

1275

997/98

"Historia on sitä, kun tulin äsken tuosta ovesta."

VIIDESLUOKKALAISTEN AJATUKSIA HISTORIASTA

Päivi Koskela

Kasvatustieteen
pro gradu -tutkielma
Jyväskylän yliopisto
Chydenius-Instituutti
Luokanopettajien
aikuiskoulutus
Joulukuu 1998

SISÄLTÖ:

TIIVISTELMÄ

1. JOHDANTO.....	1
2. HISTORIANOPETUKSEN PÄÄMÄÄRÄ JA TARKOITUS	3
2.1 Historian ja yhteiskuntaopin opetuksen tavoitteet.....	4
2.2 Historian erityisluonne.....	6
2.3 Historiantietoisuus.....	7
2.3.1 Sosiaalisaatio.....	9
2.3.2 Kognitiivinen prosessi	10
2.3.3 Arvojen selkiytyminen	10
3. HISTORIANOPETUS ALA-ASTEELLA	12
3.1 Historianopetuksen oppisisällöt.....	12
3.1.1 Viidennen luokan yleiset oppisisällöt.....	13
3.1.2 Horisontti-kirjan poikkeavuudet ja painotukset	14
3.2 Historianopetuksen työtavat.....	15
3.2.1 Keskeisimmät historianopetuksen työtavat	16
3.2.2 Historianopetuksen uudet työtavat	18
3.3 Historianopetuksen ongelmia ala-asteella.....	19
4. VIIDESLUOKKALAINEN HISTORIAN OPISKELIJANA	22
4.1 Viidesluokkalaisten erityispiirteet.....	22
4.2 Viidesluokkalaisten ajattelu Piaget'n mukaan	24
4.2.1 Konkreettisten operaatioiden vaihe	25
4.2.2 Formaalistien operaatioiden vaihe	26
4.3 Viidesluokkalaisten ajattelu Vygotskin teorian valossa	27
4.3.1 Järjestäytymättömän joukon muodostuminen	27
4.3.2 Yhdistelmä- tai kompleksiajattelu.....	28
4.3.3 Käsitteenmuodostus.....	28
4.4 Viidesluokkalainen historian ymmärtäjänä.....	30
4.5 Viidesluokkalaisten suhde yhteiskuntaan.....	34
5. TUTKIMUSONGELMAT.....	37

6. TUTKIMUSMENETELMÄT	38
6.1 Tutkimuksen suorittaminen ja tutkimuskohde	38
6.2 Tutkimusmenetelmät	38
6.2.1 Historiaan liittyvät kirjoitukset.....	39
6.2.1.1 Sisällön analyysi	40
6.2.2 Teemahaastattelut.....	41
6.3 Tutkimuksen luotettavuus.....	43
7. TUTKIMUKSEN TULOKSET.....	46
7.1 Historia on mielestäni... ..	46
7.2 Näistä asioista olen kiinnostunut.....	49
7.3 Näistä asioista haluaisin saada lisää tietoa.....	52
7.4 Nämä asiat muistan hyvin.....	54
7.5 Nämä asiat eivät minua kiinnosta.....	56
7.6 Näitä asioita en oikein ymmärtänyt.....	57
7.7 Näin haluaisin historiaa opiskella	62
7.8 Historian opiskelusta on minulle hyötyä	65
8. TULOSTEN TARKASTELUA	68
LÄHTEET	75
LIITTEET	

TIIVISTELMÄ

Koskela, Päivi. 1998. "Historia on sitä, kun tulin äsken tuosta ovesta." Viidesluokkalaisten ajatuksia historiasta. Kasvatustieteen pro gradu -tutkimus. Jyväskylän yliopisto. Chydenius -Instituutti. Luokanopettajien aikuiskoulutus.

Tutkimuksessa tarkastellaan viidesluokkalaisten historiallisen ajattelun tasoa. Tutkimuksen tarkoituksena on kartoittaa historianopetuksen ongelmakohtia sekä selvittää viidesluokkalaisten asennoitumista peruskoulun historianopetukseen. Tarkoituksena on myös kartoittaa mahdollisia parannusehdotuksia ala-asteen historianopetukseen.

Teoriaosuudessa käsitellään peruskoulun historianopetuksen didaktiikkaa, oppisisältöjä sekä viidesluokkalaisten kehityksen- ja ajatteluntasoa. Tutkimuksen empiirisessä osuudessa tutkitaan viidesluokkalaisten historiallista ajattelua. Tutkimus suoritettiin Alavieskan Kirkonkylän ala-asteen viidennellä luokalla. Tutkimusaineistona käytetään 18 viidesluokkalaisten kirjoittamia historiaan liittyviä kirjoitelmia, sekä seitsemän viidesluokkalaisten temahaastattelumateriaalia.

Tutkimukseen osallistuneet oppilaat kokivat historianopetuksen varsin mielenkiintoisena, vaikkakin usein suhteellisen vaikeana oppiaineena. Faktatiedon muistaminen, historiallisten käsitteiden sisäistäminen sekä aikakäsitteiden ymmärtäminen koettiin suhteellisen vaikeiksi. Myös laajojen historiallisten kokonaisuuksien hallinta tuottaa vielä viidesluokkalaistilanteille ongelmia.

Viidesluokkalaisten historiantietoisuutta voidaan parantaa esimerkiksi oppilaiden ennakkotietoja kartoittamalla, sisältöalueita järkevästi karsimalla sekä vaihtelevia ja monipuolisia opetusmenetelmiä käyttämällä. Tutkimuksesta ilmeni myös opettajan henkilökohtaisen motivaation merkittävä osuus oppilaiden oppimismotivaatioon.

Avainkäsitteet: historianopetuksen päämäärä, historian erityisluonne, historiantietoisuus, ala-asteen historianopetus sekä viidesluokkalaisten historiantietoisuus.

1. JOHDANTO

Onko historia viidesluokkalaisten mielestä vain irrallisia vuosilukuja, merkkihenkilöitä ja suuria sotatapahtumia? Jäävätkö peruskoulun alasteen historianopetuksessa yhtenäiset laajat kokonaisuudet oppilailta hahmottamatta? Tämän tutkimuksen avulla haluttiin saada vastauksia mm. näihin kysymyksiin.

Historialliset tapahtumat, aikakaudet, eri kansojen vaiheet sekä etenkin historian opettaminen peruskoulussa ovat aina kiehtoneet minua. Työskennellessäni luokanopettajana olen kuitenkin törmännyt liiankin usein siihen tosiasiaan, ettei historiallisten asioiden ymmärtäminen alasteen oppilailla ole ollenkaan niin yksiselitteistä, kuin mitä me opettajat ehkä heiltä historian tunneilla edellyttäisimme.

Oppilaan historiallinen ajattelu, sen luonne ja kehitys ovat mitä mielenkiintoisimpia tutkimuskohteita. Niiden tuntemus auttaa opettajaa merkittävästi historian oppituntien suunnittelussa ja toteutuksessa.

Ala-asteen historian kurssi on ajallisesti hyvin mittava ja se sisältää monenlaisia, toisistaan hyvinkin poikkeavia aihekokonaisuuksia. Tämän tutkimuksen avulla onkin mielenkiintoista saada selville millaiset historialliset asiat viidennen luokan oppilaita eniten kiinnostaa, ja mistä he haluaisivat saada ehkä vielä enemmän tietoa?

Ahosen (1996) mukaan peruskoulun historianopetuksen odotetaan herättävän oppilaan kiinnostuksen historiaan. Oppiaineen valtteja tässä suhteessa ovatkin toiminnallisuus ja kerronnallisuus. Näiden asioiden taustalla historia käsittelee yhteiskunnallisia, kulttuurillisia ja poliittisia kysymyksiä. Historianopetuksen päämääränä on, että oppilaat oppivat selittämään entisajan ihmisen toimintaa ja rakentamaan tämän myötä omia elämänhallinnallisia valmiuksiaan. (Jakku-Sihvonen, Lindström, Lipsanen (toim.) 1996, 378.)

Kuten edellä mainitusta artikkelista kävi ilmi, historianopetuksen toimintakenttä on todella laaja. Opettajan tehtävänä onkin omalla ammattitaidollaan tuoda tuota laajaa ja usein ehkä liian vaikeakin faktatiedon värittämää maailmaa lähelle oppilaan omaa ajatusmaailmaa.

Opettaja on tässä tilanteessa varsin haasteellisen tehtävän edessä. Hänen tulee tiedostaa, millaisia opetusmenetelmiä käyttämällä oppilaiden historiantietoisuutta kulloinkin on mahdollista kehittää.

Ahosen (1996) mukaan historialla on nykyaikana koulun ulkopuolella tietynlainen viihdyttäjän rooli. Etenkin aikuisväestön suuressa suosiossa ovat olleet jo pitemmän aikaa historialliset elokuvat ja romaanit. (Jakku-Sihvonen, Lindström, Lipsanen (toim.) 1996, 379.)

Historianopetuksen tulisi omalta osaltaan myös tiedostaa tämä viihdyttäjän rooli, sekä samalla opetuksen tulisi pysyä "ajan hermolla". Tästä johtuen historianopetuksen pitäisi pystyä tarjoamaan oppilaille ajankohtaista tietoa heitä itseään kiinnostavalla tavalla. Erilaisten opetusmenetelmien, sekä -välineiden käyttö havainnollistavat opetusta haluttuun suuntaan. Kuitenkin on muistettava että, vaikka elämme median aikakaudella, emme missään tapauksessa saa unohtaa historianopetuksen perimmäistä tarkoitusta: monipuolisen historiantiedon levittämistä.

Tutkimuksen tarkoituksena on kartoittaa oppilaiden historiaan liittyvien kirjoitelmien sekä seitsemän viidesluokkalaisen teemahaastattelun avulla oppilaiden historiaan liittyviä ajatuksia, siihen liittyviä toiveita, odotuksia sekä olennaisena osana historiallisten asioiden ymmärtämiseen liittyviä ongelmia.

2. HISTORIANOPETUKSEN PÄÄMÄÄRÄ JA TARKOITUS

Pillin (1988) mukaan historian käsitteellä tarkoitetaan yleisesti kahta eri asiaa. Toisaalta se kuvaa menneisyyden tapahtumia ja menneisyyden ihmisten toimintaa sekä kertomuksia näistä tapahtumista. Historia käsitteenä on myös tiedettä, joka tutkii näitä tapahtumia. Käsite historia sisältää siis sekä tieteen että sen kohteen. Peruskoulussa opetettava historian oppiaine kuuluu käsitteen jälkimmäiselle merkitystasolle. (Pilli 1988, 5.)

"Historian ja yhteiskuntaopin opetuksen tehtävänä on ohjata oppilasta ymmärtämään ja jäsentämään nykyaikaa, vahvistaa oppilaan omaa identiteettiä, ohjata häntä kunnioittamaan ihmistä ja ihmisen työtä aineellisen ja henkisen kulttuurin alueilla sekä auttaa häntä kasvamaan aktiiviseksi, kriittiseksi ja yhteisvastuuta tuntevaksi yhteiskunnan jäseneksi. Historian ja yhteiskuntaopin opetuksen keskeisiä tarkastelukohteita ovat aika, ihminen ja ympäristö." (OPS. 1994, 95.)

Historianopetuksen perinteinen tehtävä on siis historiallisen tiedon etsiminen ja sen välittäminen. Historian didaktiikka pyrkii antamaan oppilaalle mahdollisimman kattavan ja virheettömän tiedon meneistä vuosituhansista, sekä eri aikakausille ominaisista erityispiirteistä. Pillin (1988) mukaan menneisyyden tapahtumia ei kuitenkaan enää voi suoraan havainnoida. Lähteet ja jäänteet auttavat kuitenkin tutkijaa rekonstruokimaan historialliset tapahtumat. Historiallinen tieto on tästä johtuen aina suhteellista, joten sitä ei enää voi sellaisenaan tavoittaa eikä uudelleen hahmottaa. Historiantutkija luo kuvan historiasta omassa nykyajassaan eläen, samalla menneisyyttään mukanaan kantaen. (Pilli 1988, 5-6.)

2.1 Historian ja yhteiskuntaopin opetuksen tavoitteet

Vuonna 1994 laaditun peruskoulun opetussuunnitelman mukaan opetussuunnitelman tavoitteet eroavat huomattavasti aikaisemmista laadituista opetussuunnitelmista. Uusi opetussuunnitelma antaa historianopetukselle vain väljät raamit, joiden sisältö jää kouluyhteisöjen itsensä luotaviksi. Yksittäiset oppisisällöt on jätetty tarkoituksenmukaisesti pois, jotta opettajat voivat koulukohtaisesti suunnitella historisanopetukseen sopivan opetussuunnitelman. Vuonna 1994 laaditun peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden mukaan historian ja yhteiskuntaopin opetukselle on asetettu seuraavat tavoitteet:

Historian ja yhteiskuntaopin opiskelun tavoitteena on, että oppilas

- * saa sellaisia tietoja, kokemuksia ja elämyksiä, joiden avulla hänellä on mahdollisuus tutustua juuriinsa, selkeyttää minäkuvaansa ja siten vahvistaa terveellä tavalla itsetuntoaan sekä rakentaa maailmankuvaa,
- * perehtyy kotimaan ja kotiseudun historiaan ja kulttuuri-perinteeseen, jotta hänen kansallinen identiteettinsä vahvistuisi,
- * perehtyy maailman, kuitenkin erityisesti Suomen naapuri-alueiden ja muun Euroopan, historian merkittäviksi muodostuneisiin tapahtumiin ja aikakausiin,
- * osaa sellaisia tietoja ja taitoja, joita hän tarvitsee toimiessaan ja asioidessaan yhteiskunnassa, ja
- * osaa hankkia ja käyttää historiallista ja yhteiskunnallista tietoa sekä käsitellä historiallisia ja ajankohtaisia ongelmia. (OPS 1994, 95.)

Peruskoulun opetussuunnitelman (1994) mukaan historiallisen kehityksen eri osa-alueita eli valtiollista historiaa, talous- ja yhteiskuntahistoriaa sekä kulttuurihistoriaa tarkastellaan historian opetuksessa tasapainoisesti. Historiallista kehitystä pyritään hahmottamaan pitkäjänteisesti lähtien esihistoriallisista ajoista

päätyen nykypäivään. Opetuksessa keskitytään tarkastelemaan kuhunkin aikakauteen liittyviä tärkeitä ja mielenkiintoisia ilmiöitä, jotka samalla kuvaavat kulloisenkin aikakauden erityisluonnetta. (OPS 1994, 95.)

Uuden peruskoulun opetussuunnitelman (1994) mukaan ajallisesti historiamme varhaisimmat vaiheet opiskellaan ala-asteella. Viidennen ja kuudennen luokan oppisisällöt käsitellään esihistoriasta Ranskan suureen vallankumoukseen ja Napoleonin sotiin sekä Suomen historian osalta Ruotsin vallan ajan loppuun ulottuvaa ajanjaksoa. Jotta oppilaille selkiytyy kuva nykypäivästä historiallisen kehityksen tuloksena ja tulevaisuuden lähtökohtana, historianopetuksessa käsitellään myös ajankohtaisia kotimaisia ja kansainvälisiä kysymyksiä. Yläasteella käsitellään yleisen historian ja Suomen historian 1800- ja 1900-luvun keskeisiä ilmiöitä ja tapahtumia nykypäivään saakka sekä tarkastellaan ajankohtaisia kansainvälisiä ja kotimaisia kysymyksiä. (OPS 1994, 95.)

Ahosen (1994) artikkelin mukaan historiallisten painopistealueiden siirryttyä valtakunnalliselta tasolta koulun ja yksittäisen opettajan tasolle, opettajalla on mahdollisuus uudistaa opetustaan. Ala-asteella opettaja voi tuoda opetuksen sisällön lähemmäksi oppilaan henkilökohtaista elämismailmaa. Ala-asteen historianopetuksen painopistealueena tulisikin olla lähinnä kokemuksellinen ja ennen kaikkea havainnollistava oppiminen. (Takanen (toim.) 1994, 12.)

Ahosen (1994) mukaan valtakunnallinen opetussuunnitelma antaa opetuksen suunnittelulle tietynlaiset kehykset. Ne antavat kuvan siitä mitä historia on ala-asteen oppiaineena. Historia on ala-asteella luonnollisesti eheytyvä oppiaine. Historianopetuksen myötä oppilaille annetaan mahdollisuus samaistua omaan yhteisöönsä ja sen pyrkimykseen hankkimalla ja muodostamalla tietoa lähiyhteisön taustasta, oloista ja toiminnoista. Kronologisessa järjestyksessä etenevä historian opiskelu mahdollistaa oppilaille samalla ajallisen perspektiivin oppimisen. (Takala 1994, 12.)

Ahonen (1994) korostaa artikkelissaan opettajan roolin muuttumista opetussuunnitelman muuttumisen myötä. Opetuksen sisällöt jäävät opetussuunnitelman perusteissa avoimiksi. Opettajan tuleekin suunnitella itse opetuksensa, ja miettiä siten omat henkilökohtaiset painopistealueensa. Opettajalla on mahdollisuus valita haluaako hän korostaa opetuksessaan esimerkiksi paikallishistoriaa, vai onko historianopetuksen painopistealueena mahdollisesti jokin muu laajempi kokonaisuus? Opiskelun sisällön painotukset pohjautuvat siis osaksi opettajan henkilökohtaiseen näkemykseen siitä, mikä hänen mielestään on historianopetuksessa tärkeää ja mistä opettaja on henkilökohtaisesti kiinnostunut. Tämä ei ole huono asia, sillä opetuksen

taso riippuu aika usein opettajan omasta harrastuneisuudesta. Opettajan tulee kuitenkin opetussuunnitelmaa tehdessään ottaa huomioon historian perimmäinen luonne ja tehtävä. (Takala 1994, 12-13.)

Ahosen (1994) artikkelin mukaan laajempien 10-30 tunnin kokonaisuuksien systemaattinen suunnittelu on historian opetuksessa järkevää. Tuolloin kullakin jaksolla on oma teemansa ja oppimateriaalinsa. Kokonaisuuksien suunnittelu on sekä taloudellisesti että pedagogisesti järkevämpää kuin oppitunnista toiseen tapahtuva suunnittelu. Teemoittain etenevä opetus antaa myös mahdollisuuden syventyä oppilaita itseään kiinnostaviin aihealueisiin huomattavasti paremmin kuin ennen. Ahosen mukaan niin sanottuja perinteisiä tuntisuunnitelmia ei enää nykyaikaisessa historian opetuksessa kannata käyttää. (Takala 1994, 13.)

Takala (1994) korostaa historiallisten käsitteiden merkitystä peruskoulun historianopetuksessa. Hänen mielestään historian opetuksen lähtökohtana ovat tiedon luonteeseen hyvin läheisesti kuuluvat historialliset käsitteet. Tämän vuoksi jokaiselle käsiteltävälle jaksolle tulisikin asettaa sisällöllinen keskuskäsite. Opettajan tulee tarkasti miettiä etukäteen mitä sisältöalueita, tapahtumia ja ilmiöitä kullakin historian jaksolla opiskellaan. Takalan mukaan historiallisen tiedon luonnetta kuvaavat merkittävimmät käsitteet ovat: Historian tiedon pohjautuminen erilaisiin lähteisiin, ihmisen ja ryhmien käsittäminen tapahtumien ja muutosten aktiivisiksi toimijoiksi sekä historiallisen tiedon moniperspektiivisyys. (Takala 1994, 13-14.)

2.2 Historian erityisluonne

Pillin (1988) mukaan historian luonne tietämyksinä ja tarinoina on aina abstraktia ja välillistä. Menneet tapahtumat ovat olleet todellisia, mutta niitä kuitenkaan ei enää voi suoraan havainnoida. Historiallinen tieto on aina tämän vuoksi myös hyvin suhteellista. Menneisyyden jättämien jälkien kattavuudesta ja niiden todenmukaisuudesta riippuu, miten paikkansapitävä rekonstruktio on. Totuushan loppujen lopuksi on, ettei menneisyyttä enää voi sellaisenaan tavoittaa eikä sitä voi sen vuoksi myöskään enää uudelleen hahmottaa. (Pilli 1988, 5.)

Tutkimuksessaan Elio (1988) kritisoi sitä, ettei historiallisia siirtovaikutuksia ole tutkittu aikaisemmin. Elion mukaan historiallisten taitojen siirtovaikutusten soveltamisesta oppiaineen ulkopuolelle on tutkittu hyvin vähän. Historia voi kuitenkin tarjota jotain hyvin

merkittävää jokaiselle ihmiselle: Kukaan meistä ei voi elää jokapäiväisessä maailmassa välttymättä menneisyyden kohtaamiselta. Menneisyys on hyvin olennainen osa ihmiselämää, joten siitä on etsittävä parasta mahdollista saatavilla olevaa tietoa. Tästä johtuen historian opetuksella on hyvin suuri merkitys meidän jokapäiväisessä elämässä. (Elio 1988, 10.)

Pilli (1988) luonnehtii tutkimuksessaan historian didaktiikkaa vakiintumattomaksi, ja sen myötä varsin monitulkinnalliseksi tieteenalaksi. Kuitenkin ollaan yleisesti sitä mieltä, että historian didaktiikan keskeisimpiin kysymyksiin kuuluu menneisyyden ja nykyisen ihmisen vuorovaikutus, historiaa koskevan tiedon välittyminen yhteiskunnassa sekä edellä mainittujen asioiden lisäksi ihmisen historiantietoisuuden muodostuminen. (Pilli 1988, 1.)

Pillin (1988) tutkimuksen mukaan historian didaktiikka sijoittuu kahden ihmistä ja yhteiskuntaa tutkivan tieteen, eli kasvatustieteen ja historian solmukohtaan. Koska historiantiedon välittyminen on historian didaktiikassa keskeisellä sijalla, tulee erityistä huomiota kiinnittää oppilaan piirteisiin, hänen edellytyksiinsä ja ajatusmaailmaansa. Edellä mainittujen seikkojen lisäksi erityistä huomiota tulee kiinnittää myös historian opetukseen, sekä itse tiedonvälittymisprosessiin. Historian didaktiikka on sidoksissa kasvatustieteeseen, erityisesti yleiseen didaktiikkaan. Historian didaktiikalla on myös yhteyksiä kasvatustieteeseen ja -psykologiaan. Edellä mainittujen tieteenalojen lisäksi historian didaktiikka sivuaa myös osaltaan psykologiaa ja yhteiskuntatieteitä. (Pilli 1988, 1.)

2.3 Historiantietoisuus

Elio (1988) korostaa tutkimuksessaan historiantietoisuuden tärkeää merkitystä historian opetuksessa. Historiantietoisuus on historian didaktiikan keskeinen ja moniulotteinen käsite. Historiantietoisuus tarkoittaa tiedon ja tietämisen pysyvää nykyaikaa. Historiantietoisuudessa ihminen ja kaikki hänen perustamansa instituutiot ja yhteisöelämän muodot ovat sidoksissa aikaan. Historiantietoisuuden avulla selviää myös se, että on olemassa menneisyys ja tulevaisuus. Historiantietoisuus ei kuitenkaan kuvaa mitään vakiintunutta, muuttumatonta eikä ilman toimintamahdollisuuksia olevaa ilmiötä. (Elio 1988, 16.)

Ahonen puolestaan (1996) luonnehtii historiantietoisuutta seuraalla tavalla: Historiantietoisuudella tarkoitetaan menneisyyden tulkittamista, nykyisyyden ymmärtämistä ja tulevaisuutta koskevien odotusten rakentamista. Ihmisellä on rationaalisen ja muistavana olentona luonnostaan suhde yksilölliseen ja yhteisölliseen ajallisuuteensa. Tästä johtuen ei ole yhteisölle hyväksi suhtautua menneisyyteen mitenkään vähättelevästi tai pelkästään viihtyvyyttä etsien. Kyseinen suhtautuminen saattaa johtaa siihen, että ei suhtauduta tulevaisuuteenkaan tarpeeksi rakentavasti. Yhteisön elämän kannalta on kuitenkin erittäin tärkeää, että ihmiset tietävät mistä ollaan tulossa ja mihin ollaan menossa. (Jakku-Sihvonen, Lindström, Lipsanen (toim.) 1996, 375.)

Elion (1988) mukaan historiantietoisuus kehittää ja muuttaa yhteiskuntaa hyvin monella eri tavalla. Erilaisten historiallisten kokemusten samankaltaisuus vahvistetaan yleensä erilaisin symbolein, kuvioin ja kuvauksin. Tästä johtuen historiantietoisuus lisää yhteenkuuluvuuden tunnetta ennen kaikkea emotionaalisella alueella. Tämän lisäksi historiantietoisuus on osa kasvatusta, ja sen myötä se on hyvin merkittävä osa eri yhteisöjä. Historiantietoisuus sisältää menneisyyden kuvaukset ja tulkinnat sekä niistä johtuvat asennoitumiset. (Elion 1988, 16-17.)

Historiantietoisuutta välittävät Elion (1988) mukaan kanssakäynti sosiaalisen ympäristön kanssa, erilaiset ajattelumallit, omat tunteet, tiedot, motivaatiot sekä niihin liittyvät arvostukset. Omalta osaltaan historiantietoisuus on myös aikasidonnainen ja sosiaalipsykologinen kokonaisuus. Näihin liittyen historiantietoisuuden ymmärtämistä laajentavat didaktisiin toimintoihin liittyen pohdiskeleva harkinta, arviointi sekä kriittinen arviointikyky. (Elion 1988, 18.)

Ruuth ja Uusitalo (1992) korostavat tutkimuksessaan kodin ja lähiympäristön merkitystä oppilaan historiantietoisuuden kehittymiseen. Tutkijoiden mukaan oppilaan historiantietoisuus kehittyy kotona, koulussa, työelämässä ja kaikenlaisessa sosiaalisessa kanssakäymisessä. Joukkotiedotusvälineet vaikuttavat myös omalta osaltaan oppilaan historiantietoisuuden muotoutumiseen. Historiantietoisuus riippuu oppilaan elämänpiiristä sekä erityisistä henkilökohtaisista emotionaalisista ja kognitiivisista kokemuksista. (Ruuth & Uusitalo 1992, 6.)

Huhtasen (1986) mukaan ihmisten käsitys historiasta varsinaisena tieteenalana perustuu heidän henkilökohtaisen kouluhistorian aikaisiin kokemuksiin. Historianopetus on historian didaktiikan keskeinen alue. Historiantietoisuus ja historian ymmärtämisen edellytykset kehittyvät

kouluiässä. Tästä johtuen kouluhistorialla on hyvin ratkaiseva vaikutus oppilaan historiantietoisuuden kehittymiseen. (Huuhtanen 1986, 116.)

Ahonen (1996) korostaa, että historiantietoisuus ei ole vanhanaikaista historismia, mikä tarkoittaa hallitsevien suurten kertomusten rakentamista ja niiden mukaan ojentautumista. Huolimatta siitä, että ihminen tutustuu asioiden taustoihin ja etsii niille tulevaa suuntaa, hänen ei tarvitse nähdä muutosta determinitisesti. Historiantietoisuus merkitsee siis päinvastoin mahdollisuutta vaikuttaa itse omilla henkilökohtaisilla odotuksillaan tulevaan muutokseen. (Jakku-Sihvonen, Lindström, Lipsanen (toim.) 1996, 375.)

Ahonen (1994) keskittyy artikkelissaan erityisesti kriittisen historianopiskelun analysointiin. Kriittisen historianopiskelun tuloksena ihmiselle muodostuu historiallinen tietoisuus, joka koostuu menneisyyden tapahtumien selityksistä, niihin pohjautuvasta oman ajan ymmärtämisestä sekä tulevaisuuteen asetettavista odotuksista. Oppilaan historiantietoisuus kehittyy ellettäessä historiaa ja oltaessa jatkuvasti ajatustenvaihdossa sen kanssa. Oppilaan tulee tutustua historiallisiin ilmiöihin eri ihmisryhmien tahoilta, ja hänen tulee oppia käsittelemään myös mahdollisesti esiin tullutta historiallista ristiriitatietoa. Historiallinen tietoisuus auttaa oppilasta orientoitumaan aikaansa ja mahdollisesti myös toimimaan tulevaisuuden kannalta järkevästi. (Takala 1994, 11.)

Ahonen (1996) on sitä mieltä, että historiaa ja yhteiskuntaoppia ei saa erottaa toisistaan. Ahosen mukaan historiantietoisuudessa ei tunneta erityistä rajaa historian ja yhteiskuntaopin välillä. Tämä puolestaan omalta osaltaan historiallistaa ja ajallistaa yhteiskunnan toimintoineen. Historiantietoisuuden kehittyminen on eräänlainen sosiaalinen prosessi, jossa viestinnällä, yhteisön vuorovaikutuksella ja koululla on hyvin merkitävä osuus. Ahosen mukaan historiantietoisuuden muotoutumiseen vaikuttavat seuraavat prosessit. (Jakku-Sihvonen, Lindström, Lipsanen (toim.) 1996, 375.)

2.3.1 Sosialisatio

Ahosen (1996) mukaan sosialisatiossa tullaan osalliseksi tietystä kollektiivisesta muistista ja sosiaalisesta symbolijärjestelmästä. Kyseistä prosessia tukee henkilökohtainen tietokapasiteetti historiasta ja ympäröivästä yhteiskunnasta. Parhaimmillaan sosialisatio on saavutettu, kun yksilö ja yhteisö käsittelevät usein jopa traumaattiset

menneisyyden kokemuksensa ja sitä myötä pikkuhiljaa hallitsee menneisyyttään, sen sijaan että jäisi menneisyyden aiheuttamien traumojen vangiksi ja antaisi niiden ohjailla elämäänsä. (Jakku-Sihvonen, Lindström, Lipsanen (toim.) 1996, 376.)

Sosiaalisaatio auttaa oppilasta ymmärtämään paremmin historiaan liittyviä tapahtumia. Se saattaa vähentää oppilaalle muodostuneita ennakkoluuloja ja pelkoja historiallisista tapahtumista. Sosiaalisaatio mahdollisesti helpottaa myös historiallisten julmuuksien, kuten esimerkiksi juutalaisvainojen käsittelyä.

2.3.2 Kognitiivinen prosessi

Ahosen (1996) luokittelun mukaan kognitiiviseen prosessiin kuuluu esimerkiksi historian todistusaineiston tulkinta, sekä ihmisten yhteiskunnallisen ja kulttuurillisen toiminnan selittäminen sekä mahdollisesti todistusaineistosta syntyneiden muutosten hahmottaminen. Parhaimmillaan tulkinta on mahdollisimman kriittistä ja selitykseltään moniperspektiivistä. Tästä johtuen historiallisessa tietoisuudessa on myös mukana tietoisuus siitä, mistä on saanut tietoa ja miten asioita tietää. (Jakku-Sihvonen, Lindström, Lipsanen (toim.) 1996, 376.)

Erilaisten tietolähteiden tulkinta ja niiden ymmärtäminen syventää ja havainnollistaa oppimista. Lähteiden antamaan tietoon tulee kuitenkin suhtautua avoimen kriittisesti. Välttämättä kaikki historiallinen tieto ei ole tasapuolista ja sen myötä todenperäistä. Tietoa voi mahdollisesti vääristää esimerkiksi dokumentin laatijan henkilökohtainen näkökulma. Laatija ei ehkä aina voi olla tarpeeksi subjektiivinen tutkittavaa asiaa kohtaan. Tämä puolestaan saattaa aiheuttaa tiedon vääristymistä.

2.3.3 Arvojen selkiytyminen

Kolmas historiantietoisuuteen liittyvä prosessi Ahosen (1996) tulkinnan mukaan on arvojen selkiyttäminen. Ihmisen toiminta on aina arvosidonnaista, tästä johtuen ihminen joutuu päätöksissään valitsemaan eettisesti aina oikean ja väärän välillä. Samanlaiset ulottuvuudet kuuluvat myös hyvin läheisesti historialliseen

tarkasteluun. Historia ja yhteiskuntatieto oppiaineina sisältävät runsaasti aineistoja arvojen selkiyttämiseen. (Jakku-Sihvonen, Lindström, Lipsanen (toim.) 1996, 376.)

Peruskoulun ala-asteen oppilaan historiantietoisuus on vasta kehittymässä. Tästä johtuen hän käsittelee historiallisia asioita hyvin musta-valkoisesti. Oppilas on empaattinen ja hän ajattelee asioita yleensä "hyvän" osapuolen kannalta. Oppilas erottaa historiallisista tapahtumista hyvän ja pahan. Hänen on hyvin vaikea ymmärtää ja selittää oppilaan mielestä "pahan" tahon käyttäytymistä. Historianopetuksen yhteydessä oppilas joutuu ajattelemaan asioita eri tahoilta. Mahdollisesti arvojen tarkastelu saattaa joskus tuottaa myös melkoisia ristiriitatilanteita oppilaan omassa ajatusmaailmassa. Historiantietoisuuden kehittymisen myötä oppilas oppii ajattelemaan historiallisia tapahtumia monelta eri taholta. Samalla se helpottaa historiallisten tapahtumien ymmärtämistä.

3. HISTORIANOPETUS ALA-ASTEELLA

Historian ja yhteiskuntaopin opetus ala-asteella aloitetaan peruskoulun opetussuunnitelman mukaan vasta viidennellä luokalla. Oppituntien viikkotuntimäärä on koulukohtainen, tavallisesti historiaa opetetaan peruskoulussa 1-2 tuntia viikossa. Yksittäisten historiallisten teemojen käsittelyn voi kuitenkin aloittaa jo alemmilla luokka-asteilla, sillä historiaa on mahdollista integroida ala-asteen muihin oppiaineisiin. Kyseinen opetustapa mahdollistaa pehmeän laskeutumisen varsinaiseen oppiaineeseen ja sen opetukseen.

Pitkänen (1991) kuvailee artikkelissaan historianopetuksen luonnetta. Historianopetus välittää ajattelutapaa, jossa menneisyys nähdään suoraviivaisesti etenevien tapahtumien sarjana. Historianopetuksessa lähdetään liikkeelle esihistorian primitiivisistä syvyyksistä ja pikkuhiljaa nouseaan porras portaalta kohti yhä kehittyneempiä tiedon, tekniikan ja yhteiskuntaelämän muotoja. (Pitkänen 1991, 15.)

3.1 Historian opetuksen oppisisällöt

Peruskoulun opetussuunnitelman (1994) mukaan ala-asteen opetuksessa tutustutaan pääsääntöisesti yleiseen maailman historiaan, Suomen historiaan ja nykysuomalaiseen yhteiskuntaan. Yleisessä historiassa korostuu erityisesti Euroopan historia, jossa Suomen naapurimailla on erityisasema. Suomen historiassa puolestaan korostuu kansallisten historiallisten ilmiöiden ja tapahtumien rinnalla alueellinen ja paikallinen historia, kotiseutuhistoria sekä arkipäivän elämä eri aikakausina. Yhteiskuntaopissa tarkastellaan nykysuomalaista yhteiskuntaa toiminnallisissa yhteyksissä siten, että historianopetuksessa otetaan riittävästi huomioon myös alueelliset ja paikalliset olot ja erityispiirteet. (OPS 1994, 95.)

3.1.1 Viidennen luokan yleiset oppisisällöt

Tutkimukseen valittiin kolmen eri kustantajan tuottama historian oppikirja. Tutkimuksessa tutustuttiin Otavan kustantamaan Horisontti-oppikirjaan, WSOY:n kustantamaan Aikamatka-oppikirjaan sekä Weiling-Göös'in kustantamaan Historia 5-oppikirjaan. Aikamatka-kirjan ja Historia 5-kirjan oppisisällöt olivat hyvin samanlaiset, vain kirjojen leksivisuaalisuudessa oli varsin merkittäviä eroja. Leksivisuaalinen ero johtuu mahdollisesti siitä, että kirjat on painettu eri vuosikymmenillä. Aikamatka-kirja on uusi ja nykyaikainen, kun puolestaan Historia 5-kirja noudattaa hyvin pitkälle perinteistä vanhaa historian oppikirjamallia. Kirjojen sisältöalueissa oli havaittavissa vain pieniä kappalekohtaisia eroja. Viidennen luokan oppisisältöjä käsitellään tässä kappaleessa Weiling - Göös'in kustantaman Historia 5 oppikirjan sisältöalueiden etenemisen mukaan.

Castrenin ym. (1988) mukaan viidennen luokan historian oppisisällöissä pääsääntöisesti käsitellään Suomen historiaa kronologisessa järjestyksessä. Oppiaineen alkuvaiheessa keskitytään lähinnä erilaisiin historian tutkimusmenetelmiin ja yleensäkin aineen erityispiirteisiin. Historiallinen tutkimusmatka aloitetaan esihistoriallisen ajan kivikylästä, tutustumalla sen ajan ihmisten jokapäiväiseen elämään. Historiaan tutustutaan oppilaille tuttuun esimerkkien avulla, erityisesti oman paikallishistorian merkitystä korostaen. Heti historian opiskelun alkuvaiheissa oppilaat johdatellaan kivien mukaan nimettyihin aikakausiin, jotta tämä mahdollisesti helpottaisi oppilaiden aikadimension ymmärtämistä. (Castrén, Kiravuo, Koskipää, Miettinen 1988, 2-4.)

Castrén ym. (1988) painottavat ristiretkien merkitystä viidennen luokan oppisisällöissä. Niiden myötä tutustutaan erilaisiin linnoihin ja Turun Piispan merkittävään asemaan Suomen historiassa. Historiallinen tutkimusmatka etenee keskiajalle, jolloin oppilaille tulee tutuksi säädyt ja niiden elämä keskiajan Suomessa. Mikael Agricolan ja Kustaa Vaasan elämäntyön tarkastelun jälkeen oppiaineuksessa siirrytään Ruotsin suurvallan aikaan. Pietari Suuren valtaantulon myötä Suomen tilanne muuttui merkittävästi sodan ja Isovihan merkeissä. Viidennen luokan yleiset oppisisällöt loppuvat 1700-luvulle Viaporin rakentamiseen. Viidennen luokan oppisisältöjen historiallinen kaari ulottuu historiallisen tiedon hankkimisesta 5000 vuoden takaisesta kivikylästä Viaporin rakentamiseen. (Castrén, Kiravuo, Koskipää, Miettinen 1988, 2-4.)

Viidennen luokan oppisisällöt käsittelevät yleensä Suomen historian kulkua hyvin tarkkaan. Suomen historian tutkimisessa oppilaille selviää mistä olemme tulleet, ja kuinka suomalaisten elämä on vuosisatojen kuluessa muuttunut. Tämä omalta osaltaan helpottaa viidesluokkalaista ymmärtämään historiallisia asioita. Erityisesti Suomen historiaa käsiteltäessä, oman kotiseudun paikallishistoriaa on helppo rinnastaa opetukseen. Samalla se ehkä konkretisoi opetusta, koska tuolloin oppilaalla on mahdollisuus peilata historiallisia tapahtumia oman elinympäristönsä historiallisiin tapahtumiin.

3.1.2 Horisontti-kirjan poikkeavuudet ja painotukset

Valtakunnallisen opetussuunnitelman uudistuksen myötä myös oppikirjojen sisältöalueiden eteneminen on muuttunut hyvin konkreettisesti oppikirjakohtaisiksi. Eri kustantajien tuottamiin oppikirjoihin tutustussa huomattiin hyvinkin merkittäviä eroja varsinkin oppisisältöjen painotusten suhteen. Etenkin Otavan kustantama Horisontti-oppikirja erosi muista historian oppikirjoista hyvin merkittävästi. Luokka jossa tutkimus suoritettiin, käytti edellä mainittua Horisontti-oppikirjaa, joten tutkimusta varten oli välttämätöntä tutustua kyseisen oppikirjan oppisisältöihin hieman muita oppikirjoja tarkemmin.

Horisontti-oppikirjaan on sisällytetty kaikki viidennen ja kuudennen luokan oppisisällöt. Horisontti-kirja etenee tietynlaisena maailmanhistorian kehitystarinana. Oppisisältöjen etenemisjärjestys eroaa hyvin paljon ns. perinteisistä viidennen luokan historian oppikirjoista. Horisontti-kirjan perusideana on edetä kronologisessa järjestyksessä maailmanhistorian tapahtumien mukaan. Oppilaat tutustuvat ihmisten arkeen ja juhlaan sekä merkittäviin muutoksiin, jotka ovat tapahtuneet eri puolella maapalloa.

Horisontti-oppikirjan ensimmäinen kappale tutustuttaa oppilaan Ötzi jäämiehen kautta maanviljelyksen kehitykseen, esihistorialliseen aikaan ja historian tutkimukseen. Esihistoriallisesta ajasta oppilaat johdatellaan Kaksoisvirranmaan ja Egyptin mystiikkaan, pyramideihin ja mummioihin ym. Monipuolisen Egyptin tarkastelun jälkeen siirrytään Kreikan historiaan ja sen mukanaan tuomaan tarustoon. Ateenan demokratia, Platon ja Sokrates, taide, teatteri ja sodat tulevat oppilaille Kreikan historiaa sisältävässä jaksossa tutuksi. Kreikkalaisten historian tutkimuksesta siirrytään Rooman valtakunnan vaiheisiin. Rooman kehitys käsitellään oppikirjassa varsin yksityiskohtaisesti, keisareita tai

arkkitehtuuria kuitenkin unohtamatta. Viidennen luokan oppisisällöt loppuvat Rooman valtakunnan vaiheisiin. (Kauniskangas, Lappalainen, Tiainen 1995, 4-5.)

Horisontti-oppikirjan merkittävin ero toisiin historian oppikirjoihin verrattuna on kyseisen kirjan Suomen historian osuuden vähyys. Suomen historian osuus viidennen luokan oppisisällöissä on todella minimaalinen. Ainoastaan yksi oppikirjan kappale viidennen luokan oppisisällöistä käsittelee Suomen ensimmäisiä vuosituhansia. Kappale käsittelee Suomen oloja 7000 ekr. Pääosin kirjan painopistealue on yleisessä maailmanhistoriassa. Egyptin mystinen historia, Kreikan tarunomaisuus ja Rooman valtakunnan kehitys ovat nousseet Suomen, ja ennen kaikkea paikallishistorian edelle.

Suomen historiaa käsitellään Horisontti-oppikirjassa pääsääntöisesti vasta kuudennen luokan historian oppisisällöissä. Kyseinen sisältöaluejärjestys vahvistaa todennäköisesti kirjan kronologista etenemistä. Oppilaat johdatellaan esihistoriasta nykypäivään kronologisesti ja Suomen historian tapahtumat on ajoitettu omalle aikakaudelleen maailmanhistoriaan liitettynä.

Viidesluokkalaisia kiehtoo erilaiset vauhdikkaat kertomukset ja myytit, mutta ovatko käsiteltävät maailmanhistoriaan liittyvät tapahtumat ehkä hieman liian kaukana viidesluokkalaisen lähiympäristöstä? Oppikirjan kappaleet ovat monipuolisia ja leksivisuaalisesti hyvin taitettuja. Siitä huolimatta eräät kirjan oppisisällöt tuntuvat suhteellisen kaukaisilta, ja niiden ymmärtäminen saattaa maahdollisesti vielä viidesluokkalaiselle tuottaa vaikeuksia.

Kirjassa on hyvin paljon monipuolista ja havainnollistavaa opetusmateriaalia, jotka auttavat opettajaa monipuolistamaan opetusta. Materiaalia on paljon, joten oppisisältöjen karsiminen on aiheellista. Oppisisältöjen rajaamisen avulla opetuksesta saadaan johdonmukaista ja ennen kaikkea viidesluokkalaisen ajatusmaailmalle sopivaa. Materiaalin rajaaminen ja oppisisältöjen karsiminen auttaa opettajaa suunnittelemaan tiiviitä oppimiskokonaisuuksia, jotka puolestaan helpottavat omalta osaltaan syvällisempää oppimista.

3.2 Historianopetuksen työtavat

Starckin (1996) mielestä historian opettaminen ala-asteella on täynnä erilaisia mahdollisuuksia. Opettaja voi rakentaa historian opiskeluun

pehmeän alun jo vuosia ennen kuin historia virallisesti on merkitty oppilaiden lukujärjestykseen. Historian aiheita pystyy loistavasti integroimaan esimerkiksi äidinkieleen, kuvaamataitoon, musiikkiin sekä ympäristö- ja luonnontietoon. (Starck, M. 1996, 14-15.)

Ahosen (1996) kansainvälinen tutkimus kohdistui myös historian tunneilla käytettyihin erilaisiin opetusmenetelmiin. Tutkimuksesta kävi ilmi, etteivät aktiivipedagogiset virtaukset ole ehtineet vaikuttaa vielä kovinkaan paljoa ala-asteen historian opetukseen. Suurin osa peruskoululaisista työskentelee vielä nykyään historian tunneilla enimmäkseen oppikirjan ja työkirjan parissa. (Jakku-Sihvonen, R. & Lindström, A. & Lipsanen, S. 1996, 380.)

Ahosen (1996) tutkimuksen mukaan historialliset filmit, ääninauhat, dokumentit, kuvat, kartat sekä videot monipuolistavat ja havainnollistavat historian opetusta. Oheismateriaalien avulla sisältöalueet konkretisoituvat helpommin, ja niiden myötä oppilas saa laajemman käsityksen käsiteltävästä tema-alueesta. Opetusta havainnollistavien välineiden käyttö motivoi oppilasta oppimaan ja samalla se myös omalta osaltaan mahdollistaa havainnollistavaa ja kokonaisvaltaista oppimista. Museovierailut ja erilaiset historialliset näyttelyt tuovat havainnollistaen ja konkretisoiden historiaa tutuksi ala-asteen oppilaille. Kyseisten konkreettisten esimerkkien avulla ala-asteen oppilas saa mahdollisimman kattavan käsityksen menneiden aikakausien tapahtumista. (Jakku-Sihvonen, R. & Lindström, A. & Lipsanen, S. 1996, 380.)

3.2.1 Keskeisimmät historianopetuksen työtavat

Yksilöllinen työskentely on aina kuulunut hyvin läheisesti historian opetukseen. Yksilöllinen työskentely ei kuitenkaan saa muodostua liian keskeiseksi osaksi historian opetusta. Oppikirjan ja työkirjan kanssa työskentely on eräs tiedonhankintakeino. Kirjoittaminen kuuluu hyvin läheisesti yksilölliseen työskentelyyn. Kirjoittamisen tarkoituksena on merkitä opitut asiat muistiin. Kirjoittaminen auttaa selkiinnyttämään ja hiomaan ajattelua. Samalla se antaa opettajalle hyvän käsityksen siitä miten oppilaat ovat sisäistäneet opetetut asiat. Yksilöllisessä työskentelyssä oppilaalle saattaa mahdollisesti muodostua asioista virheellisiä käsityksiä ym. epätietoisuuksia. Yksilöllisen työskentelyn suunnitteluvaiheessa opettajan on otettava huomioon oppilaiden väliset tasoerot, sekä oppilaiden kognitiiviset valmiudet.

Ryhmätyöt ovat yksilöllisen työskentelyn lisäksi toinen hyödyllinen historiallisten asioiden oppimisen keino. Ryhmätöiden avulla oppilaiden sosiaaliset työskentelytaidot kehittyvät ja sen myötä myös vastuu yhteisten asioiden hoidosta paranee. Historian sisältöalueet antavat mainiot puitteet laajojenkin kokonaisuuksien toteuttamiseen. Ryhmätöitä voi rikastuttaa monien eri oppiaineiden integraatiolla. Tuolloin aihetta voi käsitellä monesta eri näkökulmasta. Samalla oppilaat saavat aiheesta huomattavasti monipuolisemman kuvan. Opettajan tulee miettiä tehtävien annossa oppilaiden yksilölliset erot, sekä aiheiden rajauksessa tulee huomioida oppilaiden mielipiteet ja kiinnostuksen kohteen.

Mielipiteiden muodostaminen ja niistä keskustelu on yksi tärkeä taito, jota historian opetuksessa tulee käyttää mahdollisimman paljon. Oppilaita tulisi määrätietoisesti ohjata laajempiin pohdintoihin ja keskusteluihin. Ajatusten vaihto keskustelutilanteissa voi herättää oppilaan tutkiskelemaan omaa ajatteluaan uudella tavalla. Keskustelujen avulla saadaan selville oppilaiden mielipiteitä ja oppilaat oppivat kertomaan omia ajatuksiaan. Historian monipuolinen oppiaines luo erinomaisen edellytyksen keskustelutaidon oppimiselle. Historianopetuksen sisältöalueet luovat mainion pohjan mielikuviituksen käyttöön ja omakohtaiseen eläytymiseen. Keskustelun kautta käytävä opetus tuo syvyyttä oppimiseen ja samalla oppilaan vuorovaikutustaito kasvaa. Keskustelut ovat hyödyllisiä vain siinä tapauksessa, että kaikki luokan oppilaat osallistuvat siihen ja kaikkien oppilaiden mielipiteitä arvostetaan.

Historian opetuksen perinteisin opetuskeino on ollut opettajan elävä kerronta menneiden aikakausien tapahtumista. Opettajan elävällä ja persoonallisella kerronnalla on hyvin merkittävä osuus historian oppitunneilla etenkin peruskoulun ala-asteella. Oppilaat pitävät tarinoista ja historian oppiaines on täynnä kiehtovia tarinoita menneiden aikojen elämästä. Elävä kerronta rikastuttaa opetusta monipuolistaen sitä. Opettajan elävällä kerronnalla on myös merkitys oppilaiden oppimismotivaatioon. Kiehtova kerronta saa oppilaat eläytymään tarinoihin ja samalla myös mahdollisesti kiinnostus itse oppiainetta kohtaan kasvaa. Kiehtovat tarinat auttavat asioiden ymmärtämistä ja mieleenpainamista. Elävä kerronta opettaa oppilaita myös kuuntelemaan. Mielenkiintoiset ja kiehtovat tarinat jäävät oppilaiden mieleen usein luettua kirjatekstiä paremmin. Kertomuksien myötä opettajan tulee ottaa huomioon luokan kehitystaso ja oppilaiden ikä.

3.2.2 Historianopetuksen uudet työtavat

Pedagogista draamaa opettajan kannattaa hyödyntää mahdollisimman paljon ala-asteen historian opetuksessa. Draaman avulla oppilaille tarjotaan erilaisia välittömiä kokemuksia historiallisista tapahtumista. Draaman pyrkimyksenä on auttaa ymmärtämään ja jäsentämään ympäröivää maailmaa hieman paremmin. Draaman avulla oppilas voi samaistua roolihenkilöönsä ja aikakauden keskeisiin tapahtumiin. Draama on kokemuksellista oppimista parhaimmillaan, koska oppilas on siinä aktiivinen osallistuja eikä passiivinen vastaanottaja. Rooliin samaistumisen kautta vaikeidenkin asioiden ymmärtäminen helpottuu, tuoden opetukseen samalla kaivattua monipuolisuutta ja mielekkyyttä.

Kaksonen (1998) pohtii artikkelissaan draaman käytön merkitystä historian opetuksessa. Pedagoginen draama on "ajattelua toiminnan avulla". Historian opetuksessa sen tarkoituksena on lisätä tietoa, pohtia aihetta eri näkökulmista, etsiä menneisyyden tai nykyisyyden ihmistä ja eläytyä hänen elämäänsä. Pedagogisessa draamassa on tärkeää historiallisen ajattelun ja luovuuden kehittäminen, mikä ei suinkaan estä faktatietojen karttumista. Menetelmä auttaa muistamaan asian paremmin, koska oppiminen pohjautuu kokemukseen ja käytäntöön. Draama opetusmenetelmänä voi auttaa oppilasta ymmärtämään itseään ja menneisyyttään, johon hän on tutustumassa. (Kaksonen, H. 1998, 24-26.)

Westin (1995) kirjoittaman artikkelin mukaan nykyajan multimedia on löytänyt tiensä myös peruskoulun ala-asteen historianopetukseen. Tästä johtuen tietokoneesta on viime aikoina tullut yksi keskeinen historian opetusväline. Internet on yksi jatkuvasti kehittyvä historiallisen tiedon hankinnan lähde. Sen kautta oppilas voi hankkia haluamaansa tietoa käsiteltävistä oppisisällöistä. (West, P. 1995, 29-32.) Internetistä löytyy monipuolista tietoa, mutta lähteiden kriittisyyteen kannattaa kuitenkin kiinnittää erityistä huomiota.

Liuskarin (1997) mukaan historiaan liittyvät opetusohjelmat ja CD-romput monipuolistavat ja rikastuttavat myös historian opetusta. CD-rompuissa teksti, kuvat, grafiikka ja ääni ovat sopuosinnussa keskenään mieleenpainuvalla tavalla. Rompuilta löytyy eri aikakausiin - ja alueisiin liittyviä pääartikkeleita ym. Monipuolisten opetusohjelmien avulla tiedonsaanti helpottuu ja oppilas voi tutustua historiallisiin aikakausiin ja tapahtumiin nykyaikaisin menetelmin. Tietokoneohjelmat ovat myös mainio apuväline esimerkiksi ryhmätöiden tekemisessä. Opetusohjelmien käyttö edellyttää tietokoneiden ja ohjelmien

asianmukaista opetusta. Opettajan tulee tutustua ohjelmiin huolellisesti, jotta hän voi hyödyntää niitä opetuksessaan mahdollisimman monipuolisesti. (Liuskari 1997, 34-35.)

3.3 Historianopetuksen ongelmat ala-asteella

Pilli (1988) toteaa tutkimuksessaan, että historiaa on kautta aikojen pidetty oppilaille suhteellisen vaikeasti avautuvana oppiaineena. Se on muiden reaaliaineiden tavoin hyvin tietopainotteinen oppiaine. Tärkeimmiksi historian opetuksen ymmärtämisen vaikeuksien syiksi on esitetty historian abstraktia erityisluonnetta, syy-yhteyksien ja asiayhteyksien monikerroksisuutta sekä hyvin läheisesti historian opetukseen liittyvää aikadimensiota. (Pilli 1988, 10, 14.)

Elio (1988) korostaa tutkimuksessaan historiallisten käsitteiden ymmärtämisen vaikeutta. Historia sisältää tietoja, jotka vaativat niihin liittyvien käsitteiden ymmärtämistä, lähdeaineiston tutkimusta ja taidollisia valmiuksia, sekä se edellyttää oppilaan eläytymistä menneisyyden asioihin ja tapahtumiin. Historian tietopainotteisuudesta johtuen taidolliset valmiudet edellyttävät historiallisten perustietojen hallitsemista. (Elio, 1988, 9.) Kaikkien viidesluokkalaisten ajattelun taso ei ole vielä niin pitkälle kehittynyt, että hän hallitsisi nämä historialliset perustaidot. Tämä on yksi hyvin merkittävä ongelma viidesluokkalaisten historiallisessa ymmärtämisessä ja sen vaikeudessa.

Elion (1988) mukaan historian oppiaineisto perustuu menneisyyden tapahtumista säilyneeseen todistusaineistoon. Kyseisen puutteellisen ja mahdollisesti myös epätäydellisen aineiston perusteella yritetään rekonstruoida menneisyys. Ala-asteen oppilaat eivät kuitenkaan voi kokea menneisyyttä suoraan, vaan he joutuvat eläytymään siihen todistusaineiston välityksellä. Tästä johtuen oppilaiden on joskus mahdollisesti vaikeaa käsittää osittaisen ja kiistanalaisen todistusaineiston luonnetta. (Elio 1988, 8.)

Pilli (1988) pitää yhtenä historianopetuksen ongelmakohtana oppituntien määrää. Historianopetuksen ehkä suurimpana ongelmana pidetään oppituntimäärien niukkuutta, sekä niukkuudesta johtuvaa liian kiireistä sisältöalueellista etenemistä. Vähäiset viikkotuntimäärät ja kiireinen aikataulu johtavat suoraan sisältöalueiden karsimiseen. Karsiminen ei aina ole opettajalle helppoa. Se saattaa mahdollisesti eräissä tapauksissa jopa muuttaa tai vääristää sisältöalueen historiallista luonnetta. (Pilli 1988, 11-12.)

Elio (1988) korostaa tutkimuksessaan sitä tosiasiaa, että vielä koskaan ei ole päästy yhteisymmärrykseen kaikille ala-asteen oppilaille yhteisestä oppiaineksesta. Tästä johtuen oppilaat olisi saatava oivaltamaan, että todistusaineisto muodostaa historianopetuksen ytimen. Oppilaiden on myös hyvä ymmärtää, että todistusaineisto on arvokkaampaa kuin suuri määrä valmiina esitettyä faktatietoa. Tietoräjähdyks ja siitä johtuva oppiaineksen sisällön valinta on historian opettajan kohtaama suuri päivittäin kohtaama ongelma, johon kannattaa kiinnittää erityistä huomiota. (Elio 1988, 8-9.)

Tutkimuksessaan Pilli (1988) keskittyy ongelmien lähempään tarkasteluun. Eräänä merkittävänä historian ymmärtämiseen liittyvänä vaikeutena hän pitää fakta-tietoisuuden ongelmaa. Historian luonteen fakta-pitoisuutta pidetään varsinkin opiskelun alkuvaiheessa jossain määrin ongelmallisena. Vuosiluvut ja yksittäiset nimet saattavat olla oppilaille liian hankalia yksityiskohtia muistettavaksi. Pienten yksityiskohtien myötä historia saattaa mahdollisesti tuntua oppilaasta vaikeasti hallittavalta oppiaineelta. Yksittäisten faktatietojen hallinta sinänsä ei ole oppilaille vaikeaa, vaan historiallisen aineksen strukturointi tuottaa monelle oppilaalle suuria ongelmia. Historian oppiaineksen ilmiöiden kuvaamiseen tarvittava kieli on lisäksi abstraktia ja käsitteet vaikeita. Tämä myös mahdollisesti vaikeuttaa oppiaineen ymmärtämistä. (Pilli 1988, 11-12.)

Pilli (1988) luonnehtii myös erääksi historianopetuksen ongelmakohdaksi aikuisten maailman ymmärtämisen vaikeutta. Koulussa opetettu historia saattaa joskus jäädä oppilaille etäiseksi, johtuen siitä, että tarkastelun kohteena ovat suurimmaksi osaksi olleet menneisyyden merkkihenkilöt, eli aikuiset. Aikuisten elämän ja toimintojen ymmärtäminen saattaa tuottaa vielä peruskoulun ala-asteen oppilaalle vaikeuksia. Oppilaat eivät ole vielä voineet saada riittävästi kokemuksia kyetäkseen arvioimaan ja selittämään aikuisten toimintoja, vaikka ne liittyisivätkin lapsen välittömään ympäristöön. Koulussa opetettavat oppisisällöt ovat täysin oppilaiden oman kokemuspiirin ulkopuolelta. Tällä on välitön vaikutus asioiden ymmärtämisen vaikeuteen. Edellä mainittujen asioiden lisäksi historiallisten tapahtumien aikaetäisyys tuo osaltaan myös lisävaikeutta ala-asteen oppilaan historian ymmärtämiseen. (Pilli 1988, 12.)

Pillin (1988) tutkimuksesta ilmeni myös eräs oppilaiden tiedon hallintaa vaikeuttava tekijä. Liian yleisellä tasolla liikkuva, suuria linjoja tarkasteleva historia, jolta puuttuu yhteys konkreettiseen tapahtumiseen saattaa mahdollisesti jäädä oppilaalle sisällöttömäksi. Tällaiset tilanteet on mahdollista välttää tutustumalla pieniin historiallisiin yksityiskohtiin hieman tarkemmin. Tämä tuo osaltaan

oppimiseen lisää syvyyttä ja lisää samalla oppimismotivaatiota. (Pilli 1988, 13.) Oppisisältöjen karsimisen avulla opettajan on mahdollista syventää opetusta ja keskittyä tarkemmin tutkimaan tiettyjä historiallisia tapahtumia.

Pilli (1988) mainitsee tutkimuksessaan syy-yhteyksien ymmärtämisen olevan edellä mainittujen vaikeuksien lisäksi yksi historianopetuksen vaikeimmista asioista. Syy-yhteyksien sivuttaminen tai liian pinnallinen käsittely saattaa vaikuttaa oppilaan maailmankuvan muodostumiseen. Syy-yhteyksiin on puututtava, ja niistä on keskusteltava yhdessä. Tällöin välttytään siltä, että oppilaille ei jää vaikutelmaa historiallisten tapahtumien päämäärättömyydestä ja irrationaalisuudesta. (Pilli 1988, 13.)

Pillin (1988) tutkimuksen mukaan tapahtumahistoria on lapsentajuisempaa kuin rakenteiden historia. Tapahtumahistoria on myös ala-asteen oppilaalle helpotajuisempaa rakenteiden historiaan verrattuna. Mitä vauhdikkaammasta ja elävämmästä tarinasta on kysymys, sitä motivoivampaa opetus voi olla. Tapahtumahistorian painottaminen ala-asteella on siis perusteltua, tosin silloin on kyllä pelko siitä, että oppilaat saavat liian pinnallisen kuvan historiasta. (Pilli 1988, 12.)

Elio (1988) totesi tutkimuksessaan, että opettaja usein yliarvioi oppilaiden yksilölliset historiallisen ymmärtämisen kyvyt ja vastaavasti aliarvioi historian oppimisen vaikeuden. Historia on vaikeampaa kuin miltä se näyttää ensi silmäyksellä, koska oppilaan käsittelemät historialliset ongelmat ovat erilaisia kuin historioitsijoiden pohtimat ongelmat. Tästä johtuen myös tavoitteen asettelu on erilainen; aikuinen tutkii historian substanssia, kun taas oppilasta kiinnostaa enemmän historioitsijan käyttämä kieli ja historiallisten tapahtumien tarkoitukset. (Elio 1988, 9.)

Yllä mainittuja ongelmia voidaan tietoisesti vähentää valitsemalla oppisisällöt mahdollisimman läheltä oppilaan omaa elämää ja ajatusmaailmaa. Paikallishistorian korostaminen opetuksessa sekä monipuoliset ja vaihtelevat opetusmenetelmät havainnollistavat opetusta ja samalla helpottavat jopa vaikeiden asioiden oppimista. Oppilas oppii parhaimmin tekemällä ja kokemalla, kyseisiä opetusmuotoja kannattaa hyödyntää historian opetuksessa mahdollisimman monipuoliseasti.

4. VIIDESLUOKKALAINEN HISTORIAN OPISKELIJANA

Castrén ym. (1988) tuovat esille sen tosiasian, että historian opiskelu edellyttää ala-asteen oppilaalta kykyä irrottautua konkreetista paikasta ja ajasta ja sen myötä siirtyä abstraktiin- ja tapahtuneeseen aikakauteen. Viidesluokkalaiselta puuttuu vielä historialliset pohjatiedot ja käsitteet, mutta oppilas korvaa ne paljolti oman eläytymiskyvyn ja mielikuvituksen avulla. (Castrén, Kiravuo, Koskipää, Miettinen 1988, 5.)

Castrénin ym. (1988) korostavat, että elämänkokemuksen niukkuudesta huolimatta viidesluokkalaisella on kyky pohtia elämän ilmiöitä omista henkilökohtaisista lähtökohdistaan käsin. Viidesluokkalainen voi pohtia esimerkiksi; historian aikakauden ihmisten toimintojen motiiveja, syy- ja seuraus-suhteita, ajassa tapahtuvaa muuttumista, syntymistä ja kuolemaa. Tyypillisesti viidesluokkalainen oppilas arvioi ilmiöitä hyvin karkealla musta-valkoisella asteikolla: Oppilas miettii hyvän ja pahan suhdetta ja samalla hän miettii mikä on oikein ja mikä väärin. (Castrén, Kiravuo, Koskipää, Miettinen 1988, 5.)

Castrénin ym. (1988) mukaan monelta viidesluokkalaiselta puuttuu kyky käsitellä ja hahmottaa laajoja historiallisia kokonaisuuksia. Viidennen luokan oppilas ei vielä ymmärrä laajojen historiallisten kokonaisuuksien hallintaa. Tästä johtuen historianopetuksessa käytettävät pienet konkreettiset yksityiskohdat auttavat ja mahdollisesti helpottavat oppilasta hahmottamaan ja ymmärtämään laajoja kokonaisuuksia. (Castrén, Kiravuo, Koskipää, Miettinen 1988, 5.)

4.1 Viidesluokkalaisen erityispiirteet

Castrén ym. (1988) korostavat, että historian opiskelua aloittaessaan 11-vuotias viidesluokkalainen on saanut erilaisten joukkoviestimien ja historiallisen kirjallisuuden kautta jo hyvin paljon historiallisiin tapahtumiin liittyvää yksittäistä ja jäsentymätöntä tietoa.

Viidesluokkalainen ei välttämättä vielä ymmärrä saamaansa tietoa, jolloin hänelle mahdollisesti saattaa muodostua jopa vääristynyt ennakkokäsitys historiallisista tapahtumista. Historian opetuksen yhteydessä nämä saavutetut tiedon sirpaleet ja vääristyneet ennakkokäsitykset jäsenyvät, nostaen samalla oppilaan historiantietoisuutta. (Castrén, Kiravuo, Koskipää, Miettinen 1988, 5.)

Castrénin ym. (1988) mukaan viidesluokkalaisen luku- ja kirjoitustaito ovat vielä kehitysvaiheessa. Luokan oppilaiden välillä saattaa olla hyvinkin suuria eroja kyseisissä perustaidoissa. Tämä asettaa omat vaatimuksensa historiallisten tekstien luettavuudelle ja tunneilla tehtäville kirjoitustehtäville. Viidesluokkalainen ei välttämättä vielä ymmärrä lukemaansa historiallista faktatietoa ja kirjallisten tuotosten tekeminen saattaa tuottaa hänelle teknisiä vaikeuksia. (Castrén, Kiravuo, Koskipää, Miettinen 1988, 5.) Perustaitojen puuttuminen aiheuttaa selviä ymmärtämiseen liittyviä ongelmia. Samalla ne saattavat rajoittaa täysipainoista työskentelyä historiallisten tapahtumien parissa.

Castrén ym. (1988) korostavat viidesluokkalaisen historiallisen ajantajun vaikeutta. Oppilaan ajantaju kehittyy täyteen mittaansa vasta peruskouluvaiheen jälkeen. Ala-asteen oppilaan ajantajua pystytään kuitenkin tietyllä tavalla selkiinnyttämään. Viidesluokkalainen ymmärtää nykyhetken ja jonkin kaukaisen ajankohdan välisen eron. Tuolloin erottelu tapahtuu lähinnä joidenkin käytännön yksityiskohtien avulla. Tästä johtuen esim. tarkastelemalla jonkin ilmiön - pukujen, aseiden tai kulkuneuvojen muuttumista vuosisatojen aikana helpottaa ja kehittää oppilaan kykyä ymmärtää historiassa tapahtuneita muutoksia. (Castrén, Kiravuo, Koskipää, Miettinen 1988, 5.)

Tutkimuksessaan Castrén ym. (1988) asettivat viidesluokkalaisten historialliselle ymmärtämiselle perustavoitteet. Työryhmän mukaan kognitiivisen kasvatuksen alueella keskeisenä tavoitteena on omaksua valtiollisen, yhteiskunnallisen ja sivistyshistorian peruskäsitteet. Erilaisten historiallisten käsitteiden omaksuminen viidesluokkalaaisella lähtee mahdollisimman helpoista ja yksinkertaisista esimerkeistä ja havainnoista. Kyseisistä esimerkeistä edetään pikkuhiljaa jonkinasteiseen käsitteiden määrittelyyn. Mitä kaukaisempaan menneisyyteen mennään, sitä oudompia käsitteitä viidesluokkalainen kohtaa. Käsitteiden merkityksen ymmärtäminen on oppilaalle tärkeää, koska niistä viidesluokkalainen saa välineet omalle historialliselle ajattelulleen. (Castrén, Kiravuo, Koskipää, Miettinen 1988, 5.)

Ahon (1987) tutkimus korostaa minäkuvan merkitystä kouluoppimiseen. Minäkuvalla on suuri merkitys viidesluokkalaisen menestymiseen koulussa. Minäkäsitys ohjaa oppilaan käyttäytymistä

muutenkin kuin vaikuttamalla varsinaisiin koulusuorituksiin. Minäkuvaltaan positiivinen viidesluokkalainen uskoo itseensä ja arvostaa omaa toimintaansa. Realistisen minäkuvan omaava oppilas koee koulutilanteet todennäköisesti palkitsevampana ja koulunkäynnin mielekkäämpänä kuin itsetunnolta heikompi oppilas. (Aho 1987, 1-2, 35.)

Ahon (1987) tutkimuksen mukaan peruskoulun ala-asteen oppilaan itsetunto heikkenee kouluvuosien myötä, ja viidennen luokan oppilaan itsetunto on tutkimuksen mukaan heikoimmillaan. Viidesluokkalaisen minäkuvan suuret hajonnat osoittavat, että viidesluokkalaisten joukossa on sekä minäkuvaltaan erittäin heikkoja että vahvoja oppilaita. Viidesluokkalaisten joukko on tutkimuksen mukaan itsetunnoltaan varsin heterogeenistä. Tutkimus osoitti myös sen, että minäkäsityksen heikkeneminen oli viidesluokkalaisilla tytöillä hieman poikia voimakkaampaa. Tutkimuksen mukaan varsinainen kouluminäkuva on viidennen luokan oppilaalla heikoimmillaan. (Aho 1987, 54.)

4.2 Viidesluokkalaisen ajattelu Piaget'n teorian mukaan

Klemola (1985) on tutkimuksessaan käsitellyt Piaget'n teoriaa lapsen ajattelusta. Klemolan tutkimuksen mukaan sveitsiläinen Jean Piaget jakaa lapsen ajattelun kehityksen neljään eri kehityskauteen. Piaget'n teorian mukaan ajattelu kehittyy peräkkäisten vaiheiden kautta määrättyssä järjestyksessä. Eri kehityskausille liittyvät olennaiset skeemat vaativat kehittyäkseen tietyn ajan. Kyseisiä kehityskausia Piaget nimittää; sensomotoriseksi vaiheeksi (0-2v.), esioperationaaliseksi vaiheeksi (2-7v.), konkreettisten operaatioiden vaiheeksi (7-11v.) sekä formaalisten operaatioiden (11- v.) vaiheeksi. (Klemola 1985, 9.)

Ojalan (1985) mukaan lapsi ei pysty omaksumaan tai sisäistämään uusia asioita ennen kuin hän on ollut tekemisissä ympäristön esineellisten tapahtumien kanssa. (Ojala 1985, 55). Piaget (1988) korostaa ajattelun kehitysteoriassa kolmen kehitysvaiheen merkitystä. Kun lapsi saavuttaa tietyn ajattelun tason, rakenne liittyy uuteen kehittyneeseen järjestelmään, joka vastaavasti johtaa uuteen, yhä vakaampaan ja toimintakentältään laajempaan tasapainoon. (Piaget 1988, 108.)

4.2.1 Konkreettisten operaatioiden vaihe

Korkiakangas (1997) on tutkinut lapsen ajattelun kehitystä. Viidesluokkalainen on Piaget'n teorian mukaan konkreettisten operaatioiden vaiheessa, joka on suunnilleen 7-12 ikävuoden aikana. Kyseisessä ajattelun vaiheessa lapsen kokemukset jäsentyvät hyvin läheisessä ajallisessa suhteessa niihin havaintoihin, jotka ovat kokemusten perustana. Tässä vaiheessa viidesluokkalainen suhteuttaa esineitä tai asioita koskevat aistimuksensa sekä havaintonsa kokemuksiksi käyttämällä tiettyjä rakenteellisia prosesseja. (Lyytinen, Korkiakangas, Lyytinen 1997, 227.)

Korkiakankaan (1997) tutkimuksen mukaan konkreettisten operaatioiden vaiheessa kokemukselle annettavaa merkitystä ei voida irrottaa esineistä, havainto- tai mielikuvista. Informaation ei kuitenkaan tarvitse aina olla lapsen silmien edessä konkreettisesti. Konkreettisia operaatioita voidaan kohdistaa myös muistissa oleviin mielikuviin ja mielikuvitukseen. Konkreettisten operaatioiden avulla kuvataan siis todellisuutta. (Lyytinen, Korkiakangas, Lyytinen 1997, 227.)

Elio (1988) korostaa, että lapsi ei vielä tässä vaiheessa kykene erottamaan kahta toisistaan erilaista näkökulmaa. Tämän lisäksi hänen on myös vaikea yhdistää toisiinsa käyttäytymisen tulos ja sen taustalla oleva tarkoitus. (Elio 1988, 21.) Klemolan (1985) mukaan tämä erottelukyvyn vaikeus saattaa tuottaa ongelmia etenkin historian oppimisessa, sillä lapsi osaa strukturoida pelkästään sellaisia asioita joita hän itse tuntee. Menneen ajan asioiden ymmärtäminen saattaa vielä tuottaa viidesluokkalaiselle vaikeuksia. Ongelmana on, että viidesluokkalainen ei mahdollisesti vielä kykene käymään läpi systemaattisesti annettua informaatiota tapahtumien kulusta. (Klemola 1985, 10.)

Elion (1988) tutkimuksen mukaan konkreettisten operaatioiden vaiheessa oleva lapsi ei vielä osaa yhdistellä asioita toisiinsa, eikä tehdä hypoteeseja. Hänen on myös vaikea eritellä muotoja ja asiasisältöjä. Historiallisen ajattelun kehitykselle on tärkeää, että formaalisessa ajattelutoiminnassa konkreettiset kokemukset yhdistyvät abstraktisiin käsitteisiin, jolloin lapsi kykenee arvioimaan menneisyyttään kriittisesti. Assosiaatioiden välityksellä abstraktiset käsitteet havainnollistuvat ja erottavat menneisyyden tapahtumat nykyisyydestä. Tämä puolestaan johtaa siihen, että konkreettiset

kokemukset voidaan rekonstruoida historiallisina tapahtumina. (Elio 1988, 22-23.)

Kuhan (1994) mukaan konkreettisten operaatioiden vaiheessa lapsi saavuttaa lisäksi myös uusia älyllisiä skeemoja, eli kognitiivisia malleja, jolloin lapsen käsityskyky muuttuu syvällisemmäksi. Lasten keskinäiset kuvitteluleikit muuttuvat pikkuhiljaa aikuisia matkiviin roolileikkeihin. Tässä samassa yhteydessä lapsi oppii näkemään sosiaaliset tilanteet vähemmän minäkeskeisesti. Piaget'n mukaan lapsen älyn kehitys kulkee emotionaalisen ja sosiaalisen kehityksen rinnalla. Samalla lapsi ei tunne enää olevansa niin riippuvainen aikuisista kuin aikaisemmin. (Kuha 1994, 17.)

4.2.2 Formaalisten operaatioiden vaihe

Korkiakangas (1997) käsittelee tutkimuksessaan Piaget'n teoriaa lapsen ajattelun kehityksestä. Piaget'n teorian mukaan formaalisten operaatioiden vaiheessa ajattelun kattava kognitiivinen rakenne muodostuu järkeilyn erilaisista malleista, joita voidaan käyttää erilaisina yhdistelminä ratkaistaessa vaativaa ajattelua edellyttäviä tehtäviä. (Lyytinen, Korkiakangas, Lyytinen 1997, 232.)

Elio (1988) pohtii tutkimuksessaan myös Piaget'n teoriaa. Sen mukaan formaalisten operaatioiden vaiheessa lapsen ajattelu on määrätietoista, ja lapsi voi keskittyä samaan asiaan suhteellisen pitkäksi ajaksi. Ajattelu on jo abstraktisesti joustavaa, vastakohtia pohtivaa ja samalla eri kohteisiin suuntautuvaa. Tässä vaiheessa lapsi kykenee käyttämään hyväksi käsitteellisten osien välisiä suhteita. (Elio 1988, 22.)

Lyytisen ym. (1997) teoksessa tutustutaan Piaget'n teorian luokitukseen hieman tarkemmin. Piaget'n luokituksen mukaan formaalisten operaatioiden vaiheeseen kuuluu seuraavat skeemat: Muuttujen käsittelyn yhteydessä lapsi oppii tunnistamaan ja pois sulkemaan asioita, samalla hän oppii myös luokittelemaan asioita eri kokonaisuuksien perusteella. Muuttujien välisten suhteiden perusteella lapsi oppii vertailemaan asioita. Hän kykenee päättelemään ja kuvittelemään asioita yhtäaikaan kahdenlaisen vertailujärjestelmän avulla. Lapsi oppii myös ajattelemaan kompensatioita ja korrelaatioita sekä mahdollisia todennäköisyyksiä. Samalla myös lapsen looginen päättelykyky kehittyy. (Lyytinen, Korkiakangas, Lyytinen 1997, 233.)

Piaget'n (1988) mukaan tässä vaiheessa lapsen kehityksessä tapahtuu paljon suuria muutoksia, jotka ovat hyvin nopeita ja erilaisia. Lapselle kehittyy kyky päätellä ja kuvitella yhtäaikaan kahden eri vertailujärjestelmän avulla. Samalla hän oppii tekemään johtopäätöksiä annetuista olettamuksista ja väittämistä. (Piaget 1988, 107-108.) Klemolan (1985) mukaan tässä vaiheessa lapsen älylliset operaatiot ovat loogisten operaatioiden yhteydessä. Lapsi kykenee jo muodolliseen ilmaisuun erilaisissa ongelmatilanteissa. (Klemola 1985, 10.)

4.3 Viidesluokkalaisen ajattelu Vygotskin teorian valossa

Venäläinen tutkija Lev Semjonovits Vygotski on tutkinut lapsen ajattelun ja kielen kehitystä sekä käsitteiden muodostusta 1920-luvulla. Vygotskin mukaan käsitteenmuodostuksen psykologisen perustan muodostavat älylliset funktiot kypsyvät ja kehittyvät vasta puberteetti-iässä (Vygotski 1982, 116-117.) Vygotskin mukaan ajatuksilla on luonnollinen yhteys persoonan tarpeisiin ja kuvitelmiin (Ahonen 1990, 89). Vygotskin teorian mukaan käsitteenmuodostus tapahtuu määrättyjen vaiheiden mukaan.

4.3.1 Järjestäytymättömän joukon muodostaminen

Vygotskin (1982) mukaan järjestäytymättömän joukon muodostuminen oppilaalla tapahtuu yrityksen ja erehdyksen periaatteella. Oppilas antaa merkityksen jo aiemmin havainnossa muodostuneiden ryhmien edustajille. Kyseisessä vaiheessa ajallisella ja paikallisella läheisyydellä on hyvin merkittävä osuus. (Vygotski 1982, 120-121.)

Tässä vaiheessa lapsi ajattelee asioita hyvin konkreettisesti. Hänellä ei vielä ole kykyä irrottautua todellisuudesta. Kyseinen ajattelun kehitysvaihe on otettava huomioon myös historianopetuksessa. Vygotskin teoriaan viitaten lähi- ja paikallishistorian opetuksen merkitys ala-asteella kasvaa. Tässä vaiheessa oppilaan on huomattavasti helpompi ymmärtää esimerkiksi paikallishistoriaan liittyviä suhteellisen tuttuja ja konkreettisia asioita ja tapahtumia maailmanhistoriaan verrattuna. Onhan oppilaalle kehittynyt jo tietynlainen käsitys omasta lähiympäristöstä sekä kotimaasta. Kyseisistä havainnoista ja ennakkokäsityksistä on helppo syventää ajattelun tasoa ja oppimista.

4.3.2 Yhdistelmä- tai kompleksiajattelu

Vygotskin (1982) mukaan yhdistelmäajattelu on yhtenäistä, johdonmukaista ja objektiivista. Yhdistelmät voidaan jakaa viiteen eri tyyppiin, joista ensimmäisenä ilmaantuvat assosiatiiviset yhdistelmät. Yhdistelmät rakentuvat ytimen ympärille. Ytimen tehtävänä on yhdistää jäsenet toisiinsa eri yksityiskohtien mukaan. Kokoelmatyypissä osat täydentävät toisiaan muodostaen yhtenäisen kokonaisuuden. Hyvä esimerkki tällaisesta kokonaisuudesta on vaikkapa vaatteet tai ruokailuvälineet. (Hupli 1994, 10, Vygotskin teoksesta 1982, 122-129.)

Vygotskin (1982) mukaan ketjuyhdistelmällä tarkoitetaan erillisten osien peräkkäistä yhteenliittämistä. Yhdistelmän muodostamisessa siirrytään koko ajan merkityksestä toiseen. Diffuusioyhdistelmän yhteydet puolestaan vaikuttavat epämääräisiltä. Tästä johtuen laajenemisen mahdollisuudet ovat rajattomat. Pseudokäsite muistuttaa käsitettä, mutta se kuitenkin eroaa psykologiselta olemukseltaan siitä. (Vygotski 1982, 122-127.)

4.3.3 Käsitteenmuodostus

Vygotskin (1982) teorian mukaan lapsen ajattelun viimeinen kehitysprosessin vaihe on varsinainen käsitteenmuodostus. Käsitteenmuodostuksen edellytyksenä on aina asian abstraktisuus. Oppilas muodostaa aluksi tietyn käsitteen ja soveltaa sitä sen jälkeen oikein konkreettiseen tilanteeseen. Käsitteiden verbaalinen määrittely ja selittäminen saattaa kuitenkin vielä tuottaa vaikeuksia monelle viidesluokkalaiselle. (Vygotski 1982, 150.)

Vygotski (1982) korostaa käsitteen muodostuksen merkitystä. Käsitteiden muodostus edellyttää, että lapsen ajattelu nousee sisäisessä kehityksessä korkealle tasolle. Käsitteiden suora opettaminen on mahdotonta ja pedagogisesti hyödytöntä. Lapsi ei näin ollen omaksu käsitteitä vaan sanoja, tehden sen muistinsa varassa, ei ajatuksella. Tästä johtuen varsinainen tieto jää omaksumatta. (Vygotski 1982, 155.)

Vygotskin (1982) mukaan tieteellisillä käsitteillä ei ole lainkaan sisäistä historiaa. Ne eivät kehity lapsen mielessä, vaan lapsi ottaa ne valmiina aikuisten ajattelusta ymmärtämisen ja oppimisen kautta. Tämä tulisikin huomioida siinä vaiheessa kun opettaja miettii miten lapselle opetetaan tieteellistä tietoa ja miten hän oppii asiaan kuuluvia käsitteitä. (Vygotski 1982, 154.)

Käsite ei ole Vygotskin (1982) mukaan pelkkä muistin välityksellä omaksuttava assosiaatioyhteyksien joukko, vaan se on mutkikas ja aito ajatteluakti. Oppilaan käsitteen hallinta ei synny ulkoa oppimalla. Se edellyttää, että hänen ajattelunsa nousee sisäisessä kehityksessä korkeammalle tasolle. Vygotski erittelee teoriassaan myös spontaanit käsitteet varsinaisista käsitteistä. Spontaanit käsitteet perustuvat oppilaan oman ajattelun varaan. Varsinaiset käsitteet puolestaan muodostuvat pääasiassa ympäristöstä omaksuttujen tietojen vaikutuksesta. (Vygotski 1982, 156.)

Huplin (1994) mukaan viidesluokkalainen käyttää usein spontaaneja käsitteitä historiallisten tapahtumien selvittämiseen. Tämä johtuu siitä, etteivät viidesluokkalaiset vielä ole omaksuneet tieteellisiä käsitteitä oman ajattelun tueksi. Näin ollen oppilaat muodostavat oman ajattelun avulla käsitteitä, joilla he pyrkivät kuvailemaan ympäröivää todellisuutta ja abstrakteja asioita. (Hupli 1994, 11.)

Vygotskin (1982) mukaan arkikäsitteiden on saavutettava tietty kehitystaso, jotta viidesluokkalainen voisi omaksua ja tiedostaa tieteelliset käsitteet. Historiallisten käsitteiden omaksuminen ja ymmärtäminen liittyvät tähän olettamukseen. Viidesluokkalaisen käsitteet alkavat kehittyä vasta sen jälkeen kun hänen spontaanit menneisyyteen liittyvät käsitteet ovat riittävästi eriytyneet. Sen jälkeen kun hän osaa sijoittaa oman- ja läheistensä elämän primaarin yleistyksen "ennen ja nyt" puitteisiin. (Vygotski 1982, 193.)

Vygotski (1982) tutki ja kritisoi teoksessaan Piaget'n teoriaa lapsen ajattelun kehitysvaiheista. Vygotskin mukaan viidesluokkalainen on vielä kyvytön tiedostamaan omaa ajatteluaan. Tästä johtuen hän ei myöskään pysty luomaan loogisia yhteyksiä eri asioiden välille, kuten Piaget omassa teoriassaan korostaa. Viidesluokkalainen ei vielä hallitse suhteiden välistä logiikkaa, vaan hän korvaa sen egosentrisellä logiikalla. (Vygotski 1982, 160.)

Vygotski kritisoi teoksessaan Piaget'n ja Sternin teorioita lapsen kielen ja ajattelun kehityksestä hyvinkin voimakkaasti. Vygotski (1982) kritisoi kirjassaan Piaget'n teorian epäkohtia. Hänen mielestään Piaget'n käsityksistä puuttuu kaksi keskeistä seikkaa, nimittäin todellisuus ja

lapsen suhde tähän todellisuuteen. Vygotskin mielestä Piaget'n teoriasta puuttuu lapsen käytännön toiminta. Piaget tarkastelee jopa lapsen ajattelun sosialisatiota käytännön ulkopuolella, kaukana irti todellisuudesta, puhtaana ajattelun kehitykseen johtavana sielujen kanssakäymisenä. Vygotskin mukaan tiedostaminen syntyy vasta silloin kun yksilön ajattelu mukautuu toisiin. (Vygotski 1982, 65.)

Vygotski (1982) korosti yhteistyön merkitystä oppimisen suhteen. Vygotski on sitä mieltä, että yhteistyössä ja ohjauksessa lapsi pystyy ratkaisemaan vaikeampia tehtäviä kuin itsenäisesti. Yhteistyössä lapsi ratkaisee helpommin omaa kehitystasoaan lähinnä olevat tehtävät, ja ratkaisu vaikeutuu käyden lopulta mahdottomaksi, mitä kauemmaksi omasta kehitystasosta mennään. Yhteistyön merkityksen voisi kiteyttää yhteen lauseeseen; Se minkä viidesluokkalainen osaa tehdä tänään yhteistyössä, sen hän osaa tehdä huomenna yksin. (Vygotski 1982, 184.)

Vygotski (1982) korosti teoksessaan jäljitytelyn merkitystä oppimisen muotona. Lapsi oppii hänen mielestään pääasiallisesti jäljittelemällä toisia ihmisiä, ennenkaikkea aikuisia. Perinteinen kouluopetus rakentuu suuressa määrin jäljittelylle. Vygotski onkin sitä mieltä, että vain sellainen kouluopetus on hyvää, joka kulkee hieman oppilaan kehityksen edellä ja vie sitä eteenpäin. (Vygotski 1982, 185-186.)

4.4 Viidesluokkalainen historian ymmärtäjänä

Elion (1988) mukaan historiallisella ymmärtämisellä tarkoitetaan kuvitteellista tapahtumien uudelleen määrittämistä. Historiallinen ymmärtäminen perustuu kykyyn eläytyä menneisyyden tilanteisiin ja tapahtumiin, sekä kykyä asettua menneisyyden ihmisten asemaan. Lisäksi se auttaa ymmärtämään menneiden aikojen ihmisten toimintamahdollisuuksia. Historiallinen ymmärtäminen syventyy käytettäessä lähdeaineistona erilaisia viestejä, jäänteitä ym. materiaaleja. Oppilaiden historiallista ymmärtämistä täydentää esim. opettajan omakohtainen elämäkokemus. (Elio (1998, 31.)

Peruskoulun opetuksen opas (1987) korostaa sitä tosiseikkaa, että viidesluokkalaisella on yleensä varsin myönteiset odotukset historiaa kohtaan opintoja aloittaessaan. Heillä on luontaista uteliaisuutta sekä tuttua läheistä kotiympäristöä, että etäisiä historiallisia asioita kohtaan. Viidesluokkalainen kokee historialliset asiat usein "aikuisten" asioiksi, joten kyseisiin asioihin tutustuminen saattaa kohottaa osaltaan myös

oppilaan itsetuntoa. Lapsen herkkä eläytymiskyky ja empatia mahdollistaa myös osaltaan ajallisesti kaukaisten asioiden ihmisten elämysten tuntemisen. (Peruskoulun opetuksen opas, 1987, 2.)

Peruskoulun opetuksen oppaan (1987) mukaan historian oppiaineksen ymmärtäminen edellyttää viidesluokkalaiselta historiallista kuvittelukykyä ja käsitteellisen ajattelun viriämistä. Oppilaan historiallinen sana- ja käsitevarasto kehittyy historianopetuksen yhteydessä. Historianopetuksen myötä oppilaan historiallinen ajantaju kehittyy vähitellen (Peruskoulun opetuksen opas, 1987, 1-2.)

Peruskoulun opetuksen oppaan (1987) mukaan pelkät yksittäiset vuosiluvut eivät periaatteessa kerro viidesluokkalaiselle vielä mitään. Viidennen luokan oppilaat nimittäin mittaavat vielä ajankulua heille tuttujen asioiden esimerkiksi joulujen ja syntymäpäivien mukaan. Oppilaan ajan käsitys muusta kuin itse koetusta ajasta kehittyy vasta murrosiässä. (Peruskoulun opetuksen opas, 1987, 1-2.)

Aikadimension ymmärtämisen vaikeuden vuoksi aikakausiin nimittäminen kullekin ominaisten ja konkreettisten aiheiden mukaan (kivi-, rauta ym. kaudet) helpottavat oppilasta liikkumaan ajassa taaksepäin. Samalla ne auttavat oppilasta hahmottamaan ja muodostamaan tietyn kokonaisuuden kyseisestä aikakaudesta. Aikajanojen avulla on myös mahdollista edistää viidesluokkalaisen kronologista historiallista ymmärtämistä.

Elio (1988) on myös tutkinut aikakäsitteen kehittymistä. Elion tutkimuksen mukaan viidesluokkalainen alkaa ymmärtää aikayksikköjen merkityksen. Hän kykenee objektiivisesti järjestämään samaan aikakauteen kuuluvia ajallisia tapahtumia sekä tarkastelemaan niitä subjektiivisesti. Oppilas saattaa liittää pienimmät aikayksiköt suuremmiksi kokonaisuuksiksi. (Elio 1988, 93.)

Elion (1988) mukaan viidesluokkalaisen on vaikeaa ymmärtää, miksi jokin historiallinen toiminta onnistui tai epäonnistui. Tämän lisäksi heidän on myös vaikea erottaa toisistaan henkilökohtainen ja historiallinen tieto. Tilanteiden tulkinta aiheuttaa myös oppilaille vielä enemmän ongelmia kuin tarkoitusten ymmärtäminen. (Elio 1988, 33.)

Pilli (1988) kartoitti tutkimuksessaan historialliseen ymmärtämiseen liittyviä ongelmia. Tutkimuksen mukaan historiallisten asiayhteyksien hallinta, yhtenäisen kuvan tai tapahtumalinjan yhdistäminen, oppiaineksen jäsentäminen, syy-yhteyksien ymmärtäminen, käsitteiden sekä aikadimension ymmärtäminen vaativat historiallista ajattelua. Viidennen luokan oppilaalla ei vielä ole näiden edellyttämät ajatteluoperaatiot valmiina, vaan hän omaksuu ne vähitellen. (Pilli

1988, 45.) Joukkotiedotusvälineiden kautta oppilaille on tullut tutuksi monet historiaan liittyvät käsitteet, kuten sota, rauha, hallitus, laki jne. Vaikka käsitteet kuullostavat tutuilta, niiden tulkinnassa saattaa olla vielä hyvinkin suuria puutteita ja eroavaisuuksia.

Pilli (1988) lainaa tutkimuksessaan Küppersin (1961) luokitusta lapsen historiallisen ajattelun kuvaamiseen. 9-10-vuotiaat kokevat historian etäisenä tilana. Viidesluokkalaisten ajatusmaailmassa menneisyyttä verhoaa tarunomainen verho. Suhde historiaan on mystis-mytologinen ja samalla hyvin järkkymätön. Oppilasta kiinnostavat ennen kaikkea henkilöhahmot. Suhde historiaan kokonaisuutena on hyvin tunteenomainen ja mustavalkoinen, konnia vihataan ja sankareita ihailaan. Keskeisintä koko historiallisessa ajattelussa on menneisyyteen eläytyminen. (Pilli 1988, 45.)

Pillin (1988) mukaan samaan luokitteluun perustuen 11-12 vuotiaan ajattelutapa on melko samantyyppinen. Oppilas eläytyy vielä hyvinkin tunteenomaisesti historiallisiin tapahtumiin. Musta-valko-assennoituminenkin on vielä samantyyppinen kuin nuoremmilla. Tässä vaiheessa lapsi kykenee jo ymmärtämään teknis-konkreettisia kehityslinjoja, kuten esineiden, elinolojen tai pukeutumistyylien muuttumista. Kuitenkin valtiollisen historian alalla tapahtuva kehitys, kuten esimerkiksi kansainväliset suhteet tai hallitsijan vallan muuttuminen jäävät vielä käsittämättömiksi. Oppilas ei myöskään hallitse vielä aikadimensiota. (Pilli 1988, 46.)

Pillin (1988) tutkimuksen mukaan lapsen ajattelun kehitys etenee suoraviivaisesti tunteenomaisen eläytyvän kiinnostuksen vaiheesta kohti historiallisen tiedon ymmärtämistä ja lopulta historiantietoisuutta. (Pilli 1988, 46.) Peruskoulun opetuksen oppaan (1987) mukaan viidesluokkalaisten voimakas eläytymiskyky edistää hänen henkilökohtaisen historiantajunsa kehittymistä. Eläytymiskykynsä ansiosta oppilas pystyy asettumaan ajallisesti ja paikallisesti kaukaistenkin ihmisten asemaan ja ymmärtämään heidän toimintansa perusteita. (Peruskoulun opetuksen opas. 1987, 7.)

Klemola (1985) korostaa tutkimuksessaan ajattelun ja historiallisen ymmärtämisen yhteyttä. Tutkijan mukaan viidesluokkalaisten historiallinen ymmärtäminen on hyvin läheisesti sidoksissa ajattelun kehitykseen. Viidesluokkalaisten kyky antaa esimerkiksi jäsentynyt vastaus rajoittuu vielä hyvin usein siihen, mitä tekstissä lukee. Viidesluokkalainen ei mahdollisesti ehkä vielä osaa tehdä loogisia päätelmiä historiallisista tapahtumista. Mahdollisesti kaikki oppilaan tiedot tukeutuvat oppikirjan tietoihin. (Klemola 1985, 11.)

Elion (1988) mukaan nykyään saatetaan tarkastella menneen ajan tapahtumia nykypäivän ihmisen silmin eikä ollenkaan pyritä ymmärtämään niitä mahdollisuuksia, joita historiallisella henkilöllä oli käytössään ratkaisuja tehdessään. On helppo kritisoida, kun tiedetään millaisiin lopputuloksiin tapahtumat johtivat. Historiallisten tapahtumien ymmärtäminen vaatii viidesluokkalaiselta kuvittelukykyä ja empatiaa, jotka ovat hyvin läheisessä vuorovaikutuksessa keskenään. (Elio 1988, 36.)

Pilli (1988) keskittyi tutkimuksessaan historian ymmärtämisen tutkimiseen. Ymmärtäminen on aktiivista toimintaa, jossa tieto suhteutetaan johonkin jo aikaisemmin muodostettuun viitekehykseen. Tutkimuksen mukaan ymmärtämistä ovat: käsitteiden muodostumisen periaatteen kehittyminen, käsitejärjestelmän ymmärtäminen, "punaisen langan" löytäminen, johtopäätösten tekeminen esimerkiksi taulukoista ja kartoista, sekä edellä mainittujen asioiden lisäksi tiedon elementtien yhteyksien erottaminen. (Pilli 1988, 25.)

Oppilaan historiallinen ajattelun luonne Pillin (1988) mukaan selittyy oppilaan omien taipumusten ja ominaisuuksien pohjalta. Se kuitenkin muuntuu ja kehittyy saaden uusia sisällöllisiä ja arvostuksellisia painotuksia yksilönkehityksen myötä. Kodilla ja toveripiirillä on edellisen lisäksi merkitystä historiaan suhtautumiseen ja sen ymmärtämiseen. Nykyajan joukkotiedotusvälineillä on myös hyvin merkittävä asema oppilaan historiallisen ajattelun kehittäjänä. Koululla on kuitenkin suurin merkitys viidesluokkalaisten historiantietoisuuden kehittäjänä (Pilli 1988, 34.)

Pilli (1988) korosti tutkimuksessaan opettajan esimerkin merkitystä historiantietoisuuden kehittäjänä. Opettajan välittämät tiedot ja opetuksen kautta suodattuneet tiedostetut ja tiedostamattomat asenteet vaikuttavat lähes poikkeuksetta oppilaan historialliseen ajatteluun ja sen kehittymiseen. Opettajan oma persoona ja tapa opettaa historiaa vaikuttavat hyvin merkittävästi myös oppilaiden suhtautumistapaan ja motivoitumiseen historiaan koulun oppiaineena. (Pilli 1988, 34.) Innostunut ja aktiivinen historianopettaja saa myös oppilaat motivoitumaan aineen opiskelusta. Monipuolisten työtapojen ja oheismateriaalien käyttö havainnollistaa ja auttaa oppilaita ymmärtämään historiallisia kokonaisuuksia.

Tutkimuksessaan Pilli (1988) mainitsee erääksi oppimisen vaikeudeksi muistitiedon ja ymmärtämisen erottamisen toisistaan, toisaalta ymmärtämiseenkin liittyy aina muistitietoa (Pilli 1988, 25.). Elio määritteli (1988) tutkimuksessaan historian ymmärtämisen kehittämisen näkökohdat. Elion mukaan historiallista ymmärtämistä voi kehittää seuraavilla osa-alueilla: Historiallisen tiedon selektiivinen

mieleenpainaminen, ihmistoimintojen syiden ja seurausten ymmärtäminen, ajassa tapahtuvien muutosten käsittäminen sekä historiallisen lähdeaineiston merkityksen ymmärtäminen ja sen käyttäminen johtopäätösten tekoon. (Elio 1988, 35-36.)

Pillin (1992) artikkelin mukaan käsitys siitä, että historian aineenhallinta edellyttää hyvää muistia, on virheellinen. Muisti sinänsä on osa ihmisen tiedonkäsittelyjärjestelmää. Tehokas mieleenpainaminen ja muistista palauttaminen ovat toimintoja, joissa oppija ajatellen valikoi ja jäsentää informaatiota. Mikäli taas oppilas painaa mieleensä hajanaisia assosiaatioita, joiden yhteyksiä hän ei ymmärrä, ne myös puretaan muistista heikosti organisoituneena ulkolukutietona. (Castrén, Ahonen, Arola, Elio, Pilli 1992, 126.)

Kuhan ja Tirroniemen (1994) mukaan koululaisten minäkuva on heikoimmillaan juuri viidennellä luokalla. Tässä vaiheessa historiallisista tehtävistä suoriutuminen ja yhdessä niiden tekeminen ovat hyvin tärkeitä viidesluokkalaisen itsetunnon kannalta. Tässä vaiheessa oppilaat tarkkailevat hyvin paljon toisia oppilaita, ja epäonnistumisen yhteydessä tunnetaan huonommuutta. Oppilaiden itsekritiikki on korkealla ja asetettujen tavoitteiden saavuttamattomuuden aiheuttama pettymys saattaa ehkä aiheuttaa minäkuvan kriittisen itsearviointin. (Kuha & Tirroniemi 1994, 18.) Opettajan tulee ottaa kyseinen kehityskausi huomioon, ja oppilaita tulee tukea sekä rohkaista tarttumaan haasteisiin. Tehtävät tulee suunnitella sillä tavalla, että oppilaat kokevat onnistumisen iloja. Minäkuvan selkeyttäminen, identiteetin kehittäminen ja itsetunnon vahvistaminen kuuluvat historianopetuksen tavoitteisiin, joten niiden kehittämistä ei missään tilanteessa sovi unohtaa.

4.5 Viidesluokkalaisen suhde yhteiskuntaan?

Peruskoulun ala-asteen oppimäärään ei varsinaisesti kuulu yhteiskuntaopin opetusta, vaikkakin historia ja yhteiskuntaoppi nivelletään samaksi oppiaineeksi. Yhteiskunnallista ajattelua ei maassamme ole tutkittu. Aho (1996) pohtii artikkelissaan syitä aiheen tutkimattomuuteen. Hänen mukaansa ihmisen yhteiskunnallinen tieto on niin laadullista ja kulttuurisidonnaista, että sitä ei voi mekaanisesti mitata tai vertailla. (Jakku-Sihvonen, Lindström, Lipsanen (toim.) 1996, 389.)

Oppilas joutuu päivittäin kosketuksiin yhteiskunnallisten asioiden kanssa. Television ja joukkotiedotusvälineiden kautta hänelle muodostuu tietynlainen käsitys sekä maamme, että koko maailmaa koskettavista yhteiskunnallisista asioista. Viidesluokkalainen ei vielä ymmärrä laajoja kokonaisuuksia, vaan hän saattaa ehkä tunnistaa yksityisiä henkilöitä tai tietää erilaisia yhteiskuntaan liittyviä termejä.

10-12-vuotiaiden yhteiskunnallista ajattelua ei ole tutkittu. Eräs mahdollinen syy tähän on se, että viidesluokkalaiset ovat konkreettisesti ajattelun vaiheessa. He ajattelevat asioita hyvin konkreettisesti, joten yhteiskunnallisten käsitteiden ymmärtäminen, kuten esimerkiksi demokratia, saattaa ala-asteen oppilaille olla liian vaikeaa. Onko kuitenkin niin, että oppilaiden yhteiskunnallista ajattelua aliarvioidaan. Oppilaat oppivat yhteiskunnallisia asioita, mikäli havainnollistavat esimerkit otetaan heidän jokapäiväisestä elämästä.

Pitkäniemi (1996) pohtii artikkelissaan yhteiskuntaopin asemaa peruskoulun historianopetuksessa. Yhteiskunnallisten käsitteiden hallinta on opettajallekin vaativaa, joten niiden oppiminen ei ole peruskoululaisillekään helppoa. Toisaalta viidesluokkalaiset saattavat osata käsitteitä näennäisesti pelkästään yhden esimerkin kautta, jolloin yleistyneemmät tiedonrakenteet ovat jääneet saavuttamatta. Kyseinen ajatusmalli on hyvin yleinen vielä yläasteenkin oppilailla. (Pitkäniemi 1996, 16-20.)

Kuhan ja Tirroniemen (1994) mukaan viidesluokkalainen alkaa jo olla murrosiän alkuvaiheessa ja silloin hän alkaa etsimään itseään uudelleen. Samalla hän pyrkii löytämään vastauksia seuraaviin kysymyksiin: Kuka ja millainen minä olen? Mikä minun paikkani on tässä maailmassa ja yhteiskunnassa? (Kuha & Tirroniemi 1994, 18.) Tässä vaiheessa historianopetuksen tulee tukea ja kehittää oppilaan omaa identiteettiä ja vahvistaa hänen minäkuvaansa. Samalla historian ja yhteiskuntaopin tunneilla tulisi käydä läpi sellaisia yhteiskunnallisia asioita, joita oppilaat tarvitsevat asioidessaan yhteiskunnan eri instituutioissa.

Aho (1997) on tutkimuksessaan sitä mieltä, etteivät suomalaiset koululaiset ole sen enempää kiinnostuneita poliittisista puolueista kuin muutkaan Euroopan oppilaat. (Angvik, M & Von Borries, B. 1997, 260.) Ahon (1996) artikkelin mukaan oppilaat ajattelevat optimistisesti suomalaisen yhteiskunnan tulevaisuuteen. He uskovat saavansa mielenkiintoisen työpaikan ja sen myötä hyvät tulot. Peruskoululaiset näyttävät yleisesti luottavan oman maansa jatkavan historiassa ottamaansa suuntaa kohti parempaa tulevaisuutta ja he näkevät muutoksen avainten olevan tieteen ja tekniikan edustajien käsissä. Historia ei kuitenkaan ole antanut heille luottamusta pienen ihmisen

mahdollisuuksiin vaikuttaa historian kulkuun, edes ympäristön säästymiseen. Euroopan tulevaisuutta koskevat odotukset eivät ole yhtä korkealla, johtuen ehkä median luomasta käsityksestä. (Jakku-Sihvonen, Lindström, Lipsanen, (toim.) 1996, 383-384, 389-390.)

5. TUTKIMUSONGELMAT

Historiaa on yleisesti pidetty oppilaille melko vaikeasti avautuvana oppiaineena. Syinä tähän voivat olla mm. historian abstrakti perusluonne, syy-yhteyksien ja asiayhteyksien moninkerroksisuus sekä aikadimensio.

Kyseisessä tutkimuksessa tarkastellaan peruskoulun ala-asteen viidesluokkalaisten ajatuksia historiasta. Tutkimuksen tavoitteena on löytää vastauksia seuraaviin tutkimusongelmiin.

1. Mikä viidesluokkalaisten mielestä on historiaa?
2. Millaisena viidesluokkalaiset kokevat aineen opiskelun?
3. Mikä oppilaita erityisesti kiehtoo historian opiskelussa?
4. Millaiset asiat historiassa oppilaat kokevat vaikeina?
5. Miten historianopetusta tulisi kehittää?

6. TUTKIMUSMENETELMÄT

6.1 Tutkimuksen suorittaminen ja tutkimuskohde

Viidesluokkalaisten historiallista ajattelua käsittävä tutkimus suoritettiin huhtikuun lopussa ja toukokuun alussa vuonna 1998 Alavieskan Kirkonkylän ala-asteen viidennessä luokassa. Oppilaita luokassa oli 18, joista poikia oli 10 ja tyttöjä 8. Tutkimuskohteen valintaan vaikutti hyvin merkittävästi se, että tutkija on itse ollut luokassa opettajana aiemmin. Tästä johtuen kyseisen luokan oppilaat olivat tutkijalle tuttuja oppilaita.

Oppilaiden tuntemuksesta oli suuri hyöty tutkimuksen suorittamisen kannalta, koska oppilaat tunsivat tutkijan ja tutkija puolestaan jokaisen haastateltavan jo etukäteen. Kyseinen ennakkoasetelma helpotti tutkimuksen suorittamista hyvin paljon, koska luottamussuhde haastattelijan ja haastateltavien välille oli jo luotu vuosia aiemmin. Tutkimuskohteen valintaan vaikutti omalta osaltaan myös luokanopettajan yhteistyöhalukkuus. Koulun myönteinen ilmapiiri ja suhtautuminen tutkimuksen toteuttamiseen vaikutti hyvin merkittävästi tutkimuskohteen valintaan ja tutkimuksen suorittamiseen.

6.2 Tutkimusmenetelmät

Viidesluokkalaisten historiallisen ajattelun tutkimisessa sekä tutkimusongelmien selvittämisessä käytettiin kaksivaiheista tutkimusta. Tutkimuksen ensimmäisessä vaiheessa oppilaat kirjoittivat omassa luokassa historialliseen aiheeseen liittyvän kirjoitelman. Kirjoitelmien perusteella valittiin seitsemän viidennen luokan oppilasta teemahaastatteluun. Haastatteluun osallistui kolme tyttöä ja neljä poikaa. Haastateltaviksi pyrittiin valitsemaan mahdollisimman

heterogeenisiä oppilaita, jotta tutkimuksesta tulisi tarpeeksi kattava. Tutkimuksen haastattelumetodina käytettiin teemahaastattelua.

6.2.1 Historiaan liittyvät kirjoitelmat

Tutkimuksen ensimmäisessä vaiheessa oppilaat kirjoittivat historiaan liittyvän kirjoitelman. Oppilailla oli mahdollisuus valita kirjoitelmansa aihe kolmen otsikon joukosta. Kirjoitelmien aiheet oli valittu hyvin tarkkaan historian oppitunneilla käsiteltyjen sisältöalueiden joukosta. Kirjoitelmien aiheiden valinnoissa oli otettu huomioon oppilaiden sen hetkinen tiedon taso.

Ennen kirjoitelmien kirjoittamista keskusteltiin yhdessä kirjoitelmien aiheista ja muisteltiin opittuja asioita, jotta kirjoitelmien kirjoittaminen ei olisi tuntunut liian vaikealta. Keskustelun avulla oli myös tarkoitus palauttaa mieleen aiemmin historian oppitunneilla käsiteltyjä kirjoitelmien teemoihin liittyviä asioita.

Tähän mennessä viidennen luokan oppilaat olivat opiskelleet historiaa melkein yhden lukuvuoden. Heille oli tullut tutuksi esihistoriallinen aikakausi, Egyptin historia ja tutkimushetkellä he käsitelivät Kreikan historiaa. Kirjoitelmien aiheita oli kolme, joista jokainen valitsi omansa.

Historiaan liittyvien kirjoitelmien aiheet olivat seuraavat:

- * Elämää esihistoriallisessa kylässä
- * Muinaista Egyptiä tutkimassa
- * Mikä minua historiassa eniten kiinnostaa?

Viidennen luokan oppilaat kirjoittivat kirjoitelmansa omassa luokassaan. Tästä johtuen kirjoitusympäristö oli heille tuttu ja turvallinen. Kirjoitelmien kirjoittaminen ei tuottanut oppilaille vaikeuksia, vaan jokainen oppilas kirjoitti tarinansa omien edellytystensä mukaan. Oppilaat paneutuivat työhönsä huolella ja tämä näkyi myös kirjoitelmien lopputuloksissa. Oppilaiden mielestä kirjoitelmien kirjoittaminen ei ollut liian hankalaa, ja kaikki oppilaat suhtautuivat kirjoitelmien tekoon suhteellisen huolellisesti. Oppilaat käyttivät keskimäärin aikaa kirjoitelmien kirjoittamiseen noin 1-2 tuntia.

Oppilaat onnistuivat kirjoittamistehtävässään aika hyvin, vaikkakin kirjoitelmien joukkoon mahtui hyvin eritasoisia tekstejä. Kirjoitelmien

pituus vaihteli hyvin paljon kirjoittajien kesken. Viidesluokkalaisten heterogeeninen kirjoittamisen taso näkyi hyvin selvästi kirjoitelmien tuloksista. Moni oppilas kirjoitti pelkästään kirjan faktatietoa sisältävän kirjoitelman. Vain kaksi oppilasta kirjoitti tarinaa historiallisen ihmisen näkökulmasta. Heillä historiallinen ajattelu oli kehittynyt jo niin pitkälle, jotta he pystyivät siirtymään historiallisen henkilön rooliin, selittäen asioita heidän näkökulmistaan.

6.2.1.1 Sisällön analyysi

Pietilän (1973) mukaan sisällön analyysillä tarkoitetaan kirjoitetun tekstin erittelyä. Sen avulla dokumentista tehdään havaintoja ja niiden avulla kerätään tietoja tieteellisiä pelisääntöjä noudattaen. Kirjoitelmia ja niiden sisältöjä voidaan pitää luonteeltaan esittävinä. Kirjoitelmien sisältöä voidaan kuvata tai selittää sellaisenaan tai niiden nojalla voidaan kerätä tietoja tai tehdä päätelmiä muista tutkimukseen liittyvistä ilmiöistä. (Pietilä 1973, 7, 23, 254.)

Grönfors (1985) korostaa sisällön analyysin merkitystä. Analyysin avulla on mahdollista tarkastella kvalitatiivisin keinoin kerätyn tutkimusmateriaalin sisältöä. Sisällön analyysi on tapa tarkastella tutkimusaineistoa. Analyysin avulla saadaan kerätty aineisto järjestettyä johtopäätösten tekoa varten. Sisällön analyysi tuottaa raaka-aineita teoreettiseen pohdiskeluun. (Grönfors, M. 1985, 161.)

Tämän tutkimuksen aineiston dokumentit muodostuivat viidennen luokan oppilaiden tekemistä historiaan liittyvistä kirjoitelmista. Kirjoitelmien analysointia vaikeutti kirjoitelmien heterogeenisyys. Kirjoitelmat olivat hyvin eritasoisia, joten yhtenäistä luokitusta niille oli vaikeaa löytää. (Kts. liite nro. 2.)

Kirjoitelmat antoivat vastauksia kahteen tutkimusongelmaan. Niistä kävi ilmi oppilaiden kiinnostuksen kohteet sekä historian ymmärtämisen vaikeus. Kirjoitelmista ilmenivät historiallisen ymmärtämisen vaikeudet lähinnä käsitteiden keskinäisenä sekoittumisena. Viidesluokkalaisten kiinnostuksen kohteiden kartoitus oli suhteellisen helppoa.

Kirjoitelmat luokiteltiin tutkimusongelmien mukaan. Haastateltavat valittiin kirjoitelmien perusteella. Tarkoituksena oli saada mahdollisimman kattava yleiskatsaus koko luokan historiallisesta

ymmärtämisestä. Tämän vuoksi haastateltaviksi valittiin hyvin eritasoisia viidennen luokan oppilaita.

6.2.2 Teemahaastattelut

Syrjälä & Numminen (1988) kuvailevat teoksessaan teemahaastattelua seuraasti; Teemahaastattelussa varmistetaan teemaluettelon avulla, että kaikilta haastateltavilta saadaan kootuksi periaatteessa samanlaiset tiedot. Haastattelijalla on teemojen puitteissa mahdollisuus ja vapaus keksiä ja vaihdella kysymyksiä, jotka kuvaavat yksittäistä tutkimuksen kohdetta. (Syrjälä & Numminen 1988, 100.)

Alasuutari (1994) korostaa teemahaastattelussa itse haastattelutilanteen merkitystä. Teemahaastattelu tulee nähdä ennen kaikkea tilanteena, jossa keskustelun osapuolet käyttävät "sosiologista mielikuvitustaan". Haastateltava ja haastattelija ovat haastattelutilanteessa tutkimusmateriaalin aktiivisia tuottajia. Puheillaan ja omaksumillaan rooleilla sekä suhtautumistavoillaan he tuottavat konkreettisia esimerkkejä siitä, miten kulttuurin eri piireissä voidaan toimia. Itse aineiston analyysi teemahaastattelussa jää yleensä itse tutkijan tehtäväksi. (Alasuutari 1994, 127.)

Tutkimuksessaan Hirsjärvi ja Hurme (1988) painottavat ennakkovalmistelujen tärkeyttä. Tutkijan tulee valmistautua teemahaastatteluun erittäin hyvin etukäteen. Suunnitteluvaiheessa tulee jo hahmotella tutkimuksen päälinjat ja keskeiset ratkaisut. Suunnitteluvaihe voidaan Hirsjärven mukaan jakaa kolmeen eri vaiheeseen: Tutkimuksen yleisluonteiseen suunnitteluun, tavoitteiden ja ongelmien hahmotteluun ja ongelmien ratkaisuun tarvittavan tiedonhankinnan suunnitteluun. Varsinaisen haastattelutilanteen toteutuksen ja kulun suunnitteluun, sekä haastattelun jälkeisen toiminnan suunnitteluun. (Hirsjärvi, Hurme 1988, 39.)

Hirsjärven ja Hurmeen (1988) mukaan teemahaastattelussa pyritään haastattelun avulla keräämään sellainen tutkimusaineisto, jonka pohjalta voidaan luotettavasti tehdä tutkittavaa ilmiötä koskevia päätelmiä. Teemahaastattelussa varsinaisten hypoteesien asettaminen on hankalaa, koska mitään jyrkkiä ja kaavamaisia ohjeita niiden asettelusta ja konstruktoinnista ei tutkijalle voi antaa tutkimuksen ainutlaatuisuuden vuoksi. Teemahaastattelutilanteessa tutkija on

useinkin enemmän kiinnostunut tutkittavan ilmiön perusluonteesta ja -ominaisuuksista sekä hypoteesien löytämisestä, kuin ennalta asetettujen hypoteesien todentamisesta. (Hirsjärvi, Hurme 1988, 40-41.)

Haastatteluteemojen suunnittelu on Hirsjärven ja Hurmeen (1988) mukaan teemahaastattelun suunnitteluvaiheen tärkein tehtävä. Teemahaastattelu periaatteessa rakentuu suunniteltujen teemojen varaan. Tutkijan on kuitenkin harkittava, onko kaikista tutkimuksen ilmiöistä välttämätöntä keskustella juuri haastattelutilanteessa. Joustava ja luonnollinen eteneminen teemasta toiseen haastattelutilanteessa on hyvin tärkeää. (Hirsjärvi, Hurme 1988, 41.)

Tutkimukseen liittyvät peruskäsitteet hahmottuvat Hirsjärven ja Hurmeen (1988) mukaan perehdyttäessä teoriaan ja tutkimustietoon. Kyseiset ilmiöiden pääluokkia kuvaavat nimitykset ovat samalla myös tutkimuksen teoreettisia peruskäsitteitä. Haastattelurunkoa laatiessa tutkija ei laadi yksityiskohtaista kysymysluetteloa, vaan teema-alueuuttelon, jolloin teema-alueet edustavat teoreettisten pääkäsitteiden spesifioituja alakäsitteitä tai luokkia. (Hirsjärvi, Hurme 1988, 41.)

Hirsjärvi ja Hurme (1988) kuvailevat kirjassaan teemojen luonnetta. Teemat ovat luonteeltaan tutkimusongelmia yksityiskohtaisempia ja suhteellisen pelkistettyjä, iskusanallisia luetteloita. Toiminnan kannalta ne ovat niitä alueita, joihin haastattelukysymykset varsinaisesti kohdistuvat. Haastattelutilanteessa teemat ovat tutkijan muistilistana ja tarpeellisena keskustelua ohjaavana kiintopisteenä. Itse haastattelutilanteessa varsinaiset teema-alueet operationalistetaan haastattelukysymyksillä. Tutkijan valitsemien teema-alueiden tulisi olla niin väljiä, että hänelle paljastuu mahdollisimman hyvin tutkittavan ilmiön moninainen rikkaus. (Hirsjärvi, Hurme 1988, 41.)

Hirsjärvi ja Hurme (1988) korostavat teoksessaan keskustelun syventämisen merkitystä. Haastattelija voi jatkaa ja syventää keskustelua haastateltavan kanssa teema-alueiden pohjalta niin pitkälle kuin haastateltavan edellytykset ja kiinnostus sallivat. Yleensä yhdestä teemasta viriää useita eri kysymyksiä. Vastaavasti puolestaan yksi laajempi kysymys saattaa antaa vastauksen useampaan eri teemaan. (Hirsjärvi, Hurme 1988, 42.)

Hirsjärven ja Hurmeen (1988) mukaan haastattelijan muodostamat kysymykset tuottavat halutun haastatteluaineiston, jonka käsittely alkaa muuttujien muodostamisesta. Ne kuvaavat tutkimuksen tutkimusongelmia sen eri näkökulmista. Muuttujat johtavat takaisin tutkimuksen lähtökohtaan ja tuottavat vastauksen ennalta asetettuihin tutkimusongelmiin. (Hirsjärvi, Hurme 1988, 42.)

Tutkimuksen teemahaastatteluun valittiin seitsemän eri tavalla ajattelevaa viidennen luokan oppilasta. Haastateltavat valittiin historiallisten kirjoitelmien perusteella. Haastattelu eteni valmiiksi suunniteltujen teemojen ja niihin liittyvien kysymysten avulla. (Kts. liite1.) Haastattelun kysymykset liittyivät mm. seuraaviin teemoihin: Mitä historia oppilaiden mielestä on? Millaiset sisältöalueet oppilasta kiinnostavat? Mitä oppilas odottaa ja haluaa oppia historian oppitunneilla? Millaisia vaikeuksia oppilas on kohdannut historian opiskelussa? Samalla pyrittiin selvittämään millaista hyötyä historian opiskelusta oppilaalle on?

Jokainen haastattelu sisälsi joukon hyvin erilaisia kysymyksiä. Kysymykset oli kuitenkin ryhmitelty sisältöalueittain tietyin päälinjoin tosiasiakysymyksiin ja mielipidekysymyksiin. Teemahaastattelulle tavanomaiseen tyyliin kaikki kysymykset olivat avoimia.

Teemahaastattelu osoittautui toimivaksi tutkimusmenetelmäksi. Oppilaat juttelivat historiallisista asioista avoimesti. Laaditut teemat olivat sopivan avoimia ja keskustelua oli mahdollista tarpeen tullen syventää. Viidesluokkalaisten heterogeenisuus ilmeni haastattelutilanteissa. Oppilaat olivat verbaalisilta taidoiltaan hyvin erilaisia. Haastattelun avulla tutkija sai haluamaansa tutkimusmateriaalia.

6.3 Tutkimuksen luotettavuus

Ahosen (1994) mukaan laadullisen aineiston ja siitä tulkinnan avulla tutkimuksessa löydettyjen merkitysten ja merkityskategorioiden luotettavuus riippuu kahdesta eri tekijästä. Ensinnäkin siitä miten ne vastaavat tutkimushenkilöiden tarkoittamia merkityksiä ja toiseksi missä määrin ne vastaavat tutkimuksen teoreettisia lähtökohtia. Tutkimuksessa on siis kysymys ennenkaikkea tulkintojen validiteetista. (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen, Saari. 1994, 129.)

Ahonen (1994) korostaa artikkelissaan myös aineiston relevanttisuuden merkitystä. Ahosen mukaan aineiston relevanttisuus tulee esille teoreettisen taustan ollessa vahvasti käsitteiden ja ongelmanasettelun taustalla. Tutkimuksen relevanssi riippuu siitä miten esimerkiksi tutkija käyttää haastattellessaan hyväkseen teoreettista perehtyneisyyttään tutkittavaan ilmiöön. Tutkimusaineiston tulee olla aitoa ja sen tulee olla

myös omalta osaltaan relevanttia teoreettisen taustan ja käsitteiden suhteen. (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen, Saari. 1994, 129, 154.)

Tutkimuksen validisuudesta ilmenee missä määrin tutkimuksen johtopäätökset vastaavat todellisuutta, eli tutkimusaineistoa, josta ne on saatu. Syrjälä (1988) luokittelee tutkimuksessaan eri validiteettityypit. Käsitevaliditeetilla tarkoitetaan sitä, missä määrin tutkimuksessa käytetyt käsitteet sopivat yhteen aineiston kanssa. Teoreettinen validiteetti puolestaan koskee sitä miten käsitteitä käytetään, sekä kuinka ne vastaavat tuloksena olevan teorian yhtenäisyyteen. Sisäinen validiteetti liittyy tutkimuksen uskottavuuteen. Kyse on siitä ovatko tutkimuksen tulokset riittävän yhtenäisiä, niin että niiden perusteella voidaan tehdä yhtenäisiä päätelmiä. Ulkoisella validiteetilla tarkoitetaan yleistä yleistettävyyttä ja tulosten käyttökelpoisuuden arviointia. (Syrjälä, Numminen. 1988, 140-142.)

Tutkimuksen validiteetti pyrittiin säilyttämään sillä, ettei oppilaiden vastauksia ylitulkittu. Oppilaiden vastauksille ja niiden tulkinnoille pyrittiin olemaan objektiivinen. Tutkija itse toimi aineiston luokittelijana ja sen arvioitsijana. Tutkimusongelmia, eli viidesluokkalaisten historiallisen ajattelun tasoa pyrittiin selvittämään oppilaiden kirjoitelmien sekä haastattelun avulla. Tutkimuksen avulla pyrittiin selvittämään minkälaisena viidesluokkalaisten kokevat historian opetuksen ja millaisia mahdollisia vaikeuksia he olivat kohdanneet aineen opiskelun yhteydessä.

Hirsjärvi (1988) korostaa tulosten ja todellisuuden vastaavuuden merkitystä jokaisessa tutkimuksessa. Teemahaastattelun avulla tehty tutkimus antaa mahdollisuuden moni-ilmeisempään tutkimukseen (Hirsjärvi 1988, 128). Tämän tutkimuksen avulla pyritään tavoittamaan viidesluokkalaisten ajatusmaailmaa. Tiivistäen sitä niin, että se välittäisi haastateltavien todellisia ajatuksia ja kokemuksia historian opetuksesta. Tutkimuksessa luokitellaan oppilaiden tuottaman vapaamuotoisen kirjallisen aineiston lisäksi myös teemahaastattelusta saatua aineistoa.

Tutkimus täyttää aitouden kriteerit, mikäli aineiston hankinnassa vallitsee luottamus ja yhteisymmärrys. Ahosen (1994) mukaan aitous voidaan osoittaa esimerkiksi aineiston hankintaprosessin kuvauksella vaikkapa tilaneyhteyksin. Toinen hyvä keino on selvittää, miten tutkija rakensi luottamuksen itsensä ja haastateltavien välille. Kolmas luotettavuuden osoittava keino on litteroida tarpeeksi otteita haastatteluista. (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen, Saari. 1994, 154.)

Tutkimuksen haastattelutilanne oli rauhallinen ja haastattelijan ja haastateltavien välille on luotu jo vuosia sitten luottamussuhde, joka oli havaittavissa itse haastattelutilanteessa. Tilanne oli luonteva ja oppilaat

eivät arkailleet vastauksissaan. Viidesluokkalaiset kertoivat avoimesti omia ajatuksiaan historiaan liittyvistä asioista. Haastattelujen avulla tutkija sai hyvän tutkimusaineiston, jota analysoimalla saatiin vastaukset asetettuihin tutkimusongelmiin.

Ahosen (1994) mukaan laadullisen tutkimuksen luotettavuutta on lähes mahdotonta tarkistaa tutkimusta toistamalla. Onhan tutkija jo itse sinänsä tietynlainen tutkimusmittari teoreettisen tietämyksensä vuoksi sekä jokainen tutkimustilanne on joka kerta ainutkertainen tilaisuus. Tutkijan tulee raportoida tutkimusprosessin eri vaiheet ja menetelmät mahdollisimman tarkasti, että lukija voi nähdä etteivät tulokset perustu vain tutkijan henkilökohtaiseen intiutioon tutkitusta ilmiöstä. (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen, Saari. 1994, 154.)

Saaren (1994) mukaan tutkijan tulee pyrkiä myös erittelemään tutkimusvaiheen mahdolliset tulkinnalliset vaikeudet; esimerkiksi miten hankalaa oli erottaa ilmaisuja toisistaan niiden merkitysten suhteen, millaiset ilmaukset oli vaikea tulkita ja mitkä luokittelut oli vaikea perustaa. Tutkija voi tuoda esille myös muita mahdollisia aineistosta saatavia kategorioita, jotka kuitenkin jätettiin tutkimuksen ulkopuolelle. (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen, Saari. 1994, 155.)

Eniten vaikeuksia tutkimusaineiston analysoinnissa tuotti viidesluokkalaisten historiallisten kirjoitelmien luokittelu. Oppilaiden kirjoitelmat olivat hyvin heterogeenisiä, joten yhtenäisen luokittelun määrittely oli hankalaa. Teemakysymyksiin edenneet haastattelut oli suhteellisen helppoa analysoida. Tutkimuksen tulokset ja niiden analysointi pohjautuu hyvin pitkälle teemahaastatteluista saatuihin tutkimustuloksiin. Historialliset kirjoitelmat täydentävät niitä.

Kahdeksantoista oppilaan kirjoitelmat, sekä seitsemän oppilaan haastattelut ovat todella suppea tutkimusmateriaali. Tästä johtuen tutkimusaineiston pienuus rajoittaa omalta osaltaan tulosten yleistettävyyttä.

7. TUTKIMUKSEN TULOKSET

Tutkimusaineistoa kerättiin sekä teemahaastattelun, että oppilaiden kirjoittamien historiallisten kirjoitelmien avulla. Tutkimusaineiston analysointi ja tulkinta tapahtui haastattelussa käytettyjen teema-alueiden pohjalta. Historialliset kirjoitelmat tukivat haastattelujen teema-alueita täydentäen. Pääosin tutkimustulokset kitenkin on kerätty teemahaastattelusta saadun tutkimusaineiston pohjalta. Tutkimuksen tulokset on eritelty teema-alueiden mukaan. Tutkimustulokset on koottu luvuiksi, joiden nimet on saatu oppilaiden omista ilmaisuista.

7.1 Historia on mielestäni...

Teemahaastattelun alussa pyrittiin selvittämään oppilaiden ennakkokäsityksiä laajasta yleiskäsitteestä historia. Tarkoituksena oli selvittää mitä sana historia tuo oppilaille ensimmäisenä mieleen? Kuinka laajana alueena he käsittävät historian? Mitä historia oppilaiden mielestä on? Mitä siihen kuuluu, kenestä se kertoo ja miten historia on vuosien varrella syntynyt?

Tämän teema-alueen analysoinnissa käytettiin pelkästään haastattelumateriaaleja, sillä kirjoitelmien aiheet eivät liittyneet kyseiseen teemaan. Haastateltavat oppilaat kokivat tämän teema-alueen varsin hankalana ja mahdollisesti liian laajana. Oppilaita piti johdatella aiheeseen monenlaisten apukysymysten avulla. Ilmeisesti oppilaat eivät aikaisemmin olleet pohtineet sanan varsinaista merkitystä. Historiallinen ajattelu ei todennäköisesti vielä viidesluokkalaisilla ole kehittynyt niin pitkälle, että heille olisi jo ehtinyt muodostua laajempi käsitys historiallisesta kokonaisuudesta.

"Historia on sitä, kun joku henkilö on tehnyt sitä
mitä ei voi enää tehdä"

Yleisesti ottaen historia oppilaiden mielestä kertoo vanhoista asioista ja menneiden vuosisatojen tapahtumista. Suurin osa haastateltavista oppilaista yleisti asian koskemaan pelkästään yksittäisiä historiallisia tapahtumia; sotia, Rooman tapahtumia ja Egyptin historian löytöjä ja pyramidien hautoja.

“Historia on sellaista vanhaa aikaa ja tietysti kaikkia niitä Egyptin asioita. Se kertoo myös Kivikaudesta ja siitä Odysseuksesta. Mä en kyllä usko, että se on ollu olemassa”

Haastatteluista kävi ilmi viidesluokkalaisten ajatusmaailman konkreettisuus. Viidesluokkalaisten kokivat historian varsin konkreettisina tapahtumina ja asioina, kuten yllä mainitusta esimerkistä käy ilmi. Historia on viidesluokkalaisten mielestä pelkästään niitä asioita, joita koulussa historian oppitunneilla oli käsitelty. Eräs haastateltava sanoikin osuvasti, eli

"Historia on sitä mitä koulussa opetetaan."

Oppilaat käsittävät historian yksittäisinä pieninä pirstaleisina tapahtumina. Heille ei vielä ole muodostunut laajempaa kokonaiskuvaa historian laajasta kokonaiskentästä. Oppilaat mieltävät historian pelkästään koulussa opettavaksi oppiaineeksi, edes joukkotiedotusvälineiden välittämät historialliset dokumentit ja elokuvat eivät ole laajentaneet viidesluokkalaisten ennakkokäsityksiä historian alalta.

Historia kertoo menneiden aikojen ihmisten toiminnasta, kuitenkin yksittäisten ihmisten perspektiivi jäi melkein kaikilta oppilailta huomioimatta. Historia on kansojen historiaa ja historialliset tapahtumat kertovat harvoin yksittäisen ihmisen elämästä. Oppilaat muistavat parhaiten kansojen historiaan liittyviä asioita. Vain muutama historian merkkihenkilön jännittävä tapahtuma miellettiin yleiskäsitteen historia alle. Toisaalta viidesluokkalaisten on vielä vaikeaa asettaa historian merkkihenkilöiden asemaan, vaikkakin eläytymiskyky on jo kehittynyt melko hyvin. Oppilaat eivät osaa ajatella historiallisia tapahtumia yksittäisen henkilön näkökulmasta.

Kuinka historiaa tulisi koulussa opettaa, jotta oppilaiden historiantietoisuus kehittyisi, ja he oppisivat muodostamaan laajemman kokonaiskuvan historiallisesta kentästä? Vaihtelevien

opetusmenetelmien käyttö saattaisi olla yksi vaihtoehto kokonaiskuvan laajentamisen kannalta. Etenkin pedagogisen draaman käyttö historian opetuksessa saattaisi auttaa historiallisten käsitteiden laaja-alaisempaa ymmärtämistä.

Viidesluokkalainen ei vielä pysty ajattelemaan asioita laaja-alaisesti ja mm. syy-seuraussuhteiden ymmärtämisen vaikeus vaikuttaa kokonaiskuvan muodostamiseen, mikä puolestaan omalta osaltaan mahdollisesti vaikeuttaa historiallisten tapahtumien laajempaa ymmärtämistä.

Haastattelutilanteessa kysyttiin Suomen historian mahdollisesta olemassaolosta. Vastaukset olivat häkellyttäviä.

“En mä usko, että meillä täällä Suomessa on historiaa.”

Vain yksi haastatteluun osallistuneista viidesluokkalaisista oppilaista oli sitä mieltä, että meillä Suomessa on luultavasti historiaa. Kaikki muut mielsivät historian käsittämään vain muiden maiden tapahtumia. Luokan käyttämällä oppikirjalla on mahdollisesti hyvin suuri merkitys tällaiseen vääristyneeseen ajatukseen. Viidennen luokan oppikurssissa käsitellään nimittäin vain yhdessä kappaleessa Suomen historiaa.

Tässä tilanteessa törmäämmekin historianopetuksen vaikeuteen ja sen merkitykseen kansallisen identiteetin parantajana. Viidesluokkalaiset tietävät mistä historia kertoo, mutta he eivät osaa konkretisoida sitä jokapäiväiseen elämään. Opettajan tulisi huomioida tämä opetussuunnitelman teon yhteydessä. Historianopetuksen tulisikin lähteä liikkeelle pienistä paikallishistorian kokonaisuuksista, eli oppilaan omasta elämänpiiristä ja sitä tulisi pikkuhiljaa laajentaa oppilaiden historiantietoisuuden kehittymisen myötä.

Historianopetuksen alkuvaiheessa historialliset esimerkit tulisi ottaa konkreettisesti oppilaan omasta elämästä. Tämä helpottaa historiallisten asioiden ymmärtämistä. Kun viidennen luokan oppilas tietää oman kotiseudun historiasta ja mahdollisesti jopa oman sukunsa historiasta, hänelle syntyy tietynlainen vertailupohja myös muihin historiallisiin tapahtumiin. Samalla hän oppii vertailemaan eri historiallisia tilanteita omaan lähihistoriaansa. Tämä puolestaan edistää oppilaan historiantietoisuuden kehittymistä.

7.2 Näistä asioista olen kiinnostunut

Luokassa oli 18 oppilasta, joista jokainen oppilas osallistui historiaan liittyvän kirjoitelman kirjoittamiseen. Oppilailla oli mahdollisuus valita kirjoitelmiansa aihe kolmen annetun otsikon joukosta. Historiallisten kirjoitelmien perusteella kolmesta annetusta kirjoitelman aiheesta oppilaiden mielenkiinto kohdistui selkeästi aiheeseen "Mikä minua eniten historiassa kiinnostaa?" Neljätoista oppilasta kahdeksastatoista valitsi aiheekseen kyseisen otsikon. Neljä oppilasta kirjoitti aiheesta "Elämää esihistoriallisessa kylässä". Kukaan luokan oppilaista ei valinnut aiheekseen "Muinaista Egyptiä tutkimassa."

Oppilaiden kirjoittamien kirjoitelmien perusteella viidesluokkalaisten suurin historiallinen kiinnostuksen kohde on ollut Egyptin historia.

"Minua kiinnostaa eniten pyramidit ja niiden sisällä olevat aarteet. Haluaisin käydä katsomassa pyramidin sisällä erilaisia mummioita. Ne on varmasti värikkäitä. Olis kiva myös nähdä niitä aarteita. Siellä saattaa olla vartioita, jotka katsovat ettei kukaan varasta niitä aarteita."

Kukaan oppilas ei kuitenkaan valinnut kirjoitelman aiheeksi varsinaista spesifiä aihetta annetuista kolmesta otsikko-vaihtoehdosta. Aiheen suuri kiinnostavuus johtunee mahdollisesti siitä, että Egyptin historiaa käsittelevä luku oli oppilaiden mielikuvitukseen vetoava ja kiehtova. Kirjoitelmien perusteella Faaraoiden elämä, pyramidit ja hautakammioihin liittyvät, ehkä hieman mystiset ja jännittävät asiat ovat jääneet hyvin viidesluokkalaisten mieleen. Oppilaat kirjoittivat hyvinkin tarkkoja kuvauksia esim. mummioista.

"Kuolleilta poistettiin kaikki sisäelimet, ja ne laitettiin saviruukkuihin. Aivot otettiin nenän kautta ulos ja vain sydän jätettiin paikoilleen. Sitten ruumiit palsamoitiin ja käärittiin kangassiteisiin ja laitettiin mummio-arkkuihin."

Egypti-aiheen suureen suosioon ilmeisesti vaikutti aiheen mystisyys. Aihepiiri on hyvin kaukana oppilaiden omasta elämänpiiristä.

Mahdollisesti juuri sen vuoksi aiheen mystisyys kiehtoo viidesluokkalaisia hyvin paljon. Egyptin historiaan liittyvät todennäköisesti hieman pelottavatkin tarinat palsamoinneista, muumioista, pyramidien aarteista, Jumalista ja hautojen ryöstöretkistä ovat jääneet erityisesti oppilaiden mieleen. Oppilaille on hahmottunut tietynlainen, ehkä kuitenkin mielikuvituksellisesti väritynyt tarunhohtoinen kokonaisuus Egyptin värikkästä historiasta.

Oppilaat ovat sisäistäneet Egyptin historiaan liittyvät erityiskäsitteet yllättävän hyvin. Oppilaat käyttivät myös kirjoitelmissaan abstrakteja ja vaikeita sanoja oikeissa asiayhteyksissä ja osoittivat näin hallitsevansa termien merkityksen. Ilmeisesti oppilas oppii niitä asioita, joista hän on aidosti kiinnostunut, vaikka ne sattuisivat olemaan kaukana oppilaan omasta elämänpiiristä. Oppilaat osasivat käyttää käsitteitä oikein kertoessaan Egyptiin liittyvistä asioista. Käsitteet ja nimitykset eivät kuitenkaan menneet sekaisin, vaikka mitä todennäköisemmin suurin osa käsitteistä oli opittu vasta viidennen luokan historian oppitunneilla.

Egypti-teemaa oli käsitelty historian oppitunneilla hieman ennen tutkimusajankohtaa. Tällä saattaa mahdollisesti olla osuutta siihen, minkä vuoksi oppilaat muistivat asioita niin hyvin ja olivat erityisen kiinnostuneita kyseisestä teemasta. Egyptiin liittyvät sisältö-alueiden asiat olivat mahdollisesti oppilailla parhaassa muistissa, joka automaattisesti johti kyseisestä teemasta kirjoittamiseen.

Opettajan roolin merkitys korostuu myös tämän tutkimuksen yhteydessä. Luokanopettaja nimittäin kertoi, että Egypti-teema kiinnosti myös häntä erityisen paljon. Tästä voidaan mahdollisesti vetää johtopäätös opettajan motivaation merkitykseen, joka on suoraan verrannollinen oppilaiden oppimismotivaatioon. Mikäli opettaja on kiinnostunut ja motivoitunut opetettavasta asiasta, oppilaatkin motivoituvat aiheesta sen myötä huomattavasti paremmin.

Opettajan tulee ottaa tämä huomioon etenkin historian opetuksessa. Motivaation merkitys on huomioitava jo historianopetuksen alkuvaiheessa. Opettajan tulee olla motivoitunut opetettavasta oppiaineesta, jotta oppimismotivaatio tarttuu sen myötä myös oppilaiden keskuuteen heti historian opiskelun alkuvaiheessa.

Muita viidesluokkalaisia kiinnostavia historiallisia aiheita olivat etenkin poikien mielestä erilaiset sodankäyntiin liittyvät asiat. Merirosvot, sotaretket, aseiden kehitys ja erilaiset valloitukset olivat lähes jokaisen pojan mielestä hyvin mielenkiintoisia asioita.

“Eniten minua kiinnostavat sodat ei muut. Sparta taisteli Ateenaa vastaan ja voitti sodan. Aluksi Ateena hyökkäsi Peloponnesolais-laaksoon ja ne hävisivät sen sodan..”

Pojat olivat haastattelujen ja kirjoitelmien perusteella hyvin kiinnostuneita miten ennen on sodittu ja minkälaisia aseita historian kuluessa käytetty. Erityistä kiinnostusta poikien keskuudessa herätti kysymys, kuinka aseet ovat vuosisatojen kuluessa kehittyneet?

Mahdollisesti pojilla on luontaista taipumusta kiinnostua tyttöjä enemmän sotiin liittyviin asioihin. Toisaalta myös oma kulttuurimme kasvattaa jo lapset pienestä pitäen kyseiseen ajattelutapaan. Pojille ostetaan aseita jo pienenä, ja niillä leikkimistä pidetään varsin luonnollisena. Pojat rakentelevat aseita eri materiaaleista jo päiväkodeissa, ja kyseistä toimintaa pidetään ihan normalina. Toisaalta taas sotaleikkejä leikkivä tyttö saattaa olla vanhemmilleen häpeä?

Erään haastattelun yhteydessä selvisi mahdollisesti eräs syy siihen, minkä vuoksi etenkin sotiin liittyvät asiat kiehtovat poikia.

“Mua kiinnostaa ne kaikki sotajutut, kun mulla on ollu sukulaisia sodassa. Pappa on kertonu mulle sotajuttuja ja minä olen lukenut niitä Papan kirjasta.”

Oppilaan isoisä oli kertonut hänelle varsin yksityiskohtaisia kuvauksia omista sotakokemuksistaan. Sota oli koskettanut oppilaan omaa elämänpiiriä isoisän kertomusten kautta. Oppilaan kiinnostus sotaa kohtaan oli kertomusten myötä herännyt ja lisääntynyt. Oppilas oli aidosti kiinnostunut Suomen sotahistoriasta, joten samalla hän on kiinnostunut omasta lähihistoriastaan.

Edellä mainittujen sisältöalueiden lisäksi tutkimukseen osallistuneita viidesluokkalaisia kiinnostivat myös jäämies Ötzistä kertova tarina ihmisen alkuvaiheesta, kivikauden ihmisten ja eläinten elämä sekä Kreikan kulttuuriin liittyvät mytologiset tarinat Odysseuksesta ym.

Kirjoitelmien ja haastattelujen perusteella voi tehdä sellaisen johtopäätöksen, että tarunomainen kerronta historianopetuksessa kiehtoo oppilaita hyvin paljon. Yksittäiset ja jännittävät kertomukset ja tapahtumat muistetaan yleensä laajempia kokonaisuuksia paremmin.

Tutkimuksen mukaan oppilaiden kiinnostus eri aihepiirejä kohtaan vaihteli jonkin verran. Egypti kuitenkin oli ylivoimaisesti suosituin aihepiiri tutkimukseen osallistuneiden viidesluokkalaisten keskuudessa. Haydn (1992) mukaan kokeneella opettajalla tulisi olla kyky tehdä kaikista aiheista mielenkiintoisia. Opettajan on kuitenkin tunnustettava, että jotkut aiheet ovat yksinkertaisesti vain toisia aiheita kiinnostavampia. (Haydn 1992, 9.)

7.3 Näistä asioista haluaisin saada lisää tietoa

Viidesluokkalaiset ovat opiskelleet historiaa vasta yhden lukuvuoden. Kuitenkin heille on jo tähän mennessä syntynyt tietynlainen kuva historian erityisluonteesta. Heille on myös mahdollisesti lukuvuoden aikana muodostunut omat mielenkiinnon kohteet, niihin liittyvine toiveineen ja odotuksineen. Oppilaiden haastattelujen yhteydessä pyrittiin kartoittamaan oppilaiden henkilökohtaisia kiinnostuksen kohteita, sekä historian opetusta kohtaan asetettuja toiveita ja odotuksia. Onko oppilailla mahdollisesti jotakin erityistoiveita tai odotuksia historian opetusta kohtaan? Mistä he ovat hankkineet omat historialliset ennakkokäsityksensä ym.?

Egyptin historiasta kertova jakso on ilmeisesti ollut hyvin mielenkiintoinen koko luokalle, sillä neljä seitsemästä haastateltavasta oppilaasta haluaisi saada lisää aiheeseen liittyvää tietoa.

“Haluaisin tietää enemmän niistä pyramideista. Olis kiva tietää miten ne on rakennettu. Eri Faaraoiden nimiä olis myös mukava oppia.”

Oppilaat haluaisivat saada lisää tietoa pyramidien rakentamisesta ja salaisista hautakammioista. Faaraoiden loistelas elämä kiinnostaa myös haastatteluun osallistuneita viidesluokkalaisia hyvin paljon.

Eräs viidesluokkalainen oli selaillut oppikirjaansa eteenpäin, ja hän odottaa oppivansa Roomaa ja Ranskaa käsitteleviä asioita. Kivikauden ihmisten ja eläinten elämästä oppilaat haluaisivat myös saada lisätietoa. Eräs oppilas haluaisi saada tietoa millainen maailma oli jääkaudella? Myös Suomen historiaan liittyvät asiat kiinnostivat yhtä oppilasta.

“Haluaisin tietää minkä muotoinen Suomi oli, ja miksi sodat alkoivat? Erityisesti minua kiinnostavat Talvi- ja Jatkosota. Talvisodasta en tiedä muuta kuin sen, että Taipaljoella käytiin suuria taisteluja. Jatkosodasta tiedänkin enemmän. Suomi oli sodan alussa Venäjää parempi.”

Tutkimuksessa ilmeni historiallisten tarinoiden merkitys oppilaille. Oppilaat ovat erittäin kiinnostuneita erilaisista historiallisista myyteistä ja tarinoista.

“Minä haluaisin kuulla enemmän niitä myyttejä. Opettaja on niitä kertonu, ja ne on ollu tosi kivoja. Ne myytit on sellaisia pieniä tarinoita.”

Oppilaita kiinnostaa mielenkiintoiset ja dynaamiset tarinat, joihin sisältyy runsaasti tapahtumia ja erilaisia käännteitä. Tällaiset tarinat ovat luonteeltaan kerronnallisia ja juonellisia ja niissä on yleensä selvä tarinan alku ja loppu. Juonellisuudesta johtuen oppilaiden on helppo seurata tapahtumien kulkua. Juonelliset tarinat helpottavat myös asioiden mieleenpainamista ja muistamista.

Tietynlaista mystiikkaa liittyy myös oppilaiden mahdollisiin historianopetukseen liittyviin toiveisiin ja odotuksiin.

“Minä haluaisin löytää sellaisen hautakammion. Olis tosi kivaa lähteä tutkimaan sellaista. Niissä kammon käytävissä olis varmasti jännittävää kulkea.”

Tässä tilanteessa oppilaalla on mahdollisesti mennyt sekaisin kaksi erilaista maailmaa. Oppilas peilaa menneisyyden tapahtumia omaan maailmaansa. Oppilas ilmeisesti kuvittelee, että Egyptiläisen hautakammion löytäminen on Suomessa mahdollista.

Oppilaiden historiallisen ajattelun taso vaihteli hyvin paljon seitsemän haastatteluun osallistuneen oppilaan keskuudessa. Suurin osa haastateltavista oppilaista oli sitä mieltä, että historia on pelkästään

mukavia, ehkä hieman jännittäviä kaukaisia tarinoita joita on mukava kuunnella. Vain muutama oppilas halusi saada lisätietoja todellisista historiallisista tapahtumista. Ilmeisesti vasta näille muutamille oppilaille on selkiytynyt tietynlainen kuva historian erityisluonteesta.

Opettajan tulee ottaa selville oppilaiden ennakkokäsitykset ja odotukset. Tämä auttaa häntä suunnittelemaan historianopetuksen luokan oppilaiden ikätasolle sopivaksi. Opettajan tulee tiedostaa oppilaiden historiallisen tiedon taso, jotta opetus olisi kehitystason mukaista.

Haastattelun yhteydessä pyrittiin lisäksi selvittämään mistä oppilaat olivat hankkineet omakohtaisesti haluamaansa historiallista tietoa? Suurin osa haastatteluun osallistuneista oppilaista oli hankkinut haluamansa tiedon omasta historian oppikirjastaan. Kaksi oppilasta oli lainannut kirjastosta kiinnostaviin aiheisiin liittyviä kirjoja. Yhdelle oppilaalle isoisä oli kertonut historiaan liittyviä mielenkiintoisia kertomuksia.

7.4 Nämä asiat muistan hyvin

Haastattelun yhteydessä pyrittiin kartoittamaan oppilaiden historiallisen tiedon syvyyttä. Haastattelukysymysten avulla pyrittiin saamaan selville millaiset historialliset asiat ja tapahtumat tutkimukseen osallistuneet viidesluokkalaiset muistavat parhaiten ja minkä vuoksi?

Jälleen Egyptin historia oli hyvin tärkeässä asemassa. Viisi seitsemästä haastatteluun osallistuneesta viidennen luokan oppilaasta korosti erityisesti muistavansa parhaiten Egyptin historiaan liittyvät jännittävät kertomukset. Faaraoiden kiehtova elämä on mitä todennäköisemmin jäänyt lähtemättömästi tutkimukseen osallistuneiden viidennen luokan oppilaiden mieleen.

“Ne tarinat Kreikkalaisista jumalista oli aika kivoja.
Minä muistan niiden nimiäkin...”

Kreikan historiaan liittyvät jumala-tarustot olivat jääneet kahden viidennen luokan oppilaiden mieleen. Eräs oppilas muisti tärkeimpien kreikkalaisten jumalien nimiä, ja jumaliin liittyviä tarinoita. Kreikkalaisten satureiden kasvatus ja koulutus on edellä mainittujen

asioiden lisäksi ollut yksi merkittävä aihe viidesluokkalaisten historian opetuksessa. Oppilaat muistivat hyvin yksittäisiä juonellisia tarinoita ja myyttejä Kreikan historiasta. Varsinkin tarina heikompien vauvojen rotkoon heittämisestä oli oppilaista tuntunut varsin raa'alta. Aleksanteri Suuren valloitukset ja Gordionin solmun ratkaisu oli jäänyt erään oppilaan mieleen.

"Aleksanteri Suuri valloitti aika paljo maita ja nimes ne sen mukaan. Sitte oli se yks solmu-homma. Se ei saanu sitä auki. Sitte se otti miekan ja veti sen sillä katki."

Haastattelun perusteella oppilaiden mielestä kiehtovimmat historialliset tapahtumat ovat olleet tietyllä tavalla hieman pelottavia, jännittäviä ja oppilaan lähihistoriaan verrattuna todella kaukaisia asioita. Viidesluokkalaiset mahdollisesti käsittävät koulussa opetetavan historian joukkona mukavia, ehkä hieman pelottaviakin tarinoita. Historiallisia tarinoita on kuitenkin turvallisessa luokkaympäristössä mukava kuunnella. Tietynlainen todenperäisyys oli haastattelujen perusteella suhteellisen kaukana viidesluokkalaisten historiallisesta ajattelusta. Huolimatta siitä että historialliset tarinat ruokkivat oppilaiden mielikuvitusta, oppilailta tulisi kuitenkin säilyä raja todellisuuden ja taruston välillä. Opettajan tehtävänä on tarkkailla, ettei tämä tärkeä raja pääse hämärtymään.

Todellisuuden ja taruston rajamaan mahdollinen hämärtyminen omalta osaltaan viittaa mahdollisesti myös siihen, ettei haastateltavien oppilaiden mielestä meillä Suomessa ole historiaa. Eiväthän oppilaat vielä historian opiskelun tähän mennessä ole kuulleet vastaavanlaisia kiehtovia sankaritaruja Suomen historiasta. Egyptin ja Kreikan historiasta kertovien kiehtovien, ehkä hieman pelottavienkin tarustojen rinnalla Suomen historia saattaa oppilaiden mielestä mahdollisesti jopa tuntua ikävältä. Mahdollisesti viidennen luokan oppilaat eivät miellä Suomen historian alkuvaiheita lainkaan historiaan kuuluvaksi?

"Se oli aika jännä juttu, miten niitä satureita tehtiin. Opettaja kertoi, että ne jotka oli jo syntyessään heikkoja heitettiin rotkoon. Niistä ei voinu tulla satureita. Onneksi meillä Suomessa ei saa tehdä niin!"

Eräillä viidennen luokan oppilailla oli jo ajattelun taso kehittynyt niin pitkälle, jotta he pystyvät vertailemaan historiallisia tapahtumia nykypäivän elämään. Kyseisten oppilaiden historiantietoisuus on kehittynyt sille tasolle, että he pystyvät tekemään konkreettisia vertailuja menneisyyden tapahtumien ja nykypäivän välillä.

7.5 Nämä asiat eivät minua kiinnosta

Haastattelun edetessä pyrittiin lisäksi selvittämään, millaiset viidennen luokan historian oppisisältöihin kuuluvat asiat eivät tutkimukseen osallistuneita viidesluokkalaista kiinnostaneet. Luokan oppilailla oli tutkimuksen suorittamishetkellä noin vuoden kestävä historian opinnot takanaan. Mitä todennäköisemmin kyseisiin opintoihin on sisältynyt myös oppilaita vähemmän kiinnostavia oppisisältöjä?

Viidesluokkalainen on motivoitunut oppimaan uusia asioita uuden, luonteeltaan täysin erilaisen oppiaineen myötä. Tähän viitaten viidesluokkalaisten asennoituminen historiaa kohtaan on yleensä ottaen varsin myönteinen ja innokkaan motivoitunut. Tästä yleisestä myönteisyydestä kertoo se, että kahden haastatteluun osallistuneen viidennen luokan oppilaan mielestä kaikki tunneilla käsitellyt asiat olivat olleet ihan mukavia.

Haastattelujen myötä selvisi yksi todella suuri ero tyttöjen ja poikien historiallisen mielenkiinnon välillä. Asiaa on sivuttu jo tutkimuksen alkupuolella, mutta varsinkin tutkimuksen tässä vaiheessa asiaa kannattaa käsitellä hieman tarkemmin.

“Mua ei kiinnosta yhtään ne sotajutut, eikä ne Kreikan asiat. Koska niissä kerrotaan vain sotajuttuja. Ne on mun mielestä tylsiä, kun aina joku hyökkää jonnekin. Minä en ikinä muista kuka sotii kenenkin kanssa ja miksi?”

Haastateltavien tyttöjen mielestä lähes poikkeuksetta tunneilla käsitellyt sotiin, valloituksiin ja taisteluihin liittyvät oppisisällöt eivät ole kiinnostavia asioita. Haastatteluun osallistuneiden viidesluokkalaisten tyttöjen mielestä kyseiset sotiin liittyvät asiat ovat hieman tylsiä, joten niiden opiskelu ei sen vuoksi tyttöjä kiinnosta.

“Ne kaupunkiasiat on tosi tylsiä. Ei mua kiinnosta se ihmisen kehityskään ollenkaan. Niissä ei tapahtunut mitään jännää. Mä tykkään semmosista jännittävästä asioista enemmän.”

Vastaavasti haastateltavien poikien mielestä erilaisiin kulttuureihin ja kaupunkeihin liittyvät asiat eivät kiinnostaneet viidesluokkalaisia poikia. Pojat kaipaavat historiaan toimintaa, jännitystä ja paljon erilaisia mielenkiintoisia käänteitä. Tästä johtuen erilaisista kulttuureista kertovat oppisisällöt saattoivat mahdollisesti joskus tuntua ikäviltä.

Yllä mainittujen esimerkkitapausten myötä voidaan päätellä, että haastatteluun osallistuneiden tyttöjen ja poikien historiallisen kiinnostuksen kohteet eroavat hyvin paljon toisistaan. Poikia kiinnostaa toiminnalliset sotiin liittyvät asiat ja tytöt vastaavasti ovat huomattavasti kiinnostuneempia lähinnä eri maiden kulttuuriin sekä kaupunkien kehitykseen liittyvistä asioista.

Opettajan tulee tiedostaa tämä mahdollinen tyttöjen ja poikien välinen sisältöalueiden kiinnostusten eroavaisuus. Ennakkokäsitteiden mahdollinen kartoitus jo opiskelun alkuvaiheessa saattaa antaa suhteellisen kattavan kuvan oppilaiden yksittäisistä kiinnostusten kohteista. Eri oppisisältöjä tulee vaihtelevien kiinnostuksen kohteiden vuoksi käsitellä mahdollisimman tasapuolisesti. Opettajan tulee tietoisesti pyrkiä poistamaan mahdollisesti eri sisältöalueita kohtaan syntyneitä ennakoasenteita. Motivoivien ja havainnollistavien opetusmenetelmien avulla opettajalla on mahdollisuus vaikuttaa oppilaiden asenteisiin ja oppimismotivaatioon hyvin merkittävästi.

7.6 Näitä asioita en oikein ymmärtänyt

Historiaa pidetään yleisesti ottaen oppilaille vaikeasti avautuvana oppiaineena. Tutkimuksen avulla haluttiin selvittää, ovatko haastateltavina olleet viidesluokkalaiset mahdollisesti kokeneet historian opiskelun vaikeana? Mikäli kyseisiä vaikeuksia oli ilmennyt, niin minkä tyyppisiä nämä vaikeudet olivat olleet? Kirjoitelmien analysoinnin yhteydessä ilmeni myös eräänlaisia oppiaineen

luonteeseen liittyviä perusongelmia. Tässä luvussa pyritään selvittämään tutkimuksen avulla ilmenneitä historian ymmärtämiseen liittyviä vaikeuksia vaikeuksia.

Seuraavan viidesluokkalaisen oppilaan kirjoittaman kirjoitelman avulla ilmenee yksi ehkä viidesluokkalaisten suurimmista historian ymmärtämiseen liittyvistä ongelmista. Kirjoitelman aiheena oli "Elämää esihistoriallisessa kylässä."

"Egyptiläisessä elämässä miehet ovat arvokkaampia kuin naiset. Lapset saa ensimmäiset vaatteet vasta kun täyttävät 12-vuotta. Lapsilla oli ankaraa koulun käyntiä. Miehet saivat vain käydä töissä. Naisten piti olla kotona tekemässä lapsille ruokaa ja siivota. Miehillä oli vain äänioikeus, naisilla ei ollut ollenkaan äänioikeutta."

Kirjoitelmista käy ilmi oppilaiden vaikeus ymmärtää mennyttä aikaa. Aikadimensio ei kaikilla viidesluokkalaisilla ole vielä selvillä. "Elämää esihistoriallisessa kylässä" - otsikon alla kirjoitetut kirjoitelmat olivat hyvä esimerkki siitä, miten oppilaat käsittävät eri aikakaudet. Egypti ja esihistoria käsitettiin yhdeksi kokonaisuudeksi. Aiheesta kirjoitti neljä kirjoittajaa, joista kahdella oppilaalla oli hyvin selviä vaikeuksia ymmärtää aikakaudelle olennaisia asioita. Vaikeudet eivät suinkaan olleet tarinan keksimisessä, vaan aikakäsitteiden ymmärtämisessä. Oppilaat eivät vielä olleet pystyneet kuvittelemaan menneisyyden tapahtumia, eivätkä he osanneet luoda kyseisistä tapahtumista loogista kokonaisuutta.

Aikakaudelle tyypillisistä erityispiirteistä kertominen tuotti huomattavia vaikeuksia kahdelle viidesluokkalaiselle. Esihistoriallisesta kylästä kertovissa kirjoitelmissa käsiteltiin kyllä ruokailuun, uskontoon, pukeutumiseen ja vapaa-aikaan liittyviä asioita, mutta käsitteet eivät liittyneet esihistoriaan. Oppilaat kirjoittivat kirjoitelman asioita lähinnä omaan lähiympäristöönsä peilaten. Kyseisissä kirjoitelmissa esihistorialliset tapahtumat rinnastetaan oppilaan omaan elämään.

Muutamissa kirjoitelmissa ilmeni myös faktatietojen ymmärtämiseen liittyviä ongelmia. Kolmella kirjoittajalla oli faktatietojen virheellisyyden lisäksi tyypillistä eri aikakausiin liittyvien käsitteiden keskinäinen sekoittuminen. Eräs oppilas sekoitti nykypäivän ja esihistoriallisen ajan termit seuraavalla tavalla.

"Esihistoriallisessa kylässä on varmaan vähän ruokaa tai sitten rumat vaatteet. Jotkut ovat varmaan kuolleet nälkään. Siellä ei varmaan sada paljon. Varmaan jotkut sotilaat ovat ottaneet kyläläisiä pakkotyöhön. Jotku kyläläiset ovat varmaan todella laihoja. Jotkut kyläläiset metsästävät eläimiä keihäillä ja syövät sitten niitä. Tai jos niillä on koulu niin jotku pojat ja tytöt haluaisi varmaan kouluun. Kaikilla ei ole rahaa maksaa koulua."

Kirjoitelmasta käy ilmi se, että oppilas tietyllä tavalla rinnastaa esihistoriallisen ajan kehitysmaiden nykypäiväiseen elämään. Lähinnä oppilas mahdollisesti mieltää esihistorian tapahtumat Afrikkalaiseen nykypäivään. Edellistä olettamusta vahvistaa oppilaan kirjoittama kuvaus; ihmisiä on kuollut nälkään ja ihmiset ovat laihoja. Toisaalta kirjoitelmasta löytyy lisäksi myös muutamia yksityiskohtia, jotka viittaavat varsin selvästi myös esihistorian faktatiedon osittaiseen ymmärtämiseen. Metsästyksestä kertova yksityiskohta on yksi esimerkki tiedon ymmärtämisestä. Kuitenkin kyseinen oppilas peilaa esihistoriaa lähinnä omaan aikakauteensa, koska hän kiinnittää huomiota myös koulunkäyntiin.

Haastateltavista oppilaista kaksi oli sitä mieltä, että historian opiskelu ei ole tuottanut heille minkäänlaisia ongelmia. Erään haastateltavan mukaan historiaa liittyvien asioiden muistaminen on yleensä todella hankalaa. Oppilaan mielestä vain mukavat asiat jäävät hänen mieleensä hyvin. Kuten jo tutkimuksessa aikaisemminkin on mainittu, oppilaat oppivat mahdollisesti vaikeitakin asioita, mikäli kyseinen asia kiinnostaa heitä tarpeeksi paljon. Kuinka siis saamme motivoitua oppilaat oppimaan kaikki historiaan kuuluvat sisältöalueet yhtä monipuolisesti ja motivoivasti?

Kaksi viidesluokkalaista oli sitä mieltä, että Rooman historiaan liittyvät asiat olivat tuntuneet aika hankalilta. Rooman kulttuuriin, yhteiskuntaelämään ja sen sääntöihin liittyvät sisältöalueet saattavat olla vielä viidesluokkalaisille vaikeasti ymmärrettävissä olevia asioita juuri yksittäisen käsitteistönsä vuoksi. Yhteiskuntaelämässä käsitellään aikuisten maailmaa hyvin konkreettisesti, ja se on hyvin kaukana oppilaan jokapäiväisestä ajattelumaailmasta. Rooman historiaan liittyvät asiat eivät mitenkään nivoudu oppilaan päivittäiseen elämään ja sen myötä oppilaan henkilökohtaisiin kokemuksiin. Ne kuuluvat aikuisten maailmaan jota lapsen on vielä vaikea ymmärtää ja selittää. Tästä johtuen viidesluokkalaiset pitivät kokonaisuutta hieman vaikeana.

Eräs haastatteluun osallistunut oppilas kertoi avoimesti, ettei hän aina ymmärrä mitä oppikirjassa sanotaan.

“Minä en aina oikein ymmärrä mitä siinä historian kirjassa oikein lukee. Ne asiat on joskus sanottu aika hankalasti. Niin ja sitte on niitä vuosilukuja, jotka ei jää millään mun mieleen.”

Oppikirjan kappaleet ovat suhteellisen pitkiä ja tapahtumat ovat mahdollisesti viidesluokkalaisen ajattelumaailmasta joskus suhteettoman kaukana. Tällaisessa tilanteessa oppilaalle saattaa mahdollisesti syntyä virheellisiä käsityksiä opetettavista asioista. Suhtautuminen historiaan itse oppiaineena saattaa todennäköisesti myös muuttua virheellisten käsitysten myötä kielteiseksi. Tästä saattaa syntyä varsin suuria ongelmia, mikäli opettaja ei huomioi ajoissa oppilaiden ymmärtämisen tasoa. Historianopetuksen tulee olla viidesluokkalaisen kehitystasolle sopivaa, oppilaiden ennakkokäsitykset huomioon ottavaa molemminpuolista vuorovaikutusta.

Eräs haastateltava oppilas oli sitä mieltä, että sotiin liittyvät asiat ja käsitteet olivat hänen mielestään erityisen hankalia. Oppilas perusteli mielipidettään sillä, ettei koskaan ole ollut kiinnostunut kyseisestä aiheesta.

“Ne sota-asiat on aika hankalia. Kun ne menee maasta toiseen, eikä ikinä muista kuka sotii kenenkin kanssa.”

Kyseinen oppilas osasi pukea sanoiksi sen, mitä varmasti aika monet oppilaat miettivät. Historiaan kuuluu monenlaisia sotia, taisteluja ja valloituksia. Mikäli aihetta ei käsitellä tarpeeksi monipuolisesti ja mielekkäästi käsitteet ja ennenkaikkea sotien tietynlaiset muistamista helpottavat yksityiskohdat saattavat mennä sekaisin, tai jopa mahdollisesti unohtua kokonaan. Syy-seuraussuhteiden ymmärtämisen vaikeus liittyy tähän edellä mainittuun ongelmaan hyvin läheisesti.

Neljä seitsemästä haastateltavasta viidesluokkalaisesta oli sitä mieltä, että vuosilukujen ja historian merkkihenkilöiden nimien muistaminen historian opiskelussa tuottaa heille vaikeuksia. Vuosilukujen muistamisen vaikeus on selitettävissä suoraan oppilaiden ikäkaudelle yleisen aikäkäsityksen myötä. Oppilaille pelkät vuosiluvut eivät mahdollisesti kerro vielä mitään. Viidesluokkalaisten aikäkäsitys ei todennäköisesti vielä ole kehittynyt niin korkealle tasolle, että he

pystyisivät liikkumaan historiassa vuosilukujen mukaan, tai mahdollisesti sijoittamaan historialliset tapahtumat kronologisesti aikajärjestykseen.

Pelkän vuosiluvun ymmärtäminen ja muistaminen ei merkitse sitä, että oppilas mahdollisesti jo hallitsee kronologian periaatteen. Pillin (1988) mukaan pelkkä ajallisten suhteiden ymmärtäminen nimittäin ei ole vielä sitä, että oppilas ymmärtää historiallisella aikakäsityksellä (Pilli 1988, 60). On kuitenkin muistettava, että myös ajantajun kehittyminen on oppilaiden keskuudessa hyvin yksilöllistä.

Yksittäisen faktatiedon vastaanottaminen ei ole viidennen luokan oppilaalle vaikeaa. Huomattavasti vaikeampaa on sen strukturointi ja ymmärtäminen.

“Kaikki semmoset asiat on tuntuneet hankalilta, kun on pitänyt selittää erilaisia asioita esimerkiksi kokeissa. Minä en osannu selittää mitä se teksti tarkoitti.”

Eräs oppilas koki vaikeana kokeessa kysytyjen käsitteiden muistamista. Tekstin selittäminen ja sen ymmärtäminen ei haastatteluun osallistuneen, yksittäisen oppilaan kohdalla ollut kehittynyt tarpeeksi hyvin. Historiallinen ymmärtäminen ei tässä tilanteessa ollut tarpeeksi syvällistä, vaan oppilas koki yksittäisten käsitteiden muistamisen hankalana. Onko historian opiskelu pelkkää faktatietojen muistamista? Eikö kuitenkin ole tärkeämpää, että oppilaille muodostuu tietynlainen selkeä kehityskaari kansakuntamme historian eri vaiheista, kuin pintatietoa täynnä oleva irrallisten käsitteiden hallitsema historiallinen sekamelska?

Haastattelussa ilmeni historian kokeiden vaikeus. Kuinka historian kokeita tulisi muuttaa, jotta oppimista tulisi syvällisempää, eikä oppiminen olisi oppimista pelkästään koetta varten? Kokonaisvaltainen, ja sen myötä mahdollisesti myös elämyksellinen oppiminen auttaa oppilaita muistamaan laajojakin historiallisia kokonaisuuksia. Kyseisiä opetusmenetelmiä tulisi hyödyntää myös koetilanteissa. Yksittäisten faktatietojen sijaan oppilaat tulisi opettaa käsittelemään käsiteltyjä sisältöalueita laajoina kokonaisuuksina. Tämä opetusmenetelmä vaatii huomattavasti enemmän opettajan henkilökohtaista suunnittelua ja organisointia. Se kuitenkin antaa oppilaille huomattavasti enemmän syvällistä, kokemuksellista historiallista tietoa.

7.7 Näin haluaisin historiaa opiskella

Tutkimuksen avulla pyrittiin selvittämään millaisia työtapoja viidennen luokan oppilaat itse haluaisivat käyttää omilla historian oppitunneilla? Olisiko oppilaiden mielestä mahdollista, että joskus hankalanakin pidetty oppiaine muuttuisi mielekkääksi ja oppiminen myös helpottuisi erilaisten, oppilaiden mielestä mielenkiintoisten työmuotojen myötä?

Oppilaat keskustelivat heitä itseään kiinnostavista opetusmenetelmistä hyvin asiantuntevasti ja asiallisesti. Opettajan tulisikin ottaa yhä useammin huomioon oppilaiden mielipiteitä jo historian tuntien työmuotojen suunnitteluvaiheessa. Opettaja urautuu helposti perinteiseen, ehkä liiankin yksitoikkoiseen historianopetuksen työtapaan; Käsiteltävä kappale luetaan luokassa vuorotellen ääneen läpi, ja tämän jälkeen tehdään kappaleeseen liittyvät tehtävät. Mitä tällainen oppiminen on? Ketä se palvelee? Opettajalle kyseinen opetustapa on tuttu ja turvallinen. Lähinnä se kuitenkin on oppilaille pelkkä lukuharjoitus ja faktatiedon jäljentämistä työkirjaan tai vihkoon.

Haastatteluun osallistuneet oppilaat saivat suunnitella mukavan historian oppitunnin. Haastateltavat saivat tehtäväkseen suunnitellaheitä kiinnostavat työtavat ja toimintamuodot kyseiselle tunnille. Haastattelusta kävi ilmi, että oppilaat toivovat historian oppitunneille monipuolisia, havainnollistavia ja ennen kaikkea kokemuksellisia työtapoja.

Kaksi seitsemästä haastateltavasta oli sitä mieltä, että opettajakeskeinen historian oppitunti on paras vaihtoehto. Opettaja kertoisi tunnilla jännittäviä tarinoita ja oppilaat kuuntelisivat niitä. Oppikirjan kappaleiden käsittely perinteiseen tapaan oli myös oppilaiden mielestä historian opetukseen sopivaa. Oppilaat lukisivat kappaleen ääneen ja opettaja kuuntelisi, jonka jälkeen aiheesta keskusteltaisiin yhdessä. Kyseiset oppilaat eivät myöskään kokeneet tarpeelliseksi käyttää opetuksessa ollenkaan lisämateriaaleja.

On hieman yllättävää havaita, että oppilaat olivat perinteisen opetuksen kannalla. Toisaalta haastattelun yhteydessä kävi ilmi, ettei tutkimukseen osallistuneella luokalla koskaan ole ollut toisenlaista historian opetusta. Tästä johtuen he eivät ehkä osaa mieltää historian opetukseen toisenlaisia, mahdollisesti jopa monipuolisempia työmuotoja.

Toiset haastateltavat oppilaat osasivat ajatella historian opetusta hieman laajemmin. He suunnittelivat varsin konkreettisia parannuksia

historian opetukseen. Yksi haastateltavista kaipasi historian tunneille draamaa ja erilaisia sisältöalueisiin liittyviä esityksiä.

"Olis kiva kun kaikki vois esittää jotain. Yks vois olla vaikka Napoleon. Me voitais näytellä se, tai sitte esitettäis koko juttu vaikka nukeilla. Niillä vois olla vaikka miekat kädessä."

Oppilaan mielestä tunneilla voitaisiin esittää draaman lisäksi myös nukketeatteria. Kyseiset toimintamuodot auttaisivat oppilasta asettumaan historian merkkihenkilöiden rooleihin. Tämä mahdollisesti auttaisi myös ymmärtämään tapahtumien kulkua paremmin. Samalla opetuksesta tulisi kokemuksellista.

Kaksosen (1988) mukaan pedagoginen draama on ajattelua toiminnan avulla. Kyseisessä toimintamuodossa pohditaan käsiteltävää aihetta eri näkökulmista. Pedagoginen draama auttaa oppilasta muistamaan aiheeseen liittyviä asioita paremmin ja samalla se auttaa oppilasta ymmärtämään menneisyyden tapahtumia. (Kaksonen, H. 1998, 24-26.)

Neljän oppilaan mielestä omakohtainen historiallisten tietojen etsiminen on mielekästä.

"Olis kiva tehdä ryhmätöitä. Oppilaat sais hakea itse tietoja kirjoista tai vaikka tietokoneelta."

Tarvittavaa historiallista tietoa voitaisiin kyseisten oppilaiden mielestä mahdollisesti etsiä erilaisista alaan liittyvistä kirjoista sekä tietokoneen opetusohjelmista. Oppilaat haluaisivat myös tehdä historiaan liittyviä ryhmätöitä ja erilaisia mukavia tehtäviä, joissa heillä olisi mahdollisuus hyödyntää hankkimaansa tietoa. Tietojen keräämiseen liittyy läheisesti myös tärkeiden asioiden kirjoittaminen muistiin. Tämä on asia, jota oppilaat pitivät lisäksi hyvin tärkeänä historiallisten asioiden oppimisen kannalta.

Ryhmätöiden tekeminen on aina ollut yksi peruskoulun perinteisimmistä työmuodoista. Niiden tekeminen motivoi oppilaita hankkimaan tietoa heitä kiinnostavista sisältöalueisiin liittyvistä asioista. Ryhmätöitä kannattaa käyttää historian opetuksessa opetusta rikastuttavana työmuotona. Ryhmätöiden myötä pienryhmät tutustuvat haluamaansa historialliseen yksityiskohtaan hieman tarkemmin.

Ryhmätöiden kokoamisvaiheessa oppilaat saavat esitellä työnsä toisille oppilaille. Esitysten myötä mahdollisesti koko luokka saa monipuolisemman kuvan käsiteltävästä sisältöalueesta.

Kaksi oppilasta mainitsi, että historian oppitunnilla oli kerran katsottu Egyptin historiaan liittyvä opetusvideo. Nämä oppilaat olivat sitä mieltä, että oppitunneilla pitäisi katsoa enemmän historiaan liittyviä videoita ja elokuvia. Katsomisen jälkeen videoista tulisi jutella koko luokan kanssa yhdessä.

Teknologian kehityksen myötä videot ja elokuvat ovat tulleet mukaan kouluopetukseen. Videot ja elokuvat havainnollistavat ja konkretisoivat opetusta. Niiden avulla historian opetusta voi monipuolistaa ja samalla ne ehkä omalta osaltaan myös helpottavat asioiden ymmärtämistä. Viidesluokkalainen on vielä siinä iässä, että hän muistaa paremmin näkemänsä kuin kuulemansa asiat. Tästä johtuen videolta nähty asia jää hänelle mahdollisesti paremmin mieleen kuin ehkä kirjasta luetut asiat. Mitä useamman aistikanavan kautta oppilas saa tietoa, sitä syvällisempää oppimista tapahtuu.

Haastattelun yhteydessä oppilaat mainitsivat videon katsomisen lisäksi hyvin tärkeäksi seikaksi myös sen, että katsotuista videoista keskustellaan yhdessä. Oppilaat kaipaavat opetukseen vuorovaikutusta ja ajatusten vaihtoa. Opetuskeskustelu omalta osaltaan myös poistaa mahdollisesti aiheeseesta muodostuneita ennakkoluuloja ja väärinkäsityksiä. Keskustelun myötä opettajalle selviää oppilaiden ajatusmaailma ja senhetkinen ymmärtämisen taso. Tämä puolestaan auttaa opettajaa suunnittelemaan ja toteuttamaan opetusta oppilaiden ymmärtämisen tason mukaan. Keskustelujen yhteydessä opettaja voi mahdollisesti myös ottaa huomioon oppilaiden mielenkiinnon kohteet, ja niiden avulla suunnitella tulevaa työtään.

Kolme oppilasta liitti mukavan oppitunnin yhteyteen jälleen Egyptin historian ja sen tutkimisen eri menetelmin. Yllä mainitut esimerkit liittyivät näihin kyseisiin menetelmiin.

“Ensin luettais jotain vaikka niistä Egyptin hautakammioista. Sen jälkeen oppilaat saisivat piirtää niitä kammioita ja suunnitella vaikka niitä piirroksia kammioiden seiniin.”

Eräs oppilas oli sitä mieltä, että historian tunneilla tulisi käyttää myös kuvaamataittoa. Hän haluaisi esimerkiksi piirtää Egyptin hautakammioita ja muitakin historiaan liittyviä asioita. Historiaa on

hyvä integroida eri oppiaineisiin. Kuvaamataito, äidinkieli, uskonto ja musiikki ovat hyviä esimerkkejä integroiduista aineista. Eri oppiaineiden sisällä käsitelty teema antaa mahdollisesti oppilaille monipuolisemman kuvan koko sisältöalueesta. Opetusta integroidessa käsiteltävää teemaa on mahdollisuus tarkastella kokonaisopetuksen tavoin eri oppiaineiden näkökulmista oppimisen tasoa syventäen.

7.8 Historian opiskelusta on minulle hyötyä

Tutkimuksen avulla selvitettiin oppilaiden historianopetuksen merkitystä tulevaisuuden kannalta. Tutkimuksen avulla pyrittiin saamaan selville, miten merkittävänä viidennen luokan oppilaat pitivät historian opiskelua? Onko kyseisen oppiaineen opiskelusta heille mahdollisesti hyötyä tulevaisuudessa? Osaavatko oppilaat jo tietyllä tavalla peilata historiallisen tiedon merkitystä omaan tulevaisuuteensa? Mikäli he siihen pystyvät, niin kuinka tämä mahdollisesti ilmenee?

Tämän teema-alueen oppilaat kokivat erittäin hankalana. Oppilaiden oli vaikeaa ajatella mitä hyötyä historiasta heille tulevaisuuden kannalta mahdollisesti tulee olemaan. Ehkä juuri aikadimensio on yksi syy tähän. Oppilaat ajattelevat vielä hyvin paljon asioita "tässä ja nyt"-periaatteella. Sen vuoksi tulevaisuuden hahmottaminen tuntui aika monen oppilaan mielestä hyvin hankalalta.

Kuten jo tutkimuksen aikaisemmassa vaiheessa mainittiin, oppilaiden kehitystaso, ja sen myötä myös ajattelun taso haastatteluun osallistuneiden oppilaiden keskuudessa oli hyvin suuri. Tästä johtuen varsinkin tämän teeman yhteydessä oppilaiden ajatukset erosivat hyvinkin suuresti toisistaan.

Oppilaat käsittivät asian hyvin konkreettisesti. Neljä haastattelussa mukana ollutta oppilasta oli sitä mieltä, että historian opetuksesta on mahdollisesti hänelle hyötyä tulevaisuutta ajatellen lähinnä ehkä ammatillisessa merkityksessä.

"Jos vaikka yrittää päästä esittelijäksi vaikka museoon, jossa on niitä Egypti-hommia. On hyvä, ettei sitte heti tarvi kaikkia koittaa opetella."

Yllä mainitun ammatin lisäksi historiallisen tiedon omaksumisesta on erään oppilaan mielestä hyötyä arkeologin ammatissa. Toinen oppilas oli sitä mieltä, että tarvitsee historiallista tietoa mikäli alkaa historian opettajaksi. Eräs viidesluokkalainen puolestaan sanoi tarvitsevansa historiallista tietoa vain siinä tapauksessa, mikäli hänestä tulee opettaja. Muuten hän ei historiaan liittyviä tietoja tule tarvitsemaan.

Viidennen luokan oppilaille on selvinnyt mistä historiallista tietoa saadaan, koska he viittaavat museotyöntekijöihin, arkeologeihin ja opettajiin. Tämä kuvastaa tietynlaista ajattelun tasoa. He eivät osaa ajatella asiaa omalta kannaltaan. He eivät osaa kuitenkaan vielä hahmottaa historiallisen tiedon merkitystä. Oppilaat kohdistavat sen hyvin pienelle sektorille, eli historiallisiin ammatteihin. Historiallista tietoa heidän mielestään ehkä tarvitsevat vain kyseisissä ammateissa toimivat.

“Historian tunneilla saa tietoa, jota tarvitaan myöhemmin koulussa. Varsinkin sitä tietoa tarvitaan ylä-asteella ja lukiossa.”

Kolme haastatteluun osallistunutta viidesluokkalaista mainitsi saavansa historian tunneilla historiallista tietoa, jota tarvitaan myöhemmässä opiskelussa. Heidän mielestään historiallista tietoa tarvitaan lähinnä yläasteella ja myöhemmin lukiossa historian tunneilla. Oppilaat olivat sitä mieltä, että kaikki ihmiset tarvitsevat historiallista tietoa elämässään. He eivät kuitenkaan osanneet eritellä syitä, minkä vuoksi historiantietoisuus on jokaiselle ihmiselle tärkeää.

“Minun mielestäni historiallisia tietoja tarvitaan vaikkapa erilaisissa tietokilpailuissa.”

Eräs oppilas mainitsi haastattelun yhteydessä tarvitsevansa historiallista tietoa esimerkiksi erilaisissa tietokilpailuissa. Hän osasi yhdistää historiallisen tietouden arkielämän jokapäiväiseen tilanteisiin ja joukkoviestimiin. Hän käsittää historiallisen tiedon hyödyn lähinnä vain faktatietojen muistamisena ja sen tärkeytenä. Kyseinen oppilas hahmotti historiallisen tiedon merkityksen omalla persoonallisella tavallaan.

“Historian tunneilla oppii kaikkia menneisyydestä. Siitä on hyötyä, koska saa tietoa millaista elämä on ennen ollut. Samalla esimerkiksi selviää kuinka vaikkapa virveli on keksitty.”

Yksi haastatteluun osallistunut oppilas osasi ajatella historiallisen tiedon hyödyllisyyttä varsin monipuolisesti. Hän mainitsi haastattelun yhteydessä, että historian tunneilla oppii menneisyyden asioita, joista on myöhemmin hyötyä kaikille ihmisille. Historian tunneilla selviää esimerkiksi se, millaista elämä on ennen ollut, ja kuinka esimerkiksi virveli on keksitty. Tämän oppilaan ajatusmaailma on hyvin kehittynyt, koska hän osaa antaa suhteellisen konkreettisia esimerkkejä historiallisen hyödyn merkityksestä.

Kaikille haastatteluun osallistuneille oppilaille ei ehkä vielä ole selvinnyt historian opetuksen merkitys, sillä he yhä vieläkin mieltävät historian pääosin vain yksittäisinä ja jännittävinä tarinoina. Mahdollisesti juuri tämän vuoksi paikallishistorian merkitystä ei saa väheksyä historianopetuksen alkuvaiheessa. Mikäli käsiteltävät asiat koskevat läheisesti oppilaan omaa elämänpiiriä, hän ehkä sen myötä myös ymmärtää historian merkityksen omaan lähihistoriaansa. Samalla oppilaalle mahdollisesti myös selviää historian opetuksen todellinen merkitys.

Peruskoulun opetussuunnitelman mukaan historianopetuksen tavoitteet ovat hyvin suuntaa antavat. Historialliseen hyötyyn niissä ei suoranaisesti viitata. Kuitenkin tavoitteista käy ilmi historianopetuksen merkitys oppilaalle kansallisen identiteetin vahvistajana, maailmankuvan rakentajana, itsetunnon kehittäjänä ja yhteiskunnallisten tietojen ja taitojen opettajana. Tavoitteista korostuu se tosiasia, että historianopetuksella on hyvin suuri merkitys oppilaan elämälle. Opettaja ei saa väheksyä tätä, vaan hänen on suunniteltava opetus sillä tavalla, että nämä tavoitteet saavutetaan. Oppilaan itsetunnon kannalta on erittäin tärkeää tietää mistä olen tullut ja mihin olen menossa?

8. TULOSTEN TARKASTELUA

Tutkimuksen suorittamisen ajankohta, eli huhti-toukokuu toi tutkijan mieleen pientä lisäjännitystä. Olisivatkohan oppilaat vielä motivoituneita historiallisten kirjoitelmien tekemiseen? Oppilailla oli rankka opiskeluvuosi takanaan, joten aika monen viidesluokkalaisen teki jo mieli kesälomalle. Kyseinen tutkimusajankohta ei siis ollut oppilaiden kannalta paras mahdollinen tällaiselle tieteelliselle tutkimukselle. Lämpimästä kevätpäivästä huolimatta oppilaat kuitenkin asennoituivat tutkimuksen kirjoitelmien kirjoittamiseen asiallisesti ja myönteisesti. Haastatteluun osallistuneet viidennen luokan oppilaat olivat myös varsin aktiivisia ja innokkaita keskustelijoita.

Ensimmäisenä tutkimusongelmana oli selvittää, mikä viidesluokkalaisen mielestä on historiaa? Haastattelujen ja kirjoitelmien perusteella kävi ilmi etteivät viidesluokkalaiset hahmota vielä historiallista kokonaisuutta. He kokivat kysymyksen vaikeana. Viidesluokkalaiset mieltävät historian joukoksi mielenkiintoisia tarinoita menneiltä ajoilta. Historiantietoisuus ei vielä ole kehittynyt niin pitkälle, että he voisivat ajatella historiallisia tapahtumia laajempina kokonaisuuksina. Historia kertoo viidesluokkalaisten mielestä menneiden aikojen ihmisistä ja erilaisista jännittävästä tapahtumista.

Hämmästyttävää oli kuitenkin havaita, että haastatteluun osallistuneiden oppilaiden mielestä meillä Suomessa ei ole historiaa. Oppilaiden mielestä historiaa oli esihistoriasta kertovat asiat, Egyptin kulttuurista kertova historia sekä Kreikkalainen tarusto. Oppilaat mielsivät historiaksi lähes pelkästään ne asiat jotka oli käsitelty historian oppitunneilla. Yleisesti ottaen tutkimukseen osallistuneet viidesluokkalaiset mielsivät historian pelkästään koulussa käytyyn historiaan. He eivät osanneet liittää historiaa oman kotimaan- ja lähiympäristön historiaan.

Toisen tutkimusongelman tarkoituksena oli selvittää, millaisena viidesluokkalaiset kokevat historian opiskelun? Haastatteluun osallistuneet oppilaat kokivat historian opiskelun varsin mielenkiintoisena ja myönteisenä oppiaineena. Eniten viidesluokkalaisia kiinnostivat jännittävät historialliset tarinat ja myytit. Kirjoitelmien ja haastattelujen perusteella Egyptin historiasta kertova osuus on jäänyt

lähtemättömästi tutkimukseen osallistuneiden viidesluokkalaisten mieleen. Kyseiseen teemaan ja sen kiinnostavuuteen viitattiin haastattelujen yhteydessä lähes jokaisessa tilanteessa.

Kolmas tutkimusongelma käsitteli oppilaiden historiallisia mieltymyksiä, mikä oppilaita eniten kiehtoo historian opiskelussa? Jännittävät myytit ja kiehtovat tarinat kiinnostivat lähes kaikkia viidesluokkalaista. Haastattelun mukaan tytöt ja pojat eivät suuresti eroa toisistaan historian opiskelijoina. Tutkimuksen tarkoituksena ei ollut kartoittaa tyttöjen ja poikien välisiä eroja. Kuitenkin oppilaiden välillä oli yksi merkittävä ero. Mielenkiinnon kohteet sisältöalueiden suhteen ovat todennäköisesti suurin tyttöjä ja poikia erottava tekijä.

Haastateluista ja kirjoitelmista kävi ilmi, että pojat ovat kiinnostuneita sotien ja valloitusten historiasta. Sodankäynneistä kertovat asiat ovat poikien mielestä kiehtovia ja jännittäviä. He ovat kiinnostuneita aseiden kehityksestä ja erilaisista historian merkkihenkilöiden kiehtovista valloitusretkistä. Haastateltavien poikien mielestä eri maiden kulttuureista kertovat asiat eivät heitä kiinnosta.

Tytöt puolestaan pitävät enemmän eri kansakuntien kulttuurista kertovasta historiasta. Erityisen kiinnostavana tytöt pitivät Egyptin ja Rooman historiaa. Kaikki haastatteluun osallistuneet tytöt olivat sitä mieltä, ettei heitä kiinnosta sotiin liittyvät historialliset kertomukset.

Opettajalta vaaditaan melkoista ammattitaitoa, jotta hän osaa ottaa nämä oppilaiden eri mieltymykset historian opetuksessa mahdollisimman tasapuolisesti huomioon. Historiaahan pidetään tunnetusti sotien ja valloitusten historiana, joten opettajan tulee miettiä kuinka historian tunteista saa luotua myös tyttöjä kiinnostavia oppitunteja? Samalla opettajan tulee miettiä kuinka kulttuurihistorialliset asiat tulee opettaa, jotta pojatkin asiasta motivoituisivat?

Neljännessä tutkimusongelmassa paneuduttiin historian opetuksen ongelmiin, millaiset asiat oppilaat kokevat vaikeina, Oppilaat kokevat historian varsin tietopainotteisena oppiaineena, jossa fakta-tiedon muistaminen painottuu. Lähes poikkeuksetta oppilaat kokivat historiallisen faktatietojen muistamisen hankalana. Historiallisten tapahtumien, merkkihenkilöiden ja paikkojen nimien muistaminen tuottaa viidesluokkalaistilanteille vaikeuksia. Edellä mainittujen asioiden lisäksi vuosilukujen ja aikakausien muistaminen koettiin suhteellisen hankalana.

Kirjoitelmista ilmeni myös aikakäsitteiden ymmärtämisen vaikeus. Oppilaat siirsivät esihistorialliset asiat nykypäivään, ja he kuvailivat

asioita nykypäivän perspektiivistä. Samoin he sekoittivat eri aikakausien tapahtumia keskenään. Eräs oppilas esimerkiksi käsitti esihistoriaan liittyvät asiat Afrikkalaisen kyläyhteisön tapahtumiin. Tämä oppilas kirjoitti kirjoitelmansa kyseisestä näkökulmasta.

Viidesluokkalaiset suhtautuvat tutkimuksen mukaan historian opetukseen varsin myönteisesti. Kuitenkin he kokevat tietyt historiaan liittyvät asiat vaikeina. Kuten jo aikaisemmissa tutkimuksissa on todettu, niin aikadimension käsittäminen, käsitteiden ymmärtäminen ja niiden soveltaminen käytäntöön sekä syy-yhteyksien ymmärtäminen olivat myös tähän tutkimukseen osallistuneiden viidesluokkalaisten suurimmat historiallisen oppimisen vaikeudet.

Opettajan tulee tiedostaa edellä mainitut ongelmat, jotta niihin ei opetustilanteissa törmättäisi. Oppisisältöjen rajauksessa tulee ottaa huomioon oppilaiden ikätaso ja ajatusmaailman konkreettisuus. Tämän lisäksi historian opetuksen sisältöalueet tulisi käsitellä tiettyinä kokonaisuuksina, jotta oppilaat saavat laajemman kokonaiskäsitelmän käsiteltävästä teemasta. Opettajan tulee valita sisältöalueista luokan ikätasolle sopivimmat. Kyseisiä teema-alueita on mahdollisuus käsitellä luokan kanssa hieman tarkemmin.

Viidennessä tutkimusongelmassa oli tarkoitus selvittää kuinka historianopetusta tulisi kehittää, jotta nämä kyseiset ongelmat vältettäisiin? Historian oppikirjat ovat laajoja kokonaisuuksia, joten on lähes mahdotonta käsitellä kaikkia oppikirjan kappaleita yhtä intensiivisesti. Järkevä rajausta selkeyttää opetuksen suunnittelua ja toteutusta. Samalla se antaa myös mahdollisuuden tutustua erilaisiin historiallisiin tutkimustapoihin ja työskentelymuotoihin esimerkiksi erilaisten projektien ja ryhmätöiden muodossa.

Historianopetukseen tulee ottaa mukaan elämyksiä, havainnollistamista sekä konkreettisia esimerkkejä. Nämä havainnollistavat oppilaille käsiteltävää historiallista aikakautta, ja sen myötä hänelle herää aito kiinnostus menneitä aikakausia kohtaan. Opettajan tulee ottaa huomioon oppisisältöjen valinnassa oppilaiden ikäkauden mukaiset mieltymykset. Itse oppimistapahtuman tulee olla aktiivista toimintaa ja molemminpuolista vuorovaikutusta. Sisältöjen ja opetusmenetelmien valinnalla ja käytöllä opettajan tulee pyrkiä mahdollisesti vaikuttamaan oppilaiden tunteisiin ja empatiaan.

Historianopetus tulisi viidennellä luokalla aloittaa oppilaan lähiympäristön tutkimuksesta ja henkilöhistoriaan tutustumisella, jotta oppilaan historiantietoisuus saisi tietynlaisen perusrakenteen. Aikadimension helpottamiseksi eri aikakausia käsiteltäessä uusien esimerkkien vertaaminen tiettyyn, tuttuun aikaan auttaa oppilasta

ymmärtämään muuten hänelle todennäköisesti vaikean asian. Aikajana ja eri aikakausista käytetyt nimitykset; esimerkiksi kivi- ja rautakausi auttavat oppilasta lisäksi muistamaan tietyille aikakausille olennaisia ja tärkeitä asioita.

Eräs haastateltava viidesluokkalainen mainitsi, ettei hän aina oikein ymmärrä mitä oppikirjassa lukee? Erilaisten ja vaihtelevien työmuotojen käyttö historian opetuksessa helpottaa ja havainnollistaa asioiden ymmärtämistä. Kokemuksellinen oppiminen auttaa oppilasta suhtautumaan historiallisiin tapahtumiin myönteisemmin. Pedagogisen draaman avulla oppilas oppii ymmärtämään ja asettumaan menneen ajan ihmisen asemaan. Niiden avulla hän oppii ymmärtämään menneitä tapahtumia mahdollisesti jopa paremmin kuin pelkästään kirjan kappaletta lukemalla.

Historiallisten teemojen liittäminen muihin oppiaineisiin antaa oppilaille monipuolisemman kokonaiskuvan kulloinkin käsiteltävästä teemasta. Musiikki, äidinkieli, käsityö ja uskonto ovat mainioita integraation kohteita historiallisia sisältöalueita käsiteltäessä. Teeman ympärille suunnitellut laajemmat kokonaisopetuksen tavalla käsiteltävät teema-alueet motivoivat oppilaita oppimaan. Samalla heille mahdollisesti myös muodostuu aiheesta laajempi ja syvällämpi käsitys. Tämä puolestaan helpottaa asian syvällistä oppimista.

Kokonaisvaltaisessa oppimisessä myös historiallisen oppimisen kolme suurinta, jo aiemmin mainittua vaikeutta on helpompi ottaa huomioon. Opettaja voi suunnitella opetuksen sellaiseksi, että oppilaat eivät koe käsiteltäviä teemaan liittyviä asioita vaikeina. Mikäli ongelmia syntyy, niin niistä tulee keskustella koko luokan kanssa yhdessä. Tällöin vältytään siltä, että oppilaille muodostuisi virheellisiä oletuksia käsiteltävänä olevasta historiallisesta kokonaisuudesta.

Haastattelun myötä kävi ilmi hyvin konkreettisesti opettajan motivaation merkitys historian opetuksessa. Egyptin historiaan liittyviä asioita oli luokan keskuudessa käsitelty ilmeisesti hyvinkin tarkkaan. Oppilaat nimittäin mainitsivat teemaan liittyviä esimerkkejä hyvin monissa eri tilanteissa haastattelun yhteydessä. Lisäksi kirjoitelmista kävi ilmi, että oppilaat muistivat hyvin yksityiskohtaisesti kyseiseen teemaan liittyviä asioita. Egypti-teemaan liittyvä käsitteistö oli oppilailla tiedossa ja he osasivat käyttää termejä hyödyksi omissa kirjoitelmissaan.

Mikä merkitys itse opetuksella ja oppikirjoilla on oppimiseen? Oppikirjoihin tutustua huomattiin niiden välillä olevan todella merkittäviä eroja. Viidesluokkalaisen historiallisen ajattelun tasoa ajatellen opettajan tulisi ajatella hyvinkin tarkkaan millaisia historian

oppisisältöjä opetukseen valitsee. Tämän lisäksi oppikirjojen valintaan kannattaa kiinnittää erityistä huomiota. Kotiseutuhistorian ja sen myötä Suomen historian tuntemus olisi viidesluokkalaiselle mahdollisesti helpompaa omaksua kuin yleinen maailmanhistoria. Ehkä tutun kotiseudun historia saattaa viidesluokkalaiselle avautua helpommin kuin Peloponnesolaissota?

Tutkimuksesta ilmeni eräs tutkijaa hämmentänyt asia. Osa luokan oppilaista oli nimittäin sitä mieltä, että meillä Suomessa ei ole historiaa lainkaan. Oppilaat mielsivät historiaksi pelkästään oppikirjan myötä tutuiksi tulleet maailmanhistoriasta kertovat tarinat ja kertomukset. Toteutuuko tässä tilanteessa historianopetuksen eräs päätavoitteista? Sen mukaan historianopetuksen tulee perehdyttää oppilas kotimaan ja kotiseudun historiaan, jonka myötä oppilaan kansallinen identiteetti vahvistuu.

Kuinka paljon peruskoulun historianopetuksessa tulisi olla Suomen historiaa ja kuinka paljon yleistä maailmanhistoriaa? Siinä on kysymys joka ilmeni tutkimuksen myötä. Kysymys on vaikea, ja jokaisen historiaa opettavan opettajan tulee miettiä sitä oppisisältöjen suunnittelun yhteydessä. Suomessa yleisen historian usein mielenkiintoisemmilta tuntuvat oppisisällöt ovat nousseet Suomen historiaa suositummiksi oppisisällöiksi. Onko kehityksen suunta ollut oikea?

Oppilaan on tärkeää jo historianopetuksen alkuvaiheessa tutustua omaan lähihistoriaansa. Kotiseudun historiaan tutustumisen myötä oppilaan historiantietoisuus mahdollisesti kehittyy paremmin. Pikkuhiljaa historian tunneilla voidaan tutustua entistä laajempiin, ja samalla myös oppilaan elämänpiiriä kaukaisempiin asioihin. Samalla oppilaalla on mahdollista kokea historialliset asiat hänelle itselleen tärkeinä asioina. Historian opetuksessa on hyvin tärkeää ottaa huomioon oppilaiden aikaisempia oppimiskokemuksia ja havaintoja käsitelystä aihealueesta.

Historiallisten elokuvien suosio on tällä hetkellä todella suuri. Titanic-elokuva on tästä mainio esimerkki. Joukkotiedotusvälineitä ja mediaa kannattaa käyttää opetuksessa hyväksi. Kuitenkin historiallisiin elokuviin ja romaaneihin tulee suhtautua tietyllä terveellä kriittisyydellä. Tehosteilla ja tietokoneilla saadaan nykyaikana lähes mahdotonkin tuntumaan mahdolliselta. Oppilaita tulee historianopetuksen yhteydessä opettaa myös tietynlaiseen tiedonsaannin kriittiseen arviointiin, tämä ei joukkoviestimien aikakaudella ole mitenkään helppoa. Opettajalle asetetaan ympäristön puolelta melkoiset paineet, koska hänen on seurattava maailman menoa ja pysyttävä joukkotiedotusvälineiden mukana.

Historiaa on lähes aina pidetty poikien oppiaineena. Sodat ja valloitukset ovat vieneet mukanaan monen lukijan. Miksi tällaiset asiat eivät sitten kiinnosta tyttöjä? Onko oma kulttuurimme osasyllisenä tähän asiaan? Tyttöjä kasvatetaan jo pienestä pitäen eri tavalla suhtautumaan aseisiin kuin poikia. Onko tässä mahdollisesti eräs syy siihen, minkä vuoksi kyseiset sotiin liittyvät asiat eivät kiinnosta tyttöjä?

Periaatteessa oppilaiden todellisen historiallisen ajattelun selvittäminen on todella hankalaa, johtuen useasta eri syystä. Oppilaat osaavat nimittäin miellyttää aikuista, varsinkin opettajaa. Oppilaat huomaavat hyvin pian millaisia vastauksia haastatteli odottaa hänen antavan. Tutkimuksen suorittamisen yhteydessä ehkä opettajan roolista irrottautuminen oli tutkijan suurin ongelma.

Oppilaat juttelivat historiaan liittyvistä teema-alueista varsin avoimesti. Olimme oppilaiden kanssa tutustuneet toisiimme jo vuosia sitten, joten haastattelutilanne oli luonteva ja rauhallinen. Teema-alueittain edennyt haastattelu sopi tällaiseen tutkimukseen, koska se antoi tutkijalle vapauden vaihdella kysymyksiä eri haastateltavien välillä. Teema-alueet puolestaan auttoivat tutkijaa saamaan haluamansa tutkimusaineiston.

Kodin suhtautumisella on hyvin suuri merkitys oppilaan yleiseen koulumotivaatioon, ja sitä kautta myös historiallisen ajattelun kehittymiseen. Kodin myönteinen ja kannustava ilmapiiri lisää oppimismotivaatiota ja tukee oppimista. Eroaako mahdollisesti opetus maalaiskoulujen ja kaupunkilaiskoulujen välillä? Maaseudun yhdysluokissa opetustapoina ei mitä todennäköisemmin käytetä yhtä aktiivisia työtapoja kuin kaupunkilaiskoulussa? Olisivatko tutkimustulokset olleet mahdollisesti toisenlaisia, mikäli tutkimus olisi suoritettu kaupunkilaiskoulussa?

Tutkijan mielestä oppilaiden on hyödyllisempää ja konkreettisempaa tietää ja pohtia syvällisesti asiat ymmärtäen, kuka hän on ja mistä hän tulee, kuin maailmanhistorian kehitysvaiheita jo viidennellä luokalla. Kyseisiä asioita oppilas ehtii tutkiskella ylemmillä vuosiluokilla. En kuitenkaan halua väheksyä maailmanhistorian osuutta historian opetuksessa, päinvastoin. Ne ovat merkittäviä, opetuksen ajankohta tosin pitäisi suunnitella hyvin tarkkaan.

Oppilaiden kirjoitelmien lukeminen oli todella mielenkiintoista. Niiden analysointi puolestaan oli suhteellisen vaikeaa. Osa kirjoittajista eläytyi aiheen puitteissa keksimänsä historiallisen henkilön näkökulmaan ja käytti hyväkseen hallitsemaansa historiantietoa. Yllättävää oli

kuitenkin havaita, kuinka eräät viidesluokkalaiset noudattivat kirjoitelmassaan hyvin pitkälle kirjoitelman aihetta käsitteleviä oppikirjan kappaleita. Näiden oppilaiden kirjoitelmissa oppikirjan kopiointi näkyi sanatarkkoina lainauksina.

Tutkimuksen toisessa osassa haastateltiin seitsemää viidesluokkalaista. Haastateltavien valintaan vaikutti oppilaiden kirjoittamat kirjoitelmat. Haastateltavien valinta ei ollut helppo, sillä kirjoitelmien perusteella oppilaita oli todella vaikeaa valita. Haastatteluun olisi periaatteessa voinut valita kenet tahansa kyseiseltä luokalta. Kuitenkin ajanpuutteen vuoksi haastateltavien määrä täytyi rajata seitsemään oppilaaseen.

Mielestäni kirjoitelmien ja haastattelun käyttö tutkimusmetodeina oli onnistunut yhdistelmä. Kirjoitelmien perusteella oli helppo laatia haastattelussa käytetyt teema-alueet. Kirjoitelmien osuus oli kuitenkin tutkimuksen analysointivaiheessa huomattavasti pienempi haastatteluihin verrattuna. Tutkimustulokset pohjautuivat suurelta osin haastatteluista saatuihin tietoihin.

Historian opetuksessa menneisyyden, nykyisyyden ja tulevaisuuden tulisi liittyä saumattomasti toisiinsa. Historian tietämyksen hyödyntäminen erilaisten tulevaisuuden vaihtoehtojen pohtimisessa auttaa oppilaita tekemään realistisia tulevaisuudensuunnitelmia. Tässä on tavoite, johon historianopetuksessa tulisi pyrkiä. Mikäli oppilas oppii hyödyntämään jo aiemmin opittuja taitojaan, hänellä on mahdollisuus suunnitella tulevaa ja ottaa ennenkaikkea kantaa tulevaisuutta koskeviin asioihin.

Minkä vuoksi tytöt saavat kuitenkin historian kokeista parempia numeroita kuin pojat, vaikka historiaa pidetään poikien oppiaineena? Onko koulumenestyksellä yhteyttä historialliseen ajatteluun? Edellä mainitut kysymykset herättivät kiinnostusta tutkimuksen edetessä. Tyttöjen ja poikien ajattelun välisiä eroja olisi myös mielenkiintoista tutkia hieman laajemmin.

Tutkimuksen myötä kiinnostus itse historian ainedidaktiikkaa kohtaan on lisääntynyt todella paljon. Aion käyttää saamiani tutkimustuloksia hyödyksi omassa luokkatyöskentelyssä. Mitä todennäköisemmin osaan nyt suhtautua historianopetukseen liittyviin ongelmiin huomattavasti vakavammin, kuin ennen tämän tutkimuksen suorittamista.

LÄHTEET:

- Aho, S. 1987. Oppilaiden minäkäsitys, minäkäsityksen rakenne, ja siihen yhteydessä olevia tekijöitä. Turun yliopiston kasvatustieteellinen tiedekunta. Julkaisusarja A:117.
- Ahonen, S. 1990. The Form of Historical Knowledge and the Adolescent Conception of it. Research Report 80. Department of Teacher Education, University of Helsinki.
- Alasuutari, P. 1994. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.
- Angvik, M. & Von Borries, B. 1997. Youth and history. Hamburg: Körber - Stiftung.
- Castrén, M. & Ahonen, S. & Arvola, P. & Elio, K. & Pilli, A. 1992. Historia koulussa. Helsinki: Yliopistopaino.
- Castrén, M. & Kiravuo, P. & Koskipää, R. & Miettinen, M. 1988. Historia 5, opettajan kirja. Espoo: Weiling - Göös.
- Elio, K. 1988. Historian didaktiikan teorian perusteita. Tampereen opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja. A 11/1988.
- Grönfors, M. Kvalitatiiviset kenttätutkimusmenetelmät. Juva: WSOY
- Hanste, T. & Hellström, M. & Jutila, U-M. & Plathan, T. & Probst, I. & Rokka, P. 1997. Aikamatka Suomen historiaan. Porvoo: WSOY
- Haydn, T. 1992. History for Ordinary Children. Teaching History 67, 8-11.
- Hirsjärvi, S. Hurme, H. 1988. Teemahaastattelu. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hupli, P. 1994. Viidesluokkalaisten käsityksiä elämästä keskiajalla. Helsingin yliopiston kasvatustieteellinen tiedekunta. Syventävien opintojen tutkielma.

- Huuhtanen, T. 1986. Historian didaktiikka - tunnustettu perheenjäsen vai Kleion lehtolapsi. *Historiallinen Aikakauskirja* 2, 113-117.
- Jakku-Sihvonen, R. & Lindström, A. & Lipsanen, S. (toim) 1996. *Toteuttaako peruskoulu tasa-arvoa? Opetushallitus 1/96.* Helsinki: Yliopistopaino.
- Jutila, H. 1994. Ruotsinsuomalaisten koululaisten Suomi-kuva. Turun yliopisto. Maantieteen laitos. Julkaisu 144.
- Kaksonen, H. 1998. Draama - väline historian ymmärtämiseen. *Kleio* 1, 24-26.
- Kauniskangas, K. & Lappalainen, O. & Tiainen, S. 1995. *Horisontti, historiaa kivikaudesta 1800-luvulle.* Keuruu: Otava
- Klemola, K. 1985. Paikallishistorialliset dokumentit ala-asteen historianopetuksessa. Oulun yliopisto. Oulun opettajankoulutuslaitos. Tutkielma
- Kuha, S. & Tirroniemi, L. 1994. Viidesluokkalaisten minäkuvan yhteys taustatekijöihin ja omakuvapiirrustukseen. Lapin yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Tutkielma.
- Linnakylä, P. & Saari, H. (toim). 1993. *Oppiiko oppilas peruskoulussa?* Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Jyväskylä: Kirjapaino Oma.
- Liuskari, M. 1997. Harvinaista herkkua, historiaa rompulla suomeksi. *Kleio* 1, 34-35.
- Lyytinen, P. & Korhonen, M. & Lyytinen, H 1997. *Näkökulmia kehityspsykologiaan.* Porvoo: WSOY
- Ojala, M. 1985. *Varhaiskasvatuksen perusteita.* Helsinki: Kirjayhtymä.
- Peruskoulun opetuksen opas: Historia ja yhteiskuntaoppi.* 1982. Kouluhallitus. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet,* 1994. Opetushallitus. Helsinki: Painatuskeskus.
- Piaget, J. 1988. *Lapsi maailmansa rakentajana.* Juva: WSOY.
- Pietilä, V. 1973. *Sisällön erittely.* Gaudeamus.

- Pilli, A. 1988. Historiatiedon ja historian ymmärtämisen luonne ja lapsen tapa ymmärtää historiaa. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A:124. Tutkimuksia.
- Pitkänen, P. 1991. Tulevaisuuden näkökulma historian opetukseen. Kleio 3, 15-16.
- Pitkäniemi, H. 1996. Voiko yhteiskuntaopin ja taloustiedon opetus olla konstruktiivaa? Kleio 4, 16-20.
- Renvall, P. 1965. Nykyajan historiantutkimus. Juva: WSOY.
- Ruuth, J. & Uusitalo, H. 1992. Kuudesluokkalainen ja historia: Peruskoulun kuudesluokkalaisen kiinnostuksesta historian aihepiirejä kohtaan ja hänen kyvystään käyttää historiallista kuvittelukykyä vapaamuotoisessa kirjoittelussa. Kasvatustieteen pro gradu - tutkielma: Tampereen yliopisto.
- Starck, M. 1996. Historian opiskelu: Ala-asteen suuri seikkailu. Kleio 1, 14-19.
- Syrjälä, L. & Ahonen, S. & Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulun yliopiston kasvatustieteellisiä tutkimuksia.
- Takala, P. 1994. Menneisyys. nykyisyys - tulevaisuuden perusta. Historia ja yhteiskuntaoppi. Opetushallitus.Helsinki: Hakapaino.
- Vygotski, L. 1982. Ajattelu ja kieli. Espoo: Weiling-Göös
- West, P. 1995. Koulut tiedon valtateillä. Kleio 4, 29-32.

LIITTEET

Liite 1.

Teemahaastattelussa käytettyjen teemojen kysymykset

- * Mikä sinua kiinnostaa historiassa eniten?
- * Mitä kaikkea mielestäsi kuuluu historiaan?
- * Mistä et historiassa oikein pidä?
- * Millainen on tavallinen historian tunti?
- * Millainen on mukava historian tunti?
- * Mitä haluaisit historian tunneilla oppia, ja miten?
- * Minkälaiset asiat tuntuvat sinusta vaikeilta historian tunneilla?
- * Millaiset asiat ovat jääneet parhaiten mieleesi?
- * Mitä hyötyä historian opiskelusta sinulle on?

Liite 2.

Esimerkkejä oppilaiden kirjoitelmista

Faaraon elämää

Elipä kerran muinaisessa Egyptissä rikas Faarao. Hän eli ja hallitsi. Eräänä kauniina päivänä vanha Faarao kuoli. Hänet palsamoitiin ja hänet haudattiin hänelle tarkoitettuun pyramidihautaan. Faaraon poika suri isäänsä. Pojasta tuli isänsä "seuraaja", eli hänestä tehtiin uusi Faarao. Kuolleen Faaraon hautaan pantiin aarteita, jalokiviä, kultaharkkoja, kaikenlaisia esineitä ja tauluja. Poika teetti isälleen kauniin ja arvokkaan hauta-arkun, jossa oli kultaa. Poika eli Faaraona ja hallitsi hyvin maataan. Vuosia kului ja Faarao kuoli ja hänet haudattiin samaan hautaan kuin isänsäkin. Pojallakin oli kaunis hauta-arkku. Aikaa kului...

Nykyaikaiset arkeologit kaivoivat ja etsivät pyramidihautoja. Pian he löysivät erään pyramidihaudan. Siellä oli paljon aarteita, sillä hautaan oli haudattu kaksi Egyptiläistä Faaraota. Arkeologit olivat innoissaan, sillä montaa hautakammiota ei enää nykyään löydä, joita ei olisi varastettu. Yleensä varkaat pääsivät hautoihin ja he saivat aarteet varastettua. Ihmiset jotka olivat tehneet jotain pahaa joutuivat Manalaan ja ne jotka olivat hyviä pääsivät Lännenmaahan.

Elämää esihistoriallisessa kylässä

Talot olivat heinää. Rautaa ei ollu vielä keksitty. Ihmiset asuivat viidakossa villieläinten kanssa. Sähköä ei ollut eikä vesijohtoja. Ihmiset saalistivat yhdessä ja aseina oli puukepit. Ihmiset asuivat yhdessä, eli niistä tuli kyliä ja kylillä oli aina johtaja. Ruokana oli liha tai hedelmät. Satojen vuosien päästä keksittiin rauta, kilvet ja keihäät. Ihmisillä oli jo oma karja; lehmiä, härkiä ja lampaista. Egyptissä hallitsivat Faaraot.

Elämää esihistoriallisessa kylässä

Esihistoriallisessa kylässä on varmaan vähän ruokaa tai sitten rumat vaatteet. Jotkut ovat varmaan kuolleet nälkään. Siellä ei varmaan sada paljon. Varmaan jotkut sotilaat ovat ottaneet kyläläisiä pakkotyöhön. Jotku kyläläiset ovat varmaan todella laihoja. Jotkut kyläläiset metsästävät eläimiä keihäillä ja syövät sitten niitä. Tai jos niillä on koulu niin jotku pojat ja tytöt haluaisi varmaan kouluun. Kaikilla ei ole rahaa maksaa koulua."