

Noora Virokannas

Opetussuunnitelman, oppikirjojen ja nuorten historiakuvat  
peruskoulussa

Pro gradu – tutkielma  
Jyväskylän yliopisto  
Historian ja etnologian laitos  
Suomen historia  
syksy 2013

# JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty <b>Humanistinen</b>	Laitos – Department <b>Historian ja etnologian laitos</b>
Tekijä – Author <b>Noora Karoliina Virokannas</b>	
Työn nimi – Title <b>Opetussuunnitelmien, oppikirjojen ja nuorten historiakuvat peruskoulussa</b>	
Oppiaine – Subject <b>Suomen historia</b>	Työn laji – Level <b>Pro Gradu</b>
Aika – Month and year <b>Lokakuu 2013</b>	Sivumäärä – Number of pages <b>84 + liitteet</b>
Tiivistelmä – Abstract <p>Historian oppiaineella on vakiintunut asema suomalaisessa perusopetuksessa. Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää, millaisten historiakuvien keskellä peruskoulun historian opettaja tekee työtään ja millä historian tärkeyttä oppiaineiden joukossa perustellaan. Opetussuunnitelmat määrittelevät opetuksen tavoitteet ja sisällöt ja oppikirjat toimivat yleensä opettajan ja oppilaiden keskeisenä työkaluna. Nämä antavat kuitenkin keskenään hyvin erilaisen kuvan siitä, mikä historiassa on tärkeää. Opetussuunnitelmat painottavat historian taitoja, mutta oppikirjat sisältävät valmista sisältötietoa.</p> <p>Tutkimusaineistoni kolmas osa koostuu yhdeksäsluokkalaisille nuorille tehdystä kyselystä. Yhdeksäsluokkalaiset ovat juuri saaneet peruskoulun historian oppimäärän opiskeltua ja se on heillä vielä tuoreessa muistissa. Millainen kuva historiasta on peruskoulun pohjalta jäänyt? Tarkastelen nuorten kokemusta historian hyödyllisyydestä ja kiinnostavuudesta sekä sitä, mitä he kokevat historiasta oppineensa ja kokevatko he olevansa historian kanssa tekemisissä koulun ulkopuolella. Tavoitteeni on näiden kysymysten kautta hahmottaa nuorten historiakuva ja sen suhdetta koulun historiakuvaan.</p> <p>Käsittelen kaikkia kolmea tutkimuskohdetta vuorotellen ja vertaillen. Tutkimusaineiston analysoinnissa sovellan enimmäkseen laadullisia menetelmiä, mutta erityisesti lomakekyselyn kohdalla kerään myös määrällistä tietoa. Tutkimusaineisto on valittu yhden suomalaisen yläkoulun ympäriltä ja sen voidaan ajatella antavan kuvaa siitä, millaista historian opetus on tässä koulussa. Opetussuunnitelmat ovat kuitenkin valtakunnallisia ja tarkasteltavia oppikirjoja käytetään ympäri Suomea. Muun tutkimuksen avulla vertaan myös nuorten kokemuksia laajempaan aineistoon, jolloin tutkimuksen tulokset ovat jossain määrin yleistettävissä.</p> <p>Historian tärkeyttä oppiaineena perustellaan sen yleissivistävällä vaikutuksella. Opetussuunnitelmassa historian keskeiseksi asioiksi määritellään taitojen ja ajattelun kehittämistä, mutta oppikirjat keskittyvät poliittisen historian tapahtumien esittelyyn. Nuorista vain harva koki oppineensa historiasta niitä taitoja, jotka opetussuunnitelma määrittelee keskeiseksi. Nuorten kiinnostus historiaa kohtaan vaihteli. Suomen historia koettiin jossain määrin kiinnostavammaksi kuin yleinen historia, mutta ylipäättään nämä kaksi aihealuetta esiintyivät nuorten vastauksissa yhtä erillisinä kuin oppikirjoissa. Opetussuunnitelman taitotavoitteiden ja oppikirjojen tietosisällön ollessa keskenään luonteeltaan hyvin erilaista, joutuu opettaja valitsemaan, kummanlaista historiaa opettaa.</p>	
Asiasanat – Keywords <b>Historiakuva, historiakulttuuri, historian opetus, nuorisotutkimus, kyselytutkimus, opetussuunnitelma</b>	
Säilytyspaikka – Depository <b>Jyväskylän yliopiston kirjasto, JYX-julkaisuarkisto</b>	
Muita tietoja – Additional information	

## Sisällys

1 Johdanto	1
1.1 Tutkimuksen tavoitteet	1
1.2 Aineisto ja menetelmät	3
1.3 Historiallisen tiedon luonne ja historiakuva	8
2 Historian perusopetus Suomessa	14
2.1 Historian opetus Suomessa ja peruskoulu-uudistus	14
2.2 Historian opetuksen tavoitteet opetussuunnitelman perusteissa	18
2.3 Oppimiskäsitykset ja historian opetus	22
3 Miksi peruskoulussa opiskellaan historiaa	26
3.1 Nuorten kokemus historian hyödystä	26
3.2 Historian opetuksen perustelu opetussuunnitelman perusteissa	31
3.3 Historian hyöty ja motivointi oppikirjoissa	36
3.4 Historian opettamat taidot	42
4 Oppikirjojen ja opetussuunnitelman historiakuvat	45
4.1 Saarekejaon Suomi ja muu maailma	45
4.2 Kriittisen ajattelun periaate, valmis oppikirjatieto	51
4.3 Identiteetin vahvistamista ja kulttuuria vai valtioiden välistä politiikkaa?	55
5 Nuorten suhde historiaan	60
5.1 Käsitys historiallisen tiedon luonteesta	60
5.2 Kouluhistoria nuorten näkökulmasta	63
5.3 Nuorten kuluttama vapaa-ajan historiakulttuuri	69
6 Ristiriidat historian opettajan ympärillä	75
Lähteet	79
Liitteet	
Liite 1 – Kysely 9-luokkalaisille historian opiskelusta peruskoulussa	

# 1 Johdanto

## 1.1 Tutkimuksen tavoitteet

Opetussuunnitelmat ovat tärkein opetusta ohjaava väline, jossa määritellään niin opetuksen tavoitteet kuin sisällötkin. Tavoitteiden toteutumisen taso voidaan havaita vain oppilaiden tai entisten oppilaiden ajattelua ja tietorakenteita tutkimalla. Opetussuunnitelmien ja oppilaiden välissä toimii opettaja, jolla on suurin valta siinä, kuinka suunnitelmia toteutetaan. Jokaisen opettajan tapa toteuttaa suunnitelmia on erilainen. Opetuksen lopputulosten tulisi kuitenkin vastata suunnitelman tavoitteita. Tässä tutkimuksessa keskityn siihen, mitä oikeastaan olisi tarkoitus saada aikaan, miten perusopetuksen keskeinen työväline oppikirja edesauttaa tämän suunnitelman toteutumista sekä millaisia käsityksiä, kokemuksia ja asenteita historian perusopetuksen läpi käyneillä nuorilla on aiheeseen liittyen. Sen sijaan en puutu siihen, kuinka opettajat suunnitelmaa toteuttavat.

2000-luvun alun aikana yhä suurempi osa suomalaisista nuorista on sijoittunut jatkamaan opintojaan peruskoulun jälkeen lukion sijasta ammatilliseen koulutukseen.<sup>1</sup> Noin puolella kunkin ikäluokan edustajista ei näin ollen ole peruskoulun jälkeen ollenkaan yleisluontoista historianopetusta. Peruskoulu on käytännössä ainoa kaikkia kansalaisia koskettava instituutio, jonka kautta valtio voi pyrkiä vaikuttamaan ihmisten historiakuvaan ja suhtautumiseen menneisyyteen. Toki peruskoulua käyvät nuoret saavat hyvin paljon vaikutteita historiakuvaansa koulun ulkopuolelta, mutta peruskoulun tarkoituksena on tarjota kaikille samankaltaiset perustiedot ja työkalut oman ajattelun kehittämiseen. Yksittäisten koulujen opetus pohjautuu valtakunnallisiin *Perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteisiin*, jotka laaditaan opetushallituksen toimesta opetus- ja kulttuuriministeriön alaisuudessa. Opetussuunnitelmien perusteet kuvastaa sitä, mitä valtio toivoo kunakin aikana kaikkien kansalaistensa omaksuvan sekä tietojen, taitojen että arvojen ja asenteiden joukosta.

Historiaa on opetettu Suomessa pitkään. Opetus on saanut eri aikoina erilaisia painotuksia ja sitä on perusteltu eri tavoin. Historia on nähty

---

<sup>1</sup> Koulutustilastot 2008, Tilastokeskus.

tarpeelliseksi oppiaineeksi Suomessa – ja aikaisemmin Ruotsin valtakunnassa – noin neljän sadan vuoden ajan ja sillä on merkittävä asema perusopetuksessa edelleen.<sup>2</sup> Yksi keskeisistä tutkimustavoitteistani on selvittää, miten historianopetusta perustellaan 2010-luvun Suomessa. Tarkastelen kysymystä useasta näkökulmasta: miten peruskoulun päättävät oppilaat mieltävät historian oppiaineen hyödyt ja kiinnostavuuden, miten peruskoulun oppikirjoissa perustellaan oppiaineen tärkeys sekä millainen rooli historian oppiaineella on opetussuunnitelmissa.

Tutkimukseni tarkoitus on avata näkökulmaa peruskoulun historianopetuksen tilaan yhden esimerkkikunnan avulla ja asettaa se osaksi suurempaa kokonaisuutta aiemman tutkimuksen ja valtakunnallisten aineistojen kautta. Erityisesti tutkimukseni keskittyy siihen, kuinka yhden kunnan peruskoulun loppuvaiheessa olevat nuoret historian oppiaineen kokevat ja millaisena se heille näyttäytyy.

Toinen keskeinen tavoite on selvittää, millainen historiakuva peruskoulun käyneillä nuorilla Suomessa on ja millaiset koulun ulkopuoliset tekijät siihen vaikuttavat. Kuinka paljon nuoret harrastavat historiakulttuuria vapaa-ajallaan ja mitä kautta he ovat historian kanssa tekemisissä? Keskeisenä osana tähän kysymykseen liittyy se, millaisen historiakuvan peruskoulussa käytettävät oppikirjat välittävät. Edellä esitetty kysymys historian hyödyllisyyden kokemuksesta ja perustelusta on osa historiakuvan muodostumista.

Vuonna 1992 historian opetus oli Arja Pillin mukaan suurelta osin opettajajohtoista pelkistettyjen muistiinpanojen ja yksinkertaistuksien opettelemista ilman, että oppilaan tarvitsi itse etsiä aineistosta ydinkohtia ja kehittää ajattelutapaansa.<sup>3</sup> Kolmanneksi kuvaan sitä, mikä tilanne on nyt parikymmentä vuotta myöhemmin. Millaista historian perusopetus on luonteeltaan ja millaisen kuvan historiasta se antaa? Kuten muissakin kysymyksissä, pääasialliset näkökulmat kysymykseen muodostavat nuorten kokemukset ja oppikirjojen antama kuva, joita peilaan opetussuunnitelman asettamiin tavoitteisiin.

---

<sup>2</sup> Arola 2002, 10 – 32.

<sup>3</sup> Pili 1992, 124 – 125.

Tutkimusaiheeni ei ole perinteistä historiantutkimusta vaan lähempänä kasvatustieteellistä tai sosiologista yhteiskuntatutkimusta. Tällaisen aiheen onnistunut käsitteleminen edellyttää kuitenkin nimenomaan historiallisen tiedon luonteen ymmärtämistä, jolloin tullaan historiantutkimuksen ydinalueelle. Peruskoulun historian opetus on myös historian tutkimuksen kannalta oleellinen alue, sillä siellä sekä luodaan pohjaa kaikelle yhteiskunnassa tapahtuvalle historian kirjoitukselle ja historiakäsityksille että hyödynnetään historian tutkimuksen tuloksia.<sup>4</sup>

Toisaalta tutkimuskohteenani ovat peruskouluikäiset nuoret ja heidän maailmansa, joka liittyy paikoin osaksi koulumaailmaa ja tuo siihen oman sävynsä. Tämä tuo mukaan myös nuorisotutkimuksen näkökulmaa ja siihen liittyviä erityiskysymyksiä, jotka on syytä huomioida nuorten tuottamaa lähdeaineistoa tulkittaessa.<sup>5</sup>

## 1.2 Aineisto ja menetelmät

Tarkastelen tutkimuksessani yhden suomalaisen kunnan yläkoulua edellä esitettyjen kysymysten kautta. Tarkastelen kutakin aihepiiriä usean lähteen näkökulmasta, jolloin on mahdollista luoda kokonaiskuva siitä, millaiset eri tekijät vaikuttavat yhdessä kouluyksikössä. Tutkimusaineisto koostuu pääasiassa koulun yhdeksäsluokkalaisille oppilaille tehdystä lomakekyselystä<sup>6</sup>, koulussa käytettävistä historian oppikirjoista sekä valtakunnallisesta Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista, joka on hyvin pitkälti myös koulun oman opetussuunnitelman pohjana. Oppikirjojen vertailuaineistona käytän toisen suuren kustantajan historian oppikirjasarja.

Peruskoulun opetuksessa opettaja on keskeisessä roolissa jokaisessa aineessa. Opettajalla on valta päättää hyvin pitkälle opettavien asioiden sisäisistä painotuksista, opetusmetodeista, taitojen ja tietojen harjoittelun määrästä sekä käytettävistä materiaaleista. Tapoja opettaa lienee yhtä monta kuin opettajiakin eikä kahden opettajan opetus ole koskaan keskenään täysin samanlaista. Opettaja myös välittää tietoisesti ja tiedostamattaan erilaisia

---

<sup>4</sup> Historian tutkimuksen suhteesta populaareihin historiatuotteisiin katso esim. Kalela & Lindroos 2001.

<sup>5</sup> Nuorisotutkimuksesta katso esim. Nuorisotutkimusverkosto.

<sup>6</sup> Liite 1.

asenteita ja antaa esimerkin suhtautumisesta sekä omaan oppiaineeseensa että koko yhteiskuntaan. Historiaa ja yhteiskuntaoppia on erityisen helppoa opettaa tiedostamattaankin arvolatautuneesti ja opettajan voi olla vaikea tasapainotella aktiivisen mallikansalaisen ja toisaalta neutraalisti eri aatteista ja suuria tunteita herättävistä tapahtumista ja henkilöistä opettavan tieteen edustajan välillä.

Tässä tutkimuksessa opettajan rooli on jätetty syrjään ja keskitytty sellaisiin tekijöihin, jotka koskettavat mahdollisimman laajasti kaikkia peruskouluja ja kaikkien opettajien luokkia. Valtakunnallinen perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteet on kaikkia opettajia sitova asiakirja ja lähes kaikissa kouluissa opetetaan historiaa oppikirjan avulla. Tutkimukseen on otettu mukaan kaksi paljon käytettyä oppikirjasarjaa, joiden avulla voi tietysti opettaa monella tavalla ja joiden lisäksi opettajat käyttävät erilaisia materiaaleja. Oppikirja on kuitenkin yleensä ainoa oppilaan mukana kulkeva, jatkuvasti käsillä oleva materiaali, joka usein liitetään tiivistä myös opetukseen. Tässä tutkimuksessa tarkastelen oppikirjoja osana koulun historiakuvan raamit muodostavaa kokonaisuutta ja vertaan niiden sisältöä ja historiakuvaa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa annettuihin tavoitteisiin.

Käytän tässä tutkimuksessa oppikirjojen edustajina kahden suuren kustantajan Otavan ja WSOY:n tällä hetkellä kouluissa käytettäviä seitsemännen ja kahdeksannen luokan historian oppikirjoja. Sekä Otavan *Historian tuulet* että WSOY:n *Aikalainen*-sarjaan kuuluu varsinaisen oppikirjan lisäksi tehtäväkirja ja opettajanopas. Tehtäväkirjat olen jättänyt tämän tutkimuksen ulkopuolelle, koska niiden käyttö on hyvin koulu- ja opettajakohtaista. Tutkimuksen keskiössä olevassa tarkastelukoulussa oli tutkimusajankohtana käytössä *Historian tuulet* – sarja, mutta tehtäväkirjoja ei oppilaiden käytössä ollut. *Aikalainen* – kirjat ovat mukana vertailuaineistona *Historian tuulille*. *Historian tuulet* 7 ja 8 ovat samojen tekijöiden kirjoja, kun taas *Aikalainen* 7:llä on täysin eri tekijät kuin *Aikalainen* 8:lla. Yhtä lukuun ottamatta kyseisten oppikirjojen tekijät ovat peruskoulujen ja lukioiden historian opettajia, joista osa toimii myös hallinnollisissa tehtävissä.

Tutkimus sijoittuu erään hämäläisen kunnan peruskoulun yläkouluun, jossa opetetaan luokka-asteita seitsemän, kahdeksan ja yhdeksän. Tutkimukseen osallistui neljä kahdeksasta yhdeksännestä luokasta. Seitsemännen ja kahdeksannen luokan aikana eri tutkimusluokille olivat opettaneet historiaa eri opettajat. Vastauksia ei ole luokiteltu vastaajien koululuokan perusteella, vaan kaikkia vastaajia tarkastellaan yhtenä ryhmänä. Koulussa oli tutkimushetkellä neljä historian aineenopettajaa, joista kolmelle historia ja yhteiskuntaoppi olivat ensisijaisia opetettavia aineita. Vastaajien anonymiteetin säilyttämiseksi tarkempia tietoja esimerkiksi kohdekoulun sijainnista en tässä tutkimusraportissa esitä.

Kyselyyn vastasi yhteensä 68 yhdeksäsluokkalaista nuorta, joista 33 oli poikia ja 35 tyttöjä. Vastaajista 28 (19 poikaa, 9 tyttöä) aikoi hakeutua peruskoulun jälkeen lukiokoulutukseen ja 33 (21 tyttöä, 12 poikaa) johonkin ammatilliseen oppilaitokseen. Seitsemän vastaajaa (viisi tyttöä, kaksi poikaa) ei osannut vielä kyselytilanteessa valita vain jompaakumpaa. Tarkasteltaessa aineistoa sen kannalta, millaiseen jatkokoulutukseen nuoret ovat hakeutumassa, on tämä ryhmä jätetty huomiotta. Kaikki kyselyyn osallistuneet vastasivat ainakin kaikkiin monivalintakysymyksiin eikä yhtään vastauslomaketta tarvinnut hylätä tutkimuksen ulkopuolelle. Avoimissa kysymyksissä vastausaktiivisuus oli heikompi, mikä voi selittyä esimerkiksi kysymysten kokemisella vaikeiksi tai vastausmotivaation puutteella.

Tutkimuskyselyyn vastanneet oppilaat ovat olleet usean eri opettajan opetuksessa, niin että vaikka tuloksena on kuvaus yhden koulun oppilaiden näkemyksistä, se ei suinkaan tarkoita yhden opettajan oppilaiden näkemyksiä. Keskimäärin kyselyn vastaajille oli opettanut historiaa kahdesta neljään opettajaa. Joukkona oppilaat edustavat 2000-luvun alun tavallisia nuoria, jotka liittyvät koulussa kuulemiaan ja oppimiaan asioita jatkuvasti muualla yhteiskunnassa kokemiinsa seikkoihin. Kokonaisuutena oppilaat, oppikirjat ja opetussuunnitelmat ovat kaikki tekijöitä, jotka vaikuttavat keskeisesti opettajan työhön ja ohjaavat sitä. Tutkimukseni antaa siis kuvaa siitä, millaisten tekijöiden keskellä historian opettaja Suomessa käytännön työtään tekee.

Keväällä 2008 keräsin aineistoa Jyväskylän Normaalikoulun yhdeksäsluokkalaisilta lomakekyselyllä ja tein tätä aineistoa käyttäen



esitutkimuksen nuorten historiakuvasta. Lomake antoi helposti tilastoitavaa kvantitatiivista aineistoa, jonka perusteella saatoinkin kartoittaa yleiskuvaa nuorten suhteesta historiakulttuuriin ja historiaan oppiaineena. Nyt tarkoitukseni on laajentaa tätä kuvaa ja verrata sitä muihin lähteisiin, kuten oppikirjojen antamaan kuvaan ja opetussuunnitelmiin. Kyselytutkimus ei yleensä pysty tuomaan esille uusia näkökulmia, sillä tutkija asettaa jo lomaketta laatiessaan tiettyjä ennakko-oletuksia tutkittavasta asiasta.<sup>7</sup> En kuitenkaan näe tätä ongelmana, kun tarkoitus on nimenomaan verrata todellista tilannetta – erityisesti oppilaiden näkemyksiä – ennalta asetettuihin tavoitteisiin ja raameihin – opetussuunnitelmiin, joiden pohjalta oppikirjat on laadittu.

Suoritin keväällä 2010 Jyväskylän Normaalikoululla kolmen yhdeksäsluokkalaisen oppilaan haastattelun liittyen historian opiskeluun peruskoulussa ja kuvaan historiasta tietona. Jo näin suppea aineisto antoi kuvan siitä, kuinka eritasoisesti saman ikäiset ja ainakin periaatteessa samat oppisisällöt käyneet nuoret saattavat käsittää historiatiedon ja historian opetuksen sisällöt. Yhden nähdessä historian monitahoisena ja kriittistä ajattelua vaativana mielenkiintoisena aiheena toinen piti sitä tylsänä vuosilukujen ulkoa opetteluna. Oppilaille suunnattu kyselylomake on pyritty muotoilemaan siten, että avoimien kysymysten kohdalla tämänkaltaiset erot tulevat näkyviin. Tietysti on myös otettava huomioon se, että nuorten kyky ja halu itsensä ilmaisemiseen kirjallisesti lomakkeentäyttötilanteessa vaihtelee.

Kyselylomakkeet sisältävät sekä avoimia kysymyksiä että kysymyksiä, joissa on valmiit vastausvaihtoehdot. Jälkimmäiset tuottavat lähinnä määrällistä aineistoa siitä, kuinka moni vastaaja on tietystä asiasta tiettyä mieltä. Tällaisilla kysymyksillä selvitan esimerkiksi tunneilla tapahtuvan toiminnan karkeitä muotoja tai toisaalta sitä, millainen muistikuva nuorille on jäänyt oppituntien tapahtumista. Avoimet kysymykset puolestaan tuottavat laadullisempaa tietoa silloin, kun vastaaja kertoo niissä omista näkemyksistään. Toisaalta myös avoimista kysymyksistä on mahdollista koota määrällistä tietoa luokittelemalla niitä ryhmiin.<sup>8</sup>

Tutkimusaineistoni muodostuu siis sekä kvantitatiivisista että kvalitatiivisista aineksista. Kyselyaineiston analysoinnissa käytän yksinkertaisia tilastointi- ja

---

<sup>7</sup> Alasuutari 2001, 63 – 64.

<sup>8</sup> Kyselytutkimuksesta metodina katso esim. Valli 2001.

taulukointimenetelmiä sekä vertailua. Opetussuunnitelmien, oppikirjojen ja avointen kysymysten kohdalla puolestaan sovellan kriittistä sisältöanalyysia. Aineiston määrällistä tietoa antavista osista huolimatta tutkimusotteeni on ensisijaisesti laadullinen, sillä tarkoitukseni on luoda kuva yhdestä tapauksesta kokonaisuutena lähestymällä samoja kysymyksiä eri lähteiden kautta. Tutkimukseni kohteena olevat toimijat ja kokijat mielikuvineen ja heidän tajunnastaan kertova aineisto ovat ainutkertaisia.<sup>9</sup> Subjektiiivisuudestaan huolimatta he kuitenkin edustavat tiettyä joukkoa, joka elää samankaltaisten vaikutusten piirissä. Kyselyyn vastanneita oppilaita käsitellen enimmäkseen ryhmänä, joka edustaa kohdekoulun oppilasnäkökulmaa.

Tutkittaessa yksittäistä tapausta verraten suppealla aineistolla tulosten vertailu laajempiin tutkimuksiin on oleellisen tärkeää, jotta vältetään tekemästä liian laajoja yleistyksiä pienen otannan perusteella. Toisaalta on syytä tiedostaa myös se, että tässä tutkimuksessa jätetään syrjään yksi opetuksen keskeisimmistä tekijöistä eli opettajan persoona. Oppilaiden antamaa kuvaa tarkastellaan suhteessa virallisiin asiakirjoihin eli opetussuunnitelmiin sekä oppikirjoihin ja opettajan rooli näiden kahden tekijän välissä jää tässä tutkimuksessa syrjään. Tarkastelussa ovat siis tavoitteet ja painetut materiaalit sekä tulokset eli nuorten näkemykset. Varsinaisen opetusprosessin tarkastelu jää tässä tutkimuksessa karkealle ja pinnalliselle tasolle, kun huomio on tavoitellussa ja saavutetussa historiakuvassa.

Historiakuvaa tai historiatiedon luonnetta käsitellään usein historian tutkimuksen yhteydessä, mutta sen suhdetta kouluhistoriaan harvemmin.<sup>10</sup> Tutkivaan historian opettamiseen ja historiatiedon luonteen opettamiseen on sen sijaan laadittu joitakin ohjeistavia teoksia ja esimerkiksi historian opetusta Suomessa paljon tutkinut Sirkka Ahonen on tarkastellut oppilaiden suhtautumista tutkivan historian opetuksen menetelmiin.<sup>11</sup>

Ihmisten suhtautumista historiaan, historian harrastamista ja historiakuvaan on parin viime vuoden aikana tutkittu Suomen lisäksi ainakin Yhdysvalloissa,

---

<sup>9</sup> Laadullisen tutkimuksen erityispiirteistä katso esim. Puusa & Juuti 2011; Alasuutari 2011.

<sup>10</sup> Historiatiedon luonteesta katso esim. Kalela 2000; Sihvola 2003.

<sup>11</sup> Rantala 2005; Ahonen 1992; Ahonen 1994.

missä David Thelen ja Roy Rosenzweig ovat kartoittaneet historian merkitystä ihmisten elämässä<sup>12</sup>. Suomessa Pilvi Torsti on julkaissut vastaavan tuoreen tutkimuksen *Suomalaiset ja historia*. Torstin tutkimus luo koko väestön kattavan vertailupohjan omalle tutkimukselleni nuorten historiaharrastuneisuudesta ja historiakuva.

### 1.3 Historiallisen tiedon luonne ja historiakuva

Vuoden 2004 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa yhdeksi historian opetuksen keskeiseksi tehtäväksi nimetään historiallisen tiedon luonteen ymmärtäminen.<sup>13</sup> Tehtävä on hyvin vaativa eikä opetussuunnitelman perusteissa määritellä sen tarkemmin, mitä tällä historiallisen tiedon luonteella tarkoitetaan. Historiallisen tiedon luonteella voidaan viitata menneisyyteen liittyvän tiedon erityispiirteisiin, sen tulkinnallisuuteen ja muuttuvaisuuteen sekä sen hankkimiseen liittyviin erityisiin metodeihin. Kyseisenlaisia asioita onkin eritelty opetussuunnitelman perusteiden historian opetuksen tarkemmissa tavoitteissa.

Käsitys historiallisen tiedon luonteesta liittyy historiakuvaan, jolla voidaan tarkoittaa eri asioita käyttöyhteydestä riippuen. Tässä tutkimuksessa viitataan käsitteellä historiakuva siihen kokonaiskuvaan, joka henkilöllä on menneisyyden tapahtumista, henkilöistä ja historiatiedon luonteesta sekä henkilön tapaan suhtautua menneisyyteen. Historiakuvaan sisältyvät asenne historiatietoa ja sen käyttöä kohtaan sekä käsitys siitä, mikä on oikeaa historiaa ja mikä fiktiota tai tulkintaa. Historiakuva on aina yhteydessä historiakulttuuriin, joka on yhteisön kollektiivisen muistin konkreettista ilmenemistä historiatuotteina, kuten esimerkiksi muistomerkkeinä, historiallisina elokuvina ja romaaneina.<sup>14</sup> Historiakulttuurin harrastaminen ei kuitenkaan tarkoita, että henkilö osaisi käyttää historiaa esimerkiksi nyky maailman ymmärtämiseen.<sup>15</sup>

---

<sup>12</sup> Rosenzweig & Thelen 1998.

<sup>13</sup> Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 222 – 226, tästä eteenpäin POPS.

<sup>14</sup> Ahonen 2004, 227.

<sup>15</sup> Tosh 2008, 5 – 6.

Vallitsevat historiakuvat vaikuttavat historian käyttöön yhteiskunnassa. Jorma Kalela määrittelee historian käytölle kolme erilaista ulottuvuutta: historiapolitiikka, jossa on kyse käyttöä ohjaavista intresseistä; historiakulttuuri, jolla viitataan käytön foorumeihin ja historiakäsitykset, joilla viitataan historian käyttöä ohjaaviin ja aktivoiviin näkemyksiin. Näistä viimeksi mainittu on tässä tutkimuksessa käytetyn historiakuva -käsitteen ydinaluetta, mutta mikään kolmesta ei voi toimia täysin irrallaan muista eikä näkökulmia ole mahdollista rajata tarkasti erilleen toisistaan.<sup>16</sup>

Henkilön historiakäsitys muotoutuu monien tekijöiden ristikkäisessä ja rinnakkaisessa vaikutuksessa. Vain pienen osan näistä tekijöistä muodostavat varsinaiset historiantutkimukset muun historiantutkimuksen vaikuttaessa huomattavasti enemmän. Niin kutsuttu historiakulttuuri eli historian läsnäolon konkreettinen ilmeneminen on olemassa kaikkialla ympärillämme esimerkiksi monumenttien, traditioiden sekä historiallisten elokuvien ja romaanien muodossa.<sup>17</sup> Kriittisen ja totuuteen pohjautuvan historiakuvan rakentumiseksi on siten tärkeää, että näitä historian representaatioita näkevä ja kokeva henkilö osaa suhtautua niihin lähdekriittistä ajattelua soveltaen.

Historiallinen tieto ei koskaan voi kuvata historian tapahtumia täydellisesti vaan on aina jonkinlainen konstruktio. Jokainen ihminen muodostaa omanlaisensa historiakuvan, joka muokkautuu jatkuvasti prosessinomaisesti sitä mukaan kuin tieto ja kokemukset lisääntyvät. Samalla tavalla tieteellinen historiatieto laajenee ja muokkautuu uuden tutkimuksen ja uusien lähteiden myötä. Koska historiallinen tieto syntyy lähteitä tulkitsemalla, se on luonteeltaan hermeneuttista. Historiaa tutkivan on pyrittävä ymmärtämään lähteen tuottajaa ja lähteen merkitystä sen alkuperäisessä ympäristössä, jotta voisi ymmärtää tapahtumien välisiä syy-seuraussuhteita. On tärkeää, että historiakuvaansa muodostava ihminen on tietoinen lähteiden tulkintaan tarvittavasta lähdekriitikistä ja osaa käyttää sitä.<sup>18</sup> Lähdekriitikin ja historiallisen tiedon luonteen opettaminen peruskoulussa on perusteltua, jotta yhteiskunnassa vältyttäisiin harkitsemattomien johtopäätösten vetämiseltä menneisyyden tapahtumien pohjalta.

---

<sup>16</sup> Kalela 2001, 21.

<sup>17</sup> Kalela 2000, 23 – 24, 29; Ahonen 2002, 66; Kalela 2012, 27 – 28.

<sup>18</sup> Ahonen 1992, 87 – 90; Ahonen 1994, 8 – 11; Sihvola 2003, 355 – 356.

Yksinkertaistettuna voidaan ajatella, että historian tutkija tutkii ja analysoi historiasta jääneitä jälkiä eli lähteitä ja tekee niiden perusteella johtopäätöksiä historian tapahtumista. Historiallinen tieto syntyy näin aktiivisen prosessin tuloksena. Tätä prosessia on vaikeaa selittää ja käsitellä ymmärrettävästi, jos kuulijalla ei ole siitä minkäänlaista kokemusta. Paras tapa opettaa ymmärtämään historiallisen tiedon luonnetta on siten saada oppilas mukaan historiallisen tiedon muodostusprosessiin, toimimaan ikään kuin itse historian tutkijana. Oppilaalle tulisi näin ollen koulussa antaa mahdollisuus muodostaa ja prosessoida itse tietoa lähdeaineiston pohjalta, jolloin tälle kehittyy myös ymmärrys historiallisen tiedon luonteesta dynaamisena ja jatkuvasti muuttavana. Tämä tarkoittaa käytännössä jonkinasteista tutkivan oppimisen menetelmien soveltamista.<sup>19</sup>

Kouluopetus sisältää usein osia monista historiakulttuurin alueista. Opettaja voi kuitenkin käytännössä painottaa erityisesti jotakin tai jättää jotakin kokonaan pois. Koulussa on mahdollista herätellä nuoria tiedostamaan oman historiakäsityksensä muodostumista ja kehittää näin kriittistä ajattelua, mikä on yksi opetussuunnitelman tavoitteista. Tässäkin opettajalla on suuri valta päättää, minkä verran luokassa keskustellaan tällaisista asioista, harjoitellaanko siellä lähteiden lukua ja tulkitsemista ylipäättään ja millaisista aineksista nuoria ohjataan omaa historiakuvaansa luomaan.

Lähdekriittisyyden korostaminen sekä historiallisen ymmärtämisen ja ajattelun kehittäminen ovat olleet historianopetuksen virallisia tavoitteita jo vuosikymmenten ajan.<sup>20</sup> Opetussuunnitelma määrittelee kuitenkin lisäksi hyvin laajan kokonaisuuden asiasisältöä, joka oppilaan tulisi peruskoulun oppituntimäärien puitteissa omaksua. Asiasisältö on niin runsas, että oppilaan voi olla vaikeaa hahmottaa sitä kokonaisuutena, jolloin hän helposti kokee kouluhistorian vain kokoelmaksi hajatietoa.<sup>21</sup> Tätä kautta saattaa muodostua tavoitellun vastainen näkemys, jonka mukaan historiatieto tarkoittaa vain ulkomuistettavia vuosilukuja sekä yksittäisiä henkilöitä ja tapahtumia.

Vallalla olevan konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan oppija sijoittaa uuden tiedon aina kulloinkin olemassa olevalle pohjalle. Tällöin yksittäiset

---

<sup>19</sup> Ahonen 1992, 82 – 83; Hakkarainen 2005.

<sup>20</sup> Korpisaari 2004.

<sup>21</sup> Pilli 1992, 122.

tiedot joko täydentävät kokonaisuutta tai johtavat sen uudelleen arviointiin ja käsitysten muuttamiseen. Oppija mielletään aktiiviseksi toimijaksi, jonka pitäisi työstää itse uusi tieto osaksi aiempia käsityksiään.<sup>22</sup> Tämä pätee myös historianopiskelussa, jossa valtakunnallinen opetussuunnitelma peräänkuuluttaa muun muassa kriittistä suhtautumista oman ajan ja menneisyyden ilmiöihin sekä kulttuurien kehityksen ja ihmisen toiminnan ymmärtämistä.<sup>23</sup> Konstruktivistisesta näkökulmasta tällaisia asioita on mahdotonta sisäistää, ellei oppilas itse työstä saamaansa tietoa aktiivisesti ja ole altis muokkaamaan aikaisemmin syntyneitä käsityksiään. Jotta opetussuunnitelmassa painotettuja taitoja voisi siis oppia, on oppijaa ohjattava tutkivaan oppimisprosessiin ja itsenäiseen ajatteluun.<sup>24</sup>

Historiantutkimus erottelee selvästi toisistaan aidot historiasta kertovat lähteet ja niiden pohjalta tehdyt tieteelliset tutkimukset sekä kulttuurin tuottamat enemmän tai vähemmän fiktiiviset historiankuvaukset, kuten elokuvat, maalaukset ja romaanit, jotka voivat tietysti olla lähteitä oman aikansa tuotoksina, mutta eivät välttämättä sisällöllisesti kuvaa todellista historiaa. Suurimmalle osalle ihmisiä tällaisten erojen tekeminen on kuitenkin vaikeaa ja erilaiset historiana itsensä esittävät kulttuurin tuotteet muokkaavat osaltaan heidän historiakuvaansa. Vaikka henkilö esimerkiksi romaania lukiessaan tiedollisella tasolla käsittäisikin sen fiktioksi, vaikuttavat sen herättämät tunteet tiedostamattomalla tasolla silti hänen historiakuvaansa ja suhtautumiseensa menneisyyteen.<sup>25</sup>

Yksi keskeisistä kouluhistoriaan vaikuttajista Suomessa on historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen emeritaprofessori Sirkka Ahonen, joka on määritellyt historialliseen tietoon kuuluvaksi kaksi ulottuvuutta: historiallisen todistusaineiston tulkinta ja tapahtumien selittäminen. Selittämiseen liittyy kysymys siitä, onko pitkän linjan historiallisella muutoksella jokin suunta tai päämäärä, sekä kysymys tiedon etiikasta. Historian tutkimukseen ja historialliseen selittämiseen ei kuulu ihmisten tuomitseminen hyviin tai pahoihin, vaan heidän tekojensa ja mahdollisten motiivinsa selvittäminen.<sup>26</sup> Käsitteeseen historiatietoisuus puolestaan liitetään usein menneisyyden lisäksi käsitys nykyisyydestä ja tulevasta, jotka määrittävät menneisyyden

---

<sup>22</sup> Siljander 2005, 208 – 210.

<sup>23</sup> POPS 2004, 222.

<sup>24</sup> Tutkivasta oppimisesta katso esim. Hakkarainen et al. 2005.

<sup>25</sup> Arola 1992, 163 – 165.

<sup>26</sup> Ahonen 1992, 81; historian tuomitsemisesta katso myös Ahonen 2004.

kuvan pohjalta. Kaikilla ihmisillä on jonkinlainen historiatietoisuus ja toisaalta jokaisen kuva historiasta on hieman erilainen kuin toisen.<sup>27</sup>

Historiallinen tieto on luonteeltaan pääasiassa kerronnallista ja yksilön historiakuva pyrkii yleensä asettautumaan narratiivin muotoon, jossa historian käsiterakennelmasta tulee ymmärrettävä ja johdonmukainen. Narratiivisuus on yleensä läsnä historiakulttuurin tuotteita tarkasteltaessa. Patsas tai maalaus muuttuu kiinnostavaksi usein vasta, kun siihen liitetään jonkinlainen kertomus.<sup>28</sup> Käytännössä nämä narratiivit sisältävät usein historiallisten faktojen lisäksi tunteita, anekdootteja ja arveluita, jotka vaikuttavat muiden historiakulttuurin tuotteiden tavoin sekä kertojan että kuulijan historiakuvaan.

Historiakuva muotoutuu osin sosiaalisesti eli saman kulttuurin ja yhteiskunnan edustajat jakavat usein samankaltaisen käsityksen historiasta, jossa voi esiintyä esimerkiksi taistelua yhteistä vihollista vastaan. Tällaiset käsitykset vaikuttavat myös ihmisten toimintaan nykyhetkessä sekä näkemyksiin tulevaisuudesta, yhteiskunnasta ja toivottavasta kehityssuunnasta.<sup>29</sup> Saman yhteiskunnan sisällä historiakuvan sosiaaliseen muotoutumiseen vaikuttavat tietysti myös esimerkiksi henkilön ikä, koulutus tai poliittinen suuntautuminen ja tällaisia yhteisiä historiakuvia voidaan löytää useita.<sup>30</sup> Kaikkia kansalaisia koskeva perusopetus on yksi keskeinen tekijä yhteisen historiakuvan muodostajana. Opetus kuitenkin heijastelee aina sitä ympäröivää kulttuuria ja näin ollen suomalaisenkin peruskoulun historiakuvassa on varmasti esimerkiksi alueellisia eroja, vaikka opetussuunnitelma on kaikkialla sama.

Valtakunnallisessa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa perusopetuksen pohjana mainitaan suomalainen kulttuuri, joka on kehittynyt ”vuorovaikutuksessa alkuperäisen, pohjoismaisen ja eurooppalaisen kulttuurin kanssa”.<sup>31</sup> Käsitys oman maan kulttuurista ja menneisyydestä sekä niiden suhteesta muuhun maailmaan ovat osa historiakuvaan. Opetussuunnitelman perusteiden mukaan oppilaiden tulisi oppia siis asettamaan suomalainen kulttuuri ympäröivien maiden kulttuureista

---

<sup>27</sup> van den Berg 2007, 33 – 34; Kalela 2012, 25 – 27.

<sup>28</sup> Kalela 2001, 11.

<sup>29</sup> Arola 1992, 163, 165 – 166; van den Berg 2007, 34 – 35.

<sup>30</sup> Kalela 2012, 27; Torsti 2012.

<sup>31</sup> POPS 2004, 14.

muodostuvaan kenttään. Tätä tavoitetta edesauttaa Suomen historian liittäminen opetuksessa osaksi Euroopan ja muun maailman historiaa.



## 2 Historian perusopetus Suomessa

### 2.1 Historian opetus Suomessa ja peruskoulu-uudistus

Historian opetuksesta Ruotsin valtakunnassa on tietoa noin neljän sadan vuoden ajalta. Tänä aikana historian tuntemus on koettu tärkeäksi monista syistä. Sen tehtävänä on pidetty antiikin sivistysperinnön ja ihanteiden välittämistä, valtion ja kaupan hyödyttämistä ja sitä on käytetty voimakkaasti kansallisen heräämisen ja suomalaisuusaatteen levittämisen yhteydessä. Oman kansan historiaa pidettiin identiteetin lähteenä ja sen avulla pyrittiin muokkaamaan ihmisten näkemyksiä yhteiskunnasta ja Suomen valtiollisesta asemasta. 1800- ja 1900-lukujen vaihteessa historian opetus sai vaikutteita erityisesti herbartilaisuudesta, jonka mukaan tavoitteeksi tuli siveellisen luonteenlaadun kehittäminen ja kansalaiskunnan kasvattaminen. Ylipäätään historian arvoa nosti 1900-luvun ensimmäisellä puoliskolla sen rooli ja tehtävä kansallisen identiteetin perustana sekä kansalaiskasvatuksen toteuttajana.<sup>32</sup>

Historian opetukseen sisältyvää suurta kansallista kertomusta alettiin kritisoida 1960- ja -70-luvuilla yhteiskuntatieteiden sekä hyvinvointivaltioajattelun noustessa ja opiskelijaliikkeen radikalisoituessa. Jo tätä ennen yhteiskuntaopin asemaa historian rinnalla oli selkeytetty ja historian painopistettä siirretty lähemmäs nykyhetkeä. Pitkän keskustelun päätteeksi eduskunta sääti vuonna 1968 peruskoululain. Joulukuussa 1966 valtioneuvosto asetti peruskoulun opetussuunnitelmakomitean, jonka tehtävänä oli muun muassa laatia uudelle peruskoululle ensimmäinen opetussuunnitelma. Eri oppiaineita koskevien osuuksien laadinnassa komitealla oli apunaan eri alojen asiantuntijoita.<sup>33</sup>

Uusi opetussuunnitelma pohjautui historian ja yhteiskuntaopin osalta jotakuinkin vuoden 1963 keskikoulun oppiennätyksiin<sup>34</sup> eivätkä muutokset lopulta olleet kovin suuria. Ehkä näkyvin muutos oli siirtyminen ehyestä kronologiasta historian sisältöjen saarekejakoon, jolloin asiasisältöjä samalla

---

<sup>32</sup> Arola 2002, 10 – 18.

<sup>33</sup> Arola 2002, 20 – 25, Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö II 1970, 3 – 5.

<sup>34</sup> Oppiennätyksellä tarkoitetaan tässä samaa kuin opetussuunnitelmalla, josta on eri aikoina ja eri yhteyksissä käytetty erilaisia nimityksiä.

karsittiin ja tiivistettiin. Muuten muutos tapahtui lähinnä opetussuunnitelman yleisissä periaatteissa sekä käytännön työtavoissa. Asenteellisten tavoitteiden sijaan ja tiedollisten tavoitteiden lisäksi alettiin kiinnittää enemmän huomiota taitojen ja identiteetin kehittymiseen ja oppilaslähtöisempiin työtapoihin myös ylemmillä luokilla.<sup>35</sup> Taitojen ja ajattelun harjoittaminen jäi kuitenkin edelleen lähinnä yksittäisten opettajien harrastuneisuuden ja kiinnostuksen varaan ja valtakunnallisen opetussuunnitelman yleinen painotus oli vahvasti tietosisällöissä.

Komitea laati aluksi väliaikaisen tuntijaon ja sille pohjaavan opetussuunnitelman peruskoulukokeilua varten. Alustavassa tuntijaossa historia ja yhteiskuntaoppi saivat yhteensä 12 vuosiviikkotuntia siten, että viidennellä, seitsemännellä ja kahdeksannella luokalla sitä opetettaisiin kaksi tuntia viikossa ja kuudennella ja yhdeksännellä luokalla kolme tuntia viikossa. Valtioneuvoston syksyllä 1969 antamassa varsinaisessa peruskoulun tuntijaossa historian ja yhteiskuntaopin viikkotuntimäärä pudotettiin kuitenkin kymmeneen siten, että ainetta opetettiin kaksi viikkotuntia viidenneltä yhdeksännelle luokalle.<sup>36</sup> Vuoden 2001 tuntijaossa tilanne on muuttunut vain siltä osin, että viidenneltä ja kuudennelta luokalta yksi vuosiviikkotunti on siirretty ylemmille luokille.<sup>37</sup>

Historian ja yhteiskuntaopin opetukseen käytettävään aikaan tulee ensimmäinen peruskoulun aikainen merkittävä muutos, kun uusi tuntijako astuu voimaan vuonna 2016. Tällöin viidennelle ja kuudennelle luokalle lisätään yksi vuosiviikkotunti, mutta ylempien luokkien tuntimäärä pysyy samana. Historian ja yhteiskuntaopin opetus siis lisääntyy yhteensä 11 vuosiviikkotuntiin. Tämä alaluokille tuleva lisätunti tulee asetuksen mukaan käyttää yhteiskuntaopin opetukseen. Vaikka historia ja yhteiskuntaoppi esiintyvät edelleen peruskoulun tuntijaossa yhdessä, on yhteiskuntaopin opetukselle kuitenkin säädetty vähintään yksi vuosiviikkotunti viidennellä ja kuudennella luokalla ja vähintään kolme vuosiviikkotuntia ylemmillä luokilla.<sup>38</sup> Periaatteessa opetussuunnitelmassa voitaisiin jopa lisätä yhteiskuntaopin osuutta historian kustannuksella, koska tuntijako määrittelee vain yhteiskuntaopin osuuden vähimmäismäärän. Käytännössä

---

<sup>35</sup> Castrén 1992, 43 – 44; Arola 2002, 20 – 25.

<sup>36</sup> Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö II 1970, 19 – 24.

<sup>37</sup> Perusopetuksen tuntijako 2001.

<sup>38</sup> Tulevaisuuden perusopetus – valtakunnalliset tavoitteet ja tuntijako 2012, 30, 39 – 40.

tuntijaossa tehty uudistus tarkoittanee kuitenkin muutosta vain siinä, että yhteiskuntaopin opetus aloitetaan jatkossa kuudennella luokalla yhdellä vuosiviikkotunnilla. Historian opetuksen määrä säilynee siis ennallaan.

Opetussuunnitelmien muoto ja suhtautuminen historian opetukseen ovat vaihdelleet peruskoulu-uudistuksen jälkeen useasti. Vuonna 1970 opetussuunnitelmakomitean laatiman mietinnön jälkeen peruskoulun opetussuunnitelman perusteita on tarkistettu ja muokattu vuosina 1985, 1994 ja 2004. Lisäksi opetuksen järjestämiseen ja arviointiin on vaikuttanut opetushallituksen vuonna 1999 julkaisema perusopetuksen arvioinnin kriteeristö, jonka tarkoituksena oli täydentää vuoden 1994 varsin suppeaa *Peruskoulun opetussuunnitelman perusteita*.

Siinä missä vuoden 1970 ohjeistus keskittyi kuvailemaan eri sisältöjen jakoa käytettävien tuntimäärien kesken, asetti vuoden 2004 opetussuunnitelma perusopetuksen tavoitteiksi historiallisen tiedon luonteen ymmärtämisen, kokonaiskuvan rakentamisen ja oppilaan oman identiteetin kehittämisen<sup>39</sup>. Selkeä muutos on nähtävissä jo peruskoulun ensimmäisen viidentoista vuoden jälkeen laaditussa vuoden 1985 opetussuunnitelmassa. Vaikka oppiaines jaettiin siinäkin saarekkeiksi eri vuosiluokille, olivat tavoitteet hieman lähempänä vuoden 2004 suunnitelmaa.<sup>40</sup> Vuoden 1994 Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa oppisisällöt puolestaan tiivistettiin hyvin lyhyesti muutamiin virkkeisiin eikä oppisisältöjen saarekkeita lueteltu lainkaan. Tämä ei kuitenkaan rajoitu vain historiaan ja yhteiskuntaoppiin vaan koskee kaikkia käsiteltäviä aineita vuoden 1994 suunnitelmassa, joka on koko laajuudeltaan edeltäjiään suppeampi.<sup>41</sup>

Eri vuosikymmenten opetussuunnitelmat heijastelevat kulloinkin vallalla olleita kasvatukseen, yhteiskunnan ja maailman tilaan liittyviä tarpeita, ajatusmalleja ja ideologioita. 1990-luvun alussa valtiollisten, poliittisten ja taloudellisten järjestelmien merkittävä ja verrattain nopea muuttuminen sekä kansainvälistyminen vaikuttivat myös suomalaisen peruskoulun kehittämistarpeisiin. Koulua oli tarkasteltava kasvatuksen ja yleissivistyksen lisäksi esimerkiksi kestävän kehityksen, kansallisen erityisosaamisen ja

---

<sup>39</sup> POPS 2004, 222 – 224.

<sup>40</sup> Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985 (tästä eteenpäin POPS 1985), 131 – 135.

<sup>41</sup> Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994 (tästä eteenpäin POPS 1994), 98 – 99.

tiedon määrän lisääntymisen näkökulmista. Tämän lisäksi uusi opetussuunnitelma pohjautui keskusjohtoisuuden sijaan koulukohtaiselle kehittämiselle ja korosti opettajien osallistumista opetussuunnitelmien laadintaan.<sup>42</sup>

Tällainen lähtökohtien muutos selittää sitä, miksi vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteissa ei enää lueteltu tarkkoja oppisisältöjä vaan keskityttiin tavoitteisiin ja opiskelun ja opetuksen luonteeseen. Valtakunnallisten opetussuunnitelmien uudistusprosessit ovat hitaita ja raskaita ja antamalla vapaammat kädet yksittäisille kouluille tai kunnille arveltiin koulujen ehkä pysyvän paremmin mukana yhteiskunnan ja maailmantilan sekä näin ollen myös koulutuksen tarpeiden nopeissa käännteissä. Tuloksena vapauksien antamisesta pienemmille yksiköille oli kuitenkin luonnollisesti kunta- ja koulukohtaisten opetussuunnitelmien kirjavuus, minkä jälkeen vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteista tehtiin jälleen sitovammat ja yksityiskohtaisemmat.<sup>43</sup> Tämä lisäsi opetuksen valtakunnallista kontrollia ja teki esimerkiksi eri koulujen oppimistulosten vertailun ainakin periaatteessa helpommaksi, kun kaikki käyttivät samaa opetussuunnitelmaa.

Toisin kuin vuonna 1970 laadittu esikuvansa, vuoden 1985 opetussuunnitelman perusteet ohjeisti historian ja yhteiskuntaopin opettajia ottamaan yleisten sisältöjen ohella opetukseen mukaan kotiseutuhistoriaa ja uutisseurantaa. Kullekin vuosiluokalle laadittiin ohjeet oppiaineen kuntakohtaiseen soveltamiseen siten, että paikallishistoria voitiin sitoa yleiseen historian opetukseen.<sup>44</sup> Seuraavassa opetussuunnitelman perusteissa vuonna 1994 kansallisen identiteetin vahvistaminen kotimaan ja kotiseudun historiaan ja kulttuuriperintöön tutustumisen kautta mainitaan heti toisena historian ja yhteiskuntaopin opiskelun tavoitteena.<sup>45</sup> Kotiseutuhistoriaa lienee kuitenkin opetettu suurimmassa osassa kouluja historian yhteydessä jo paljon ennen sen kirjaamista valtakunnalliseen opetussuunnitelman perusteisiin. Asian nostaminen virallisiin ja kaikkia koskeviin suunnitelmiin kertoo kuitenkin siitä, että se on koettu valtakunnallisella tasolla tärkeäksi ja oleelliseksi historian oppiaineen osa-alueeksi.

---

<sup>42</sup> POPS 1994, 8 – 10.

<sup>43</sup> Opettaja 25.3.2011. ”Pakkopullasta tiennäyttäjäksi”.

<sup>44</sup> POPS 1985, 135 – 143.

<sup>45</sup> POPS 1994, 98.

2000-luvulla lähes muotitermiksi noussut mediakasvatus on niin ikään mukana jo vuoden 1985 opetussuunnitelmassa ainakin historian ja yhteiskuntaopin aihekokonaisuuksissa. Joukkotiedotuskasvatus on suunnitelmanmukaisessa opetuksessa mukana sekä joukkotiedotuksen historian että ajankohtaisten uutisten ja sanomalehtien seuraamisen muodossa.<sup>46</sup> Vuonna 1994 media- tai joukkotiedotuskasvatusta ei mainita historian ja yhteiskuntaopin yhteydessä lainkaan. Sen sijaan kaikkia aineita koskevien erillisten aihekokonaisuuksien joukossa olevalla viestintäkasvatuksella mainitaan olevan läheisiä yhteyksiä muun muassa historiaan ja yhteiskuntaoppiin. Erityisesti niiden tehtäväksi luetaan ”kasvattaminen yhteiskunnalliseen tiedostamiseen ja sanomien kriittiseen tarkasteluun”.<sup>47</sup>

Mediakasvatus, uutisseuranta ja ylipäätään aktiiviseksi kansalaiseksi kasvattaminen koulussa on 2000-luvulla ollut jatkuvasti jonkin verran läsnä sekä tutkimuksessa että julkisessa keskustelussa.<sup>48</sup> Aiheesta kirjoitetaan paljon ja sitä pidetään tärkeänä. Perinteisesti kansalaisaktiivisuus, uutisten seuraamiseen oppiminen ja kriittinen suhtautuminen mediaan on koettu historian ja varsinkin yhteiskuntaopin aihealueeseen kuuluvaksi tehtäväksi.

## 2.2 Historian opetuksen tavoitteet opetussuunnitelman perusteissa

Peruskoulun ensimmäisessä opetussuunnitelmassa vuonna 1970 esitetään historian opetukselle hyvin selkeät tiedolliset tavoitteet. Näitä ovat oppilaiden perehdyttäminen ihmiskunnan historian tärkeimpiin ilmiöihin, yhteiskunnallisen, valtiollisen ja elinkeinoelämän kehittymiseen, kulttuurin muotoihin ja niiden kehittymiseen sekä edellisiin liittyviin peruskäsitteisiin. Lisäksi historian opetuksen tavoite on antaa oppilaille aineksia monipuolisen ihmiskuvan muodostamiseen.<sup>49</sup>

---

<sup>46</sup> POPS 1985, 145.

<sup>47</sup> POPS 1994, 37.

<sup>48</sup> Katso esim. Arola & Sallila 2007; Hankala 2011; HS 4.7.2010; Ksml 28.10.2010; HS 14.1.2013.

<sup>49</sup> Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö II 1970, 215.

Vuoden 1970 peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietinnössä luetellut tavoitteet liittyvät pitkälti oppiaineen sisällön omaksumiseen ja ymmärtämiseen. Ainoa enneminkin ajattelua tai asenteita muokkaamaan pyrkivä tavoite on monipuolisen ihmiskuvan muodostaminen, mikä liittyy toki läheisesti kulttuurin muotojen ja kehittymisen tuntemiseen, varsinkin kun tässä yhteydessä mainitaan kulttuurin kärki-ilmiöiden lisäksi ”ihmisten suuren enemmistön elin- ja ajatustapojen luonteenomaisiin piirteisiin” tutustuminen.<sup>50</sup> Tällaiset tietopainotteiset tavoitteet poikkesivat paljon aikaisemmista kansakoululla ja keskikoululla olleista tavoitteista, jotka olivat enemmänkin asenteellisia.<sup>51</sup>

Opetussuunnitelmien tavoitteiden tarkastelun nimienomaan historian oppiaineen kannalta tekee osin haastavaksi se, että historia ja yhteiskuntaoppi erotettiin omiksi oppiaineikseen vasta vuoden 2004 opetussuunnitelmassa. Näin ollen esimerkiksi vuoden 1985 suunnitelmasta on lähes mahdotonta erotella yksiselitteisesti nimienomaan toiseen oppiaineeseen kuuluvat tavoitteet ja periaatteet, vaikka aineet ovat jo ennen virallista jakoakin olleet käytännössä selvästi erilliset.<sup>52</sup> Toisaalta erottelu ei liene aina tarpeenkaan, sillä historian ja yhteiskuntaopin opetusta myös yhdistävät monet piirteet; esimerkiksi kasvattaminen tasa-arvon, rauhan ja demokratian arvostamiseen tai kansallisen identiteetin rakentaminen<sup>53</sup> vaativat sekä menneisyyden että nykyisyyden käsittelyä.

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet vuodelta 1985 aloittaa historian ja yhteiskuntaopin opetuksen tavoitteiden kertomisen toteamalla, että ”opetus pyrkii toteuttamaan peruskoulun kasvatustavoitteita ja kasvatuspäämääriä”.<sup>54</sup> Toisin kuin edeltäjänsä, se siis sitoo historian ja yhteiskuntaopin oppiaineen osaksi peruskoulun kokonaisuutta ja antaa sille näin ollen jo lähtökohtaisesti muitakin kuin oppisisällön hallitsemiseen liittyviä tavoitteita. Osana peruskoulun kokonaisuutta historian ja yhteiskuntaopin tehtäviksi luetaan erityisesti oppilaan oman persoonallisuuden kehittäminen siten, että tällä herää harrastuneisuus historiallisia ja yhteiskunnallisia kysymyksiä kohtaan. Tätä myöten pyritään luomaan

---

<sup>50</sup> Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö II 1970, 215.

<sup>51</sup> Arola 2002, 25.

<sup>52</sup> Arola 2002, 25.

<sup>53</sup> POPS 1985, 132 – 133.

<sup>54</sup> POPS 1985, 131.

myönteisiä yhteiskunnallisia asenteita, kuten sosiaalista vastuuntuntoa - - ja yhteenkuuluvuuden tunnetta kotiseutuun, omaan kansaan ja koko ihmiskuntaan niin, että oppilas oppii arvostamaan työtä, tasa-arvoa, ihmisoikeuksia sekä rauhaa ja kansainvälistä yhteisymmärrystä<sup>55</sup>

Oppilaasta on siis tarkoitus tehdä demokraattisten länsimaiden tunnustamia arvoja vaaliva vastuuntuntoinen kansalainen. Vasta tämän jälkeen tuodaan esille varsinaisten oppisisältöjen hallitseminen tavoitteena. Menneisyyden tapahtumien ja kehityskulkujen tunteminen esitetään kuitenkin lähinnä välineenä nykyisyyden ymmärtämiseksi ja muutokseen sopeutumiseksi, oman identiteetin rakentamiseksi sekä kulttuurien erilaisuuden ymmärtämiseksi.

Vaikka vuoden 1985 historian oppisisällöt ovat jotakuinkin samat kuin vuoden 1970 opetussuunnitelman, ovat tavoitteet uudenlaisia. Historian tuntemus sinänsä ei enää riitä, vaan opetukselta vaaditaan myös asennekasvatusta ja oppilaan sosiaalistamista demokraattiseen, työtä ja tasa-arvoa arvostavaan yhteiskuntaan. Osin nämä tavoitteet ovat luettavissa myös vuoden 1970 opetussuunnitelman yhteiskuntaopin opetuksen tavoitteista, mutta eivät ollenkaan niin vahvasti kuin myöhemmissä opetussuunnitelmien perusteissa. Peruskoulun ensimmäinen opetussuunnitelma lukee yhteiskuntaopin tavoitteisiin enimmäkseen sisällöllistä, tiedollista osaamista samoin kuin yllä todettiin historian tavoitteiden osalta.<sup>56</sup>

Seuraavan kerran peruskoulun opetussuunnitelman perusteita uudistettiin vuonna 1994. Tällöin oppisisältöjen tarkempi erottelu jätettiin kokonaan pois ja opetuksen tavoitteet ja lähtökohdat nousivat yhä keskeisempään asemaan valtakunnallisessa ohjeistuksessa. Vuonna 1994 historian ja yhteiskuntaopin opetukselle annetut tehtävät ovat hyvin samankaltaisia kuin vuonna 1985. Oppilaan oman identiteetin vahvistaminen, toisen ihmisen, työn ja kulttuurin arvostaminen sekä aktiiviseksi kansalaiseksi kasvaminen ovat tärkeimpiä tavoitteita ja oppisisällöllinen osaaminen on lähinnä väline näihin tavoitteisiin pääsemiseksi.<sup>57</sup>

Vuoden 1994 väljät opetussuunnitelman perusteet antoivat kouluille aiempaa vapaammat kädet opetuksen järjestämiseen. Kirjavuutta pyrittiin kuitenkin

---

<sup>55</sup> POPS 1985, 131.

<sup>56</sup> Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö II 1970, 215.

<sup>57</sup> POPS 1994, 98.

pitämään kurissa laatimalla valtakunnallinen *Perusopetuksen päättöarvioinnin kriteerit*.<sup>58</sup> Vuodelta 1999 oleva julkaisu määrittelee kriteerit arvosanalle hyvä eli kahdeksan eri oppiaineissa. Historian neljä kriteeriosa-aluetta ovat käsitys historiallisen tiedon luonteesta, historiallisen tiedon hankkiminen, historiallinen ymmärtäminen ja historiallisen tiedon käyttäminen.<sup>59</sup> Kriteerit ovat vahvasti taidollisia ja ajattelutapaan liittyviä eikä tiedollista puolta tuoda juurikaan esiin, vaikka taidot toki sitä jossain määrin edellyttävät. Niin ikään arvojen ja asenteiden oppiminen puuttuu arviointikriteeristöstä. Vaikka päättöarvioinnin kriteerit on laadittu nimenomaan täydentämään vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteita, näkyy siitä uudenlainen suhtautuminen historiaan oppiaineena. Historiallisen tiedon luonteen ymmärtäminen mainitaan nyt ensimmäistä kertaa opetuksen tavoitteena.

Uusimmassa ja tällä hetkellä käytössä olevassa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa vuodelta 2004 historia ja yhteiskuntaoppi on erotettu omiksi oppiaineikseen. Samalla on palattu 1990-luvun kokeilun jälkeen kattavampiin valtakunnallisiin ohjeisiin ja viidennen ja kuudennen sekä seitsemännen ja kahdeksannen luokan historian opetuksen tavoitteet ja sisällöt luetellaan erikseen. Vuoden 2004 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet ilmaisee historian opetuksen ensisijaiseksi tavoitteeksi ”ohjata oppilasta kasvamaan vastuulliseksi toimijaksi, joka osaa käsitellä oman ajan ja menneisyyden ilmiöitä kriittisesti”.<sup>60</sup> Vuosiluokkakohtaisissa tavoitteissa pinnalle puolestaan nousee jälleen historiallisen tiedon luonteen ymmärtäminen.<sup>61</sup>

Vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteissa esille tuodusta historiallisen tiedon luonteen ymmärtämisestä puhutaan aikaisempien perusopetusta ohjaavien julkaisujen osalta vain vuoden 1999 päättöarvioinnin kriteereissä. Niin ikään näitä kahta julkaisua yhdistää historian opetuksen ja opiskelun tutkimuksellisempi ote, joka ilmenee tavoitteina oppia tulkitsemaan erilaisia lähteitä ja ymmärtämään, että näistä lähteistä saatua tietoa voidaan tulkita eri tavoin. Myös historiallisen tiedon hankkimisen ja käyttämisen opettaminen viittaa tieteellisempään ja oppilaslähtöisempään opetuksen ihanteeseen. Aikaisemmissa suunnitelmissa oli tavoitteina enimmäkseen saada oppilas

---

<sup>58</sup> Arola 2002, 25.

<sup>59</sup> Perusopetuksen päättöarvioinnin kriteerit 1999, 99 – 100.

<sup>60</sup> POPS 2004, 222.

<sup>61</sup> POPS 2004, 222 – 224.



omaksumaan tietoa tai tietynlaisia asenteita toisia ihmisiä ja yhteiskuntaa kohtaan, mikä on tosin edelleen mukana myös vuonna 2004.<sup>62</sup>

Jokaisessa peruskoulun opetussuunnitelman perustana neljänä eri vuosikymmenenä olleessa asiakirjassa on omanlaisensa ote historian opetukseen ja sen tavoitteisiin. Iso muutos näkyy ensimmäisen ja toisen suunnitelman välillä, jolloin sisällölliset tavoitteet väistyivät keskiöstä ajattelun ja asenteiden kehittämiseen liittyvien tavoitteiden tieltä. Vuoden 1994 Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet on selvimmin muista poikkeava suppeudestaan johtuen. Sen ja vuoden 2004 perusteiden välillä on kuitenkin tapahtunut myös opetuksen tavoitteiden kohdalla uudenlainen kääntyminen tutkimuksellisempaan ja oppilaslähtöisempään suuntaan, mikä näkyy jo vuonna 1999 julkaistuissa päättöarvioinnin kriteereissä. Nämä muutokset heijastelevat oppimiskäsityksessä ja kasvatustieteessä tapahtuneita muutoksia.

### 2.3 Oppimiskäsitykset ja historian opetus

Historian opetus on aina sisältänyt jossain määrin taitojen opettelua tietojen ohella. 1990-luvun puolivälin jälkeen taitojen ja ajattelutavan opettamisesta tuli kuitenkin keskeisin tavoite historian oppiaineelle. Päävastuu tämän tavoitteen toteuttamisessa on opettajilla, oppikirjojen keskittyessä yleensä enimmäkseen tietosisältöön. Taitojen tuominen opetukseen vaatii opettajalta tietoisia valintoja ja suunnittelua. Asiasisältöjen muodostamia helposti käsitettäviä kokonaisuuksia on raotettava niin, että myös taitojen opettelulle tulee tilaa. Tämä on haastavaa, kun opetukseen käytettävissä oleva aika on melko niukka suhteessa opetussuunnitelmissa olevien asiasisältöjen määrään. Niin ikään tietojen oppimisen mittaaminen ja kontrolloiminen kokeilla on helpompaa kuin taitojen kehityksen arviointi.<sup>63</sup>

Taitojen nostaminen historian opetuksen keskeisimmäksi tehtäväksi kuvastaa kognitiivisia eli oppijan omaa aktiivisuutta ja tiedon prosessointia vaativia oppimiskäsityksiä behavioristisen malli- ja ylioppimisen sijaan. Historian opetus, jossa opettaja kuvaannollisesti kaataa tietoa oppilaan mieleen ja

<sup>62</sup> POPS 2004, 222 – 224; Perusopetuksen päättöarvioinnin kriteerit 1999, 99 – 100.

<sup>63</sup> Rantala 2005, 4 – 5.

oppija pänttää tätä ulkoa kopioitavien muistiinpanojen ja oppikirjan avulla ei ole läheskään riittävää nykyisten vaatimusten toteuttamiseksi. Peruskoulun ensimmäisen opetussuunnitelman esittämiin vaatimuksiin tällainen opetus saattoi vielä jollain tapaa vastata. Kuten edellä todettiin, olivat vuoden 1970 opetussuunnitelman historian opetukselle asettamat tavoitteet lähinnä tiedollisia.

Toiminnallisesta oppimisesta ja oppilaskeskeisistä työtavoista puhuttiin ja ne tiedostettiin jo peruskoulun alkuaikoina, mutta usein ne jäivät syrjään rutiininomaisten ja institutionalisoituneiden opetusmuotojen rinnalla. Uudenlainen tiedonkäsitys ja samalla oppimiskäsitys nousivat Suomessa pintaan 1980-luvulla, kun kasvatustieteessä tapahtui niin sanottu kognitiivinen käänne. Kognitiivinen oppimiskäsitys eroaa behavioristisesta erityisesti siten, että siinä oppimisen sisältöä tärkeämpää on tapa, jolla opitaan. Tähän liittyvällä konstruktivismilla tarkoitetaan ihmisen tapaa liittää uusi tieto aiemmin opittuun, jolloin tieto muodostaa eräänlaisen verkon tai rakennuksen.<sup>64</sup> Rakennuksen huippua on mahdotonta rakentaa, ellei ensin ole muurattu perustaa ja samalla periaatteella opittavien asioiden on edettävä perustasolta pikkuhiljaa monimutkaisempaan tai vaikeampaan.

Vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteet edustavat jo selvästi erilaista oppimiskäsitystä kuin edeltäjänsä. Oppilas nähdään aktiivisena toimijana, joka rakentaa itse omaa tietoisuuttaan ja jonka tulisi saada välineitä tutkivaan oppimiseen ja tiedon jatkuvaan analysoimiseen. Aktiivisesta oppilaasta kasvaa todennäköisesti myös aktiivinen yhteiskunnan jäsen, mikä on yksi peruskoulun yleisistä tavoitteista.<sup>65</sup> Vielä selkeämmin uudenlainen suhtautuminen oppimiseen ja opetukseen ilmenee vuoden 1999 päättöarvioinnin kriteereistä ja vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteista.

Kognitiivisesta oppimiskäsityksestä ja oppimisprosessin tärkeydestä historian opetuksessa kirjoitettiin jo ennen vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteiden julkaisua. Esimerkiksi Arja Pilli (nyk. Virta) kritisoi vuonna 1992 perinteistä historianopetusta, jossa keskeistä on opettajan esitys eikä oppijalle tarjota juurikaan virikkeitä toimia itse aktiivisena tiedon prosessoijana.<sup>66</sup> Pillin esittämää väitettä voidaan tosin helposti kritisoida kyseenalaistamalla

---

<sup>64</sup> Skinnari & Syväoja 2007, 360 – 361.

<sup>65</sup> Rusanen ym. 1994, 19.

<sup>66</sup> Pilli 1992, 122 – 126.

opettajajohtoisen opetuksen pitäminen pelkästään yksipuoleisena ja kritiikittömänä tiedonsiirtona.

Konstruktivististen oppimiskäsitysten mukaan oppija sijoittaa uuden tiedon aina olemassa olevalle pohjalle. Tällöin yksittäiset tiedot joko täydentävät kokonaisuutta tai johtavat sen uudelleen arviointiin ja käsitysten muuttamiseen. Oppija mielletään aktiiviseksi toimijaksi, joka työstää itse uuden tiedon osaksi aiempia käsityksiään.<sup>67</sup> Tämä pätee myös historianopiskelussa. Kuten edellä on todettu, tuorein valtakunnallinen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet peräänkuuluttaa muun muassa kriittistä suhtautumista oman ajan ja menneisyyden ilmiöihin sekä kulttuurien kehityksen ja ihmisen toiminnan ymmärtämistä.<sup>68</sup> Kognitiivis-konstruktivistisesta näkökulmasta tällaisia asioita on mahdotonta sisäistää, ellei oppilas itse työstä saamaansa tietoa aktiivisesti ja ole altis muokkaamaan aikaisemmin syntyneitä käsityksiään.

Historian opetuksen tehtävä on saada oppilaassa aikaan tietoinesta jäsentäviä ajatusprosesseja ja motivoida tätä työstämään hankkimaansa tietoa. Perustietojen välittäminen oppilaille on yhä tärkeä osa opetusta, mutta tieto tulisi nähdä lähinnä välineenä ajattelun opettelussa. Harri Korpisaaren mukaan empiristis-behavioristisilla opetusmenetelmillä on kuitenkin edelleen vahva asema opettajien käytännön työssä, mikä johtuu ainakin osin niiden helppoudesta ja tuttuudesta. Toisin kuin behaviorismi, nykyinen tietokäsitys pitää tietoa alati muuttavana eikä pysyvänä.<sup>69</sup>

Historiallinen tieto syntyy lähteitä tulkitsemalla ja käsitys historiallisen tiedon luonteesta muotoutuu parhaiten, mikäli henkilö voi itse harjoittaa tätä lähteiden tutkiskelua ja johtopäätösten tekemistä niiden perusteella.<sup>70</sup> Toisaalta kuitenkin onnistunut lähteiden tulkinta edellyttää riittävää lähdekritiikin hallitsemista. Lähdekritiikki taas pohjautuu pitkälti lähteen alkuperään ja synty-ympäristön tiedostamiseen ja tuntemiseen. Lähde täytyy pystyä sijoittamaan oikeaan aikakauteen, paikkaan ja kulttuuriympäristöön, joista tulkitsijalla täytyy olla jonkinlainen käsitys, jotta hän voi ymmärtää

---

<sup>67</sup> Siljander 2005, 208 – 210.

<sup>68</sup> POPS 2004, 222.

<sup>69</sup> Korpisaari 2004, 210.

<sup>70</sup> Ahonen 1992, 82 – 83.

lähteen syntyperää. Nämä taustatiedot ovat puolestaan syntyneet yleensä muiden lähteiden ja toisten niistä tekemien tulkintojen perusteella.

Historiallisen tiedon syntymisen prosessissa vuorottelevat lähteiden tulkinta ja toisaalta valmiin tiedon omaksuminen, joka on välttämätöntä, jotta voisi tulkita lähteitä oikein. Historian opetuksen kannalta oleellinen kysymys on, mikä valmiin tiedon omaksumisen ja lähteiden oman tulkinnan suhteen tulisi olla kouluopetuksessa ja oppimateriaaleissa. Kun ajatellaan nuorta, peruskoulua käyvää henkilöä, joka rakentaa oman historiakuvansa pohjaa, täytyy näiden kummankin osasen siten olla mukana, jotta käsitys historiallisen tiedon luonteesta kehittyisi oikeanlaiseen suuntaan.

Koulussa on mahdollista herätellä nuoria tiedostamaan oman historiakäsityksensä muodostumista ja kehittää näin kriittistä ajattelua, mikä on yksi opetussuunnitelman tavoitteista. Opettajan vallassa on päättää, keskustellaanko luokassa tällaisista asioista vai jaetaanko tieto historian tapahtumista oppilaille kokonaan valmiiksi pureskeltuna. Jotta historiakuvaansa muodostavat nuoret voisivat oppia tarkastelemaan käsityksiään kriittisesti, on lähdekritiikkiä tietoisesti harjoiteltava koulussa. Lähdekritiikin harjoittamiseksi on välttämätöntä tuoda opetukseen mukaan erilaisia lähteitä sekä historiakulttuurin osia ja opeteltava tarkastelemaan niitä eri näkökulmista. Historiakulttuurin eri muodot ovat joka tapauksessa läsnä ihmisten elämässä ja ihmiset antavat erilaisille historian representaatioille merkityksiä, olivat he sitten harjaantuneet suhtautumaan niihin kriittisesti tai eivät.<sup>71</sup>

---

<sup>71</sup> Ahonen 2002, 66 – 67.

### 3 Miksi peruskoulussa opiskellaan historiaa

#### 3.1 Nuorten kokemus historian hyödystä

Yksi peruskouluun ja historiakuvan muotoutumiseen liittyvä tekijä on kokemus historian tuntemisen tarpeellisuudesta ja mahdollisesta hyödystä. Varsinkin yläkouluikäisten nuorten yleinen kysymys eri kouluaineiden kohdalla on se, miksi tiettyä ainetta pitää opiskella; mitä hyötyä peruskoulun historiasta on. Kysymys on varsin kohtuullinen ja tärkeä, kun otetaan huomioon kuinka suuren ajan nuoret viettävät eri oppiaineiden, muun muassa historian, opiskelun parissa. Hyödyllisyyden tunne tai sen puuttuminen vaikuttavat siihen, kuinka henkilö asennoituu tiettyä aihepiiriä kohtaan ja kuinka motivoitunut hän on siihen perehtymään. Keskimäärin suomalaisnuorten on todettu pitävän historiaa tärkeänä ja yleissivistävänä tiedonalana, vaikka suurelliset tulkinnat menneisyydestä tai ihmiskunnan menestykseen johtavat kehityskertomukset eivät 2000-luvun alun nuorta juuri innosta.<sup>72</sup>

Kysymykseen ”miksi peruskoulussa mielestäsi opetetaan historiaa” suurin osa kyselyyn osallistuneista antoi jonkinlaisen vastauksen. Vain neljä 68 vastaajasta jätti kohdan tyhjäksi ja yhdeksän aloitti vastauksensa toteamalla, ettei tiedä, minkä jälkeen osa esitti kuitenkin jonkinlaisen lisäkommentin. Historian opiskelun mainittiin suoraan olevan hyödyllistä tai tärkeää yhdeksässä vastauksessa. Turhana historian opiskelua piti neljä tyttöä ja yksi poika. Suurin osa vastaajista piti historian opiskelun syynä yleissivistystä (18 tyttöä, 13 poikaa) tai ylipäätään tiedon saamista menneisyydestä (12 tyttöä, 7 poikaa). Selvin ero poikien ja tyttöjen välillä oli vastauksissa, joissa historian opiskelun syynä pidettiin yhteiskunnan, nykypäivän tai ylipäätään maailman ymmärtämistä. Tytöistä vain kaksi viittasi siihen, että historia vaikuttaa nykyajassa, kun taas pojista seitsemän toi esille ymmärryksen kehittymisen.<sup>73</sup>

Pilvi Torstin Historiatietoisuus Suomessa – tutkimushankkeen loppuraportissa tulee esille historiaan suhtautumisen muuttuminen iän

<sup>72</sup> Van Den Berg 2012, 236 – 237.

<sup>73</sup> Tutkijan syksyllä 2011 kohdekouluun yhdeksäsluokkalaisilta keräämä kyselyaineisto. (68 vastaajaa, aineisto tutkijan hallussa). Jatkossa ”Kyselyaineisto 2011”.

myötä. Nuorin vastaajaryhmä (15 – 19 – vuotiaat) piti historiaa selkeästi vähemmän kiehtovana kuin vanhemmat vastaajaryhmät. Nuorimman ryhmän edustajat kokivat myös muita useammin, ettei historia kosketa heitä itseään ja olivat useimmiten eri mieltä siitä, että historia on tietoa, joka auttaa ymmärtämään yhteiskunnan muutosta ja antaa taustaa nykytilanteelle. Toisaalta osa vastaajista totesi historian merkityksen itselleen muuttuneen iän myötä.<sup>74</sup> On varsin ymmärrettävää, että esimerkiksi 15-vuotias nuori ei koe historiaa yhteiskunnan muutoksen selittäjänä, koska hän ei välttämättä ole ehtinyt omakohtaisesti havaita yhteiskunnan muuttumista oman elämänsä aikana.

Yksi historian tuntemuksen keskeisistä hyödyistä on juuri nykypäivän tapahtumien ymmärtäminen ja mahdollisten tulevaisuuden kehityskulkujen ennakoiminen. Poliitikot ja muut päättäjät käyttävät tunnetusti historiaa apuna päätöksiä tehdessään, vaikkakin usein turhan kevyesti ja yksipuoleisesti. Historia toimii siis usein joko työkaluna tai argumenttivarastona, jonka avulla henkilö voi perustella väitteitään tai poliittista toimintaansa.<sup>75</sup> Nyky-yhteiskunnan toiminnan ymmärtäminen lieneekin yksi keskeisistä syistä, miksi historiaa opetetaan peruskoulussa huomattava määrä.

Kaikkiaan kyselyyn vastanneista nuorista selvästi suurin osa oli löytänyt jonkinlaisen vastauksen siihen, miksi historiaa peruskoulussa opiskellaan. Se, miten tärkeänä, hyödyllisenä tai motivoivana yleissivistyksen kartuttamisen nuoret kokevat, jää kuitenkin vielä avoimeksi. Se, että suurin osa vastauksista oli toistensa kaltaisia ja niissä mainittiin yleensä korkeintaan kaksi yksiselitteistä syytä, saattaa kertoa siitä, etteivät näin vastanneet nuoret itse ole välttämättä pohtineet kysymystä aikaisemmin vaan toistavat esimerkiksi opettajalta kuullun lyhyen selityksen. Toisaalta nämä yksinkertaiset selitykset on ehkä koettu tyydyttävänä ja nuori on omaksunut ne kyseenalaistamatta tai pohtimatta oppiaineen hyötyä enempää. Opettajan antama selitys on voitu omaksua kuin mikä tahansa oppisisällöllinen asia ja kyselyyn on pyritty vastaamaan oikein kuten kokeeseen.

Kysymykseksi jää, kuinka suuri osa nuorista kokee historian opiskelun sinänsä hyödyllisenä ja motivoivana ja kuinka suuri osa toistaa vain ulkoista

---

<sup>74</sup> Torsti 2012, 21 – 23, 29.

<sup>75</sup> Kivinen 2006.

motivaatiota, jonka on todettu usein tuottavan heikompia oppimistuloksia kuin sisäisen<sup>76</sup>. Torstin tutkimuksen mukaan suurin osa suomalaisista koki historian perustietojen kuuluvan jokaisen yleissivistykseen.<sup>77</sup> Tätä taustaa vasten nuorten esiin tuoma yleissivistys historian opetuksen syynä ei ole yllättävää, vaan toistaa yleisesti suomalaisessa yhteiskunnassa vallitsevaa mielipidettä.

Kyselyyn vastanneista nuorista vain pieni osa uskoi historian opiskelusta peruskoulussa olevan hyötyä tulevaisuuden ammatissa. Sen sijaan suurin osa kiisti peruskoulun historian olevan täysin hyödytöntä. Tulevaisuuden ammatin kannalta historian opiskelun näki hyödyllisenä useampi poika kuin tyttö ja useampi lukioon kuin ammatillisiin opintoihin suuntautunut. Niin ikään korkeampia arvosanoja<sup>78</sup> historiasta saaneet kokivat aineen hyödyllisempänä kuin alempia arvosanoja saaneet.<sup>79</sup>

Väitteen ”Historian opiskelu peruskoulussa on täysin hyödytöntä” kanssa täysin tai melko samaa mieltä oli 15 vastaajaa 68:sta. Määrä on melko pieni, mutta herättää kysymyksen, miten kyseinen joukko motivoi itsensä opiskelemaan historiaa. Kolmella näistä 15 nuoresta historian arvosana oli kuitenkin vähintään hyvä (8). Vain kaksi heistä aikoi kuitenkin jatkaa opintojaan lukiossa, missä pakollinen historian opiskelu vielä jatkuu.

Hyödyn tai täydellisen hyödyttömyyden kokemus historian opiskelussa näyttäisi siten olevan jonkin verran sidoksissa sekä arvosanoihin että tulevaisuuden tavoitteisiin ainakin tähän tutkimukseen vastanneiden osalta. Varsinkin sisäisen motivaation puutteen on todettu olevan usein yhteydessä heikompaan koulumenestykseen.<sup>80</sup> Jonkin asian kokeminen hyödyttömänä kertoo heikosta motivaatiosta, mutta voi samalla olla syy siihen.

Kyselyn kohdassa IX nuorille esitettiin kysymykset ”mikä oli mielestäsi hyödyllisintä historian tunneilla” ja ”mikä oli mielestäsi turhinta historian tunneilla”. Ensimmäiseen kysymykseen vastaamatta jättäneitä tai ”en tiedä” tai ”ei mikään” – sisältöisiä vastauksia oli yhteensä 22/68, mikä on huomattavan suuri osa. Tyttöjen vastauksissa eniten ääniä sai Suomen

<sup>76</sup> Katso esim. Malmberg & Little 2002, 127 – 131; Yliluoma 2003, 40 – 46.

<sup>77</sup> Torsti 2012, 22.

<sup>78</sup> Historian viimeisin arvosana hyvä (8), kiitettävä (9) tai erinomainen (10).

<sup>79</sup> Kyselyaineisto 2011.

<sup>80</sup> Malmberg & Little 2002, 130 – 131, 139 – 140.

historia ja siihen liittyvät asiat (11/35). Pojilla Suomen historia mainittiin vain kolmessa vastauksessa. Sen sijaan poikien vastauksissa korostui historian oppiminen ja tieto sinänsä (14/33), minkä tytöt mainitsivat vain neljästi.<sup>81</sup>

Muutaman tytön vastauksessa hyödyllisyyttä perusteltiin sillä, miten hyvin asiat olivat jääneet mieleen erilaisilla opetusmenetelmillä: ”se, ettei koko ajan vaa tehty kirjallisiin tehtäviin, ni asiat jäi paremmin mieleen”. Yhdessä vastauksessa hyödyllisyyttä perusteltiin mielenkiintoisuudella: ”suomen historian opiskelu (mielenkiintoista)”. Pojilla perustelua ylipäättäen esiintyi vain yhdessä vastauksessa. Toinen selkeä ero tyttöjen ja poikien välillä olivat opetusmenetelmien merkitys. Noin puolet vastanneista tytöistä mainitsi hyödylliseksi jonkin tietyn opetustavan (esim. muistiinpanojen kirjoittaminen, opettajan kuuntelu, videon katselu). Pojilla opetusmenetelmiin viitattiin vain yhdessä vastauksessa, jossa pidettiin hyödyllisimpänä videoita. Sama vastaaja kuitenkin asetti ehdon ”kunhan ne olivat mielenkiintoisia”.

Kysymys ”mikä oli mielestäsi turhinta historian tunneilla” keräsi selvästi vähemmän vastauksia kuin edeltävä parinsa. Pojista puolet (17/33) ja tytöistä yli neljäsosa (9/35) jätti kokonaan vastaamatta tähän kohtaan. Vastaamatta jättämiselle voi olla monia syitä, kuten se, ettei halua tai viitsi vastata avoimiin kysymyksiin ollenkaan. Toisaalta vastaamattomuus voi johtua kysymyksen kokemisesta liian vaikeaksi tai turhaksi. Tässä tapauksessa osa oli kertonut kyllä näkemyksensä hyödyllisimmistä asioista, jolloin voidaan ajatella, ettei vastaaja ehkä keksinyt mitään erityisen turhaa tai piti vaihtoehtoisesti niin monia asioita turhina, ettei viitsinyt alkaa eritellä niitä. Mitään merkittäviä johtopäätöksiä tyhjästä vastauksista on kuitenkin mahdotonta vetää.

Tyttöjen vastauksissa tulivat tässäkin kysymyksessä esille opetusmenetelmien merkitykset hyödyllisyyden tai turhuuden tunteen aiheuttajina poikia useammin. Yhdessätoista tyttöjen vastauksessa turhimpana mainittiin jokin opetusmenetelmä. Neljässä vastauksessa kyseisen menetelmän turhuutta perusteltiin sillä, että oppilaat tekivät jotain muuta tai eivät muuten osallistuneet: ”Internetin tehtävät, koska puolet luokasta jossain muualla kuin missä piti”. Passiivisuuteen liittyvä hiljaa kuuntelu mainittiin turhana

---

<sup>81</sup> Kyselyaineisto 2011.



kolmessa vastauksessa. Poikien vastauksista puolestaan vain kolme liittyi opetusmuotoon.

Sisällöllisten asioiden suhteen hyödyllisyydestä tuli esille erilaisia ja vastakkaisia näkemyksiä. Eräs vastaaja kertoi historian tuntien hyödyllisimmäksi asiaksi Suomen sodat, mutta turhimmaksi ”neuvosto liiton jutut”. Toisaalla sama vastaaja oli melko samaa mieltä siitä, että historian opiskelu peruskoulussa on ollut täysin hyödytöntä. Hän ei myöskään kokenut oppineensa historiantunneilla mitään taitoja ja harrasti historiaan liittyviä asioita hyvin harvoin koulun ulkopuolella. Myös kahdella muulla vastaajalla hyödyllisenä koetun Suomen historian vastaparina esiintyi turhana koettu ”jonkun muun maan historia” ja ”kaikki mikä on tapahtunut ulkomailla ja ei koske Suomea”. Suomen historiaa ei liitetty vastauksissa muiden maiden tapahtumiin vaan se esiintyi aina irrallisena osana. Osa nuorista näkee Suomen historian siis omana kertomuksenaan, joka on vain heikosti yhteydessä muun maailman tapahtumiin.

Historian hyödyn kokemus näyttäisi olevan hieman suurempaa pojilla kuin tytöillä. Kysyttäessä historiantuntien turhimpia asioita pojista viisi vastasi, ettei historiantunneilla ollut mitään turhaa, kun tytöistä näin vastasi vain yksi. Toisaalta kuusi tyttöä kertoi lähes kaiken olevan turhaa, kun vastaavan vastauksen antoi vain yksi poika. Pojat pitivät myös tyttöjä useammin historiaa hyödyllisenä siksi, että sen tuntemus auttaa ymmärtämään nyky maailmaa ja olivat useammin samaa mieltä siitä, että historian opiskelusta peruskoulussa voi olla hyötyä tulevaisuuden ammatissa. Hyödyllisyyden kokemus näyttäisi olevan yhteydessä sekä arvosanoihin että tulevaisuuden opiskelusuuntaukseen. Korkeampia arvosanoja saavat ja lukioon suuntautuneet nuoret pitivät historiaa hyödyllisempänä. Toisaalta aineiston pojissa oli huomattavasti enemmän lukioon suuntautuvia kuin tytöissä ja poikien historian arvosanat olivat niin ikään korkeampia kuin tyttöjen.<sup>82</sup>

Opetushallituksen vuonna 2011 tekemän kyselytutkimuksen mukaan suomalaiset yhdeksäsluokkalaiset pojat pitävät historiasta oppiaineena enemmän kuin tytöt ja heillä on myös parempi käsitys omasta osaamisestaan. Tutkimuksen mukaan suomalaisnuoret eivät pitäneet historiaa erityisen

---

<sup>82</sup> Kyselyaineisto 2011.

hyödyllisenä aineena, mutta eivät toisaalta varsinaisesti hyödyttömänäkään. Merkittäviä alueellisia tai sukupuolieroja hyödyllisyyden kokemuksessa ei tutkimuksessa havaittu. Sen sijaan ruotsinkieliset nuoret pitivät historiaa huomattavasti suomenkielisiä hyödyllisempänä ja kiinnostavampana, vaikka kokivat osaavansa sitä heikommin. Sitä, millaiset asiat nuoret kokevat hyödyllisinä tai hyödyttöminä ei tutkimuksessa selvitetty.<sup>83</sup>

### 3.2 Historian opetuksen perustelu opetussuunnitelman perusteissa

Peruskoulun oppilaiden täytyy perustella itselleen jollain tavalla se, miksi he opiskelevat koulussa historiaa, jotta opiskeluun olisi edes jonkinlaista motivaatiota. Perustelu voi olla esimerkiksi aineen pakollisuus tai mielenkiintoisuus. Tällaiset perustelut eivät kuitenkaan riitä silloin, kun päättäjät miettivät, mitä aineita peruskouluun valitaan ja paljonko ne saavat oppitunteja. Koska historiaa on opetettu varsin kauan, sen voi helposti ajatella kuuluvan perusopetukseen automaattisesti. Jotta sen säilyttäminen opetussuunnitelmassa olisi perusteltua, täytyy sen hyödyistä olla kuitenkin jonkinlainen selkeä näkemys.

Opetussuunnitelma on nimensä mukaisesti suunnitelma eikä siinä siten tarvitse välttämättä esittää perusteita lopputulokseen päätyneille valinnoille. Kunta- ja koulukohtaisten opetussuunnitelmien tulee noudattaa valtakunnallisesti laadittuja opetussuunnitelman perusteita, joissa on määritelty muun muassa perusopetuksen arvopohja ja oppiaineiden keskeiset sisällöt. Perusopetuksen arvopohjaa voi pitää jonkinlaisena perusteluna sille, miksi esimerkiksi historiassa opiskellaan tiettyjä asioita. Perusopetuksen arvoina mainitaan esimerkiksi ihmisoikeudet, demokratia ja monikulttuurisuuden hyväksyminen, joiden kehitystä ja erilaisia vaiheita historian sisällöt käsittelevät.<sup>84</sup> Vuonna 2010 voimaan tullessa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2004 täydennyksessä arvopohjaan lisättiin vielä tarkennus siitä, mihin asiakirjoihin ihmisoikeudet perustuvat. 7-9 vuosiluokan historian oppimistavoitteisiin lisättiin samalla

---

<sup>83</sup> Ouakrim-Soinio & Kuusela 2012, 42 – 43.

<sup>84</sup> POPS 2004, 14.

näiden asiakirjojen tuntemus ja opetukseen tuotiin kokonainen uusi sisältöalue ”ihmisoikeuskysymykset ja kansojen yhteistyö”.<sup>85</sup>

Perusopetuksen perustana mainitaan suomalainen kulttuuri, joka on kehittynyt ”vuorovaikutuksessa alkuperäisen, pohjoismaisen ja eurooppalaisen kulttuurin kanssa”.<sup>86</sup> Suomalaisen kulttuurin ymmärtämistä ja osallisuutta suomalaisessa yhteiskunnassa edistetään historian oppiaineessa tutustumalla Suomen historian tapahtumiin. Maahanmuuttajien ja erilaisten kulttuurien ymmärtämistä puolestaan voidaan ajatella edistettävän eläytymällä muiden maiden ja kulttuurien menneisyyden lisäksi esimerkiksi Suomesta muualle lähteneiden siirtolaisten kokemuksiin. Perusopetuksen arvoissa mainitulla sukupuolten välisellä tasa-arvolla taas voidaan perustella esimerkiksi äänioikeuden laajenemisen ja naisten aseman historian tuntemusta.<sup>87</sup> Käytännössä kaikille perusopetuksen arvoille voidaan löytää historian oppisisällöistä vastaava kohta, jossa ilmiö liittyy johonkin historian tapahtumaan tai ajanjaksoon.

Opetussuunnitelman perusteiden mukaan historian oppiaineen tavoitteet ovat kuitenkin ensisijassa taidollisia eivätkä tiedollisia, joten edellä mainittujen asiasisältöjen käsittely opetuksessa ei riitä, vaan oppilaan tulisi ymmärtää kyseisiä ilmiöitä syvemmin ja omaksua tiettyjä arvoja omaan ajatteluunsa ja toimintaansa. Historian opettamat taidot – kuten lähdekriittisyys, syy-seuraus-suhteiden ymmärtäminen ja toisen ihmisen asemaan eläytyminen – näyttävätkin tältä kannalta välineiltä, joiden avulla oppilaat voivat omaksua tietyn arvomaailman, ajattelu- ja toimintatavat. Opetussuunnitelman perusteet asettavat siis tavoitteeksi samaan aikaan sekä kriittisen, aktiivisen ja oman perustellun mielipiteen muodostukseen kykenevän että yhteiskunnan yleisesti hyväksytyjä arvoja ja toimintatapoja noudattavan yksilön.<sup>88</sup>

Perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa on määritelty myös perusopetuksen tehtävä. Yleissivistyksen antaminen on mainittu perusopetuksen tehtävänä ensimmäisten joukossa. Suurin osa kyselyyn vastanneista yhdeksäsluokkalaisista esitti niin ikään historian opetuksen syyksi yleissivistyksen. Yleissivistys on käsite, jota näkee ja kuulee

---

<sup>85</sup> Opetushallituksen päätös 18.6.2010, voimassa 1.8.2010 alkaen.

<sup>86</sup> POPS 2004, 14.

<sup>87</sup> POPS 2004, 14.

<sup>88</sup> POPS 2004, 222, 224; Opetushallituksen päätös 18.6.2010, voimassa 1.8.2010 alkaen.

käytettävän jatkuvasti niin mediassa kuin arkikeskustelussakin, mutta mitä se oikeastaan tarkoittaa yhdeksäsluokkalaiselle.

Internetissä toimivassa vapaassa sanakirjassa Wikipediassa yleissivistyksen määrittely alkaa seuraavasti: ”Yleissivistyksellä (saks. Allgemeinbildung) tarkoitetaan pohjasivistystä, joka muodostuu kasvatuksen antamista ja koulussa opituista tiedoista, taidoista ja hyvistä tavoista.”<sup>89</sup> Täsmälleen sama virke löytyy ainakin SuomiSanakirja.fi -sivustolta kohdasta ”yleissivistys”, jossa selityksen perään on vielä lisätty ”esim. Hyvä yleissivistys. Asia, jonka tietäminen kuuluu yleissivistykseen.”<sup>90</sup> Varsinkin nuorten suosimissa sähköisissä sanakirjoissa keskeinen kohta määritelmässä on siis se, mitä koulussa opitaan ottamatta kantaa siihen, mitä siellä pitäisi tai ei pitäisi oppia. Opetussuunnitelmissa taas asetetaan tavoitteeksi yleissivistyksen kartuttaminen määrittelemättä yleissivistystä sen tarkemmin, mistä syntyy kehäpäätelmä, jossa yleissivistys voi tarkoittaa mitä vain. Sekä koulun opetussuunnitelmat että yleissivistyksen käsite ovat kuitenkin yhteydessä ympäröivään yhteiskuntaan ja siinä vallitsevaan kulttuuriin.

Tulevaisuuden tutkimuskeskuksen yleissivistystä ja osaamista työelämässä 2030 käsittelevän hankkeen loppuraportin määrittelyn mukaan yleissivistys tai sivistys on ”tietoihin, taitoihin ja arvoihin perustuvaa kykyä vastata ajan ja elämisen muutosten haasteisiin”. Tiedot ja taidot saavat tässä rinnalleen tapojen sijaan arvot ja siihen liitetään näiden ominaisuuksien ”jatkuva uusintaminen, kehittäminen ja jalostaminen”.<sup>91</sup>

Monipuolisemman määrittelyn yleissivistykselle antaa opetusministeriön humanistis-yhteiskuntatieteellisen yleissivistyksen komitean mietintö:

Sivistys tarkoittaa sekä yksilön sivistyspyrkimystä että yhteisön henkistä pääomaa. Ihmisen sanotaan olevan sivistynyt, kun hän on omaksunut kohtuullisen osan yhteisön perinnöstä ja kykenee hallitsemaan elämäänsä. Toisaalta yksilön henkinen toiminta kasvattaa ja uudistaa yhteisön sivistysperintöä. Sivistys pyrintönä ja perintönä ovat näin saman asian kaksi puolta.<sup>92</sup>

---

<sup>89</sup> Wikipedia: yleissivistys.

<sup>90</sup> Suomisanakirja: yleissivistys.

<sup>91</sup> Aalto et al. 2008, 7 – 8.

<sup>92</sup> Humanismin paluu tulevaisuuteen 1993, 15.

Tässä määritelmässä keskeiseksi nousee yleissivistyksen suhde kyseiseen yhteisöön tai yhteiskuntaan ja siihen liitetään myös toiminta. Sivistyneellä ihmisellä on tässä kaksi tuntomerkkiä: yhteisön perinnön kohtuullinen hallinta ja oman elämän hallinta. Ensimmäiseen voidaan sisällyttää yhteisön tämänhetkisen kulttuurin tuntemuksen lisäksi myös menneisyyden tuntemus. Omaksuminen taas ei tarkoita vain tietämistä vaan myös kyseiseen kulttuuriin kuuluvien periaatteiden mukaan toimimista ja siihen liittyvän arvomaailman hyväksymistä.

Komitean mietinnössä todetaan lisäksi, että yleissivistys on erilaista yksilöstä riippuen ja sen kehittäminen on elinikäinen prosessi. Toisaalta yleissivistys on välttämätön pohja ammattitaidon hankkimiselle ja ammatissa toimimiselle. Yhteisön kannalta yleissivistys on välttämätön, jotta yhteisön jäsenet ymmärtävät toisiaan ja pystyvät toimimaan yhdessä. Yleissivistävän koulutuksen sisällöt puolestaan heijastavat yhteisön käsitystä yhteisestä sivistysperinnöstä ja ajan vaatimuksista. Toisaalta yksittäisiä ajan vaatimuksia on komitean mukaan arvioitava muuttumattomien arvojen valossa ennen kuin ne hyväksytään koulun tavoitteiksi.<sup>93</sup>

Peruskoulutuksessa sinänsä jakamaton yleissivistys on jäsennetty osa-alueisiin, joiden tasapainoinen käsittely varmistaa yleissivistyksen monipuolisen kehittämisen koulutuksessa. Historia oppiaineena ja tieteenalana käsittelee ihmisten toimintaa yhteiskunnassa. Se käsittelee osin samoja ilmiöitä kuin esimerkiksi luonnontieteet, mutta eri kannalta. Yleissivistyksen kannalta on tärkeää käsitellä näitä – esimerkiksi ympäristöön ja luontoon liittyviä – asioita eri näkökulmista.<sup>94</sup> Tällaista yleissivistyksen käsitystä vasten historian opetus peruskoulussa on varsin perusteltua jo pelkästään yleissivistyksen kehittymisen kannalta.

Opetussuunnitelmien perusteissa mainitaan perusopetuksen tehtävänä esimerkiksi yhteisöllisyyden ja tasa-arvon lisääminen yhteiskunnassa, valmiuksien antaminen osallistuvaan kansalaisuuteen ja demokratian kehittämiseen sekä yhteiskunnallisen jatkuvuuden varmistaminen, mutta myös uudistamiskyvyn kehittäminen.<sup>95</sup> Perusopetuksen tavoitteena on siis kehittää osallistuvia ja tiedostavia kansalaisia ja tässä historian opetuksen

<sup>93</sup> Humanismin paluu tulevaisuuteen 1993, 15 – 16.

<sup>94</sup> Humanismin paluu tulevaisuuteen 1993, 17 – 18.

<sup>95</sup> OPS 2004, 14.

merkitys on varmasti vähintään yhtä suuri kuin yhteiskuntaopin. Näiden tavoitteiden saavuttamiseksi nuorten on opittava nimenomaan taitoja, jotka ovat historian opetuksen tavoitteiden keskeisiä osia kuten kriittinen ajattelu. Historian opetuksen hyödyissä palaamme siis nyky maailman ja yhteiskunnan ymmärtämiseen ja siinä toimimisen perusteisiin, minkä voidaan edellä esitettyjen määritelmien mukaan lukea kuuluvaksi yleissivistykseen.

Tällaiset tavoitteet ja niiden toteutumisesta yhteiskunnalle syntyvä hyöty eivät ole kuitenkaan mikään uusi ajatus. Ne ovat säilyttäneet ajan myötä muokkautuneessa muodossa jo valistuksen aikaisen ajatuksen siitä, että menneisyyden tuntemuksesta ja historian harjoittamisesta on hyötyä valtakunnan – nykyään enemmän valtion ja yhteiskunnan – toiminnan kannalta. Samalla ne heijastelevat yhä herbartilaista ajatusta yksilön kansalaisuuden ja siveellisyyden<sup>96</sup> kehittämisestä.

Opetussuunnitelman perusteet sisältää muutamia aihekokonaisuuksia, joiden sisällöt ja tavoitteet koskevat useita eri oppiaineita ja joiden tarkoitus on eheyttää perusopetuksen kokonaisuutta. Näitä ovat

1. Ihmisenä kasvaminen
2. Kulttuuri-identiteetti ja kansainvälisyys
3. Viestintä ja mediataito
4. Osallistuva kansalaisuus ja yrittäjyys
5. Vastuu ympäristöstä, hyvinvoinnista ja kestävästä tulevaisuudesta
6. Turvallisuus ja liikenne
7. Ihminen ja teknologia<sup>97</sup>

Aihekokonaisuuksissa on monia yhtymäkohtia historian oppiaineeseen ja varsinkin kohtien 2. ja 4. tavoitteet ja sisällöt liittyvät oleellisesti historian tavoitteisiin ja sisältöihin. Samalla historian, kuten minkä tahansa oppiaineen, opiskelu kehittää näihin kokonaisuuksiin sisältyviä perustaitoja kuten opiskelu-, yhteistyö ja viestintätaidot.

---

<sup>96</sup> Esimerkiksi J.V. Snellman käsitti ”siveellisyyden” laajemmin kuin mihin sillä yleensä nykyään viitataan. Siveellinen käytös piti sisällään moraalil lisäksi lainkuuliaisuuden ja nämä ilmenivät yksityiselämän lisäksi yhteiskunnallisessa ja valtiollisessa elämässä. Siveellinen henkilö toimii siis yhteiskunnan ja yhteisön kehityksen kannalta oikein ja hyödyllisesti. 1900-luvun ensivuosisikymmenenä herbartilaisuuden yhteydessä käytetty siveellisyyden käsite ei siis välttämättä tarkoita samaa kuin siveellisyys sata vuotta myöhemmin. Katso Pulkkinen 2003, 224 – 225.

<sup>97</sup> POPS 2004, 38 – 43.

Näistä kaikille vuosiluokille ja oppiaineille yhteisistä aihekokonaisuuksista historian aineopetuksessa eniten käsiteltävät asiat liittyvät oman identiteetin kehittämiseen kulttuuriperinnön avulla, kulttuurien välisen ja kansainvälisen yhteistyön ja arvostuksen merkitykseen, lähdekritiikkiin, yhteiskunnan toimintaan ja demokratian merkitykseen sekä teknologian kehitykseen ja sen vaikutuksiin. Näitä teemoja käsitellään historian oppiaineessa pitkälti asiasisältöjen kautta, mutta erilaisilla opetusmenetelmillä niiden käsittelystä voidaan tehdä lähtökohtaisesti syvällisempää tai pinnallisempaa.

### 3.3 Historian hyöty ja motivointi oppikirjoissa

Peruskoulun historian opetuksessa on yleensä keskeisessä roolissa oppilaan ja opettajan lisäksi oppikirja. Oppikirjan lisäksi opettajat tietysti käyttävät usein muita opetusmateriaaleja ja luetuttavat oppilailla muitakin tekstejä, mutta oppikirja teksteineen, kuvineen ja tehtävineen muodostaa opetusmateriaalin ytimen, jota oppilas kantaa päivittäin mukanaan ja jonka avulla hän voi myös kotona kerrata asioita. Yleensä oppikirjaa käytetään opettajan johdolla ja ohjauksessa, jolloin sen mahdolliset puutteet voidaan korvata muulla tavoin. Yksi puute yläkoulun historian oppikirjoissa näyttäisi olevan motivoinnin sekä historian käytön ja tarpeellisuuden selittämisen lähes täydellinen puuttuminen.

Historian tuulet – kirjasarjan seitsemännen ja kahdeksannen luokan oppikirjoissa historian hyödyistä tai käytöstä koulun ulkopuolella ei juuri puhuta. Seitsemännen luokan oppikirjan alussa on kahden aukeaman johdantokappale ”Mennyttä, nykyinen ja tuleva”, joka kertoo siitä, millaista historiallinen tieto on ja millaisista lähteistä se syntyy. Historian tuntemisen hyötyä ei johdantokappaleessa kuitenkaan pohdita. Kappaleessa esitellään muutamia taitoja, joita historian opiskelussa tarvitsee ja joita se kehittää. Taidot esitetään kuitenkin hyödyllisinä lähinnä historian opintojen kannalta: ”Seuraavassa on vielä joitakin opiskeluohjeita, joista on sinulle hyötyä historian opintojen parissa.”<sup>98</sup> Kahdeksannen luokan oppikirjassa ei vastaavaa johdantokappaletta ole, vaan se alkaa suoraan asiasisällön käsittelyllä.

---

<sup>98</sup> Historian tuulet 7, 4.

Historian hyödyn selittämistä lähestytään edellä mainitun johdantokappaleen alussa siteeraamalla Eino Jutikkalaa: ”Sillä, joka hallitsee menneisyyden, on myös parhaat edellytykset ymmärtää nykyisyyttä ja menestystä tulevaisuudessa.”<sup>99</sup> Motto on irrallaan johdantotekstistä eikä siihen viitata myöhemmässä tekstissä mitenkään. Seitsemättä luokkaa aloittavalle oppilaalle lainaus jää luultavasti hyvin irralliseksi ja osin käsittämättömäksi. Nykyisyyden ymmärtäminen ja varsinkin tulevaisuudessa menestyminen on toki hyvin motivoiva ajatus, mutta nuorelle lukijalle jäänee epäselväksi, miten menneisyyden hallitseminen tähän ymmärrykseen ja menestykseen johtaa.

Sekä Aikalainen 7:n että Aikalainen 8:n alussa on Historian tuulista poiketen perinteinen lyhyt teksti otsikolla ”Lukijalle”. Tämä esipuhe alkaa toteamuksella ”Historian opiskelu on tärkeiden tietojen ja taitojen hankkimista.” Tämän enempää näitä tärkeitä tietoja ja taitoja ei kuitenkaan avata vaan siirrytään kehumaan nimenomaisen kirjan selkeyttä ja hyvää käytettävyyttä. Teksti päättyy toiseen toteamukseen ”Historia on menneisyys ja kertomus menneisyydestä. Tervetuloa tutkimaan historiaa!”<sup>100</sup>

Varsinainen johdantokappale Aikalainen 7:ssä on otsikoitu ”Mitä historia on?”. Teksti käsittelee historian luonnetta erilaisten lähteiden pohjalta saatavana tietona ja kertomuksena. Sen tarkoitus on selvästi herättää kiinnostus aikalaisia eli menneisyyden ihmisiä kohtaan Marie Antoinettesta kertovan esimerkin avulla, mutta historian käyttöä nykypäivänä tai sen hyödyntämistä tekstissä ei käsitellä mitenkään. Aikalaisten kertomukset ovatkin kirjan läpi kulkeva juonne, joka tuo tapahtumia lähemmäksi oppilaita ja pitää kenties mielenkiintoa yllä käsittelemällä yksittäisiä ihmisiä suurten tapahtumien rinnalla.

Suoraa vastausta kysymykseen historian opiskelun hyödyistä oppikirjat eivät siis anna. Historian tuulet -oppikirjan sisältö on jaettu ylälukuihin, joita on seitsemännen luokan kirjassa kahdeksan ja kahdeksannen luokan kirjassa yhdeksän. Kunkin yläluvun alussa on teema-aukeama, joka johdattelee luvun aiheeseen. Aukeama muodostuu aina kuvasta ja kuvatekstistä, johdantotekstistä, keskeisistä kysymyksistä sekä aikasuorasta. Aukeaman tarkoitus on selvästi herättää lukijan mielenkiinto sen sisältämiin asioihin. ”Kiinnitä lukiessasi huomiota seuraaviin asioihin” – kysymykset ohjaavat

---

<sup>99</sup> Historian tuulet 7, 3.

<sup>100</sup> Aikalainen 7, 3.



oppilasta löytämään keskeiset sisällöt, kuva ja teksti johdattelevat aiheeseen ja aikasuora auttaa hahmottamaan tapahtumien järjestystä.

Aiheeseen johdattelevilla teema-aukeamilla ei kuitenkaan kerrota, miksi luvun sisältämä asia on keskeinen tai tärkeä opiskella. Niillä pyritään vain auttamaan lukijaa sisällön hahmottamisessa ja herättämään mielenkiinto aiheeseen asialla itsellään. Teema-aukeamia seuraavat aiheeseen liittyvät luvut, jotka käsittelevät tiettyä tapahtumaa, tapahtumasarjaa tai aihealuetta tietyssä aikana. Luvut koostuvat leipätekstistä, jossa asiasisältö on kerrottu, sisältöön liittyvistä kuvista, taulukoista ja kartoista sekä tehtävistä. Kunkin luvun lopussa on esitetty muutama, yleensä kysymysmuotoinen, tehtävä. Se, miksi kunkin luvun asia on oppikirjaan valittu, jää kuitenkin lukijalle perustelematta.

Historian tuulten tapaan on myös Aikalainen jaettu alalukuihin, jotka noudattelevat osin opetussuunnitelman perusteissa esitettyä saarekejakoa ja jakautuvat sitten varsinaisiin kappaleisiin. Alalukujen alussa on aina johdatusaukeama, joka koostuu suuresta kuvasta, lyhyestä tekstistä, aikasuorasta ja luvun keskeisten käsitteiden luettelosta. Näiden johdatusaukeamien tekstit esittävät lyhyesti ja tiiviisti sen, mistä luvussa puhutaan, mutta niissä ei viitata mitenkään siihen, mikä merkitys tällä asialla tai kyseisillä tapahtumilla mahdollisesti on nykypäivän kannalta tai miksi luvun sisältö on hyödyllistä tuntea.

Oppiaineen olemassaoloa ei siis kyseisissä oppikirjoissa juurikaan perustella oppilaille. Yhtenä syynä tähän voi olla perustelun ja hyödyn osoittamisen vaikeus. Historian tuntemuksen välitöntä ja konkreettista hyötyä on vaikea todentaa ja sen selvittäminen peruskouluikäiselle ymmärrettävästi ja kiinnostavasti on haastavaa. Toinen syy voi piillä oppiaineen vakiintuneessa asemassa. Historia on Suomessa kuulunut oleellisesti perusopetukseen niin kauan kuin sellaista on annettu.<sup>101</sup> Historian opettaja, tutkija tai oppikirjan tekijä ei ehkä tule ajatelleeksi, ettei historian itsestäänselvyys oppiaineiden joukossa välttämättä motivoi millään tavalla peruskouluikäistä nuorta.

Historian tuulet – sarjan seitsemännen ja kahdeksannen luokan kirjat on toteutettu samalla tyylillä ja jälkimmäinen muodostaa suoran jatkumon

---

<sup>101</sup> Arola 2002, 10 – 32.

ensimmäiseen. Kummassakin on pääasiallisesti jokaisen luvun päätteeksi 4 – 6 lyhyttä tehtävää. Aikalainen noudattelee samankaltaista kaavaa. Molemmat sarjat sisältävät myös erilliset tehtäväkirjat, mutta monissa kouluissa näitä ei kuitenkaan taloudellisista tai muista syistä käytetä. Oppikirjan tehtävät voidaan jaotella erilaisiin tyyppeihin, jolloin voidaan paremmin hahmottaa, millaisia ne ovat luonteeltaan.

Suurin osa kummankin kirjaparin tehtävistä on sisällöllisiä tehtäviä, joiden keskeinen kysymys on ”mitä tapahtui?”, ”miten tapahtui?” tai ”miksi tapahtui?”. Miksi – tehtävät auttavat yleensä oppilasta löytämään syy-seuraus-suhteita ja toimijoiden motiiveja. Tietosisällön kuvailuun liittyvät tehtävät puolestaan auttavat kertaamaan kappaleen asiaa tapahtumatasolla. Pelkkien tapahtumien tai valmiiden tietojen opettamista on kuitenkin kritisoitu jo pitkään ja se on ristiriidassa sekä modernin tietokäsityksen että historian tutkimuksellisen tiedonluonteen kanssa.<sup>102</sup> Toisaalta perustietoaines toimii usein pohjana näkemysten ja mielipiteiden muodostamisessa sekä työkaluna ajattelun kehittämisessä.

Kolmas suuri tehtäväryhmä on Historian Tuulten osalta aineiston tulkitsemista ja soveltamista vaativat tehtävät. Näiden painopiste lisääntyy selvästi kahdeksannen luokan kirjassa. Aineisto – tehtävät liittyvät yleensä jonkin alkuperäistekstin, kuvan, kartan tai kuvion tulkitsemiseen ja niiden vaativuustaso vaihtelee kuten muidenkin tehtävätyyppien. Nämä tehtävät kehittävät lähteidenlukutaitoa ja lähdekritiikkiä. Aikalainen – kirjoissa vastaavia aineiston lukuun ja tulkintaan liittyviä tehtäviä on huomattavasti vähemmän. Seitsemännen luokan kirjassa noin joka kymmenes tehtävä liittyy jonkinlaisen lähteen lukemiseen, mutta kahdeksannen luokan kirjassa tällaisia tehtäviä on vain kaksi, jotka ovat kumpikin kartan tutkimistehtäviä.

Noin joka kymmenes kumpienkin kirjojen tehtävistä liittyy jonkin käsitteen tai käsitteiden määrittelyyn. Monissa muidenkin tyyppien tehtävissä tosin tulee ymmärtää jokin käsite ennen kuin tehtävään voi onnistuneesti vastata. Käsitteiden ymmärtäminen on keskeistä kokonaisuuden ymmärtämisen kannalta. Aikalaisessa käsitteisiin kohdistetaan erityistä huomiota luettelemalla keskeisimmät käsitteet jaksoaukeamilla.

---

<sup>102</sup> Virta 2002, 35 – 39.

Taulukko 1<sup>103</sup>

Tehtävätyyppi	Esim.	Hist. tuulet 7		Hist. tuulet 8		Aikalai- nen 7		Aikalai- nen 8	
Mitä tapahtui/ kuvailu -tehtävät	Mitä päätettiin Wannseen konferenssissa Berliinissä tammikuussa 1942? (Aikalainen 8, sivu)	54	<b>35 %<sup>104</sup></b>	50	<b>27 %</b>	65	<b>35 %</b>	62	<b>41 %</b>
Syy-seuraus- suhde/miksi -tehtävät	Miksi Yhdysvallat pudotti Japaniin kaksi atomipommia? (Hist.tuulet 8, 92)	44	<b>28 %</b>	60	<b>33 %</b>	56	<b>30 %</b>	52	<b>35 %</b>
Aineiston tulkinta ja sovellus -tehtävät	Tutustu tilastoon sisällissodassa kuolleista. a) Mikä oli tilaston mukaan yleisin kuolinsyy? - - c) Miksi valkoisia kuoli tilaston mukaan vankileireillä vain neljä henkeä? (Hist. tuulet 8, 17)	22	<b>14 %</b>	30	<b>16 %</b>	11	<b>6 %</b>	2	<b>1 %</b>
Käsite -tehtävät	Mitä apartheid tarkoittaa? (Hist. tuulet 8, 134)	12	<b>8 %</b>	22	<b>12 %</b>	21	<b>11 %</b>	17	<b>11 %</b>
Yhteys nykypäivään -tehtävät	Mitä puolueita on nykyisessä eduskunnassa? (Hist. tuulet 7, 177)	18	<b>12 %</b>	12	<b>7 %</b>	8	<b>4 %</b>	3	<b>2 %</b>
Mielipiteen muodostus, pohdinta ja eläytymis- tehtävät	Olet tehtaan työntekijä 1800-luvun lopulla. Selitä työtoverillesi, miksi työläisten kannattaa liittyä ammattiyhdistykseen ja työväenpuolueeseen. (Aikalainen 7, sivu)	2	<b>1 %</b>	11	<b>6 %</b>	21	<b>11 %</b>	11	<b>7 %</b>
Oppilaan omaan elämään/identi- teettiin/sukuun liittyvät tehtävät	Ota selvää omasta suvustasi. Minkä ammatin harjoittajia esivanhempasi olivat? Kuuluivatko he johonkin säätyyn vai jäivät he säätyjen ulkopuolelle? (Hist. tuulet 7, 37)	4	<b>3 %</b>	0	<b>0 %</b>	4	<b>2 %</b>	3	<b>2 %</b>
	Yht.	156	<b>100 %</b>	184	<b>100 %</b>	186	<b>100 %</b>	150	<b>100 %</b>

- Samantyyppiset a), b) jne. – kohdat on laskettu yhdeksi tehtäväksi
- Eri tyyppien piirteitä tai useamman kysymyksen sisältävä tehtävä on voitu laskea useampaan kuin yhteen kohtaan

<sup>103</sup> Historian tuulet 7, Historian tuulet 8, Aikalainen 7, Aikalainen 8.

<sup>104</sup> Prosenttia kirjan kaikista tehtävistä.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa ei kohdisteta historian käsitteiden hallitsemiseen erityistä huomiota. Yhdeksi yleisistä historian opetuksen tehtävistä määritellään ”antaa oppilaalle aineksia - - perehtyä ajan käsitteeseen”<sup>105</sup> ja viidennen ja kuudennen luokan tavoitteissa tämä eritellään tavoitteeksi: ”oppilas oppii ymmärtämään erilaisia tapoja jakaa historia aikakausiin ja käyttämään oikein käsitteitä esihistoria, historia, vanha aika, keskiaika, uusi aika”<sup>106</sup>. Vaikka opetussuunnitelma ei käsitteiden määrittelytaitoa erityisenä tavoitteena mainitse, on niiden hallitseminen monesti välttämätöntä itse asian ymmärtämiseksi. Pelkän irrallisen käsitteen opetteleminen on kuitenkin usein harhaanjohtavaa ja yksinkertaistavaa. Vaikka peruskoulutason opetuksessa on lähes välttämätöntä yksinkertaistaa monia asioita, olisi oppilaille silti syytä luoda ymmärrys siitä, että käsitteiden merkitykset voivat ajan kuluessa muuttua ja että sama käsite voi käyttäjästä riippuen saada erilaisia merkityksiä.<sup>107</sup>

Oppilaan omaa elämää lähimpänä ovat nykypäivään sidotut tai oppilaan omaan sukuun, mielipiteeseen tai identiteettiin liittyvät tehtävät, joita on Historian tuulet – kirjoissa noin joka seitsemäs. Seitsemännen luokan kirjassa tällaisia tehtäviä on enemmän kuin kahdeksannen luokan kirjassa, mikä on yllättävää siinä mielessä, että kahdeksannella luokalla käsitellään lähempänä nykypäivää olevia aiheita ja tullaan lopuksi aivan viime vuosikymmeniin, jolloin olisi helpompaa sitoa asioita oppilaan omaan kokemusmaailmaan. Aikalainen – kirjoissa tällaisia tehtäviä on kuitenkin vielä vähemmän. Aikalainen 7:n tehtävistä tällaisia on noin 6 prosenttia ja Aikalainen 8:n tehtävistä vain noin 4 prosenttia.

Sen sijaan Aikalainen – kirjojen tehtävistä huomattava osa liittyy eläytymiseen ja oman mielipiteen muodostamiseen. Useissa tehtävissä kehoitetaan oppilasta myös pohtimaan. Vastaavanlaisia tehtäviä löytyi Historian Tuulista puolestaan hyvin vähän, tosin kahdeksannen luokan kirjasta huomattavasti enemmän kuin seitsemännen.

Iso osa tehtävistä kehittää historian opiskeluun liittyviä taitoja, kuten lähdekriittistä ajattelua, käsitteistön tuntemusta ja syy-seuraus-suhteiden ymmärtämistä. Kuitenkin muulla kuin itse sisällöllä varsinaisesti motivoivia

---

<sup>105</sup> POPS 2004, 222.

<sup>106</sup> POPS 2004, 222.

<sup>107</sup> Hyvärinen et al. 2003, 10.

tehtäviä on verraten vähän. Toisaalta jos lasketaan yhteen nykypäivään yhteydessä olevat tehtävät, oppilaan omaa mielipidettä ja pohdintaa vaativat tehtävät sekä oppilaan omaan minuuteen liittyvät tehtävät riittää näitä lähes joka kappaleen yhteyteen. Yhtenä syynä asiasisältöpainotteisuuteen voi olla tehtävien kertaava luonne lukujen lopussa. Lukujen alussa ei kuitenkaan myöskään ole motivoivia osioita, ellei jaksoaukeamia pidetä tällaisina.

Peruskoulun oppikirjat on tarkoitettu käytettäväksi pääasiassa koulumuotoisessa opiskelussa, jota ohjaa aiheeseen perehtynyt opettaja. Tältä pohjalta voidaan ajatella, että oppiaineen tärkeyden tai hyödyn perustelu on jätetty tietoisesti opettajan tehtäväksi. Toisaalta oppikirjat pyrkivät mahdollisimman hyvään käytettävyyteen ja selkeyteen niin, että niitä voi hyödyntää myös ilman kyseisen aineen opettajan ohjeistusta. Ne sisältävät itse asian lisäksi monia pedagogisesti tärkeitä osioita: johdattelua, havainnollistavia kuvia, hahmotusta helpottavia kuvioita ja kertaustehtäviä. Ehkä kirjantekijöiden oletus on, että kirjan käyttäjä on jo valmiiksi vakuuttunut siitä, että kirjan sisällöstä on hänelle jotain hyötyä eikä sitä tarvitse kirjassa enää todistella. Yläkouluikäisten nuorten kohdalla tämä valmiiksi motivoitunut asenne ei kuitenkaan läheskään aina toteudu.

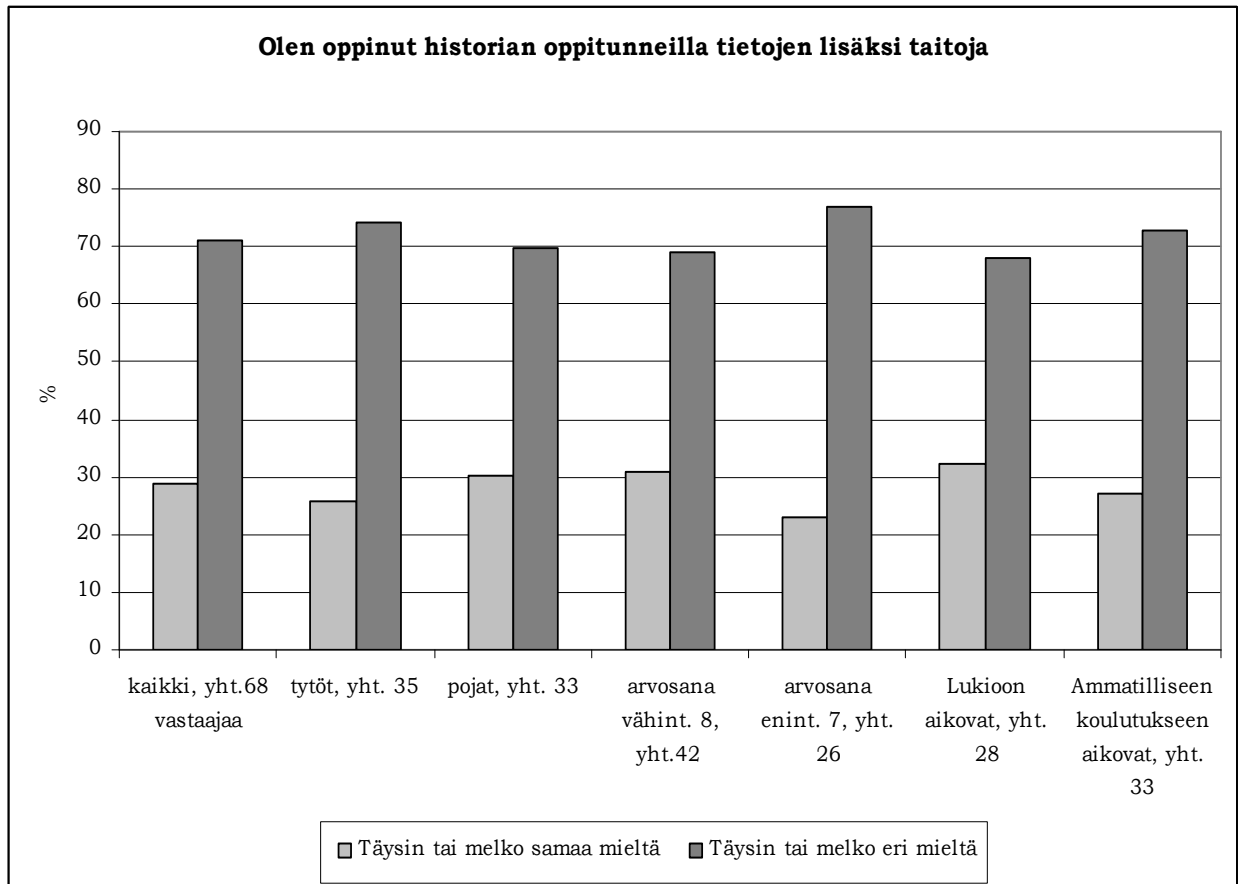
### 3.4 Historian opettamat taidot

Edellisessä luvussa sivuttiin historian opiskeluun ja tutkimiseen liittyviä taitoja, joita myös historian perusopetuksen on tarkoitus kehittää. Oppikirjojen tehtävät keskittyvät sisällöllisten asiakysymysten lisäksi syy-seuraus-suhteiden hahmottamiseen, lähteiden tulkitsemiseen ja argumentointitaitoon. Mutta opettaako historia jotain muutakin ja kokevatko peruskoulun käyneet nuoret historian opettaneen muuta kuin tietoja?

Kyselyyn vastanneista yhdeksäsluokkalaisista vain vajaa kolmannes oli samaa mieltä väittämästä ”Olen oppinut historian oppitunneilla tietojen lisäksi taitoja”. Vain kaksi vastaajaa oli täysin samaa mieltä, kun 19 vastaajaa oli täysin eri mieltä. Eri sukupuolten välillä ei ollut suurta eroa vastaajien jakaantumisen suhteen, kuten ei myöskään sillä, oliko vastaaja hakeutumassa lukioon vai ammatilliseen koulutukseen. Sen sijaan korkeintaan tyydyttävän (7) historian arvosanan saaneista suurin osa oli sitä

mieltä, ettei ollut oppinut historian oppitunneilla taitoja. Vähintään arvosanan hyvä (8) saaneista noin kolmannes oli samaa mieltä väittämän kanssa, kun korkeintaan arvosanan tyydyttävä (7) saaneiden joukosta samaa mieltä oli vain vajaa neljännes (katso diagrammi 1).

Diagrammi 1<sup>108</sup>



Suurin osa kyselyyn vastanneista ei siis kokenut peruskoulun historian opettaneen taitoja. Toisaalta kyselytilanteessa ainakin yksi vastaaja esitti ääneen kysymyksen, mitä taidot tarkoittavat. Historian kehittämät taidot voivat olla vaikeita havaita, koska ne eivät välttämättä anna mitään konkreettista kykyä verrattuna vaikkapa kädentaitoihin tai matemaattisiin aineisiin (esim. taito neuloa sukka tai ratkaista yhtälö). Voidaan kuitenkin kysyä, mitä nuoren opiskelumotivaatiolle tekee, jos tämä ei koe kehittyvänsä oppiaineen parissa muuta kuin tiedollisesti, jos tiedot vielä koetaan toissijaisina arkielämän ja tulevaisuuden kannalta.

<sup>108</sup> Kyselyaineisto 2011.

Kyselyssä pyydettiin vastaajia antamaan yhdestä kolmeen esimerkkiä siitä, millaisia taitoja he mahdollisesti kokivat oppineensa historian oppiaineessa. Vastaajista 21 mainitsi vähintään yhden opitun taidon. Näistä yksi vastaaja kertoi oppineensa ”ala-asteen tunneil solmun” mutta loput liittyivät selvästi historian opiskeluun. Kuusi vastaajaa sanoi, ettei ollut oppinut mitään ja 41 vastaajaa joko jätti kohdan tyhjäksi tai vastasi ettei tiedä. Lisäksi yksi kommentti kuului ”en ainakaan halua sellaselle alalle missä tarvitaa hissaa”. Kyseinen vastaaja ei tiennyt, aikooko peruskoulun jälkeen hakeutua lukioon vai johonkin ammatilliseen koulutukseen, mutta oli täysin eri mieltä väitteestä, että historianopiskelusta peruskoulussa olisi hänelle hyötyä tulevaisuuden ammatissa. Kaikkiaan vastaukset kertoivat hyvin negatiivisesta suhtautumisesta koulun historiaan ja historiaan yleensä.

Yli puolet vastanneista (12/21) mainitsi oppineensa historian opiskelun myötä hakemaan tietoa verkosta tai etsimään sitä tekstistä. Lisäksi neljä kertoi oppineensa lukemiseen liittyviä taitoja, kuten asiatekstin luku ja erilainen tapa lukea kokeeseen, ja yksi kertoi oppineensa esseevastauksen kirjoittamista. Historiaan liittyvät nuorten kokemat taidot liittyivät siis kyseisessä koulussa paljolti tekstin ja tiedon käsittelyyn ja hallintaan ja olivat hyvin konkreettisia. Loput vastauksista olivat melko hajanaisia. Kolme vastaajaa koki oppineensa sosiaalisia taitoja ja yksi vastasi oppineensa yleisesti työskentelytaitoja. Tietojen tai lähteiden vertailu mainittiin kahdesti ja niin ikään ymmärryksen lisääntyminen kahdesti. Yksi kertoi oppineensa pohdiskelemaan ja päättelemään ja yksi erittelemään eri näkemyksiä ja mielipiteitä. Yleissivistys tuli tässäkin kohden esille yhdessä vastauksessa. Yksittäisinä ”taitoina” mainittiin myös ”miten suomesta tuli itsenäinen”, ”ettei äänestä ketä tahansa” ja ”muistaa vuosilukuja”.

Vastausten perusteella monet nuorista siis pystyivät tunnistamaan historiaan liittyvää taitojen oppimista ja ilmaisemaan sen lyhyesti. Vaikeasti hahmotettavien taitojen tiivistäminen kyselylomakkeelle ei ole helppo tehtävä varsinkaan, jollei ole asiaa etukäteen pohtinut. Taitoja maininneiden sukupuoli- tai opintosuuntausjakaumassa ei ollut juurikaan eroja, mutta suurin osa vastanneista oli saanut historiasta vähintään hyvän (8) arvosanan. Toisaalta kaksi arvosanan erinomainen (10) ja kymmenen arvosanan kiitettävä (9) saaneista jätti kohdan tyhjäksi tai ei kokenut oppineensa mitään taitoja.

## 4 Oppikirjojen ja opetussuunnitelman historiakuvat

### 4.1 Saarekejaon Suomi ja muu maailma

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa on historian opetuksen keskeiset sisällöt jaettu yhdeksään saarekkeeseen, joista jokainen käsittelee tiettyä aihealuetta. Nämä aihealueet ovat sisällöllistä valmista historiatietoa eivätkä vastaa oppilaan oppimiselle asetettuja tavoitteita, jotka ovat lähinnä taidollisia, eivät tiedollisia, kuten opetuksen keskeiset sisällöt. Saarekkeiden aiheet etenevät kronologisesti ja kolmessa niistä on tarkoitus käsitellä yksiselitteisesti sekä Suomen että muun Euroopan tai maailman tapahtumia. Kaksi saarekkeista sisältää vain Suomen historiaa ja neljässä Suomea ei ole erityisesti mainittu.<sup>109</sup> Esimerkiksi luokkien 7 – 9 sisällöissä ensimmäinen saareke käsittelee elämää 1800-luvulla sekä kansallisuusaatetta ja sen alaotsikoita ovat

- elämää 1800-luvun Suomessa
- 1800-luvun alun keskeiset valtiolliset muutokset ja kansallisuusaatteen vaikutukset Euroopassa
- kulttuuri kansallisuusaatteen heijastajana Suomessa<sup>110</sup>

Saarekkeessa on siis tarkoitus käsitellä kansallisuusaatetta sekä yleisesti Euroopassa että sen ilmenemistä erityisesti Suomessa. Onnistuessaan tällainen käsittely saa oppilaan liittämään Suomen osaksi suurempaa kokonaisuutta, jossa vaikuttavat samat aatteet, jotka voivat saada erilaisia ilmenemismuotoja eri paikoissa tai eri aikoina. Toisaalta saareke painottaa 1800-luvun Suomen kulttuuria ja elämää yleisesti. ”Elämää 1800-luvun Suomessa” on tarkemmin määrittelemättömänä aiheena niin suurpiirteinen ja laaja, että sen voi katsoa tarkoittavan lähes mitä vain elämän tai yhteiskunnan osa-alueita. Opetussuunnitelmassa ei määritellä, onko kyse poliittisesta elämästä, kulttuurielämästä, säätyläisten elämästä, maaseudun elämästä tai jostain muusta. Kumpikin tässä tarkasteltu oppikirja käsittelee sekä poliittista tilannetta että eri yhteiskuntaryhmien arkielämän puitteita 1800-luvun Suomessa.

---

<sup>109</sup> POPS 2004, 224 – 225.

<sup>110</sup> POPS 2004, 224 – 225.



Historian tuulet 7:ssä opetussuunnitelman ensimmäistä saarekettä käsitellään ensimmäisessä luvussa, joka on otsikoitu ”Suomesta tulee suuriruhtinaskunta”. Luvun viisi kappaletta käsittelevät Ranskan suurta vallankumousta, Suomen sotaa, Porvoon valtiopäiviä, Helsinkiä ja elämää suomalaisessa sääty-yhteiskunnassa. Kappaleiden aiheet siirtyvät yleisemmältä Euroopan poliittisia tapahtumia käsittelevältä tasolta kohti yksittäisten suomalaisten ihmisten elämää. Suomen sotaa käsittelevä kappale liittyy Suomen osaksi edellisessä kappaleessa suurpiirteisesti käsiteltyjä Napoleonin sotia, minkä jälkeen selvitetään Suomen suuriruhtinaskunnan asemaa osana Venäjää. Neljäs kappale kuvailee Helsingin muuttamista pääkaupungiksi, siihen liittyviä rakennustöitä ja kaupunkielämää, kun taas viides kappale kertoo maaseudun yhteiskuntaryhmistä ja kulttuurista.<sup>111</sup> Luku painottuu Suomen poliittisen aseman ja toisaalta tavallisen elämän puitteiden ja yhteiskunnan kuvailuun, mutta kansallisuusaatetta ja sen kulttuurisia vaikutuksia Suomessa käsitellään vasta kuudennessa luvussa ”Suomen kansakunta syntyy”, jolloin käsitellään myös Suomen teollistumista ja kerrotaan lisää ihmisten elämästä 1800-luvun Suomessa.<sup>112</sup>

1800-luvun nationalismia ja sen yleisiä vaikutuksia Euroopassa käsitellään Historian tuulien kappaleessa 12 ”Kansallisuusaate yhdistää ja hajottaa”. Kun ensimmäisessä kappaleessa käsiteltiin lähinnä Ranskaa, luodaan 12. kappaleessa katsaus lisäksi saksalaisten ja italialaisten sekä Venäjän ja Itävallan tilanteisiin kansallisuusaatteen näkökulmasta. Tällöin viitataan kuitenkin vain hyvin lyhyesti kappaleen lopussa Suomen samanaikaiseen tilanteeseen ja todetaan kansallisen heräämisen tapahtuneen Suomessa muuta Eurooppaa rauhallisemmin.<sup>113</sup> Opetussuunnitelmassa esitetty saarekejako on siis oppikirjassa hajotettu käsittelemällä samaan aihepiiriin suunnitelmassa koottuja asioita eri vaiheissa kirjaa. Mikäli opettaja seuraa kirjan kappalejärjestystä, katkeaa opetussuunnitelman ensimmäisen saarekkeen käsittely ikään kuin kesken ja jatkuu toisen saarekkeen jälkeen katketakseen uudelleen ennen kansallisen heräämisen käsittelyä Suomessa. Toisaalta opetussuunnitelman toinen saareke käsittelee teollistumista ja kaupungistumista, jota Historian tuulissa niin ikään käsitellään kahdessa eri

---

<sup>111</sup> Historian tuulet 7, 9 - 37.

<sup>112</sup> Historian tuulet 7, 134 - 155.

<sup>113</sup> Historian tuulet 7, 76 - 79.

kohdassa: yleisesti teollista vallankumousta käsitellään kappaleissa 7, 8 ja 9, mutta Suomen teollistumista vasta kappaleessa 25.<sup>114</sup>

Aikalainen 7 käsittelee opetussuunnitelman ensimmäistä saareketta perusteellisemmin ja tiiviimmässä järjestyksessä kuin Historian tuulet. Historian tuulten edetessä yleisemmältä tasolta yksityisempään ja toisaalta jakaessa saarekkeen eri vaiheisiin kirjan etenemistä, käsittelee Aikalainen ensin poliittiset tapahtumat kronologisesti aloittaen Ranskan suuresta vallankumouksesta ja Napoleonin valtaannoususta, käsitellen sitten Suomen sotaa ja autonomian alkuaikaa ja palaten taas Ranskaan Napoleonin kukistumiseen ja Wienin kongressiin. Nämä aiheet muodostavat ensimmäisen luvun ”Suomi osana suurvaltojen suunnitelmia”, jota seuraa toinen luku ”Elämänmenoa 1800-luvun Suomessa”. Toinen luku käsittelee suomalaisten elämää ja kulttuuria 1800-luvulla sekä maaseudulla että kaupungissa.<sup>115</sup> Osa Aikalaisen tässä käsittelemistä aiheista – kuten suuret nälkävuodet ja lasten asema – on Historian tuulissa sijoitettu vasta seitsemännen luokan kirjan loppupuolelle.<sup>116</sup>

Kansallisuusaatetta Aikalainen 7 käsittelee kolmannessa luvussa ”Kansat ja kansalaiset”. Nationalismin käsitteen, saksalaisten, italialaisten, Venäjän ja Itävallan käsittelyn jälkeen Aikalaisessa käsitellään Suomen kansallista heräämistä, fennomaaneja ja ajatusta suomalaisuudesta.<sup>117</sup> Näin opetussuunnitelman ensimmäisen saarekkeen asiat käydään läpi kirjan kolmessa ensimmäisessä luvussa, minkä jälkeen siirrytään opetussuunnitelman seuraavan saarekkeen eli teollistumisen ja kaupungistumisen käsittelyyn.

Suomi liitetään kummankin tarkastellun oppikirjan alussa osaksi Euroopan poliittisia tapahtumia, mutta opetussuunnitelman ensimmäinen saareke tulee käsitellyksi hieman erilaisin painotuksin ja eri tahdissa. Kummassakin kirjassa käsitellään kuitenkin myös muita kuin opetussuunnitelmassa mainittuja aiheita: esimerkiksi Suomen sodalle on nimetty oma käsittelykappale ja sodan kulku suomalaisten perääntymisestä Viaporin antautumiseen ja Haminan rauhaan käydään läpi kummassakin kirjassa.

---

<sup>114</sup> Historian tuulet 7, 45 – 61, 146 – 150.

<sup>115</sup> Aikalainen 7, 10 – 53.

<sup>116</sup> Historian tuulet 7, 148 – 155.

<sup>117</sup> Aikalainen 7, 54 – 75.

Myös autonomisen Suomen hallintoa ja keskeisiä virkamiehiä esitellään kummassakin kirjassa, vaikka näitä ei opetussuunnitelmassa mainita. Sekä sota-aika että hallinnon järjestäminen ovat toki osa ”elämää 1800-luvun Suomessa”, mutta niiden merkitystä tavallisten ihmisten arkipäivään kuvaillaan hyvin vähän.

Suomen sota, irtautuminen Ruotsista ja autonomisen aseman saaminen Venäjän valtakunnassa ovat osa Suomen historian niin sanottua kansallista kertomusta, joka syntyy yhteisölle merkityksellisiksi koetuista menneisyyden tulkinnoista. Tämä kansallinen kertomus korostuu Pilvi Torstin tutkimuksessa suomalaisten historiatietoisuudesta ja sen perusjuonena nousee esiin Suomen jatkuva edistys ja kehitys hyvien ja huonojen aikojen vaihtelusta huolimatta.<sup>118</sup> Vastaavia suuria kansallisia kertomuksia on rakennettu muissakin valtioissa ja ne elävät vaihtelevasti edelleen esimerkiksi populaarikulttuurissa. Toisaalta näiden kansallisten kertomusten rinnalle ja tilalle on muodostettu muita tiettyjen joukkojen historiallisia kertomuksia, kuten esimerkiksi naisten, tummaihoisten tai seksuaalivähemmistöjen historioita. Jokainen näistä historioista muodostaa kertomuksen, jonka juoni suuntaa usein vaikeuksista taistelujen kautta parempaan asemaan tai kehitykseen. Kansallinen kertomus kuten muutkin tarinat tai kertomukset tietyn joukon menneisyydestä muodostuvat kollektiivisen muistin pohjalta sen mukaan, mitä yhteisö pitää merkityksellisenä.<sup>119</sup> Mielenkiintoinen kysymys on, kuinka paljon koulu vaikuttaa tietynlaisen kansallisen kertomuksen ylläpitoon ja siirtämiseen sukupolvelta toiselle vai heijastavatko kouluopetuksen sisällöt yhä yhteisön tärkeiksi kokemia asioita. Koulu ja yhteisön yleiset käsitykset ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa keskenään ja kumpikin vaikuttaa toisiinsa.

Torstin tutkimuksessa tuli ilmi, että suomalaiset myös näkevät oman maansa historian irrallisena muusta maailmasta. Haastatellut toivat esiin lähinnä kansallisia asioita ja näkökulmia.<sup>120</sup> Tässä tarkastelluissa oppikirjoissa on jossain määrin nähtävissä samansuuntaista erottelua Suomen ja yleisen historian välillä. Myös opetussuunnitelman saarekkeista jotkut on suunnattu selvästi vain Suomen historian käsittelyyn. Vaikka Suomen historian

---

<sup>118</sup> Torsti 2012, 244 – 245. Taloudellisesta menestystarinasta katso esim. Ojala et al. 2006.

<sup>119</sup> Tosh 2008, 13 – 16.

<sup>120</sup> Torsti 2012, 245.

tapahtumien käsittely on osa opetussuunnitelmaa ja oman maan historian korostaminen opetuksessa perusteltua, on olemassa vaara, että oppilaalle jää kuva Suomen historiasta irrallisena eikä tämä pysty liittämään sitä laajempaan kontekstiin. Edellä esitettyä ensimmäistä saareketta seuraavat kaksi aihekokonaisuutta, joissa tämä irrallisuuden kuvan syntymisen riski on ilmeinen:

Teollinen vallankumous

- teollistuminen ja sen vaikutukset ihmisten elämään
- kaupungistuminen

Murrosten aika Suomessa

- sääty-yhteiskunnan mureneminen
- Suomen venäläistäminen ja sen vastustus<sup>121</sup>

Ensimmäisessä saarekkeessa käsitellään teollista vallankumousta yleisesti ja jälkimmäisessä vastaavaa aikaa nimenomaan Suomessa. Mikäli irrallisen Suomen historian kuvaa halutaan välttää, jää oppikirjan ja opettajan vastuulle huolehtia siitä, ettei asioita käsitellä niin irrallisina toisistaan kuin ne on suunnitelmassa esitetty. Toisaalta opetussuunnitelmassa ei historian oppiaineen kohdalla oteta kantaa siihen, millä tavoin oppilaan tulisi mahdollisesti liittää Suomen historian tapahtumat muun maailman historiaan.

Historian tuulet 7:ssä teollistumista käsitellään toisessa luvussa ”Koneet muuttavat maailmaa”. Tässä käsitellään kuitenkin teollistumista, teollisuuskaupunkeja ja näihin liittyvää sosialismin aatetta yleiseurooppalaisesta näkökulmasta ja Suomen teollistumisesta puhutaan vasta kuudennessa luvussa suomalaisten kansallisen heräämisen yhteydessä, jonka jälkeen jatketaan opetussuunnitelman seuraavaan saarekkeeseen luvussa ”Suomalaiset kiinnostuvat vaikuttamisesta”.<sup>122</sup> Tämä suomalaisen sääty-yhteiskunnan murenemista, Suomen venäläistämistä ja sen vastustamista käsittelevä saareke on ainoa, jota Historian tuulien seitsemännen luokan kirjassa ei ole jaettu useampaan lukuun eri vaiheisiin kirjaa.

---

<sup>121</sup> POPS 2004, 224 – 225.

<sup>122</sup> Historian tuulet 7, 38 – 61, 146 – 150, 156 – 177.

Aikalaisen seitsemännen luokan kirja seuraa Historian tuulia tarkemmin opetussuunnitelman saarekejako ja järjestystä. Ensimmäisen saarekkeen käsittelyn jälkeen se kertoo neljännessä luvussa teollistumisesta ja kaupungistumisesta sekä yleisesti että Suomessa.<sup>123</sup> Viides luku ”Intiaanien maista Amerikan Yhdysvalloiksi” ei kuitenkaan suoranaisesti kuulu opetussuunnitelman piiriin, kuten ei Historian tuultenkaan vastaava neljäs luku ”Yhdysvalloista tulee suurvalta”.<sup>124</sup> Aikalainen 7 palaa opetussuunnitelman saarekejaon piiriin seitsemännessä luvussa ”Suomen asema vaarassa”, joka käsittelee kolmannen saarekkeen asioita.<sup>125</sup> Ainoastaan opetussuunnitelman neljäs saareke on Aikalaisessa jaettu kahteen kohtaan kirjaa: kuudes luku käsittelee suurvaltojen siirtomaapolitiikkaa ja kahdeksas luku ensimmäistä maailmansotaa. Loput saarekkeen asioista käsitellään kahdeksannen luokan kirjan alussa. Tämä hyvin laaja saareke on jaettu useampaan lukuun myös Historian tuulissa.<sup>126</sup> Kaikkiaan neljänteen saarekkeeseen on opetussuunnitelmassa koottu seuraavat asiat:

- Suurvaltojen kilpailusta ensimmäiseen maailmansotaan seurauksineen
- imperialismi ja sen vaikutuksen Euroopan suurvalloille ja siirtomaille
- ensimmäinen maailmansota, sen syyt ja seuraukset
- Venäjän keisarikunnan luhistumisen syyt ja vuoden 1917 vallankumoukset
- Suomen itsenäistyminen ja sisällissota<sup>127</sup>

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa määritelty sisällöllinen saarekejako pirstaloituu Historian tuulet 7 – oppikirjassa lähes kokonaan. Aikalainen 7 seuraa opetussuunnitelman saarekkeita paremmin, mutta sisältää samanlaiset opetussuunnitelman mainitsemattomat kohdat kuin Historian tuuletkin. Suomen tapahtumia käsitellään Historian tuulet 7:ssä melko erillään muun maailman vastaavista ilmiöistä, mikä ei tue yhtenäisen kuvan syntymistä oppilaalle, mikäli opetuksessa seurataan kirjan kappalejärjestystä.

---

<sup>123</sup> Aikalainen 7, 76 – 95.

<sup>124</sup> Aikalainen 7, 96 – 119. Historian tuulet 7, 80 – 107.

<sup>125</sup> Aikalainen 7, 138 – 157.

<sup>126</sup> Aikalainen 7, 120 – 137, 158 – 181. Aikalainen 8, 6 – 21. Historian tuulet 7, 108 – 133, 178 – 195. Historian tuulet 8, 4 – 23.

<sup>127</sup> POPS 2004, 225.

#### 4.2 Kriittisen ajattelun periaate, valmis oppikirjatieto

Sekä Historian tuulet 7 että Aikalainen 7 alkavat ennen varsinaisia lukuja johdantokappaleella, joka sisältää käytännössä lähes kokonaan kirjojen pohdinnan historiallisen tiedon luonteesta ja historian tutkimuksesta varsinaisten lukujen keskittyessä menneisyyden tapahtumien kuvailuun. Historian tuulien johdantokappaleessa ”Mennyt, nykyinen ja tuleva” kerrotaan historiatiedon koostuvan perustelluista tosiasioista, mutta olevan samalla näkökulmasta riippuvaa ja tulkinnallista. Historian todetaan olevan sekä tiede että kertomus menneisyydestä ja myös tämän kertomuksen kerrotaan rakentuvan ”historian tutkijoiden työn varaan”.<sup>128</sup>

Historian tuulien johdantokappale ei ota esille historiakulttuuria tai populaarihistorian vaikutuksia tähän menneisyyden kertomukseen. Populaarikulttuurilla, viihteellisillä historian esityksillä ja ihmisten muisteluilla on kuitenkin merkitystä siihen, millaiseksi tämä kertomus menneisyydestä mielissämme muodostuu. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa historian opetuksen tavoitteena on, että oppilas sekä oppii käyttämään ja tulkitsemaan kriittisesti erilaisia lähteitä että ymmärtää historiallisen tiedon tulkinnallisuuden. Opetussuunnitelmassa määritellyissä historian opetuksen tehtävissä ei mainita sisällöllisen tiedon välittämistä ollenkaan, vaan tehtävät koostuvat ajattelutaitojen kehittämisestä eri tavoin.<sup>129</sup>

Historian tuulten johdantokappaleessa esitellään myös historian opettamia taitoja. Tekstin mukaan ”historia on oppiaine, jossa menestyminen edellyttää lukemista ja asioiden itsenäistä pohtimista”<sup>130</sup>. Historia kuvataan opiskelijan kannalta hyvin yksinäisenä aineena, jossa menestyminen ei edellytä esimerkiksi keskustelua tai eläytymistä. Kuvat, kartat, diagrammit ja tilastot esitetään historian lähteinä, joissa on sisällöllistä tietoa. Historian tuulissa on myös muutamia leipätekstistä eroteltuja aikaistekstejä, mutta johdantokappaleessa mainitaan vain kertomukset, joita historia on täynnä ja joihin tulee suhtautua kriittisesti. Näitä kertomuksia ei ole kuitenkaan eritelty

---

<sup>128</sup> Historian tuulet 7, 4 – 7.

<sup>129</sup> POPS 2004, 224.

<sup>130</sup> Historian tuulet 7, 4.

kirjan leipätekstistä vaan ne sisältyvät siihen.<sup>131</sup> Yläkouluikäisen nuoren voi olla hyvin vaikeaa hahmottaa, milloin kirjan teksti on lähdekriittistä suhtautumista vaativaa kertomusta ja milloin tieteelliseen faktaan perustuvaa kuvailua. Myös aikalaistekstit ovat keskenään hyvin erityyppisiä ja joukossa on muutama visuaalisesti samalla tavalla esitetty ei-aikalaisteksti<sup>132</sup>.

Leipätekstistä erotelluista aikalaisteksteistä viisi on poliittisia dokumentteja tai niiden lyhennelmiä.<sup>133</sup> Loput 12 ovat katkelmia aikalaiskirjeistä, runoista, puheista ja lehtikirjoituksista. Näistä kuudessa kuvaillaan oloja sodan aikana joko sotilaiden tai siviilien näkökulmasta<sup>134</sup>. Lopuista kuudesta yksi kuvaa Japanin talonpoikien sortoa, yksi on ote Adolf Hitlerin puheesta, yksi Stalinia palvova runo ja lopuissa kolmessa kerrotaan Helsingin olympialaisista, beatlemaniaista ja Vanhan ylioppilastalon valtaamisesta.<sup>135</sup> Näiden lisäksi leipätekstin sisässä on joitakin otteita lauluista ja runoista. Noin puolet näistä dokumenteista on sijoitettu kolmeen tehtäväpainotteiseen kappaleeseen, jotka koostuvat useista dokumenteista, kuvista ja vain lyhyistä leipäteksteistä ja joissa on aineistoihin liittyviä tehtäviä huomattavasti enemmän kuin tavallisissa kappaleissa.<sup>136</sup> Näitä teemakappaleita lukuun ottamatta aikalaistekstien rooli Historian tuulissa on hyvin pieni. Noin joka seitsemäs Historian tuulten tehtävistä liittyy aineiston tulkintaan, mutta näistäkin osa on lähinnä taulukon tai diagrammin lukemista ja tämän tyyppiset tehtävät keskittyvät niin ikään mainittuihin kolmeen teemakappaleeseen.

Aikalainen – kirjoissa nostetaan nimensä mukaisesti esille aikalaishenkilöitä ja heidän tarinoitaan. Seitsemännen luokan kirjassa henkilöitä esitellään kaikkiaan 18 ja kahdeksannen luokan kirjassa 15. Nämä aikalaiskertomukset eivät kuitenkaan ole aikalaistekstejä tai historiallisia lähteitä vaan lyhyitä henkilökuvauksia historian toimijoista. Varsinaisia aikalaistekstejä kahdessa Aikalainen – kirjassa on yhteensä vain 3: Porvoon valtiopäivillä annettu hallitsijanvakuutus, ote Abraham Lincolnin house divided – puheesta ja

<sup>131</sup> Esimerkiksi Historian tuulten johdantokappaleen esimerkkikertomus on osana leipätekstiä; Historian tuulet 7, 7, 131.

<sup>132</sup> Historian tuulet 7, 40, 123, 129.

<sup>133</sup> Historian tuulet 7, 13, 69. Historian tuulet 8, 10, 75, 103.

<sup>134</sup> Kolme liittyy Krimin sotaan, yksi suuriin intiaanisotiin, yhdessä kuvaillaan atomipommin aiheuttamaa tuhoa ja yhdessä sotalapseksi lähtemistä.

<sup>135</sup> Historian tuulet 7, 66, 68, 86, 132. Historian tuulet 8, 64, 68, 92, 109, 158, 160 – 161.

<sup>136</sup> Historian tuulet 7, 64 – 69. Historian tuulet 8, 63 – 68, 157 – 161.

Suomen senaatin itsenäisyysjulistus.<sup>137</sup> Lisäksi kirjoissa on useita kuvia dokumenteista, joita voi tutkia aikalaislähteinä.<sup>138</sup> Valokuvien, maalausten ja julisteiden sekä muiden aikalaiskuvalähteiden määrä onkin huomattavasti aikalaistekstejä suurempi sekä Historian tuulissa että Aikalaisissa.

Historian tuulet 7 ja 8 – oppikirjojen aikalaistekstit liittyvät enimmäkseen poliittisiin tapahtumiin tai oloihin sodan aikana. Arjen tai niin sanottujen tavallisten ihmisten elämää dokumenteissa ei kuvata. Aivan kuten kirjan kappaleiden käsittelemät aiheet, myös mukaan otetut aikalaistekstit kulkevat suuresta tapahtumasta ja murrostilasta toiseen. Aikalaisissa olevat kolme lähdetekstiä ovat niin ikään poliittisiin tapahtumiin liittyviä, vaikka aikalaiskertomusten henkilöt sen sijaan ovat yhteiskunnan eri luokista ja eri aloilta.

Historian tuulet 7 -kirjan alussa oleva johdantokappale ohjaa dokumenttien tutkimiseen ja osoittaa niiden tulkinnessa tarvittavia keskeisiä kysymyksiä. Karttojen kohdalla esiin nousee selkeä poliittinen näkökulma:

Tyypillinen historiallinen kartta kuvaa valtioiden rajojen muutoksia tai kansallisuuksien asuinalueita. Kartan avulla on helppoa osoittaa jonkin asian tai ilmiön maantieteellinen levinneisyys. Erityisen tärkeitä kartat ovat sotahistorian opiskelussa.<sup>139</sup>

Vaikka karttojen avulla siis voitaisiin osoittaa minkä tahansa asian tai ilmiön maantieteellinen levinneisyys, on kartat kuvattu tärkeinä lähinnä sotien ja valtioiden rajojen eli perinteisen politiikan kannalta.

Aikalainen 7:n johdantokappale lähestyy samoja kysymyksiä kuin Historian tuulten, mutta eri tavalla. Aikalaisen johdantotekstissä ”mitä historia on?” käsitteen historia määritellään yksiselitteisesti tarkoittavan menneisyyttä. Tekstin alussa kerrotaan historiatiedon muodostuvan säilyneiden lähteiden pohjalta ja kuvaillaan hieman erilaisia lähteitä. Esimerkkinä historian henkilöstä teksti käsittelee Ranskan kuningatar Marie Antoinettea, josta kerrotaan olevan monenlaisia tarinoita, kirjoja ja elokuvia. Marie Antoinetten

---

<sup>137</sup> Aikalainen 7, 24, 110. Aikalainen 8, 10.

<sup>138</sup> Esim. ote siirtolaisen oppaasta vuodelta 1906 (Aikalainen 7, 116), ote kaartin jääkäripataljoonan päiväkäskystä vuodelta 1919 (Aikalainen 7, 155), eduskuntavaalijulisteita vuodelta 1948 (Aikalainen 8, 110).

<sup>139</sup> Historian tuulet 7, 6.



elämää kuvaillaan kritiikittömästi ja vasta loppukappaleessa palataan toteamaan, että historian tutkijan tehtävä on käyttää monenlaisia lähteitä ja arvioida eri lähteiden luotettavuutta.<sup>140</sup>

Johdantotekstin mielenkiintoisin osuus on runsaan kuvituksen elähdyttämä kertomus nuoresta Marie Antoinettesta. Vaikka sekä alussa että lopussa kerrotaan erilaisista lähteistä ja niiden tulkinnasta, itse kertomuksessa ei tällaista tulkintaa tai kyseenalaistamista tehdä. Esimerkiksi usein kyseenalaistettu ja käänkösvirheenä pidetty kuningattaren suuhun laitettu lausahdus ”Ihmisillä ei ole leipää. Mikseivät he syö kakkua?” esitetään tekstissä muodossa ”kuningattaren kerrotaan sanoneen”. Asiaa ei tarkasti ottaen esitetä faktana, mutta seitsemäsluokkalaiselle lukijalle ero ei välttämättä avaudu, kun tekstissä ei tuoda ilmi, kuka tai mikä taho kuningattaren kertoo näin sanoneen. Tämän jälkeen ”tokaisun sanotaan suututtaneen ihmisiä entisestään ja jouduttaneen vallankumouksen alkua”. Tarkka lukija huomaa sanamuodoista, että osa tekstin asioista esitetään faktoina, osa yleisinä käsityksinä, mutta nuorelle lukijalle ero ei todennäköisesti ole huomattava. Vastaavasti tekstissä kerrotaan kuningattaren itse olleen tyytyväinen siihen, että hänen ensimmäinen lapsensa oli tyttö, vaikka hovi ajan tavan ja tilanteen mukaan pettyi suuresti. Sitä, mistä lähteestä tämä tieto on saatu, ei tekstissä kerrota, kuten ei muitakaan lähdetietoja.<sup>141</sup>

Tässä tarkastellut historian yläkoulun oppikirjat esittävät historiatiedon periaatteessa tulkinnallisena ja kriittistä suhtautumista vaativana, mutta eivät käytännössä itse suhtaudu siihen näin. Alkuperäistekstejä oppikirjoissa on hyvin vähän ja alkuperäislähteitä ei juurikaan mainita. Kuinka kirjojen pohjalta historiaa opiskeleva nuori sitten voisi harjoitella lähdekriittistä ajattelua, erilaisten lähteiden tulkintaa tai historiallisen tiedon hankkimista, jos oppikirjat eivät siihen ohjaa? Opetussuunnitelman mukaan opettavan opettajan täytyykin näiden oppikirjojen käytön lisäksi käyttää huomattavasti muuta materiaalia, ohjausta ja erilaisia tehtäviä, koska oppikirjat toimivat lähinnä tapahtumia kuvailevina esityksinä eivätkä muulla tavoin tue opetussuunnitelman yläkoulun luokkien historian opetukselle asettamia tavoitteita.<sup>142</sup>

---

<sup>140</sup> Aikalainen 7, 6 – 9.

<sup>141</sup> Aikalainen 7, 9.

<sup>142</sup> POPS 2004, 224.

#### 4.3 Identiteetin vahvistamista ja kulttuuria vai valtioiden välistä politiikkaa?

Historian tuulet 7 ja 8 noudattavat sisällöllisesti suurelta osin Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa annettuja keskeisiä sisältöjä. Rakenteellisesti ne eivät kuitenkaan noudata opetussuunnitelman saarekejakoa vaan pyrkivät etenemään kronologisemmin omina saarekkeinaan. Historian tuulet 7 alkaa luvulla<sup>143</sup> ”Suomesta tulee suuriruhtinaskunta”, jossa käsitellään myös Ranskan vuoden 1789 vallankumous, vaikka tämä pitäisi opetussuunnitelman mukaan olla käsitelty jo kuudennen luokan lopussa. Osalle oppilaista tämä voi kuitenkin olla uusi aihe ja opetusryhmien usein muuttuessa kuudennelta seitsemännelle luokalle siirryttäessä on perusteltua aloittaa aiheella, joka voi olla osalle kertausta, mutta osalle vielä aivan uutta. Ranskan vuoden 1789 vallankumous ja Napoleonin valtaannousu pohjustaa samalla Euroopan ja Suomen poliittista tilannetta 1800-luvun alussa. Myös Aikalainen 7 alkaa Ranskan vallankumousta käsittelevällä kappaleella. Historiallisen tiedon luonteesta tai historian tutkimisesta tässä ensimmäisessä varsinaisessa kappaleessa ei kuitenkaan puhuta kummassakaan kirjassa.

Yhdysvaltain 1900-lukua aiempaan historiaan ei opetussuunnitelmassa viitata ollenkaan, mutta Historian tuulissa on sille oma lukunsa ”Yhdysvalloista tulee suurvalta”, jossa käsitellään Yhdysvaltojen syntymistä ”intiaanien maille”, orjuutta ja Yhdysvaltain sisällissotaa sekä teollisuuden kehitystä ja siirtolaisuutta. Samat aiheet käsitellään myös Aikalaisen luvussa ”Intiaanien maista Amerikan Yhdysvalloiksi”. Yhdysvaltojen syntyhistoria on näkyvin ero oppikirjojen ja opetussuunnitelman välillä. Opettajan päätettäväksi jää tällöin, noudattaako hän opetussisällöissä opetussuunnitelmaa vai kirjantekijöiden näkemystä siitä. Toisaalta niin Pohjois-Amerikan alkuperäiskansojen kohtalot kuin Yhdysvaltain sisällissotakin käsittelevät perusopetuksen tavoitteiden kannalta keskeisiä ihmisoikeus- ja suvaitsevaisuuskysymyksiä. Yhdysvaltoihin myös Suomesta lähteneiden siirtolaisten kautta taas voidaan ymmärtää paremmin myös nykyajan maahanmuuttajia.

Seitsemännen ja kahdeksannen luokan historian opetuksen tehtävänä Perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa sanotaan olevan ”vahvistaa oppilaan omaa identiteettiä ja perehdyttää hänet muihin kulttuureihin ja

---

<sup>143</sup> Luku viittaa tässä ylläluukuun, joka sisältää useita kappaleita eli alalukuja aiheesta.

niiden vaikutuksiin”<sup>144</sup>. Tätä tehtävää ajatellen historian oppiainesisällöt ovat hyvin Eurooppa-keskeisiä ja poliittisen historian rooli on hyvin suuri.

Yhdysvaltojen syntyhistorian käsittely ei suoraan noudata opetussuunnitelmassa määriteltyjä sisältöjä, mutta se on yksi niistä luvuista, jotka edes jossain määrin käsittelevät muita kulttuureja. Euroopan tai länsimaiden ulkopuolisia kulttuureja sivutaan tämän lisäksi imperialismin käsittelyn yhteydessä puhuttaessa eurooppalaisten roolista Afrikan, Kiinan ja Japanin historiassa. Historian tuulissa kyseinen luku on otsikoitu ”teollisuusmaat alistavat muun maailman” ja Aikalaisessa ”teollisuusmaat valtaavat uusia alueita”. Kummassakin keskeisin toimija on nimenomaan ”teollisuusmaat” eli Länsi-Euroopan maat, jotka hankkivat itselleen siirtomaita. Afrikan ja Aasian maihin palataan kahdeksannen luokan kirjoissa siirtomaiden vapautumisen ja esimerkiksi Lähi-idän kriisien yhteydessä.<sup>145</sup> Euroopan ja Yhdysvaltain ulkopuolisia alueita ei kuitenkaan käsitellä opetussuunnitelmassa mainittujen kulttuurien vaan politiikan näkökulmasta.

Historian tuulet 7 ja 8 käsittelevät sotia lähes jokaisessa pääluvussaan. Otsikkotasolla termi ”sota” esiintyy 17 kappaleessa 69:stä. Aikalainen 7 ja 8 – kirjoissa sota mainitaan vastaavasti 69 kappaleen otsikoissa 14 kertaa. Jokin valtio tai valtiojoukko mainitaan Historian tuulissa 38 kappaleen otsikossa ja Aikalaisissa 36:n. Useimmiten otsikoissa nimeltä mainittu valtio on Suomi. Muita valtioita ovat Ranska, Venäjä, Yhdysvallat, Iso-Britannia, Kiina, Japani, Saksa, Italia ja Neuvostoliitto. Afrikkaan viitataan vain kokonaisena mantereena ja Latinalainen Amerikka, Aasia (Kiinan ja Japanin lisäksi) ja Lähi-itä esiintyvät vain Aikalainen 8:ssa. Australiaa ei mainita kummassakaan kirjassa. On luonnollista, että peruskoulussa opetetaan ensisijaisesti oman maan ja sen lähialueiden historiaa, mutta esimerkiksi Yhdysvallat, Kiina ja Japani eivät ole lähialueita vaan ne ovat mukana poliittisen merkittävyytensä vuoksi.

Sodat ovat aina osa politiikkaa ja vaikka sotaa voidaan käsitellä monesta eri näkökulmasta, on ne kyseisissä oppikirjoissa esitetty nimenomaan poliittisina toimina osana poliittista historiaa. Opetussuunnitelmassa historian oppiaineen tehtäväksi vuosiluokilla 7-9 määritellään oppilaan oman identiteetin vahvistaminen ja perehtyminen muihin kulttuureihin ja niiden

---

<sup>144</sup> OPS 2004, 224.

<sup>145</sup> Historian tuulet 8, 124 – 139, 202 – 219. Aikalainen 8, 102 – 107, 158 – 177.

vaikutuksiin. Eritellyissä tavoitteissa ei niin ikään ole mainittu mitään sisällöllisiä tekijöitä vaan tavoitteena on oppia historiallista ajattelua, lähteiden vertailua ja ymmärtää ihmisten toimintaa.<sup>146</sup> Opetussuunnitelma ei siis määrittele sotia tai politiikkaa erityisen keskeiseksi opetuksen näkökulmaksi, vaikka oppikirjojen keskeinen juoni kulkee poliittisten tapahtumien mukaan. Oppikirjat ovat myös perinteisesti heijastelleet oman aikansa poliittista tilannetta ja esimerkiksi valtion ulkopoliittinen asema vaikuttaa siihen, miten asioita oppikirjoissa käsitellään. Esimerkiksi Neuvostoliittoon on suhtauduttu pitkään suomalaisessa oppikirjoissa eri tavalla kuin ruotsalaisissa tai norjalaisissa.<sup>147</sup>

Historian tuulien otsikointi on kauttaaltaan poliittisesti melko neutraalia ja kuvailevaa. Silmiinpistävää on kuitenkin Suomen sisällissotaa käsittelevän kappaleen otsikko ”Kansalaissota – vapaussota”. Kappaleen aikana vuoden 1918 sodasta käytetään useita nimityksiä. Eri puolten näkökulmat tuodaan esille alaotsikoissa ”Punaiset lähtevät vallankumoukseen” ja ”Valkoiset lähtevät vapaussotaan”. Jälkimmäisen alaluvun lopussa kerrotaan lyhyesti nimityksistä kansalaissota ja sisällissota:

Vuoden 1918 tapahtumista käytetään myös nimitystä kansalaissota. Tällä halutaan korostaa sitä, että sodassa olivat vastakkain oman maan kansalaiset. Sisällissota-nimitys sopii myös kuvaamaan tapahtumia, olihan kyse suomalaisten sisäisestä välienselvittelystä, vaikka tapahtumiin sekaantui niin venäläisiä kuin saksalaisiakin joukkoja.<sup>148</sup>

Jos nimitykset kansalaissota ja sisällissota esitetään siinä muodossa, että ne ovat myös mahdollisia nimityksiä, herää kysymys, mikä sitten on kirjoittajien mielestä se varsinainen nimitys vuoden 1918 tapahtumille. Kappaleen pääotsake on ”Kansalaissota – vapaussota”, mutta tekstissä ja tehtävissä puhutaan neutraaleissa kohdissa kuitenkin sisällissodasta. Vaikka pääotsikossa tuodaan esille erityisesti valkoinen näkökulma, on tekstissä ja tehtävissä kuitenkin kerrottu tapahtumista mahdollisimman tasapuolisesti.

Suomen vuoden 1918 tapahtumien nimitykset herättävät edelleen julkista keskustelua ja niihin liittyy voimakkaita tunteita. Suomalaisten

---

<sup>146</sup> POPS 2004, 224.

<sup>147</sup> Holmén 2006.

<sup>148</sup> Historian tuulet 8, 15.

suhtautumisessa vuoden 1918 tapahtumiin on havaittavissa yhä eroja koetun luokkataustan ja poliittisen näkemyksen mukaan.<sup>149</sup> Siksi niiden esittäminen myös oppikirjassa on merkityksellistä. Opetussuunnitelmien perusteissa tapahtumista käytetään termiä sisällissota<sup>150</sup>. Aikalainen 8 -oppikirjassa vuoden 1918 tapahtumat on puolestaan otsikoitu ”punaisten ja valkoisten sota 1918”, mikä on huomattavasti Historian tuulten otsikkoa puolueettomampi. Alaotsikoissa Aikalainen ei käytä mitään nimitystä sodasta vaan ne kuvailevat tapahtumia. Nimityksiasiaan on kiinnitetty Aikalaisessa kuitenkin erityistä huomiota. Kappaleessa on erillinen tietolaatikko ”sodan eri nimitykset”, jossa on lyhyesti kerrottu eri nimitysten takana olevista näkökulmista<sup>151</sup>. Lisäksi kappaleen lopussa on tehtävä: ”mitä eri nimityksiä vuoden 1918 sodasta on käytetty? Kumpi osapuoli käytti mitäkin nimitystä?”<sup>152</sup>. Näin oppilaan huomio kiinnitetään vielä erityisesti eri käsitteiden erilaisiin merkityksiin.

Historian tuulten ja Aikalaisen vuoden 1918 sodasta kertovien kappaleiden historiakuvat ovat varsin erilaiset. Vaikka kummassakin tuodaan esille sekä punainen että valkoinen näkökulma, on Aikalaisessa problematisoitu näiden suhdetta selvästi enemmän. Se, mitä nimitystä kyseisestä sodasta käyttää, on yhä merkityksellistä 2000-luvun Suomessa. Sisällissodan kaltaiset tapahtumat ovat kansalliselle historiakuvalle ja identiteetille vaikeita ja problemaattisia asioita, joita kollektiivinen muisti käsittelee, vaikka tapahtumiin itse osallistuneet yksittäiset ihmiset eivät ole enää niistä kertomassa. Toisaalta Torstin tutkimuksessa Suomalaiset ja historia todetaan, että vuoden 1918 tapahtumien kohdalla ”*menneisyys* on muuttunut tai muuttumassa *historiaksi*” ja vaikka esimerkiksi jako punaisiin ja valkoisiin on läsnä pohdittaessa oman suvun historiaa, se ei enää ole ajankohtainen asia, johon tarvitsisi itse ottaa kantaa.<sup>153</sup>

Kulttuuri – kuten politiikkakin – on käsitteenä hyvin moniselitteinen eikä opetussuunnitelmassa ole määritelty, mitä sillä sisältösaarekkeissa tarkoitetaan. Poliittinen toiminta ja poliittinen kulttuuri ovat keskeinen osa yhteiskuntaa ja niiden kulttuuritaustat vaikuttavat siihen suuresti, mutta kulttuuri sinänsä sisältää aina hyvin paljon muutakin. Samoin oppilaan oman

---

<sup>149</sup> Torsti 2012, 112 – 123.

<sup>150</sup> POPS 2004, 225.

<sup>151</sup> Aikalainen 8, 19.

<sup>152</sup> Aikalainen 8, 21.

<sup>153</sup> Torsti 2012, 133 – 135.

identiteetin kehittyminen sisältää myös yhteiskuntien poliittisen toiminnan ymmärtämistä ja oman poliittisen kannan muodostamista, mutta tällaista näkökulmaa oppikirjojen tekstit tai tehtävät eivät juuri tuo esille. Ymmärrettäessä käsite kulttuuri laajasti ihmisten toimintaa ja ajattelutapoja tietyssä aikana tietyssä paikassa tarkoittavana kokonaisuutena, sen piiriin voidaan poliittisen toiminnan lisäksi liittää ainakin tieteen, taiteen, uskonnon ja elämäntapojen harjoittaminen.

## 5 Nuorten suhde historiaan

### 5.1 Käsitys historiallisen tiedon luonteesta

Yhdeksäsluokkalaisille tekemässäni kyselyssä esitin avoimen kysymyksen ”Millaista historiallinen tieto mielestäsi on luonteeltaan? Mistä se muodostuu?”. Kysymys on tavallaan kaksiosainen, minkä perusteena oli pyrkimys saada nuoret vastaamaan vaikeaan kysymykseen edes jotain historiatietoon liittyvää. Vastaajista 37/68 eli yli puolet jätti kuitenkin kohdan tyhjäksi tai vastasi, ettei tiedä. Lisäksi kaksi vastaajaa kertoi, ettei ymmärtänyt kysymystä. Tytöistä yhdeksän mielestä historia on luonteeltaan tylsää. Poikien vastauksista tylsyys tuli esille sen sijaan vain kolmessa ja niissäkin vain jotain osa-alueita pidettiin tylsinä. Sen sijaan neljässä poikien vastauksessa historian kerrottiin olevan mielenkiintoista tai mukavaa.

Suurin osa vastanneista käsitti historiallisen tiedon luonteen hyvin konkreettisena, sisällöllisenä asiana. Yhdeksässä vastauksessa historiallisen tiedon kerrottiin muodostuvan vanhoista ajoista tai menneisyyden tapahtumista. Kolmessa vastauksessa (kaikki tyttöjä) historia nähtiin puolestaan sotakertomuksina tai luonteeltaan sotaisana. Yhdessä vastauksessa historiallisen tiedon nähtiin muodostuvan vuosiluvuista.

Varsinaista tiedon luonnetta abstraktina asiana oli pohtinut yhteensä kuusi vastaajaa. Yhdessä vastauksessa taas lueteltiin historiasta kertovia lähteitä ja todettiin perään, että yläasteen historia oli tylsää, koska se käsitteli pelkkiä sotia toisin kuin ala-asteen mielenkiintoisempi historia. Neljä vastaajaa oli sitä mieltä, että historiallinen tieto perustuu faktoihin, on totuudenmukaista tai kertoo ”menneisyyden tosielämästä”. Näistä yksi kuitenkin huomautti, että luulee osan historiasta olevan silti yhteisesti sovittua ja kaunisteltua. Lisäksi historiallista tietoa luonnehdittiin tarkaksi ja asialliseksi. Yksi vastasi historian perustuvan sukupolvien toisilleen kertomiin tarinoihin ja tieteellisiin tutkimuksiin.

Kaikkiaan yhdeksäsluokkalaisten oli ilmeisen vaikeaa ymmärtää, mitä historiallisen tiedon luonteella tarkoitetaan. Tämä ei kuitenkaan suoraan tarkoita sitä, etteikö useammallakin heistä voisi olla käsitystä esimerkiksi historian tulkinnallisuudesta tai kertomuksellisuudesta, jos sitä kysyttäisiin

johdatteluvammin tai eri tavalla. Vaikea kysymys tiedon luonteesta ymmärrettiin usein konkreettisenä kysymyksenä historiatiedon sisällöstä tai vaihtoehtoisesti tiedon kiinnostavuudesta tai tylsyydestä. Erityisesti tyttöjen vastauksista välittyi melko negatiivinen kuva tylsästä, sotaisasta ja vanhoja asioita käsittelevästä aihealueesta, mikä kertoo osaltaan myös negatiivisesta ja ikävästä kuvasta liittyen koko aihealueeseen, jota kuvataan hyvin laajalla ja monimerkityksisellä nimellä historia.

Kouluopetuksen suhtautumista tietoon ja tietotaitojen sekä tiedon ominaisuuksien opettamisen vähäisyyttä ja laatua on kritisoitu jo pitkään. Informaation ja saatavilla olevan tiedon määrän kasvaessa kiihtyvää vauhtia on ulkoa opeteltava staattinen tieto ja passiivinen suhtautuminen tietoon menettänyt merkitystään. Huolta koulutiedon luonteen vanhentumisesta on tuotu esille esimerkiksi vuonna 1989 kouluhallituksen toimeksiannosta laaditussa kirjasessa, jonka tavoitteena oli herättää aiheesta yleistä keskustelua. Kyseisessä julkaisussa määriteltiin neljä ei-toivottavaa piirrettä, jotka leimaavat koulussa vallitsevaa tiedonkäsitystä:

- |                                 |  |
|---------------------------------|--|
| 1) passiivisuus                 | - opetellaan muistamaan faktoja ja palauttamaan niitä muistista esimerkiksi koetilanteessa   |
| 2) staattisuus                  | - opetellaan muuttumattomia faktoja ja luokituksia, jotka eivät todellisuudessa ole relevantteja sinänsä   |
| 3) kriittisyyden puute          | - esitettävän tiedon alkuperään ja luotettavuuteen ei kiinnitetä huomiota  |
| 4) käsitteellinen epämääräisyys | - abstrakteja käsitteitä ei analysoida tarpeeksi ja oppilaille jää epäselväksi, mitä niillä todella tarkoitetaan ja mistä ne ovat syntyneet <sup>154</sup> |

Kouluopetus on monilta osin muuttunut kahdessakymmenessä vuodessa, mutta sitä voidaan edelleen kritisoida samoista ongelmista. Vaikka tutkivaan oppimiseen, kriittisen ajattelun kehittämiseen ja kokonaisuuksien opettamiseen kiinnitetään yhä enemmän huomiota ainakin yleisessä keskustelussa, on todellinen muutos ollut hidasta.

---

<sup>154</sup> Voutilainen et al. 1992, 5, 9 – 10, 19 – 21.



Yhteiskunnan muutos on muuttanut tiedon luonteen lisäksi nuorten ja koulun suhdetta: koulumenestys ja korkealle kouluttautuminen eivät enää ole tae työpaikasta ja mielekkästä elämästä. Perinteiset auktoriteettimallit ja hierarkiat ovat niin ikään muuttuneet sekä koulussa että työ- ja perhe-elämässä. Nuoret tarkastelevatkin 2000-luvulla koulua maailmasta käsin ennemmin kuin maailmaa koulun antamasta näkökulmasta käsin. Koulun merkityksen määrittelijäksi nousee tällöin kysymys siitä, mitä koulu voi nuorille antaa, jos faktatieto on jokaisen saatavilla nopeasti ja merkittävät oppimiskokemukset ovat siirtyneet suurelta osin koulun ulkopuolelle harrastuksiin, medioihin ja internetiin.<sup>155</sup> Tämä ei tarkoita sitä, että koululla ei olisi merkitystä tai että se olisi tarpeeton, mutta sen aseman muutos on otettava huomioon mietittäessä, kuinka ja mihin suuntaan sitä kehitetään, jotta se olisi tarpeellinen vielä tulevaisuudessakin.

Kysyttäessä yhdeksäsluokkalaisilta historiallisen tiedon luonteesta suurin osa ei osannut vastata mitään. Vastanneista suurin osa puolestaan oli tarttunut ensisijaisesti kysymyksen jälkimmäiseen osaan ”mistä se (historiallinen tieto) muodostuu” ja määritellyt historian oppiaineen sisältöä. Vaikka kysymyksen käsittely abstraktina oli vastaajien joukossa harvinainen poikkeus, oli myös tiedon konkreettisen syntyminen mainitseminen yhtä harvinaista. Historiatiedon syntyminen tutkimuksen ja kertomusten kautta mainittiin vain neljässä vastauksessa. Lähdekriittisen suhtautumisen tietoon toi esille vain yksi vastaaja, vaikka lähdekritiikin pitäisi olla yksi keskeisimmistä asioista historian opetuksessa.

Historia on oppiaine, jossa tiedon luonteen ymmärtäminen ja lähdekriittinen suhtautuminen ovat keskeisiä tavoitteita.<sup>156</sup> Historiataitojen opettaminen nostettiin virallisesti historian perus- ja lukio-opetuksen keskiöön 1990-luvun ja 2000-luvun alun aikana, vaikka se on aineen luonteesta johtuen aina kuulunut opetukseen jossain määrin. Historiallisen ajattelun ja historiataitojen opettamista varten on julkaistu kuitenkin melko vähän varsinaista opetusmateriaalia. Oppikirjat keskittyvät yleensä asiasisältöihin ja taitojen harjoittelu on sijoitettu oheismateriaaleihin, jotka eivät usein ole lainkaan oppilaan saatavilla. Vuonna 2005 julkaistu opas *Miten opetan historiaa?* on harvinainen poikkeus, jossa annetaan konkreettisia välineitä historiallisen ajattelun opettamiseen. Siinä tuodaan historian oppiaineen

---

<sup>155</sup> Laine 2000, 16 – 17.

<sup>156</sup> POPS 2004, 222 – 226.

näkökulmasta esille osin samoja ongelmia, joista kouluhallituksen julkaisu pyrki herättämään keskustelua jo 1980-luvun lopussa.<sup>157</sup>

Koulussa opetettavan tiedon staattista luonnetta ja vanhentunutta tapaa opettaa historiaa pysyvinä totuuksina kritisoidaan edelleen vuonna 2012 julkaistussa kirjasessa *Historian opetuksen mieli ja mielettömyys*. Julkaisussa esitetty näkemys siitä, että historian opetus on edelleen monin paikoin sisältöihin keskittyvää ja tiedon luonteen tutkiminen ja historiataitojen opettelu jää toissijaisiksi on samansuuntainen sen kuvan kanssa, jonka olen saanut oman tutkimukseni perusteella.<sup>158</sup>

## 5.2 Kouluhistoria nuorten näkökulmasta

Tutkimukseen osallistuneilla yhdeksäsluokkalaisilla nuorilla ei ollut käytännössä minkäänlaista tietoa siitä, mitä peruskoulun opetussuunnitelmassa sanotaan historian opetuksesta. Kysymykseen ”mitä tiedät Suomen peruskoulun historian opetussuunnitelmasta” noin puolet vastasi, ettei tiedä mitään ja noin puolet jätti kohdan tyhjäksi. Viisi tyttöä 35:stä ja kolme poikaa 33:sta esitti jonkinlaisen näkemyksen opetussuunnitelman sisällöstä. Yksi vastaaja totesi historian loppuvan kahdeksannella luokalla lisäten perään vielä täsmennyksen ”ainakin meillä”. Loput seitsemän vastausta liittyivät opetettavien asiasisältöjen tai historian tapahtumien määrittelyyn.

Hyvin suuri osa tutkimuksen kohteena olleen koulun historian opetuksesta toteutettiin perinteisin opettajajohtoisin menetelmin. Opettajajohtoisuus tai perinteiset tavat pitää oppituntia eivät tarkoita, että opetus olisi huonoa tai että oppilaat eivät oppisi tarkoituksenmukaisesti. Pelkkää opetusmenetelmää tarkastelemalla ei päästä vielä käsiksi siihen, mitä opetetaan tai millaisista asioista käydään keskustelua. Opetusmenetelmiä tarkastelemalla voimme kuitenkin saada raamit sille, mitä luokassa tapahtuu ja miltä siellä ehkä näyttää. Erilaiset opetusmenetelmät edesauttavat erilaisia oppimisen muotoja ja kaikilla tavoilla ei voida oppia kaikkea. Esimerkiksi opettajajohtoinen muistiinpanojen kopioiminen ei voi koskaan edesauttaa ryhmätyötaitojen

---

<sup>157</sup> Rantala 2005, 4 – 6.

<sup>158</sup> Rautiainen et al. 2012, 12 – 13, 17 – 22.

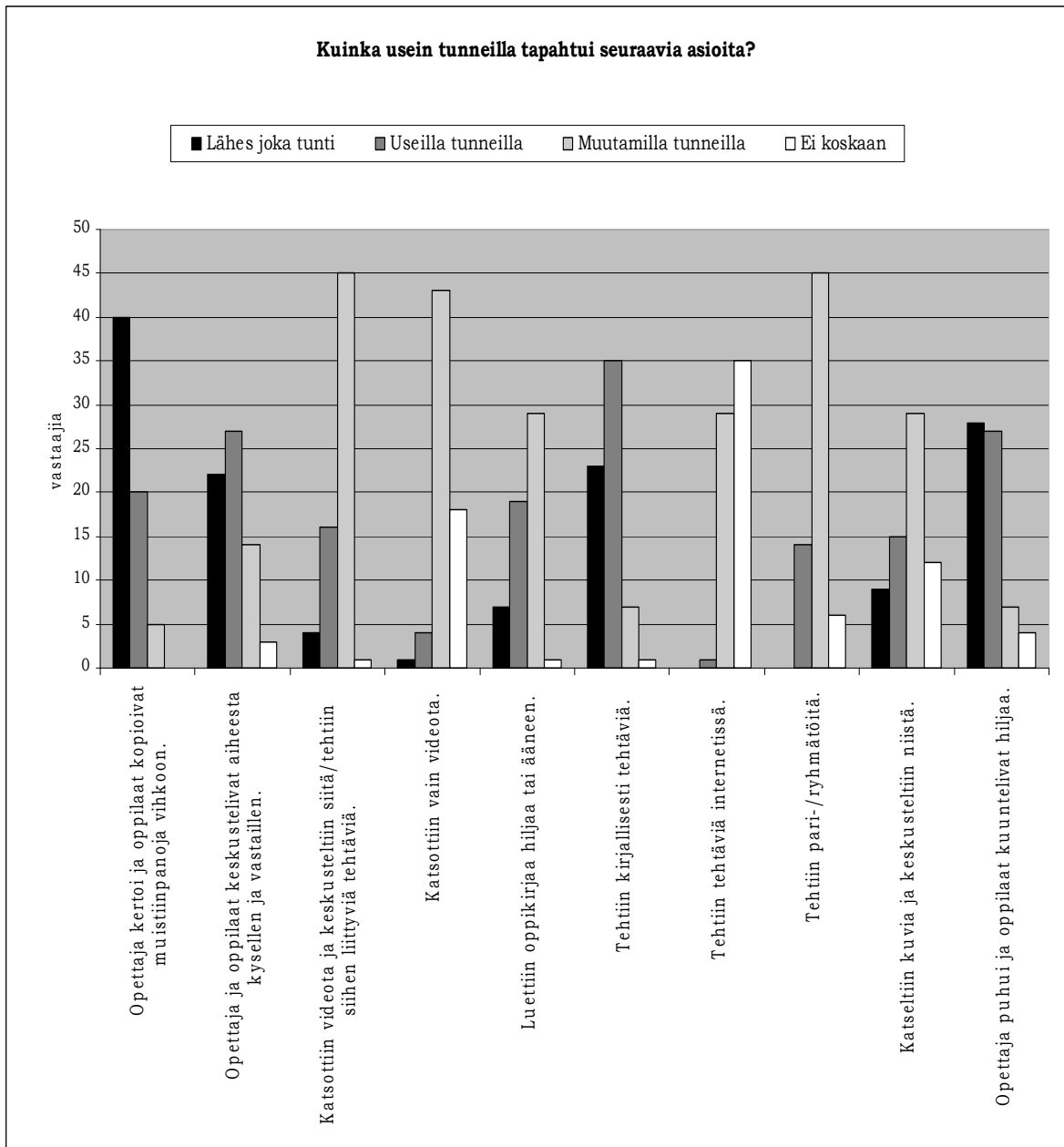
kehittymistä ja valmiin tekstin lukeminen tai videon katselu ilman keskustelua siitä ei yleensä harjaannuta käytännön lähdekriittistä ajattelua tai päättelykykyä. Opetusmenetelmien tarkastelu kertookin enemmän mahdollisesta taitojen kuin tietojen oppimisesta.

Tutkimuksen kohteena olevan koulun yhdeksäsluokkalaisten mielikuvat siitä, millaisia asioita historian oppitunneilla oli tehty, vaihtelivat jonkin verran. Tämä selittyy osin muistitiedon subjektiivisuudella ja osin sillä, että kyselyyn vastanneilla nuorilla oli ollut eri opettajia historiassa. Jotkut opetusmuodot näyttäytyivät vastausten perusteella kuitenkin muita yleisempinä. Selvästi yleisimmiksi opetusmenetelmiksi nousivat vastausten perusteella vaihtoehdot ”opettaja kertoi ja oppilaat kopioivat muistiinpanoja vihkoon”, ”opettaja ja oppilaat keskustelivat aiheesta kysellen ja vastaillen”, ”tehtiin kirjallisia tehtäviä” sekä ”opettaja puhui ja oppilaat kuuntelivat hiljaa”. Noin kaksi kolmesta vastaajasta piti ensimmäistä lähes joka tunti tapahtuvana toimintana. Muita edellä mainittuja asioita tapahtui kutakin lähes joka tunti noin kolmasosan mielestä ja useilla tunneilla niin ikään noin kolmasosan mielestä.

Harvinaisin ehdotetuista työmuodoista oli vastauksien perusteella ”tehtiin tehtäviä internetissä”. Noin puolet vastasi, ettei ollut koskaan tehnyt tehtäviä internetissä historian tunnilla. Toinen puolisko vastasi internet-tehtäviä tehdyn muutamalla tunnilla. Internetin käyttö historian opetuksessa vaikutti kohdekoulussa vähäiseltä ja monet oppilaista kokivat nettitehtävät hyödyttöminä. Kyseisessä koulussa olisi ollut hyvät mahdollisuudet tietokoneiden käyttöön osana historian opetusta, sillä tietokonealuokkia oli useampi, ne olivat toimivia ja sijaitsivat historian luokkien välittömässä läheisyydessä. Tietotekniikan hyödyntämiseen historian opetuksessa ei kuitenkaan ole olemassa juurikaan valmiita materiaaleja tai malleja, joiden avulla opettajat voisivat helposti kokeilla erilaisia tapoja hyödyntää esimerkiksi internetin mahdollisuuksia. Toisaalta historiassakin voidaan soveltaa esimerkiksi tutkivan oppimisen malleja, joissa tietotekniikkaa voidaan käyttää monella tavalla työvälineenä sekä tiedon työstämisessä että jakamisessa ryhmän kesken.<sup>159</sup>

---

<sup>159</sup> Hakkarainen et al. 2005, 31.

Diagrammi 2<sup>160</sup>

Kyselyn mukaan myös pari- tai ryhmätöiden tekeminen on enemmän poikkeus kuin sääntö. Siitä, millaisia nämä tehdyt ryhmätöet yleensä olivat, ei kysely anna tietoa. Ryhmätö- ja projektimuotoisessa opiskelussa oppilaat ovat usein aktiivisemmässä roolissa kuin perinteisessä opettajajohtoisessa luokkaopetuksessa. Toisaalta koulun rajatuissa aika- ja tilapuitteissa epätavanomaisiksi ja informaaleiksikin tarkoitetut oppimistapahtumat muotoutuvat helposti formaaliksi osaksi kouluopetusta, joka on nuorten muusta kokemusmaailmasta irrallinen osa.<sup>161</sup> Ryhmätöskentely voi myös olla hyvin monen tasoista ja sen tulokset voivat vaihdella sekä taitojen että tietojen

<sup>160</sup> Kyselyaineisto 2011.

<sup>161</sup> Laine 2000, 21 – 22.

oppimisen suhteen. Esimerkiksi monet ryhmissä toteutettavat projektit opettavat erilaisia taitoja kuin tutkivaan oppimiseen pohjautuvat työtavat, vaikka kummassakin tapauksessa työskennellään ainakin osin ryhmänä.<sup>162</sup>

Kyselyn valmiissa vaihtoehdoissa oli lueteltu lähinnä hyvin perinteisiä opetusmenetelmiä, joita kaikkia melko varmasti esiintyy ainakin joskus historian opetuksessa. Esimerkiksi videoiden pituutta tai tyyliä tai kirjallisten tehtävien laatua ei eritelty. Mielenkiintoista olisi verrata esimerkiksi kirjallisten tehtävien laatua ja määrää sellaisissa kouluissa, joissa on oppikirjan ohella käytössä myös tehtäväkirja sellaisiin, joissa ei ole. Vaihtoehtojen lopussa oli vielä kohta ”tehtiin jotain muuta, mitä?”, mutta siihen annettiin vain neljä vastausta, joista yksi oli ”mölistiin ja opettaja suuttui” ja yksi ei kertonut mitään esimerkkiä. Kaksi vastasi, että tunnilla leikittiin tai pelattiin, joista toinen täsmensi leikityn sotaa. Luultavasti suurin osa vastaajista ei ole joko vastatessaan muistanut tai viitsinyt kertoa kyselyssä mahdollisista muista opiskelutavoista. Voidaan kuitenkin olettaa, että mikäli valmiista vaihtoehdoista olisi jäänyt pois jotain usein tai yleisesti käytettyä opiskelumallia, se olisi tullut vapaassa kohdassa esille.

Nuorille itselleen luonnollisia erilaisia tapoja oppia on tutkittu hyvin vähän. Informaatioteknologian nopea kehittyminen ja nimenomaan nuorten elämässä keskeiseksi tullut tapa kommunikoida ja harrastaa muuttaa nuorisokulttuuria ja toimintatapoja hyvin taajaan ja tutkimuksen olisikin vaikeaa pysyä tässä muutoksessa ajankohtaisena mukana. Teknologia ei kuitenkaan ole ainoa nuorten toimintatapoja ja mielenkiinnonkohteita määrittävä tekijä eikä erilaisten oppimistapojen tarvitse lähtökohtaisesti olla sidottuja tiettyyn informaatioteknologian ja sen käyttöön liittyvän kulttuurin kehityksen vaiheeseen. Oleellisempaa olisi sitoa oppiminen käytännön elämään ja tehdä siitä luonnollinen osa sekä koulun että nuorten omaa toimintamaailmaa.<sup>163</sup>

Historia on oppiaineena niin monipuolinen, että sen mahdollisuudet erilaisten lähestymistapojen hyödyntämiseen ovat lähtökohtaisesti hyvät. Historian sisältöjä voidaan linkittää luontevasti myös monien muiden oppiaineiden kuten äidinkielen, maantiedon, kuvaamataidon ja tietotekniikan kanssa. Historian keskeiset elementit kuten tiedon luonteen ymmärtäminen,

---

<sup>162</sup> Hakkarainen et al. 2005, 21 – 27.

<sup>163</sup> Gustavson 2007, 3 – 4.

lähdekriittinen ajattelu ja syy-seuraus-suhteiden päättely ovat asioita, joiden oppiminen vaatii omakohtaista ajattelua ja harjoittelua, mikä ei välttämättä toteudu perinteisissä opettajajohtoisissa menetelmissä.

Historian taidot ovat hyvin tarpeellisia toimittaessa menestyksellisesti nykyaikaisessa tietoyhteiskunnassa. Todellinen yhteiskunta ei myöskään vastaa koulussa syntyvää kuvaa tarkasti rajatuista eri oppiaineista vaan toimii aina kokonaisuutena, jossa eri oppiaineiden harjaannuttamia taitoja ja tietoja täytyy soveltaa yhdessä. Oppiainerajat ylittäviä luovia projekteja tehdään Suomessa ainakin yläkouluissa edelleen vähän ja vaikka opetussuunnitelmaan on kirjattu useita oppiaineita koskevia yleisiä sisältöjä ja tavoitteita,<sup>164</sup> on varsinainen yhteistyö yksittäisten opettajien kiinnostuksen ja panostuksen varassa.

Oppiaineiden luomien rajojen lisäksi yläkouluikäiset kokevat oppituntien sijoittuvan hyvin tiiviisti luokkahuoneeseen ja siellä jokaisen oppilaan omaan pulpettiin. Oppimistila on opettajan järjestämä ja opettaja hallitsee tilaan menemistä, siellä olemista ja sieltä poistumista. Lisäksi oppitunnit muodostavat ylhäältä määriteltäviä ajan jäsennyksiä, joista koulupäivä ja –viikko muodostuvat.<sup>165</sup> Tällaisissa ennalta ja ylhäältä määritellyissä tiukoissa tila- ja aikarajoissa historian kaltainen oppiaine ei välttämättä pääse oikeuksiinsa. On vaikeaa välittää kuvaa jatkuvasti ja rajattomasti yhteiskunnassa vaikuttavasta historiasta ja sen opettamien taitojen käyttömahdollisuuksista, jos täytyy toimia tiukoissa tila- ja aikaraameissa. Samanlaisten puitteiden rajoittaessa kaikkien oppiaineiden opetusta syntyy oppilaalle helposti käsitys kaikista aineista samanlaisena valmiiksi määriteltynä tietona. Minäkuvaa, ajattelutapaa ja ymmärrystä nykymaailman tilasta on hyvin vaikeaa kehittää tiukoissa paikka- ja aikaraameissa vaan oppilaat tulisi saada kiinnostumaan ja pohtimaan asioita myös koulun ulkopuolisessa yhteiskunnassa ja elämässä. Tämä taas vaatii oppilaalta omaa harrastuneisuutta ja kiinnostusta aihetta kohtaan.

Nuorten suhtautumista koulun historiaoppiaineeseen kartoitettiin kyselyn ensimmäisessä monivalintapatterissa, jossa oli myös muita historian mielekkyyteen ja kiinnostavuuteen liittyviä kysymyksiä. Neljän koulun historiaan suoraan liittyvän kysymyksen vastausten perusteella

---

<sup>164</sup> POPS 2004, 38 – 43.

<sup>165</sup> Laine 2000, 32 – 33, 38 – 39.

tutkimusjoukon poikien asenne historiaa kohtaan oli selvästi myönteisempää kuin tyttöjen. Tosin kuten jo aiemmin on mainittu, vastaajajoukon pojat ovat niin ikään saaneet tyttöjä keskimäärin parempia numeroita historiasta ja aikovat suunnata lukio-opintoihin tyttöjä useammin.

Lukioon ja ammatilliseen koulutukseen suuntautuvien välillä ei tosin ollut merkittäviä eroja suhtautumisessa kouluhistoriaan. Lukioon aikovat kertoivat hieman useammin tekevänsä historianläksynsä huolellisesti<sup>166</sup>, mutta toisaalta näin saattaa hyvin olla kaikkien läksyjen kohdalla. Korkeampien arvosanojen ja läksyjen huolellisen teon välillä näkyy niin ikään luonnollinen yhteys siten, että korkeampia arvosanoja saaneet kertoivat tehneensä läksyt useammin huolellisesti kuin alempia arvosanoja saaneet.

Väitteeseen ”historia oli lempiaineeni koulussa” pojat vastasivat huomattavasti tyttöjä myönteisemmin. Tytöistä neljää lukuun ottamatta kaikki olivat melko tai täysin eri mieltä väitteen kanssa, kun pojista kaksi kolmasosaa oli melko tai täysin samaa mieltä. Tutkimusjoukon pojat eivät siis vain saaneet parempia arvosanoja historiasta vaan olivat myös koulun historiasta huomattavasti tyttöjä innostuneempia. Pojista kolmasosa oli jopa melko tai täysin sitä mieltä, että koulussa opetettava historia oli kiinnostavampaa kuin elokuvissa tai kirjoissa. Tytöistä melko samaa mieltä oli seitsemäsosa.

Samansuuntainen kiinnostuksen jakauma näkyy myös väitteen ”minua ei kiinnosta, mistä historian tunnilla puhuttiin” kohdalla: pojista suurin osa oli eri mieltä, kun tyttöjen vastaukset jakautuivat tasaisemmin. Väite tosin oli ilmeisen hankala käsittää oikein, koska monessa paperissa sama vastaaja oli toisaalta pitänyt historiaa lähes tai täysin lempiaineenaan, mutta oli ollut samaa mieltä myös siitä, ettei ole kiinnostunut siitä, mitä historian tunnilla puhuttiin. Toisaalta moni oli ollut täysin eri mieltä väitteen kanssa, vaikka muuta patteriston kysymykset kertoivat negatiivisesta suhtautumisesta koulun historiaan tai historiaan yleensä.

Kiinnostus koulun historian näyttäisi siis olevan suurempaa pojilla kuin tytöillä ja korkeiden arvosanojen ja positiivisen suhtautumisen välillä näyttäisi niin ikään olevan yhteys. Pidemmälle menevien johtopäätösten vetämistä varten täytyisi kuitenkin vertailla vastaajien kiinnostusta muita kouluaineita

---

<sup>166</sup> Täysin tai melko samaa mieltä väitteen ”tein yleensä historianläksyni huolellisesti” kanssa.

kohtaan. Esimerkiksi väitteen ”historia oli lempiaineeni koulussa” kanssa voi helposti olla täysin eri mieltä, vaikka olisikin kiinnostunut koulun historiasta, mutta pitäisi selvästi enemmän vaikkapa liikunnasta. Toisaalta se, että yli kolmasosa vastaajista oli täysin tai melko samaa mieltä väitteen kanssa, kertoo historian kuitenkin olevan monelle mieleinen kouluaine.

Mielenkiintoon historiaa kohtaan vaikuttaa myös mielenkiinto koulua kohtaan ylipäätään. Opetushallituksen tuottaman koulutuksen seurantaraportin mukaan yhdeksäsluokkalaisista pojista vajaa puolet ja tytöistä reilu puolet pitää koulunkäynnistä jonkin verran tai paljon. Mitä paremmaksi vastaaja koki koulumenestyksensä, sitä todennäköisemmin hän myös kertoi pitävänsä koulusta. Samoin lukioon aikovat yhdeksäsluokkalaiset pitivät koulusta jonkin verran enemmän kuin ammatilliseen koulutukseen aikovat.<sup>167</sup> Koulumenestyksen ja jatko-opintosuuntauksen vaikutus kouluun suhtautumiseen tukee siis johtopäätöstä, että samat seikat vaikuttavat oppilaan suhtautumiseen historian oppiaineeseen.

### 5.3 Nuorten kuluttama vapaa-ajan historiakulttuuri

Henkilön kokonaiskuva ja käsitys historiasta muodostuu monen tekijän ja kokemusten summana. Kouluhistorian tai tieteellisen historiankirjoituksen sijaan suurimpana tekijänä voidaan pitää muita historiakulttuurin tuotteita.<sup>168</sup> Lisäksi kouluun tulevalla lapsella tai nuorella on jo tiettyjä ennakkokäsityksiä, arvotuksia ja mielikuvia historian - kuten muidenkin oppiaineiden - suhteen. Nämä käsitykset ovat tiiviissä yhteydessä oppilaan kulttuuritaustaan, joka on yhä useammin suomalaisessakin koulussa jokin muu kuin perinteisen suomalainen tai edes länsimainen.<sup>169</sup> Näin ollen myös nuorten historiakuva tarkasteltaessa tulee kiinnittää huomiota koulun ulkopuoliseen historiakulttuuriin ja siihen, missä muodoissa ja kuinka usein nuoret kokevat olevansa historian kanssa tekemisissä oppituntien ulkopuolella.

<sup>167</sup> Kämppe et al. 2012, 21 – 24.

<sup>168</sup> Kalela 2000, 23 – 24, 29.

<sup>169</sup> Virta 2008, 15 – 17.



Kunkin yhteisön tai yhteiskunnan historiakulttuuri on syntynyt jotakin tarvetta varten ja se vastaa tiettyihin intresseihin, jotka voivat olla esimerkiksi poliittisia. Suomalaiset ovat keskimäärin kiinnostuneimpia oman suvun, kotipaikkakunnan ja Suomen historiasta ja yksilön historian käyttö onkin usein eksistentiaalista, kun oman suvun tai kansan historiasta pyritään löytämään vastauksia omaan olemassaoloon ja minäkuvaan liittyviin kysymyksiin. Historian opetuksen kautta voidaan näin pyrkiä muokkaamaan niin yksilön ideologiaa kuin kollektiivista identiteettiä. Koulun historianopetus vaikuttaa kyseisiin seikkoihin jonkin verran aina riippumatta siitä, tiedostaako opettaja sitä vai ei.<sup>170</sup>

Tässä tutkimuksessani tarkastelen nuorten historiaharrastuneisuutta siltä pohjalta, miten nuoret itse kokevat asioiden historiallisuuden. Kyselyn perusteella ei voida varmentua siitä, onko nuoren historialliseksi tai menneisyyteen liittyväksi kokema asia todellista menneisyyden rekonstruktiota vai esimerkiksi fiktiota. Toisaalta niin sanotun oikean tai virallisen historiakulttuurin määrittelemineen on hyvin vaikeaa. Kyselyssä pyydettiin nuoria kuitenkin esittämään esimerkkejä esimerkiksi historiallisiksi kokemistaan kirjoista, elokuvista tai peleistä tai kertomaan, mistä aiheista he ovat keskustelleet. Koska vain noin puolet vastanneista antoi avoimessa kohdassa joitakin esimerkkejä ja näistä vain osassa esitettiin konkreettinen aihe tai kohde, jää kokonaiskuva hyvin vaillinaiseksi.

Kyselyssä vastaajia pyydettiin merkitsemään taulukkoon, kuinka usein he ovat kuluneen vuoden aikana tehneet joitakin historiakulttuuriin liittyviä asioita koulun ulkopuolella. Kohdekoulun poikien ja tyttöjen erot olivat monessa kohtaa huomattavia. Kaikkiaan pojat kertoivat olleensa paljon useammin kosketuksissa historiakulttuurin tuotteisiin kuin tytöt. Taulukossa oli annettu valmiita vaihtoehtoja historiakulttuurin ilmentymismuodoista ja siitä puuttuivat historiaa tuottavat harrasteet (esim. päiväkirjan kirjoittaminen, muistoesineiden säilyttäminen, valokuvien ottaminen) sekä erilaiset tapahtumat (esim. itsenäisyyspäivän vietto). Johanna Hakkarin tekemässä kahdeksasluokkalaisten historiakulttuuria käsittelevässä tutkimuksessa erilaiset historiaa tuottavat toiminnat olivat nuorten useimmiten käyttämä tapa harrastaa historiaa.<sup>171</sup> Oma tutkimukseni

---

<sup>170</sup> Virta 2008, 19 – 22. Torsti 2012, 29 – 30, 34 – 36.

<sup>171</sup> Hakkarin 2005, 53 – 54.

keskittyy enemmän valmiiden, muiden tuottamien historiaesitysten kuluttamiseen.

Historiaan sijoittuvien roolipelien ja tietokonepelien pelaamista ainakin joskus harrasti pojista yli puolet kun taas tytöistä alle kolmasosa. 18 poikaa 30 vastanneesta pelasi omasta mielestään historiaan sijoittuvia tietokonepelejä vähintään kuukausittain. Tytöistä historiaan sijoittuvia tietokonepelejä kertoi pelaavansa kuukausittain vain yksi. Teini-ikäisten poikien on todettu ylipäänsä pelaavan tietokonepelejä huomattavasti tyttöjä enemmän ja useammin, jolloin on luonnollista, että myös historia-aiheiksi miellettyjen tietokonepelien harrastus on poikien keskuudessa yleisempää kuin tyttöjen.<sup>172</sup> Pilvi Torstin tutkimuksessa Suomalaiset ja historia erilaiset historia-aiheiset pelit olivat puolestaan ainoa historian harrastamisen osa-alue, jolla nuorin ikäluokka (15 – 19 – vuotiaat) oli selvästi vanhempia aktiivisempi.<sup>173</sup>

Poikien antamat esimerkit pelaamistaan tietokonepeleistä liittyivät yhtä lukuun ottamatta<sup>174</sup> sotaan, mutta vain kahden tapahtumat sijoittuvat historialliseen sotatilanteeseen<sup>175</sup>, yhden kuvitteelliseen sotaan kylmänsodan aikana<sup>176</sup> ja loppujen viiden fiktiiviseen sotaan nykyaikana<sup>177</sup>. Näiden kaikkien mieltäminen historiaan sijoittuviksi tietokonepeleiksi kertoo sodan ja historian vahvasta liittämisestä toisiinsa aiheina ilman, että vastaaja on kiinnittänyt huomiota tai ymmärtänyt esimerkiksi sitä että pelissä käytettävät aseet ovat nykyaikaisia tai ettei kyseisenlaista sotaa ole todellisuudessa koskaan käyty.

Pojat antoivat yhteensä 17 esimerkkiä historiaharrastustensa sisällöistä. Näistä kymmenessä mainittiin II maailmansota, sotakirjallisuus, sotaelokuvat tai sotapelit. Yksi vastaaja kertoi jutelleensa talvisodasta ja saksalaisista isoisänsä kanssa ja lisäksi natsit tai Hitler mainittiin kolmessa vastauksessa. Vähintään kuukausittain pojat olivat tekemisissä historiakulttuurin kanssa useimmiten tietokonepelien (18/30 vastaajaa), televisiosarjojen (17/30

<sup>172</sup> Lähteenmaa & Strand 2008, 19 – 20.

<sup>173</sup> Torsti 2012, 41 – 43.

<sup>174</sup> Yhdessä vastauksessa mainittu peli Assassin's Creed on ristiretkien aikaan ja renessanssin Italiaan sijoittuva seikkailupelisarja.

<sup>175</sup> Yhdessä vastauksessa mainittu Battlefield 1942 sijoittuu II maailmansodan tapahtumiin ja yhdessä vastauksessa mainittu Finnwars eli edellisen modi, joka sijoittuu Suomen taisteluihin II maailmansodassa.

<sup>176</sup> Yhdessä vastauksessa mainittu "black ops" eli Call of Duty -sarjan osa Black Ops

<sup>177</sup> "Call of duty modern warfare 2", "CALL OF DUTY", "Call of duty 2", "Battlefield 2" ja "MW3" eli Call of Duty Modern Warfare 3.

vastaajaa) ja elokuvien (16/30 vastaajaa) kautta. Näistä aiheista annettiin 13 esimerkkiä, joista kymmenen liittyi II maailmansotaan tai natseihin.

Historiatietoisuus Suomessa – hankkeeseen osallistuneet 15 – 19 – vuotiaat nuoret pitivät toisen maailmansodan tapahtumia merkittävänä käännekohtana Suomen historiassa, vaikka aika oli selvästi kaukaista ja etäistä suhteessa omaan kokemusmaailmaan. Yhä harvemmallalla nuorella on enää mahdollisuutta saada toisen maailmansodan tapahtumiin kosketuspintaa edes isovanhempien tai muiden ajan eläneiden ihmisten kautta. Toisaalta nuorten todettiin suhtautuvat sotatapahtumiin kriittisesti ja liittävän sankarikertomusten rinnalle ristiriitaisia epäkohtia, kuten yhteistyö Saksan kanssa tai sotavankien huono kohtelu.<sup>178</sup> Vaikka sota-aika ei anna nuorille omakohtaista kosketuspintaa, herättää se selvästi kiinnostusta varsinkin poikien keskuudessa. Nuorten näkemyksissä talvi- ja jatkosotaan liittyy sekä merkittävä käännekohta Suomen kehityksessä että useita ristiriitoja sankaruuden ja suuren itsenäisyystaistelukertomuksen sisällä.

Kyselyyn vastanneiden poikien tyttöjä runsaampi historiaharrastuneisuus piti poikien oman kertoman mukaan sisällään huomattavan paljon sota-aiheista viihdeteollisuuden materiaalia. Muina sisällöllisinä esimerkkeinä pojat mainitsivat Bob Marleyn (etsinyt tietoa henkilöstä), antiikin Roomaan sijoittuvan elokuvan *The Eagle* ja kreikan mytologian (lukenut aiheesta kertovaa tietokirjaa). Monet suomalaiset kokevat kouluhistorian olleen sotapainotteista ”miesten historiaa”. Kysyttäessä erityisiä kiinnostuksen kohteita historiassa, toivat Torstin tutkimuksessa miehet huomattavasti naisia useammin esille erilaisia sota-aiheita. Kiinnostus historian eri osa-alueita ja erityisesti sotahistoriaa kohtaan on siis jonkun verran sukupuolittunutta niin peruskouluikäisillä nuorilla kuin aikuisillakin. Torstin haastattelemista naisista osa kertoi myös kiinnostuksen historiaa kohtaan heränneen vasta myöhemmin kouluopetuksen päätyttyä, kun historia oli alkanut näyttäytyä laaja-alaisempaan tai oli alkanut löytää tietoa naisten historiasta.<sup>179</sup>

Kyselyyn vastanneet tytöt kertoivat harrastavansa vapaa-ajallaan ehdotettuja menneisyyteen liittyviä asioita huomattavasti harvemmin kuin pojat. 35 vastaajasta 15 ei tunnustanut tekevänsä mitään ehdotetuista asioista

<sup>178</sup> Van den Berg 2012, 238 – 239.

<sup>179</sup> Torsti 2012, 34 – 36.

useammin kuin ”kerran tai pari vuodessa”. Pojissa tällaisia vastaajia oli neljä. On mahdollista, että oman kokemuksensa mukaan harvoin historiakulttuurin kanssa tekemisissä olevat nuoret eivät ole tunnistaneeet menneisyydestä kertovia asioita. On vaikeaa uskoa, että kukaan pystyisi esimerkiksi välttämään historiallisella paikalla tai monumentilla käymistä kovin kauaa, mikäli esimerkiksi kaikki edesmenneiden henkilöiden patsaat ja muistomerkit tai vanhat rakennukset lasketaan tällaisiksi. Toisaalta on huomioitava, että kyselylomakkeessa tarjottiin valmiita vaihtoehtoja, joista jäi puuttumaan monia yksittäisiä tapoja olla yhteydessä menneisyyteen. Sinänsä oleellista on myös nuorten oma kokemus siitä, ovatko he kosketuksissa historiaan ylipäättään. Henkilö voi hyvin kävellä historiallisen monumentin ohi päivittäin kokematta minkäänlaista yhteyttä menneisyyteen.

Hakkarin tutkimuksessa tytöt kohtasivat menneisyyden poikia useammin juuri historiaa tuottavien toimien kautta<sup>180</sup> ja Torstin tutkimuksessa puolestaan naiset katselivat vanhoja valokuvia ja keskustelivat menneistä tapahtumista miehiä useammin.<sup>181</sup> Jukka Rantalan 7 – 10 – vuotiaille lapsille tekemisissä haastatteluissa puolestaan kävi ilmi, että naiset välittävät perheen ja suvun historiaa lapsille miehiä useammin ja enemmän. Miesten välittäessä lapsille virallisempaa historiaa naiset puhuivat näille enemmän omasta menneisyydestään ja muistoistaan. Suomen viimeisimmät sodat ovat kuitenkin keskeisessä roolissa molemmissa tavoissa välittää historiaa. Sirkka Ahosen 1990-luvun lopulla tekemässä tutkimuksessa monet vanhemmat ja isovanhemmat vielä vaikenivat menneisyyden vaikeista kohdista, mutta reilut kymmenen vuotta myöhemmin Rantalan haastatteleuille lapsille oli kerrottu sukuun ja historiaan liittyvistä tragedioista.<sup>182</sup>

Siinä missä pojat olivat vähintään kuukausittain tekemisissä historian kanssa viihdeteollisuuden tuotteiden kautta, olivat tytöt useimmiten yhteydessä menneisyyteen toisten ihmisten kautta. Tytöt olivat useimmiten vähintään kuukausittain tekemisissä historian kanssa keskustelemalla isovanhempien, vanhempien tai muiden sukulaisten kanssa näiden nuoruudesta tai muistoista (14/35 vastaajaa). Toiseksi useinten tytöt kertoivat etsineensä tietoa jostakusta menneisyyden henkilöstä (10/35 vastaajaa). Tyttöjen vähäinen historian harrastus tämän kyselyn perusteella voi selittyä osin sillä,

---

<sup>180</sup> Hakkari 2005, 56.

<sup>181</sup> Torsti 2012, 44 – 45.

<sup>182</sup> Rantala 2012; Ahonen 1998, 79.

että valmiit vaihtoehdot keskittyivät muiden luoman historiakulttuurin kohtaamiseen ja siitä puuttuivat historiaa luovat tekemisen muodot, kuten päiväkirjan tai muu kirjoittaminen, valokuvaus ja taideharrastukset. Keskimäärin tytöillä on todettu olevan enemmän tämän kaltaisia luoviksi luokiteltavia harrastuksia kuin pojilla.<sup>183</sup>

Tyttöjen antamat esimerkit usein kohtaamansa historiakulttuurin sisällöistä olivat epämääräisempiä kuin poikien, jotka mainitsivat esimerkiksi useita tiettyjä pelejä. Tyttöjen antamista 16 esimerkistä neljä liittyi sotaan. Poikien kohdatessa sotahistoriaa viihdeteollisuuden kautta, mainitsivat vähän tätä kautta historiaa kohtaavat tytöt huomattavasti harvemmin myös sodan historiakulttuurin aiheena.

Ylipäätään nuoret viettävät vapaa-aikansa mieluiten kavereiden seurassa ja ilman mitään erityistä tekemistä. Etelä- ja Keski-Pohjanmaan 9.-luokkalaisten nuorten vapaa-ajan viettoa ja kulttuuriharrastuksia koskeneessa tutkimuksessa todetaan, että esimerkiksi television katselu ja lukeminen ovat mieluisimpia harrastuksia verraten hyvin harvalle nuorelle.<sup>184</sup> Näin ollen on ymmärrettävää, että myös historiallisten romaanien lukeminen ja historiadokumenttien katsominen ovat melko harvinaisia harrastuksia nuorten keskuudessa. Sen sijaan yli 80 % 15 - 19 -vuotiaista suomalaisnuorista käyttää internetiä päivittäin ja noin 60 % viettää verkossa keskimäärin vähintään tunnin päivässä.<sup>185</sup> Menneisyydestä kertovia nettisivuja vähintään viikoittain kertoi kuitenkin selailleensa kyselyyn vastanneista vain kolme. Noin puolet pojista ja kaksi kolmasosaa tytöistä kertoi, ettei ollut koskaan käynyt menneisyydestä kertovilla nettisivuilla.

Kyselyssä esille tulleen historiaharrastuneisuuden suurimmat erot olivat nimenomaan eri sukupuolten välillä. Lukio- ja ammatilliseen koulutukseen aikovien nuorten välillä ei juuri tullut esille eroja siinä, miten ja kuinka usein he kokivat olevansa historian kanssa tekemisissä koulun ulkopuolella. Jaettaessa vastaajat kahteen ryhmään historian arvosanan perusteella eroa oli jonkin verran. Arvosanan hyvä (8), kiitettävä (9) tai erinomainen (10) historiasta saaneet kokivat olleensa keskimäärin hieman useammin historian kanssa tekemisissä koulun ulkopuolella kuin heikomman arvosanan saaneet.

<sup>183</sup> Myllyniemi 2009, 24 – 25; Lähteenmaa & Strand 2008.

<sup>184</sup> Lähteenmaa & Strand 2008, 8.

<sup>185</sup> Myllyniemi 2009, 88 – 90.

## 6 Ristiriidat historian opettajan ympärillä

Peruskoulun opettajan työn tavoitteet ja asiasisällöt on määritelty valtakunnallisissa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa. Näiden pohjalta julkaistaan jatkuvasti uusia oppikirjoja eri oppiaineiden tarpeisiin. Opettaja tekee kuitenkin käytännön työnsä lasten ja nuorten parissa ja pyrkii opettamaan näille opetussuunnitelmassa määriteltyjä tietoja, taitoja ja ajattelutapoja oppikirjojen ja muun opetusmateriaalin avulla. Historia on yksi suomalaisen koulujärjestelmän vanhoja perinteisiä oppiaineita, jonka tuntimääräinen opetus on pysynyt samana yli neljäkymmentä vuotta. Historian asemaa oppiaineena ei ole juurikaan kyseenalaistettu ja suomalaiset pitävät sitä yleensä yleissivistävänä ja perustietoa antavana oppiaineena, joka vaikuttaa henkilön käsitykseen omasta itsestään osana tiettyä kansaa ja yhteiskuntaa.

Tässä tutkimuksessa tekemääni kyselyyn osallistuneiden nuorten vastaukset olivat hyvin pitkälti samassa linjassa muiden tutkimusten kanssa siltä osin kuin vertailu oli mahdollista. Nuoret pitivät historiaa yleissivistävänä, mutta jossain määrin tylsänä oppiaineena. Tosin näkemykset vaihtelivat jonkin verran eri vastaajien kesken; joukossa oli myös nuoria, jotka olivat historiasta kiinnostuneita ja kuluttivat historiakulttuuria myös vapaa-ajallaan. Enimmäkseen tällaiset vastaajat olivat poikia. Pojat kertoivat pelaavansa historiaan liittyviä pelejä, kun tytöt useimmiten juttelivat menneisyyteen liittyvistä asioista esimerkiksi isovanhempien kanssa. Erityisesti poikien historiaharrastuksia leimasi sotaisuus.

Suurin osa nuorista kertoi historian olevan ainakin jossain määrin hyödyllinen oppiaine. Yleisimmin vastaajat pitivät sitä yleissivistävänä tai tärkeänä tiedon itsensä vuoksi, mutta muutamat vastasivat historian opiskelun kehittävän ymmärrystä ja toivat esille historian vaikutuksen nykypäivään. Ne nuoret, jotka pitivät historiaa tylsänä tai turhana aineena, eivät kokeneet myöskään oppineensa siitä mitään hyödyllistä. Nuoret toivat vastauksissaan ylipäätään melko vähän esille sellaisten asioiden oppimista, joita opetussuunnitelmassa asetetaan historian oppiaineen keskeisiksi tavoitteiksi. Toisaalta nämä taidot eivät aina ole millään tavalla konkreettisia vaan liittyvät enemmän ajattelutapaan ja laajemman ymmärryksen kehittymiseen eikä niiden tunnistaminen ole helppoa. Noin kolmasosa

nuorista kuitenkin kertoi oppineensa historiasta tietojen lisäksi taitoja. Suurin osa mainituista esimerkeistä liittyi tiedon tai tekstin käsittelyyn ja hallintaan.

Tässä tutkimuksessa tarkastellut peruskoulun historian oppikirjat eivät tuoneet taitojen oppimista juuri esille vaan keskittyivät historian sisältötiedon välittämiseen, mikä osaltaan helposti lisää nuorelle välittyvää kuvaa historiasta sotien, vuosilukujen ja suurmiesten ulkoa opetteluna. Oppikirjoissa ei otettu juurikaan kantaa siihen, miksi historiaa pitäisi opiskella tai miksi kirjaan valikoituneet aiheet ovat tärkeitä tuntee. Kirjojen rakenne on selvästi suunniteltu asiasisällön hahmottamista helpottavaksi. Lukija johdatellaan uuteen aihealueeseen ja kappaleiden lopussa on kertaavia tehtäviä. Sen sijaan kirjoissa ei tuoda esille historiallisen tiedon tulkinallista ja muuttuvaa luonnetta. Oppilaan omaan kokemuspieriin tai esimerkiksi oman suvun menneisyyteen otetaan kontaktia muutamassa yksittäisessä tehtävässä.

Opetussuunnitelmasta sen sijaan voidaan löytää useitakin perusteluja historian oppiaineen tärkeydelle. Historian opiskelun tavoitteena olevat taidot ja osa asiasisällöistä tukevat sen arvopohjan ja maailmankuvan omaksumista, mitä perusopetuksessa tavoitellaan. Myös yleissivistys laajassa merkityksessä on perusopetuksen keskeisiä tavoitteita ja oman maan ja lähialueiden kulttuuriperinnön ja menneisyyden tunteminen pääpiirteittäin on osa tätä yleissivistystä. Historian oppiaineen tavoitteeksi määritellyt taidot taas tukevat nuoren kehitystä aktiiviseksi ja produktiiviseksi yhteiskunnan jäseneksi.

Opetussuunnitelman asettamat taitotavoitteet ja työvälineenä olevien oppikirjojen sisältöön keskittyvä aines luovat yhdessä ristiriitaisen kuvan historian oppiaineesta. Toisaalta opetussuunnitelman tavoitteet velvoittavat opettajaa, mutta käytännössä oppikirjat eivät juuri anna apua näiden tavoitteiden saavuttamiseen. Opetussuunnitelmassa on listattu historian oppisisältöjä saarekkeisiin, joita voisi opetuksessa tarkastella ilman, että oppilaille täytyy välittää kuvaa koko valtavasta historian sisältökentästä. Oppikirjojen sisältörakenteessa tämä saarekejako on kuitenkin ainakin osittain rikottu pyrittäessä luomaan kronologista kokonaisuutta. Oppikirjoista löytyy myös sisältöjä, joita opetussuunnitelmassa ei ollenkaan mainita. Opettajan tulisi siis opetussuunnitelman mukaan opettaa kriittistä ajattelua ja auttaa oppilasta vahvistamaan identiteettiään, mutta oppikirjat tarjoavat

laajaa sisältötietoa ja tehtäviä, joiden avulla voi useimmiten lähinnä palauttaa mieleen tätä sisältöä eli tapahtumien kulkua.

2000-luvulla peruskoulua käyvillä suomalaisnuorilla tai heidän vanhemmillaan ei ole omakohtaista kosketusta sota-aikaan. Silti sodat nousevat esille niin oppikirjoissa kuin nuorten vastauksissa. Sekä vuoden 1918 tapahtumat että vuosien 1939 – 1945 sodat ovat edelleen keskeisiä tekijöitä suomalaisten historiakuvassa. Kyselyyn vastanneista pojista monet kertoivat pelaavansa historia-aiheisia tietokonepelejä, vaikka esimerkeistä selvisi, että kyseessä oli useassa tapauksessa fiktiivisiin tapahtumiin tai moderniin aikaan sijoittuva sotapeli. Oppikirjoissa eniten esille nousevat valtioiden väliset suhteet ja politiikka, jonka tapahtumat ikään kuin huipentuvat ensimmäiseen ja toiseen maailmansotaan. Keskeisiä toimijoita ovat Euroopan valtioiden lisäksi suuret poliittiset vaikuttajat Yhdysvallat, Venäjä ja Neuvostoliitto sekä Aasian maista Kiina ja Japani.

Suomen historia on oppikirjoissa sijoitettu enimmäkseen omiin lukuihinsa, kuten myös joissakin opetussuunnitelman sisältösaarekkeista. Monet nuorista toivat kyselyvastauksissaan esille mielenkiinnon nimenomaan Suomen historiaa kohtaan. Suomen historia näyttäytyikin vastaajille ilmeisen erillisenä omana kokonaisuutenaan.

Jaottelin tässä tutkielmassa tutkimani aihealueet kolmeen, joista ensimmäinen käsitteli historian perusopetuksen hyödyllisyyttä kaikkien kolmen päälähteen näkökulmasta. Toisessa kokonaisuudessa käsittelin oppikirjojen ja opetussuunnitelmien historiakuvaa ja kolmannessa peruskoulun päättövaiheessa olevien nuorten suhdetta historiaan. Tutkimuksen olisi voinut jaotella myös monella muulla tavalla ja oma tapani syntyi vähitellen työn edetessä. Tutkimukseni keskiössä oleva käsite historiakuva on hyvin laaja ja monisäikeinen ja pystyin tässä työssä selvittämään vain pienen osan siitä, mitkä kaikki tekijät ohjaavat peruskoulun historian opettajan työtä ja millaista tulosta se tuottaa. Mielenkiintoista olisi esimerkiksi laatia vastaavanlainen kysely samoille nuorille joidenkin vuosien päästä ja havaita, kuinka heidän ajattelunsa on muuttunut. Tällöin tutkimuksen kohteena täytyisi kuitenkin olla enemmän koko yhteiskunnan kuin pelkän peruskoulun historiakuva. Tietysti peruskoulu on oleellinen osa



tätä yhteiskuntaa ja jatkuvassa vuorovaikutuksessa siihen, mikä vaikuttaa vahvasti myös tässä tarkastelemiini tutkimuskohteisiin.

## Lähteet

### PÄÄLÄHTEET

#### Haastattelut ja kyselyaineistot

Tutkijan keväällä 2010 Jyväskylän Normaalikoululla suorittamat haastattelut (kolme haastattelua, aineisto tutkijan hallussa).

Tutkijan keväällä 2008 Jyväskylän Normaalikoululla keräämä kyselyaineisto (47 vastaajaa, aineisto tutkijan hallussa).

Tutkijan syksyllä 2011 kohdekoulun yhdeksäsluokkalaisilta keräämä kyselyaineisto. (68 vastaajaa, aineisto tutkijan hallussa).

#### Opetussuunnitelmat ja ohjeet niiden toteuttamiseksi

Opetushallituksen päätös 18.6.2010, voimassa 1.8.2010 alkaen. Täydennys perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin ihmisoikeuksien ja holokaustin osalta.

#### POPS

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Opetushallitus.

Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö II. Oppiaineiden opetussuunnitelmat. Komiteamietintö 1970: A 5. Helsinki 1970.

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985. Kouluhallitus. Valtion painatuskeskus. Helsinki 1985.

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. Opetushallitus. Edita oy. Helsinki 1996.

Perusopetuksen päättöarvioinnin kriteerit – arvosanan hyvä (8) kriteerit yhteisissä oppiaineissa. 1999. Opetushallitus. Yliopistopaino Oy. Helsinki 1999.

Tulevaisuuden perusopetus – valtakunnalliset tavoitteet ja tuntijako. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2012:6. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Koulutuspolitiikan osasto. 2012.

#### Oppikirjat

Aikalainen 7. 2009. Hieta, Pasi; Häikiö, Virve; Johansson, Marko; Putus-Hilasvuori, Titta. WSOY.

Aikalainen 8. 2009. Kohvakka, Ville; Ojakoski, Matti; Pönni, Jari; Raassina-Merikanto, Tiina. WSOY.

Historian tuulet 7. 2004. Rinta-aho, Harri; Niemi, Marjaana; Siltala-Keinänen, Päivi; Lehtonen, Olli. Otava.

Historian tuulet 8. 2011. Rinta-aho, Harri; Niemi, Marjaana; Siltala-Keinänen, Päivi; Lehtonen, Olli. Otava.

## KIRJALLISUUS

Aalto, Hanna-Kaisa; Ahokas, Ira & Kuosa, Tuomo 2008. Yleissivistys ja osaaminen työelämässä 2030 – Menestyksen eväät tulevaisuudessa, hankkeen loppuraportti. Tulevaisuuden tutkimuskeskus ja Turun kauppakorkeakoulu. Tutu-julkaisuja 1/2008.

Ahonen, Sirkka 1992. Koululainen historian tutkijana. Julkaisussa: Castrén et al., Historia koulussa. Yliopistopaino. Helsinki.

Ahonen, Sirkka 1994. Tiedonmuodostus historiassa ja yhteiskuntaopissa. Julkaisussa: Takala, Pentti (toim.). Menneisyys, nykyisyys – tulevaisuuden perusta, historia ja yhteiskuntaoppi. Opetushallitus. Helsinki.

Ahonen, Sirkka 1998. Historiaton sukupolvi? Historian vastaanotto ja historiallisen identiteetin rakentuminen 1990-luvun nuorison keskuudessa. Suomen historiallinen seura. Helsinki.

Ahonen, Sirkka 2002. Historiakulttuuri, historiallinen identiteetti ja historianopetus. Julkaisussa: Löfström, Jan (toim.). Kohti tulevaa menneisyyttä. PS-kustannus. Jyväskylä.

Ahonen, Sirkka 2004. ”Historia – sittenkin tuomari?” Julkaisussa Historiallinen aikakauskirja 2/2004.

Alasuutari, Pertti 2001. Johdatus yhteiskuntatutkimukseen. Gaudeamus. Helsinki.

Alasuutari, Pertti 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. Vastapaino. Tampere.

Arola, Pauli 1992. Kulttuurituotteet ja menneisyyden kuva. Julkaisussa: Castrén et al., Historia koulussa. Yliopistopaino. Helsinki.

Arola, Pauli 2002. ”Maailma muuttui – muuttuiko opetus? Suomalaisen historian ja yhteiskuntatiedon opetuksen vaiheita”. Julkaisussa Löfström, Jan (toim.). Kohti tulevaa menneisyyttä. PS-kustannus. Jyväskylä.

Arola, Pauli & Sallila, Pekka (toim.) 2007. Koulussa kansalaiseksi – opettaja ja aktiivinen koulukulttuuri. Kansanvalistusseura. Helsinki.

Castrén, Matti J. 1992. Historianopetus muuttuvassa yhteiskunnassa. Julkaisussa: Castrén et al., Historia koulussa. Yliopistopaino. Helsinki.

Gustavson, Leif 2007. Youth learning on their own terms. Creative practices and classroom teaching. Routledge Taylor and Francis group. New York.

Hakkarainen, Kai; Bollström-Huttunen, Marianne; Pyysalo Riikka & Lonka Kirsti 2005. Tutkiva oppiminen käytännössä. Matkaopas opettajille. Wsoy. Helsinki.

Hakkari, Johanna 2005. Suomalaisten nuorten historiakulttuuri – historian kohtaaminen ja käyttö 8.-luokkalaisten nuorten arkipäivän elämässä. Pro gradu – tutkielma, Helsingin yliopisto.

Hankala, Mari 2011. Sanomalehdellä aktiiviseksi kansalaiseksi? Näkökulmia nuorten sanomalehtien lukijuuteen ja koulun sanomalehtiopetukseen. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä.

Hirsjärvi, Sirkka (toim.) 1982. Kasvatustieteen käsitteistö. Otava. Helsinki.

Holmén, Janne 2006. Den politiska läroboken. Bilden av USA och Sovjetunionen i norska, svenska och finländska läroböcker under Kalla kriget. Studia Historica Upsaliensia 221. Stockholm.

Humanismin paluu tulevaisuuteen – Humanistis-yhteiskuntatieteellisen yleissivistyksen komitean mietintö. Komiteanmietintö 1993:31. Opetusministeriö.

Hyvärinen, Matti; Kurunmäki, Jussi; Palonen, Kari; Pulkkinen, Tuija & Stenius, Henrik (toim.) 2003. Käsitteet liikkeessä – Suomen poliittisen kulttuurin käsitehistoria. Vastapaino. Tampere.

Jauhiainen, Arto; Rinne, Risto & Tähtinen, Juhani (toim.) 2001. Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit. Suomen Kasvatustieteellinen Seura. Turku.

Kalela, Jorma 2000. Historiantutkimus ja historia. Gaudeamus. Helsinki.

Kalela, Jorma 2001. ”Historiantutkimus ja jokapäiväinen historia” julkaisussa: Kalela, Jorma & Lindroos, Ilari (toim.), Jokapäiväinen historia. SKS. Helsinki.

Kalela, Jorma & Lindroos, Ilari (toim.) 2001. Jokapäiväinen historia. SKS. Helsinki.

Kalela, Jorma 2012. Making history. The historian uses of the past. Palgrave macmillan. Great Britain.

Kivinen, Tiina 2006. ”Opettaako historia mitään?” Julkaisussa Historiallinen aikakauskirja 1/2006.

Korhonen, Harri 1999. Lasten historiatietoisuus ja historianopetuksen varhaistaminen. Pro gradu – tutkielma, Jyväskylän yliopisto. Chydenius-Instituutti.

Korpisaari, Harri 2004. Behaviorismista konstruktivismiin - historian kouluopetuksen teoriapohja Suomessa 1952–2002. Kasvatus 35 (2), 206–221.

Kämppi, Katariina; Välimaa, Raili; Ojala, Kristiina; Tynjälä, Jorma; Haapasalo, Ilona; Villberg, Jari & Kannas, Lasse 2012. Koulukokemusten kansainvälistä vertailua 2010 sekä muutokset Suomessa ja Pohjoismaissa 1994 – 2010. WHO-koululaistutkimus (HBSC-Study). Koulutuksen seurantaraportit 2012:8. Opetushallitus.

Laine, Kaarlo 2000. Koulukuvia. Koulu nuorten kokemistilana. SoPhi. Jyväskylän yliopisto.

- Lähteenmaa, Jaana & Strand, Teija 2008. Etelä- ja Keski-Pohjanmaan suomenkielisten 9.-luokkalaisten nuorten kulttuuriharrastukset ja harrastuksiin liittyvät toiveet. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, verkkojulkaisuja 20.
- Malmberg, Lars-Erik & Little, Todd D. 2002. "Nuorten koulumotivaatio". Julkaisussa Mikä meitä liikuttaa – modernin motivaatiopsykologian perusteet. PS-kustannus. Keuruu.
- Myllyniemi, Sami 2009. Taidekohtia - nuorisobarometri 2009. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 97. Nuorisosiain neuvottelukunta, julkaisuja 41. Opetusministeriö. Helsinki.
- Pilli, Arja 1992. "Historian oppiminen ja ymmärtäminen". Julkaisussa: Castren, Matti J.; Ahonen, Sirkka; Arola, Pauli; Elio Keijo & Pilli Arja. Historia koulussa. Yliopistopaino. Helsinki.
- Pulkkinen, Tuija 2003. "Valtio". Julkaisussa Hyvärinen, Matti; Kurunmäki, Jussi; Palonen, Kari; Pulkkinen, Tuija & Stenius, Henrik (toim.). Käsitteet liikkeessä – Suomen poliittisen kulttuurin käsitehistoria. Vastapaino. Tampere.
- Puusa, Anu & Juuti, Pauli 2011. "Mitä laadullinen tutkimus on?". Julkaisussa: Puusa, Anu & Juuti, Pauli (toim.). Menetelmäviidakon raivaajat – perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan. Johtamistaidon Opisto.
- Ojala, Jari; Eloranta, Jari & Jalava, Jukka (toim.) 2006. The road to prosperity. An economic history of Finland. SKS. Helsinki.
- Ouakrim-Soinio, Najat & Kuusela, Jorma 2012. Historian ja yhteiskuntaopin oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2011. Opetushallitus, koulutuksen seurantaraportit 2012:3. Tampere.
- Rantala, Jukka 2005. "Historiallinen ajattelu opetuksen perustana". Julkaisussa: Rantala, Jukka (toim.), Miten opetan historiaa? WSOY. Helsinki.
- Rantala, Jukka 2012. "Lasten historiatietoisuus rakentuu perheen muistelukerronnasta". Julkaisussa: Torsti, Pilvi. Suomalaiset ja historia. Gaudeamus. Tampere.
- Rautiainen, Matti; Hiljanen, Mikko; Ranka, Rene & Rantonen, Matti 2012. Historian opetuksen mieli ja mielettömyys. Osuuskunta Jyvä-Ainola. Jyväskylä.
- Rosenzweig, Roy & Thelen, David 1998. The presence of the past – popular uses of history in American life. Columbia university press. New York.
- Rusanen, Sirpa-Leena; Maijala, Mervi; Palonen, Sirpa; Strandberg, Terttu & Huhta, Miika 1994. "Historian ja yhteiskuntaopin opetus koulun päämäärän ja arvoperustan toteuttajana peruskoulun yläasteella". Julkaisussa: Takala, Pentti (toim.), Menneisyys, nykyisyys – tulevaisuuden perusta, historia ja yhteiskuntaoppi. Opetushallitus. Helsinki.

Sihvola, Juha 2003. ”Tiede ja edistys historiassa”. Julkaisussa: Ahonen, Kalevi; Karonen, Petri; Nummela, Ilkka; Ojala, Jari & Vilkuna, Kustaa H. J. (toim.), Toivon historia. Jyväskylän yliopisto, historian ja etnologian laitos. Jyväskylä.

Siljander, Pauli 2005. Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen. Otava. Keuruu.

Skinnari, Simo & Syväoja, Hannu 2007. ”Suomalaisen pedagogiikan linjauksia 1920-luvulta 2000-luvulle – löytyykö ikuisen pedagogiikan linjaa?” Julkaisussa: Tähtinen, Juhani & Skinnari, Simo (toim.), Kasvatus- ja koulukysymys Suomessa vuosisatojen saatossa. Suomen Kasvatustieteellinen Seura. Turku.

Torsti, Pilvi 2012. Suomalaiset ja historia. Gaudeamus. Tampere.

Tosh, John 2008. Why history matters? Palgrave macmillian. China.

Valli, Raine 2001. ”Kyselylomaketutkimus”. Julkaisussa: Aaltola, Juhani & Valli, Raine 2001. Ikkunoita tutkimusmetodeihin I, metodin valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. PS-kustannus. Jyväskylä.

Van Den Berg, Marko 2007. Yksi historia monimutkaistuvassa maailmassa, historian olemus ja historian suuret kertomukset luokanopettajaopiskelijoiden historiatietoisuudessa. Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskus. Helsinki.

Van Den Berg, Marko 2012. ”Havaintoja suomalaisnuorten historiatietoisuudesta”. Julkaisussa: Torsti, Pilvi 2012. Suomalaiset ja historia. Gaudeamus. Tampere.

Virta, Arja 1995. Abiturlentien historian ja yhteiskuntaopin tieto. Reaalikoevastaukset oppilaiden tiedonrakenteiden ja tiedon laadun ilmentäjinä. Akateeminen väitöskirja, Turun yliopisto.

Virta, Arja 2002. ”Kohti aktiivista ja tutkivaa historian ja yhteiskuntatiedon oppimista. Lähtökohdat puntarissa”. Julkaisussa Löfström, Jan (toim.). Kohti tulevaa menneisyyttä. PS-kustannus. Jyväskylä.

Virta, Arja 2008. Kenen historiaa monikulttuurisessa koulussa. Suomen Kasvatustieteellinen Seura. Turku.

Voutilainen, Touko; Mehtäläinen, Jouko & Niiniluoto, Ilkka 1992. Tiedonkäsitys. Kouluhallitus. Valtion painatuskeskus. Helsinki.

Yliluoma, Pertti 2003. Hyvä opettaja. IMDL Oy Ltd. Sipoo.

## INTERNET -LÄHTEET

Koulutustilastot. Tilastokeskus. Viitattu 13.10.2010.  
[http://www.stat.fi/til/khak/2008/khak\\_2008\\_2009-12-09\\_tie\\_001.html](http://www.stat.fi/til/khak/2008/khak_2008_2009-12-09_tie_001.html)

Nuorisotutkimusverkosto. Nuorisotutkimusseura ry. Viitattu 27.9.2013.  
[www.nuorisotutkimusseura.fi](http://www.nuorisotutkimusseura.fi)

Opetus- ja kulttuuriministeriö: Yleissivistävän koulutuksen hallinto, ohjaus ja rahoitus. Viitattu 15.1.2013.

[http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/yleissivistaevae\\_koulutus/hallinto\\_ohjaus\\_ja\\_rahoitus/?lang=fi](http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/yleissivistaevae_koulutus/hallinto_ohjaus_ja_rahoitus/?lang=fi)

Perusopetuksen tuntijako 2001. Opetushallitus. Viitattu 17.3.2011.

[http://www.oph.fi/koulutus\\_ja\\_tutkinnot/perusopetus/opetussuunnitelma\\_ja\\_tuntijako](http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/perusopetus/opetussuunnitelma_ja_tuntijako)

Suomisanakirja: yleissivistys. Viitattu 19.6.2012.

<http://suomisanakirja.fi/yleissivistys>.

Wikipedia: yleissivistys. Viitattu 16.1.2013.

<http://fi.wikipedia.org/wiki/Yleissivistys>.

## SANOMA- JA AIKAKAUSLEHDET

HS

Helsingin Sanomat 4.7.2010. "Tiedostavien alamaisten valtakunta".

Helsingin Sanomat 14.1.2013. Pääkirjoitus: "Kansalaistaidot ovat osalla hukassa".

Ksml

Keskisuomalainen 28.10.2010. "Kansalaiskasvatus takaisin".

Opettaja 25.3.2011. Tiina Tikkanen: "Pakkopullasta tiennäyttäjäksi".

## Liitteet

### Liite 1 – Kysely 9-luokkalaisille historian opiskelusta peruskoulussa

Kun vastaat kysymyksiin, mieti koko kouluaikaasi ja kaikkia luokka-asteita, joilla olet historiaa opiskellut. Kysely on täysin luottamuksellinen ja vastauksia käytetään vain tutkimustarkoituksiin eikä niitä luovuteta muille tahoille. Kiitos vaivannäöstäsi tutkimuksen hyväksi!

Rastita itseäsi lähinnä koskeva vaihtoehto.

I Olet a) tyttö \_\_\_ b) poika \_\_\_

II Peruskoulun jälkeen aiot

a) pyrkiä lukioon \_\_\_

b) pyrkiä johonkin ammatilliseen oppilaitokseen \_\_\_

c) jotain muuta, mitä \_\_\_\_\_

III Äitisi on viimeksi

a) käynyt kansakoulun/peruskoulun \_\_\_

b) valmistunut ylioppilaaksi \_\_\_

c) suorittanut ammatillisen tutkinnon \_\_\_

d) suorittanut korkeakoulututkinnon \_\_\_

e) jotain muuta, mitä \_\_\_\_\_

f) en tiedä \_\_\_

Isäsi on viimeksi

a) käynyt kansakoulun/peruskoulun \_\_\_

b) valmistunut ylioppilaaksi \_\_\_

c) suorittanut ammatillisen tutkinnon \_\_\_

d) suorittanut korkeakoulututkinnon \_\_\_

e) jotain muuta, mitä \_\_\_\_\_

f) en tiedä \_\_\_

IV Viimeisin arvosanasi historiassa \_\_\_ yhteiskuntaopissa \_\_\_

äidinkielessä \_\_\_ matematiikassa \_\_\_

Kuinka monta eri opettajaa sinulle on opettanut historiaa peruskoulussa? \_\_\_

V Miksi peruskoulussa mielestäsi opetetaan historiaa?

---

---

---

---

VI Historian mielekkäisyys; rastita lähinnä mielipidettäsi vastaava kohta.



1. Täysin sama mieltä      2. Melko samaa mieltä  
 3. Melko eri mieltä      4. Täysin eri mieltä

1.    2.    3.    4.

Historia oli lempiaineeni koulussa.				
Historiasta kertovat elokuvat ovat tylsiä.				
Olen kiinnostunut sukuni menneisyydestä.				
Minua ei kiinnosta, mistä historian tunnilla puhuttiin.				
Luen vapaa-ajallani historiasta kertovia kirjoja.				
Koulussa opetettava historia on kiinnostavampaa kuin elokuvissa tai kirjoissa.				
Tein yleensä historianläksyni huolellisesti.				
Olen keskustellut joskus kotona siitä, mitä historiantunnilla on käsitelty.				
Olen keskustellut kavereideni kanssa joskus siitä, mitä historiantunnilla on käsitelty.				
Uskon, että historianopiskelusta nyt on minulle hyötyä tulevaisuuden ammatissani.				
Historian opiskelu peruskoulussa on ollut täysin hyödytöntä.				
Olen oppinut historian oppitunneilla tietojen lisäksi taitoja.				

VII Millaisia **taitoja** koet oppineesi historiantunneilla tai historiaa koulussa opiskellessasi? (Mainitse 1 - 3 taitoa.)

1. \_\_\_\_\_

2. \_\_\_\_\_

3. \_\_\_\_\_

VIII Millaista **historiallinen tieto** mielestäsi on luonteeltaan? Mistä se muodostuu?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

IX Miten historiaa opiskeltiin peruskoulussa?

Muistele koulun historian tunteja ja mieti, kuinka usein tunneilla tapahtui seuraavia asioita.

1. Lähes joka tunti
2. Useilla tunneilla
3. Muutamilla tunneilla
4. Ei koskaan

1. 2. 3. 4.

Opettaja kertoi ja oppilaat kopioivat muistiinpanoja vihkoon.				
Opettaja ja oppilaat keskustelivat aiheesta kysellen ja vastaillen.				
Katsottiin videota ja keskusteltiin siitä/tehtiin siihen liittyviä tehtäviä.				
Katsottiin vain videota.				
Luettiin oppikirjaa hiljaa tai ääneen.				
Tehtiin kirjallisesti tehtäviä.				
Tehtiin tehtäviä internetissä.				
Tehtiin pari-/ryhmätöitä.				
Katseltiin kuvia ja keskusteltiin niistä.				
Opettaja puhui ja oppilaat kuuntelivat hiljaa.				
Tutkittiin historiallista lähdetekstiä.				
Tehtiin jotain muuta, mitä?				

Mikä oli mielestäsi hyödyllisintä historian tunneilla?

---

---

Mikä oli mielestäsi turhinta historian tunneilla?

---

---

X Mitä tiedät Suomen peruskoulun historian opetussuunnitelmasta?

---

---

---

---

XI Kuinka usein olet **viimeisen vuoden aikana** tehnyt seuraavia asioita **koulun ulkopuolella?**

1. Kerran viikossa tai useammin                      2. Kerran tai pari kuukaudessa  
3. Kerran tai pari vuodessa                              4. En ole tehnyt ollenkaan

1.    2.    3.    4.

Lukenuit historiallista romaania				
Lukenuit historiasta kertovaa tietokirjaa				
Katsonut historiasta kertovan elokuvan				
Katsonut historiaan sijoittuvaa tv-sarjaa				
Katsonut historiasta kertovaa dokumenttia				
Lukenuit lehdestä menneisyyteen liittyvistä asioista				
Jutellut isovanhemman/vanhemman/muun sukulaisen kanssa tämän nuoruudesta tai muistoista				
Käynyt museossa				
Käynyt historiallisella paikalla tai monumentilla				
Pelannut historiaan sijoittuvaa roolipeliä				
Pelannut historiaan sijoittuvaa tietokonepeliä				
Jutellut kavereiden kanssa historiaan liittyvistä asioista				
Sellaillut menneisyydestä kertovia nettisivuja				
Etsinyt tietoa jostakusta menneisyyden henkilöstä				

Kerro esimerkkejä niistä kohdista, joihin vastasit 1. Kerran viikossa tai useammin.  
(esim. mikä kirja, mikä peli, mistä juttelitte jne.)

---



---



---



---

Kerro esimerkkejä niistä kohdista, joihin vastasit 2. Kerran tai pari kuukaudessa.

---



---



---



---