842/97

http://www.jyu.fi/library/tutkielmat/ 92/

"VOUTI... SE ON VERON KERRÄÄJÄ"

Tapaustutkimus historian käsitteiden opettamisesta

Tommi Vainio

Panu Veijonen

Kasvatustieteen Pro Gradu-tutkielma.

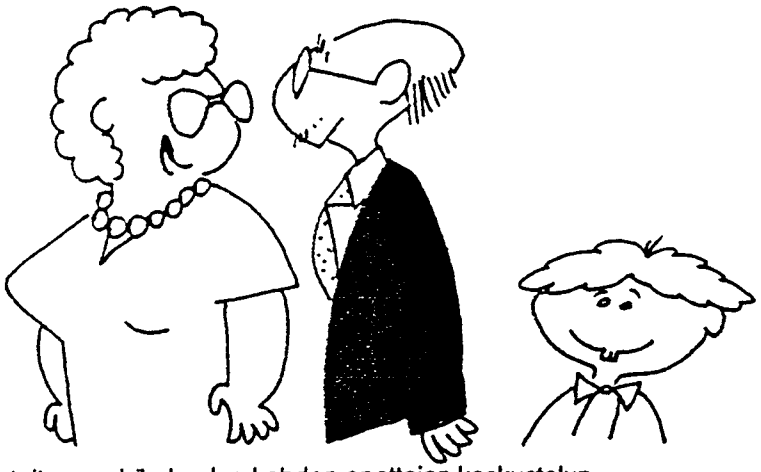
Kevät 1997

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän Yliopisto

MIIHKALI JA KEVÄTJUHLA

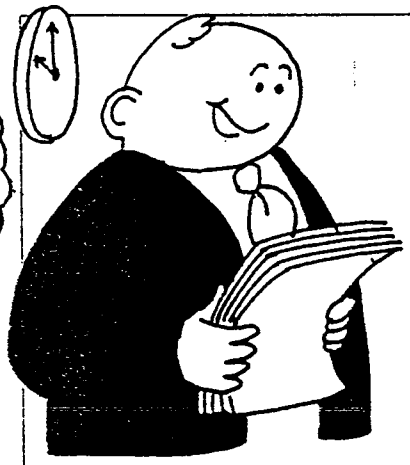
Miihkalin koulussa on kevätjuhla.



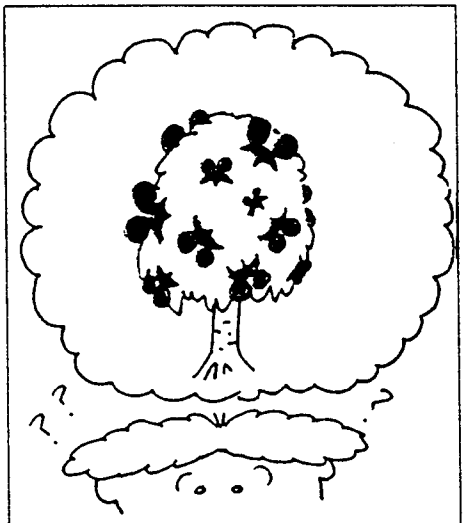
Juhlasaliin tultaessa hän kuulee kahden opettajan keskustelun.
– Tällä kertaa juhlapuheen pitääkin se uusi maisteri Koppanen, sanoo toiner opettaja.

– Ei siis rovasti Perna, kuten aina tähän asti, ajattelee Miihkali. – Hänen puheitaan onkin ollut vähän vaikea seurata ilman lähdetecksia.

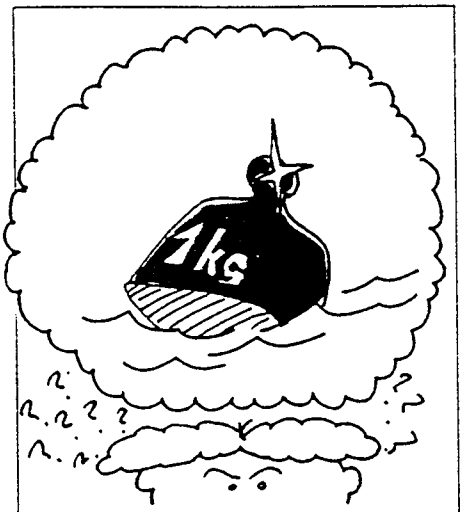
– Koppanen onkin tavattoman etevä viljelemään metaforia, ylistää toinen opettaja. Tätä Miihkali ei aivan ymmärrä.



Miihkalin mielestä maisteri Koppane aloittaa puheensa hyvin asianmuka sesti: – Kun tulin tänään tänne juhl paikalle, näin kirkkomaan aidalla pi nen tytön, joka söi mansikkaisia he nänkorresta...

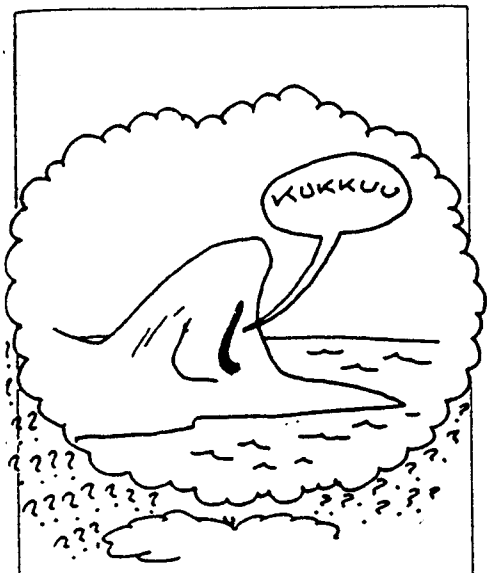


–...pitkän, työteliään talven jälkeen hiirenkorvat ovat puhjenneet koivuihin..., ajoittaa Koppanen.

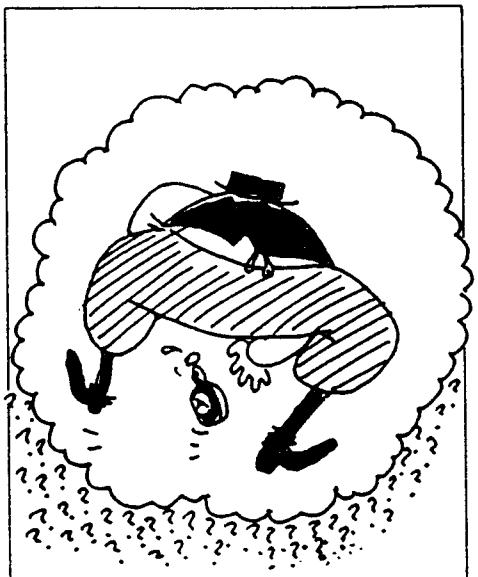


–...auringon kilo kiiltelee leppeillä laineilla..., maalailee Koppanen.

–...isänne katsovat teihin miespolvi takaa..., vakavoituu Koppanen.

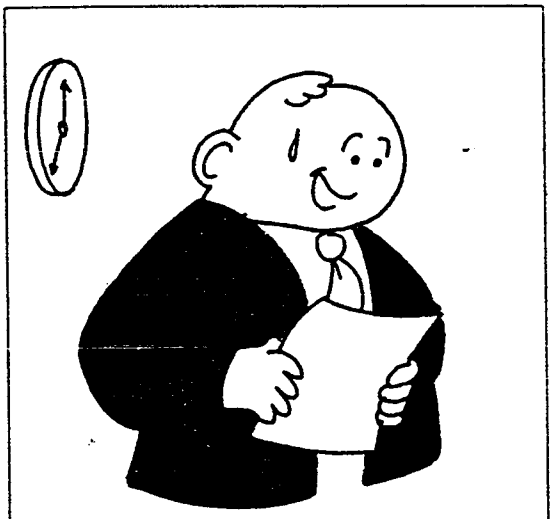


–...kajahtaa käen kukahtelu niemen nenästä..., rupeaa Koppanen runolle taas.

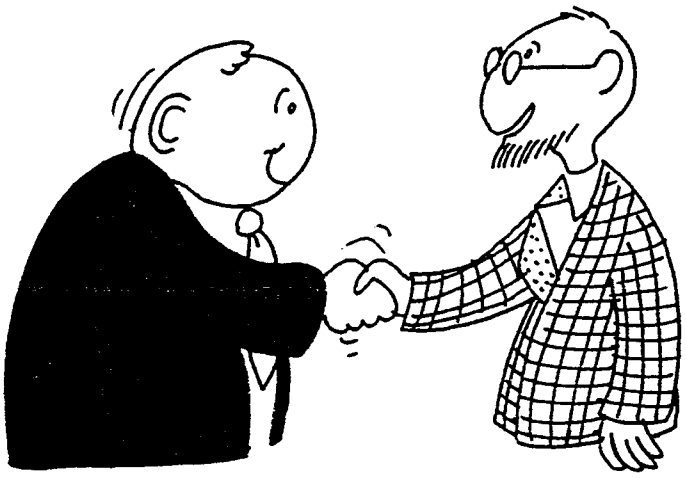


–...maamies harppoo vainiolla Auransa jäljessä..., tekstimainostaa Koppanen.

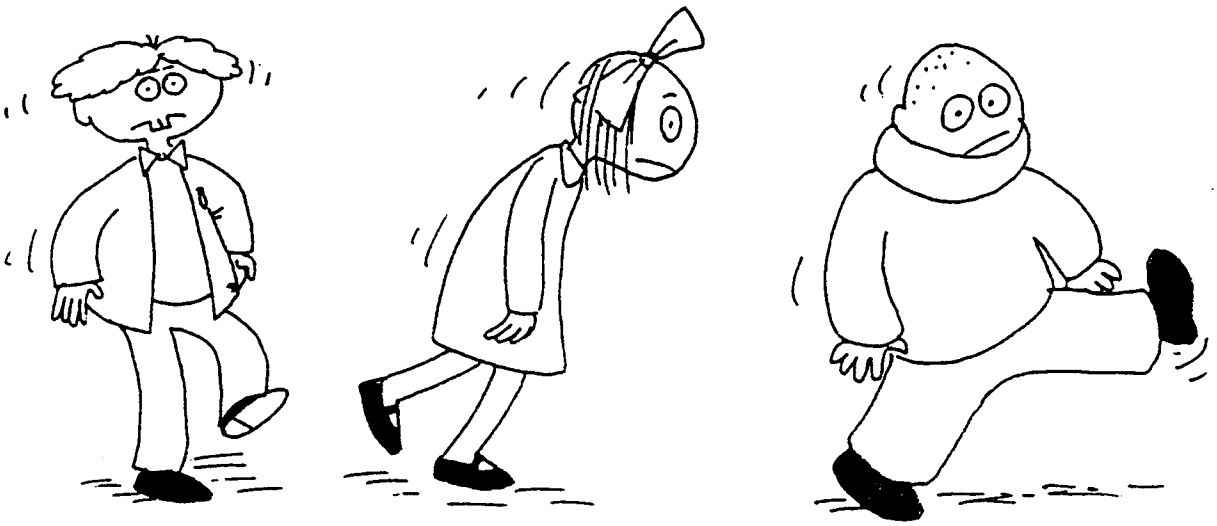
–... teidän, uusien ylioppilaiden, maan toivon, aika on käsillä..., profetoi Koppanen.



–...ja lopuksi kuulemme iki-ihanan virren "jo joutui armas äikiä ja sylvi salonen", jonka esittävät meille Armas Aika ja Suvi Suloinen, rutistaa Koppanen lopuksi.



– Kerrassaan mainio puhe, ihastelee johtajaopettaja. – Siinä oli lapsille ajateltavaa näin kesän kynnyksellä. Uskallanpa vielä sanoa, että sanoma meni perille...



sillä harvoin olen nähnyt oppilaiden noin hiljaisina lähtevän kevätjuhlasta.

TIIVISTELMÄ

Historianopetuksessa käytettävät opetusmenetelmät ovat olleet melko vähäisen tutkimuksen kohteena. Kuitenkin jo yli kahden sadan vuoden ajan on maassamme tiedostettu historianopetusta vaivaavat ongelmat; liiallinen ulkonaisiin seikkoihin (vuosiluvut, nimet, "suuret tapahtumat") keskittyminen sekä aihepiirien ja niiden käsittelyn etäisyys lasten ja nuorten kokemusmaailmasta. Historian käsitteistön todelliseen ymmärtämiseen on alettu kiinnittää kunnolla huomiota vasta tämän vuosisadan puolivälin jälkeen.

Huolimatta näistä ongelmista ei historian opetukseen ole ilmaantunut kovinkaan paljon vaihtoehtoisia opetusmenetelmiä. Suomalaisen kouluopetuksen peruskaava, opettaja puhuu - oppilaat kuuntelevat - luetaan oppikirjasta, on toteutunut erityisen selvästi juuri historianopetuksen kohdalla, ehkä kuitenkin aivan viime aikoja lukuun ottamatta. Vaikka tälläkin menetelmällä on ollut ja edelleen on omat etunsa, voi omatoimisen opiskelun puute johtaa suurella osaa oppilaista hyvin vaillinaiseen oppiaineksen ymmärtämiseen.

Historian käsitteistön ymmärtäminen on usein avainasemassa opeteltaessa uusia asioita. Koska asiat ja ilmiöt ovat usein abstrakteja ja ajallisesti tavoittamattomissa, on pyrittävä löytämään keinoja niiden konkretisoimiseen. Erään keinon tähän tarjoavat simulaatiotehtävät. Niissä oppilas voi tarkastella jotain ilmiötä tai käsitettä samaistumalla menneisyyden ihmisyksilöön ja hänen toimintavaihtoehtoihinsa ilmiön vaikutuspiirissä. Tällainen ihmisläheinen, mikrohistorian näkökulmaan perustuva asioiden tarkastelutapa voi edesauttaa oppilasta käsitteen sisällön tajuamisessa.

Tämän tutkimuksen empiirisessä osassa tutkittiin seitsemän 5.-6. luokkalaisen oppilaan historian käsitteiden oppimista. Käsitteitä opetettiin sekä simulaatiotehtävillä että perinteisesti teksti- ja työkirjojen avulla.

Tutkimustulosten mukaan simulaatioiden avulla opetetut käsitteet opittiin tässä ryhmässä hiukan paremmin. Tosin metodisten puuteiden vuoksi varmoja johtapäätöksiä ei voida tehdä. Selvimmät erot simulaatioiden hyväksi syntyivät ryhmän kolmella tytöllä, joista kahdella oli ennestään pieniä vaikeuksia kirjoittamisessa ja kolmannella luetun ymmärtämisessä. Ratkaisevan suuria eroja opetusmenetelmien välillä ei syntynyt kenelläkään.

Tulosten perusteella simulaatiotehtäviä voitaneen pitää varteenotettavana vaihtoehtona valittaessa historiantunnilla käytettävää opetusmetodia. Mikään ylivoimainen ratkaisu ongelmiin ne eivät tässä ryhmässä olleet, mutta eivät myöskään mitään välipalatehtäviä. Vaihtelu lienee edelleen paras tae aineen mielekkyyden säilymiselle.

Avainsanat: historianopetus, simulaatiot

1 JOHDANTO 1

2 KATSAUS SUOMALAISEN HISTORIANOPETUKSEN SUUNTAUKSIIN 4

2.1 Ruotsin vallan aika 4

2.2 Autonomian aika 6

2.2.1 Vuosisadan alusta kansakoulun syntyyn 7

2.2.2 Kansakoulun synnystä itsenäisyyteen 9

2.3 Maailmansotien välinen aika 12

2.3.1 Kansakoulun historianopetus 12

2.3.2 Oppikoulun historianopetus 14

2.4 Toisen maailmansodan jälkeinen aika 15

2.4.1 Kansakoulun historianopetus peruskoulu-uudistukseen saakka 16

2.4.2 Oppikoulun historianopetus peruskoulu-uudistukseen saakka 17

2.4.3 Peruskoulun historianopetus 17

2.5 Yhteenveto suomalaisen historianopetuksen pääpiirteistä . . . 20

3 HISTORIAN DIDAKTIIKKAA 23

3.1 Historiallisen tiedon luonne 23

3.2 Historian ymmärtäminen ja historiantietoisuus 25

3.3 Historian oppimisen vaikeuksista ja helppouksista 26

4 HISTORIAN OPETUKSEN VAIKUTTAVUUSTULOKSIA 30

5 SIMULAATIOTEHTÄVIEN TEOREETTISTA TAUSTAA 34

5.1 Hans Aeblin käsitys toimintatiedosta ja käsitteenmuodostamisesta 34

5.2 Simulaatioista 36

5.2.1 Yleistä 36
5.2.2 Simulaatiot ja mikrohistoria 37
5.2.3 Simulaatiotehtävän kulku 38
5.2.4 Simulaatiotyyppejä 39
5.2.5 Simulaatio-opetuksen kiinnostavuus, edut ja haitat . 40

6 TUTKIMUKSEN TAVOITTEET JA ONGELMAT 43

7 TUTKIMUKSEN KULKU, MENETELMÄT JA AINEISTON KÄSITTELY 45
7.1 Tutkimusmenetelmä ja -ote 45
7.2 Koeryhmä ja -ympäristö 46
7.3 Tutkimuksen yleinen kulku 47
7.4 Opetuksen kulku ensimmäisellä viikolla 48
7.5 Ensimmäisen testin kuvaus 49
7.6 Opetuksen kulku toisella viikolla 53
7.7 Toisen testin kuvaus 54
7.8 Lopputestin kuvaus 56
7.9 Testien, haastattelujen ja tuntien analysointi 57

8 TULOKSET 59
8.1 Opetusmenetelmissä menestyminen oppilaskohtaisesti 59
8.2 Tulosten yhteenveto 67

9 POHDINTA 69

LÄHTEET 74

LIITTEET 80

1 JOHDANTO

Tutkimuksen liikkeellepanijana oli tekijöiden halu etsiä helpotusta historiantunneilla kohtaamaansa ongelmaan. Mikä avuksi kun oppilaat ovat sellaisia sanoja kuin merkantilismi, vallankumous tai säätyvaltiopäivät kuultuaan yhtä ymmällään kuin Miihkali kumppaneineen lehtorin kevätjuhlapuheen jälkeen. Opettajan ja oppikirjojen käyttämä kieli ja sanasto on usein hyvästä yrittämisestä huolimatta oppilaille liian vaikeaa, sanoman sisältö jää osin tai kokonaan epäselväksi.

Historian oppikirjoissa on runsaasti käsitteitä, jotka eivät ole merkitykseltään samoja kuin arkikielenkäytössä, tai sitten niitä ei muualla tapaa. Käsitteillä voidaan tarkoittaa jotain erityistä menneisyyden ilmiötä, järjestelmää tai tapahtumaa, jota lapsen on vaikea tajuta jonkin yleisen kuvauksen perusteella. Asia jää tällöin vieraaksi ja siihen suhtaudutaan välinpitämättömästi. Tällöin historialle tehdään vääryyttä, sillä vaikeitten käsitteiden taakse piiloutuu loputon joukko tavallisia ihmisyksilöitä, jotka ovat toimineet yhtä järkevästi tai typerästi kuin nykyihmisetkin. Näitten tavallisten pulliaisten tai miksei tavallisten Hornien tai Flemingien kautta voi oppilaan olla helpompi päästä jyvälle menneisyydestä ja huomata ettei vaikea sana ole usein muuta kuin nimi jollekin jokapäiväiseen elämään vaikuttaneelle asialle.

Historian käsitteiden tarkastelu johonkin todelliseen tai kuvitteelliseen henkilöön samaistumalla ei ole uusi asia, sen tyyppisiä tehtäviä on ollut silloin tällöin työkirjoissa. Tekijät kiinnostuivat aiheesta historian perusopintojen aikana, jolloin lehtori Sakari Suutarinen teetätti opiskelijoilla tehtäviä, joissa käsite piti simuloida jonkin henkilön ongelmatilanteen kautta. Suutarinen oli itse käyttänyt näitä opetuksessaan lähinnä yläasteella ja lukiossa.

Gradunteon tultua ajankohtaiseksi tekijöille tuli mieleen tutustua lähemmin simulaatiotehtävien käyttöön historianopetuksessa. Pohdinnan jälkeen päädyttiin ensiksi kokonaiskuvan saamiseksi tarkastelemaan tähänastisen suomalaisen historianopetuksen suuntauksia. Historian didaktiikkaan ja oppimisvaikeuksiin tutustuttaessa havaittiin, että aihe on Suomessa kohtalaisen niukasti tutkittu. Ulkomailla historianopetuksen tutkimiseen on paneuduttu enemmän, mutta kirjallisuutta oli rajoitetusti saatavilla.

Pääaiheen, simulaatioiden, soveltaminen historianopetukseen näytti olevan tavallista Englannissa ja Yhdysvalloissa, mutta sovellukset olivat hieman erityyppisiä kuin tutkimamme. Pääpaino sikäläisissä kouluissa oli draamoilla ja peleillä. Myöskään vähäinen suomenkielinen simulointeja koskeva kirjallisuus ei tuntenut simulaatioita siinä muodossa kuin tekijät. Perusidea, tiedon muuttaminen eläväksi, oli kuitenkin useissa tapauksissa niin lähellä, että sitä voitiin käyttää hyväksi. Tiedon muuttamiseen eläväksi liittyi myös Hans Aeblin käsitykset tiedosta toimintatietona. Hänen teoriaansa päätettiin soveltaa simulaatiotehtäviin.

Koska kumpikin tekijöistä oli muutamia kertoja kokeillut simulaatiotehtäviä sijaisuuksien ja harjoittelujen aikana jo ennen gradun aloittamista, tuntuma tehtäviin oli jo kohtalainen. Tehtäviä päätettiinkin testata käytänössä opinnäytetyötä varten. Mielekkäintä oli valita koehenkilöiksi 5.-6.-luokkalaisia, joita kumpikin tekijöistä joutuu todennäköisimmin opettamaan.

Tutkimusasetelma muotoutui melko vaivattomasti. Koska simulaatiot liittyvät käsitteiden ymmärtämiseen, tuntui järkevältä verrata käsitteiden oppimista simulaatioiden ja jonkun muun metodin avulla. Toiseksi opetusmetodiksi oli luontevaa valita ns. perinteinen, opettajajohtoinen oppikirjoihin ja tehtäviin perustuva opetus, joka jo historiallisen katsauksen perusteella näytti selvästi vallitsevalta metodilta. On syytä korostaa, ettei tekijöiden asenne perinteistä

opetusta kohtaan ollut missään vaiheessa sokean kielteinen eikä luultavasti tule olemaankaan.

2 KATSAUS SUOMALAISEN HISTORIANOPETUKSEN SUUNTAUKSIIN

Seuraavassa käsitellään suomalaisen historianopetuksen kehitystä uskonpuhdistuksen jälkeiseltä ajalta nykypäivään. Tarkastelun kohteena ovat opetusmenetelmät. Tämän lisäksi kosketellaan opetussisältöjä, kahdestakin syystä. Ensiksi, saatavissa oleva tieto painottuu sisältöihin ja toiseksi, oppisisällöt kertovat aikakauden hengestä. Historiallisen katsauksen avulla voidaan sijoittaa tutkimuksen kohde, simulaatiot, opetusmenetelmien kirjavaan joukkoon.

2.1 Ruotsin vallan aika

Suomalainen historianopetus sai alkunsa 1500- ja 1600 -lukujen taitteessa, Ruotsin kruunun tarpeesta saada koulutettuja virkamiehiä palvelukseensa. Kreikan, latinan ja antiikin historian lisäksi pidettiin tärkeänä lakeja ja hallintoa koskevaa reaalitietoa. Vapauden ajalla ja kustavilaisella ajalla käytännöllisen hyödyn tavoittelu tuli ajan hengen mukaisesti entistä tärkeämmäksi. Historian avulla pyrittiin oppilaille antamaan tarpeellista sekä kiinnostavaa tietoa menneestä ja kasvattamaan heitä hyveeseen. Opetuksen tuli koitua sekä yhteiskunnan että yksilön hyväksi. Opetuksen sisältö heijasti suurruotsalaista ajatusmaailmaa. Historian ei kuitenkaan katsottu kuuluvan kansanopetuksen piiriin. (Castrén 1992, 13)

Opetusmenetelmiin ei kiinnitetty huomiota tuon ajan kouluissa. Oppikirjat olivat hyvin harvinaisia, joten suuri osa asioista piti opetella ulkoa. Latinan keskeinen asema oli omiaan hankaloittamaan oppimista. Ruotsin vallan aikana annettiin useita koulujärjestyksiä, joilla koulua pyrittiin uudistamaan. Vuosien 1571 ja 1611 koulujärjestyksissä ei historialla ollut itsenäistä asemaa, vaan se kulki klassisten kieliopintojen ohessa. Vuoden 1649 koulujärjestyksessä historia erotettiin omaksi oppiaineekseen ja samalla

alettiin kantaa huolta siitä, mitä oppilaat todella ymmärtävät. Opetuksessa tuli välttää liikaa ulkolukua ja edetä helposta vaikeaan sekä kerrata opittua.(Andersson, 1979, 13 - 18; 1974, 20 - 26: Hanho 1947, 294-295, 299)

Vuoden 1724 koulujärjestyksen jälkeen perustettiin v. 1745 nk. suuri kasvatuskomissio pohtimaan hyödyllisiä pedagogisia ideoita. Laeista huolimatta opetusmenetelmät säilyivät ennallaan 1800 -luvun alkuun. Syynä oli lähinnä Ruotsin sekava sisäpoliittinen tilanne, joka esti komission ehdotusten hyväksymisen ja sen toiminta lopetettiinkin jo 1766. 1700- luvun puolivälissä Turun tuomiokapituli ottikin jyrkin sanoin kantaa juuri historian opetukseen, syyttäen nimien ja vuosien ulkolukua koulunuorison "tuskallisimmaksi tehtäväksi". (Andersson, 1979, 13 - 18; 1974, 20 - 26: Hanho 1947, 294-295, 299)

Uudistusten nihkeän toteutumisen syynä oli opettajien tavoitteenasettelu: oppilaan tuli läpäistä tutkinto, ei ymmärtää. Perinteiset opetuskäytänteet omaksui aina seuraava opettajasukupolvi. Tuolloin oli vallalla näkemys opitun tekstin jumalallisuudesta, jota saattoi opetella ainoastaan sanasta sanaan. Tällä ajattelutavalla lienee ollut pitkäaikainen vaikutus myös kansanopetuksen piirissä aina 1800 -luvulle asti. (Hanho 1947, 296; Iisalo 1988, 22-24, 46)

Hyödyn aikakaudella 1700 -luvun lopulla taloudellisen ajattelutavan tultua entistä tärkeämmäksi nähtiin tarpeelliseksi tehostaa myös alempien virkamiesten, kauppiaitten ja muitten elinkeinonharjoittajien koulutusta. Tällöin v.1806 perustettiin Turkuun erityinen reaaliluokka, jonka eräänä oppiaineena mainittiin historia. Tunnusomaisinta luokalle oli kuitenkin kielten ja luonnontieteitten opetus. (Iisalo 1988, 75-76)

1700-luvulla alkoi kiinnostus kansanopetusta kohtaan vähitellen kasvaa. Eri puolille maata alettiin perustaa ns. pitäjänkouluja, joiden tehtävänä oli opettaa lapsille sisälukutaitoa ja Vähä katekismus ulkoa. Tavoitteena oli siis rippikouluun pääsy. Opettajina toimivat pitäjänkoulumestarit joiden tausta oli kirjava, juopoista saarnaajista sahankirjureihin ja kirkkoherran apulaisiin. Varsinaista koulutusta ei ollut ennen v.1806, jolloin Turkuun perustettiin kasvatusopillinen seminaari. Vasta siellä saattoi tavallinen opettajaksi aikova ensi kertaa saada ohjausta kasvatusopissa. Seminaarin toiminta kuitenkin tyrehtyi vastustuksen vuoksi 1820 -luvulla. Vastustajien mielestä opetustaito hankittiin ainoastaan työssä. (Halila 1949, 50-51, 63; Iisalo 1988, 79-80)

Edellä mainittua opettajien taustaa vasten on ymmärrettävää, etteivät opetusmenetelmät edelleenkään kehittyneet. Oppilaiden oman ajattelun ja luetun ymmärtämisen kehittäminen laiminlyötiin lähes täysin. Ainoa oppikirja, katekismus, oli sisällöltään lasten käsityskyvyn ulottumattomissa. Kansanopetukselle muotoutui tällöin menetelmämalli, joka vaikutti 1800-luvun lopulle asti muitten oppiaineiden tultua opetuksen piiriin.(Halila 1949, 67)

2.2 Autonomian aika

Suomalaiskansallinen identiteetti alkoi hitaasti selkiintyä 1700- luvun loppupuolella valistusajattelun johdosta. Lukuisten oppineiden toimesta alettiin kiinnittää huomiota suomalaisuuteen ja sen erityispiirteisiin. Omintakeisesta kansankielestä, kulttuurista ja menneisyydestä alettiin tulla laajemmin tietoisiksi. Ensimmäinen historian kansanopetuksen puolestapuhuja oli H. G. Porthan, joka suositteli oman maan historian opettamista lapsille. Hänen mielestään lapsille tuli opettaa helppoja sisältöjä, ja kertoa muistakin merkittävistä henkilöistä kuin kuninkaista. (Andersson, 1979, 16 - 17; Iisalo 1988, 78)

2.2.1 Vuosisadan alusta kansakoulun syntyyn

Suomen valtiollisen aseman muuttuminen v.1809 vaikutti lapsen kengissä olleeseen suomalaiseen historiantutkimukseen ja opetukseen. Vuosisadan vaihteessa kouluopetus oli kuitenkin koko maassa huonossa tilassa, eikä historianopetus ollut poikkeus. Suomalaisia oppikirjoja ei ollut. Ratkaisevaa vetoapua historianopetuksen kehittymiselle antoi alkava kansallinen herääminen, jonka myötä historianopetus nousi tärkeään asemaan. Tilannetta paransi myös suuriruhtinaskunnan ensimmäinen koulujärjestys 1843, joka syrjäytti vuodesta 1724 asti voimassa olleen lain. (Andersson 1974, 33, 37, 57 - 58; Castrén 1992, 16)

Vallanpitäjän vaihtumisen vuoksi historianopetuksen suurimpia vaikeuksia oli päättää painotettaisiinko Venäjän vai Ruotsin historiaa. Lopulta päädyttiin neutraalille linjalle. Tätä edusti ensimmäinen suomalainen oppikirja A. I. Arvidssonin teos *Lärobok i Finlands historia och* geografi (1832), jossa historian tapahtumia katsottiin suomalaisesta näkökulmasta. Ensimmäisen suomenkielisen historian oppikirjan julkaisi J. F. Cajan vuonna 1839.(Andersson 1974, 33, 37, 57 - 58; Castrén 1992, 16)

Vuosisadan edetessä kielikysymys muodostui yhä tärkeämmäksi. Historian professori Y. S. Yrjö-Koskinen kirjoitti vuonna 1873 teoksen *Suomen historia kansakouluja varten*. Kirjassa suhtauduttiin varauksellisesti ruotsalaisten toimintaan Suomessa. Tämä suututti suomenruotsalaiset, jotka myöhemmin alkoivat suosia ruotsinkielistä historian oppikirjaa. Z. Topelius pyrki rauhoittamaan tilannetta kirjallaan *Boken om vårt land - Maamme-kirja.* (Castrén 1992, 18 - 20)

Kansallisuusaatteen hengessä oli tavallista kohdistaa mielenkiinto esim. antiikin sankaritaruihin ja niiden siveellisesti ja moraalisesti kasvattavaan

vaikutukseen. Antiikin tarinoiden lukeminen alkukielisinä oli oppitunneilla yleistä, ja sen kulttuuriperinnön tuntemista pidettiin suurena sivistyksen merkkinä. Tiedon pinnallisuudella tai syvällisyydellä ei katsottu olevan merkitystä. Tarinoiden ulkoa osaaminen oli perinteisesti tärkeintä. (Castrén 1992, 25-27)

Hieman erikoinen episodi suomalaisessa kansanopetuksen historiassa on vuoro-opetusjärjestelmä, jota voitaneen pitää merkittävimpänä opetusmenetelmänä n. vuosina 1830-1860. Sitä sovellettiin ilmeisesti kaikkiin oppiaineisiin, myös historiaan. Perusideana oli vanhempien oppilaiden käyttäminen apuopettajina opettajan ollessa lähinnä suuren lapsijoukon työnjohtaja. Apuopettajat eli monitorit huusivat tarkkoja ohjeita, jotka piti toistaa tai joiden mukaan piti toimia. Menetelmässä oli jotain yhteistä armeijan sulkeisten kanssa. Tämänkin opetustavan perustana voidaan nähdä perinteinen käsitys asioiden oppimisesta ja ymmärtämisestä ulkoluvun avulla. Toinen tärkeä syy oli opettajien vähäisyys, minkä ongelman katsottiin poistuvan menetelmän myötä. (Iisalo 1988, 80-81, Halila, 1949)

Huolimatta jo 1700- luvulla ilmenneistä uusista kasvatusopillista ajatuksista (Pestalozzi, Rousseau) ei suomalaisessa koulujärjestelmässä nähty juurikaan tarvetta kehittää tai muuttaa vallitsevia opetuskäytänteitä minkään oppiaineen osalta ennen kansakoulun syntyä. Historianopetuksen menetelmien kehittymättömyyteen saattoi olla syynä tuohon aikaan paljon ajankohtaisemmat ongelmat, kuten kielikysymys, sekä oppisisältöjen ja ulkopolitiikan välinen vastakkainasettelu. Toisaalta ainedidaktiikasta voidaan tuskin tuona aikana vielä puhua, olihan jo pelkästään oppikirjojen ilmestyminen valtava edistysaskel.

On hyvä muistaa, että pääasiassa kirkko vastasi opetuksesta aina vuoteen 1870 mennessä jolloin koululaitos erotettiin kirkosta ja perustettiin valtion

kouluhallitus. Kirkon opetukselle oli jo vanhastaan ominaista tiukka auktoriteettiusko, kuri sekä ulkoluku. Uudistuksiin suhtauduttiin penseästi, myös opetusta koskeviin. Opetuksen maallistuttua jumalallisen selittämisen tilalle alkoivat kuitenkin pikkuhiljaa työntyä järkiperäiset syy- ja seuraussuhteet. (Castrén 1992, 25 - 27)

2.2.2 Kansakoulun synnystä itsenäisyyteen

Kansakoulun syntyaikoihin historianopetuksessa ei ollut vielä selkeää pedagogista linjaa. Uuno Cygnaeuksen mielestä kansakouluun riittivät opettajan kertomat suurmiesten elämänkerralliset tarinat, joiden pohjalta oppilaat saisivat käsityksen historian tärkeistä tapahtumista. Cygnaeus asetti historianopetukselle epämääräisiä tavoitteita kuten

"...opetus ei saanut olla kuolettavaa ulkolukua vaan sen tuli rakentaa lapsille iloinen ja reipas, mutta vakava maailmankatsomus, joka perustui lujalle uskolle jumalalliseen rakkauteen joka ohjaa maailmaa, ja lämpimälle tunteelle isänmaata kohtaan, ja uskollisuudelle sen laillista hallitusta kohtaan." (Andersson 1974, 66 - 67; Castrén 1992, 22 - 24, Castrén ym. 1982, 23 - 24)

Tavoitteiden vaativuuden ja epäselvyyden vuoksi historiaa pidettiin hyvin vaikeana oppiaineena. Tämä johti siihen että opettajan pyrkivät oppikirjojen sisällön läpikäyntiin ilman suurempaa syventymistä tai havainnollistamista.

Sortokausien aikana venäläiset kiinnittivät runsaasti huomiota koulujen historianopetukseen. Heidän tavoitteenaan oli lisätä Venäjän historian osuutta kouluissa. Samoin osan opetuksesta tuli olla venäjänkielistä. Tavoitteet saavutettiin vain Venäjän historian osuuden osalta; syinä olivat

Venäjän sisäpoliittinen epävakaus sekä suomalaisten kouluviranomaisten viivyttely. (Castrén 1992, 22 - 24, Castrén ym. 1982, 23 - 24)

1800 -luvun lopulla alkoi suomalaisessa pedagogiikassa näkyä saksalaisen kasvatusfilosofi J. F. Herbartin vaikutus. Aiemman kasvatusideologian mukaan tärkeintä oli luterilainen kuuliaisuus vallanpitäjiä kohtaan. Myös Herbartin käsityksen mukaan siveellisen ja kuuliaisen luonteen kasvatus oli tärkeintä, mutta sen oli tapahduttavat lapsen ehdoilla. Opetettavan aineen tuli herättää *harrastuneisuutta*. Tämän vuoksi oppilaalle oli opetettava mielikuvitukseen ja tunteeseen vetoavia tietoja, mikä herätti halun oppia lisää. Kirjallisuus ja historia tarjosivat parhaat mahdollisuudet em. tavoitteiden saavuttamiseksi. (Castrén 1992, 28 - 29; Kuusi 1954, 80)

Innokkaimmat herbartilaisuuden puolestapuhujat Suomessa olivat kasvatusopin professorit Valdemar Ruin ja Mikael Soininen. Soininen (1923, 29 - 50) korosti Herbartin tapaan harrastuneisuuden herättämistä, joka oli jokaisen oppiaineen tärkein tavoite. Harrastuneisuus näkyi tiedon, kauneuden, siveellisyyden ja uskon saralla. Se miten kukin oppiaine pystyi toteuttamaan näitä tavoitteita määräsi opetettavan aineen kasvatuksellinen arvon. Historiallinen aineryhmä (historia, uskonto ja kirjallisuus) tarjosi parhaat mahdollisuudet kaikkien neljän tavoitteen saavuttamiseksi ja oli näin ollen tärkein aineryhmä. Soininen korosti myös opetuksen havainnollisuutta, ja vastusti sen kielikeskeisyyttä. Hänen mukaansa havainnot synnyttävät mielikuvia joista syntyy mielteitä. Oppiminen oli Soinisen mukaan mielteiden yhteen liittämistä. Mielteitä ei syntynyt abstraktissa kieleen perustuvassa opetuksessa, jossa lapset Soinisen mukaan vain toistelivat ulkoa oppimaansa sitä ymmärtämättä. (Suutarinen 1992, 72 - 73)

Merkittävästi suomalaiseen historianopetukseen vaikuttanut Oskari Mantere teki väitöskirjan herbartilaisesta historianopetuksesta. Väitöksessään

Mantere jaotteli historianopetuksen tavoitteet kuuteen osa-alueeseen: tiedon, siveellisyyden, uskonnon ja kauneuden harrastus, käytännöllinen elämä ja historiallinen ajatustapa. Mantere näki historian opiskelun ajattelua kehittävänä toimintana, jonka päämääränä oli totuus. Lähtökohtana oli oppilaalle tuttu kotiseutu ja oma aika, joista lähdettiin tutkimaan etäisempiä aiheita. Tämä oli kuitenkin vain perusta, sillä historian luonteeseen kuului se, ettei kaikkea voitu aistein havaita. Tällöin nousivat kerronnan avulla herätettävät mielikuvat keskeiselle sijalle. Myös historian inhimillisyys oli hänen mukaansa tae lasten kiinnostukselle. Menneisyyden ihmisen toiminnan tarkastelu oli avain nykyolojen ymmärtämiselle. Mantereen ajatukset koskivat lähinnä oppikoulua ja lukiota. (Mantere 1907, 118-120; Castrén 1992, 30 - 31)

Herbartilaisesta historianopetuksesta väitellyt A.K. Ottelin korosti herbartilaisuuden merkitystä erityisesti opetusmenetelmien suhteen. Hän katsoi herbartilaisuuden tuoneen ensimmäistä kertaa pätevän metodin historianopetukseen. Ottelin esitteli väitöskirjassaan seuraavanlaisen mallin historiantunnin kulkua varten. Esimerkkitunnin aiheena oli Rudolf Habsburgilainen.

1. Tavoite: opettaja alustaa tilanteen, "pitkän ajan jälkeen ylimykset valitsivat kotimaisen hallitsijan, katsotaan kenet"

2. Analyysi: Tilanne ennen valintaa, sekasorron kuvaaminen

3. Synteesi: Rudolf valitaan, hänen hallitsijakautensa ja sen loppu esitellään

4. Assosiaatio: Rudolfin ja kuningas Daavidin vertailu hallitsijoina

5. Johtopäätökset: a) eettiset: korkeampi voima on olemassa, oikeus voittaa b) historialliset: tärkeimmät vuosiluvut ja tapahtumat, millainen Rudolf oli loppujenlopuksi hallitsijana.

6. Kirjoitetaan aiheesta aine

Tunnin kulku rakentui viimeistä kohtaa lukuun ottamatta opetuskeskustelun ja opettajan kerronnan varaan. Muita keinoja historianopetuksessa olivat Ottelinin mielestä kotiseudun tutkiminen ja työvihkon tekeminen. Uudempaa historiaa hän piti liian vaikeana lapsille. (Ottelin 1908, 96-109).

Vuosisadan vaihteen jälkeinen koulu, Soinisen koulu, kehittyi kirjakoulun suuntaan. Koulun toimintaa leimasi edelleen kansallinen herätys, minkä vuoksi käytännönläheisyys jäi vähäiseksi. Historian sisällöt olivat pääosin kotimaan historiaa. Opettajakeskeinen opetusmetodi, kuulustelu- uusi asia-harrastuksen herättäminen- käsittely- harjoittelu, oli vallalla. Opetuksen päämääränä oli ensisijaisesti yksilön kasvatus, joten oppilaiden keskinäinen yhteistyö oli harvinaista ja luokassa täysi hiljaisuus. Työkoulumaiseen toimintaan ei juurikaan ryhdytty, ei ainakaan historian opetuksen kohdalla. Huolimatta metodin yksipuolisuudesta suomalaisessa koulussa oli ensi kertaa selvät ohjeet miten tuli opettaa, ja sitä sovellettiin erityisesti historiaan. (Halila 1949, 144-145; Mäkinen 1916, 227)

2.3 Maailmansotien välinen aika

2.3.1 Kansakoulun historianopetus

Komiteamietintö vuodelta 1925 ja sen pohjalta annettu laki antoi jo hyvin selkeitä ohjeita historianopetuksesta. Historian opettamisen ongelmat lasten ajattelun kehittymiseen nähden tiedostettiin mietinnössä hyvin. Ajallisten

etäisyyksien arviointia ja niukkaa havaintomateriaalia pidettiin opetusta eniten hankaloittavina tekijöinä. Tämän vuoksi opettajan oli kyettävä luomaan lapselle sisäisiä havaintokuvia (vrt. herbartilaisuus). Alkuun suositeltiin lasten oman ympäristön historiallista käsittelyä, jossa voitiin tukeutua myös maantietoon ja uskontoon kotiseudun nähtävyyksien avulla. Lukukirjojen historiallisille kertomuksille annettiin arvoa niiden mielikuvitukseen vetoavuuden takia. (Komiteamietintö 14/1925, 108-109)

Varsinainen historianopetus lienee aiheuttanut komitealle runsaasti päänvaivaa sisältönsä suhteen. Suomen tuore itsenäisyys loi paineita kotimaan historian lisäämiseen. Näin tapahtuikin, samalla kun tuntimääriä pyrittiin karsimaan. Kuitenkin komitea oli huolestunut koululaisten mahdollisuuksista omaksua tieto. Se näki opitun muistamisen olevan suomalaisen kouluopetuksen paha heikkous. Tämän johdosta kahdelle vuodelle ajoittuva oppisisältö päätettiin laajentaen kerrata pääosiltaan toisena vuonna. Tällä tavoin luotettiin opetussuunnitelman mahdollisuuksiin vaikuttaa oppimistuloksiin. (Komiteamietintö 14/1925, 112-113)

Sama luottamus kertaamisen voimaan näkyi myös konkreettisessa opetusvihjeessä, jota komitea suositteli kaikilla historian tunneilla käytettäväksi; kurssin pääkohdat, esim. vuosiluvut ja henkilöt tuli kerrata viidessä minuutissa joka tunnin alussa opettajan kyselyn avulla. Näin pääkohtien uskottiin iskostuvan oppilaitten mieliin. Lisäksi oppilaiden muistamisen katsottiin kehittyvän historiallisten sarjamuodostusten laatimisessa. Nämä olivat vuosilukuja, henkilöitä ja tapahtumia sisältäviä luetteloja. Parhaimmallaan oppilaat saattoivat jopa kirjoittaa lyhyitä esityksiä; näiden ei katsottu olevan "ylivoimaisen vaikeita" (Komiteamietintö 14/1925, 115-116)

2.3.2 Oppikoulun historianopetus

Oppikouluissa huomio keskittyi poliittisen ja kulttuurihistorian väliseen vastakkainasetteluun. Kulttuurihistorian harrastus sai vaikutteita herbartilaisuudesta, joka korosti oppilaiden omaa kokemuspiiriä lähellä olevien ilmiöiden tutkimista. O. Mantereen vaikutus tuntui voimakkaasti syntyneessä keskustelussa, jonka tuloksena syntyi kompromissi v:n 1916 oppiennätyksissä. Poliittinen historia muodosti kyllä kronologisen rungon, mutta kulttuurihistoriaa lisättiin tuntuvasti. Tämä lukusuunnitelma säilyi voimassa vuoteen 1941 saakka. (Castrén ym. 1982, 24-25)

Huolimatta 1900-luvun alussa Saksassa ja Yhdysvalloissa syntyneistä aktiivipedagogiikan suuntauksista ei suomalaisten oppikoulujen historianopetuksessa tapahtunut muutoksia ennen II maailmansotaa. Oppikoulun uudistustyö oli hidasta ja siksi viralliset ohjeet olivat unohduksissa erityisesti metodisten ohjeiden osalta. Käytäntönä oli opettajien oma suunnittelu oppikirjoihin tukeutuen. Historianopetuksen ongelmia kyllä pohdittiin (esim. vuoden 1933 oppikoulukomitean mietintö). Syynä tähän uudistumisen nihkeyteen voi olla 1920 - 30-luvuilla vallassa ollut keskustaliberaalinen kouluhallinnon johto, joka ehkä tahallisesti jarrutti opetuksellisia uudistuksia peläten kiihkoisänmaallisuuden lisääntyvän historianopetuksessa mahdollisen uudistusprosessin aikana. (Castrén ym 1982, 27 ; Castrén 1992, 35 - 36).

Talvi- ja jatkosota vaikuttivat jonkin verran historianopetukseen. Oppikoulu sai uudet oppiennätyksensä v. 1941, joissa näkyi aikakauden vaikutus. Rauhan ja suvaitsevaisuuden tilalle tuli maanpuolustushengen kasvattaminen. Muutokset eivät olleet kuitenkaan niin radikaaleja kuin voisi kuvitella, sillä keskustaliberaali johto piti tiukasti kiinni kulttuurihistorian erityisasemas-

ta. Nämä sodanaikaiset oppiennätykset säilyivät voimassa aina vuoteen 1963. (Castrén 1982, 28)

2.4 Toisen maailmansodan jälkeinen aika

Huolimatta sisä- ja ulkopoliittisen tilanteen suurista muutoksista ei historianopetuksen opetussuunnitelmaan tehty radikaaleja muutoksia. Tämä johtui 1920 - 40-lukujen kouluhallinnon maltillisesta asenteesta, joka karsi oppisisällöistä äärioikeiston vaatimukset. Ajan hengen mukaisesti alettiin historian opetuksessa kuitenkin huomioida sosiaalisia ja taloudellisia näkökohtia entistä enemmän. Myös vasemmiston toimintaan alettiin, esimerkiksi kansalaissodan suhteen, suhtautua objektiivisemmin. (Castrén 1992, 39)

Erona entiseen opetukseen, joka ei ulottunut ajallisesti läheisiin aiheisiin, oli lähihistorian opettaminen. Historianopetuksesta käydyssä keskustelussa siirryttiin sisältökysymyksistä pedagogisen tarkoituksenmukaisuuden pohtimiseen. Opetusmenetelmissä tapahtuikin kehitystä. Herbartilaisuuden muodolliset asteet väistyivät, ja tilalle tulivat esimerkiksi keskusteleva opetus ja historiallisiin lähteisiin perustuva opetus. Jälkimmäisessä oli ajatuksena etsiä tieto samalla tavalla kuin historiantutkijakin tekee. Käytännössä hyvä ajatus oli kuitenkin mahdoton toteuttaa. Opettajan piti välttää abstrakteja ja ylimalkaisia ilmauksia. Opetuksen tuli olla havainnollista niin kielellisesti kuin visuaalisestikin (elokuvat, kuvataulut, kaaviot ja kartat). Ympäristöhistoriaakin alettiin hyödyntää tekemällä retkiä historiallisille tapahtumapaikoille ja museoihin. Lisäksi lähinnä Yhdysvalloista tulleet menetelmät kuten paneelikeskustelut ja sanomalehtien tutkiminen yleistyivät. Ilmeisesti tiedon määrää korostava perinne kuitenkin säilyi. (Castrén 1992, 39; Kuusi 1954, 61 - 80)

Sotien jälkeen historian opetuksen tehtävänä oli kasvattaa kunnon kansalaisia. Historianopetuksessa koululaiset tutustutettiin yhteiskunnan ja sen

järjestelmien toimintaan eri aikoina. Tämä ei kuitenkaan riittänyt kansalaiskasvatukseksi nimitetyn päämäärän saavuttamiseen. Opettajat alkoivat huomata oppilaiden osaavan runsaasti sirpaletietoa, jota ei voinut hyödyntää arkielämässä. 1950-luvulta alkaen alettiinkin vaatia systemaattista yhteiskuntaopin ja taloustiedon opetusta. Sodan jälkeisten sisäpoliittisten tapahtumien johdosta tämä oli tarpeellista. (Castrén 1992, 40 - 42)

2.4.1 Kansakoulun historianopetus peruskoulu-uudistukseen saakka

Kansakoulun toimintaa pohdittiin ahkerasti sotien jälkeen. Kaksi komiteaa pohti opetussuunnitelmia lyhyen ajan sisällä, vuosina 1946 ja 1952. Varsinaista lakia ei saatu voimaan, mutta mietintöjen laajuus ja perusteellisuus huomattiin, ja koulujen toimintaa suunniteltaessa niitä ilmeisesti käytettiin hyväksi. Tähän viittaa Jouko Kauranteen (1986, 46-47) selvitys Kuopion sotienjälkeisestä kansakoulutoiminnasta.

Historianopetuksen päätavoitteena oli ihmisten elämän ja erityisesti muutosten ja nykymaailman tapahtumien näkeminen. Oman maan rakastamisen ohella täytyi opettaa myös ymmärtämystä vieraita kansoja kohtaan. Opetuksen tuli olla kielellisesti lasten tasolla ja abstraktisuutta piti välttää. Erityisesti käsitteiden ymmärtämiseen tuli kiinnittää huomioita, mutta keinoja siihen ei annettu. Mielenkiintoista on, että harrastuksen herättäminen mainitaan edelleen tavoitteiden joukossa. (Komiteamietinnöt 10/1946, 24; 3/1952, 118-119)

Mietinnöissä tunnustettiin opettajien menetelmällinen vapaus kaikkien aineiden osalta, kuitenkin yleisesti hyväksyttyjä metodeja suositeltiin. Historian opetuksen runkona tuli edelleen olla opettajan kerronta. Lisälukeminen ja itsenäiset työtehtävät oli apukeinoja vaihtelua haettaessa. Vuoden -52 mietintö suositteli lisäksi kulttuurihistoriallisia kehityssarjoja (esim. asusteiden

muuttuminen halki vuosisatojen), kouluradion ja elokuvan käyttöä sekä dramatisointeja ja väittelyjä. (Komiteamietinnöt 10/1946, 72-73; 3/1952, 118-121, 125-126)

2.4.2 Oppikoulun historianopetus peruskoulu-uudistukseen saakka

Oppikoulut saivat uudet oppiennätykset v. 1963. Uudistuksen taustalla oli pyrkimys kehittää historianopetusta rajusti muuttuvan yhteiskunnan tarpeita vastaavaksi. Merkittävintä oli yhteiskuntaopin ja taloustiedon eriytyminen omiksi jaksoikseen ja opettajille annettu velvollisuus edetä opetuksessaan nykyhetkeen saakka sekä ottaa esille ajankohtaisia tapahtumia. Sotien, antiikin ja keskiajan historiaa supistettiin 1800- ja 1900- lukujen kustannuksella. Menetelmien suhteen ei kuitenkaan tapahtunut mitään erikoista.(Castrén 1982, 29-30)

2.4.3 Peruskoulun historianopetus

Peruskoulu-uudistuksen myötä myös historianopetus muuttui. Tavoitteet olivat yksinkertaisia, pyrittiin tutustumaan historian tärkeimpiin ilmiöihin, kulttuuriin sekä yhteiskunnan ,valtioiden ja talouden toimintaan. Uutuutena oli pyrkimys monipuolisen ihmiskuvan muodostamiseen. Historian oppisisällöt muuttuivat siten että painopistettä siirrettiin jonkin verran uusimpien vuosisatojen piiriin, ja oppiaines järjesteltiin entistä itsenäisemmiksi saarekkeiksi, joiden väleihin saattoi jäädä pitkiäkin tyhjiä aukkoja. Tämä poikkesi aiemmasta ja jakoi opettajakunnan mielipiteitä. Saarekkeiden luonteesta oltiin useaa mieltä. Esimerkiksi Matti J. Castrén näki ne välttämättömänä keinona supistaa oppimääriä, Liisa Juhola taas koki saarekkeet opetusmenetelmänä. Muutoinkin formaalisemmiksi muuttuneet tavoitteet aiheuttivat hämmennystä. (Castrén 1971, 5 - 20; 1992, 44; Juhola 1968, 45 - 50; Komiteamietintö A5/1970, 215-217)

Peruskoulu-uudistuksessa haluttiin siirtyä oppilaskeskeisempään ajatteluun. Tämä näkyi muun muassa termien muuttumisena. Opettajan käyttämien opetusmenetelmien sijasta alettiin puhua työtavoista, jotka jaoteltiin seuraavasti.

I Koko luokan samatahtisesti etenevä opiskelu eli ns. luokkaopetus:

1. Esittävä opetus
2. Kyselevä opetus
3. Yhteinen harjoitus
4. Opetuskeskustelu

II Oppilasryhmissä etenevä opetus:

5. Ryhmätyö

III Yksityisen oppilaan mukaan etenevä opetus eli yksilöllinen työskentely

6. Yksilöllinen harjoitus
7. Yksilöllinen työtapa
8. Ohjelmoitu opetus

Esitellyistä työvaoista 1 - 3 ovat opettajajohtoisia, neljäs yhteistoiminnallinen ja 5 - 8 oppilaskeskeisiä. Työtavat esiteltiin yleisinä, ei erityisesti mitään oppiainetta koskevina. (Komiteamietintö A4/1970, 105 - 106)

Varsinaisesti historianopetuksen työtapoja esiteltiin oppiaineiden opetussuunnitelmien yhteydessä. Konkreettinen mielikuva-aineisto nähtiin keinona ymmärtää historiallisia seikkoja. Perinteisen opettajan kerronnan ja historiallisten jäänteiden, esineistön ja nähtävyyksien lisäksi toivottiin oppilaiden itse lukevan historian tapahtumia. Eräänä keinona mielekkyyden lisäämiseksi suositeltiin oppilaan omaa kerrontaa lukemastaan. Käsitteiden abstraktisuutta piti välttää. Erityisen tehokasta katsottiin olevan henkilöhistoriaan

tutustuminen tai kuvitellun tyyppihenkilön vaiheiden seuraaminen (vrt. Cygnaeus ja suurmiesten elämänkerralliset tarinat). Aktivoivia opetusmenetelmiä pyrittiin painottamaan lisää uuden peruskoulujärjestelmän piirissä. Historian opetuksessa yleistyivät ryhmätyöt sekä itsenäinen tiedonhankinta lähteitä käyttäen sekä yksilölliset esitykset ja selvitykset. Myös tiedotusvälineiden seuraaminen nähtiin tarpeelliseksi. Suuren tietomäärän sijasta pyrittiin kehittämään ajattelun taitoja. (Komiteamietintö A5 1970, 228-229)

Ajatus simuloinnista esiintyi esiteltäessä peruskoulun tarkoitettuja oppimispelejä. Niiden yhteydessä käsiteltiin ns. simuloimisleikkejä joissa oppilaan piti eläytymisen avulla kuvitella todellisuutta vastaava tilanne. Niissä täytyi etsiä sopiva menettelytapa kutakin tilannetta varten, ja soveltaa opittua tietoa. Leikkejä pidettiin motivoivina ja erityisen soveltuvina historian ja yhteiskuntaopin opiskeluun, koska ne käsittelivät ihmisten sosiaalista toimintaa. (Komiteamietintö A4 1970, 123 - 124)

Vuonna 1987 laaditussa Historian ja yhteiskuntaopin opetuksen oppaassa esitettiin muutamia konkreettisia, mutta jo ennestään tuttuja metodeja. Perustana oli oppilaan osavastuu opetuksesta suunnittelun ja työtapojen valinnan kautta. Tämän pohjalta voitiin antaa oppilaalle itsenäisiä selvitys- ja tutkimustehtäviä. Omakohtaisen tai uuden tiedon tuottamiseen pyrittiin mielikuvituksen ja asioiden yhdistelykyvyn avulla. Näitä voivat ilmentää ryhmätyöt ja dramatisointi. Opettajan kysymyksiä ja elävää kerrontaa ei kuitenkaan vähätelty, vaan ne koettiin toisinaan hyvinä virikkeinä. (Kouluhallitus 1987, 7)

Uusimmassa opetussuunnitelman perusteissa 1994 historianopetuksen raamit olivat väljät johtuen koulujen mahdollisuudesta laatia itselleen opetussuunnitelmat. Tärkeimpänä uudistuksena oli oppilaan oman

kriittisyyden, aktiivisen tiedonhankinnan ja tiedon prosessoinnin korostaminen. Tavoitteiden asettelu pysyi lähes entisellään, uutena tulivat hienoinen Eurooppa-painotus sekä ihmisen ja luonnon välinen tasapaino aikojen kuluessa. Menetelmiä ei suunnitelmassa mainita. (Kouluhallitus 1994, 95-96)

2.5 Yhteenveto suomalaisen historianopetuksen pääpiirteistä

Pitkittäisesti tarkasteltuna suomalainen historianopetus on kehittynyt keskiaikaisesta perustotuuksien ulkoa opettelusta tietoa painottavaan luennointiin ja sitä kautta oppilaan muita taitoja (tiedonhankintaa, päättelyä) korostavaksi itsenäiseksi tiedonhankinnaksi ja työskentelyksi. Huomattavia opetukseen vaikuttavia tekijöitä ovat olleet kirkko, kansallinen herääminen, herbartilaisuus (kerronnan perinne), sekä sotienjälkeisen yhteiskunnan muuttuminen yksilökeskeisemmäksi. Muutoksia leimaa maltillisuus, paikoitellen suoranainen tahmeus. Historiantuntien opettajakeskeisyyttä on merkittävästi pyritty vähentämään vasta n. viimeisen 25 vuoden aikana. Seuraavassa taulukossa on yhteenveto suomalaisesta historianopetuksesta.

Laki tai koulujärjestys	Tuntimäärä/vko	Tavoitteet	Menetelmät	Oppiaineepainotukset	Kasvatusopillinen suuntaus	Historian tutkimuksen suuntaus
1649	6*	Virkamiesten kouluttaminen	Ulkoluku	Antiikin ja Ruotsin historia	Luterilaisuus/humanismi	Suurruotsalaisuus
1724	1	Virkamiehet ja hyödyn tavoittelu	- II -	- II -	Luterilaisuus/humanismi, alkava valistus	Isänmaan (Ruotsin) historia
1843	2 (Ge + Hi)	Virkamiesura ja elinkeinon harjoittaminen	Ulkoluku, vuoro-opetus	Yleinen historia	Uushumanismi	Kansallinen herääminen,
1866	4 (Ge + Hi)	Iloinen ja reipas, mutta vakava maailmankatsomus	Oppikirjojen lukeminen ja opettajan kerronta	Historialliset kertomukset, sekä yleinen ja Suomen historia	Pestalozzi, n. 1885 alkaen Herbartilaisuus	Kansallinen herääminen, fennomania
1925	3	Isänmaallisuus	Opettajan kerronta, sisäinen havaintokuva. Itsenäiset tehtävät, kertaus	Isänmaan historia, kulttuurihistoria	Reformipedagogiikka (Dewey ym.)	Suomalaiskansallisuus
1946 /1952	3	Kunnon kansalainen. Sosiaalinen tasa-arvoisuus	Opettajan kerronta, oppilaan itsenäinen työskentely	Yhteiskunnalliset asiat	- II -	Tieteellis -objektiivinen, makrohistoria
1970	2	Monipuolisen ihmiskuvan muodostaminen	Oppilaskeskeiset menetelmät, tiedotusvälineiden seuraaminen, ryhmätyöt	Monipuolisuus, uusin historia	Oppilaskeskeisyys	Sosiaalihistoria, mikro- ja makrohistoria
1985	1 - 3	Oppilaan kasvaminen yksilönä	Oppilaan itsenäinen tutkimustyö, draama, ryhmätyö	Yhteiskunnalliset- ja talousongelmat, mikrohistoria	Oppilaskeskeisyys	- II -
1994	Väh. 3 viikkotuntia alaasteen aikana	Aktiivinen tiedon hankkija	Ei menetelmällisiä ohjeita	Euroopan historia	Konstruktivismi, Holismi	- II -

Taulukko 1. Suomalaisen historian opetuksen kehitys.

*. Ainoastaan yhteiskuntaoppia ja Ruotsin lakia lukion ylimmällä luokalla

(Castrén, M.1992; Hanho, J. 1947, 1955; Halila, A. 1949; Iisalo, T. 1989; Ahtiainen, P. 1996; Komiteamietinnöt 14/1925, 10/1946, 3/1952, A5/1970; POPS 1985, 1994)

Historian oppimisvaikeudet on tiedostettu hyvin koko itsenäisyyden ajan opetussuunnitelmissa. Tästä huolimatta on vaikea sanoa, miten paljon oppilaan omia oppimisedellytyksiä on todellisuudessa otettu huomioon, sillä tutkimustietoa ei aiheesta juuri ole. Sen vuoksi tämä katsaus perustuu olettamukseen, että suunnitelmia ja suosituksia on jotakuinkin noudatettu historian opettajien piirissä. Muutosten hitauden valossa opettajakunta näyttää olleen kuitenkin melko vanhoillista, joten on syytä suhtautua kriittisesti myös ohjeiden ja suositusten toteutumiseen käytännössä.

3 HISTORIAN DIDAKTIIKKAA

3.1 Historiallisen tiedon luonne

Historian tutkimisesta ja historiallisen tiedon luonteesta on suomalaisessa historiantutkimuksessa esiintynyt eri näkemyksiä. Varsinaisen mielenkiinnon kohteeksi aihe tuli 1800- luvulta alkaen suomalaisen historiankirjoituksen tultua toden teolla ajankohtaiseksi. Samaan aikaan paranivat historiantutkimuksen edellytykset maassamme koulutusjärjestelmän ja tieteellisen elämän kehittyessä (Tommila 1989, 95). Seuraavassa esitellään nykyisiä näkemyksiä historiallisesta tiedosta. Pentti Renvall edustaa vanhempaa, 50-60 -luvuilta peräisin olevaa näkemystä, Pertti Haapala taas 80- ja 90-luvun taitteen aikaa. Arja Pillin käsitykset ovat mukana siksi, että hänen tarkastelutapansa sivuaa koulumaailmaa.

Pilli (1988, 5 - 6) toteaa historialliselle tiedolle olevan ominaista sen abstraktisuus ja välillisyys. Se on aina henkistä jälleenrakentamista. Vaikka tapahtumat ovat olleet konkreettisia, niitä ei pystytä jälkikäteen enää suoraan havainnoimaan. Ihminen saavuttaa menneisyyttä uudelleenrakentaessaan *totuuden likiarvon*; menneisyyttä ei voida sellaisenaan uudelleen tavoittaa tai hahmottaa. Haapala (1989, 10,12) vie rekonstruointiajatuksen vielä pidemmälle, menneisyyden uudelleenrakentamisen lisäksi konstruoidaan ennen kaikkea nykyaikaa ja vastataan aikalaisten tekemiin kysymyksiin. Tämän vuoksi Haapalan mielestä tutkijan on mahdotonta katsella ilmiöitä "ulkoapäin". Renvall (1983, 15) asettaa tutkijalle vaatimuksen nimenomaan objektiivisuudesta ja lähteistölle kritiikin kestävyydestä.

Syy- ja seurausyhteydet ovat olennainen, mutta ongelmallinen kysymys historiaa käsiteltäessä. Ne selkeyttävät asioita, mutta saattavat luoda liian yksinkertaisen kuvan ihmisten toiminnasta. Kaikkia todellisia syitä on

toisinaan jälkeenpäin hankala selvittää, samoin niiden keskinäistä tärkeysjärjestystä. Renvallin mukaan historiantutkimukselle onkin ominaista finalistinen selittäminen, joka perustuu ihmisten tulevaisuuteen kohdistuviin päämääriin. Tällöin ihmisen toimintaa pyritään katsomaan hänen haluistaan ja odotuksistaan sekä niistä seuraavasta toiminnasta käsin. Tältä pohjalta voidaan tarkastella vaikkapa vuoden 1918 tapahtumia. Tilattoman ja kaupunkien työläisväestön olot olivat kehnot ja samalla Venäjällä kuohui. Kuitenkaan ilman toivoa paremmasta ja halua muuttaa asioita sotaa olisi tuskin syttynyt. (Pilli 1988 6-7, 13; Renvall 1983, 78-80)

Aikakäsityksestä Haapalan ja Renvallin ajatukset menevät jonkin verran ristiin. Haapala näkee ajan hyvin suhteellisena, eikä pidä sitä edes historiantutkimuksen perusominaisuutena. Hän käyttää mieluummin nimitystä "oma aika", jolla hän tarkoittaa menneisyyden tai tulevaisuuden jaksoa, joka on nykyhetkessä elävälle jollain tavalla relevantti. Tämän "oman ajan" ymmärtäminen avaa oven nykyhetken tajuamiseen. Renvallin mielestä tapahtumien aikasidonnaisuus on otettava huomioon menneitä arvioitaessa. Häntä kiinnostaa ilmiön ajankohta sen vuoksi, että pystytään näkemään mitä tapahtui sitä ennen ja sen jälkeen. Tällöin voidaan paljastaa asioiden syntyyhteyksiä. Tätä Renvall nimittää geneettiseksi aikaperspektiiviksi. Aikaan liittyy myös historian prosessiluonne, jatkumoita ja eteenpäin ulottuvia linjoja syntyy. Kronologiaa voidaan kuitenkin pitää lähinnä instrumenttina, varsinainen ymmärtäminen tapahtuu muiden tekijöiden avulla. (Haapala 1989, 11-12; Pilli 1988, 7-8; Renvall 1983, 19)

Historian tapahtumien pohjalta tehtävä yleistäminen on vaikeaa. Renvallin (1983, 20-21) mukaan ainutkertainen tapahtuma vailla yhteyksiä mihinkään on mahdoton, samoin kaksi identtistä tapahtumaa. Tilanteet eivät toistu samanlaisina, mutta niillä on tiettyjä yhtäläisyyksiä. Tällöin voidaan yleistää ns. tyyppikäsitteiden avulla, jolloin samantapaisille ilmiöille annetaan

yhteinen nimi, esim. kapina. Tapahtumien yhdistäminen johonkin kokonaisuuteen voidaan myös nähdä yleistämisenä, esimerkkinä persialaissodat.

Muinaisten ihmisten toiminta voidaan jakaa sekä sisäiseen että ulkoiseen osaan. Ulkoiset elementit jotka koostuvat havaittavista tapahtumista eivät itsessään riitä. Tärkeämpiä ovat sisäiset elementit kuten ilmiöiden syntyyhteydet, syyt, motiivit, merkitys ja seuraukset. (Pilli 1988, 6)

Huolimatta historiallisen tiedon runsaista yksityiskohdista voidaan sen elementeistä löytää jäsentyneisyyttä. Pillin (1988, 9) mukaan tapahtumat voidaan jakaa kolmeen kerrokseen, jotka ovat eri tavoin havaittavissa:

1. Pintataso eli varsinaiset nopeasti muuttuvat, näkyvät ja helppotajuiset historian tapahtumat

2. Struktuuritaso eli hitaasti muuttuvat järjestelmät kuten esim. hallitusmuoto tai oikeuslaitos

3. Kulttuuritaso eli hitaimmin muuttuvat asiat kuten arvomaailma tai yhteiskunnan kerrostuneisuus

Sijoittamalla tieto näihin raameihin voidaan historiasta saada looginen kuva.

3.2 Historian ymmärtäminen ja historiantietoisuus

Pilli (1988, 26 - 30) esittelee useiden eri tutkijoiden näkemyksiä historian ymmärtämisprosessista. Niissä toistuvat asia- ja syy-yhteyksien oivaltamisen sekä abstrahoinnin tärkeys sekä erityisesti eläytymisen merkitys. Näiden tekijöiden huomioonottaminen on yhtä tärkeää sekä koululaiselle että tutkijalle. Varsinaista historian ymmärtämisen ja sen kehittymisen teoriaa ei

ole luotu -Piagét`n tunnetun ajattelun taitojen teorian katsotaan yleisesti sopivan myös tähän tieteenalaan.

Oppilaan historialliseen ajatteluun vaikuttavat taipumukset, koti ja toveripiiri sekä koko ajan lisääntyvä joukkotiedotus. Suurin ja yhtenäisin vaikuttaja (toistaiseksi) on kuitenkin koulu. Opettaja ja oppikirjat antavat lapselle tietoa, kognitiiviseen kehitykseen vaikuttavia jäsennyksiä ja käsitteitä sekä asenteita. (Pilli 1988, 34-36)

Historian ymmärtämiseen liittyy myös historiantietoisuus. Jokaisella yksilöllä on ainakin jonkinlainen kuva omasta itsestään ajassa ja siitä miksi hänen ympäristönsä on sellainen kuin se on. Historiantietoisuus on oman historiallisuuden tajuamista. Historiantietoisuuden kehittyessä etenee myös historiallinen ajattelutapa. Siihen sisältyi jo O. Mantereen mukaan tapahtumien asiallinen arviointi ja kehityksen sekä kansan menneisyyden kunnioitus. Mantere piti historiantietoisuutta henkistä kehitystä edistävänä tekijänä ja historianopetuksen keskeisenä tavoitteena. (Pilli 1988, 31-33)

3.3 Historian oppimisen vaikeuksista ja helppouksista

Historian oppimisen vaikeuksina pidetään perinteisesti historian abstraktia perusluonnetta, asioiden ja -yhteyksien monikerroksellisuutta sekä aikaulottuvuutta. Oppiaineksen laajuudesta johtuen oppisisältöjä joudutaan karsimaan ja valikoimaan, mikä onkin ollut hankalaa opetussuunnitelmia laadittaessa (kts. 2.luku). Tällöin ongelmaksi nousee oikean kuvan muodostuminen. (Pilli 1988, 10-11)

Syy-yhteyksien esittämistä varsinkin ala-asteen oppikirjoissa on pyritty välttämään. Kuitenkin niiden käsittely olisi oppilaan maailmankuvan muodostumisen kannalta tärkeää, muuten menneisyydestä saattaa jäädä

päämäärätön kuva. Tämän vastakohtana liian järjestelmällinen syiden luetteleminen antaa historiasta väärän kuvan ennalta määrättynä tapahtumisena. Näiden kahden ääripään välistä löytynee inhimillisen käyttäytymisen keskeinen piirre: toisinaan loogisesti toimien, toisinaan sattumanvaraisesti vailla tolkun häivää. (Pilli 1988, 13)

Historia sisältää runsaasti käsitteitä, joiden ymmärtämisestä suurelta osiin riippuu, mitä tekstistä tai opetuksesta pystyy saamaan irti. Käsitteistön käytöstä syntyviin ongelmiin on useita syitä. Ensinnäkin suurin osa historiallisesta termistöstä on peräisin kulloinkin käsiteltäviltä aikakausilta. Ajan kuluessa merkitykset muuttuvat ja käyvät epätäsmällisiksi (porvari), tai sitten asiantuntijat kiistelevät niiden sisällöstä. Lapsi voi tuntea käsitteen konkreettisen nykymerkityksen, mutta ei historiankirjan abstraktia merkitystä (puolustautua). Osa käsitteistä on poistunut kielestä kokonaan (kestikievari). Joskus käsitteitä tai ilmiöitä tulkitaan eri tavoin, esim. poliittisesta katsantokannasta riippuen (vapaussota-luokkasota). (Pilli 1988, 14-15)

Myös maantieteellistä ja muuta nimistöä on runsaasti (Pultava, Kalmari) Tästä aiheutuu ongelmia ainakin niille oppilaille joilla normaali sanavarastokin on suppea. Tähän liittyy myös lukutaidon puutteellisuus erityisesti alaasteella, jolloin ongelmia saattaa syntyä oppilaskeskeisiä työtapoja käytettäessä.(Castren ym. 1982, 60; Pilli 1991, 17 - 18)

Historian terminologia voidaan Pillin (1988, 15-16) mukaan jakaa kolmeen tasoon:

a) konkreettiset esim. höyrylaiva (yksiselitteinen)

b) abstrakti ja konkreettinen esim. talonpojat (sääty ja ihmiset)

c) täysin abstraktit esim. valtio, realismi (vaikeaselkoisia, tulkinnanvaraisia)

Kohtien b ja c termit aiheuttavat yleensä vaikeuksia, mutta ovat silti keskeisessä asemassa opetuksessa. Tämä käsitteisiin ja nimistöön liittyvä ongelma on huomattu jo vuosisadan alusta lähtien (kts 2. luku), mutta se on silti edelleen historian opetuksen taakkana. Pilli (1988, 18) on laatinut jäsennellyn luettelon siitä, miksi (abstraktit)käsitteet jäävät epäselviksi.

1. Termit ovat vieraita ja uusia, niitä on runsaasti ja ne jäävät irrallisiksi

2. Uusia termejä ei määritellä, vaan niiden merkitys pitäisi päätellä asiayhteydestä

3. Määrittely on riittämätön, esimerkiksi pelkän synonyymin avulla

4. Monitasoinen käsite määritellään puutteellisesti ja oppilas tuntee vain jonkun kyseisen käsitteen merkityksistä.

Edellä mainitut ongelmat löytyvät ennen kaikkea oppikirjoista. Aivan viime vuosina oppikirjojen käsitteistö on kuitenkin muuttunut pehmeämmäksi.

Historian helppona puolena voisi pitää sen ihmisläheisyyttä. Kiinnostus henkilöhahmoja kohtaan on suurinta juuri ala-asteella. Sankari- tai muu voimahahmo ja tämän seikkailut ovat historian mieluisinta antia lasten kannalta. Lasten hyvän mielikuvituksen ja eläytymiskyvyn vuoksi voidaankin perustellusti uskoa heidän kykyynsä suhtautua aikuista empaattisemmin menneisyyden henkilöihin. Tähän mahdollisuuteen tukeutuu myös ***mikrohistoria*** joka on yleistynyt viimeisen 15 vuoden aikana oppikirjoissa. Vuoden 1970 POPS:ssahan viitattiin kuvitellun tyyppihenkilön vaiheiden seuraamiseen yhtenä historianopetuksen elävöittämiskeinona. Mikrohistoriassa pureu-

dutaan tavallisen ihmisen maailmaan jolloin käsitteelliselle asialle saadaan konkreettista sisältöä. Mikrohistoriasta lisää 5. Luvussa. (Ahonen 1984, 35; Castrén ym. 1982, 60,63; Pilli 1988, 10-12)

4 HISTORIAN OPETUKSEN VAIKUTTAVUUSTULOKSIA

Yhdysvalloissa on tehty viimeisen 25 vuoden aikana muutamia tutkimuksia lasten kyvyistä oppia historiaa. Saadut tutkimustulokset osoittavat että peruskoululaiset ovat kykenemättömiä ajattelemaan formaalisesti historiasta. Piagét´n kehitysteorian johdattama tutkimus osoitti etteivät edes vanhimmat peruskoulun oppilaat kyenneet käsittelemään pitkiä ajanjaksoja, laaja-alaisia yleistyksiä, käsitteellisiä abstraktioita tai monimutkaisia kausaalisia päätelmiä jotka ovat luonteenomaisia historiatieteelle. (Hoge 1994)

Samansuuntaisia ovat Pillin (1988, 45-47) esittelemät Kuppersin (1961) ja Rothin (1955) tekemät tutkimukset. Kummankin mielestä 9-12 vuotiaan lapsen menneisyyskuva on mustavalkoinen ja henkilökeskeinen, eikä poliittista historiaa kyetä ymmärtämään. Myös aikaulottuvuuden hallinta on heikkoa. Tulokset eivät kuitenkaan osoita etteivätkö oppilaat oppisi historiallisia tosiasioita tai kehittäisivät historian tunneilla omia opiskelu-, ajattelu- tai kommunikaatiotaitojaan. (Hoge, 1994)

Hogen (1988) mukaan Piagét´n kehitysteoriat ovat kohdanneet myös vastustusta. Hän mainitsee esimerkkinä yhdysvaltalaisen tutkija Kieran Eganin, jonka mukaan kirjallinen tai kerronnallinen instruktio toimii paremmin kuin perinteinen tekstikirjainstruktio. Täten tekstikirja-työkirja metodia käyttämällä ei pystytä kehittämään historiallista ymmärtämistä. Kerronnallinen johdatus aiheeseen herättää tunteisiin perustuvaa mielenkiintoa, ja tuo historian henkilön paljon lähemmäksi oppilasta (vrt. herbartilaisuus). Tästä näkökulmasta voidaan ajatella että historiallinen ymmärtäminen perustuu kirjallisen ymmärtämyksen osiin kuten empatiaan, ja kausaalisuhteiden aistimiseen kun tapahtumien samanaikaisesti edetessä. Näin nuorikin oppilas kykenee ymmärtämään historiaa - toisin kuin Piagét väitti.

Michael Zaccarian (1978, 323 - 340) tutkimuksen mukaan lasten kyky oppia historiaa ja ymmärtää ajassa tapahtuvia syy- ja seuraussuhteita kasvaa lapsuus ja nuoruusiässä. Viidennen luokan loppuun mennessä (5th grade) oppilaat hallitsevat runsaasti historian terminologiaa ja pystyvät havaitsemaan historian epäsäännöllisyyksiä ja ymmärtävät hieman USA:n historian ajanjaksoja

Samassa tutkimuksessa (1978, 323 - 340) selvisi lisäksi että yhdysvaltalaisten lasten ajantaju on hyvin rajoittunut. Tuloksista käy ilmi että historiallisen ajattelun vaikeus johtuisi juuri tästä. Zaccarian mukaan ensiluokkalaisen ajan käsittäminen rajoittuu yhden viikon mittaiselle ajalle. Kolmosluokkalaisella vastaava aika on kuukausi ja kuudesluokkalaisella yksi vuosi. Vasta nuoruusiässä on mahdollista käsitellä historiaan liittyviä pitkiä ajanjaksoja. Ajantajun kehittymättömyydestä kertoo myös Hallam (1971 , 167) esitellessään Michaudin tekemää tutkimusta, jossa noin puolet koeryhmän 13-vuotiaista uskoi kellon kääntämisen eteenpäin vanhentavan heitä.

Hoge (1994) esittelee Downeyn ja Levstikin vuonna 1991 tekemää tutkimusta jonka mukaan lapset pystyvät kuitenkin ymmärtämään historiallista aikaa monin eri tavoin. He pystyvät esimerkiksi rekonstruoimaan historiallisia tapahtumia samalla tavoin kuin ne on esitetty suullisissa tarinoissa. Downey ja Levstik päättelevät että historian opetuksen tulisi 1) alkaa alaluokilla 2) keskittyä tärkeimpiin kokonaisuuksiin syvällisesti matalan pintaraapaisun sijaan ja 3) käyttää oppilaiden iästä riippuen tarkoituksenmukaisia opetusmenetelmiä.

Pilli (1988, 54-55) esittelee lisäksi käsitteistöön liittyviä tutkimuksia (mm. Coltham 1960 ja De Silvan 1972) joiden mukaan käsitteet ovat hankalia valtaosalle oppilaista aina peruskoulun päättymiseen saakka. Vastaavaan tulokseen hän päätyy itsekin tutkimuksessaan, joskin huomauttaa suurista

yksilöllisistä eroista. Hän pitää tulosten pohjalta oleellisena tasapainon etsimistä elämyksellisyyden, loogisen etenemisen ja yksityiskohtien välillä (1988, 156,162) Uusien teorioiden ja tutkimusmenetelmien stimuloimat tutkimukset ovatkin antaneet viitteitä siitä, että kyky ymmärtää historiaa kehittyisi jo nuorempana (Hoge 1994).

Suomessa on Sirkka Ahonen tutkinut 12-13 vuotiaiden historiallista ajattelua. Hän selvitti lapsen kognitiivisen tason yhteyksiä siihen, miten tämä selittää historiallisia ilmiöitä. Hän oletti yksinkertaisen syy-seuraus -suhteen olevan ominaista tuon ikäisen ajattelulle. Tutkimuksen mukaan ne, joilla käsitysten muodostaminen oli heikkoa, kykenivät ainoastaan alkeelliseen analyyttiseen ajatteluun tutkittaessa lähteistöä ja tehtäessä siitä tulkintoja. Analysointi oli lähinnä teknistä, ei kriittistä. Syy- ja seuraussuhteen arviointi oli heillä myös kehittymätöntä. "Korkeampaan" ajatteluun kykenevät osasivat irrottautua tavanomaisista ajattelukaavoistaan, ja osasivat perustella aineiston pohjalta tekemiään johtopäätöksiä. (Ahonen 1990, 216-218)

Erilaiset opetusmenetelmät tuottavat erilasia oppimistuloksia. Perinteisellä oppikirja - työkirja tyylillä opiskelleet osaavat enemmän nimiä ja päivämääriä kuin teemamenetelmällä opetetut lapset. Toisaalta teemaopiskelu kehittää menneisyyden ymmärtämistä, parantaa historiallista loogista ajattelua ja parantaa oppilaiden asennetta oppiainetta kohtaan. Opettajan täytyy huomioida oppilaiden rajalliset kyvyt valitessaan historianopetusmenetelmänsä, sillä peruskoulun oppilaat eivät osaa ajatella historiallisesti, jos sillä tarkoitetaan aikuisen historian ammattilaisen tapaa ajatella.(Hoge 1988).

Yhteenvetona tutkimustuloksista voidaan todeta että historian opiskelun aloittamisiästä on oltu erimielisiä. Uudemmat tutkimustulokset lasten ja nuorten kyvystä oppia historiaa ovat pystyneet kyseenalaistamaan aikaisem-

pia Piagét´n kehitysteorioihin nojautuneita tutkimuksia. Yhtä mieltä on oltu elämyksellisyyden tarpeellisuudesta.

5 SIMULAATIOTEHTÄVIEN TEOREETTISTA TAUSTAA

Simulaatiotehtävien ajatus on sukua Hans Aeblin käsitykselle toimintatiedosta. Toimintatiedon tarkoituksena selvittää opeteltavaan aiheeseen liittyviä käsitteitä, sekä luoda niiden pohjalta toimintamalleja toiminnan avulla. Historian opetuksessa voidaan toiminta muuntaa kirjalliseen muotoon simulaatiota käyttäen. Tällöin voidaan tutustua tavallisen menneisyyden ihmisen ongelmatilanteeseen. Esimerkkinä voidaan kysyä, mitä talonpoika pystyi tekemään tilanteensa parantamiseksi, kun talonpoikaispurjehdussääntö vaikeutti tuotteiden myymistä. Ongelmaan oli useita ratkaisuja, esim. valitus kuninkaalle, valtiopäiväedustajan kautta vaikuttaminen tai säännön rikkominen. Kun simulaation avulla mietitään ratkaisua pulmaan, käsitteen sisältö käy selväksi. Samalla rakennetaan eräänlaisia toimintamalleja nykypäivänkin elämään. Ongelmatilanteessa ei menneisyyden ihminen jäänyt toimettomaksi, vaan pyrki ratkaisuun. Tärkeää on myös huomata etteivät aiemmat sukupolvet toimineet erityisen kummallisesti vaan loogisesti omassa elinympäristössään.

5.1 Hans Aeblin käsitys toimintatiedosta ja käsitteenmuodostamisesta

Käsitteessä kiteytyy jonkin asian olennainen sisältö, ja se on luonteeltaan eräänlainen työkalu asiaa tarkasteltaessa. Käsitteitä muodostetaan matemaattis- luonnontieteellisissä aineissa järjestelmällisesti, mutta kirjallisuudessa ja historiassa käsitteenmuodostus on sattumanvaraisempaa. Siten historian käsitteistä muodostuu usein omintakeisia ja irrallisia. (Aebli 1991, 268, 285, 288)

Nk. tavallisessa opetuksessa oppilaille opetetaan oppikirjoissa valmiiksi määriteltyjä käsitteitä. Kuitenkin käsitteiden oppimisen vaatima tiedon hankinta on tehokkaampaa jos mukana on oppilaiden aktiivinen toiminta.

Tämä on tarpeen, mitä nuoremmista oppilaista on kyse. Oppilaan ollessa mukana toiminnallisessa opetuksessa - tiedonhankinnassa- tarkoituksena on kehittää oppilaalle toimintavalmiuksien kirjo, jota hän voisi käyttää myöhemmin omassa elämässään käytännön ongelmien ratkaisemiseksi. Tällä tavoin oppilaitta ohjataan käytännölliseen ajatteluun ja toimintaan. Samalla opittujen tietojen tulisi kuuluu laajempaan viitekehykseen, näin opiskelu on mielekkäämpää.(Aebli 1991, 198 - 200)

Uuden käsitteen opettamisessa täytyy luoda ensiksi toimintaympäristö, johon käsitteen sisältö liittyy. Aebli vertaa taustan selvittelyä kerrontaan, jota seuraamalla oppilas konstruoi mielikuvan tilanteesta. Sen jälkeen voidaan tuoda esiin päämäärä johon pääsemiseksi täytyy ratkaista jokin ongelma. Kun ongelmaan löydetään pohtimisen ja/tai toiminnan jälkeen vastaus, voidaan antaa sille nimi, käsite. Pelkkien mielikuvien asteelle jäävissä konstruoinneissa jää aina varmistamattomia asioita, joten se on epävarmempaa kuin varsinainen toiminta.(Aebli 1991, 211 - 214, 289-291)

Jotta suoritetusta ongelmanratkaisusta ja käsitteenmuodostuksesta olisi hyötyä, sitä täytyisi soveltaa uusiin tilanteisiin. Tällä tavoin käsitteen käyttö varmentuu ja se pystytään kunnolla liittämään aiemmin opittujen käsitteiden kenttään. Historiassa tämä ei aina ole mahdollista, sen sijaan käsitteen tarkastelu eri näkökulmista on historiassa oleellista. Näin voidaan tehdä vaikka tarkasteltaessa Ranskan Vallankumousta eri yhteiskuntaryhmien edustajien silmin. Aebli nimittää tätä desentralisoinniksi. (Aebli 1991, 294)

5.2 Simulaatioista

5.2.1 Yleistä

Yleisesti simulaatioiden järjestelmällisen käytön alkulähteenä pidetään 1800-luvun Preussin armeijaa. Armeijan johto oli tyytymätön upseerien rekrytoinnissa perinteisesti käytettyihin haastatteluihin ja kirjallisiin testeihin. Niinpä kehitettiin testi jossa kokelaat joutuivat pelkkien kirjallisten tehtävien sijasta toimimaan käytännössä erilaisissa ongelmatilanteissa. Aluksi eri maiden armeijat omaksuivat metodin omaan käyttöönsä. Siviilimaailmassa sitä alettiin ensimmäisen kerran käyttää kaupallisen alan ja kansainvälisen politiikan opetuksessa 1960-luvun alkupuolella. Kouluihin simulaatiot tulivat vasta 60-luvun lopussa. (Jones 1988, 19 - 20; Sahi 1978, 21)

Simulaatio tarkoittaa laajasti käsitettynä jäljittelyä, kapeammin ymmärrettynä testattavaa mallia. Malli voi olla yksinkertaistettu versio monimutkaisesta systeemistä, jolloin tämän tutkiminen helpottuu. Simuloitaessa menneisyyttä pyritään luomaan muinaisten ihmisten viitekehys. Tähän viitekehykseen tukeutuen nykyihminen pyrkii pääsemään sisälle menneitten sukupolvien ajatusmaailmaan. (Kankaanvirta ym. 1980, 11, 29)

Simulaatio-opetus tarkoittaa historian yhteydessä opetustilannetta, jossa oppilaat ottavat itselleen jonkin historiallisen henkilön roolin pyrkien näkemään asiat hänen kannaltaan. Rooleja on kolmea eri tyyppiä. Oppilas voi olla yksittäinen henkilö, jonkin pienen ryhmän jäsen tai osa jotain suurempaa kokonaisuutta. Viimeksi mainitusta voi olla esimerkkinä laivamatka uuteen maailmaan. Erityisesti simulaatio pääsee oikeuksiinsa tutkittaessa hankalia sosiaalisia, taloudellisia tai poliittisia järjestelmiä (esim. torpparijärjestelmä). Niiden ymmärtäminen kirjan tekstin pohjalta on hyvin vaikeaa, ja päältä katsoen ne vaikuttavat nykyihmisestä oudoilta. Simulaa-

tiossa pyritään pureutumaan tilanteeseen keinotekoisen oman kokemuksen avulla, jolloin asian tajuaminen käy helpommaksi. Tällä tavoin simulaatioiden idea on samankaltainen Herbartin mielikuva-ajatusten kanssa. (Kankaanvirta ym. 1980, 11, 29; Sahi 1978, 20; Steele 1976, 70)

Tämän tutkimuksen käsittelemät simulaatiotehtävät ovat rakenteeltaan melko yksinkertaisia yhden, kahden sivun mittaisia minitoimintaympäristöjä, johon oppilaan on täytyisi päästä sisälle. Alussa on lyhyehkö johdanto kohdehenkilön ominaisuuksiin ja vallitsevaan tilanteeseen. Sen jälkeen ympärillä tapahtuu jotain ja henkilö joutuu reagoimaan siihen jollain tavoin. Jokaisen toiminnan takana on jokin käsite, jonka opettaja selvittää jälkeenpäin. Tehtävät ovat siis luonteeltaan deduktiivisia. Tällä tavoin jokin hankala historiallinen käsite voi tulla tutuksi omakohtaisen toiminnan kautta.

5.2.2 Simulaatiot ja mikrohistoria

Simulaatiotehtävien näkökulma on mikrohistoriallinen. Mikrohistoria, sekä siihen liittyvä mentaliteettien historia ovat viimeisen 25 vuoden aikana yleistyneet historiantutkimuksessa (Heikkinen 1993, 6; Peltonen 1992, 6). Antero Heikkinen (1993, 21) luonnehtii mikrohistoriaa sanaparilla “ihminen pienyhteisössään”. Hän perustelee tätä näkökulmaa usealla eri tavalla. Mikrohistoria avaa pienoiskokoisen maailman, jonka sisäisiä suhteita voidaan arvioida joko ainoastaan kyseistä ryhmää koskien, tai sitten ympäristöön nähden. Mikrohistoria mahdollistaa elämänkokonaisuuden valottamisen ja suvaitsevaisuuden lisäämisen. Pohjimmaisena tarkoituksena on ymmärtää ihmistä. Kouluopetuksen kannalta oleellinen perustelu on se, että “tie abstraktioon käy konkreettisen kautta". Mentaliteettien historiaa simulaatioiden idea sivuaa sikäli, että tehtävien päähenkilönä on usein tavallinen alamainen tai kansalainen. Tämä historiantutkimuksen suuntaus

on nostanut erityisesti alempien sosiaaliluokkien edustajia tutkimuksen kohteeksi. (Peltonen 1992, 17)

Myös Sirkka Ahonen on määritellyt artikkelissaan (1984, 45) mikrohistoriaa Hannu Salmeen tukeutuen:

- Mikrohistoriassa ei esitetä abstrakteja yleiskäsitteitä, vaikka se valottaisikin niitä
- Mikrohistoria kuvaa, mitä oleellista tietyn ajan ihmisille tapahtui
- Mikrohistoria kuvaa arkisia ilmiöitä. Esim. suurpolitiikka jää makrohistorian puolelle. Kaikkia ilmiöitä ei kuitenkaan voi kuvata mikrohistorian avulla.
- Mikrohistorian kokemusmaailma liittyy myös nykyihmisen kokemusmaailmaan, koska oman kokemuksen avulla voi eläytyä menneeseen, vaikkapa kotitöihin tai ruokailuun

Ahonen hakee kirjoituksessaan (1984, 37-38) tukea mikrohistorialle jo aikaisemmin mainitusta Piagét´n kehitysteoriasta. Konkreettisten operaatioiden kausi on vallitsevana vielä kuudesluokkalaistenkin parissa, joten käsitteiden esittäminen ilman konkreettista pohjaa menee käytännössä hukkaan.

5.2.3 Simulaatiotehtävän kulku

Sinikka Sahi on esittänyt v. 1980 kirjassa Pelit ja simuloinnit kouluopetuksessa historiallisen simulaatiopelin yleisen mallin. Hän käyttää tässä yhteydessä termiä peli, eikä mainitse sanaa tehtävä lainkaan. Pelien tarkoitus ja toteutus on kuitenkin niin lähellä varsinaisia simulaatiotehtäviä, että niiden käyttöön on aiheellista tutustua. Tämän vuoksi seuraavan jaottelun voi yleistää koskemaan myös simulaatiotehtäviä.

1. Tehtävän suunnittelija (opettaja) tutustuu historialliseen ongelmaan ja valitsee tehtävään olennaisimmat tekijät

2. Suunnittelijan näkemys siirretään tehtävään. Tehtävää tekevät oppilaat ottavat historiallisen henkilön roolin ja toimivat olosuhteiden mukaisesti.

3. Tehtävää suoritettaessa oppilaat luovat omat johtopäätökset aiheesta.(Kankaanrinta ym. 1980, 29)

Jonesin (1988, 9-10) mielestä riittävän tiedon ehto on olennainen. Simulaatio ei ole improvisoitua draamaa eikä episodimaista roolileikkiä. Opetustilanteessa osanottajilla täytyy olla avaintiedot. Mukanaolioilta ei saa vaatia niiden keksimistä. Esimerkiksi jos käsitellään Ranskan suureen vallankumoukseen johtaneita syitä simulaation avulla täytyy oppilailla olla etukäteen riittävästi tietoa asiasta. Tämä ei tarkoita etteivätkö osanottajat ikinä keksisi faktoja, mutta avaintiedot eivät ikinä saa olla itse kehiteltyjä. Kun oppilas hakee annettujen tietojen avulla ratkaisuja simulaatioissa hän voi ymmärtää historiallisessa tilanteissa tehtyjen ratkaisujen ja niiden vaikutusten moninaisuuden (Steele 1976, 70).

Todellisuutta ei aina edes kannata tavoitella. Jotkut simulaatiot tietoisesti rikkovat todellisuutta; esimerkiksi simulaatiot kuvitteellisissa maissa, esihistoriassa tai tulevaisuudessa. Toimivassa simulaatiossa on uskottavuutta ja johdonmukaisuutta - ei yritystä kopioida todellisuutta.(Jones 1988, 10)

5.2.4 Simulaatiotyyppejä

Sahi (1980, 29 - 31) jakaa simulaatiot pääpiirteissään kolmeen eri ryhmään: roolipelit, lautapelit ja tietokonesimulaatiot.

Roolileikissä tai -pelissä on tarkoitus yrittää samaistua todelliseen historialliseen henkilöön. Suurimpana haasteena on samaistua kohteen asenne- ja arvomaailmaan. Leikit voivat olla sekä yksilö- tai ryhmäharjoituksia, ja ne voidaan toteuttaa myös kirjallisesti. Tämä simulaatiotyyppi on lähinnä tämän tutkimuksen käsittelemiä simulaatioita.

Lautapelien kirjo on moninainen, suunnittelultaan ne muistuttavat tuttuja kaupallisia pelejä kuten Monopolia. Yhteistä näille simulaatioille on hyvä suunnittelu sekä uskollisuus historialliselle faktalle. Niitä on myös jossain määrin mahdollisuus yhdistellä.

Tietokonesimulaatiota on monenlaisia, tunnetuin lienee Civilization -niminen peli, jossa on tarkoitus rakentaa oma valtakunta. Vastustajana ovat tietokoneen keinoälyn johtamat kansakunnat. Tavoitteena pelissä on avaruuden valloitus, ja samalla ylivertainen asema maailman kansakuntien joukossa. Paras puoli tietokonepohjaisissa simulaatioissa on oppilaiden välittömästi saama palaute ratkaisuistaan. Pahimpana haittana voi pitää pelien, erityisesti Civilizationin, vaatimaa aikaa ja kalleutta (249,- 1996). (Kankaanrinta ym. 1980, 29-30; Sahi 20, 1978)

5.2.5 Simulaatio-opetuksen kiinnostavuus, edut ja haitat

Englantilaiset J. Nichol ja D. Birt ovat olleet simulaatioiden draamallisen opetuskäytön uranuurtajia. Heidän mielestään on syytä käyttää persooniin sidottua aineistoa yleisen tiedon sijaan. Tällä tavoin oppilaan on helpompi samaistuessaan hahmottaa menneisyyden ihmisen ajatusmaailmaa. (Partington 1982, 206)

Nicholin ja Birtin metodissa oppilaille esitellään jollekin aikakaudelle tyypillinen tilanne tavallisine edustajineen. Yhdessä simulaatiossa voi siis olla

esim. kartanonisäntä, pehtoori, talonpoika jne. Jokaiselle näistä on annettu jokin inhimillinen, historialliselta kannalta epäolennainen piirre. Kartanonherra voi olla vaikkapa arvokkaasti puhuva, piippua poltteleva ja kävelykepin kanssa asteleva herra. Roolihenkilö voi olla myös jännittävä, kuten vakooja. Tällä tavoin tilanteeseen saadaan lisää kiinnostavuutta. (Healy 1974, 40; Partington 1982, 206)

Jones (1987, 9) näkee draamalliselle simulaatiolle olennaisiksi seikoiksi sen, että osanottajilla on toiminnalliset roolit (lehtimies, tuomari, pääministeri) ja riittävä määrä tietoa pystyäkseen toimimaan ammattimaisesti omassa roolissaan (karttoja, sanomalehtiä, kirjoja). Osanottajien tulee pystyä toimimaan autonomisesti. Se käsittää myös vallan ja valtuudet tehdä virheitä.

Simulaatioissa pystytään välttämään oppilaiden keskinäisen kilpailun tuomat haitat, kun he ponnistelevat kohti yhteistä päämäärää. Simulaatioissa opittuja malleja eli skeemoja voidaan käyttää jokapäiväisessä elämässä. Se motivoi oppilaita luomalla epäselviä tilanteita ja rohkaisemalla heitä kommunikointiin ikätovereidensa kanssa. Lisäksi simulaatiot parantavat monimutkaisten asioiden käsityskykyä. Haittapuolena simulaatioissa on kenties faktan niukkuus, mutta toisaalta se myös pakottaa oppilaat ajattelemaan. Se on myös hyvin motivoiva opetustapa.(Sahi 1978, 21; Cardall 1985, 14 - 19)

Tiedollisissa oppimistuloksissa ei tutkimusten mukaan ole merkittäviä eroja nk. traditionaaliseen opetukseen. Affektiivisia tuloksia ovat parantunut itsensä ja omien arvojen tuntemus. Taidollisia oppimistuloksia ovat parantunut neuvottelu- ja kommunikointitaito. Myös oppilaiden empatia, mielikuvitus, ymmärrys ja analysointi paranevat. Lisäksi oppilaat pakotetaan päätöksentekoon ja riskinottoon - asioihin joihin koulussa ei juurikaan rohkaista. Tutkimusten mukaan pojat hyötyvät tyttöjä, ja hyvät oppilaat

huonoja enemmän simulaatioiden käytöstä. Toisaalta niiden avulla heikommatkin oppilaat innostuvat oppiaineesta, ja ne toimivat kokoavana tekijänä eritasoisten oppilaiden ryhmässä. (Sahi 1978, 20 - 24; Steele 1978, 69)

6 TUTKIMUKSEN TAVOITTEET JA ONGELMAT

Tutkimuksen alkuosassa on käsitelty suomalaisen historianopetuksen tähän asti keskeisiä menetelmiä ja piirteitä sekä oppilaiden ymmärtämisvaikeuksia historianopetuksessa. Sekä historiallisesta katsauksesta että historiallisen tiedon luonnetta käsittelevästä osasta käyvät ilmi aineen opetukseen liittyvät tavallisimmat hankaluudet.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tutkia simulaatiotehtävien vaikutusta ala-asteen oppilaan historianoppimisessa. Ensisijaisesti pyritään vertailemaan asioiden ja käsitteiden ymmärtämisessä mahdollisesti syntyviä eroja toteutettaessa simulaatio-opetusta tai perinteistä opetusta. Tässä tutkimuksessa simulaatio-opetuksella tarkoitetaan simulaatiotehtäviin perustuvaa toimintaa, jonka ohessa käytetään oppikirjaa, kun taas perinteisellä opetuksella tarkoitetaan lähinnä oppikirjan lukemiseen ja työkirjatehtävien tekemiseen perustuvaa opetusta. Oppilaiden kykyyn hahmottaa ajallista etäisyyttä ei juuri puututa. Samoin oppimistuloksien kestävyyden tarkastelu rajoittuu n. kahden viikon sisälle.

Vastauksia pyritään saamaan seuraaviin ongelmiin:

1. Ymmärtävätkö oppilaat simulaatio-opetuksessa käsitteitä eri tavalla verrattuna perinteiseen opetukseen

alaongelma:
Millaisia vaikeuksia kummassakin opetusmenetelmässä ilmenee ja millaisia virheitä oppilaat tekevät

2. Miten erilaiset oppilas- ja oppijatyypit menestyvät kyseisiä opetusmenetelmiä käytettäessä.

Tutkimus on luonteeltaan simulaatio-opetusta selvittävä, ja mahdollisia etuja ja haittoja kartoittava, päämääränä tekijöiden omien opetuskäytäntöjen kehittäminen. Yleistyksiä aineiston pohjalta ei voi tehdä.

7 TUTKIMUKSEN KULKU, MENETELMÄT JA AINEISTON KÄSITTELY

7.1 Tutkimusmenetelmä ja -ote

Tutkimuksen vaikeutena oli tiedonkeruun toteuttaminen, sillä tämäntyyppisiä simulaatiotehtäviä ei olla aiemmin tutkittu. Koska tutkimuksen pääongelma, historian käsitteistön hankaluus oppilaan kannalta, on hyvin käytännönläheinen, oli mielekästä tutkia ongelmaa oikeassa ympäristössä. Tämän vuoksi tutkijat päätyivät tekemään itse opetuskokeilun oppilasryhmälle, jotta saataisiin mahdollisimman relevanttia tietoa aiheesta. Tutkimuksen toteutustapa muodostui täten toimintatutkimuksen kaltaiseksi.

Toimintatutkimus on Syrjälän ja Nummisen (1988, 50) mukaan yksi tapaustutkimuksen tyyppi. Tapaustutkimuksessa pyritään keskittymään johonkin ilmiöön tai asiaan todellisessa tilanteessa ja sen omassa ympäristössä. Tapaustutkimus on luonteeltaan moniulotteinen ja kokonaisvaltainen, joten tutkimusaineisto muodostuu useimmiten kvalitatiiviseksi. Toimintatutkimukselle on ominaista käytännössä työskentelevien henkilöjen suorittama omien käytäntöjensä tutkiminen. Tällöin kyseessä voi olla esim. jonkin opettajien ja oppilaiden kehittämisprojektin toteuttaminen tai opetusohjelman testaaminen, kuten tavallaan tässä tapauksessa tehtiin.

Syrjälän ja Nummisen (1988, 50-52) mukaan toimintatutkimuksen keskeisin metodi on havainnointi jonka tuloksia käytetään jatkuvasti toiminnan kehittämiseksi, myös tutkimuksen aikana. Samalla voivat myös tutkittavat osallistua aineiston koontiin analyysiin ja tulkintaan. Tässä tutkimuksessa järkevimmäksi vaihtoehdoksi tiedonhankintamenetelmistä nousi osaksi yhdistetty kirjallinen ja suullinen haastattelu sekä jonkin verran myös tuntien havainnointi. Tällöin tutkijat eivät olleet sidoksissa yhteen ainoaan rajattuun aineistolähteeseen, mikä on kvalitatiiviselle tutkimukselle ominaista (Mäkelä

1992, 46). Tutkimuksen langat olivat ainoastaan tutkijoitten käsissä, joten siinä mielessä osallistuvuuden vaatimus ei täysin toteutunut.

Tapaustutkimukselle luonteenomainen aineistonhankinnan monipuolisuus aiheuttaa joskus rajaamisongelmia metodien esittelyvaiheessa, niin myös tässäkin tapauksessa. Koska kvalitatiivinen tieto pyrkii elävyyteen ja yksilöllisyyteen, on tutkijan paikoittain kuvattava tarkasti tekemisiään ja tapahtumia. Tämä on tärkeää myös reliaabeliuden kannalta (Syrjälä & Numminen 1988, 78 ;Mäkelä 1992, 59). Tässäkin tutkimuksessa päädyttiin kuvaamaan tunnit sekä testien toteutus ja sisältö tarkasti, edellä mainittujen syiden lisäksi myös luettavuuden takia.

7.2 Koeryhmä ja -ympäristö

Koeryhmänä tutkimuksessa on Juvan kunnan kaksiopettajaisen Järvenpään koulun 5. - 6.-luokkalaiset syyslukukaudella 1996. Oppilaita on yhteensä seitsemän; neljä poikaa ja kolme tyttöä. Mukana on vain yksi viidesluokkalainen poika. Kyseiseen kouluun päädyttiin useastakin syystä. Ensinnäkin luokka oli toiselle tekijöistä tuttu sijaisuuden takia. Toiseksi luokkaa ja ympäristöä voitiin pitää tapaustutkimukselle otollisena, koska kyseessä oli pieni kaksiopettajainen kyläkoulu jossa opetetaan melko perinteisellä tavalla. Kolmanneksi 5. - 6.-luokan oppilaat olivat erityisen hyvin tottuneita itsenäiseen oppikirja-työkirja työskentelyyn, sillä 3. - 4.-luokan oppilaat vaativat oppimisvaikeuksien vuoksi suurimman osan opettajan ajasta.

Edellä mainituuun liittyvät myös muut yhdysluokkiin liiittyvät erityispiirteet. Esko Kalaoja (1990) on laajassa tutkimuksessaan esitellyt pienten koulujen opetuksessa ilmeneviä vaikeuksia ja etuja. Tutkimuksen mukaan muun muassa opettajaksi opiskelevien mielestä reaaliaineiden opettaminen yhdysluokassa oli toiseksi vaikeinta heti matematiikan jälkeen. Varsinkin

kahden eri reaaliaineen yhtäaikainen opettaminen 3. - 6. -luokalle koettiin hankalaksi. Omassa tutkimuksessamme tämä ei ollut ongelma, sillä 5. -6. -luokkalaiset olivat omana opetusryhmänään. Eniten tutkimukseemme vaikuttanut yhdysluokkaopetuksen ongelmakohta oli vuorokurssijärjestelmä. Viidesluokkalaisen aloittaessa historianopiskelua voi kuudennen luokan kirja olla liian vaikea, ja toisaalta opiskelu voi kuudesluokkalaisesta tuntua liian helpolta. Toisaalta pienellä yhdysluokalla voitiin esimerkiksi ajankäyttö toteuttaa haluamallamme tavalla. Muutoin yhdysluokkaopetus ei juuri vaikuttanut tutkimuksen kulkuun. (Kalaoja 1990, 42 - 49, 80 - 81)

Oppikirjojen hyvin keskeinen asema opiskelussa oli tärkeää opetusmenetelmien vertailun kannalta; toinen tutkimuksen opetusmetodeista oli oppilaille läpeensä tuttu. Tutkimusjoukon pieni koko oli tekijöiden mielestä eduksi henkilökohtaisten tulosten analysoinnissa. Lopullisen sysäyksen antoi 3-6.-luokan opettajan Riston myönteinen suhtautuminen asiaan.

7.3 Tutkimuksen yleinen kulku

Tutkimuksen pohjana oli tekijöiden toteuttama kahdeksan tunnin opetusjakso, joka perustui Järvenpään koulussa käytettävään oppikirjasarjan Vuosisadat vaihtuvat 5 (WSOY 1988) jaksoon elämää keskiajan Suomessa. Jakso oli sopivan mittainen kokonaisuus, jonka teemana oli sääty-yhteiskunnan muodostuminen Suomeen. Kirjassa jokaista säätyä käsiteltiin n. kahden kappaleen verran.

Puolet tunneista pidettiin nk. perinteisinä tunteina, jolloin opetus perustui oppikirjan tekstin lukemiseen ja työkirjan tehtävien tekemiseen. Myös opetuskeskustelua käytettiin näiden tuntien yhteydessä. Toinen puoli tunneista toteutettiin oppikirjaan ja simulaatiotehtäviin perustuen, joskin myös opetuskeskustelua käytettiin. Käytännössä tunnit pidettiin kahden vii-

kon aikana maanantaisin ja tiistaisin kaksi tuntia kerralla. Maanantaipäivien opetus oli perinteistä ja tiistaipäivien simulaatioihin pohjautuvaa.

Aineisto kerättiin keskiviikkoaamuina, jolloin oppilaat vastasivat itsenäisesti kyselylomakkeiden kysymyksiin, sekä suullisiin kysymyksiin. Kysymykset käsittelivät samalla viikolla pidettyjen tuntien sisältöä. Viikko jaksojen päättymisen jälkeen pidettiin vielä kirjallinen koe, testi III, josta oppilaille ei ilmoitettu etukäteen.

7.4 Opetuksen kulku ensimmäisellä viikolla

Maanantai 25.11.

Opetusjakso alkoi perinteisellä kaksituntisella. Katsoimme parhaaksi kerrata aiemmin opittua, jonka käsitteli Suomen liittämistä Ruotsiin ja kristinuskon saapumista Lounais-Suomeen. Kertaus tehtiin opettajajohtoisesti keskustellen. Kertauksen lopuksi keskiaika sijoitettiin aikajanalle, jossa oli mm. Atlantan olympialaiset, jääkiekon MM-kulta, lasten kouluuntulo- ja syntymävuodet, vanhempien syntymävuosia, itsenäistyminen jne.

Kaksoistunnin varsinaisena sisältönä oli Katolinen kirkko Suomessa. Teksti oli tyypiltään makrohistoriallinen ja sen keskeisimmät käsitteet olivat katolinen kirkko, paavi, kymmenykset ja anekirja. Oppilaat lukivat kappaleen ja tekivät sen pohjalta työkirjan tehtäviä sekä pari itse laatimaamme, vähän vaikeampaa tehtävää. Itse laatimamme tehtävät vaativat tekstin todellista ymmärtämistä (ihmisten velvollisuuksia kirkkoa kohtaan) sekä matematiikan integroimista (kymmenysten laskeminen).

Loppuosa maanantain opetuksesta käytettiin luostarielämän pintapuoliseen tarkasteluun. Johdantona näytettiin oppilaille n. 10 min. pätkä elokuvasta

Ruusun nimi, jonka tapahtumat sijoittuvat keskiaikaiseen luostariin. Tämän jälkeen oppilaat tekivät työkirjasta tehtäviä, osa tehtävistä jätettiin kotiläksyksi.

Tiistai 26.11

Tiistain tuntien alussa tarkastettiin kotiläksyt, jonka jälkeen mentiin uuteen asiaan, Suomen aateliston syntyyn. Kirjan kappaleen keskeisiä käsitteitä olivat sääty, aateli, ratsumies, vero l. rälssivapaus, läänitys ja rälssikirja. Lisäksi pienessä kappaleessa mainittiin myös muut säädyt. Lähestymistapa tekstissä oli makrohistoriallinen.

Johdantona aiheeseen katsottiin n. 20 min. pätkä Braveheart -elokuvan taistelukohtauksesta, jossa ratsuväki ja jalkaväki ottavat yhteen. Seuraavaksi oppilaat saivat lukea itse kappaleen, jonka jälkeen heille annettiin simulaatiotehtävä (kts. liite 1), jossa piti katsella asioita varakkaan talonpojan näkökulmasta. Simulaation tavoitteena oli selvittää, mitä rälssivapaus, rälssikirja ja aatelisarvo merkitsivät yksittäiselle ihmiselle. Lisäksi tehtävässä käsiteltiin yleisesti säätyjen eroja. Tehtäviä tehtiin itsenäisesti ja lopussa ne käytiin yhdessä läpi.

7.5 Ensimmäisen testin kuvaus

Keskiviikko 27.11.

Ensimmäinen testaus suoritettiin heti aamulla. Oppilaat tekivät ensiksi kirjalliseen testin ilman aikarajaa. Kirjallisen osion tehtyään oppilaat ottivat testin mukaansa suulliseen haastatteluun, joka nauhoitettiin. Siellä keskusteltiin testin väärinmenneistä, puutteellisista ja tyhjäksi jääneistä kohdista, sillä kirjallinen ilmaisu ei ala-asteen oppilaalla vastaa läheskään aina sitä

mitä päässä liikkuu. (vrt. Mäkelä ym. 1992, 50) Lisäksi esitettiin vielä uusia suullisia kysymyksiä aihetta koskien.

Kysymykset pyrittiin laatimaan suunnilleen yhtä vaikeiksi, ja niillä haluttiin testata ymmärtämistä sekä jonkin verran syy-yhteyksien hallintaa. Muutamilla helpohkoilla sanaselityksillä ja yksinkertaisilla ulkomuistia vaativilla tehtävillä pyrittiin hieman poistamaan jännitystä ja keventämään muutoin vaikeahkoja kysymyksiä. Kysymykset laadittiin tiistaina pidettyjen tuntien jälkeen, jolloin tekijöille oli jo muodostunut ainakin pintapuolinen kuva lasten taitotasosta. Tällä tavoin käytettiin hyväksi toimintatutkimuksen tarjoamaa etua; tutkimusprosessin suuntaamista tehtyjen havaintojen mukaisesti (Syrjälä & Numminen 1988, 50).

Kysymykset jaoteltiin seuraavasti: kirjallisen osuuden kohdat 1-3 sekä suullisen osuuden kohdat 1-2 koskivat perinteisiä tunteja ja vastaavasti kohdat 4-6 ja 3-4 simulaatiotunteja. Jokainen kohta pisteytettiin analysointivaiheen helpottamiseksi, sillä jo yksinkertainen numeraalinen käsittely, tässä tapauksessa pisteiden suora vertaaminen toisiinsa sekä keskiarvojen laskeminen, helpottaa kokonaiskuvan saamista sekä yksilön että koko joukon tuloksia vertailtaessa. Kvantitatiivinen tarkastelu on tapaustutkimuksissakin mahdollista, jos siitä on hyötyä (Syrjälä & Numminen 1988, 7).

Testi ja haastattelu pohjautuvat pääpiirteittäin jo aiemmin esiteltyihin Pillin tekemiin jaotteluihin historiallisten käsitteiden luonteesta sekä niiden vaikeudesta. Testin kysymysten sisältö liittyy seuraavalla tavalla tutkimusongelmiin

Testi I, kirjallinen osuus

1. Selitä omin sanoin

a) pakana

ei kristitty, uskoi esim. henkiin, muinaisjumaliin jne.

b) paavi

katolisen kirkon johtaja

c) anekirja

Synnistä vapauttava maksullinen kirja

d) nunna

luostarissa asuva nainen

2. Olet suomalainen talonpoika Matti Tuomaanpoika. Sinulla on 450 kg viljaa, 30 kg voita, 50 ketunnahkaa ja 20 teertä. Paikkakunnallesi on rakennettu kirkko. Kuinka paljon viljaa, voita, ketunnahkoja ja teeriä joudut antamaan kirkolle veroina.

45 kg viljaa

3 kg voita

5 ketunnahkaa

2 teertä

Kirkolle maksamasi vero on nimeltään (täydennä) kymmenys

3. Miksi ja miten kristinusko levisi Suomeen?

Ruotsalaiset toivat ristiretkillään kristinuskon ja vakiinnuttivat samalla valtansa. Ruotsalaiset himoitsivat Suomen turkisrikkauksia

4. Selitä omin sanoin rälssivapaus ja miten se saavutettiin?

verovapaus, joka saavutettiin varustamalla ratsuhevonen kuninkaan käyttöön

5. Miksi ratsumiehet olivat niin tärkeitä?
ratsumies oli pelottavan vaarallinen sodassa

6. Minkä asian syntymiseen ratsupalvelus ja ratsumiehet vaikuttivat?
aatelissäädyn, ihmisten jakaantumiseen eriarvoisiin ryhmiin eli säätyihin

Suullinen osa

1. Mitä eroa on keskiajan ja nykyajan veronmaksulla?
ennen maksettiin luontaistuotteina, nykyisin rahana

2. Miksi luostarit olivat tärkeitä ympäristölleen?
sairaalatoiminta
mallipuutarhat, lääkekasvit
pappiskoulut
kirjojen kopiointi

3. Mitkä olivat säädyt?
aatelisto, papisto, porvaristo, talonpojat

4. Onko nykyaikana säätyjako?
ei
Miksi ei ole?
ihmiset ovat nykyään tasa-arvoisemmassa asemassa keskenään

7.6 Opetuksen kulku toisella viikolla

Maanantai 2.12.

Toisen viikon tunnit aloitettiin säätyjä koskevalla suullisella kertauksella. Varsinaisena perinteisen tunnin aiheena alettiin tarkastella lähemmin porvarissäätyä. Kirjan kappale Kaupunkien kaduilla ja kujilla luettiin, jonka jälkeen käytiin kyselevä opetuskeskustelu aiheena kaupunkien sijainti, koko, asukkaat, sekä lyhyesti ammattikuntajärjestelmä. Keskeisiä käsitteitä olivat hansa, raati, pormestari, oppipoika, kisälli ja mestari. Kirjan näkökulma oli pääasiassa makrohistoriallinen, mutta hansaa lukuun ottamatta termit käsiteltiin mikrohistoriallisessa tekstissä. Seuraavaksi tutustuttiin lukemiston avulla mustaan surmaan ja kaupunkien hygieniaoloihin. Lopuksi tehtiin työkirjan tehtäviä.

Tiistai 3.12.

Tiistain tunnit alkoivat nopealla edellisen päivän asioiden kertauksella ja tehtävien tarkastamisella. Tämän jälkeen siirryttiin käsittelemään viimeistä säätyä eli talonpoikia. Orientointina oli opettajan lyhyt alustus talonpojan merkityksestä Ruotsi-Suomen valtakunnassa. Seuraavaksi oppilaat tutustuivat kirjan kappaleeseen Maaseudun elämää, jonka näkökulma oli pelkästään makrohistoriallinen. Tämän jälkeen oppilaat aloittivat Talonpoikien elämää v. 1396 -simulaatiotehtävän (kts. liite 2) tekemisen. Tunnin keskeisiä käsitteitä olivat sarkajako, peltoviljely, kaskiviljely ja ryhmäkylä. Simulaatiotehtävän läpikäymisen jälkeen lopputunnin kevennyksenä katsottiin lyhyt video savupirteistä.

7.7 Toisen testin kuvaus

Toisella viikolla suoritettu testaus noudatti ensimmäisen testin kaavaa. Poikkeuksena oli sanaselitystehtävä joka toisessa testissä käsitteli simulaatiotehtävässä opittuja asioita. Kirjallisen osion tehtävät 1-3 ja suullisen osion 1-2 testasivat perinteisen tunnin asioita, 4-6 sekä 3-4 simulaatiotunnin aiheita.

Testi II, kirjallinen osa

1. Kerro keskiaikaisesta suomalaisesta kaupungista.
Se oli pieni, asukkaita vain muutamia satoja. Yleensä joen tai meren tuntumassa.

2. Mikä oli Hansa? Mitä se teki?
Saksalainen kauppaliitto, joka hansakaupunkien muodossa hallitsi Itämeren kauppaa.

3. Miten keskiajalla valmistuttiin esim. sepäksi?
Oppipoika - kisälli - mestari

4. Selitä omin sanoin
a) savutupa = rakennus, jossa oli uuni mutta ei savupiippua
b) ryhmäkylä = sarkajaon myötä talot rakennettiin keskelle kylää, jolloin kaikki sarat olivat sopivalla etäisyydellä
c) vouti = valtion virkamies joka keräsi verot kuninkaalle
d) omavaraisuus = kaikki tarvittava valmistettiin itse

5. Miten Länsi- ja Itä-Suomen viljely erosi toisistaan? Mikä tähän oli syynä?

Länsi-Suomessa viljely oli peltoviljelyä ja lannoitteena käytettiin lantaa. Tiheä asutus ei mahdollistanut enää kaskeamista.
Itä-Suomessa kaskettiin harvan asutuksen ja runsaiden metsien takia. Lannoitus tuhkalla.

6. Mikä oli sarkajako? Miksi se tehtiin?
Sarkajaossa kylän pellot jaettiin siten että jokainen sai saran sekä hyvästä että huonosta peltomaasta omien omistustensa suhteessa. Näin tasoitettiin eriarvoisuutta verotuksen edessä.

Suullinen osa

1. Mikä oli raati ja ketä siihen kuului?
Raati päätti kaupungin asioista ja siihen kuului pormestareita, porvareita.

2. Mitä eroa on entisajan ja nykyajan ammattiin valmistumisella?
Ennen mentiin oppiin jollekin käsityömestarille. Nykyään mennään kouluun

3. Millaisia ongelmia sarkajako aiheutti huom syy!
Kaikkien piti tehdä peltotyöt yhtä aikaa. Jos jotakuta ei huvittanut lähteä töihin joutuivat muut yleensä odottamaan.

4. Mikä kaskeamisessa huonoa? Harrastetaanko kaskeamista vielä jossain päin maailmaa?
Viljelyspaikkaa joutuu vaihtamaan usein ja se tuhoaa metsiä. Kyllä harrastetaan mm. Etelä-Amerikassa.

7.8 Lopputestin kuvaus

Viimeisen testin tarkoituksena oli kartoittaa opetusjakson aikana opittuja keskeisiä asioita. Suurin osa testin kysymyksistä on sisällöltään samoja kuin aikaisemmissa testeissä. Kysymyksissä keskitytään olennaisimpiin asioihin. Testin tarkoituksena olikin varmistaa miten asiat hallittiin. Kaksi ensimmäistä testiä olivat lähes heti pidettyjen tuntien jälkeen, joten se saattoi vaikuttaa asioiden muistamiseen. Muutoinkin testi on aikaisempien kirjallisten osioiden kaltainen. Suullista haastattelua ei kuitenkaan enää käytetty. Syynä tähän oli se että samoja asioita oli testattu aiemmin kirjallisesti sekä suullisesti. Asian hallinta oli tässä vaiheessa nähtävissä jo pelkästään kirjallisista vastauksista.

Testi III

1. A) Nimeä **säädyt** järjestyksessä.

1. Aatelisto 2. Papisto 3. Porvaristo 4. Talonpojat

B) Mitä oikeuksia ja velvollisuuksia niillä oli?

1-2 verovapaus 3-4 verovelvollisuus

2. Mitä luostareissa tehtiin keskiajalla?

Hoidettiin sairaita, kopioitiin kirjoja, viljeltiin lääkekasveja, harjoitettiin hartautta ja pidettiin luostarikoulua

3. Mitkä kaksi maata olivat kiinnostuneita Suomesta?

Miksi?

Ruotsi ja Venäjä. Suomen rikkauden (turkikset) kiinnostivat ja omaa valtapiiriä oli tarkoitus myös laajentaa.

4. Mitkä **säädyt** joutuivat sotaväkeen, jos sota syttyi?

Aatelit ja talonpojat

5. Mikä oli rälssivapaus ja miten sen sai?
verovapaus, joka saavutettiin varustamalla ratsuhevonen kuninkaan käyttöön

6. Mikä oli keskiaikaisen armeijan tärkein osa?
Miksi?
Ratsuväki joka oli ylivoimainen taistelussa.

7. Missä keskiaikaiset suomalaiset kaupungit sijaitsivat. Miksi?
Vesistöjen äärellä kaupankäynnin vuoksi.

8. Keitä olivat Hansa-kauppiaat?
Saksalaisia kauppiaita, jotka hallitsivat Itämeren ja Ruotsi-Suomen kauppaa Kustaa Vaasan valtaan tuloon asti 1523.

Käsitteen (Hansa-kauppiaat) selvittäminen.

9. Mikä oli tärkein lannoite?
a) Itä-Suomessa tuhka
b) Länsi-Suomessa lanta

10. Sarkajako tehtiin tasoittamaan kylän **talonpoikien verorasitusta**.
Tee sarkajako Hattulan kylään! (katso liite 3)

7.9 Testien, haastattelujen ja tuntien analysointi

Testit ja nauhoitetut haastattelut käytiin yhtäaikaa läpi, jotta jokaisen kysymyksen kohdalta voitiin varmasti päätellä, mitä vastauksessa oli tarkoitettu. Käytännössä tämä tapahtui siten, että testilomake kädessä kuunneltiin lomaketta koskeva keskustelu ja merkittiin eri paperille jokaisen vastauksen kirjallisen ja suullisen vastauksen "summa". Haastattelun

pelkästään suullisten kysymysten vastaukset ja lopputestin vastaukset arvioitiin samalla tavoin, jokaisesta vastauksesta annettiin lyhyt luonnehdinta. Litterointia ei katsottu tarpeelliseksi, mutta olennaiset kommentit otettiin ylös.

Tärkeäksi suuntaa antavaksi keinoksi muodostui vastausten pisteytys välillä 0-1. Sekä simulaatioihin, että perinteisiin tunteihin perustuneista kysymyksistä laskettiin vastausten perusteella keskiarvo jokaisesta testistä. Jokaisesta tehtävästä annettiin pisteitä sen mukaan kuinka monta olennaista asiaa oli osattu (esim. neljä säätyä - 1 piste, kaksi säätyä 0,5 pistettä). Jos kirjallisessa vaiheessa oli tiennyt vaikkapa kaksi säätyä ja haastattelussa muisti johdattelun avulla loput, ei saanut kuin 0,75, sillä johdattelu vähensi pisteitä.

Tulkinnan vaikeus on kvalitatiivisen aineiston analysoinnissa tavanomainen ongelma (Syrjälä & Numminen 1988, 118). Jokaisen tehtävän pisteidenanto muodostuikin toisinaan vaikeaksi kysymykseksi. Tämän vuoksi tekijät kävivät jokaisen vähänkään epäselvän tapauksen yhdessä läpi, jotta vastauksen analysointi ei muodostuisi yksipuoliseksi. Tästä huolimatta jouduttiin tekemään joskus hankalia valintoja.

8 TULOKSET

Tulokset esitellään oppilas kerrallaan kahden opetusmenetelmän, simulaatio- ja perinteisen opetuksen tuloksia vertaillen. Näitä tuloksia suhteutetaan jokaiseen oppilaaseen yksilönä, joskin vertailuja suoritetaan myös muuhun ryhmään nähden. Oppilaskohtaisia vaikeuksia ja erikoisuuksia pyritään myös tuomaan esille. Tällä tavoin etsitään vastauksia tutkimusongelmiin.

Kuvaukset oppilaista perustuvat opettaja Riston yli kolmen vuoden kokemuksella kustakin oppilaasta antamiin lausuntoihin. Lausunnot otettiin opetusjakson jälkeen, jolloin tekijöillä oli jo rakentunut jonkinlainen kuva ryhmän jäsenistä. Riston annettua lausuntonsa tekijät saattoivat huomata muodostaneensa samansuuntaiset käsitykset. Oppilaiden nimet on muutettu.

8.1 Opetusmenetelmissä menestyminen oppilaskohtaisesti

Kauko on ryhmän ainoa viidesluokkalainen. Hänellä on ollut jonkin verran vaikeuksia hitauden takia, mutta tutkimuksen aikana hän pysyi verraten hyvin muiden mukana. Kauko on käytännöllisesti suuntautunut tapaus, lukumieheksi häntä ei voi oikein luonnehtia. Pojan käyttäytymisen tasapainoisuus on hämmästyttävää, sillä kotiolot ovat ajoittain hyvin hankalat. Kauko suhtautuu oppiaineeseen hyvin myönteisesti, eikä uusi opetusmenetelmäkään aiheuttanut vaikeuksia.

Kokonaisuutena tarkasteltaessa Kauko hallitsi simulaatiotehtävillä opetetut asiat hiukan paremmin kuin perinteisellä tavalla opetetut (simulaatioihin perustuneiden tehtävien ka=0,71 ja perinteisten 0,60). Kolmen mittauksen erot tasoittuivat loppua kohti; viimeisessä testissä eroa menetelmien välillä oli tuskin lainkaan. Osaaminen eri tehtävien kohdalla oli jakautunut melko

tasaisesti. Kuitenkin ensimmäinen tärkeä käsite rälssivapaus oli oikein vasta loppumittauksessa, ja sarkajaon ymmärtäminen ontui koko ajan.

Kausaliteetin tajuaminen oli hyvin pinnallista. Esim. kysyttäessä ratsupalvelun seurauksia vastauksena oli sodan loppuminen. Kauko pyrkikin abstrakteja käsitteitä koskevissa vastauksissaan esittämään jotain helppotajuista ja konkreettista tyyliin "anekirja -paperi, jolla synnit sai anteeksi" ,"selitä rälssivapaus -sen sai siten että antoi kuninkaalle jotain" tai "mikä oli hansa -se oli saksalainen kauppias". Konkreettisempien käsitteiden määrittely sujuikin ymmärrettävästi jo helpommin: "savutupa -tupa jossa ei ole savupiippua" tai "vouti -se on veron kerrääjä"

Vaikka simulaatioilla opetetuissa asioissa oli selviä puutteita oli perinteisesti opetettujen asioiden hallinta yhtä heikkoa. Esimerkiksi katolista kirkkoa koskevien käsitteiden määrittely oli horjuvaa.

Kaukon vastauksista löytyi paikoin elämänläheistä tietoa. Erityisesti nykyaikaan kytkeytyneissä kysymyksissä tämä käy ilmi. Esimerkiksi entisajan ja nykyajan ammattiin valmistumisen vertailu sujui helposti. Kaukon vaikeutena oli olennaisuuksien erottaminen sekä simulaatiosta että oppikirjan tekstistä. Kirjalliseen kysymykseen sisältyvä syy- ja seuraussuhde tuotti hankaluuksia. Kauko tarvitsi ratkaisussa usein johdattelua, mutta suullisissa haastatteluissa hän osui pari kertaa nappiin. Simulaation etuna näytti hänen kohdallaan olevan tekstin vähyys, jolloin hän pysyi paremmin mukana muiden vauhdissa.

Heikki on joukon vastarannan kiiski. Murrosikä lähestyy kovaa vauhtia. Hänellä on ollut taipumus yrittää mennä sieltä missä aita oli matalin, eikä keskittyminen aina ole riittävää. Heikki näyttää lukevan kirjan kappaleet erittäin nopeasti ja epätarkasti. Poika vaikuttaisi olevan alisuorittaja jolla olisi

mahdollisuuksia parempiin arvosanoihin, jos ei olisi luonteeltaan niin laiska. Heikin kanssaan ei ollut kuitenkaan jakson aikana mitään vaikeuksia, kunhan vain hänet huomattiin tarpeeksi usein. Historia ei ole välttämättä hänen suosikkiaineensa, mutta ei myöskään vastenmielinen.

Heikin oppimisessa ei simulaatiotehtävien ja perinteisen opetuksen välillä ollut juurikaan eroja (S=0,68, P=0,60). Kaikissa mittauksissa tulokset olivat tasaiset. Simulaatiotehtävien keskeiset käsitteet eivät ole kahden ensimmäisen testin aikana selvillä. Viimeisessä mittauksessa oli tapahtunut selvää edistystä; erityisesti simulaatiokäsitteiden kohdalla. Sen sijaan perinteisten tuntien sisällön hallinta oli taantunut jonkin verran.

Syy- ja seuraussuhteiden ymmärtäminen oli heikkoa erityisesti rälssivapauteen liittyvissä kysymyksissä. Tämä kävi ilmi mm. 1. testin kuudennessa kohdassa, jossa etsittiin ratsupalvelun seurauksia; vastauksena oli: "he olivat hyviä taistelussa". Samoin vaikeuksia oli historiassa käsiteltyjen asioiden vertaamisessa nykypäivään molempien opetusmenetelmien kohdalla.

Osaaminen ja osaamattomuus on Heikillä hyvin sattumanvaraista. Ongelmana ei näyttäisi olevan niinkään termien abstraktisuus tai muut hankaluudet, vaan yleensä kysymyksiin vastaaminen ajatuksella. Mm. omavaraisuutta koskevia asioita käsiteltiin toisen simulaation lopussa ja tehtävät vielä tarkastettiin. Siitä huolimatta hän selitti seuraavana päivänä omavaraisuuden tarkoittavan sitä, että rahaa oli paljon. Heikin huolimattomuus ei näytä riippuvan opetusmenetelmästä, vaikeudet tuntuvat olevan yhteydessä lähinnä yleiseen motivaation puutteeseen ja lyhytjännitteisyyteen. Visuaalisesti käsitelty asia näyttäsi kuitenkin jääneen hyvin mieleen (ratsuväkivideo ja sarkajaon piirtämistehtävä). Pelkästään tekstiin perustuva aines ei jää mieleen yhtä hyvin.

Unto on kouluarvosanoissa luokan paras, ja jonkinlainen johtaja. Hän on terävä-älyinen nuorimies, joka ei aina peittele paremmuuttaan. Suhtautuminen muihin on välillä ylimielistä. Se on heijastunut myös laiskuutena; Riston mukaan Unton oppiminen tapahtuu ainoastaan tunneilla. Kotona eivät läksyt kiinnosta.

Untolla asiat jäävät mieleen opetusmenetelmästä riippumatta (S=0,77, P=0,80). Käsitteistön hallinta oli erittäin hyvä, abstraktitkin termit hän kykeni määrittelemään asiallisesti. Esimerkiksi rälssivapauden määrittely on omaa luokkaansa:"rälssivapaus tarkoitti sitä, että ei tarvinnut maksaa veroja sen sai siten että pääsi kuninkaan suosioon esim. antamalla ratsuhevosen."

Lopputestissä Unto pystyi yhdistelemään kahta aiemmin käsiteltyä asiaa samassa tehtävässä (rälssivapaus ja sarkajako). Hän oli liittänyt aateliskartanon pellot sarkajakoon, mutta lisäsi sivun alalaitaan huomion: "Aateliset eivät ehkä ollet mukana." Hänellä oli kaikissa mittauksissa erinomaiset tiedot. Unto ymmärsi myös syy- ja seuraussuhteet jokaisessa perusteluja vaatineessa kysymyksessä. Esimerkiksi vastauksessa kysymykseen "Missä suomalaiset keskiaikaiset kaupungit sijaitsivat?", hän kirjoitti: "Merien ja jokien rannoilla, siksi että kauppiaat pääsivät hyvin kauppapaikoille veneillä."

Mikään tehtävä ei tuottanut Untolle suurempia vaikeuksia. Hän pitää ongelmanratkaisu-tyyppisistä tehtävistä, mutta laiskuuden vuoksi simulaatioiden vaatima ajattelu tympäisee. Tähän viittasi myös hänen antamansa palaute. Unto kykeni laajasta tekstistä löytämään olennaiset asiat, joten simulaatioiden ytimekkyydestä ei ole siinä mielessä hyötyä. Luottamus omiin taitoihin heijastui kuitenkin joskus ylimielisyytenä kappaleiden lukemista kohtaan. Tämän vuoksi tasaisen hyvästä menestymisestä testeissä perinteisesti käsiteltyihin aiheisiin oli jäänyt aukkoja.

Seppo on kouluarvosanoissa keskitason oppilas, joka on hieman muiden vietävissä. Perusasenne kouluun on hyvin myönteinen, ja toisinaan hän kykenee pohtimaan asioita perusteellisesti. Seppo on tunnollinen ja kuuliainen oppilas. Hän on epävarma mielipiteissään, ja hakee lähes aina tukea vastauksilleen. Hän on kiinnostunut historiasta.

Seppo menestyi ensimmäisessä mittauksessa selvästi paremmin perinteisesti opetetuissa aiheissa, vaikka itse rälssivapaus olikin täysin oikein määritelty. Muut asiaan liittyvät kysymykset jäivät hämäriksi, ja asian todellinen ymmärtäminen ei onnistunut. Tämä paljastui lopputestin kohdasta "talonpojan oikeudet ja velvollisuudet" johon hän vastasi: "piti antaa joka vuosi hevonen". Vastausten perusteleminen oli paikoin horjuvaa. Esimerkiksi ratsupalveluksen seuraukseksi hän vastasi "...hevoset pääsivät laukkaamaan nopeasti." Abstraktit käsitteet eivät systemaattisesti menneet väärin, niiden osaaminen näytti sattumanvaraiselta.

Kahdessa seuraavassa mittauksessa Sepon vastausten taso koheni, ja simulaatioihin liittyviin kysymyksiin hän vastasi lopussa yhtä hyvin kuin perinteisiin. Lopullisiksi keskiarvoiksi muodostuivat S=0,54 ja P=0,68. Kaksi keskeisintä käsitettä sarkajako ja rälssivapaus selkiintyivät viimeisessä testissä.

Sepon haastattelukäyttäytymisen perusteella voisi olettaa että hänen ensimmäisen testinsä heikohko tulos johtui jännittämisestä. Se ilmeni esimerkiksi epävarmuutena käytettäessä historian termejä. Hänen vastauksistaan henkinyt hermostuneisuus laukesi sittemmin jonkin verran. Tämä oli tulosten tulkinnan kannalta haitallista, päätelmien teko niiden pohjalta on vaikeaa. Ehkäpä epäonnistumiset eivät johdukaan oppiaineen vaikeudesta vaan heikonlaisesta itseluottamuksesta.

Laura on keskitason alapuolella kouluarvosanoissa. Hän ei oikein jaksa keskittyä eikä miettiä asioita. Laura ei välttämättä ymmärrä lukemaansa, vaikka lukee teknisesti tarkasti ja sujuvasti. Kirjan tiedon kopiointi työkirjan sivuille sujuu, mikäli vastaus löytyy aivan suoraan tekstistä, muutoin oma ajattelu kangertelee melkoisesti. Hän luovuttaa helposti vastausvuoron toisille. Tyypillinen Lauran antama vastaus on "Emmiä tiiä" jo ennen kuin kysymystä on ehditty kysyä loppuun.0 Kouluasiat eivät oikein jää mieleen.

Ensimmäisessä testissä ainoa täysin oikein oleva tehtävä oli rälssivapauden määrittely. Kaikki muut vastaukset olivat heikkoja, ainoastaan jotain asiaan liittyvää tiedettiin, kuitenkin simulaatiovastaukset menivät kokonaisuutena selvästi paremmin. Toisessa testissä ero simulaatiokysymysten hyväksi oli vieläkin suurempi, perinteiset menivät puolta huonommin. Laura osasi kaikki sarkajako-simulaatioon liittyneet oheiskäsitteet. Tosin itse sarkajako-termin määrittely onnahtelee. Kaikki termit ja syyt Laura määrittelee hyvin konkreettisesti, esimerkiksi ratsupalvelun seurauksena on "tavaroiden tuominen." tai "vouti -keräsi rahaa *kuninkaan kruunua* varten". Viimeisessä testissä näkyy luovuttaminen, sillä pariin tehtävään on jätetty täysin vastaamatta. Lopullisiksi keskiarvoiksi muodostuivat S=0,54 ja P=0,39.

Olennaisten asioiden löytäminen perinteiseen opetukseen liittyvästä suuresta tekstimäärästä näytti olevan paikoin ylivoimaista. Satunnaiset luettelot kuten munkkilupauksen neljä kohtaa jäivät mieleen, niin myös työkirjatehtävien jotkut kohdat. Simulaatioiden lyhyydestä näytti hänen kohdallaan olevan etua, sillä niihin liittyneistä abstrakteista käsitteistä hän sai jonkinlaisen otteen. Kyseisten termien todellisesta ymmärtämisestä ei kuitenkaan ole takeita, sillä oheiskäsitteet saattoivat olla pahasti väärin. Toistava oppiminen toteutui siis mahdollisesti myös simulaatioiden kohdalla.

Jaanalla on ollut pahoja oppimisvaikeuksia neljännellä luokalla. Hänen kohdallaan on harkittu mukautettua opetusta äidinkielessä, matematiikassa ja englannissa, viimeksi mainitussa hän on mukautetussa edelleen. Muuten Jaana on kouluarvosanoissa keskitason oppilas, jolla riittää yrittämishalua ja uskallusta sanoa oma mielipiteensä.

Jaana ei ollut toisessa mittauksessa mukana lainkaan. Arviointi hänen oppimisestaan tehtiin siten ensimmäisen ja viimeisen mittauksen pohjalta. Testin simulaatiokysymysten kirjalliset vastaukset olivat perinteisiin verrattuna parempia. Jaana näytti, toisena ryhmästä, hahmottaneen kutakuinkin kuningas/sodankäynti/ratsumiehet/rälssivapaus/aateliset -kokonaisuuden. Tämä heijastui ensimmäisen testin tehtävistä 4,5 ja 6 , joihin hän vastasi seuraavasti:

4. se tarkoittaa ettei tartte maksaa veroa. kun annettiin yksi hevonen kuninkaan käyttöön.
5. ne olivat kaikkein tärkeimpiä taistelussa
6. aatelisiin ja kuninkaan sotilaisiin

Katoliseen kirkkoon liittyvät abstraktis-konkreettiset käsitteet hän osasi heikommin, kuten esimerkiksi "paavi -entis aikain pappi", samoin kymmenys -termistä ei ollut mitään tietoa. Perinteisesti käsitellyn kaupunkiaiheen Jaana kuitenkin hallitsi kohtalaisesti.

Kokonaisuutena Jaanalle tuntuisivat simulaatiotehtävät sopivan hyvin (S=0,75, P=0,63), hän ilmaisi myös itse pitävänsä niistä. Ilmeisesti ongelmanratkaisut kiinnostivat häntä. Tulosten luotettavuuden kannalta oli harmillista, ettei hän lomamatkan vuoksi ollut paikalla sarkajakosimulaatiota tehtäessä.

Heidi on myös keskitason oppilas, jonka kotona on vaikeuksia. Koulutyöskentely on kuitenkin tasapainoista. Omia mielipiteitä hän kykenee ilmaisemaan sujuvasti, tarpeen vaatiessa kärkkäästikin. Kirjoittaminen tuottaa hänelle jonkin verran vaikeuksia.

Osaaminen kummankin opetusmenetelmän kohdalla vaihteli Heidillä melkoisesti. Hän kykeni määrittelemään perinteisesti tarkasteltuja käsitteitä abstraktisti , kuten "paavi -kristinuskon johtaja" ja "pakana -ei mihinkään kirkkokuntaan kuuluva". Toisaalta Heidillä oli ensimmäisessä mittauksessa rälssivapaus -teemaa koskevista kirjallisissa kysymyksissä hyvät vastaukset, suunnilleen saman tasoiset kuin Jaanalla, joten hän lienee ymmärtänyt asiakokonaisuuden. Nämä asiat olivat hyvin muistissa myös viimeisessä mittauksessa. Kokonaisuutena Heidi menestyi kuitenkin simulaatiovastauksissa paremmin (S=,075, P=0,61). Asioiden osaaminen taantui jonkin verran lopputestissä, erityisesti perinteisesti käsiteltyjen asioiden osalta. Luostarien toimintaa ja kaupunkien sijaintia koskevat kysymykset menivät heikosti, jälkimmäinen meni nollille.

Heidin kirjallisia vastauksia leimasi paikoin ailahtelevaisuus. Simulaatioihin perustuneissa kysymyksissä menestys oli kuitenkin tasaisempaa; vastauksen sisällöstä oli aina vähintään puolet oikein, kun taas perinteiseen opetukseen liittyneissä kysymyksissä tuli kaksi täysin väärää ja yksi lähes väärin mennyt vastaus. Suullisissa haastatteluissa hän kykeni täydentämään puutteellisia vastauksia (erityisesti sarkajakoon liittyviä) varsin paljon , ja pelkästään suullisiin lisäkysymyksiin hän vastasi kokonaisuutena lähes kiitettävästi. Kirjoittamisvaikeudet tuntuivat siten olevan jonkinlainen tekijä Heidin menestymisessä tässä aineessa.

8.2 Tulosten yhteenveto

Kokonaisuutena tuloksissa on opetusmenetelmien suhteen havaittavissa tehtävien pisteytysten mukaan pieni ero simulaatioiden hyväksi. Simulaatioihin perustuneiden tehtävien keskiarvo oli koko ryhmällä 0.68 (asteikolla 0-1), vastaava perinteisten arvo oli 0.62. Tätä ei voida pitää merkittävänä erona, jo ryhmän pienuudesta johtuen. Mielekkäämpää on nostaa esiin muutama selvästi erottuva tapaus ja käsite.

	Yht.	
	P	S
Kauko	0,60	0,71
Heikki	0,60	0,68
Unto	0,80	0,77
Seppo	0,68	0,54
Laura	0,39	0,54
Jaana	0,63	0,75
Heidi	0,61	0,75
X	0,62	0,68

Taulukko 2. Oppilaiden pistekeskiarvot. Tarkempi erittely liitteessä 4.

Keskeiset simulaatiotermit sarkajako ja rälssivapaus osattiin hyvin, tosin niihin liittyvien oheiskäsitteiden hallinnassa syntyi eroja. Nämä keskeiset simulaatiokäsitteet osattiin paremmin ja tasaisemmin kuin perinteisesti käsitellyt keskeiset termit kymmenys, hansa ja raati. Termit olivat keskenään hyvin samantasoiset Pillin luokittelussa, kaikki kuuluivat abstraktis/konkreettiselle tasolle, rälssivapaus ehkä enemmän abstraktille. Edellä mainitun vuoksi termit voitiin katsoa keskenään vertailukelpoisiksi.

Simulaatioihin perustuneen ja perinteisen opetuksen tulosten välillä ei Heikillä ja Untolla ollut suuria eroja. Sen sijaan Kauko menestyi simulaatiovastauksissa jonkin verran paremmin, kun taas Seppo osasi vastata

paremmin perinteisiin tehtäviin. Viimeksimainituilla erot pienenivät loppua kohti, viimeisessä testissä eroa oli tuskin lainkaan.

Ryhmän tytöillä oli havaittavissa eroja menetelmien välillä simulaation hyväksi. Laura kykeni muistamaan simulaation perusteella tärkeimmät asiat, mikä oli hänen kohdallaan jo paljon. Heidi pystyi kirjallisesti vastattaessa menestymään tasaisemmin simulaatioihin liittyvissä ja Jaana menestyi kokonaisuuden hahmottamisessa.

Oppilaiden antama palaute simulaatioista oli kiinnostavaa tuloksiin nähden. Oppilaita pyydettiin kertomaan viimeisen testin yhteydessä tekisivätkö he mieluummin työkirjatehtäviä vai simulaatioiden tyyppisiä tehtäviä sekä kaksi hyvää ja kaksi huonoa asiaa jaksosta. Ainoastaan Jaana ja Seppo pitivät simulaatioita mieluisampana, kaikki muut halusivat tehdä työkirjatehtäviä. Tuntien hyviin ja huonoihin puoliin ei oltu oikein osattu vastata, hyvinä pidettiin sitä, että asioita jäi päähän (Seppo, Jaana ja Heikki) sekä videoiden katselua (Unto, Heikki ja Laura). Huonoja puolia olivat läksyt (Unto) ja kysymysten nauhoittaminen (Laura ja Heikki).

9 POHDINTA

Tuloksia arvioitaessa on ensiksi syytä esittää kritiikkiä tutkimusasetelmaa ja aineiston keruuta kohtaan. Seuraavien puutteiden vuoksi tuloksissa voi olla paljonkin sattumanvaraisuutta. Ensinnäkin käytettyjen opetusmenetelmien erot eivät olleet kovin suuret. Molemmissa menetelmissä käytettiin oppikirjaa sekä opetuskeskustelua, osin videoitakin. Työtavat muodostuivat liian samantyyppisiksi lähinnä siksi ettei kumpaakaan haluttu asettaa tarkoitushakuisesti huonompaan asemaan. (esimerkiksi videoita haluttiin käyttää kummankin opetusmenetelmän yhteydessä orientointiin, koska lapset pitävät niistä). Tämä tasapuolisuuteen pyrkiminen johti kuitenkin tuntien samankaltaisuuteen.

Oppilasryhmän pieni koko oli etu tunneilla ja yksilökohtaisia tuloksia analysoitaessa. Tapausten vähäinen lukumäärä heikentää kuitenkin tulosten luotettavuutta, varsinkin kun yksi oppilas oli pois toisesta testistä. Suurempi haitta oli kuitenkin tuntien vähäisyys, neljä kumpaakin menetelmää kohden. Useampien simulaatioiden toteuttaminen olisi tuonut tutkittavien tuloksiin lisää varmuutta. Yksi vaihtoehto olisi ollut kahden eri opetusryhmän testaaminen. Tutkimuksen tarkoituksena oli kuitenkin löytää eroja kyseessä olevassa ryhmässä. Yleistettävyyteen ei tähdätty missään vaiheessa.

Pyrkimys tehdä yhtä vaikeita kysymyksiä sekä simulaatioiden ja perinteisten tuntien pohjalta osoittautui käytännössä hyvin vaikeaksi. Vaikka testeissä yritettiin kysyä samantyylisesti eri aiheista, eivät kysymykset olleet kaikilta osin vertailukelpoisia. Esimerkiksi kysymykset "*Mitä eroa on keskiajan ja nykyajan veronmaksulla"(P)* ja "*Mitkä olivat säädyt"(S)* mittaavat erilaista osaamista. Ensimmäinen vaatii pohdintaa, jälkimmäinen ulkoa osaamista. Tämäkin ongelma olisi poistunut kahta koeryhmää käyttämällä. Toiselle olisi opetettu pelkästään simulaatioiden avulla ja toiselle perinteisesti. Testi-

kysymykset olisivat olleet samat joten käsitteiden oppimista olisi voitu vertailla luotettavammin.

Kolmannen testin tarkoituksena oli varmistaa keskeisten asioiden osaaminen viikko opetusjakson päättymisen jälkeen. Koska kysymykset olivat hyvin samankaltaisia aikaisempiin testeihin verrattuna, ne saattoivatkin mitata tunnilla oppimisen sijaan testeissä oppimista. Tosin testilomakkeet eivät olleet oppilaiden hallussa kuin testin ajan. Oppilaiden käyttäytyminen testitilanteessa ja sen jälkeen viittasi kuitenkin siihen, että tilanne oli heille jännittävä ja mieleenpainuva, joten oppimista on voinut tapahtua tässä yhteydessä.

Simulaatiota ja testikysymyksiä olisi ehkä kannattunut esitestata jollain muulla ryhmällä. Simulaatiotehtävien testaamista ei katsottu tarpeelliseksi, koska ne laadittiin jo testattuihin mallitehtäviin perustuen. Testitehtäviä tekijät luulivat yksiselitteisiksi, mutta todellisuudessa näin ei ollut. Systemaattista väärinymmärtämistä ei esiintynyt minkään tehtävä kohdalla.

Puutteista huolimatta tulosten perusteella on pyritty vastaamaan tutkimusongelmiin ja tekemään johtopäätöksiä. Saatujen tulosten mukaan simulaatiotehtävät eivät olleet mikään automaattinen ratkaisu käsitteiden oppimiseen tässä ryhmässä. Tulos on samansuuntainen Sahin (1978, 20 - 24) mainitsemien tulosten kanssa. Ryhmän pojille näytti olleen melko sama, ehkä Seppoa lukuunottamatta, miten asioita opetettiin, ne osattiin joka tapauksessa hyvin. Ilmeisesti heidän oppimisensa kannalta olennaista oli menetelmien vaihtelu, sillä peräkkäiset päivät eivät olleet jakson aikana samanlaisia.

Tyttöjen tuloksissa syntyneet erot ovat kiinnostavia, sillä kaikilla kolmella tytöllä on hankaluuksia äidinkielessä, luetun ymmärtämisestä kirjoitusvaikeuksiin. Tämän vuoksi voisi kuvitella, että tehtävien ytimekkyydestä on

apua, jos lukeminen tai kirjoittaminen kangertelee. Pieniä viitteitä tästä löytyy myös Kaukon kohdalla. Kielellisten vaikeuksien suhde simulaatiotehtävien avulla opiskeluun voisi olla jatkotutkimuksen aihe.

Oppilaiden omat mielipiteet siitä, minkä tyyppisiä tehtäviä he haluaisivat tehdä, olivat jonkin verran yllättäviä. Jaanan kohdalla mieltymykset käyvät yksiin menestymisen kanssa, mutta Sepon tilanne ei ole niin selvä. Laura, Heidi ja Kauko olisivat tehneet mieluummin työkirjatehtäviä, vaikka simulaatioista näytti olleen heille apua. Unton ja Heikin suhtautuminen on ymmärrettävämpää tuloksiin nähden. Simulaatioiden vieroksumiseen voi olla syynä niiden vaatima asioiden pohdinta ja tehtävätyyppiin tottumattomuus. Uuteen työskentelytapaan tottuminen vie aikaa ja voimia, vaikka kyseessä ei olisikaan mikään erityisen mullistava muutos. Tutkimusryhmän oppilaat ovat hyvin juurtuneita perinteiseen opetusmetodiin, joten työkirjatehtävien tekeminen sujuu jo automaattisesti.

Simulaatiotehtävän roolihenkilöön samaistuminen ei tunneilla näyttänyt tuottavan kenellekään hankaluuksia. Tässä mielessä oli heikkoutena tyttö- tai naisnäkökulman puuttuminen tarkastelluista asioista. Tämä ei juolahtanut tutkijoilla mieleenkään opetusjaksoa suunnitellessa ja sitä toteutettaessa. Historiallisen tiedon miehisyyttä olisikin opettajien jatkossa syytä pohtia. Tytöt tekivät kuitenkin tehtäviä siinä missä pojatkin; jos personifikaatio tuotti vaikeuksia, sitä ei ainakaan ilmaistu.

Aeblin teoriassaan esittämä vaatimus käsitteiden soveltamisesta ja desentralisoinnista ei toteutunut riittävästi. Tosin käsitteiden luonne oli niin erityinen, että niitä olisi ollut vaikeaa mielekkäällä tavalla soveltaa käytäntöön. Tavallaan tätä yritettiin testien nykypäivään vertaavissa kohdissa, kuten verotukseen ja säätyjakoon liittyneissä kysymyksissä. Vastaukset olivat melko hyviä, mutta nekään eivät olleet riippuvaisia käytetystä opetus-

menetelmästä. Käsitteiden desentralisointia yritettiin hakea myös testeissä, mm. kysymyksillä "minkä asian syntymiseen ratsupalvelus vaikutti" sekä viimeisen testin sarkajakotehtävällä, jossa aateliset piti jättää pois sarkajaosta. Tulosten perusteella ei ihmisten eriarvoisuutta oltu syvällisesti ymmärretty, tämä johtui luultavasti liian vähäisestä paneutumisesta asiaan tuntien aikana.

Pari kuvaavaa yksityiskohtaa oppimisvaikeuksiin liittyen tuli testien ja tuntien aikana esiin. Ensinnäkin peräti kolmella ryhmästä sekoittuivat suullisessa haastattelussa munkkilupauksen kohdat eli munkkien neljä *sääntöä* seuraavan kohdassa kysyttyyn neljään *säätyyn.* Sekaannuksen syy oli luultavasti sääntö -sanan tuttuus verrattuna sääty -termiin. Viimemainittu on tyyppiesimerkki historian käsitteistöstä, jota ei muualla kielenkäytössä juuri tapaa. Pillin (1988, 18) tutkimuksessa viitataan juuri tällaisiin lapsille epäselviin käsitteisiin. Sääty -sanan määrittelyyn ensimmäisen simulaation yhteydessä olisi ilmeisesti pitänyt uhrata enemmän aikaa. Siten tutkijat tekivät virheen, jota nimenomaan piti välttää.

Toinen kiinnostava ongelma oli matematiikan, uskonnon ja maantiedon lisääminen historian yhteyteen. Kymmenys -tehtävään liittynyt kymmenesosan laskeminen jostain luvusta piti kerrata, vaikka sen pitäisi olla kuudesluokkalaiselle selvä asia. Itä- ja Länsi-Suomen viljelyn eroja vertailtaessa parilla oli hankaluuksia löytää kartalta Ristiina ja Turku. Uskonnon suhteen ei oltu sen nokkelampia, pakana -termiä udeltaessa sotkeutui eräällä Kristus-Jeesus-Jumala -nippu ylösalaisin. Tähän yllättävään ongelmaan voi olla syynä vähäinen tottumus aineitten integroimiseen. Kun oppilas joutuu integroinnin kanssa harvoin tekemisiin, voi niillä vähillä kerroilla syntyä henkinen lukko, kun "eihän nyt oo matikantunti".

Yksi syy vaikeuksiin voi olla jonkinlainen yleistiedon vajavuus. Tämä on täysin mahdollista, sillä heti ensimmäisellä tunnilla mentäessä aikajanalla nykypäivästä taaksepäin alkoi mustia aukkoja syntyä ajallisesti läheisissäkin asioissa, mm. Atlantan olympialaisia eivät kaikki muistaneet. Tämä huomio on samansuuntainen aiemmin mainitun Michael Zaccarian (1978) tutkimustuloksen kanssa. Toinen yllättävä asia oli se, ettei itsenäisyyspäivää muistanut kuin yksi koko joukosta. Toinen tekijöistä joutui aiemman sijaisuutensa aikana opettamaan samoille 12 -vuotiaille miksi joulua vietetään, sillä sitä ei tiedetty. Nämä esimerkit kertovat, että kommunikaatiokatkos voi tulla opettajan ja oppilaan tai oppikirjan ja oppilaan välille missä tilanteessa hyvänsä, sen syntymiseen ei välttämättä tarvita mitään abstraktia historian termiä.

Tietämättömyys voi toisaalta olla merkki siitä etteivät oman elämänpiirin ulkopuolelle jäävät tapahtumat kiinnosta oppilaita. Lasten maailmankuva on rakentunut lähiympäristön tapahtumien ja ilmiöiden pohjalta. Tämän vuoksi lapsen ja aikuisen ajatusmaailma saattavat olla hyvin etäällä toisistaan. Vaikka aikuinen tämän asian tiedostaisikin, voi samalle aaltopituudelle pääseminen olla silti vaikeaa. Asia antaa ajattelemisen aihetta jokaiselle luokan eteen astuvalle.

LÄHTEET

Aebli, H. 1991. Opetuksen perusmuodot. Helsinki: WSOY

Ahonen, S. Huvia ja hyötyä mikrohistoriasta. Kleio 1984, 3, 35 - 39, 46.

Ahonen, S. 1990. The form of historical knowledge and the adolescent conception of it. Research report 80. Department of teacher education. University of Helsinki. Helsinki: Yliopistopaino.

Ahtiainen, P & Tervonen, J. 1996. Menneisyyden tutkijat ja metodien vartijat. Matka suomalaiseen historiankirjoitukseen. Suomen historiallinen seura. Helsinki: Vammalan Kirjapaino Oy.

Andersson, H. ym. 1974. Forskning kring historieundervisning. Åbo Academi Historiska institutionen. Middenlandet nr 2. Turku.

Andersson, H. 1979. Kampen om det förflutna. Studier i historieundervisningens målfrågor i Finland 1843 - 1917. Ekenäs: Ekenäs Tryckeri Aktiebolag.

Cardall, I. Simulations and history. What actually happens in the classroom? Teaching History 1985,43, 14 - 19.

Castrén, M. Historian ja yhteiskuntaopin opetus uudessa koulussa. Historianopettajien vuosikirja X 1971, 5 - 20.

Castrén, M. Historianopetus muuttuvassa yhteiskunnassa. Teoksessa Historia koulussa 1992, 11 - 47.

Castrén, M. 1988. Historian ja yhteiskuntaopin didaktiikka. Helsinki: Otava.

Haapala, P. 1989. Sosiaalihistoria. Johdatus tutkimukseen. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Halila, A. 1949. Suomen kansakoululaitoksen historia. Ensimäinen osa, Kansanopetus ennen kansakoulua ja kansakoululaitoksen syntyä. Helsinki: WSOY.

Halila, A. 1949. Suomen kansakoululaitoksen historia. Toinen osa, Kansakouluasetuksesta piirijakoon. Helsinki: WSOY.

Halila, A. 1949. Suomen kansakoululaitoksen historia. Kolmas osa, Piirijako asetuksesta oppivelvollisuuteen. Helsinki: WSOY.

Hallam, R. Piaget and thinking in history. Teoksessa New movements in the study and teaching of history 1971, 163 - 177. Toimittanut Ballard,M. London: Temple Smith.

Hanho, J. 1947. Suomen oppikoululaitoksen historia. Ensimmäinen osa, Ruotsin vallan aika. Porvoo.

Healy, S. 1974. Ideas for teaching history. London: B.T. Batsford Ltd.

Heikkinen, A. 1993. Ihminen historian rakenteessa. Mikrohistorian näkökulma menneisyyteen. Helsinki: Yliopistopaino.

Historia koulussa 1992. toim. Castrén, M. Helsinki: Yliopistopaino.

Historianopettajien vuosikirja VIII. 1968. Historian, yhteiskuntaopin ja taloustiedon opettajat R.Y. Turenki: Painoviesti Oy.

Historianopettajien vuosikirja X. 1971. Historian, yhteiskuntaopin ja taloustiedon opettajat R.Y. Kerava: Keskiuusimaa Oy.

Hoge, J. Teaching history in elementary school. Eric Digest, 1988, March.

Hoge, J. Achieving history standards in elementary schools. Eric Digest, 1994, September.

Iisalo, T. 1988. Kouluopetuksen vaiheita: keskiajan katedraalikoulusta nykyisiin kouluihiin. Helsinki: Otava.

Jones, K. 1987. Simulations: a handbook for teachers and trainers. London: Kogan Page.

Juhola, L. Saarekemenetelmän soveltamisesta historianopetukseen Englannin kouluissa. Historian opettajien vuosikirja VIII 1968. 45 - 50.

Kalaoja, E. 1990. Maaseudun pienten koulujen kehittämistutkimus. Osa III. Pienten koulujen ja niiden opetuksen evaluointia. Oulu: Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta.

Kankaanrinta, I. 1980. Pelit ja simuloinnit kouluopetuksessa.Helsinki: Otava

Kauranne, J. 1986. Kuopion kansakoululaitos. Sodista peruskouluun. Teoksessa koulu ja menneisyys, 42 - 76.

Komiteamietintö. 14/1925. Maalaiskansakoulun opetussuunnitelma. Helsinki: Valtioneuvoston kirjapaino.

Komiteamietintö. 10/1946. Kansakoulun opetussuunnitelmakomiteanmietintö I. Helsinki: Valtioneuvoston kirjapaino.

Komiteamietintö. 3/1952. Kansakoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö II. Varsinaisen kansakoulun opetussuunnitelma.

Komiteamietintö. A4/1970. Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö I.
Opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Komiteamietintö. A5/1970. Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö II. Oppiaineiden opetussuunnitelmat. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Kouluhallitus. 1987. Historia ja yhteiskuntaoppi. Peruskoulun opetusken opas. Helsinki: Valtion Painatuskeskus.

Koulu ja menneisyys, 1986. Suomen kouluhistoriallisen seuran vuosikirja osa 24. Helsiki: Yliopistopaino.

Kuusi, S. 1954. Historian opetusoppi. Jyväskylä: Gummerus

Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta 1990. toim. Mäkelä, K. Helsinki: Gaudeamus Painokaari

Mantere, O. 1907. Historianopetuksesta. Erittäin silmällä pitäen oppikouluja. Helsinki: Helsingin Uusi Kirjapaino-osakeyhtiö

Mäkinen, K. 1916. Teoksessa Suomen kansakoulu 1866 - 1916. Helsinki: Raittiuskansan kirjapaino.

New movements in the study and teaching of history 1971. toim Ballard,M. London: Temple Smith.

Opetushallitus. 1994. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Edita Oy.

Ottelin, A.K. 1908. Hebartiansk historieundervisning. Helsinfors.

Partington, G. 1980. The idea of historical education. Windsor: NFER.

Peltonen, M. 1992. Matala katse. Kirjoituksia mentaliteettien historiasta. Tampere: Hanki ja jää.

Pilli, A. 1988. Historiatiedon ja historian ymmärtämisen luonne ja lapsen tapa ymmärtää historiaa. Turun Yliopiston Kasvatustieteellisen tiedekunnan julkaisusarja A; 124. Turku: Turun Yliopiston Opettajankoulutuslaitos.

Renvall, P. 1983. Nykyajan historiantutkimus. Helsinki: WSOY.

Sahi, S. Simulaatio-opetuksen näköaloja. Kleio 1978, 4, 20 - 24.

Sahi, S. 1980. Pelit historianopetuksessa Teoksessa I. Kankaanrinta, 29 - 31. Helsinki: Otava

Soininen, M. 1923. Opetusoppi I. Helsinki: Otava.

Steele, I. 1976. Developments in history teaching. London :Open Books Publishing Limited.

Suutarinen, S. 1992. Herbartilainen pedagoginen uudistus Suomen kansakoulussa vuosisadan alussa (1900 - 1935). Jyväskylä; Jyväskylän yliopiston monistuskeskus ja Sisäsuomi Oy.

Syrjälä, L. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulun Yliopiston kasvatustieteellisen tiedekunnan tutkimuksia; 51. Oulu: Oulun Yliopisto.

Tommila, P. 1989. Suomen historiankirjoitus. Tutkimuksen historia. Helsinki: WSOY.

Zaccaria, M. The development of historical thinking: implictions for the teaching of history. The History Teacher 1978, 11, 323 - 340.

LIITTEET

LIITE 1

SUOMEN AATELISTON SYNTY

Olet hyvin toimeen tuleva talonpoika Matti Särkilahti Aurassa Turun lähellä. Itse asiassa sinulla menee niin hyvin että päätät antaa varustaa kuninkaalle ratsumiehen hänen sotaretkiään varten. Vanhin poikasi Henrik haluaa lähteä sotimaan ja niinpä ilmoitat hänet Turun linnan komentajalle hevosensa kanssa. Linnan lisäksi käyt Turun matkallasi katsomassa kaupungin hienoa kirkkoa, ja hienosti pukeutuneita katolisia pappeja.

1. Minkä takia ratsumiehen antaminen kuninkaalle on järkevää?
a) sinun pitää maksaa veroja entistä enemmän
b) sinun ei tarvitse maksaa veroja ollenkaan
c) kuningas on sinulle kiitollisuudenvelassa
d) kuningas inhoaa sinua

Vuoden päästä viljasato on niin huono ettei sinulla ole enää varaa varustaa ratsumiestä kuninkaan armeijaan.

2. Miten tilanteesi muuttuu?

_____

_____

Seuraavan 10 vuoden aikana sadot ovat melko hyviä., ja sinulla on varaa lähettää kuninkaalle ratsumies. Vaikka välillä on muutama huonompikin sato se ei rahatilanteeseesi paljon vaikuta, sillä sinunhan ei tarvitse maksaa veroja ollenkaan. Olet kohonnut paikkakunnassasi merkittävään asemaan.

3. Mitä tehtäviä kuningas uskoo sinulle?

_____

_____

Aika kuluu ja varustat vuosi toisensa jälkeen kuninkaalle ratsumiehen. Kuningas Eerik Pommerilainen on mielissään toiminnastasi. Poikasi Henrik on osoittanut olevansa kelpo sotilas, ja hyvin sujuneen sotaretken jälkeen kuningas päättää palkita sinut.

4. Mitä saat palkkioksi kuninkaalta? (Ohje: Voit valita useammankin kuin yhden kohdan.)

a) kultakellon
b) oman linnan
c) rälssikirjan
d) pöytäviirin
e) rahaa
f) maata

5. Mitä saamasi asiat merkitsevät?

_____

_____

_____

_____

LIITE 1

6. Yhteenvetona voit todeta että...

Naapuritilan talonpojan _____ maksaa veroja. Hän kuuluu _____-säätyyn. Sinä kuulut sen sijaan _____-säätyyn eikä sinun tarvitse maksaa veroja. Turun papit kuuluvat _____-säätyyn, ja kaupungin kauppiaat _____-säätyyn. Papeilla ja sinulla on yhteistä se _____ veroja. Kauppiaat eli _____ sen sijaan _____ veroja. Näin ihmiset ovat jakaantuneet eri ryhmiin eli _____. On syntynyt _____-yhteiskunta.

RITARIEN ELÄMÄÄ

Olet tuore aatelismies Henrik Särkilahti. Olet juuri palannut pitkältä sotaretkeltä takaisin kotiseudullesi Turkuun. Kuningas on myöntänyt sinulle ritarin arvonimen.

1. Mitä ritarin arvonimen saanti edellyttää?

_____

_____

_____

2.Kerro ritareiden merkityksestä 1300-1400 lukujen sodankäynnissä.

_____

_____

_____

3. Mitä ritarien varustukseen kuului
haarniska b) pistooli c) kilpi d) miekka e) kypärä f) maihinnousukengät

4. Suunnittele vaakuna Särkilahden suvulle!

LIITE 2

Talonpoikien elämää v. 1396

Olet talonpoika Lauri Mattsson Nousiaisista Turun seudulta. Talosi sijaitsee Repomäen kylän laidalla. Peltosi sijaitsevat oman talosi ympäristössä. Samoin ovat muutkin isännät tehneet talonsa omien peltolohkojensa viereen.

Kylään saapuu vouti Olof Håkansson joka kerää kruunulle veroja. Hän vaatii Repomäen kylästä yhteensä 50 tynnyriä ohraa veroina.

Kruunu tarkoittaa

a) kolikkoa
b) hallitsijaa
c) päähinettä.

Nyt nouseekin pulma, miten jakaa verot tasaisesti kyläläisten kesken. Esim. omat peltosi ovat varsin laajat, mutta kivikkoiset ja huonosti kasvavat.

Pelkäät, että

a) saat huonon sadon ja joudut maksamaan veroja liian vähän
b) joudut vankilaan
c) vouti ruoskii sinut
d) saat huonon sadon mutta joudut silti maksamaan pal- jon veroa

Kaikki naapurisi ovat myös huolissaan omista veroistaan. Mitä nyt ehdotat muille, jotta peltojen tuotto saadaan **tasattua oikeudenmukaisesti** kaikkien kesken. Kirjoita vastauksesi tähän ja piirrä ehdotuksesi viimeisen sivun keskimmäiseen karttaan.

Nyt uudistus on tehty. Kevään kylvökelit näyttävät hyvältä, aurinko paistaa ja pelto odottaa hevosia ja kyntäjiä töihin. Naapurin Jeppe Niilonpoika ilmoittaa sinulle ja muille isännille odottavansa vielä viikon ajan. Mitä tästä seuraa?

Miksi?

LIITE 2

Pikkuserkkusi Juuso Ihalainen Ristiinasta on käynyt Turun kaupungissa kauppamatkalla. Samalla hän tulee käymään luonasi. Kun kerrot hänelle uudesta peltojärjestelystäsi, hän on ihmeissään. Millaista on Juuson harrastama viljely?

_____

_____

_____

Miksi Juuson menetelmä ei sovi enää Turun seudulle? (katso viimeisen sivun Suomen karttaa!) Perustele!

_____

_____

_____

Yhteenvetona voit todeta että...

Kotiseudullasi Nousiaisissa talot siirretään uudistuksen myötä vähitellen peltojen_____. Tätä kutsutaan _____kyläksi. Juuson kotiseudulla Ristiinassa talot ovat _____. Nousiaisissa pelloille levitetään_____, Ristiinassa riittää pelkkä _____.

LAURIN PIHALLA JA PIRTISSÄ

On syksyinen aamu. Heräät ja luot silmäyksen pirttiisi. Kuvaile kotiasi.

_____

_____

_____

_____

Tänä päivänä aiot puuhastella tarpeellisten käsitöiden parissa. Osaat valmistaa itse mm.

a)saavin c)sukset e)ruohonleikkurin
b)kiväärin d)kalaverkon f)tuohivirsut

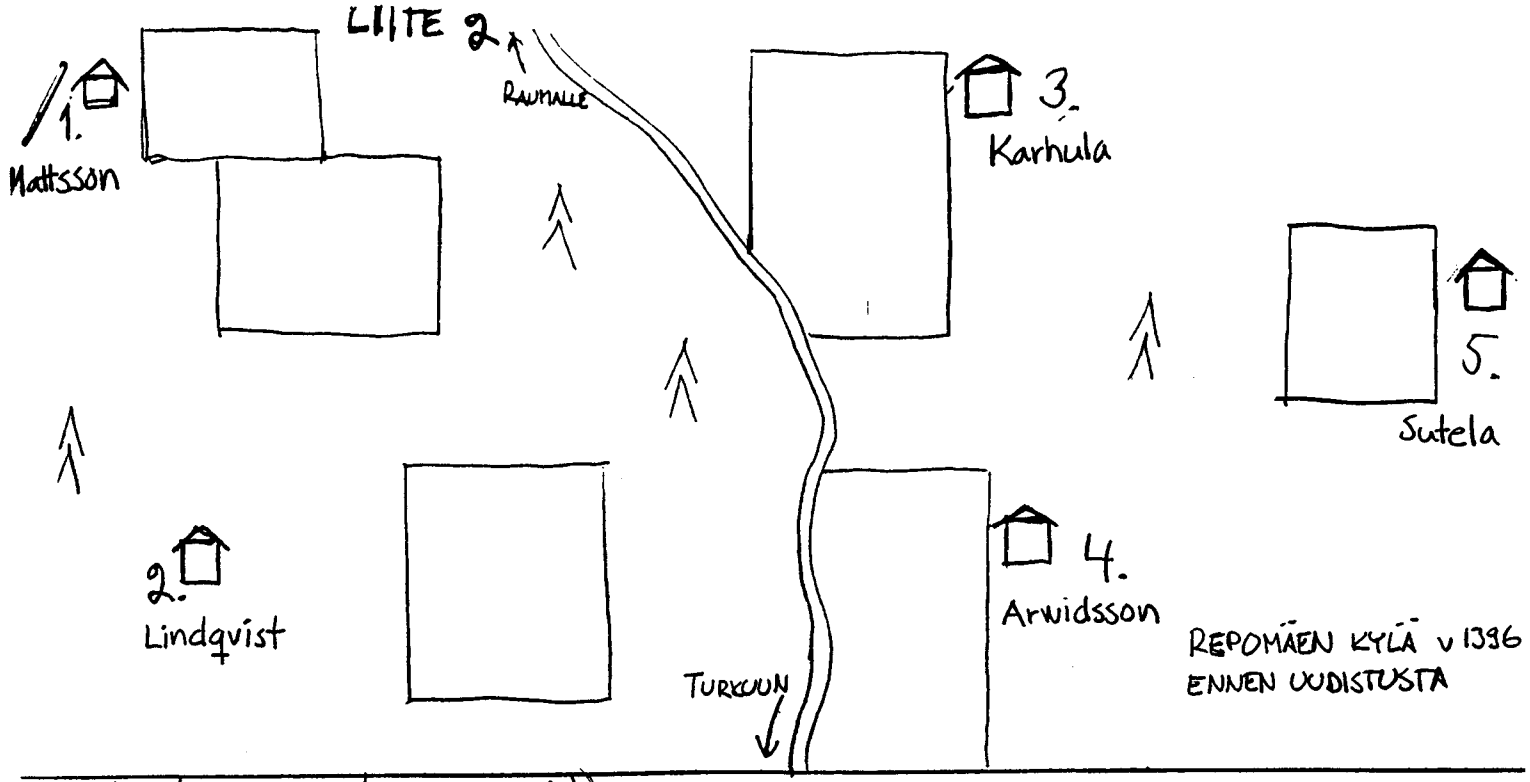
Pohdit tänäkin aamuna huolestuneena tulevaa talvea. Leipäviljaa tuli tänä syksynä niukasti ja karhu tappoi sinulta kaksi teuraslammasta viime viikolla. Mistä voit nopeasti hankkia lisää ruokaa talvea varten?

_____

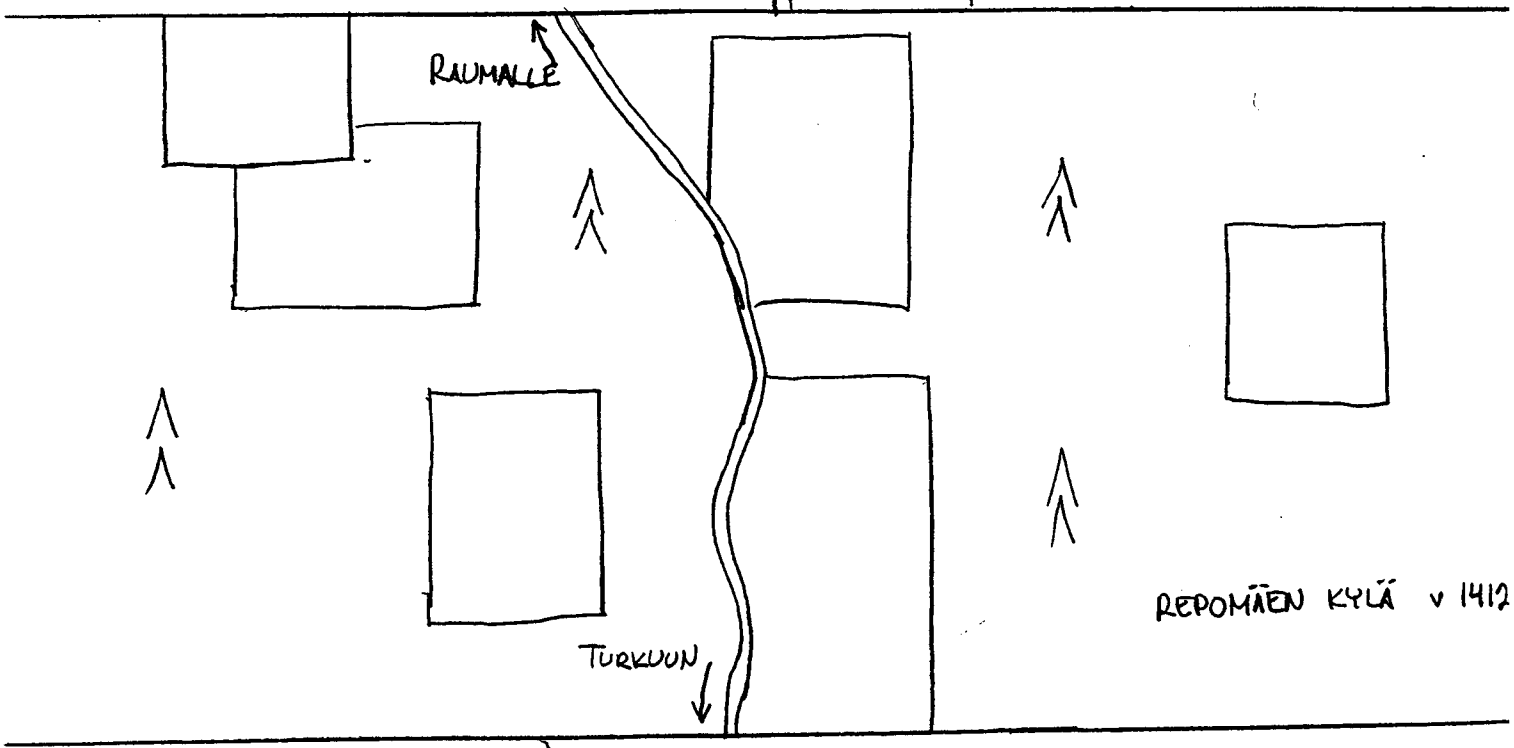
_____

_____

LIITE 2

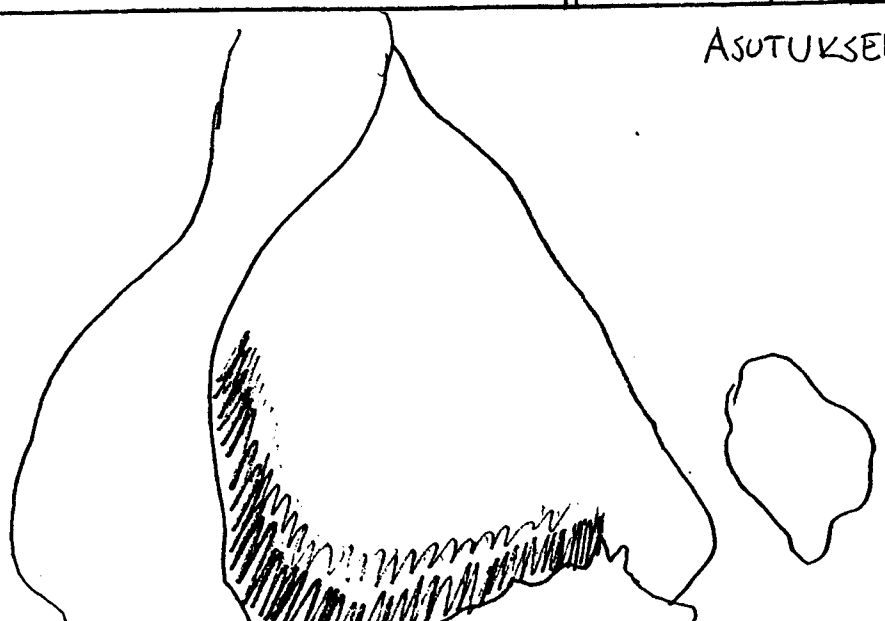


REPOMÄEN KYLÄ v 1396
ENNEN UUDISTUSTA

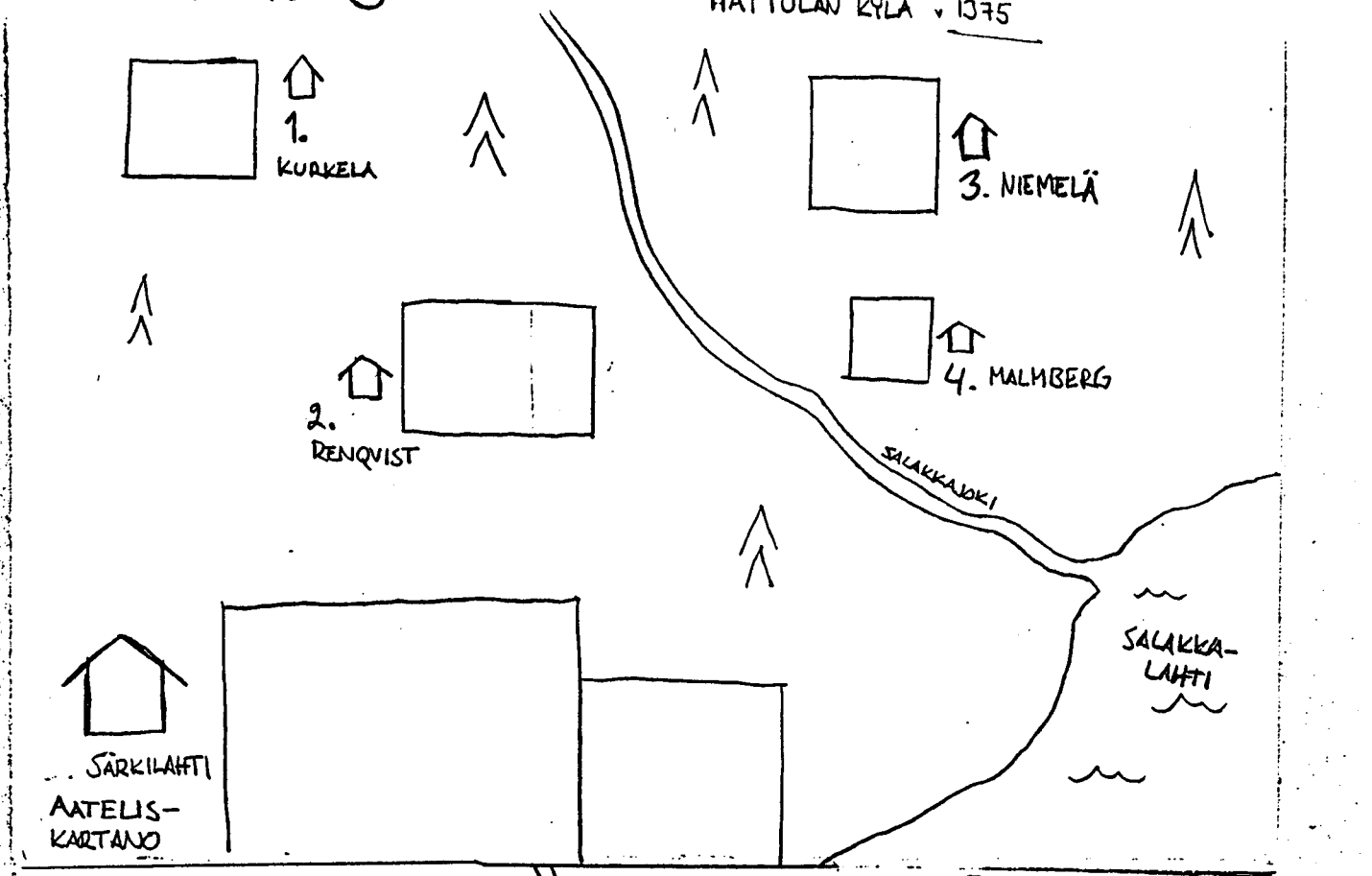


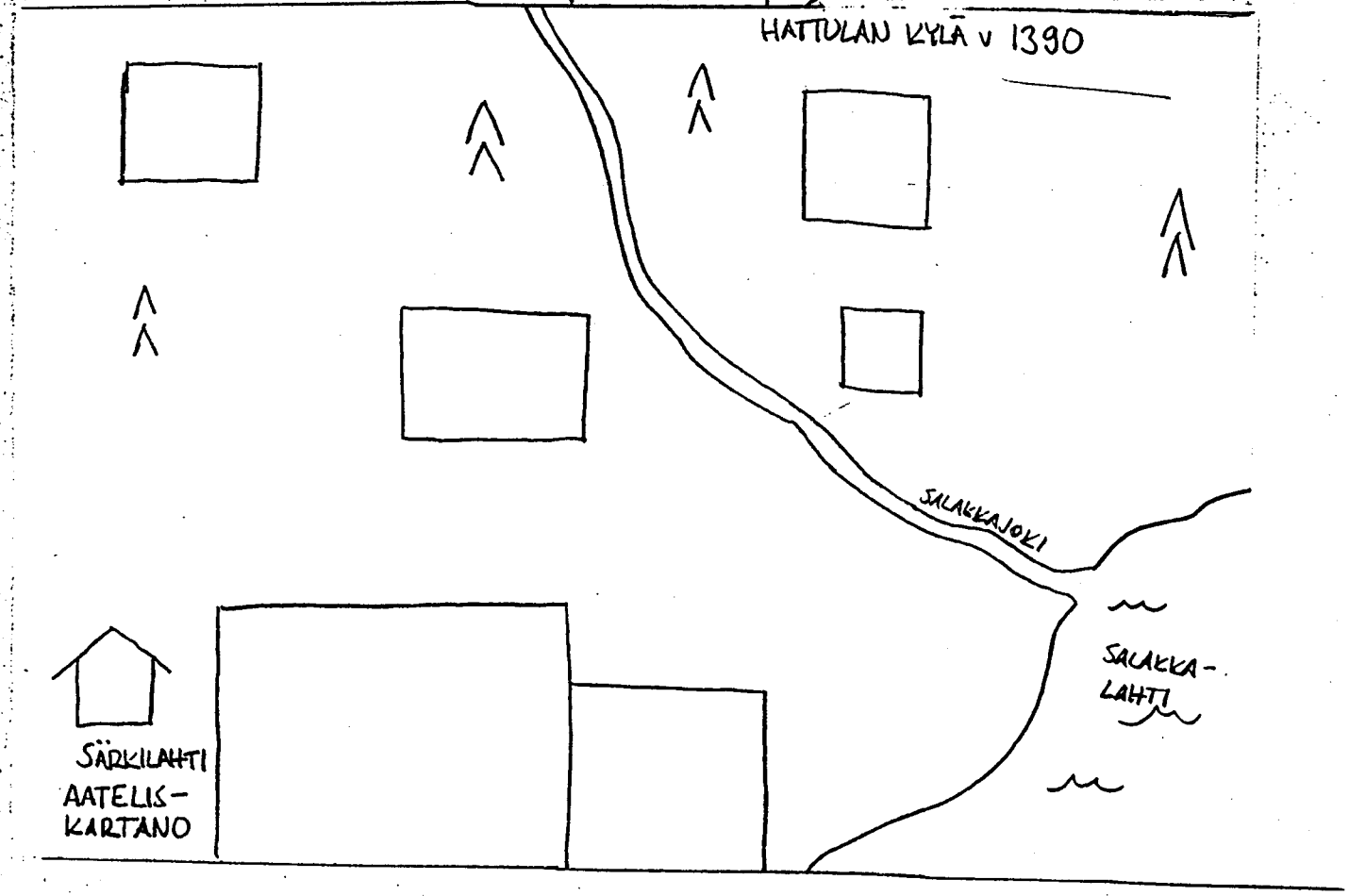
REPOMÄEN KYLÄ v 1412

ASUTUKSEN TIHEYS SUOMESSA
1300 -LUVULLA



LIITE 3


HATTULAN KYLÄ v 1375
1. KURKELA
2. RENQVIST
3. NIEMELÄ
4. MALMBERG
SALAKKAJOKI
SALAKKA-LAHTI
SÄRKILAHTI
AATELIS-KARTANO


HATTULAN KYLÄ v 1390
SALAKKAJOKI
SALAKKA-LAHTI
SÄRKILAHTI
AATELIS-KARTANO

LIITE 4

	1. Testi		2. Testi		3. Testi		Yht.	
	P	S	P	S	P	S	P	S
Kauko	0,51	0,70	0,64	0,75	0,64	0,69	0,60	0,71
Heikki	0,44	0,55	0,70	0,75	0,66	0,75	0,60	0,68
Unto	0,86	0,80	0,77	0,85	0,77	0,67	0,80	0,77
Seppo	0,71	0,40	0,71	0,60	0,64	0,63	0,68	0,54
Laura	0,30	0,50	0,38	0,70	0,48	0,43	0,39	0,54
Jaana	0,65	0,75	-	-	0,61	0,75	0,63	0,75
Heidi	0,65	0,91	0,72	0,70	0,46	0,63	0,61	0,75
X	0,59	0,65	0,65	0,73	0,61	0,65	0,62	0,68

Taulukko 3. Yhteenveto testeissä menestymisestä kummankin opetusmenetelmän osalta