ja lasten historiatietoisuus	21
3.3.2 Tutkimuksia opettajien käsityksistä.....	23
4. Tutkimustehtävät ja tutkimuksen toteutus	25
4.2 Tutkimuksen metodologia ja metodi	26
4.3 Tutkittavat	27
4.4 Tutkimusmenetelmät ja tutkimuksen kulku.....	29
4.5 Aineiston analyysi.....	30
4.6 Luotettavuus.....	33
4.7 Eettiset ratkaisut.....	34
5. Tulokset.....	36
5.1 Viidesluokkalaisten käsityksiä oman historian tapahtumista	36
5.1.1 Tapahtuman osalliset ja heidän näkemykset.....	37
5.1.2 Ajan kuvaus	38
5.1.3 Viitekehys tapahtumalle.....	39
5.1.4 Tunteet ja kokemukset	40
5.1.5 Viidesluokkalaisten oma käsitys tapahtumasta.....	42
5.2 Luokanopettajien oman historian tapahtumat	43

5.2.1 Aika ja paikka	43
5.2.2 Kokemukset tapahtumasta	44
5.2.3 Tapahtuman osalliset ja heidän näkemykset.....	45
5.2.4 Jossittelu.....	46
5.3 Opettajien käsityksiä oppilaiden oman historian hyödyntämisestä	48
5.3.1 Oppilaan ja hänen suvun historian tutkiminen.....	48
5.3.2 Oman ja yleisen historian yhdistäminen	49
5.3.3 Käsitekartta luokanopettajien vastauksista	50
6. Pohdinta	52
6.1 Tutkimuksen johtopäätökset	52
6.2 Tutkimuksen luotettavuus ja sovellettavuus	55
Lähteet:	60
LIITTEET	66
LIITE 1	66
LIITE 2	67
LIITE 3	68

1. JOHDANTO

Nykyisin historian opetuksessa on tavoitteena, että oppilaat oppisivat ymmärtämään, ”miten historiallinen tieto muodostuu” (Berg 2010, 231). Historiallisen tiedon muodostumista ymmärtääkseen oppilaan tulee käsittää, että historian lähteet itsessään ovat mykkiä. Vasta näiden lähteiden tulkinta ”muuttaa ne historiaksi” (Berg 2010, 231, Ahonen 1992, 81-82, Virta 2008, 17-18). Historiallisen tiedon luonteen ymmärrystä kuvaa historiatietoisuus, joka on meistä jokaisella. Historiatietoisuus on taito tai tapa ymmärtää menneisyyttä ja taito rakentaa kuvaa ympäröivästä maailmasta. (Berg 2010, 33 & Virta 1999, 97.) Historiatietoisuus on siis keskeinen käsite tutkittaessa oppilaiden ymmärrystä menneisyyteen liittyvistä asioista. Lisäksi oppilaan historiatietoisuuden tutkimisella on mahdollista ymmärtää sitä, miten oppilas muodostaa kuvaa ympäröivästä maailmasta (ks. Berg 2010, 33). Historiatietoisuuteen liittyviä tutkimuksia on ollut niin opettajista, opettajaopiskelijoista, lukiolaisista ja yläkoululaisista (mm. Berg 2010, Ahonen 1998, Hakkari 2005, Rantala 2012). Alakoululaisten osalta historiatietoisuutta on tutkittu Suomessa muutamissa opinnäytetöissä ja Rantalan (2012) tutkimuksessa.

Historiatietoisuutta on siis tutkittu paljon, ja samoin oppilaiden ja opettajien käsityksiä historiasta yleensä. Mikrohistoriaan ja oppilaan omaan historiaan liittyviä tutkimuksia Suomessa on ollut vähän. Rantalan (2012) tutkimus alakoululaisten historiakulttuurin sisällöistä on yksi harvoista oppilaan omaan historiaan ja suvun kerrontaperinteeseen liittyvä tutkimus. Mikrohistoria on historian tutkimusta, jossa ollaan kiinnostuneita menneisyyden tuntemattomista henkilöistä ja erilaisten lähteiden avulla muodostetaan kuvaa tuntemattoman henkilön elämästä. (Ginzburg 1996, 181,183.) Mikrohistoriasta on tullut viime vuosikymmeninä merkittävä tutkimussuuntaus (Kalela 2000, 240, Virta 2008, 30, Berg 2010, 230). Tutkimuksia oppilaiden ja opettajien omasta historiasta on ollut kuitenkin vähän Suomessa ja maailmalla. Tällaiset tutkimukset ovat kuitenkin oman suvun ja oman historian aiheiden kiinnostuksen ja merkityksen

tiedostamisen takia tärkeitä, sekä (ks. Rantala 2012, 102). Tutkimukseni tutkimuskohde oppilaan ja opettajan oma historia on siis mielekäs tutkimuskohde sen vähäisen tutkimuksen ja mikrohistoriallisten aiheiden ajankohtaisuuden takia. Lisäksi Pillin (1988) mukaan oman historian aiheet ovat oppilaille tutuimpia (Pilli 1988, 11-12).

Tutkimukseni tavoitteena on selvittää millaisia käsityksiä viidesluokkalaisilla ja luokanopettajilla on omasta historiastaan. Tutkimuksessa viidesluokkalaiset ja luokanopettajat kirjoittivat kirjoitelmia tapahtumista menneisyydestään. Lisäksi luokanopettajien osalta selvitän millaisia käsityksiä heillä on oppilaan oman historian hyödyntämisestä opetuksessa. Etenen tutkimuksen esittelyssä siten, että ensin esittelen tutkimukseni kannalta keskeisiä käsitteitä historian tutkimukseen ja sen ymmärrykseen liittyen. Seuraavaksi esittelen keskeistä teoriaa käsityksistä. Teorian esittelyn lopuksi tutustutaan historian didaktiikkaan ja aikaisempiin tutkimuksiin. Tämän jälkeen kerron tutkimuksen toteuttamisen vaiheista. Seuraavaksi esittelen tutkimuksen tulokset tutkimuskysymyksittäin. Oppilaiden ja opettajien tulokset käsittelen erikseen. Tuloksissa esittelen, mistä rakentuvat oppilaiden ja opettajien käsitykset omasta historiastaan, sekä millaisia käsityksiä opettajilla on oppilaiden oman historian hyödyntämisestä. Lopuksi pohdin, miten käsitykset omasta historiasta voivat näkyä historiatietoisuudessa. Pohdin myös, miten tutkimukseni onnistui ja mitä uutta tietoa saatiin omasta historiasta.

2. Historiatietoisuus, mikrohistoria ja käsitykset

2.1. Historiallinen tieto

Historia mielletään menneisyyteen ja sen tapahtumiin. Nämä menneisyyden ihmisten tapahtumat ovat olleet joskus elävää todellisuutta. Menneisyyttä ei voida kuitenkaan suoraan havainnoida ja näitä tapahtumia ei päästä itse enää kokemaan paikan päälle. Historiallisen tiedon muodostamisen haasteita ovat sen liittyminen menneisyyteen kuuluviin tosiasioihin, jotka on silloin havaittu ja koettu, mutta menneisyyteen siirtyessään niiden havainnointi on estynyt. Menneisyydestä on havaittavissa esineitä, rakennelmia ja asiakirjoja, jotka ovat jälkiä menneisyydestä. (Pilli 1988, 5.) Kalelan (2000) mukaan menneisyys muuttuu historiaksi lähteiden avulla, jotka tarkoittavat samaa kuin Pillin (1988) käyttämä termi jälki. Historian lähteistä puhuminen jälkinä tuo esille sen, että ne ovat seurausta ihmisen toiminnasta. Lisäksi se tuo esille jälkien tulkinnallisuuden, sillä ei voida tietää varmaksi minkä ihmisen toiminnan jälki jokin lähde on. (Kalela 2000, 34-35, 94-95.) Käytän tästä eteenpäin lähteistä puhuessa termiä jälki sen tulkinnallisuuden takia. Edellä esitetyistä historian havaitsemisen haasteista johtuen yleinen käsitys onkin, että historiallinen tieto on hyvin tulkinnallista ja historiaan liittyvät tosiasiat ovat myös monitulkintaisia. Tämä tulkinnallisuus aiheuttaa sen, että historia ei voi saavuttaa varmaa objektiivista totuutta. (Pilli 1988, 5.)

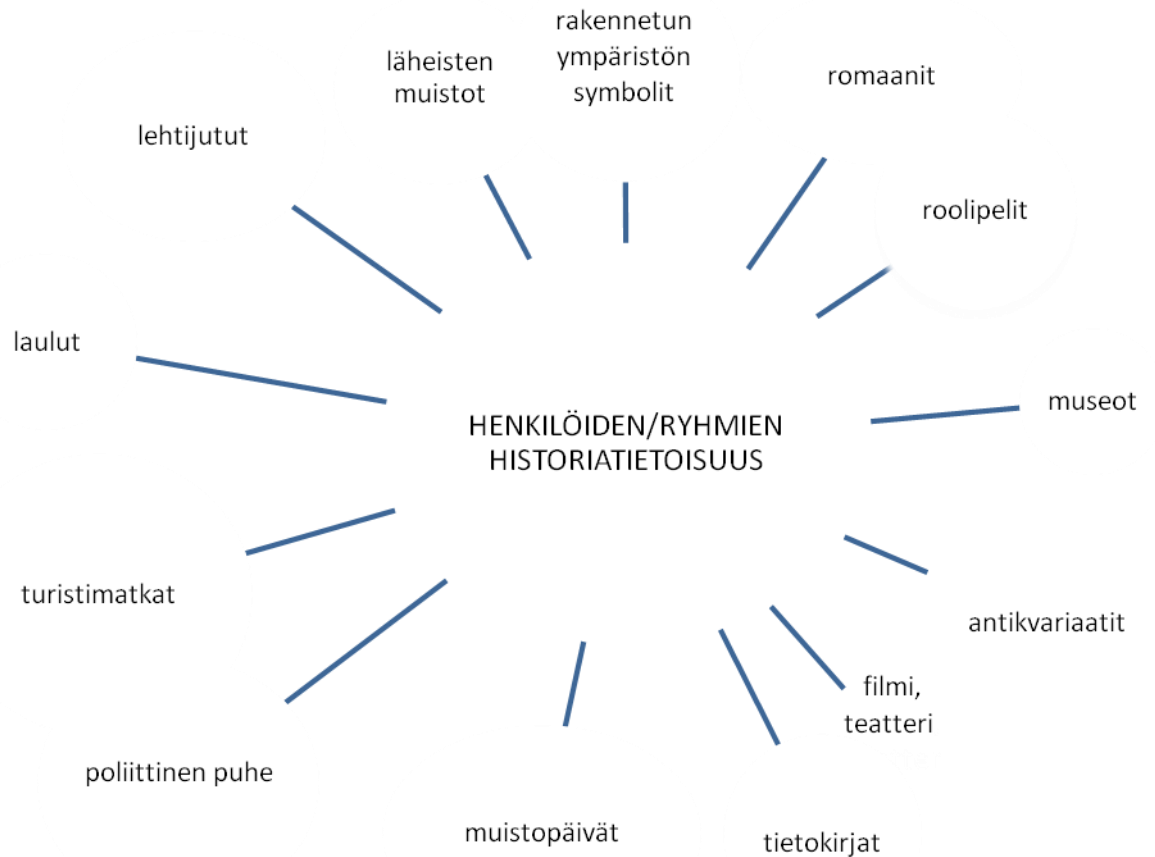
Kuten jo edellä myös Renvall (1983) on todennut, menneisyydessä tapahtunutta ei voi koskaan havaita uudestaan (ks. Pilli 1988, 5). Kun emme pysty tekemään havaintoja menneestä on meidän näiden menneisyyden jälkien perusteella tehtävä päätelmiä, jotka sisältävät tulkintoja. (Renvall 1983, 49-51.) Menneisyydestä jääneiden jälkien määrällä ja laadulla on vaikutusta jälkien totuudenmukaisuuteen. Menneisyyden tarkastelijan kyky nähdä jäljistä rekonstruktio tapahtumasta, vaikuttaa menneisyyden kuvan todenperäisyyteen. (Pilli 1988, 5). Tämän menneisyyden tarkastelijan, joka usein on historiantutkija, tulee

tiedostaa omat ennakkokäsityksensä ja tutkimusta tehdessään valvoa niiden vaikutusta työssään (Kalela 2000, 14).

2.2. Historiatietoisuus ja historiakulttuuri

Rantalan (2012) mukaan jokaisella ihmisellä on jonkinlainen kuva tai käsitys historiasta, joka voi olla tiedostamaton tai tiedostettu. Tämä historiakuva määritellään yksilön tai yhteisön kokonaistulkinnaksi historiasta. Käsitykset ja uskomukset muodostavat historiakuvan, joka on myös sidoksissa aikaan ja kulttuuriin. (Rantala 2012, 12.) Seuraavaksi tarkastellaan yksilön historiakuvan ymmärrystä ja kulttuurin vaikutuksia ymmärrykseen.

Yksilön historiakuvaan vaikuttivat Rantalan (2012, 12) mukaan aika ja kulttuuri, joten perehdyn nyt hieman tarkemmin historiakulttuuriin ja sen sisältöihin (Rantala 2012, 12). Historiakulttuurin käsite voidaan Kalelan (2000) mukaan jakaa kahteen osaan: historian julkisiin esityksiin ja kansanomaiseen historiaan. Historian julkiset esitykset sisältävät historian tutkimuksen, opetuksen, elokuvat ja televisiosarjat sekä nykypäivänä muun muassa tietokonepelit ja internetin. Kansanomainen historia on perheen, suvun ja läheisten menneisyyden tapahtumien tarinoita. (Kalela 2000, 38-39 & Rantala 2012, 16-17.) Tutkimukseni osalta olen kiinnostunut kansanomaisesta historiasta, mutta monet julkisen historian esityksien piirteet toimivat tukena tutkiessani kansanomaista historiaa tai kuten myöhemmin käytän käsitettä mikrohistoria kansanomaisesta historiasta (ks. luku 2.4). Alla oleva kuva hahmottaa sitä, mistä historiakulttuurin sisällöt rakentuvat, ja kuvassa 1 onkin niin historian julkista kuin kansanomaista esitystä. (ks. Kalela 2000, 38-39.)



KUVA 1. Historiakulttuurin alueet ihmisen historiatietoisuuden lähteenä
(Ahonen 1998, 17)

Toinen keskeinen käsite historiakulttuurin lisäksi on historiatietoisuus, josta edellä oleva kuva 1 antaa ymmärtää, että historiatietoisuus rakentuu historiakulttuurista (Ahonen 1998, 17). Ahosen mallista puuttuvat nykyaikana keskeiset historiainkin välittäjäkanavat internet, tietokonepelit ja erilaiset sähköiset viestintäpalvelut internetissä kuten muun muassa Facebook ja Twitter. Lisäksi television tarjontaa historiasarjoineen Ahonen (1998, 17) ei ole huomionnut. (ks. Rantala 2012, 14-17.) Seuraavaksi osoitan, kuinka historiatietoisuus rakentuu historiakulttuurista.

Historia rakentuu kertomuksien pohjalta ja samoin historiatietoisuus on ihmisellä monesti rakentunut kertomuksen muotoon. Kertomuksen rakennusaineina ovat historian suuret kertomukset, joista esimerkkinä tarina kansallisvaltiosta ja sen vaiheista, joka suomalaisilla sisältää muun muassa talvisodan. Meillä suomalaisilla kansallisvaltion muodostumisen vaiheet ovat vahva osa historiatietoisuuttamme ja identiteettiä. Suomen kansallisvaltion vaiheet ovat monelle kansalaisella tärkeitä, ja siksi henkilökohtainen tai suvun kertomus on kiinnittynyt kansalliseen kertomukseen. Näitä kertomuksia ei ole kuitenkaan aina liitetty yhteen, jos ne eivät ole sopineet, sillä henkilökohtainen menestys on osattu erottaa kansakunnan kehityksestä. (Rantala 2012, 24-25 & Virta 1999, 97.) Lisäksi historiatietoisuuteen vaikuttavat kansanomaiset historiantulkinnat, eivätkä paljon julkisuutta saavat tutkimustuloksetkaan pysty muuttamaan näitä tulkintoja. (Kalela 2000, 40 & Rantala 2012, 14-16.)

Edellä selvitin, miten historiatietoisuus rakentuu ja mitkä ovat sille keskeisiä rakennusaineita. Seuraavaksi määrittelen historiatietoisuuden käsitteenä. Muun muassa Berg (2007) määrittelee historiatietoisuuden tavaksi tai taidoksi hahmottaa menneisyyttä, mutta se on myös tapa ajatella ja rakentaa kuvaa ympäröivästä todellisuudesta (Berg 2007, 33). Toisaalta nykyisyyden kuvan rakentamisen lisäksi historiatietoisuus on kommunikointia menneisyyden selvittämisen ja tulevaisuuden odotusten muodostamisen välillä (Ahonen 2005, 699). Kuten edellä on todettu, sekä historiakulttuuri että kuva tai käsitys historiasta toimivat historiatietoisuuden pohjana, jonka avulla yksilö näkee nykyisyyden ja suuntautuu tulevaisuuteen. (Rantala 2012, 24.)

Historiatietoisuus mielletään taidoksi, johon Rüsen (2004) on kehittänyt mallin, jolla voi arvioida henkilökohtaisen historiatietoisuuden kehitystä. Rüsenin neljästasoinen malli historiatietoisuuden kehityksestä sisältää alemmat historiatietoisuuden muodot kuten perinne ja esimerkillisyys. Perinnetasolla ihminen ymmärtää liittyvänsä sosiaalisiin ryhmiin ja yhteiskuntaan historiallisesti ja hänellä on roolinsa siinä. Esimerkillisyystasolla ihminen osaa liittää yksittäisen poikkeavan tapahtuman ja yleisyyden siten, että ymmärtää mitä on tapahtunut ja mitä voisi tapahtua. (Rüsen 2004, 70-78.) Vaativammat tasot – kriittisyys ja

geneettinen näkymä – osoittavat koulutuksellista historiatietoisuutta. Yksilön tasolla historiatietoisuuden syventäminen tarkoittaa laajentunutta ajan ymmärrystä siten, että itsetietoisuus lisääntyy yksilön syntymästä ja kuolemasta. (Ahonen 2005, 699-700.)

2.3 Historian ymmärtäminen

Historian tapahtumien luonteen ymmärryksen kannalta keskeistä on menneisyyden syy-yhteyksien moninaisuuden ymmärtäminen, sekä ajan käsitteen ymmärrys. Historian ymmärtäminen onkin keskeinen osa syvää historiatietoisuutta. Ihminen voi olla historiatietoinen, vaikkei hänellä olisi syvällistä historian ymmärrystä. (Pilli 1988, 7, 31.) Käytännön tasolla historiallinen ymmärtäminen on taito eläytyä menneisyyteen tilanteiden kautta ja asettua menneisyyden ihmisen asemaan (Elio 1988, 31.) Syy-yhteyksien ymmärtäminen on siis olennainen osa historian ymmärrystä, ja vaikuttaa historiaan myös oppiaineena. Oppilaan näkökulmasta historian ymmärrystä käsitellään didaktiikka osioissa (ks. luku 3). Carr (1963) on pohtinut historian syy yhteyttä historiantutkijan näkökulmasta. Carrin (1963) mukaan yhteen historian tapahtumaan vaikuttaa monia syitä. Historiantutkija kokoaa yhteen näitä syitä ja pyrkii järjestämään ne arvojärjestykseen. Lisäksi hän nimeää vielä jonkun syyn niin sanotuksi pääsyyksi. Näin tehdessään tutkija tulkitsee historiaa. (Carr 1963, 94–95.)

2.4. Mikrohistoria

Mikrohistoria kuuluu historian tutkimuksen kentällä niin sanottuihin ”uusiin historioihin”, jotka on viime vuosikymmeninä hyväksytty myös historiantutkijoiden tutkimuskohteiksi (Kalela 2000, 20). Hyväksyntä ei ole kuitenkaan ollut yksimielistä, vaan reaktiota on ollut mikrohistoriaa vastaan historioitsijoiden joukossa. Näiden mikrohistoriaa vastus-

tavien reaktioiden taustalla on Peltosen (1996) mukaan elitismi, joka määrittää historiaan kuuluvaksi vain kulttuurin ja politiikan merkkihenkilöiden teot ja ajatukset. (Ginzburg 1996, 8-9.) Mikrohistoria on saanut alkunsa makroskooppisen ja kvantitatiivisen historiankirjoituksen mallin vastustuksesta. (Ginzburg 1996, 175.) Mikrohistoriassa ei olla kiinnostuneita yleisen historian kiinnostuksen kohteista. Lähdeaineisto voi olla sama kuin yleisen historian tutkimuksessa, mutta mikrohistorian tutkimus eroaa tavassa, jolla lähteitä on käytetty. (Ginzburg 1996, 22.)

Miten mikrohistorian erilainen tapa käyttää lähteitä sitten erottuu makrohistorian tutkimuksesta? Ensinnäkin mikrohistoria tuo esille ristiriitaisia ongelmatilanteita, kun sitä esitetään yhdessä pitkän aikavälin rakenteiden kanssa. Näillä pitkän aikavälin rakenteilla tarkoitetaan esimerkiksi keskiaikaa. (Ginzburg 1996, 13.) Näissä mikrohistorian tilanteissa keskitytään analysoimaan tarkasti rajallisia dokumentteja, jotka liittyvät yleisen historian kannalta tuntemattomaan henkilöön. Ginzburg (1996) käyttää esimerkkinä tilanteesta keskiaikaisia katolisen kirkon noitavainoja ja tuntemattoman kuolemaantuomitun myllärin ajatuksien ja asenteiden tutkimista. Meillä on paljon tietoa noitavainoista, mutta mylläristä ei ole tietoa. Ginzburg (1996) muodosti kuulustelusta jääneiden dokumenttien pohjalta kuvaa mylläristä, mutta kuulustelupöytäkirjoista ei voinut tuottaa aukotonta kertomusta (Ginzburg 1996, 181, 183). Tämä aukkojen sisällyttäminen kertomukseen on juuri mikrohistoriaa ja erottaa sen historiaan liittyvästä kaunokirjallisuudesta, jossa aukot täytetään. Mikrohistoriaa tutkiessaan historioitsija käyttää siis vain jälkiä, jotka ovat lähteitä menneisyydestä ja osoittaa lähteiden aukollisuuden tutkimuksessaan. (Ginzburg 1996, 188.)

Suomessa Vilkuna (2009) on tutkinut 1600-luvun loppupuoliskolla tapahtuneita neljää henkirikosta. Vilkunan (2009) tutkimuksessa on piirteitä mikrohistoriasta, kun hän kuvaa muun muassa Uudenkaarlepyyn raatimiehen elämää sosiaalisten suhteiden, sekä hänen kuolemaan liittyvän henkirikoksen selvittelyä. Mikrohistorialle tyypillisestä yksityisen elämän alueen kuvauksesta Vilkuna (2009) jättäytyy pois ja keskittyy tutkimuksessaan julkisen elämäntilanteeseen. Lisäksi tutkimuksen raportointi kertomuksellisessa muodossa on mikrohistoriallinen piirre. (Vilkuna 2009, 32, 306, 309.)

Mikrohistoria on lyhyen ajan kuvausta ja näiden kuvausten kautta pystytään palaamaan makrohistoriaan eli yleiseen historiaan. Tämä palaaminen on jatkuvaa edestakaista liikettä ikään kuin otettaessa kameralla lähikuva ja sitten taas etäännyttään. (Ginzburg 1996, 186.) Mikroskooppisessa ympäristössä saavutettuja tuloksia ei voida kuitenkaan siirtää suoraan makroskooppiseen ympäristöön. Sama koskee myös toisin päin. Ginzburg (1996) kutsuu ilmiötä heterogeeniseksi, ja se on mikrohistorian kannalta haaste, mutta myös suuri mahdollisuus. Näin on nimittäin mahdollista tuoda esille jotain poikkeavaa kuten myllärin tarina ja sen avulla saada monipuolisempi käsitys historiasta. (Ginzburg 1996, 193-194.)

Tutkimuksessani on mikrohistoriallisia piirteitä, sillä selvitän yksittäisten ihmisten elämästä yksittäisiä menneisyyden tapahtumia. Ero mikrohistoriaan on siinä, että tutkimuksessani ainoat lähteeni ovat tutkittavien omat kuvaukset menneisyyden tapahtumista (vrt. Ginzburg 1996). Tästä johtuen käytän tutkimukseni menneisyyden tapahtumien tutkimuksessa käsitettä tutkittavien oma historia, joka tarkoittaa tässä tutkimuksessa heidän itsensä kertomaa historiaa.

2.5 Käsitteiden määrittely ja tutkimus

Tutkimukseni kannalta keskeistä on määritellä termi *käsitys* yksilön näkökulmasta, ja etenkin se, mitä se tarkoittaa oppilaan ja opettajan näkökulmasta. Mitä tarkoitetaan yksilön käsityksellä jostakin ilmiöstä? Tutkimuksessani tämä ilmiö on *oma historia* ja sen ilmiön ymmärrykseen liittyvä taito taas on *historiatietoisuus*. Tämä taas rakentuu *historiakulttuurista* ja yksilön käsityksistä liittyen historiaan. Näin ollen tässä tutkimuksessa selvitän, millaisia käsityksiä opettajilla ja oppilailta yksittäinen menneisyyden tapahtumaan sisältyy ja mistä ne rakentuvat. Jotta voin tutkia näitä käsityksiä, on ensin selvitettävä, mitä käsityksellä jostakin tarkoitetaan.

Lähden selvittämään termiä käsitys klassisen tiedon määritelmän avulla, joka määrittelee tiedon olevan hyvin perusteltu tosi uskomus (Niiniluoto 2002, 74). Tiedon sanotaan myös olevan osa-alue uskomuksesta. Sahlberg (1998) käyttää termiä uskomus pohtiessaan opettajien tietoa ja oppimista koskevia uskomuksia. (Sahlberg 1998, 138-139.) Tutkimuksessani selvitän opettajien ja oppilaiden uskomuksia, mutta käytän vain eri termiä, joka on käsitys. Nespör (1987) on tutkinut opettajien käsityksiä opetettavasta aineesta, oppilaista ja opettajan roolista. Tällaista käsityksen ymmärrystä opettaja tekee työssään paljon, mutta jotta voimme ymmärtää joitain opettamisesta tulee ymmärtää jotain niistä käsityksistä, joilla opettajat määrittelevät opetustaan (Sahlberg 1998, 142). Toisaalta haluan saada selville, mitä oppilaat ymmärtävät omasta historiastaan ja mitkä heidän käsityksensä ovat siitä. Olen myös kiinnostunut opettajien käsityksistä omasta historiastaan, sekä siitä millaisia käsityksiä heillä on oppilaan oman historian hyödyntämisestä opetuksessa.

Pajares (1992) on koonnut artikkelissaan opettajien käsityksiä koskevia tutkimuksia ja pyrkinyt selventämään käsitystutkimuksen kenttää. Erityisesti hän on muodostanut mallin siitä, millaisia käsitykset ovat. Malli on muodostettu aikaisempia tutkimuksia hyväksi käyttäen. Seuraavaksi esittelen yhdeksän keskeisintä kategoriaa Pajaresin (1992) muodostamasta mallista. (Pajares 1992, 307-332.) Pajaresin (1992) mallissa on seuraavat kategoriat käsityksille:

- 1. Käsitykset muodostuvat varhain ja ovat pysyviä ajasta, kokemuksesta, syistä ja koulutuksesta huolimatta.*
- 2. Tietoteoreettisilla käsityksillä on suuri merkitys tiedon tulkinnassa.*
- 3. Käsitysten alaluokat, kuten kasvatuskäsitykset tulee ymmärtää olevan yhteydessä toisiinsa ja yleisemmin koko käsitysjärjestelmään.*
- 4. Johtuen niiden aitoudesta, jotkin käsitykset ovat tosia käsityksiä kiistattomimpia.*
- 5. Mitä aikaisemmin käsitys on muodostunut, sitä vaikeampi sitä on muuttaa.*
- 6. Käsitysten muuttuminen aikuisuudessa on suhteellisen harvinaista.*
- 7. Ihmisten käsitykset vaikuttavat suuresti heidän käytökseen.*

8. *Käsityksiä ei voi suoranaisesti havainnoida tai mitata, mutta siitä, mitä ihmiset sanovat, aikovat ja tekevät voidaan päätellä käsityksiä.*

9. *Käsitykset opetuksesta ovat vakiintuneet oppilaalla, kun hän on lukiossa.*

(Pajares 1992, 324-326.)

Pajaresin (1992) malli kuvaa selkeästi, mitä käsitykset ovat ja miten ne vaikuttavat, ja tästä syystä ne ovat keskeinen teoria omassa tutkimuksessani. Pajares (1992) on koonnut edellä olevat kategoriat mm. Nesporin (1987) tutkimuksen perusteella. Nesporin (1987) tutkimus sisältää teoreettisemmän mallin, joka ei ole yhtä konkreettinen kuin Pajaresin (1992). (vrt. Pajares 1992, 324-326 & Nespor 1987, 317-318.) Esittelen myös Nesporin (1987) teoreettisen mallin käsityksistä, jota hän peilaa Teacher Beliefs Study (TBS) – tutkimuksen tuloksiin. Nesporin (1987) mallissa on kuusi keskeistä piirrettä. Näistä piirteisistä *ennakko-oletus* (existential presumption), *vaihtoehtoisuus* (alternativity), *tunnepitoiset ja arvioivat piirteet* (affective and evaluative loading), sekä *episodinen varasto* (episodic structure) erottavat käsitykset tiedosta. Kaksi muuta piirrettä *ei-konsensualisuus* (non-consensuality) ja *rajoittamattomuus* (unboundedness) auttavat muodostamaan kuvan siitä, miten käsitykset ovat järjestäytyneet järjestelmäksi. (Nespor 1987, 317-318 & ks. Sahlberg 1998, 138-144.)

Käsitysjärjestelmät usein sisältävät väitteen itsenäisten kokonaisuuksien olemassaolosta tai olemattomuudesta. *Ennakko-oletus* piirre sisältää käsitysjärjestelmiin sisältyviä oletuksia asioista, joita pidetään totena. Klassinen esimerkki tästä on Jumalan olemassaoloon liittyvät käsitykset. (Nespor 1987, 318 & Sahlberg 1998, 139.) Tutkimukseni kannalta tällä käsityksen piirteellä on merkitystä tutkijan ennakko-oletuksiin tutkittavasta ilmiöstä ja sen totuusarvosta (vrt. Sahlberg 1998, 319).

Nespor(1987) viittaa Abelsonin (1979) näkemykseen, että käsitykset sisältävät kuvauksen vaihtoehtoisesta maailmasta tai todellisuudesta (Nespor 1987, 318, Abelson 1979, 357-358). *Vaihtoehtoisuus* tarkoittaa tietynlaisia ideaaleja yksilön käsityksiä tietystä tilanteesta. TBS -tutkimuksessa opettajat toteuttivat tätä näkemystä käsityksistä, kun he yrittivät

ratkaista luokkahuoneen suhteita ilman kokemusta tai tietoa asiasta. Tutkimukseen osallistunut englannin opettaja perusti opetuksensa ideaaliin siitä, millaista he oman lapsuutensa opetuksen halusivat olevan. Tämä näkemys oli, että opetuksen ja oppimisen tuli olla ystävällistä ja hauskaa. Vaihtoehtoisuus merkitsee siis ideaalia tilanteen käsitteellistämistä, joka voi erota suuresti todellisuuden suhteista. (Nespor 1987, 318-319 & Sahlberg 1998, 140.)

Nesporin (1987) mukaan käsitysjärjestelmät luottavat voimakkaisiin tunteisiin ja arviointiin, toisin kuin tietojärjestelmät. Tästä syystä kolmas käsityksen piirre onkin *tunne-pitoiset ja arvioivat piirteet*. Syy on siinä, että arvostukset, tunteet, mieli sekä subjektiivinen arviointi mielletään yksilölliseksi ja itsenäiseksi muista kognitioista, jotka yhdistetään tietojärjestelmiin. Kuitenkin näiden järjestelmien välisellä vuorovaikutuksella on suuri merkitys toiminnassa. Koulumaailmassa opettajan arvostukset opetettavaa ainetta kohtaan vaikuttavat usein tapaan opettaa ainetta. (Nespor 1987, 319 & Sahlberg 1998, 140.)

Käsitysjärjestelmiä voi kuvata jaksottaisiksi, sillä monet satunnaiset jaksot tapahtumiseen sekä kokemuksiin vaikuttavat yksilön käsityksiin. Tätä satunnaisuutta ja jaksollisuutta kuvaava piirre on *episodinen varasto*. Tietyt kokemukset ja tapahtumat lapsuudesta ja nuoruudesta voivat vaikuttaa käsityksiin aikuisena. Opettajatkin ovat oppineet paljon opetuksesta ollessaan itse oppilaana, jolloin heille on muodostunut käsityksiä opettamisesta. Nämä käsitykset näkyvät heidän toiminnassaan opettajana (Nespor 1987, 320).

Ei-konsensuaalisuus ja *rajoittamattomuus* ovat viimeiset Nesporin (1987) mallin piirteet. *Ei-konsensuaalisuus* kuvaa hyvin sitä, että käsitysjärjestelmät eivät sisällä tiedon mukaista yhteisymmärrystä, vaan käsityksen oikeellisuuteen ei ole arviointikriteereitä. Rajoittamattomuus tarkoittaa sitä, että toisin kuin tiedolla on tietyt uskottavuusrajat käsityksillä nämä rajat ovat löyhät. Yksilö voi soveltaa käsityksiään arvaamattomalla tavalla eri tilanteissa, jolloin toiminta voi näyttää oudolta ulkopuolisesta. (Nespor 1987, 320-321 & Sahlberg 1998, 141.)

Opettajien käsitykset ovat kiinnostavia erityisesti sen takia, miten käsitykset vaikuttavat opetukseen. Teacher Beliefs Study –tutkimukseen perusteella Nespor (1987) toteaa, että opettajilla on käsityksille ja sen järjestelmille kaksi tärkeää käyttökohdetta. Nämä kohteet ovat tehtävän rajaus ja tiedollisten toimintamallit sekä toimintamallien haun helpottaminen ja muistiprosessien jälleenrakentaminen. Käsitusten käyttökohde auttavat opettajia toimimaan strukturoimattomassa toimintakentässä, joka opettajan työssä tulee vastaan usein. Opettajat kohtaavat työssään ongelmia, jotka ovat usein hyvin jäsenitelemättömiä ja sotkuisia. Käsitykset sopivat ratkaisemaan näitä ongelmia. Käsitykset muuttuvat siis tärkeiksi silloin, kun opettajalla on työssä tilanne, jossa hänellä on ongelma ja hän yrittää ymmärtää tätä ongelmaa ja ongelma on strukturoimattomassa toimintakentässä. (Nespor 1987, 321, 324.) Sahlbergin (1998) mukaan opettajan käsitykset opetuksesta ja oppimisesta vaikuttavat opettajan toimintaan, suhtautumiseen opetuksen uudistamiseen sekä hänen tulkeihin havaitsemistaan ilmiöistä (Sahlberg 1998, 138). Tutkimukseni osalta olen kiinnostunut millaisia käsityksiä opettajilla ja oppilailla on tutkittavasta ilmiöstä.

Uskomukset, käsitykset ja arvostukset ovat yksilöllisiä ja sisältyvät yksilön maailmankuvaan. Kuten Sahlbergin (1998) sanoo, ” maailmankuva on siis tavallaan yksilön omaksuma käsitys todellisuudesta ja hänen asemastaan siinä”. (Sahlberg 1998, 144-145.) Sosiaalinen konstruktionismin pohjana on, että käsityksemme todellisuudesta rakentuu yksilöllisen prosessin kautta. Prosessissa havainnoimme oman tietoisuutemme kautta oman tietoisuutemme ulkopuolista todellisuutta. Todellisuuden konstruointi kielen avulla ja itsensä tuottaminen sosiaalisissa vuorovaikutuksissa ovat sosiaalisen konstruktionismin keskeisiä lähtökohtia. Tutkimukseni kannalta keskeistä on, että eriävät käsitykset ympäröivästä maailmasta syntyvät siis vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa. (Berg 2007, 26.) Oletan siis, että oppilaiden ja opettajien käsityksiin menneisyyden tapahtumista ovat todennäköisesti vaikuttaneet sosiaaliset vuorovaikutustilanteet. Lisäksi opettajat ja oppilaat ovat kirjoitelmien tapahtumia kirjoittaessaan konstruineet mennyttä todellisuutta.

3. Didaktiikkaa ja tutkimuksia

3.1 Opetussuunnitelma

Seuraavaksi esittelen historian didaktiikkaa, joka on keskeinen teoreettinen tausta analyysissäni opettajien vastauksista siihen, miten oppilaan omaa historiaa voisi hyödyntää opetuksessa. Historian opetuksen tehtävänä on perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004) mukaan tukea oppilaan identiteetin rakentumista antamalla aineksia siihen (POPS 2004, 222). Tutkimuksessani ei tutkita historian opetusta, vaan selvitetään oppilaan käsityksiä omasta historiastaan. Tällainen tutkimustieto voi antaa tukea historian opetukseen. Oppilaan oma historia on keskeinen perehdytyksen kohde alakoulun 5. ja 6.-luokkien historian opetuksessa. Lisäksi oppilaan perehdytyksessä korostetaan muun muassa historiallisen tiedon luonnetta, sen hankkimista ja peruskäsitteitä (POPS 2004, 222). Nämäkin edellä olevat opetussuunnitelman (2004) perehdytystavoitteiden käsitteet ovat keskeinen osa käsitteistöä, jolla tutkimukseni ilmiötä omaa historiaa käsitellään.

Nykyään historiassa on elvytetty kertomuksellista otetta. Samalla kertomuksellisen otteen lisääntyessä kiinnostus on herännyt monikulttuurista yhteiskuntaa, kollektiivista muistia ja historia identiteettiä kohtaan. (Ahonen 2001, 737.) Kertomuksellinen ote liittyy myös omaan historiaan, sillä Rantalan (2012) ja Virran (1999) mukaan historiatietoisuus rakentuu kertomuksen muotoon (ks. Rantala 2012, Virta 1999). Mikä olisikaan kertomuksellisuuden otteen lisääntyessä mielekkäämpi keino kerätä aineistoa omasta historiasta kuin kertomukset tapahtuneesta? Lisäksi opetussuunnitelmassa (2004) korostetaan oppilaan taitoa eläytyä menneisyyden ihmisen elämään (POPS 2004, 223). Oman historian tapahtuman kuvaaminen osoittaa myös taitoa eläytyä menneeseen.

3.2 Historian luonne oppimisessa

Seuraavaksi perehdyn historian haasteisiin oppiaineena. Historian muokkaaminen opetustarkoituksiin ei ole yksinkertaista. Tässä prosessissa nousee ongelmia siitä, kun laaja, abstrakti ja moniulotteinen tiedonala muokataan yksinkertaistaen opetustarkoituksiin. Kun oppiainesta karsitaan, ongelmana on Pillin(1988) mukaan epäily siitä, välittyykö historian luonteesta oikea kuva oppilaalle. Tällä tarkoitetaan sitä, että opetuksen tulisi välittää käsitystä historiasta muutosprosessina ajassa, ja toisaalta lisätä ymmärrystä historian muutoksen taustalla ilmenevästä jatkuvuudesta. (Pilli 1988, 10-11.)

Toisenlainen näkemyksen Pilli (1988) esittelee Eckerleltä (1982, 47), jonka päättelyn mukaan historia on tietyllä tavalla helppo oppiaine oppilaille. Päättelyn taustalla on, että tarkastelevana tieteenä historia kuvaa ja tulkitsee mennyttä samalla tavoin kuin nykytoimintaa tulkitaan. Jos oppilas osaa tulkita nykypäivän inhimillistä toimintaa, niin onnistuu myös historian tulkinta. Lisäksi mennyt on yhtäpitävää nyt koettavan henkilökohtaisen ja yhteiskunnallisen elämän kanssa. Oppilaalla on siis mahdollisuus suhteuttaa menneisyys omaan kokemusmaailmaansa ja sen hetkiseen elämäntilanteeseen. (Pilli 1988, 11.) Eckerlen (1982) ajatus sisältää oletuksen, että oppilas osaa tulkita nykypäivän toimintaa, mutta jos näin ei ole on historiankin tulkinta hankalaa.

Pilli (1988) esittelee Peelin (1967), jonka näkemys vahvistaa Pillin (1988) epäilykset siitä, välittyykö oppilaalle oikea kuva historiasta (Pilli 1988, 11-12). Elio (1988) esittelee Colthamin (1975) perustelut, joiden mukaan historia jää oppilaille etäiseksi. Syynä ovat perinteiset historia –oppiaineen sisällöt, joissa tarkastellaan menneisyyden vaikuttajia aikuisia eli valtiollisia merkkihenkilöitä. Näiden henkilöiden toiminta ja ratkaisut nykyhetken tasollakin ovat jo lapselle vieraita ja vaikeita (ks. Coltham 1975, 30 & Elio 1988, 8). Opettajalla on kuitenkin mahdollisuus valita, mitä oppiainekseksi otetaan. Mikrohistorialliset aiheet, tavallisten ihmisten elämä ja kotiseudun historia kuuluvat aiheisiin, jotka ovat lapsille tutuimpia (Pilli 1988, 11-12).

Historian opetuksessa alakoulussa on pyritty välttämään liian monimutkaisien syy-yhteyksien esittämistä. Historian syy-yhteyksien pois jättäminen tai yksinkertaistaminen aiheuttaa kuitenkin riskin siitä, että oppilaan käsitys historiasta vääristyy. Oppilas voi luulla historian olevan päämäärätön ja irrationalinen oppiaine. Toinen ääripää on, että yksinkertaistetut syy-yhteydet saavat oppilaan kuvittelemaan historian tapahtumien toistuvan kaavamaisesti. Historian todellinen luonne kun on näiden ääripäiden välillä ja oppilaan tulisi, pyrkiä ymmärtämään historian opetuksen avulla sitä. (Pilli 1988, 13.) Opetussuunnitelman (2004) alakoulun tavoitteissa korostetaan, että oppilas oppisi esittämään syitä muutoksille historiassa. (POPS 2004, 222.)

Alakoulun historia painottaa historian tapahtumia, mikä perustuu yleiseen käsitykseen, että tapahtumahistoria on yksityiskohtineen helpommin lähestyttävää kuin rakenteiden historia. Kun historian tapahtumista valitaan elävöisimmät ja vauhdikkaimmat tapahtumat, on opetus motivoivaa. Tapahtumahistorian painotus alakoulussa on perustelua, jos valinnan perusteluna on konkreettisuus. Liiallisen tapahtumakuvauksen riskinä on, että oppilaalle jää kuva, että historia on vain hyvin yksityiskohtaisia toisiinsa liittymättömiä tapahtumia, jolloin historia kuva on jäänyt pinnalliseksi (Pilli 1988, 12). Kun opetussuunnitelman (2004) keskeisiä sisältöjä tutkii, niin voi todeta tapahtumahistoria lähestymistavan olevan monessa helpoin lähestymistapa sisältöihin. Irrallisuutta tapahtumien välillä pyritään välttämään tavoitteella, jossa oppilas esimerkkien avulla oppii tunnistamaan jatkuvuuden historiassa. (POPS 2004, 222-223.) Tutkimukseni aineistonkeruussa oppilaat kirjoittavat oman historian tapahtumista. Viidesluokkalaisina he ovat jo jonkin verran opiskelleet edellä kuvattuja yleisen historian tapahtumia, joten menneisyyden tapahtumat ovat jo yleisellä tasolla ainakin tuttuja.

Oppilailla on vaikeuksia ymmärtää historian käsitteitä. Syynä on, että historian ilmiöiden kuvaamisessa käytetty kieli on abstraktia. Sanat valtio, oikeus ja vallankumous ovat muun muassa abstrakteja käsitteitä. (Coltham 1975, 30 & Elio 1988, 8.) Opetussuunnitelmassa (2004) näitä hankalia käsitteitä on keskeisimmässä sisällöissä (ks. POPS 2004, 222-223).

Ajalla on historiassa ja siitä muotoillussa oppiaineessa keskeinen merkitys. Aika on opetuksessa laajana asteikkona ja sen ymmärtäminen on hankalaa. Suurin ongelma on, että aikajana näyttää loogiselta, mutta samaan aikaan tapahtuneilla asioilla ei välttämättä ole silti mitään yhteyttä (Coltham 1975, 31 & Elio 1988, 8). Aikajana ajattelu on huomioitu opetussuunnitelman sisällöissä. (POPS2004, 222-224.) Kun tutkimuksessani pyysin oppilaita ja opettajia kirjoittamaan itselleen merkityksellisistä tapahtumista, pyrin tällä tavoin tekemään oppilaille mahdolliseksi kertoa lyhyehköstä ajasta loogisesti.

3.3 Aikaisempien tutkimusten tuloksia

Tässä kappaleessa kerron lyhyesti tutkimukseni kannalta keskeisimmistä tutkimuksista oppilaiden ja opettajien historiatietoisuudesta sekä joistakin käsitystutkimuksista. Osaan näistä tutkimuksista olen viitannut jo edellä keskeistä teoriaa määrittellessäni. Omasa tutkimuksestani, jonka aiheena on oppilaiden ja opettajien oma historia, ei ole vastaavia tutkimuksia olemassa. Näin ollen tutkimuksien tulokset ja jäsenyykset, joita esittelen liittyvät teemaltaan käsityksien tutkimukseen tai historiatietoisuuteen. Näkökulmat tutkimuksissa ovat kuitenkin erilaiset. Seuraavaksi esiteltävät tutkimukset antavat kuitenkin teoreettista tukea myös omalle tutkimukselleni ja sen näkökulmalle, joka on oppilaiden ja opettajien menneisyyden tapahtuman avulla tutkia, millaisia käsityksiä omasta historiasta on.

3.3.1 Nuorten ja lasten historiatietoisuus

Suomalaisnuoret eivät kiinnostu historian opetuksesta ja oppikirjoista, selviää laajassa *Nuoriso ja historia* –tutkimuksessa. Tilanne on ollut tällainen 1990-luvulla Nuoriso ja historia –tutkimuksen toteutuksen aikaan. (Ahonen 1997, 261.) Nykyään Suomessa niin

kuin muualla historian opetus ei ole enää sisältötiedon opettelua vaan opetuksen keskiössä on historiallisen ajattelun opettaminen. Jotta historiatietoisuus kehittyisi, on oppilaat saattava innostumaan historiasta. (Rantala 2008, 30.) Toinen tärkeä seikka on huomioida, että lapsille on muodostunut näkemys historiasta lapsuutensa aikana jo ennen historian opetuksen alkua (Cooper 2000, 159-160). Torsti (2012) on jatkanut Ahosen teemaa ja tutkinut suomalaisten historiatietoisuutta *Historiatietoisuus Suomessa* –tutkimuksessa. Kyseinen tutkimus niin, kuin Ahosenkin (1997) tutkimus keskittyvät enemmän yksilön historiatietoisuuden rakenteisiin makrohistorian sisältöjä tutkien.

Lorenz (2004) tuo esille samankaltaisen näkemyksen kuin Rantala (2012). Lorenzen (2004) mukaan nykynuorison historiatietoisuuden rakentajana sähköinen media on syrjäyttänyt painetun sanan (Lorenz 2004, 27). Sähköisessä mediassa onkin internetin myötä paljon valinnan varaa, ja siksi nuoret eivät välttämättä katso samoja ohjelmia, joten vertaiskeskustelut ohjelmista voivat jäädä pois. Nämä vertaiskeskustelut ovat kuitenkin tärkeitä, sillä ne muokkaavat ja rakentavat nuorten historiatietoisuutta. (Rantala 2008, 31.) Ahosen (1998) Nuoriso ja historia –tutkimuksessakin on myös havaittu historiakulttuurin pirstaloituminen ja kollektiivisten muistojen väheneminen. Ahosen (1998) tulokset paljastavat jo 1990-luvulla nuorisolta puuttuvan niin sanotun yhteisen historian tai kollektiivisten muistojen, mikä johtuu osittain sukupolvien välisen kerrontaperinteen vähenemisestä (Ahonen 1998, 170). Millainen tilanne on nyt, kun sähköinen media on tärkein tiedon lähde ja kerrontaperinne on mahdollisesti vähentynyt lisää?

Rantala (2012) on tutkinut 7–10 -vuotiaita lapsia historiakulttuurin kuluttajina. Tästä Rantalan (2012) tutkimuksesta saadaan melko tuoretta kuvaa lasten historiakulttuurin ja –kuvan sisällöistä. Menneisyys näkyy vahvasti ja monella tapaa nykylasten arjessa. Rantalan (2012) mukaan historiaan liittyvät televisio-ohjelmat, menneisyysystemaiset kirjat, keskustelut vanhempien kanssa oman suvun vaiheista ja muistoesineet ovat osa lapsien arkea. Oman suvun vaiheita lapset saavat selville vanhempien kanssa keskusteltaessa. Myös valokuvat toimivat keskustelun tukena. Rantala (2012) toteaa, että valokuvat, perheen tavat

ja muistoesineet auttavat lasta rakentamaan kertomuksen omasta ja sukunsa paikasta maailmassa. (Rantala 2012, 35, 45.)

Pilli (1988) on tutkinut tutkimuksessaan 12-vuotiaiden historian ymmärrystä. Yhtenä osa alueena tutkimuksessa oli historian käsitteiden hallinta. Tulokset vahvistivat aikaisempien tutkimusten linjaa siitä, että 12-vuotiaiden lasten historian käsitteiden hallinta on vielä hyvin puutteellista. (Pilli 1988, 81-83, 162.)

Hakkari (2005) on tutkinut laajassa pro gradu-tutkinnossaan 8-luokkalaisten nuorten historiakulttuuria ja historiatietoisuutta. Hakkarin (2005) tutkimuksen yhtenä osiona oli nuorten viikoittaisten historia-kohtaamisten määrän ja laadun tilastointi. Tulokset osoittivat nuorten omaan ja perheen historiaan liittyvien kohtaamisten olevan yleisimpiä tutkimukseen osallistuneiden nuorten viikossa. Tällaisia omaan ja perheeseen liittyviä toimia olivat päiväkirjan kirjoittaminen, muistoesineistä kirjoittaminen, valokuvaaminen, vanhempien lapsuusmuistojen kuuntelu ja valokuvien katselu perheen tai ystävien kanssa. (Hakkari 2005, 93.)

Virta (2008) on tutkinut maahanmuuttaja oppilaiden kokemuksia historiasta ja sen opetuksesta. Tutkimuksen tuloksena oli muun muassa, että maahanmuuttaja oppilaat haluavat oppia omasta historiastaan, mutta koulun sijaan he saavat tietoa vain perheestä ja mediasta. (Virta 2008, 10.) Tulevaisuudessa oppilaan oma historia voikin nousta vielä keskeisemmäksi jo osittain maahanmuuttajien määrän lisääntyessä väestössä.

3.3.2 Tutkimuksia opettajien käsityksistä

Berg (2007) on selvittänyt luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä historiasta ja sen olemuksesta. Tutkimuksen tuloksissa ilmeni, että luokanopettajaopiskelijat pitivät historiaa tiedonalana, joka yhdistelee ja kokoaa yhteen ilmiöitä. Lisäksi he uskoivat historian auttavan tämän hetken ymmärtämisessä. Mielenkiintoisin ristiriita Bergin(2007) tutkimus-

tuloksissa oli tulevaisuuden globaalien kehityksen jatkumisen pessimismi verrattuna taas tutkittavien uskoon oman henkilökohtaisen elämän suhteen. Tutkittavat uskoivat kuitenkin positiivisesti omaan tulevaisuuteensa. Luokanopettajien tällaista ajattelua Berg (2007) selittää sillä, että heidän käsityksissään historia on aiemmin ollut edistyskertomusta, mutta näin ei ole enää tulevaisuudessa. (Berg 2007, 9-11.)

Weinsteinin (1990) tutkimuksen tulokset osoittavat, miten suuri merkitys käsityksillä on verrattuna tietoon. Weinsteinin (1990) tutkimuksessa Yhdysvalloissa ensimmäisen lukuvuoden jälkeen opettajiksi opiskelevien käsitykset hyvän opettajan piirteistä liittyivät oppimisen rakkauteen, uteliaisuuteen ja sisäiseen motivaatioon, mutta he eivät maininneet opettajan tarvitsevan olla älykäs ollakseen hyvä opettaja. Tutkimuksen opiskelijat arvostivat myös enemmän lapsen itsetuntoa kuin koulumenestystä. Tutkimuksessa yksikään opettaja ei huomionnut mahdollisuutta, että hyvä itsetunto voisi olla tulos koulumenestyksestä (Weinstein 1990, 285-286).

Opettajien osalta keskeisiä käsitystutkimuksia ovat opettajan tunnistamattomat tunteet oppilaita kohtaan. Toinen keskeinen teema on opettajien käsitykset opetettavasta aineesta, mitä Nesper (1987) tutkinut. Teacher Belief Study -tutkimuksen historian opettajista kolme oli sitä mieltä, että faktat eivät ole keskeisin tavoite heidän kurseillaan. Perusteluna oli, ettei oppilaiden oletettu muistavan faktoja pitkän aikavälin jälkeen. Opettajat kehittivät historian tunneilla erilaisia opetustavoitteita kuten, miten käyttäytyä luokkahuoneessa tai opettaa yleisiä oppimistaitoja. Vaikuttaminen ja arviointi ovat keskeisessä roolissa kun opettajat säätelevät jaksamistaan ja suuntaavat voimiaan tiettyihin toimintoihin. (Nesper 1987, 319-320.)

Virta (1999) on tutkinut ensimmäisen ja toisen vuoden luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä historiasta. Tutkimuksen kokoavassa tulokinnassa Virta (1999) toteaa suurimmalle osalle vastaajista historian olevan nykyhetken selityseruste enemmän kuin eläytymisen tai fantasioiden kohde. Syynä Virta (1999) pitää erityisesti lukion tietopainotteista historianopetusta. Historian kriittinen ja tieteellissävytteinen tulkinta oli harvinaista opiske-

lijoiden keskuudessa muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta. Virta (1999) toteaa opettajalle olevan tärkeää aktivoida oppilaan uteliasta ja kriittistä suhtautumista tietoon. Tässä onnistuakseen opettajaksi opiskelevan on tärkeää ”selkeyttää omaa käsitystään historiasta ja sen eri funktioista yksilön ja yhteiskunnan kannalta.” (Virta 1999, 118-119.)

4. Tutkimustehtävät ja tutkimuksen toteutus

4.1 Tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää millaisia kokemuksia ja käsityksiä viidesluokkalaisilla on omasta historiastaan. Tutkimuksessa selvitetään myös luokanopettajien käsityksiä omasta historiastaan. Lisäksi selvitetään millaisia käsityksiä ja ajatuksia luokanopettajilla on oppilaiden oman historian käytöstä opetuksessa. Tutkimuskysymysten järjestyksen mukaan korostuvat erityisesti tutkittavien käsitykset omasta historiastaan.

Tutkimuskysymykset ovat:

1. Millaisia käsityksiä alakoulun opettajilla ja viidesluokkalaisilla oppilailla on omasta historiastaan?
2. Millaisia käsityksiä luokanopettajilla on oppilaan oman historian käytöstä opetuksessa?

4.2 Tutkimuksen metodologia ja metodi

Tutkimukseni keskeinen tavoite on tutkia oppilaiden ja luokanopettajien käsityksiä omista historioistaan. Tutkimuksessani on paljon yhtäläisyyksiä fenomenografisen tutkimuksen kanssa. Fenomenografiassa tutkitaan ilmiöitä, joista tutkittavat muodostavat käsityksensä (Syrjälä 1994, 116). Tutkimuksessani tutkittavasta ilmiöstä voidaan käyttää kahta eri käsitettä, joko oma historia tai mikrohistoria, mutta käytän käsitettä *oma historia*. Lisäksi yritän selvittää opettajien ja oppilaiden käsityksiä, siitä mitä oma historia heille merkitsee, ja miten he ovat kokemusten ja ajattelun avulla muodostaneet kuvan eli käsityksen siitä. (vrt. Syrjälä 1994, 116-117.) Tämän selvittämistä varten keskitytään yksittäiseen menneisyyden tapahtumaan, josta tutkittava on kertonut. Fenomenografian sijaan tutkimukseni keskeinen teoreettinen tausta käsityksien tutkimiselle nojaa Pajareksen (1992) ja Nesporin (1987) tutkimuksissa käsityksistä.

Fenomenografisen tutkimusperinteen taustalla on humanistinen käsitys, jossa ihmisellä on omat ajatukset, kokemukset, tunteet ja käsitykset. (Aaltola & Valli 2001, 152.) Käsityksien tutkimisen ohessa tutkin myös tutkittavien kokemuksia, ajatuksia ja niihin kaikkiin sisältyy myös tunteita. Fenomenografia pohjautuu fenomenologiseen tieteenfilosofiseen suuntaukseen, joka on tieteenfilosofinen suuntaus, missä korostetaan kokemuksellisuutta. Kokemuksella tarkoitetaan ihmisen kokemuksellista suhdetta omaan todellisuuteensa. (Aaltola & Valli 2010, 29.) Tämä kaikki on siis tutkimukseni taustalla, mutta kuten edellä totesin Nespor (1987) ja Pajares (1992) ovat teoreettisen tarkastelunäkökulmani tukipilarit käsityksen osalta. Näin ollen vain keskeisimmät tukipilarit riittävät fenomenografian osalta tutkimukseni toteuttamisessa.

Oppilaiden ja opettajien oman historian käsityksiä selvitettiin lyhyehköillä kirjoitelmailla. Kirjoitelmien tarkoituksena on antaa molemmille tutkittaville ryhmille mahdollisuus kertoa omasta historiastaan muutamien menneisyyden tapahtumien avulla. Näin ollen kirjallinen materiaali muodostaa tutkimuksen aineiston. Laadullisena tutkimusaineistona kirjoitelmat kuuluvat yksityisten dokumenttien luokkaan (Tuomi & Sarajärvi 2009, 84).

Aineistonkeruussa tutkimukseni eroaa sellaisesta fenomenografisen tutkimuksen toteutuksesta, jossa aineisto usein kerätään haastattelua käyttäen (ks. Syrjälä 1994, 115). Ahonen (1994) muistuttaa, että fenomenografiassakin käytetään haastattelun tukena projektiivisiä tehtäviä, joista yksi muoto on kirjoitustehtävät (Ahonen 1994, 141). Tutkimukseni kirjoitelmat ovat paremmin verrattavissa muihin kuin projektiivisiin tehtäviin ja esittelenkin seuraavaksi, mihin tutkimukseni kirjoitelmat ovat verrattavissa.

Kirjoitelmat ovatkin tietyllä tavoin verrattavissa omaelämäkertoihin, sillä kirjoitelmat ovat otos yksittäisistä menneistä tapahtumista. Lisäksi oppilaan ja opettajan kertoessa elämänsä menneistä tapahtumista on hänellä mahdollisuus valikoida, arvioida ja painottaa haluamiaan asioita. He saavat päättää itse, mistä tapahtumista kertovat, mikä antaa tutkittavalle aktiivisen ja subjektiivisen roolin tutkimuksessa. (Eskola & Suoranta 1999, 124-125.) Toisaalta tutkimuksen aineistosta kuvaillaan tutkittavien käsityksiä omasta historias- ta. Elämäkerrallisissa tutkimuksissa narratiivisuus on keskeinen metodi, mutta tutkimuksessani näin ei ole (Aaltola & Valli 2001, 213-214). Gergenin (2005) mukaan narratiivisuutta on käytetty historian tieteenalalla muun muassa moraalisen identiteettiin tutkimuk- sissa (Gergen 2005, 99-119). Kertomus on siis tutkimukseni aineisto, jota analysoidaan, mutta analysointi tutkimuksessani keskittyy sisältöön kertomuksellisuuden sijaan. Tutki- mukseni aineistoa voi verrata psykologian tutkimuksen puolella käytössä olevaan mieleen- painuvien tapahtumien tutkimiseen. Pillemer (2001) esittelee tutkimus tuloksia mieleen- painuvien tapahtumien merkityksestä itsessään ja osana elämäkerrallisen muistin tutki- musta psykologian tieteenalalla. (Pillemer 2001, 123-134.)

4.3 Tutkittavat

Tutkittavien valinnassa päädyin käyttämään ei-satunnaista otosta, jolloin tutkitta- vat valitaan harkinnan tai saatavuuden perusteella (Metsämuuronen 2006, 45). Harkintaa käytin tutkimuksessani, kun pohdin ketä tutkimukseeni osallistuvat henkilöt voisivat olla ja

miten saisin heihin yhteyden. Toinen keskeinen tutkittavien valinta kriteeri oli saatavuus, joka edesauttoi tutkimusprosessin etenemistä aikataulussa. Kolmas kriteeri tutkittavien valikoitumiselle oli puhdas sattuma. Seuraavassa tutkittavien esittelyssä on havaittavissa nämä kaikki kolme edellä ollutta tutkittavien valintakriteeriä.

Tutkimuksessa tutkittavina oli viidesluokkalaisia oppilaita ja luokanopettajia. Tutkittavat viidesluokkalaista olivat eräästä keskisuomalaisesta koulusta. Kaikki tutkittavat olivat samalta luokalta. Tutkimukseen osallistui luokalta 18 oppilasta, joista tyttöjä oli 8 ja poikia oli 10. Kaksi oppilasta kieltäytyi tutkimukseen osallistumisesta. Osallistujien valintaan vaikutti tutkijan kannalta aineistonkeruun onnistuminen niin aikataulullisesti kuin käytännön syistä: keräsin aineiston opetusharjoitteluni yhteydessä harjoitteluluokastani. Ennen tämän kyseisen luokan valintaa olin tiedustellut kahden muun luokan osallistumismahdollisuutta tutkimukseen. Molempien luokkien opettajat kieltäytyivät tutkimukseen osallistumisesta ajanpuutteeseen vedoten. Oppilaiden valintaan vaikuttivat valintaprosessin aikana kaikki kolme kriteeriä: harkinta, saatavuus ja sattuma (ks. Metsämuuronen 2006, 45). Lopulta oppilaiden valinta toteutui Pattonin (2002) käytännöllisen otannan perusteella, joka tarkoittaa tutkimuksessani, että valitsin luokan, joka melko todennäköisesti suostuu osallistumaan tutkimukseen (ks. Patton 2002, 241-242).

Tutkimukseen osallistui myös luokanopettajia. Tutkittavat luokanopettajat olivat Keski-Suomesta ja Itä-Suomesta. Luokanopettajia tutkimukseen osallistui kuusi, joista miehiä oli kolme ja naisia oli kolme. Tutkittavat luokanopettajat valikoituivat tutkittavan oman kiinnostuksen mukaan, mutta tutkittavat sattuivat olemaan minulle entuudestaan tuttuja. Osaä lähestyin sähköpostitse ja osaa sijaisuuden yhteydessä suullisesti tiedustellen osallistumismahdollisuutta tutkimukseen. Kaiken kaikkiaan lähetin sähköpostia 50 luokanopettajalle Keski-Suomen ja Itä-Suomen alueella, mutta heistä vain 6 palautti kirjoitelman. Harva luokanopettajista edes vastasi tutkimukseen osallistumiskysely -sähköpostiviestiini. Ne, jotka vastasivat kieltävästi, perustelivat syyksi kiireen ja ajanpuutteen. Myös opettajien kohdalla täytyivät edellä esittämäni kolme kriteeriä. Lisäksi opettajien aineiston keräämisessä käytin Pattonin esittelemää määrätietoista satunnaista otantaa (Patton 2002, 240-

241). Opettajien valinnassa määrätietoinen satunnainen otanta näkyy siten, että lähetin satumanvaraisesti sähköpostilla tutkimukseen osallistumispyynnön 50 luokanopettajalle. Määrätietoisuutta otannassa edustaa se, että olin valinnut luokanopettajien asuinalueiksi Keski-Suomen ja Itäsuomen (vrt. Patton 2002, 240-241).

4.4 Tutkimusmenetelmät ja tutkimuksen kulku

Tutkimus toteutettiin kevään 2013 aikana. Keräsin luokanopettajien aineiston lomakekirjoitelmina, jotka tutkittavat palauttivat sähköpostiliitteinä tai -viesteinä. Vastaamalla tutkimuksen tehtävänantoon sähköpostiviestissä ja palauttamalla kirjoitelman luokanopettaja antoi samalla tutkimusluvan. Vastausaika kirjoitelmille oli joustava, mutta viimeiset luokanopettajat palauttivat kirjoitelmansa huhtikuussa 2013. Koska kirjoitelmat palautettiin sähköpostilla, tiesin ketkä olivat vastanneet ja ketkä eivät. Luokanopettajat vastasivat kahteen kysymykseen, joista toiseen he vastasivat kertomalla, jostakin menneisyyden tapahtumasta. Toinen kysymys liittyi opetukseen ja siihen, miten heidän mielestään oppilaan omaa historiaa voi hyödyntää opetuksessa (ks. liite 1).

Viidesluokkalaisten aineiston keräsin myös kirjoitelmina harjoitteluni yhteydessä yhden oppitunnin aikana. Pyysin ensin tutkimusluvut rehtorilta ja luokanopettajalta. Harjoittelun alkupuolella keräsin tutkimusluvut oppilaiden huoltajilta. Viidesluokkalaisten tehtävänä oli kirjoittaa kaksi lyhyehköä kirjoitelmaa kahdesta eri menneisyyden tapahtumasta. Kirjoitelmat kirjoitettiin kaksipuoliselle lomakkeelle (ks. liite 2). Kaikki kirjoittivat vähintään yhdestä tapahtumasta. Yhteensä eri tapahtumia oli kirjoitettu 34 kappaletta. Tehtävän ohjeistukseen käytin aikaa noin 5 minuuttia ja vastasin tarvittaessa oppilaiden kysymyksiin kirjoituksen aikana. Korostin oppilaille, että kirjoittamisessa ei tarvitse keskittyä oikeinkirjoitukseen, vaan tapahtuman kerrontaan. Kirjoitelmien kirjoittamiseen oli käytössä aikaa noin 45 minuuttia.

Kirjoitelmissa käytetty tehtävänanto, jossa pyydetään kertomaan hauska, ikävästä tai pelottavasta tapahtumasta pohjautuu Pillemerin (2001) esittelemiin psykologian tutkimuksiin, joissa tutkittiin mieleenpainuneita tapahtumia. Näihin tapahtumiin liittyy häpeän ja ilon tunteita. (Pillemer 2001, 123-134.) Tutkimuksessani haluan selvittää millaisia käsityksiä oppilailla ja opettajilla on näistä mieleenpainuneista tapahtumista, joten valitsin tehtävänannon, joka ohjaa kirjoittamaan tunteiden kautta mieleenpainuneista tapahtumista. Apukysymyksillä tehtävänannossa on tarkoitus saada tutkittavat pohtimaan mieleenpainunutta tapahtumaansa mahdollisimman laajasti, jotta oman historian käsityksien määrittely ja erittely on mahdollista.

4.5 Aineiston analyysi

Tutkimukseni analyysin toteutin aineistolähtöistä. Tuomen ja Sarajärven (2009) mukaan tällöin analyysiyksiköt muodostetaan tutkimuskysymysten ja tutkimuksen tavoitteiden mukaan. Analyysissä muodostuvien analyysiyksikköjen tulee olla aineistosta nousseita, eikä etukäteen harkittuja (Tuomi & Sarajärvi 2009, 97). Myös Ahonen (1994) on samaa mieltä laadullisen tutkimuksen tulkintayksiköstä kirjoittaessaan (Ahonen 1994, 143). Eskolan ja Suorannan (1999) mielestä aineistolähtöisessä analyysissä teorian merkitys liittyy ainoastaan metodologiaan liittyvään teoriaan. He korostavatkin, että tutkimuksessa esille tuodut metodologiset sitoumukset ainoastaan ohjaavat aineistolähtöistä analyysia. (Eskola & Suoranta 2009, 97.) Tutkimuksessani tämä tarkoittaa sitä, että fenomenografia ohjaa analyysiäni metodologiana, mutta menetelmänä analyysissä on yleisemmin käytetty aineistolähtöinen sisällönanalyysi fenomenografian analyysimallin sijaan.

Käytän siis aineiston analysoinnissa aineistolähtöistä sisällönanalyysia. Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä onkin paljon piirteitä fenomenografisen tutkimusaineiston analyysimallin kanssa (Niikko 2003, 54). Molemmissa menetelmissä luodaan kategorioita, joista muodostetaan lopulta tulkinnan avulla näkemys tutkittavasta ilmiöstä (vrt. Ahonen

1994, 143-147 & Eskola & Suoranta 2009, 110-115). Isoin ero näiden menetelmien välillä on, että fenomenografian analyysimenetelmässä ylimmät kategoriat syntyvät aineiston pohjalta, kun taas sisällönanalyysissä yhdistetyt luokat muodostuvat teoriasta käsin (Niikko 2003, 36). Aineiston analyysin valinnan ratkaisikin sisällönanalyysiksi aineiston laatu ja teorian huomioon ottaminen keskeisten tulosten muodostamisessa. Fenomenografiassa aineiston tulkinta keskittyy laajempiin kokonaisuuksiin kuin yksittäinen sana tai lause (Huusko & Paloniemi 2006, 167). Aineistoni on kirjoitetussa muodossa kerättyä, joten se on osittain tiivistettyä verrattuna haastatteluun ja tällöin analyysiyksikkönä on pienimmillään yksittäinen sana. Vaikka tutkimukseni metodologia onkin fenomenografiassa, keräämäni aineiston analyysiin sopii paremmin edellä esiteltyjen syiden takia aineistolähtöinen sisällönanalyysi.

Seuraavaksi keskityn kuvaamaan aineistolähtöistä sisällönanalyysia tutkimukseni. Aloitan ensin analyysin vaiheista. Aineiston analyysiin liittyy Grönforsin (1985) mukaan analyysi ja synteesi. Analyysivaiheessa kerätty aineisto pilkotaan käsitteellisiksi osiksi ja synteessissä saaduista käsitteellisistä osista rakennetaan uudestaan tieteellisiä johtopäätöksiä. (Grönfors 1985, 145 & Metsämuuronen 2006, 246.) Prosessista käytetään myös nimitystä abstrahointi, jossa aineisto järjestetään sellaiseen muotoon, että yksittäiset henkilöt ja tapahtumat ja lausunnot voidaan irrottaa johtopäätösten avulla yleiselle käsitteelle ja teoria tasolle. (Metsämuuronen 2006, 246.) Tutkimukseni aineiston analysoinnin tavoitteena oli edellä esiteltyjen analyysin ja synteessin toteuttaminen. Kuten edellä totesin, aineiston analysointiin käytin aineistolähtöistä sisällönanalyysia. Aineistolähtöisessä analyysissa on tarkoitus luoda tutkimusaineistosta teoreettinen kokonaisuus. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 97.) Sisällönanalyysin tein kaikkiaan kolmelle eri aineistolle, jotka olivat oppilaiden aineisto, opettajien 1.tehtävän aineisto sekä 2.tehtävän aineisto (ks. liite 1 & 2). Litterointia, joka on muun muassa haastatteluissa yleinen analyysia edeltävä toimenpide en tehnyt, koska aineistoni kirjoitelmat olivat alkuperäisaineistona jo kirjallisessa muodossa.

Analysoin oppilaiden ja opettajien ensimmäisen tehtävän tuottaman aineiston samalla tavalla. Analyysin aloitin lukemalla kirjoitelmia useaan kertaan. Aineiston muutaman

kerran luettuani aloin etsiä samankaltaisuuksia ja merkitsin niitä ylös. Tuomen ja Sarajärven (2009) mukaan olin tekemässä aineistolähtöisen sisällönanalyysin pelkistämävaiheen toimenpiteitä, jossa aineistosta etsitään tutkimuskysymyksiä kuvaavia ilmaisuja. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 112.) Merkkasin alkuperäiseen aineistoon näitä ilmaisuja yliviiivauskynällä. Lisäksi muodostin tutkimuskysymysten ja lomakkeiden tarkentavien kysymysten avulla pelkistettyjä ilmauksia näistä yliviivatuista aineiston osista. Tuomi ja Sarajärvi (2009) ohjeistavat tutkijan niin halutessaan kirjoittamaan alleviivatut ilmaisut peräkkäin eri konseptille (Tuomi & Sarajärvi 2009, 112). Näin tein omassa analyysissäni ja kirjoitin yliviivatut ilmaukset peräkkäin paperille siten, että ne oli jaoteltu pelkistettyjen ilmauksien mukaan. Näitä pelkistettyjä ilmauksia olivat tapahtumapaikan kuvaus, kokemukset tapahtumasta, paikallaolijat, tilanne toisen silmin, tapahtuman kesto, perustelut tuntemuksille, tilanteen kuvaus ja tapahtuman sijoittaminen aikaan. Näistä teemoista moni vastaa lomakkeen tarkentaviin kysymyksiin, mutta taustalla näitä muodostaessa on ollut tutkimuskysymys: ”Millaisia käsityksiä viidesluokkalaisella on omasta historiastaan?”. Edellä ollut proseduuri toteutui myös opettajien ensimmäisen kysymyksen analyysin vaiheissa.

Opettajien toisen tehtävän vastausten analysoinnin avuksi muodostin vastaukset pelkistetyn käsitekartan muotoon. Syrjäläisen (1994) ja Metsämuurosen (2000) mukaan käsitekartan tekemisen hyötyjä ovat visuaalinen muoto, joka auttaa kokonaisuuden hahmottamisessa sekä selventää eri osien suhteita (Syrjäläinen 1994, 94 & ks. Metsämuuronen 2000, 58-59). Käsitekartta helpotti hahmottamista ja alaluokkien muodostaminen oli helpompaa. Alaluokat ovat pelkistetyistä ilmauksista muodostettuja käsitteitä, joiden luokittelijaon perusteena voi olla muun muassa käsitys, piirre tai ilmiön ominaisuudet (Tuomi & Sarajärvi 2009, 113). Käytin luokitteluani ohjaavana tutkittavaa ilmiötäni eli käsitystä.

4.6 Luotettavuus

Tutkimukseni taustalla on fenomenografia tutkimusmetodin ajatuksia, joten tutkimuksen luotettavuutta voidaan pohtia fenomenografisen tutkimuksen luotettavuuden keskeisten käsitteiden kautta, mutta myös yleisten laadullisen tutkimuksen luotettavuuden kriteereiden avulla. Fenomenografisen tutkimuksen luotettavuuden käsitteitä ovat Ahosen (1994) mukaan se, että johtopäätöksillä on teoreettista yleisyyttä, ja että aineisto ja johtopäätökset ovat valideja (Ahonen 1994, 152). Aineiston teoreettisen yleisyyden käsitettä vastaa yleisemmin laadullisen tutkimuksen käsite *vahvistavuus*, jota Eskola ja Suoranta (1998) käyttävät. Vahvistavuus tai *teoreettinen yleisyys* tarkoittaa sitä, että tutkijan tekemät tulkinnat saavat tukea toisten tutkijoiden samaa ilmiötä koskeneista tutkimuksista. (Eskola & Suoranta 1998, 212.) Vastaavia tutkittavaan ilmiöön liittyviä tutkimuksia ei löytynyt, mutta lähelle liittyviä tutkimuksia olen esitellyt edellä ja osaa näistä tutkimuksista käytän tulkintojeni tukena. Aineiston analyysin luotettavuutta ajatellessa on tärkeitä teemoja aineiston analyysin menetelmä, se miten tuloksiin ja johtopäätöksiin päädyttiin sekä erityisesti perustelut niille (Tuomi & Sarajärvi 2009, 141).

Edellä mainittu aineiston ja johtopäätösten validiteetti sisältää kaksi eri vaatimusta. Näistä ensimmäisessä tutkimuksen aineiston ja johtopäätösten tulee kuvata tutkittavan ajatuksia tutkittavasta asiasta. (Ahonen 1994, 152.) Tällöin on kysymys tutkimustulosten aitoudesta. Tuomi ja Sarajärvi (2009) nostavat esille aitouteen liittyen laadullisessa tutkimuksessa tutkijan puolueettomuuden. Tutkijan on tärkeää pyrkiä ymmärtämään tutkittavia itseään ja pyrkiä välttämään suodattamasta tutkittavien kertomuksia tutkijan oman persoonan läpi. Laadullisessa tutkimuksessa tutkija luo tutkimustilanteen ja tulkitsee aineistoa, mikä on haaste puolueettomuusnäkökulmalle. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 135-136.) Tutkimukseni aineisto on ollut läsnä analyysin jokaisessa vaiheessa. Näin toimiessani olen pyrkinyt edellä esitettyyn aitouteen ja puolueettomuuteen.

Toisessa vaatimuksessa tutkittavan ajatuksien tulee olla yhteydessä tutkimuksen teoreettiseen viitekehykseen. Tästä vaatimuksesta käytetään nimitystä relevanssi. (Ahonen

1994, 152.) Tutkimuksessani olen pyrkinyt siihen, että relevanssi näkyy parhaiten yhtenäisenä tutkimusraporttina, sekä keskeisimpien tutkimustulosten teoreettisina jäsenyyksinä. Tässä jäsenyyksessä on omat haasteensa tutkimuksessani, sillä teoreettinen viitekehys on luotu, mutta vastaavanlaisia tutkimuksia ei ole. Näin ollen varmuutta siitä, että teoria vastaa tutkimuksen tuloksia on täytynyt pohtia myös tutkimuksen toteutuksen jälkeenkin. Laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tärkeintä onkin kokonaisuus. Tällöin tutkimusraportin johdonmukaisuus korostuu ja raportin osioiden tulee olla suhteessa toisiinsa. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 140.) Raportissani tämä toisten osioiden suhde näkyy muun muassa keskeisimpien käsitteiden yhdistämisenä ja peilauksena pohdinnassa esiteltäviin johtopäätöksiin. Lisäksi raporttini rakennetta voi kuvata suppiloksi, jossa teoreettinen viitekehys esitellään lukijalle riittävän laajasti, jotta spesifin aihepiirin tutkimuksen seuraaminen helpottuu. Ja raportin edetessä suppilo kapenee ja jäsentyy keskeisimpiin teemoihin. Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan tutkimuksen luotettavuudessa on kysymys lukijoiden vakuuttamisesta erilaisin tutkimusraportissa esiintyvien merkein ja kielellisien ratkaisuin. Tätä korostaa vielä se, että laadullisessa tutkimuksessa keskeisin luotettavuuden kriteeri on tutkija itse. (Eskola & Suoranta 1998, 209-210.) Myös Patton (2002) korostaa, että tutkimuksen luotettavuuden tärkeimpiä elementtejä on tutkijan luotettavuus. Muut elementit ovat oikeat menetelmät ja usko laadullisen tutkimuksen merkitykseen. (Patton 2002, 552-553.)

4.7 Eettiset ratkaisut

Tutkimuksen eettiset kysymykset voidaan jakaa tiedon hankintaan ja tiedon käyttöön liittyviin kysymyksiin. Keskityn ensin tiedon hankintaan liittyviin asioihin. Tiedon hankinnassa korostuu tutkimuslupaan liittyvät asiat. Tutkimukseen osallistuvien ja tutkijan välillä ei saa muun muassa olla sellaista riippuvuussuhdetta, joka voisi vaikuttaa tietojen antamiseen vapaaehtoisesti. Lisäksi tutkimukseen osallistuvia on tiedotettava riittävän selkeästi, mitä ollaan tutkimassa (Eskola & Suoranta 1998, 52, 55-56). Tutkimuksessani käyttämässä tutkimusluvassa kerrottiin tutkimuksen aihe, aineiston käyttötarkoitus, sekä koros-

tettiin tulosten osalta anonyymiyttä (ks. liite 3). Näitä tiedon hankintaan liittyviä asioita selvennän kappaleessa 4.2 Tutkittavat. Lisäksi vaikka olinkin kyseisessä luokassa harjoittelijana, en ollut riippuvuussuhteessa oppilaiden huoltajiin, joilta tutkimuslupa oppilaan osallistumiseen tai kieltäytymiseen tuli. Lisäksi korostin oppilaille mahdollisuutta halutessaan kieltäytyä tutkimuksesta. Kuitenkin huoltajien suostumuksen lisäksi, jokainen lapsi antoi suostumuksen myös itse vastaamalla kirjoitelmaan. Kuula (2006) muistuttaakin, että lopullisen suostumuksen tutkimukseen osallistumisesta antaa tai on antamatta aina lapsi itse. (Kuula 2006,148.) Opettajien kohdalla myös en kokenut, että heillä olisi mitään riippuvuussuhteeseen liittyvää, vaikka heidät nimeltä entuudestaan tunsinkin.

Tiedon hankinnan kysymyksien ohella toinen keskeinen teema on tiedon käyttöön liittyvät kysymykset. Tiedon käytössä keskeistä on tutkittavien osalta pitää huolta, ettei tuloksia julkaistaessa tutkittavien yksityisyys kärsi. Tuloksia julkaistaessa tavoitteena on oltava, että henkilöllisyyden tunnistaminen on tehtävä mahdollisimman vaikeaksi. (Eskola & Suoranta 1998, 52.) Tutkimukseni tuloksissa käytän nimettömyyden ja tunnistamattomuuden varmistamiseksi oppilaista ja opettajista numeroita, sekä kertoessani mistä aineisto on kerätty, en mainitse koulua ja sen luokkaa. Kirjoitelmien osalta toki olisi ollut mahdollista, että joku tapahtuma olisi ollut arkaluonteinen ja siitä otteiden julkaisemista olisi joutunut miettimään erityisen tarkkaan. Kuulan (2006) mukaan arkaluontoisuuden määrittelyn voi toisinaan jättää vastaajille (Kuula 2006, 136). Koska tutkimukseni aineisto kerättiin kirjallisena, vastaajilla oli mahdollisuus harkita, mistä tapahtumasta kirjoittaa. Näin ollen Kuulan (2006) kuvaama arkaluontoisuuden määrittely jätettiin tutkimuksessani vastaajille (Kuula 2006, 136). Lisäksi keräämässäni aineistossa ei kuitenkaan ollut tällaista kirjoitelmää, joten nimettömyys ja tunnistettavuuden välttäminen riittivät luottamuksellisuuden tutkittavia kohtaan täyttymiselle (ks. Eskola & Suoranta 1998, 57 & Kuula 2006, 88).

Tutkimuksen eettisyyteen vaikuttavista toimista on erilaisia näkemyksiä eri tutkimusperinteillä. Toiset ajattelevat, että tutkimusetiikka määrää tutkijan käyttämät keinot, kun taas toinen ääripää pitää kaikkia tutkimuksen valintoja moraalisisina valintoina. Tutkimukseni perustuu enemmän ensimmäiseen ajatukseen eli tutkimukseni eri vaiheissa keinot

olen valinnut siten, että tavoitteenani on tutkimus, joka noudattaa hyvää tieteellistä käytäntöä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 127-128.) Toisin sanoen olen pyrkinyt lisäämään eettisyyttä tutkimuksessani raportin avoimuudella, toimintatapojen esittelyllä, tutkimuksen etenemisen tarkalla kuvauksella ja muiden tutkijoiden aiheeseen liittyvät tutkimukset huomioiden (Kuula 2006, 34-35 & Suomen Akatemia 2007).

Tuomen ja Sarajärven (2009) mukaan hyvän tutkimuksen toinen keskeinen kriteeri on eettinen kestävyys, johon edellä olleiden asioiden lisäksi liittyy myös tutkimuksen laadun eettinen pohdinta. Tutkimuksessa eettisyys liittyy luotettavuuden ja arvioinnin kriteereihin. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 127-128.) Tutkimusraportissani pyrkimykseni on osoittaa luotettavuutta kuvaamalla tutkimusprosessia riittävän tarkasti, samoin tuloksia ja pohdintaa

5. Tulokset

5.1 Viidesluokkalaisten käsityksiä oman historian tapahtumista

Tutkimuskysymykseni oli, millaisia käsityksiä viidesluokkalaisilla on omasta historiastaan. Aineiston eli oppilaiden kirjoitelmien perusteella tutkimuskysymyksen selvittämisessä keskitytään yksittäisen oppilaan oman historian yhteen tai kahteen tapahtumaan. Tulosten esittely on muodostettu laadullisen sisältölähtöisen aineistonanalyysin ala- ja pääluokkien pohjalta. Nämä luokat kuvaavat keskeiset teemat, joista oppilaiden käsitykset tapahtumasta rakentuvat. Kuten analyysiä toteuttaessa lähdetään pelkistetystä ilmauksesta, kohti yhdistävää luokkaa on tulosten esittelykin perusteltua aloittaa samassa järjestyksessä. Ensin esittelen *tapahtumaan osalliset* ja *ajan kuvauksen* alaluokat, jotka yhdessä muodostavat pääluokan *tapahtuman taustatiedot*. Sen jälkeen keskityn alaluokkiin *oppilaiden tun-*

teet sekä oppilaiden kokemukset ja näkemykset tapahtumasta. Näistä muodostuu pääluokka oppilaan käsitys tapahtumasta.

5.1.1 Tapahtuman osalliset ja heidän näkemykset

Viidesluokkalaiset muistivat hyvin kertomansa tapahtuman osalliset. Osalliset olivat oppilaan kirjoitelmassa esille tulleita henkilöitä tai eläimiä. Oppilaiden kirjoittamista tapahtumista kaikissa oli läsnä yksi tai useampi osallinen. Yleisimpiä osallisia olivat perheenjäsenet ja kaverit. Osallisilla oli myös aktiivinen rooli tapahtumissa. Tapahtumassa oppilas kuvasi osallisia ja heidän rooliaan esimerkiksi seuraavasti:

(1) Iskä, minä ja veljeni oltiin lähdössä veneilemään. (Tyttö 1)

Tutkimukseni viidesluokkalaisten kirjoitelman tehtävänannossa heitä pyydettiin vastaamaan miltä tilanne mahdollisesti näytti osallisen silmin (ks. liite 2). Osa oppilaista ei ollut kirjoitelmassaan kuvaillut, miltä tilanne olisi näyttänyt osallisten silmin. Suurin osa oppilaista kuitenkin kirjoitti oman näkemyksensä myös tästä temasta. Osallisten näkemykset tapahtumasta ovat siis oppilaan omaa tulkintaa, sillä hän itse arvioi, mitä osalliset olisivat tilanteesta ajatelleet. Toisaalta, jos oppilas muisti, että osallinen oli sanonut tapahtumassa jotain, se taas oli riippuvainen oppilaan omasta muistista, miten tarkkaan hän sen muisti. Osassa tapahtumista oppilaat kuitenkin muistivat, mitä osalliset olivat sanoneet tapahtumasta:

(2) Ne kertoivat että se oli aika kivan näköistä ja varmaan aika kylmäntuntuista (Tyttö 2)

Jos oppilas ei muistanut, että tapahtumassa paikalla olleet olisivat tilannetta kommentoineet, niin hän joutui itse pohtimaan, miltä tilanne näytti toisen silmin. Useat oppilaista pohtivatkin, mitä tapahtuman osallinen olisi voinut ajatella tapahtuneesta:

(3) Kaverit oli varmaan hämmentyneitä tuosta jutusta (Poika 1)

Usein oppilaat vastasivat vain, että tilanne näytti samalta toisen mielestä kuin oppilaan omasta mielestä. Osalla oppilaista oli siis sellainen käsitys, että tilanteesta olisi muillakin sama käsitys kuin itsellä.

(4) Kaverini mielestä tilanne oli myös hirveä, koska hän kyseli, että sattuiko minuun yms. (Tyttö 3)

5.1.2 Ajan kuvaus

Aika ja sen kuvaus oli olennainen osa viidesluokkalaisten tapahtumankuvausta. Seuraavaksi esittelen oppilaiden kuvauksia ja käsityksiä tapahtumaan liittyvästä aikakehyksestä. Näiden käsitysten esittelyssä on tärkeää jakaa ajan kuvaus kahteen teemaan, jotka analyysissä muodostuivat. Näitä keskeisiä ajan kuvauksen teemoja oppilaiden kirjoitelmissa olivat *tapahtuman kesto* ja *tapahtuman sijoittaminen aikaan*.

Ajan keston kuvauksessa osalla oppilaista oli hyvin tarkka käsitys siitä kuinka kauan tilanne kesti, mutta osalla taas ajan keston käsitys ei ollut niin tarkka.

(5) --ja 2 päivän päästä jalkani kipsattiin... (Tyttö 4)

(6) Ja pum se hajosi ja sitten piipaapiipaa ja Sitten 8 tikkiä.Loppu

(Poika 3)

(7) Yhtä-äkkiä köysi irtosi ja putosin maahan. (Poika 2)

Oppilaat kuvasivat tapahtumien kestoja käyttäen kolmea tapaa, jotka olivat tarkahkojen ajanmääreiden käyttö, tapahtuman kronologinen kuvaus ja ajankestoon liittyvät sanavalinnat. Edellä olevat otteet oppilaiden kirjoitelmista kuvaavat näitä kolmea tapaa tässä järjestyksessä.

Tapahtuman sijoittamisessa aikaan oppilaat kuvasivat aikaa omaa elämän kulkuaan apuna käyttäen. Oppilaat sijoittivat tapahtuman omaan elämänkaareensa muun muassa seuraavilla tavoilla:

(8) Olin teknisen luokassa nelkillä, kunnes tökkäsin taltalla sormeen

(Poika 1)

(9) Asuin silloin kerrostalossa (Poika 3)

(10) Olin viisivuotias (Tyttö 5)

Kolme oppilasta kuvasi aikaa myös yleisiä ajan käsitteitä käyttäen. Tapahtumia joiden aikaa he kuvasivat yleisillä ajan käsitteillä, olivat tapahtuneet viimeisten neljän vuoden aikana.

(11) Oliin viimevuonna laskettelemassa— (Tyttö 4)

(12) Olin viime vuonna, eli vuonna 2012 tanssin sm-kisoissa X:n, Y:n ja muiden tanssiryhmäläisten kanssa. (Tyttö 3)

5.1.3 Viitekehys tapahtumalle

Ajan kuvaus yhdessä osallisten ja heidän näkemysten kanssa muodosti pääluokan, joka on nimeltään viitekehys viidesluokkalaisten tapahtumille. Näiden tietojen laajuuden perusteella oppilaiden vastaukset voidaan liittää aikajanelle ja sosiaaliseen kontekstiin ainakin oppilaan elämänkaaren ja sosiaaliseen piiriin osalta. Voidaan siis todeta milloin tapahtuma on tapahtunut, kuinka kauan se on kestänyt, ketä on ollut paikalla ja mitä mieltä he ovat oppilaan mielestä olleet tapahtumasta. Tosin lähes jokaisessa tapahtumassa nämä tiedot olivat jotenkin puutteellisia, mutta tulkitsamalla aineistoa pystyin arvioimaan lähes jokaista aikaan ja osallisiin liittyvää tietoa.

Nämä tiedot antavat pohjan tutkimukseni keskeisimmälle kysymykselle, millaisia käsityksiä oppilailla on omasta historiastaan. Osittain ne myös jo vastaavatkin siihen eli oppilailla on käsityksiä oman historian ajasta, tapahtumien paikasta, tapahtumien osallisuudesta, sekä osallisten näkemyksistä. Edellä olen myös esitellyt aineistoesimerkein, millaisia nämä käsitykset ovat olleet. Seuraavissa kappaleissa keskitytään enemmän käsityksiin, joihin liittyvät tunteet, kokemukset ja oma näkemys tapahtumasta.

5.1.4 Tunteet ja kokemukset

Tunteet, joita oppilaat kuvasivat kirjoitelmissaan, vaihtelivat ilon, surun ja pelon välillä. Näin oli osittain jo sen takia, että tehtävänanto ohjasi kirjoittamaan näitä tunteita apuna käyttäen (ks. liite 2). Tutkimuksessani olinkin enemmän kiinnostunut ymmärtämään millaisia käsityksiä tunteisiin ja kokemuksiin tapahtumista liittyi. Tunteet ja kokemukset kuvaavat sitä millainen käsitys oppilaalla tapahtumasta on.

(13) Kävelin veneen reunalla. Horjahin ja tipuin veteen. En osannut uida eikä minulla ollut pelastusliivejä, koska emme olleet vielä lähteneet. Oli pelottavaa olla veden alla niin pitkään avuttomana. Iskä kuitenkin hyppäsi veteen perässäni ja nosti minut pinnalle. Tapahtuma oli pelottava ja ikävä, koska en ikinä ennen ole tippunut veteen ilman, että en osaisi uida. (Tyttö1)

Oppilaista osalla oli hyvin vahvoja tunteita tapahtumasta, mikä vaikutti heidän käsityksiinsä tapahtumasta. He perustelivat kokemuksia ja tunteitaan tekojensa pohjalta. Iloisen kokemuksen ja tunteen sisältäneet tapahtumat sisälsivät muun muassa onnistumisia tekemisessä. Iloisia tapahtumia oli aineistossa 15 kappaletta.

(14) Olimme alkukarsinnoissa, semifinaalissa ja finaalissa ja vielä luokasamme oli 20 paria! Emme olisi uskoneet, että pääsisimme edes finaaliin, mutta tulimme kolmanneksi ja kaverini voitti=). Tapahtuma oli haus-

ka/ihana koska sain käyttää ensimmäistä kertaa strassipukuja, vahvoja meikkejä ja rusketusta. (Tyttö 6)

Ikäviä tapahtumia oppilaiden kertomista tapahtumista oli myös 15. Lisäksi pelottavia tapahtumia oli 4 kappaletta. Ikävissä ja pelottavissa tapahtumissa oppilaat perustelivat selkeästi käsityksiään sille, miksi heistä tuntui siltä.

(15) Ikävä ja vähän hassu tapahtuma on kun olin 11 vuotias ja menimme tallille ja minä ratsastin Eddie nimisellä ponilla. Ratsastus tunnin jälkeen vein Eddietä karsinaan mutta käänsin sen jotenkin väärin ja Eddie astui kenälleni. Se oli hieman kipeä kokemus. Paikalla oli vain Eddien taluttaja. Tilanteessa minusta tuntui siltä, että voisin kuolla häpeästä. Ikävä se oli siksi, että se sattui ja hauska, koska niin tapahtuu tosi harvoin enkä osannut odottaa sitä. (Poika 4)

Oppilaiden kokemusten ja tunteiden kerronta kirjoitelmissa vaihteli suuresti. Edellä olevien lainausten lisäksi oli myös niukempia kuvauksia, joissa kokemus ja tunne eivät olleet sanallisesti perusteltuja, mutta saattoi välittyä lukijalle muulla tavoin, kuten seuraava esimerkki aineistosta osoittaa.

*(16) Menimme Z:n kanssa taas Siwaan. Z:lla oli kaksi euroa mukana. Aioimme ostaa Daim patukat mutta silloin kävi ikävä juttu kaksi euronen putoosi kassan liuku hihnan väliin. Sitten emme pystyneet ostamaan mitään ☹
Loppu (Poika 5)*

Oppilaiden kirjoitelmista erottui tapahtuma, joka sisälsi sekä iloisen, että ikävän tunteen. Syynä ikävälle tunteelle oppilaan mielestä hauskassa tilanteessa oli oma fyysinen kivun tunne.

(17) Toinen tapahtuma kertoo 13-vuotta täyttävästä bestikseni synttäreistä.—Tilanne tuntui pikkuisen inhottavalta koska kainalossani oli leikattu luomi ja siellä tikit ☹ Muuten oli tosi kivaa <3 (Tyttö 6)

5.1.5 Viidesluokkalaisen oma käsitys tapahtumasta

Tunteiden ja kokemusten lisäksi oppilaat kirjoittivat paljon käsityksistään siitä, mitä oli tapahtunut, missä oli tapahtunut, miten oli käynyt ja miksi. Toisin sanoen he kuvailivat tapahtumaa omasta näkökulmastaan. Kuvailu sisälsi tilanteen ja tapahtumapaikan kuvasta. Kuvaukset olivat tarkempia niillä oppilailla, jotka kuvasivat myös tunteitaan enemmän perustellen. Suurin osa näistä kuvauksista oli tyttöjen kuvauksia.

(18) Lähdin kävelemään takapihaltaamme kohti metsäpolkua kahden koirani kanssa. Päästin koiramme vapaaksi hihnan perään. kävelimme n.60m eteenpäin, kun kuulin outoa ääntä, joka kuulostin ihan joltakin rakennustyökoneelta. Myös koirani kuulivat sen ja pysähdyimme. Jatkoimme matkaa n.20m, jossa tuli risteys kolmeen suuntaan. Katsoin vasemmalle, jonne olimme kääntymässä. Näin sieltä tulevan kolme pöllöä, jotka tappelivat. Heistä kuului kova räähkyvä ääni. Otin äkkiä isomman koirani hihnasta kiinni ja pienemmän syyliin. Pöllöt tulivat pyörimään ympärillemme. Lähdin juoksemaan, koira sylissä. Koirankin sydän jyskytti täysiä. Pääsin kotiin ja kerroin vanhemmilleni. En enää uskaltanut mennä samaan metsään. Tapahtuma oli ikävä, koska pöllöt voivat syödä pikkukoiria ja koirani painavat 3kg. Paikalla ei ollut muita. Tilanne saattoi muiden mielestä näyttää huvittavalta. Minusta tilanteesta tuntui jännittävältäkin, sillä en ennen ollut nähnyt pöllöjä luonnossa. (Kokonainen tapahtumakuvaus Tyttö 5)

Vastaavasti oppilaat, joiden käsitykset kokemastaan ja tuntemastaan tapahtumasta olivat vähäisemmät, eivät myöskään kuvanneet käsityksiään tilanteesta ja tapahtumapaikasta yhtä laajasti. Tällaiset kuvaukset olivat suurelta osin poikien kuvauksia tapahtumista.

(19) Oli ilta. Olin R:n, T:n ja K:n kanssa paikassa X. Olimme tehneet lutkut ja ammuskelimme niillä. Yksi osui ikkunaan. Se meni rikki. Jouduimme maksamaan ikkunan itse se ei ollut kivaa. (Kokonainen tapahtuma Poika 6)

5.2 Luokanopettajien oman historian tapahtumat

Yleisesti opettajien kirjoitelmista erosivat oppilaiden kirjoitelmista laajuuden, kerroksen monipuolisuuden sekä laajahkon pohdinnan osalta. Tämä huomio oli tietysti jo ennako-oletus, sillä viidesluokkalaisten ymmärrys sekä kirjoitustaidot eivät ole vielä aikuisten tasolla. Opettajien aineisto sisältää vain 6 kirjoitelmaa, mutta jo näissäkin on paljon eroavaisuuksia, mutta myös yhtäläisyyksiä. Esittelen opettajien aineiston tuloksia neljän alaluokan kautta, jotka ovat *aika ja paikka, kokemukset tapahtumasta, tapahtuman osalliset ja heidän näkemykset*, sekä *jossittelu*.

5.2.1 Aika ja paikka

Opettajat kertoivat tapahtumansa ajasta hyvin eri tavoin. Muutamat opettajat kertoivat tarkkoja vuosilukuja ja toiset taas yhdistivät ajan omaan elämänkaareen ilman tarkkoja vuosilukuja. Kerrontatavat ajasta olivat samat kuin viidesluokkalaisilla, mutta käsitykset ajasta olivat syvällisemmät

(20) Se on kertomus vauva-ajastani, josta en tietenkään muista mitään vaan minulle on kerrottu. (Opettaja 1)

(21) Olin kesämiehenä JKL:n palolaitoksella kesät -87-91. Opettaja 2

Ajan kestoa opettajat kuvailivat hyvin vaihtelevasti, sillä osa keskittyi kertomaan tapahtuman niiltä osin kuin muisti ja toisilla oli tapahtuman kestosta selkeä käsitys. Tilanteen keston kuvaamiseen kirjoitelmassa vaikutti tapahtuma-aika. Ne opettajat, joiden tapahtuma oli lähempänä nykyhetkeä, kertoivat tarkemmin tapahtuman kestosta. Kaikki opettajat kirjoittivat kronologisen tapahtumankuvauksen, joka ohjaa tapahtuman ajallista kestoa. Tarkat ajan ilmaukset osoittivat sen, että tapahtumasta oli jäänyt sen kesto mieleen.

(22) Ajettuani viiden minuutin ajan bussi ajoi eteeni pysäkiltä ja inssi joutui painamaan jarrua. (Opettaja 3)

Opettajien kirjoittamien tapahtumien keston arviointi vaatii tulkintaa ja tiettyjen sanavalintojen hahmottamista aikaa kuvaavaksi kuten ”kiire, hetkeksi ja jonkin ajan kuluttua”.

5.2.2 Kokemukset tapahtumasta

Opettajien kokemukset kirjoittamistaan tapahtumista olivat tunnetasolla joko negatiivis- tai positiivissävytteisiä. Jotkut tapahtumista sisälsivät tapahtuman aikana tapahtuvan tunnekuohon, jossa pelot muuttuivat helpotukseksi, kuten seuraavasta tapahtumasta selviää.

(23) Olin kesämiehenä JKL:n palolaitoksella kesät -87-91. Tehtäviin kuului myös sairaankuljetuksessa toiminen. Pelasimme liikuntatunnilla lentopalloa, kun tuli kiireellinen sairaankuljetustehtävä muistaakseni Pupuhuhdan kerrostaloalueelle. Esitietona alle vuotisen lapsen putoaminen 3.kerroksen ikkunasta. Matkalla sairausautossa oli vakava tunnelma. Odotimme pahinta ja suunnittelimme lähinnä pienokaisen ruumiin arvokasta kohtelua. Matka kesti alle 10 min. Renkaat ja sireeni ulvoen saavuimme kerrostalon pihaan,. Porukkaa oli ja ennakoimme pahinta. Jostain väkijoukon sisäältä kuului äänekäs lapsen itku! Tuolloin se kuulosti aika huojentavalta! Lapsi oli siis pudonnut 3.kerroksen ikkunasta säilyen lähes vahingoittumatta. Veimme terveesti äitinsä syliin kiljuvan lapsukaisen Keski-Suomen keskussairaalan EA-poliklinikalle tutkittavaksi. Jälkeenpäin kuulin, ettei lapselle muutamaa naarmua lukuun ottamatta käynyt kuinka! Onko enkeleitä olemassa? (Tapahtuma kokonaisuudessaan Opettaja 2)

Tunteiden lisäksi tästäkin tapahtumasta tulee esille se, että opettajat pyrkivät kuvaamaan tapahtuman tunnelmaa laajemmin kuin vain yksilön eli itsensä kokemana. Sillä

kaikki kuusi opettajaa kertoivat tapahtumista, joihin liittyi ikävä tilanne. Ainakin näiden opettajien tapahtuman valinnassa näkyy Rantalankin (2010) esille tuoma tutkimustulos, että oma ja suvun historia on usein traagista.

Kokemuksiin tapahtumista tunteiden lisäksi liittyi olennaisesti tapahtuman kerronta. Tässä tapahtuman kerronnassa esiintyi myös tunteita. Opettajien käsitykset tapahtumasta olivat nivoneet yhteen tunteet ja tapahtuman kulun.

(24) ”Päätimme leikkiä veljeni kanssa pihakeinussa ja aikamme keinuttuamme, rupesimme kisailemaan kumpi hyppää pidemmälle. Hetken aikaa hyppiminen onnistui hienosti, kunnes yhdessä hyppyssä putosin selälleni ja vasen käteni vääntyi selän alle. Tuska oli valtava ja veljenikin ymmärsi, että nyt varmasti sattui. Juoksin itkien sisälle etsimään mummoa, joka oli tuvassa touhuilemassa jotakin. Kättä ei pystynyt liikuttamaan ja tuska oli kova.” Opettaja 4

5.2.3 Tapahtuman osalliset ja heidän näkemykset

Opettajienkin tapahtumissa oli kaikissa osallisia, joiden liittyminen tapahtumaan oli olennainen osa. Toisin sanoen ilman heitä tapahtuman kulku olisi ollut hyvin erilainen. Tapahtumissa sosiaalinen konteksti oli mukana muun muassa vuorovaikutuksen osalta. Opettajien esittelemien omien tapahtumiensa osallisina oli perheenjäseniä, poliisi, tuntemattomia ihmisiä, koira, virkamies, kollegoja ja kavereita. Osalliset antoivat omalla toiminnallaan ja näkemyksillään lisäarvoa ja selvensivät opettajan omaa käsitystä tapahtuneesta, kuten seuraavasta otteesta selviää.

(25) Poliisit tulivat terveyskeskukseen ja halusivat kertoa meille, että kysymyksessä oli ihmepelastus. Heidän mukaansa auto lähtee tuollaisessa tilanteessa kuin katapultti ja me pysyimme koko ajan renkailla. Pelastuksemme oli erittäin hiljainen vauhti. (Opettaja 5)

Eräs opettaja perusteli tunteitaan tilanteesta, sekä oman toiminnan, että osallisen toiminnan perusteella. Näin hän toi esille sitä, miten hän käsitti toimintansa vaikutukset tilanteeseen ja siitä seuranneeseen osallisen toimintaan.

(26) Ajettuani viiden minuutin ajan bussi ajoi eteeni pysäkiltä ja inssi joutui painamaan jarrua. Tiesin, että suoritus oli hylätty, mutta loppuun asti oli vain pakko ajaa. Muistan vieläkin elävästi tunteen tuolla hetkellä auton rattissa. Harmitti suunnattomasti ja jälkeinpäin myös pelotti, kun mietin, mitä olisi voinut tapahtua, jos olisin ollut ilman apukuskia rattissa. Vaikka tapah-tuma on jäänyt mieleen ikävänä kokemuksena, oppi siitä yhden tärkeän asi-an liikenteessä, joka ei varmasti unohdu. (Opettaja 3)

Lisäksi edellä olevan aineisto-otteen opettaja pohti jälkikäteen, miten tilanne olisi mennyt ilman osallisen puuttumista tilanteeseen. Jälkikäteen hän tunsu kiitollisuutta, vaikka tilanteessa osallisen toiminta esti hänen suorituksensa onnistumisen ja silloin se tuntui pettymykseltä.

5.2.4 Jossittelu

Osan opettajien käsityksiin kirjoittamastaan tapahtumasta liittyi vahvasti pohdinta, mitä jos olisikin käynyt toisin. Lisäksi osalla opettajista oli pohdiskelua siitä, miten todella olikaan tapahtunut. Seuraavassa on esimerkki tapahtuman ”jossittelusta”.

(27) Minua on jälkeinpäin mietityttänyt kovasti se, että autostamme oli ta-pahtumaa edeltävinä viikkoina kuulunut erikoinen ääni rattia oikealle käännettäessä. Käytin autoa myös korjaamalla tämän takia ja he eivät löy-täneet mitään vikaa. Minulla on kuitenkin sellainen uskomus, että autossa meni jotakin rikki ja se ei sen vuoksi ollut ohjattavissa tuona hetkenä. (Opettaja 5)

Esimerkin opettaja tekee näkyväksi oman uskomuksensa tapahtuman aiheuttajasta eli rattiviasta. Näin kertoessaan hän myös esittää, että jos vika olisi löydetty, hänen käsityksensä mukaan tapahtunut onnettomuus olisi estetty.

Toinen tapaus aineistosta on mielenkiintoinen, koska tapahtumasta on hyvin kauan aikaa ja opettaja pohtiikin mitä todella tapahtui. Hänen käsityksensä tapahtumasta on muuttunut ajan kuluessa ja muistot ovat varpaan satuttamiseen johtaneen tapahtuman osalta sekoittuneet.

(28) Onnistuin saamaan siellä isovarpaani kynnen mustaksi. Itse muistelen, että se tuli arabialaisen alastulossa eli hyppäsin itse oman varpaani päälle. Se kuulostaa oudolta, mutta onhan se mahdollista. Olimme nimittäin varmaan väsyneitä silloin illalla, kun iltaisin todennäköisesti emme menneet niin aikaisin nukkumaan kuin normaalisti.—Tästä tapahtumasta voi olla hyvinkin paljon eriäviä näkemyksiä, koska muistan tosi huonosti lapsuudessa tapahtuneista asioista. Varmaa on, että olin kuoromatalla, jolla hiihdimme Torniojoen yli, olimme jumppasalissa, lauloimme kirkoissa ja muissakin paikoissa, kävimme Norjan puolella Jäämeren rannalla ja isovarpaani tuli mustaksi. (Opettaja 6)

Näiden edellä esiteltyjen alaluokkien yhdistämisessä muodostui kolme pääluokkaa, jotka ovat tapahtuman faktat kokemuksineen, jossittelu ja osallisten näkemykset. Ainut muutos alaluokkiin verrattuna on, että kokemukset sekä aika ja paikka on yhdistetty. Näin analyysiin jää kolme pääluokkaa. Toisin sanoen opettajien käsityksiin menneisyytensä tapahtumasta vaikuttavat tapahtuman faktat kokemuksineen, jossittelu ja osallisten näkemykset.

5.3 Opettajien käsityksiä oppilaiden oman historian hyödyntämisestä

Toiseen tutkimuskysymykseeni keräsin aineiston luokanopettajilta seuraavalla tehtävällä: kysyin heiltä, miten oppilaan omaa historiaa voisi hyödyntää historian opetuksessa (ks. liite 2). Opettajat vastasivat tehtävänantoon pääasiassa luettelemalla erilaisia teemoja oppilaan omaan historiaan liittyen. Osassa vastauksista oli kuvattu myös opetusmenetelmää tai työskentelytapaa.

Esittelen näitä teemoja kahdessa luokassa, jotka ovat oppilaan oman historian ja yleisen historian yhdistäminen sekä oppilaan ja hänen suvun historian tutkiminen tietojen ja lähteiden avulla.

5.3.1 Oppilaan ja hänen suvun historian tutkiminen

Oppilaan ja hänen suvun tutkimiseen liittyviä teemoja oli jokaisella opettajalla. Tällaisia teemoja olivat ”Oman suvun tarina”, ”Isovanhempien haastattelut” ja ”Sukupuun selvittäminen”. Nämä teemat ovat myös suoraan oppilaan oman historian tutkimiseen soveltuvia tehtäviä. Oppilaiden konkreettisten muistoesineiden hyödyntäminen liittyi kahden opettajan käsityksiin oppilaan oman historian hyödyntämisestä opetuksessa. Toinen opettajista perusteli, mitä esineet todella oppilaille tunnilla voisivat antaa.

(29) Oppilaille voi olla esineitä, valokuvia ja suullista perimätietoa. He voivat tuoda niitä kouluun, he voivat kertoa kuulemaansa tunneilla. Elävät esimerkit elävöittävät tuntia ja käsitystä siitä, millaista elämä on joskus ollut. (Opettaja 1)

Tällä opettajalla oli siis käsitys siitä, miten oppilaiden esineet auttaisivat ymmärtämään menneisyyttä. Opettaja ei kuitenkaan esittele käsityksiään siitä, millä muilla tavoin esineitä voisi hyödyntää tunnilla niiden esittelyn lisäksi. Haastattelu ja omien tietojen ja-

kaminen ja sen avulla erilaisten lähteiden tutkiminen olivat monen opettajan käsitys oppilaan oman historian käytöstä opetuksessa.

5.3.2 Oman ja yleisen historian yhdistäminen

Kolme opettajaa esitteli aiheita, joilla oman historian yhdistäminen yleiseen historiaan on mahdollista. Konkreettisenä keinona aiheen lisäksi eräs opettaja esitteli vertailun oman ja yleisen historian välillä.

(30) Oppilaat voivat verrata omia, vanhempiensa, isovanhempiensa ja eri aikakausilla ja eri maissa eläneiden omanikäistensä
-vastuutehtäviä
-koulunkäyntiä ja sen mahdollisuutta ym. kasvatusta
-asuinoloja
-leikkejä
-tavaroita(mistä tehty, mistä tuotu vai tehty kotona, määrä jne.)
-ravintoa
-tärkeitä asioita, arvoja
-pelottavia asioita
-ympäristöä (esim. myös matkustumahdollisuuksia) (Opettaja 6)

Opettajan esittelemä lista eri aikakausilla eläneiden ihmisten vertailtavista elinoloista on laaja. Opettajan vastaus osoittaa ymmärrystä oman historian ja yhteisen historian yhteydestä.

Toinen opettaja kertoi aineistossaan aikakäsityksen merkityksestä historian käsitteenä. Hänen käsityksensä mukaan omasta historiasta on hyötyä aikakäsityksen opetuksessa.

(31) Aikakäsitys on oleellinen historiaan liittyvä käsite, jota on mahdollista ankkuroida kotipaikan, perheen ja oppilaan omaan historiaan, myös samal-

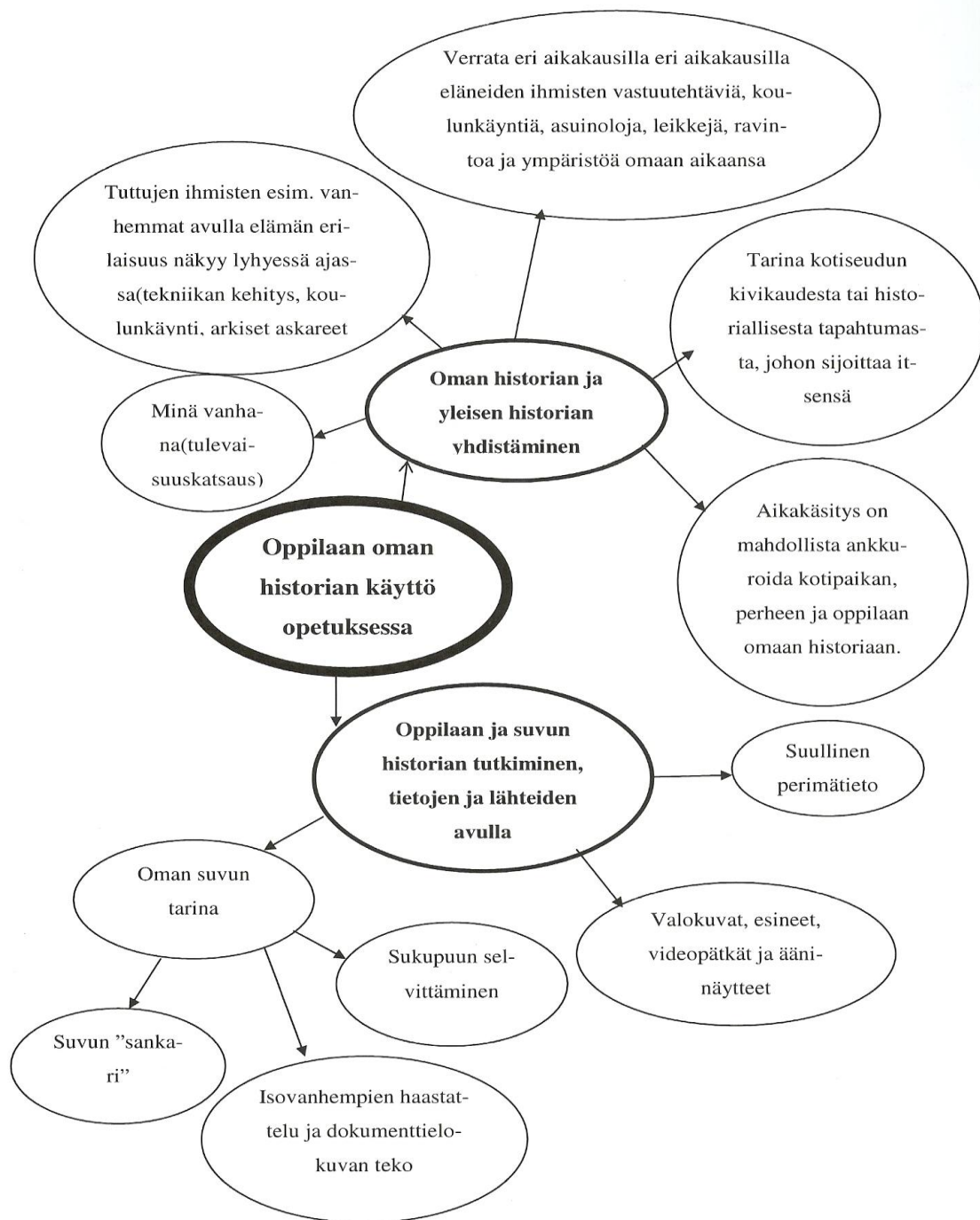
la oppilaat ymmärtävät, miten historian tiedot säilyvät ajassa tarinoina, kirjoituksina, kuvina, videoina jne. (Opettaja 4)

Kolmas opettaja toi esille historiassa yleisesti esillä olevan piirteen, joka on historian traagisuus. Hän käsittää näiden tragedioiden käsittelyn koulussa olevan haastavaa, kun tragediat liittyvät oppilaiden perheisiin.

(32) Vaikeutena tietysti perheessä sattuneet tragediat: Avioero, kuolema, itsemurha, rikollisuus...tabuja, jotka saattavat raastaa, koska historia on usein aika traagista! (Opettaja 2)

5.3.3 Käsitekartta luokanopettajien vastauksista

Muodostin edellä esitellyistä luokanopettajien vastauksista käsitekartan, jossa käytin analyysissä muodostunutta jaottelua oppilaan ja suvun historian tutkimukseen sekä oman ja yleisen historian yhdistämiseen. Käsitekartasta ei erotu se, että opettajien vastauksissa oli enemmän oppilaan oman historian ja suvun historian tutkimista kuin oppilaan oman ja yleisen historian yhdistämiseen liittyviä ehdotuksia.



KUVA 2. Käsitekartta opettajien aineistosta tutkimuskysymykseen kaksi.

6. Pohdinta

6.1 Tutkimuksen johtopäätökset

Oppilailla ja opettajilla oli paljon yhteneväisyyksiä käsityksissään omasta historiastaan. Tutkimukseni tulosten perusteella niin opettajien kuin oppilaiden keskeisimmät käsitykset menneistä tapahtumista liittyivät aikaan, kokemuksiin, tunteisiin, osallisiin ja heidän näkemyksiin. Nämä tulokset kertovat yksittäisen tapahtuman osalta, mikä on oppilaiden ja opettajien taito tai tapa hahmottaa menneisyytensä tapahtumia. Taito hahmottaa omaa menneisyyttään on olennainen osa opettajien ja oppilaiden historiatietoisuutta. Lisäksi tuloksista voidaan riittäväällä herkkyydellä saada ymmärrystä siitä, miten yksittäisellä tutkimukseen osallistuneella oppilaalla ja opettajalla on tapana ajatella ja rakentaa kuvaa ympäröivästä todellisuudesta. Näin on mahdollista sanoa, sillä kun oppilas ajattelee ja rakentaa kuvaa menneisyyden tapahtumasta käyttää hän samoja olennaisia ajatuksia myös todellisuuden kuvan rakennuksessa. Toisin sanoen tämä ymmärrys avaa meille tutkimukseen osallistuneen yksilön historiatietoisuutta, joka rakentuu edellä olleisiin tapoihin ja taitoihin. Näin historiatietoisuuden määrittelevät muun muassa Berg (2007) ja Rantala (2012). (ks. Berg 2007, 33 & Rantala 2012, 27.) Tutkimukseeni osallistuneiden oppilaiden ja opettajien historiatietoisuus yksittäisen tapahtuman osalta rakentuu siis käsityksistä ajan, kokemusten, tunteiden ja osallisten suhteen.

Yhtäläisyyksistä huolimatta opettajien ja oppilaiden vastaukset erosivat laadullisesti toisistaan. Ero on nähtävissä parhaiten aineistosta, jota esittelen tulososion aineistotteissa. Opettajien käsitykset erosivat oppilaiden käsityksistä myös yhden eri teeman osalta, joka oli jossittelu. Opettajien tapahtumien pohtiminen siltä kannalta, että olisi tapahtunut toisin kuvaa hyvin ajattelun eroa, joka tutkimukseni opettajilla ja oppilailla on. Lisäksi tuloksien teemojen sisältö on laajempaa opettajilla kuin oppilailla. Tutkimukseni tavoitteena

ei kuitenkaan ollut vertailla oppilaiden ja opettajien käsityksiä toisiinsa. Edellä kuvatut erot vastauksien laadussa olivatkin ennakko-oletuksenani, jo tutkimusprosessia aloittaessani.

Siirryn seuraavaksi pohtimaan oppilaiden tuloksia ja niiden mahdollista vaikutusta oppilaan kuvaan menneisyydestä. Rantalan (2012) tutkimuksen mukaan lapsi muodostaa kuvaa menneisyydestä kertomusperinteen kautta. Ajatuksena on mielenkiintoista pohtia, että jos menneisyyden kuva muodostuu kertomusperinteen kautta niin, miten tutkimukseni viidesluokkalaisten tapahtumien kertomuksessa näkyy laajempi kuva menneisyydestä, vai näkyykö ollenkaan. Tutkimuksessa esille tulleet teemat oppilaan oman historian tapahtumasta saattavat sopia myös oppilaan laajempaan kuvaan menneestä. On mahdollista, että oppilas rakentaa laajempaa käsitystään menneisyydestään kertomuksen muotoon ja sen rakenteita ovat aika, osalliset ja heidän näkemykset, kokemukset ja tunteet, sekä oma käsitys tapahtumista. Tällaista yksittäisistä laadullisista tuloksista yleistämistä ei voida kuitenkaan tehdä. Tutkimukseni tuloksia ei pysty myöskään yleistämään niin, että saisimme selville vaikuttaako kertomusperinne siihen, miten lapsi itse kertoo menneisyydestä. Rantalan (2012) tutkimuksen perusteella voidaan kuitenkin todeta, että perheen ja sukulaisten kerrontaperinteellä on vaikutusta myös siihen kuinka lapsi kertoo omasta historiastaan. Voidaan Rantalan (2012) tulosten perusteella sanoa, että suvun kerrontaperinne vaikutti oppilaan tapahtuman kerrontaan tutkimukseni aineistossa. Kysymykseen, miten se vaikutti, ei pystytäkään kuitenkaan vastaamaan tutkimuksessani.

Menneisyyden tapahtumissa niin oppilaat kuin opettajat kuvasivat käsityksiään tunteista ja niiden vaikutuksesta tapahtumassa. Tunteet vaikuttivat siihen, miten he itse tapahtuman kokivat ja uskoivat muidenkin kokevan. Tunteilla on kuitenkin Nesporin (1987) mukaan enemmänkin vaikutusta tapahtuman kuvaukseen. Nespor (1987) toteaa, että tunteet osana käsityksiä voivat vaikuttaa siihen, miten tapahtumat ovat järjestäytyneet sekä kuinka ne rekonstruoidaan uudelleen. (Nespor 1987, 322-324.) Tutkimukseni aineistoon on siis voinut vaikuttaa jo keräysvaiheessa ja sitä ennen tutkittavan tunteet tapahtumasta. Lisäksi tehtävänantoni kirjoitelmaan ohjaa jo tunteiden pohjalta omasta menneisyydestä kertomi-

seen. Tunteiden vaikutusta tutkittavien käsityksiin tapahtumista voidaan pitää luotettavana tuloksena, sillä tunteet vaikuttavat jo näiden tapahtumien muodostamiseen.

Opettajien käsitykset siitä, miten oppilaan omaa historiaa voisi hyödyntää opetuksessa, toivat esille konkreettisia ideoita opetukseen. Nämä ideat voivat auttaa toisia opettajia valitsemaan opetukseensa menetelmiä, jotka ottavat huomioon oppilaan oman historian opetuksessa. Tutkimukseni toi siis esille opetusmenetelmiä oppilaan oman historian tutkimiseen ja hyödyntämiseen tunneilla. Lisäksi tutkimuksessa selvisi, miten tutkimukseen osallistuneet luokanopettajat yhdistivät oppilaan oman historian ymmärryksen osaksi myös yleisen historian ymmärrystä. Nämä opettajien käsitykset siitä, että oppilaan oma historia auttaa ymmärtämään yleistä historiaa on hyvä suunta aloittaa historian opetus. Pillin (1988) mukaan oppilaan omaan historiaan liittyvät aiheet ovat tutumpia. (Pilli 1988, 11-12.) Opetussuunnitelmassa (2004) korostetaan eläytymistä menneen ajan ihmisen asemaan (POPS 2004, 223). Ilman tutkimuksen opettajien korostamaa oman historian haltuunottoa ennen yleistä historiaa opetussuunnitelman osaamistavoite on hankala saavuttaa. Tutkimukseen osallistuneet opettajat perustelivat hyvin sen, mitä asioita erityisesti oman historian kautta voidaan myös ymmärtää paremmin yleistä historiaa. Opettajat toivat tuloksissa esille tietynlaisen eläytymisen ja vertailun historiassa toimivan omasta elämästä lähtien. Lisäksi aikakäsitys oli heille keskeinen teema ja historian traagisuus taas koettiin haasteena. Näitä keinoja oman ja yleisen historian yhdistämiseen on varmasti muitakin, mutta nämä tulokset ovat tietynlainen avaus. Syynä on se, että vastaavanlaisia tutkimuksia siitä, miten opettajat hyödyntäisivät oppilaan omaa historiaa opetuksessa, ei juuri ole. Tutkimukseni tulokset opettajien käsityksistä oppilaan oman historian hyödyntämisestä näiltä osin ovatkin tietyllä tapaa suunnannäyttäjinä seuraaville tutkimuksille.

Lopullisena johtopäätöksenä oppilaiden ja opettajien käsityksistä omasta historiasta voidaan sanoa, että ne rakentuvat tunteista, jotka vaikuttavat kaikkiin muihin rakenneosiin eli aikaan, osallisiin ja muuhun tapahtuman viitekehykseen (vrt. Pillemer) . Tunteilla onkin suuri merkitys menneisyyden tapahtumien uudelleen läpikäymisellä ja siten myös käsityksille näistä tapahtumista. Näin on myös tutkimuksessani ja samoihin tuloksiin on

tullut muun muassa Nesor (1987). Pajaresta (1992) mukailleen en ole voinut suoraan mitata tutkittavien käsityksiä, vaan olen päätellyt heidän käsityksiään omasta historiasta kirjallisten sanomisten perusteella (ks. Pajares 1992). Tutkimukseni tulokset ovatkin tämän päätelyn tulosta.

6.2 Tutkimuksen luotettavuus ja sovellettavuus

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää viidesluokkalaisten ja luokanopettajien käsityksiä omasta historiastaan. Tämä ajatus on ohjannut tutkimusprosessia sen alusta lähtien. Tutkimuksessani erityisesti teoreettisen viitekehyksen muodostaminen ja keskeisten käsitteiden määrittely on luonut pohjaa sille, että tutkimuksen tuloksia on mahdollista verrata, arvioida ja luoda jopa uutta teoriaa. Erityisesti tutkimuksessa tuli uutta tietoa viidesluokkalaisten käsityksistä omasta historiastaan. Rantalan (2012) mukaan peruskouluikäisten lasten käsityksiä menneisyydestä on tutkittu vain muutamissa opinnäyte töissä (Rantala 2012, 9 & Hakkari 2005). Tutkimukseni teema on siis hyvin harvinainen tutkimuskohteena, joten sen tutkiminen oli mielekästä. Lisäksi oman historian käsityksiä menneisyyden tapahtuman perustuen ei ole selvitetty aiemmin. Näin ollen tutkittavan ilmiön valinta oli onnistunut. Pohdin seuraavaksi, miten tutkimus tutkittavan ilmiön valinnan jälkeen on onnistunut.

Tutkimukseeni valikoituneet oppilaat ja opettajat eli tutkittavat vaikuttavat myös olennaisesti tutkimuksen luotettavuuteen. Edellä olen esitellyt tutkittavien valinta kriteerit, jotka perustuivat Metsämuurosen (2006) esittelemään ei-satunnaiseen otokseen ja sattumaan (ks. Metsämuuronen 2006, 45). Myös Pattonin (2001) määrätietoisien satunnaisten otannan piirteitä oli opettajien valinnassa ja käytännöllisen otannan piirteitä oppilaiden valinnassa (Patton 2001, 241-244). Tutkijana olen siis harkitsemalla ja osittain satunnaisesti päätenyt pyytämään tietyltä joukolta osallistumista tutkimukseen. Jokainen tutkimukseen osallistunut on itse päättänyt osallistumisestaan. Tutkimukseni tarkoituksen huomioon ottaen tutkittavien valintakriteerit olivat perustellut, sillä olin tutkimuksessani kiinnostunut tut-

kittavien mieleenpainuneesta tapahtumasta, jolloin ulkoiset seikat kuten ikä, sukupuoli ei vaikuttanut. Tutkittavien muotoutuminen kyseiseksi joukoksi harkinnan, saatavuuden sekä sattuman kautta auttoi tutkijan keskittymistä tutkimuksen taustaan, kun tutkittavat vastasivat itsenäisesti tai yhden tunnin aikana oppilaiden osalta. Pattonin (2001) mukaan satunnaisuuden merkitys pienessä tutkittavassa joukossa on, että se lisää luotettavuutta (Patton 2001, 241). Opettajien aineistossa luotettavuutta lisäsi se, että valitsin sattumanvaraisesti, mutta osittain määrätietoisesti sen joukon, joita tutkimukseen pyysin osallistumaan. Oppilaiden aineistossa päädyin lopulta käytännölliseen otantaan, Patton (2001) näkee tutkimuksen luotettavuutta heikentävänä (ks. Patton 2001, 241-242). Tutkimukseni tutkittavien valinta oppilaiden osalta on siis mahdollisesti voinut vaikuttaa tutkimukseni tulosten luotettavuuteen. Koska tutkimastani aiheesta ei ole olemassa vastaavia tutkimuksia, on mahdollista verrata miten tutkittavien valinta vaikutti tutkimuksen tuloksiin.

Tutkimukseni aineisto oli kirjallista materiaalia. Tällaisella aineistonkeruumenettelmällä tutkija ei pysty haastatteluun verrattuna enää tutkimustilanteessa esittämään tarkentavia kysymyksiä, joilla voisi lisätä tutkittavien vastauksien laajuutta tai syvällisyyttä. Kirjoitelmissa olikin riskinä, että aineisto saattaisi jäädä niukaksi. Tätä riskiä pyrin vähentämään huolellisella kirjoitelma tehtävänannon suunnittelulla. Valinnallani oli tarkoitus saada tutkittavat kirjoittamaan mieleenpainuneista tapahtumista ja näin pyrin saamaan aineiston, joka vastaa tutkimuskysymykseeni. Pillemerin (2001) mukaan elävät muistot tapahtumasta vaikuttavat, inspiroivat, ohjaavat ja kestävät toiminnassa ja käsityksissä pitkälle tapahtuneen jälkeen (Pillemer 2001, 124). Tällaisista tapahtumista on helpompi kirjoittaa, sillä ne ovat muistissa ja sisältävät paljon käsityksiä. Tukeutuen tutkimukseni tuloksiin ja Pillemerin (2001) esittelemiin näkemyksiin voin todeta kirjoitelman tehtävänannon ja aineiston perusteella vastanneeni tutkimuskysymyksiin. Toisin sanoen, olen selvittänyt oppilaiden ja opettajien mieleenpainuviin tapahtumiin liittyvien käsityksien rakenteenosat ja sitä kautta kokonaisuuden. Tämän lisäksi olisi mielenkiintoista selvittää tarkasti, miten tarkkaan voitaisiin määrittellä millaisesta mieleenpainuvasta tapahtumasta on kyse, sillä Pillemer (2001) on esitellyt erilaisia luokkia mieleenpainuville tapahtumille (Pillemer 2001,

123-134). Tämä näkökulman rajasin kuitenkin pois omasta tutkimuksestani, mutta se tarjoaa toisen lähestymistavan mahdolliseen jatkotutkimukseen.

Aineistonkeruun tehtävänantoa tehdessäni yritin valita apukysymyksiä, jotka auttaisivat tutkittavaa vastaamaan mahdollisimman laajasti. Toisaalta näistä tutkimuksen kysymyksistä osasta tuli osaltaan analyysin tuloksien rakenteita, joista rakentui tutkittavien käsitykset omasta historiasta. Voisi ajatella, että näin ollen ennakko-oletukseni ja ohjaavat kysymykset muodostivat tutkimuksen tulokset. Näin ei kuitenkaan ollut vaan ne osittain ohjasivat rakennusosia tulokselle, mutta varsinainen teoreettinen kokonaisuus rakentui laajemmista rakenteista.

Oppilaiden kirjoitelmissa oli huomattavissa laadullinen ero tyttöjen ja poikien välillä. Uusitalo (2004) on yhdeksäsluokkalaisten viestintävalmiuksia tutkiessaan havainnut saman laajassa tutkittavien joukossa. Hänen tutkimuksensa tuloksena oli, että suurimmat erot tyttöjen ja poikien välillä oli kirjoittamisessa, ja tytöt olivat parempia. (Uusitalo 2004, 119-120.) Tyttöjen parempi kirjoitustaito näkyi kirjoitelmissa pituutena ja sitä kautta kerroksen laajuutena. Tosin kaikkien kohdalla tämä tulos ei pitänyt paikkaansa, vaan myös jotkut pojat kertoivat laajasti ja toiset tytöt niukemmin. Aineistonkeruutavan puitteissa voidaan perustellusti kysyä, saivatko pojat kerrottua omista käsityksistään riittävästi. Uusitalon tutkimustulosten ja oman aineistoni perusteella voin todeta, että pojista olisi todennäköisesti haastattelemalla voinut saada enemmän aineistoa. Siihen olisiko haastattelu materiaali tuonut, sitten jotain uutta, en pysty vastaamaan. Toisaalta olen perustellut aikaisemmin, miksi valitsin kirjoitelmat, mutta tällaiset sukupuolten väliset erot ja niiden vaikutukset aineiston määrään ja mahdollisesti analyysin tuloksiin on hyvä tiedostaa.

Keskeinen tutkimuksen tuloksiin vaikuttava vaihe oli aineistonanalyysi. Analyysimenetelmän valintaan vaikutti suuresti se, että olin käyttänyt menetelmää aikaisemmin ja pidin sitä sopivana aineiston sisällön tarkasteluun. Kuten edellä on tullut esille, tutkimuksessani on käsitystutkimuksena fenomenografisen tutkimuksen piirteitä. Analyysimenetelmän valinnan perustelut olen edellä kertonut. Nuorena tutkijana analyysivaihe on kui-

tenkin kaikista vaativin ja sen syvällisyys tai pinnallisuus vaikuttaa eniten tutkimuksen tuloksiin. Eskolan ja Suorannan (1999) mukaan tutkija vaikuttaa laadullisen tutkimuksensa luotettavuuteen koko tutkimusprosessin ajan ja tutkijan toiminta muodostaa kriteerit luotettavuudelle (Eskola & Suoranta 1999, 210). Näin ollen kokemattomuuteni tutkijana vaikuttaa koko tutkimusprosessiin myös analyysin toteutukseen. Olen pyrkinyt lisäämään tutkimukseni luotettavuutta mahdollisimman yksityiskohtaisella, selkeällä ja yhtenevällä tutkimusprosessin kuvauksella. Tähän pyrkiessäni olen Ahosen (1994) mukaan lisännyt tutkimuksen relevanssia (Ahonen 1994, 152 & Tuomi & Sarajärvi 2009, 140).

Nesporin (1987) mukaan yksilön käsityksiin vaikuttavat monet satunnaiset tapahtumat ja kokemukset (Nespor 1987, 320). Jatkotutkimuksien osalta olisi mielenkiintoinen tutkimus jatkaa näistä yksittäisistä tapahtumista eteenpäin ja tutkia millainen merkitys niillä on ollut yksilön käsityksiin omasta historiastaan laajemmin. Tutkimukseni tuloksia yksittäisen oman historian tapahtuman käsityksistä voisi verrata jatkotutkimuksessa vaikkapa laajempaan elämäkertaan muutaman tutkimukseen osallistuneen opettajan ja oppilaan osalta. Tavoitteena tällaisella tutkimuksella oli saada laadullisesti selville millaisia vaikutuksia yksittäisellä tapahtumalla on laajempaan käsitykseen omasta historiasta. Erityisen mielenkiintoista olisi selvittää toistuvatko yksittäisen tapahtuman käsitykset ja niiden rakenne myös yleisemmin yksilön menneisyydessä hänen itsensä kertoessa. Tämän suuntaisia tutkimuksia ovat esitelleet muun muassa Pillemer (2001) ja Gergen (2005).

Oppilaan tutkimuksessa on näin tulevana luokanopettajana mielenkiintoista käsitysten merkitys oppimiselle. Jatkotutkimuksena voisikin olla oman historian ymmärryksen sekä historia oppiaineen ymmärryksen välisten yhteyksien tutkiminen. Mielenkiintoisia ajatuksia tähän tutkimusaiheeseen olisivat esimerkiksi onko oman elämänkaaren ymmärryksellä tai hahmottamisella yhtäläisyyksiä historian aikakäsityksen ymmärrykseen.

Mielenkiintoista olisi selvittää myös, miten oppilaan oma menneisyys vaikuttaa hänen ymmärrykseen nyky maailmasta. Löfström (2012) toteaa tutkimuksessaan, että suomalaisnuorista historian keskeinen tieteellinen merkitys on selittää nyky maailmaa. Selvi-

tyksiä haetaan historiasta ongelmien taustoihin, mitä sukupolvien välisistä virheistä voidaan oppia ja lisäksi historia antaa esimerkkejä hyvästä ja pahasta. (Löfström 2012, 194-195.) Jatkotutkimus voisi olla selvittää miten oman historian hyvät kokemukset vaikuttavat alakoulun oppilaan kokemuksiin nykyhetkestä.

Luokanopettajien oppilaan oman historian hyödyntämistä historianopetuksessa on syytä tutkia lisää. Virta (2008) on tutkinut sitä maahanmuuttaja oppilaiden oman historian osalta, mutta laajemmin Suomessa sitä ei ole tutkittu. Oppilaan oma historia on kuitenkin hyvin tärkeää osa nykyistä opetussuunnitelmaa (2004), joten tutkimukset sen hyödyntämisestä luokkatilanteissa ovat mielekkäitä.

Lähteet:

- Aaltola, J & Valli, R (toim.) 2010. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2: Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 3.painos. Juva: WS Bookwell Oy.
- Aaltola, J & Valli, R (toim.) 2001. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1: metodin valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Abelson, R. 1979. Differences between belief systems and knowledge Systems. *Cognitive Science* 3, 355-366.
- Ahonen, S. 1992. Koululainen historian tutkijana. Teoksessa Castrén, M.J., Ahonen, S., Arola, P., Elio, K. & Pilli, A.(toim.) *Historia koulussa*, 75-121. Helsinki: Yliopistopaino.
- Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa: Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E., Saari, S. (toim.) *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Rauma: Kirjapaino West Point Oy
- Ahonen, S. 1997. Historical consciousness of Finnish adolescents. Teoksessa M. Angvik, & B. von Borries Bodo (toim.) *Youth and History. A comparative European survey on historical consciousness and political attitudes among adolescents*. Hamburg: Körber-Stiftung, A257–A261.
- Ahonen, S. 1998. Historiaton sukupolvi?: historian vastaanotto ja historiallisen identiteetin rakentuminen 1990-luvun nuorison keskuudessa. Helsinki: Suomen historiallinen seura.
- Ahonen, S. 2001. The past, history and education. *Journal of Curriculum Studies*. Vol 33, No. 6, 737-751. Lontoo(UK): Taylor & Francis Ltd.

- Ahonen, S. 2005. Historical consciousness: a viable paradigm for history education? *Journal of Curriculum Studies* Vol 37, No. 6, 697-707 . Lontoo(UK): Taylor & Francis Ltd.
- Berg, M. van den. 2007 Yksi historia monimutkaistuvassa maailmassa. Historian olemus ja historian suuret kertomukset luokanopettajaopiskelijoiden historiatietoisuudessa. Helsinki: Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskus. Linkki:<http://blogs.helsinki.fi/historiallis-yhteiskunnallinen-kasvatus/files/2010/12/van-Berg-s.1-309-vers3.pdf>. Luettu 3.10.2013
- Berg, M. van den. 2010. Historiallis-yhteiskunnallisten aineiden didaktiikka ja luokanopettaja koulutus. Teoksessa Kallioniemi, A., Toom, A., Ubani, M. & Linnansaari, H.(toim.) Akateeminen opettajankoulutus: 30 vuotta teoriaa, käytäntöä ja maistereita, 227-240.Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Carr, E. 1963.Mitä historia on : George Macaulay Trevelyanille omistettu luentosarja Cambridgen yliopistossa tammi-maaliskuussa 1961 / Edward Hallet Carr ; suom. Sirkka Ahonen. Jokamiehen korkeakoulu 14.
- Coltham, J. B. 1975. The development of thinking and the learning of history. Lontoo.
- Cooper, H. 2000. Primary school history in Europe. A staple diet or a hot potato? Teoksessa J. Arthur & R. Phillips (toim.) *Issues in history teaching*. Lontoo ja New York: RoutledgeFalmer, 159–174.
- Elio, K. 1988. Historian didaktiikan teorian perusteita: pääaineena Saksan liittotasavallan ja Englannin historiandidaktinen tutkimus. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Eskola, J & Suoranta, J. 1999. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

- Gergen, K. J. 2005. Narrative, Moral Identity, and Historical Consciousness: A Social Constructionist Account. Teoksessa Straub, J (toim.) 2005. Narration, Identity and Historical Consciousness. USA: Berghahn Books,99-119
- Ginzburg, C. 1996. Johtolankoja: Kirjoituksia mikrohistoriasta ja historiallisesta metodista. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Hakkari, J. 2005. Suomalaisten nuorten historiakulttuuri. Historian kohtaaminen ja käyttö 8. –luokkalaisten nuorten arkipäivän elämässä. Suomen historian pro gradu –tutkielma. Helsingin yliopisto. Linkki: <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/19527/suomalai.pdf?sequence=1>. Luettu 25.11.2013
- Huusko, M & Paloniemi, S. 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. Kasvatus 37 (2), 162-173.
- Kalela, J. 2000. Historiantutkimus ja historia. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Kuula, A. 2011. Tutkimusetiikka: Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. 2 painos. Tampere: Vastapaino.
- Lorenz, C. 2004. Towards a theoretical framework for comparing historiographies: Some preliminary considerations. Teoksessa P. Seixas (toim.) Theorizing historical consciousness. Toronto-Buffalo-London: University of Toronto Press, 25–48. Linkki: http://www.google.fi/books?hl=fi&lr=&id=vOWmLEHLgsAC&oi=fnd&pg=PR7&dq=theorizing+historic&ots=8FxB4sd5f_&sig=9G_4vOmoTdbgOYq_1-vjU90IvGE&redir_esc=y. Luettu 7.1.2013

- Löfström, J. 2012. Historialliset hyvitykset suomalaisnuorten historiatietoisuudessa. Teok-
sessa Löfström, J (toim.) Voiko historiaa hyvittää? Historiallisten vääryyksien kor-
jaaminen ja anteeksiantaminen. Tallinna: Gaudeamus.
- Metsämuuronen, J. 2006. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä: opiskelijalaitos.
2.laitos. 3 painos. Helsinki: International Methelp.
- Nespor, J. 1987. The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Stud-*
ies. Vol 19. No 4, 317-328. Lontoo (UK): Taylor & Francis Ltd.
- Niikko, A. 2003. Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. *Kasvatustieteiden*
tiedekunnan tutkimuksia N:o 85. Joensuun yliopisto: Joensuu.
- Niiniluoto, I. 2002. Johdatus tieteenfilosofiaan. 3.painos. Keuruu: Otavan kirjapaino Oy.
- Opetushallitus. 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Linkki:
http://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf. Luettu 25.11.2013
- Pajares, F. 1992. Teachers`Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Con-
struct. *Review of Educational Research*. Vol 62. No 3, 307-332. Washington(USA):
American Educational Research Association.
- Patton, M. Q. 2002. *Qualitative Research & Evaluation Methods*. 3.painos. California(US):
Sage Publications
- Pillemer, D. P. 2001. Momentous Events and the Life Story. *Review of General Psycholo-*
gy. Vol 5. No 2, 123-134. USA. Educational Publishing Foundation.
- Pilli, A. 1988. Historiatiedon ja historian ymmärtämisen luonne ja lapsen tapa ymmärtää
historiaa. *Turun yliopisto. Julkaisusarja A:124*. Tutkimuksia.

- Rantala, J. 2012. Lapset historiakulttuurin kuluttajina. Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskuksen tutkimuksia 12. Helsinki. <http://blogs.helsinki.fi/historiallis-yhteiskunnallinen-kasvatus/files/2012/01/Lapset-historiakulttuurin-kuluttajina.pdf>. Luettu 25.11.2013
- Renvall, P. 1983. Nykyajan historiantutkimus. 2.painos. Juva: WSOY:n graafiset laitokset.
- Rüsen, J. 2004. Historical Consciousness: Narrative Structure, Moral Function and Ontogenetic Development. Teoksessa Seixas, P.(toim.) Theorizing historical consciousness. Toronto-Buffalo-London: University of Toronto Press, 63–85. Linkki: http://www.google.fi/books?hl=fi&lr=&id=vOWmlEHLgsAC&oi=fnd&pg=PR7&dq=theorizing+historic&ots=8FxB4sd5f_&sig=9G_4vOmoTdbgOYq_1-vjU90IvGE&redir_esc=y. Luettu 7.1.2013
- Sahlberg, P. 1998. Opettajana koulun muutoksessa. 2.painos. Juva: WSOY.
- Torsti, P (toim.) 2012. Suomalaiset ja historia. Helsinki: Gaudeamus.
- Tuomi, J. ja Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi.6.uudistettu laitos. Latvia: Tammi.
- Uusitalo, E. 2004. Viestintävalmiudet perusopetuksen päättövaiheessa. Helsinki: Opetushallitus.
- Vilkuna, K. H. J. 2009. Neljä ruumista. Helsinki: Teos
- Virta, A.1999. Opettajaksi opiskelevan käsitys historiasta. Teoksessa Virta, A.(toim.) Kohaamista opettajankoulutuksessa: Näkökulmia opiskelijan ajatteluun ja koulutuksen kehittämiseen. Turku: Turun opettajankoulutuslaitos, 97-120.

Virta, A. 2008. Kenen historiaa monikulttuurisessa koulussa. Helsinki: Suomen kasvatus-tieteellinen seura.

Weinstein, C. S. 1990. Prospective elementary teachers` beliefs about teaching: implications for teacher education. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 6 No. 3, 279-290. Iso Britannia: Pergamon press.

LIITTEET

LIITE 1

Opettajien tehtävänannot

Ikä:

Tehtävä 1. Kirjoita lyhyt kuvaus jostakin elämäsi menneisyyden tapahtumasta. Kirjoita tapahtumasta, joka oli sinusta hauska, ikävä tai pelottava.

Vastaa kirjoitelmassa ainakin seuraaviin kysymyksiin:

- Mitä tapahtui?
- Millainen näkemys sinulla on tapahtumasta?
- Onko tapahtumasta eriäviä näkemyksiä? Jos on, niin millaisia.

Tehtävä 2. Miten oppilaan omaa historiaa voi mielestäsi hyödyntää historian opetuksessa?
Omalla historialla tarkoitan oppilaan, hänen perheensä ja kotipaikkakunnan historiaa.

LIITE 3

Tutkimuslupa

Hyvät huoltajat!

Olen __ luokalla luokanopettajaharjoittelijana maaliskuu- huhtikuun. Harjoittelun yhteydessä kerään luokaltanne aineistoa Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen pro gradu-tutkielmani tutkimusta varten. Pro Gradu –työni liittyy historian opetukseen alakoulussa. Tutkimuksessa oppilaat vastaavat kirjallisesti kysymyksiin, yhden oppitunnin aikana. Vastauksia käsitellään anonyymisti, jolloin oppilaan nimi ei paljastu. Kerättyä aineistoa käytetään ainoastaan pro gradu-tutkielmaan. Huoltajalle ilmoitetaan, milloin ja missä aineistoa kerätään.

Lapseni _____

1. saa osallistua tutkimukseen
 2. ei saa osallistua tutkimukseen
- (Ympyröi valittu vaihtoehto)

Huoltajan allekirjoitus

Ystävällisin terveisin,
Joonas Savolainen