

**TIETO- JA VIESTINTÄTEKNOLOGIA HISTORIALLISEN AJATTELUN  
KEHITTÄMISEN TUKENA**

Antti Sipola

Suomen historian pro gradu -  
tutkielma

Historian ja etnologian laitos

Jyväskylän yliopisto

Toukokuu 2016

## JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

<b>Tiedekunta – Faculty</b> Humanistinen tiedekunta	<b>Laitos – Department</b> Historian ja etnologian laitos
<b>Tekijä – Author</b> Antti Sipola	
<b>Työn nimi – Title</b> Tieto- ja viestintäteknologia historiallisen ajattelun kehittämisen tukena	
<b>Oppiaine – Subject</b> Suomen historia	<b>Työn laji – Level</b> Pro gradu -tutkielma
<b>Aika – Month and year</b> Toukokuu 2016	<b>Sivumäärä – Number of pages</b> 102 sivua + 44 liitettä (76 sivua)
<b>Tiivistelmä – Abstract</b> <p>Pedagogisessa keskustelussa on viime aikoina noussut esille kysymys siitä, miten oppilaiden tieto- ja viestintäteknologisia taitoja voidaan kehittää. Uudistuneessa opetussuunnitelmassa tieto- ja viestintäteknologian oppimistavoitteet on kytketty niin kutsuttuun laaja-alaiseen osaamiseen, tarkoittaen sitä, että tieto- ja viestintäteknologian opetuksen tulisi olla integroitua kaikkiin oppiaineisiin. Tässä pro gradu työssä kartoitetaan tieto- ja viestintäteknologian integroinnin mahdollisuuksia historian oppiaineeseen. Koko työn lähtökohtana on ollut ajatus siitä, että tieto- ja viestintäteknologian integroinnin tulee tapahtua tavalla, joka lähtee liikkeelle historian oppiaineen erityisluonteesta. Ydinkysymykseksi muotoutui tällöin se, miten historiallisen ajattelun kehittymistä voidaan tukea tieto- ja viestintäteknologian avulla.</p> <p>Tähän kysymykseen etsitään vastausta kuuden tehtäväkokonaisuuden avulla, joiden aihepiirit käsittelevät useasta eri näkökulmasta Suomen 1900-lukua. Historiallisen ajattelun osa-alueista kokonaisuuksissa korostuu erityisesti historiallinen merkitys, lähteiden käyttö ja niiden todistusvoima sekä historian tulkinnat. Nämä historiallisen ajattelun piirteet valikoituivat kokonaisuuksiin pitkälti sen oletuksen vuoksi, että ne tukevat parhaiten oppilaiden historiallisen ajattelun kehittymistä kohti sen edistyneintä tasoa. Edistyneimmällä tasolla oppilaat pystyvät huomioimaan menneisyyden monimutkaisuuden ja moniperspektiivisyyden, eli sen miten historiallisten lähteiden luonne johtaa siihen, että samasta tapahtumasta voi olla olemassa useita risteäviä tulkintoja.</p> <p>Tieto- ja viestintäteknologian integroinnin kannalta merkittävä huomio oli se, miten historiallinen ajattelu ja tieto- ja viestintäteknologia linkittyvät toisiinsa. Historiallisen ajattelun taitojen osaaminen voi olla merkittävä askel niiden taitojen kehittämisessä, joita informaatioyhteiskunnan tietotulvassa vaaditaan. Historiallisen ajattelun taidot voivat tarjota oppilaille valmiudet lähestyä tietoa kriittisesti, tunnistaa sen miten heihin yritetään vaikuttaa, sekä myös auttaa heitä ymmärtämään ihmisten erilaisia näkökulmia ja mielipiteitä.</p>	
<b>Asiasanat – Keywords</b> historiallinen ajattelu, tutkiva oppiminen, tieto- ja viestintäteknologia, koulutusteknologia, opetusteknologia	
<b>Säilytyspaikka – Depository</b> JYX-julkaisuarkisto	
<b>Muita tietoja – Additional information</b>	

## Sisällys

1	Johdanto .....	1
1.1	Työn lähtökohdat ja tavoitteet .....	2
1.2	Tutkimuskirjallisuus aihepiiristä .....	3
1.3	Työn rakenne .....	4
2	Kohti tutkivaa oppimista – oppimiskäsityksen muuttuminen behavioristisesta konstruktivistiseen .....	5
2.1	Oppimiskäsityksen muutos .....	5
2.2	Tutkiva oppiminen .....	7
2.3	Tutkiva oppiminen osana historian opetusta .....	9
3	Historian opetuksen murros – sisällöistä ajattelun taitoihin .....	11
3.1	Oppimiskäsityksen muutoksen vaikutus historian opetukseen .....	11
3.2	Historian opetussuunnitelma .....	14
3.3	Mitä historiallinen ajattelu on? .....	15
4	Tieto- ja viestintäteknikka historian opetuksessa .....	25
5	Historiallisen ajattelun kehittäminen tieto- ja viestintäteknologian avulla .....	32
5.1	Merkityksen ymmärtäminen oppilaan oman historiakäsityksen kautta .....	36
5.2	Näkökulmaksi nuoriso – oppilaiden oma kokemuspiiri osaksi historian oppimista .....	40
5.3	Tekstinkäsittelyn mahdollisuudet historiallisen ajattelun opettamisessa .....	51
5.4	Millaista oli lapsen elämä menneisyydessä? .....	59
5.5	Internet historian lähteenä – tulkinnat oppimisen keskiöön .....	68
5.6	Tutkimuksen kohteena suuri muuttoliike Ruotsiin .....	78
6	Yhteenveto .....	87
7	Lähdeluettelo .....	91
8	Liitteet .....	103

## 1 Johdanto

Tieto- ja viestintätekniiikan rooli on kasvattanut merkitystään ihmisten elämässä viimeisen vuosikymmenen aikana, ja syytä on olettaa, että tämä kasvu jatkuu myös tulevaisuudessa. Tämä kehitys on viime vuosina alkanut näkyä entistä enemmän myös kouluissa: luokkiin on ilmestynyt erilaisia tieto- ja viestintäteknologisia laitteita, kuten älytauluja, tabletteja ja kannettavia tietokoneita. Myös keskustelu esimerkiksi sähköisten oppimismateriaalien ja uusien investointien ympärillä on kiihtynyt. Eräänä konkreettisena esimerkkinä muutoksesta ovat myös sähköiset ylioppilaskirjoitukset, joihin ollaan siirtymässä syksyllä 2016. Vaikka nykyisille nuorille tieto- ja viestintätekniiikan käyttö leimaa suurta osaa päivästä, on viime aikoina silti kasvanut huoli siitä, etteivät nuoret hallitse näiden laitteiden käyttöä kuin viihdekäytössä. Tämä tarkoittaa sitä, että nuorilta puuttuu kyky käyttää tieto- ja viestintätekniiikkaa työvälineenä<sup>1</sup>. Voisi jopa sanoa, että niin kutsuttujen diginatiivien illuusio on särkymässä ja vaikuttaa siltä, että nuorten tietoteknisiä taitoja on monessa suhteessa yliarvioitu.

Tämä tieto- ja viestintätekniiikan mukanaan tuoma muutos on asettanut suomalaisen koulujärjestelmän paineen alle. Joidenkin käsitysten mukaan nykyinen koulujärjestelmä ei vastaa riittävän hyvin tietoyhteiskunnan vaatimuksiin ja nykypäivän oppilaiden oppimistapoihin. Tämä huoli koulun ja yhteiskunnan välisen kuilun kasvamisesta näkyy monella tapaa myös erilaisissa tulevaisuuden taitojen (tai 2000-luvun taitojen) määritelmässä joita esimerkiksi EU ja OECD ovat pyrkineet hahmottelemaan<sup>2</sup>. Näille malleille yhteistä on oppilaiden kognitiivisten ja metakognitiivisten taitojen kuten ongelmanratkaisun ja oppimistaitojen merkityksen korostaminen, lisäksi suuressa roolissa on myös erilaiset teknologiset taidot sekä vuorovaikutustaidot. Tulevaisuuden taidot ovat myös vahvasti läsnä vuoden 2014 opetussuunnitelman perusteissa - selkeimmin nämä taidot ovat nostettu esille niin kutsutuissa laaja-alaisen osaamisen tavoitteissa.<sup>3</sup> Tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen onkin nostettu opetussuunnitelmassa omaksi laaja-alaisen osaamisen konaisuudekseen ja siksi myös tieto- ja viestintätekniiikan integrointi osaksi oppiaineiden opetusta on noussut entistä ajankohtaisemmaksi.

---

<sup>1</sup> Yle 23.9.2014. ”Ei meille panna synnytyslaitoksella sirua päähän” – yli kolmannes nuorista pulassa tietokoneen kanssa ja Keski-suomalainen 27.10.2014. ”Enää ei olla huipulla”

<sup>2</sup> EU 2006 ja OECD 2013

<sup>3</sup> Harju 2014, 40–41 ja Opetushallitus 2014

Pro graduni keskittyy siihen, kuinka yläluokkien historian opetuksessa voidaan huomioida tieto- ja viestintätekniiikan integrointi opetukseen ja näin osallistua oppilaiden tulevaisuuden taitojen kehittämiseen, unohtamatta historian oppiaineen erityisluonnetta. Uskallan väittää, että tieto- ja viestintätekniiikan integrointi on mahdollista ja myös hedelmällistä osana historian erityisluonteen ja historiallisen ajattelun taitojen oppimista. Tärkeintä kuitenkin on se, että integrointia suunniteltaessa lähtökohtana on nimenomaan oppiaineen erityisluonne. Sillä mikäli integrointia suunnitellaan puhtaasti vain integroinnin vuoksi, on vaikeaa nähdä, että tämä lähtökohta johtaisi myös oppiaineen kannalta mielekkääseen tieto- ja viestintäteknologian opetuskäyttöön. Tässä työssä integroinnin asettamia haasteita pyritään ratkaisemaan nostamalla historian opetuksen ytimeen historiallinen ajattelu. Työn ydinkysymykseksi muodostuu se, kuinka historiallisen ajattelun kehittymistä voidaan tukea tieto- ja viestintäteknologian avulla.

## 1.1 Työn lähtökohdat ja tavoitteet

Aihepiirin valintaan vaikutti kolme tekijää, joista ehkäpä tärkein on opetussuunnitelman muutos, sekä sen myötä lisääntynyt vaatimus integroida tieto- ja viestintätekniiikkaa myös historian opetukseen. Toinen aihepiirin valintaan vaikuttanut tekijä oli omat kokemukseni aineenopettajan opintojen opetusharjoittelun ajalta - harjoittelu ja omat kokeiluni tieto- ja viestintätekniiikan opetuskäytöstä herättivät kiinnostuksen tieto- ja viestintätekniiikan tarjoamista mahdollisuuksista opetukseen. Viimeisenä valintaan vaikuttaneena tekijänä oli huoli niin oppilaiden, kuin myös opettajien tietoteknisistä taidoista. Tulevaisuuden kannalta tärkeää kun olisi se, että peruskoulu pystyisi takaamaan oppilaille tietotekniset taidot joiden avulla he pystyvät vastaamaan muuttuvan yhteiskunnan haasteisiin. Niin oppilaiden kuin myös opettajien täytyy ymmärtää se, ettei koulun ole tarkoitus tuoda uutta ulottuvuutta erilaisten laitteiden viihdekäyttöön tai tehdä opetuksesta hauskaa, vaan tavoitteena tulisi olla oppia käyttämään tieto- ja viestintätekniiikkaa työvälineenä sekä myös kehittää oppilaiden kykyä muokata, arvioida ja luoda tietoa.

Tärkeää on ymmärtää myös se, että tietotekniset taidot ovat merkittävässä roolissa myös pohdittaessa syitä yhteiskunnasta syrjäytymiseen, sillä syrjäytyneiden nuorten tietotekniset taidot on havaittu heikommiksi kuin muiden<sup>4</sup>. Osaltaan syrjäytymiseen voi vaikuttaa heikot tietotekniset taidot, ja tämä voi näkyä esimerkiksi ongelmassa koulutuspaikan tai työnhaussa, informaation etsimisessä tai erilaisten yhteiskunnan tarjoamien palveluiden

---

<sup>4</sup> Yle 3.3.2015. ”Testi: Nuorilla kehnot taidot tietotekniikassa, syrjäytyneillä vielä huonommat”

saatavuudessa. Toisin sanoen tietoteknisistä taidoista on muodostumassa merkittävä tekijä tasa-arvon kannalta. Tästä syystä myös peruskoulussa täytyy kiinnittää aiempaa suurempaa huomiota oppilaiden taitoihin ja oletusta diginatiiveista oppilaista olisi syytä arvioida uudelleen.

Tutkimuksen lähtökohdat nousevat esille myös harjoituksille asetetuissa tavoitteissa:

- 1) Vuoden 2016 opetussuunnitelman tieto- ja viestintätekniiikan laaja-alaisten osaamistavoitteiden huomioiminen historian opetuksessa
- 2) Yhdistää historian opetus ja tieto- ja viestintätekniiikka opetuksessa tavalla, joka tukee oppilaiden historiallisen tiedon ymmärrystä ja historiallisten ajattelun taitojen kehittymistä
- 3) Tutkivan oppimisen -mallin soveltaminen historian opetukseen
- 4) Rohkaista opettajia hyödyntämään tieto- ja viestintätekniiikan käyttöä opetuksessaan.

Etenkin ensimmäinen ja kolmas tavoite tähtäävät kohti oppilaiden tulevaisuuden taitojen, kuten kriittisen ajattelun, ongelmanratkaisun ja tiedon tuottamisen taitojen kehittymiseen. Toinen tavoite puolestaan tuo ilmi vaatimuksen tieto- ja viestintätekniiikan mielekkäästä opetuskäytöstä, jolloin sen tulee lähteä liikkeelle oppiaineen erityisluonteesta, tukea oppiaineen osaamistavoitteiden täyttymistä ja olla myös pedagogisesti ajateltuna järkevää. On myös tärkeää tunnistaa opettajien merkitys tieto- ja viestintätekniiikan pedagogisen käytön omaksumisessa, sillä opettajien asenteilla ja taidoilla on hyvin suuri rooli siihen hyödynnetäänkö uusia laitteita opetuksessa vai ei. Kielteisiin asenteisiin voi yhtenä tekijänä vaikuttaa esimerkiksi opettajien minäpystyvyys tietotekniikan suhteen. Jos opettajan minäpystyvyys on alhainen, hän voi kokea, ettei ole pätevä hyödyntämään tietoteknisiä laitteita opetuksessaan. Tästä syystä opettajia tulisi rohkaista hyödyntämään tieto- ja viestintätekniiikkaa opetuksessaan, ja eräs tapa tähän on näiden laitteiden pedagogiseen käyttöön liittyvän tiedon ja taidon lisääminen.

## 1.2 Tutkimuskirjallisuus aihepiiristä

Mikäli tämän työn aihepiiriä jaottelee tarkemmin, on selkeästi havaittavissa kolme eri viitekehystä, eli historian opetus, tutkiva oppiminen sekä tieto- ja viestintätekniiikan integrointi historian opetukseen. Kahdesta ensin mainitusta, historian opetuksesta ja tutkivasta oppimisesta, on saatavilla hyvin runsaasti tutkimuskirjallisuutta ja löydettävissä

hyllymetreittäin tavaraa, mistä syystä niiden tarkempi kartoittaminen ei ole edes mielekäästä. Myös tieto- ja viestintätekniiikan integroinnista yleisellä tasolla opetukseen on löydettävissä huomattavat määrät kirjallisuutta. Kun kuitenkin nämä kolme viitekehystä asetetaan yhteen, laskee aihepiiriä käsittelevän tutkimuskirjallisuuden määrä vähäiseksi, sillä tieto- ja viestintätekniiikan integroinnista historian opetukseen ja tutkivaan oppimiseen on kirjoitettu yllättävän vähän. Merkille pantavaa on etenkin kotimaisen tutkimuskirjallisuuden puute. Usein tieto- ja viestintätekniiikan integrointi nousee esille lähinnä sivulauseissa, ilman että sille annetaan sen suurempaa painoarvoa.

Merkittäviä aihepiirin teoksia ovat Terry Haydnin yhdessä Christine Counsellin kanssa toimittama kirja ”*History, ICT, and Learning in the Secondary School*” vuodelta 2003 ja Haydnin toimittama kirja ”*Using New Technologies to Enhance Teaching and Learning*” vuodelta 2013<sup>5</sup>. Tutkimuskirjallisuuden puutetta paikkaa hieman erilaiset aihepiiriin keskittyneet Internet sivustot, vaikkakin niiden tarjoamat materiaalit vaikuttavat olevan hyvin vaihtelevia laadultaan, mutta tarjoavat varmasti uusia ideoita monille opettajille<sup>6</sup>. Kokonaisuutena on kuitenkin nostettava esille se, että aiemman tutkimuskirjallisuuden valossa on havaittavissa selkeä tilaus historian opetuksen ja tieto- ja viestintätekniiikan opetuskäytön yhdistävälle tutkimukselle. Etenkin Suomessa tämä integroinnin näkökulma on jäänyt vielä hyvin vähälle huomiolle. Toivottavaa on, että uusi opetussuunnitelma johtaa myös tutkimuksen lisääntymiseen aihepiiristä.

### 1.3 Työn rakenne

Pro gradun työstämisen eri vaiheissa on selkeästi noussut esille työn aihepiirin jännitteisyys. Nämä jännitteet ovat esillä oppimisprosessin jokaisella tasolla, aina oppimiskäsityksestä yksittäisiin opetusmetodeihin saakka. Ensimmäinen jännite rakentuu oppimiskäsityksen ympärillä käytyyn keskusteluun, jossa merkittävänä muutoksena on ollut siirtyminen behavioristisesta oppimiskäsityksestä konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen, jonka pohjalle myös tutkivan oppimisen idea rakentuu. Toinen jännite näkyy historian opetuksen murroksena, jossa vastakkain on asetettu opetuksen painottuminen sisältöihin tai taitoihin. Tämä jännite on yksi esimerkki oppimiskäsityksen muutoksen vaikutuksista. Muutos oppimiskäsityksessä heijastuu myös käytännön opetusmetodien tasolle. Viime vuosina esille on noussut vastakkainasettelu niin kutsuttujen perinteisten opetusmetodien

<sup>5</sup> ks. Haydn 2013; Haydn & Counsell 2003

<sup>6</sup> ks. Teaching History with Technology (<http://thwt.org/start/>), Roy Rosenzweig Center for History and New Media (<http://chnm.gmu.edu/>) ja European history e-learning project (<http://www.e-help.eu/>)

ja tieto- ja viestintäteknologiaan nojautuvien opetusmetodien välillä. Keskustelu tieto- ja viestintäteknologian opetuskäytön mielekkyyden ympärillä muodostaakin kolmannen jännitteen.

Nämä edellä mainitut kolme jännitettä ovat myös tämän työn rakenteen taustalla. Ensimmäinen taustoittava luku syventyy oppimiskäsityksen muutokseen, sen ympärillä käytyyn keskusteluun ja lopulta myös tutkivaan oppimiseen joka rakentuu konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen. Toisessa luvussa keskitytään historian opetuksen murrokseen joka pitkälti on seurausta oppimiskäsityksen muutoksesta. Tässä luvussa avataan tarkemmin myös sitä, mistä sisältöjen ja taitojen vastakkainasettelussa on kyse ja mitä käsitteillä kuten historiallinen ajattelu, historiatietoisuus tai historian taidot tarkoitetaan. Viimeisessä taustoittavassa luvussa keskitytään opetusmetodeihin ja siihen miten tieto- ja viestintäteknikka näyttäytyy osana historian opetusta, mutta myös pohditaan tieto- ja viestintäteknikan opetuskäytön mielekkyyttä ja tämän hetkistä roolia historian opetuksessa.

Työn ytimen muodostaa viides luku, jossa nämä kolme jännitettä pyritään sovittamaan yhteen. Ydinkysymyksenä toimii tällöin se, kuinka tieto- ja viestintäteknikkaa voidaan integroida historianopetukseen jonka päätavoitteena on oppilaiden historiallisen ajattelun kehittäminen tutkivan oppimisen keinoin. Viides luku koostuu käytännön läheisistä harjoituksista, joiden tarkoituksena on laskea kynnyistä historiallisen ajattelun ja tieto- ja viestintäteknikan tuomiseen historian oppitunneille.

## **2 Kohti tutkivaa oppimista – oppimiskäsityksen muuttuminen behavioristisesta konstruktivistiseen**

### **2.1 Oppimiskäsityksen muutos**

1900-luvulla kasvatustieteellistä ja didaktista tutkimusta on hallinnut kaksi toisistaan poikkeavaa oppimiskäsitystä: empiristis-behavioristinen ja kognitiivis-konstruktivistinen oppimiskäsitys. Tällä on ollut merkittävä vaikutus myös historian opetuksen murrokseen.<sup>7</sup> Empiristis-behavioristinen oppimiskäsitys on rakentunut ajatukselle jonka mukaan tietoa voidaan saada ympäröivästä maailmasta havainnoimalla. Käsityksen mukaan tieto on pysyvää, kasautuvaa ja jotain mitä voidaan siirtää sekä mitata tämän siirron tuloksia.

---

<sup>7</sup> Korpisaari 2004, 207



Tällöin oppiminen on ulkoisen ärsykeinformaation siirtymistä aistihavainnon kautta ihmismieleen. Tämä oppimiskäsitys on ollut perinteisen opettajajohtoisen opettamisen ja oppimisen taustalla, ja sen avulla on tähdätty konkreettisiin, mitattaviin oppimistuloksiin. Oppiaineena historia on tällöin mielletty lähinnä kansallisen tarinan, vuosilukujen sekä merkkihenkilöiden opiskeluksi.<sup>8</sup>

Kognitiiviseen psykologiaan perustuva kognitiivis-konstruktivistinen oppimiskäsitys perustuu ajatukselle jonka mukaan tieto tallentuu ihmisen mielessä kokonaisuuksina eli jonkinlaisina tietorakenteina. Oppimisesta muodostuu tällöin prosessi, jossa oppija omaksuu uutta informaatiota, suhteuttaa sen aikaisempiin tietorakenteisiinsa (assimilaatio) ja samanaikaisesti uudelleen organisoii ja muuntaa jo olemassa olevia tietorakenteita (akkomodaatio). Tietoa ei siis opetella ulkoa, vaan tärkeä piirre konstruktivistisessä oppimiskäsityksessä on tiedon työstäminen ja pohtiminen, mikä ehkäisee sitä, että opittu tieto jää merkityksettömäksi ja unohtamiselle alttiiksi pirstaletiedoksi. Näin ollen oppimiskäsitys korostaa oppilaan aktiivista toimintaa ja opettajan merkitystä tämän oppimisprosessin säätelyssä, jolloin opettajan rooli ei voi vain rajoittua informaation välitykseen. Konstruktivistinen oppimiskäsitys tuo myös merkittävän lisän historian opetukseen. Tällöin historia ei näyttyä pelkästään tietomassaa välittävänä oppiaineena, vaan pyrkii esimerkiksi oppilaiden ajattelutaitojen, historiatiedon konstruoimisen ja historiallisen ajattelun opettamiseen.<sup>9</sup>

Oppimiskäsitysten ympärillä käyty keskustelu vaikuttaa usein johtavan vanhan leimaimiseen huonoksi ja uuden nostamiseksi aiempaa paremmaksi, jolloin muutos väistämättä näyttyy kehityksenä. Tällöin myös vanha muuttuu joksikin epätoivotuksi ja sellaiseksi josta on päästävä eroon. Tuskin yhdenkään opettajan opetus voidaan luokitella nojaavan täysin behaviorismin tai konstruktivismin ideoille, edustavan eräänlaista oppimiskäsityksen ideaalityyppiä, vaan sen sijaan opettajan opetuksessa nousee varmasti esille sekä behavioristiseen että konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen perustuvia opetusmetodeja. Vastakkainasettelu oppimiskäsitysten välillä on kuitenkin viime kädessä enemmän teoreettinen<sup>10</sup> ja vallitsee lähinnä tieteellisessä keskustelussa käytännön opetustyön sijaan. Se että opettajien käyttämät opetusmenetelmät perustuvat behavioristiseen oppimiskäsitykseen ei tarkoita sitä, että ne olisivat arvottomia. Opetuksen kehittämisenkään kannalta

---

<sup>8</sup> Korpisaari 2004, 207-210 ja Siljander 2005, 209

<sup>9</sup> Pilli 1992, 123-125 ja Siljander 2005, 209-210

<sup>10</sup> Siljander 2005, 209

tämä ei olisi hedelmällinen lähtökohta, vaan vanhan hylkäämisen sijaan myös opetuksessa uusi täytyy rakentaa vanhan pohjalle ja tunnistaa sekä perinteisten opetusmetodien ansiot mutta myös uusien ideoiden mahdollisuudet.

Tiedonsiirtoa, tiedon omaksumista ja kertomuksellisuutta ei tulisi nähdä siis eräänlaisena behaviorismin mörkönä, joka uhkaa historian oppimista. Tärkeää sen sijaan olisi tunnistaa se, että opettajan tehtävänä on edelleen vastata laadukkaasta oppimisympäristöstä sekä oppilaiden esitietojen kehittymisestä, joiden varaan uutta tietoa ryhdytään rakentamaan. Tämä vaatii myös kertomuksellisuutta ja tiedonsiirtoa, koska syvällisen tieteenalaymmärryksen hankkiminen ei ole helposti mahdollista ilman järjestelmällistä ja kurinalaista opettamista, toisin sanoen kulttuuritiedon järjestelmällistä välittämistä<sup>11</sup>.

## 2.2 Tutkiva oppiminen

Tutkiva oppiminen rakentuu vahvasti konstruktivistisen oppimiskäsityksen pohjalle. Esimerkiksi opetussuunnitelmassa tutkiva oppiminen on nostettu esille yhtenä mallina oppimiselle joka toteuttaa perusopetukselle annettuja tavoitteita sekä myös vastaa opetussuunnitelman oppimiskäsitystä. Tutkivan oppimisen ja ongelmalähtöisen työskentelyn katsotaan edistävän oppilaiden käsitteellistä ja menetelmällistä osaamista, kriittistä ja luovaa ajattelua sekä taitoa soveltaa osaamista. Lisäksi tutkiva oppiminen kehittää myös tietorakenteiden muodostumiselle elintärkeitä taitoja, kuten tiedon hankintaa, käsittelyä, analysointia, esittämistä, soveltamista, yhdistelemistä, luomista ja arviointia.<sup>12</sup>

Tutkivassa oppimisessä keskeisenä ajatuksena on kehittää oppilaiden kekseliäisyyttä ja luovuutta. Koulun tulisi pystyä lisäämään oppilaiden tietomäärän lisäksi myös heidän kykyään ongelmanratkaisuun ja sytyttää oppilaissa halun oppia uusia asioita. Ongelmanratkaisun taitojen lisäksi oppilaiden tulisi kehittää kykyään ratkoa avoimesti määriteltyjä ja monimutkaisia ongelmia yhdessä muiden yhteisön jäsenten kanssa ja toimia erilaisissa asiantuntijoiden verkostoissa.<sup>13</sup> Tutkivan oppimisen voi määritellä prosessiksi, jossa esittää ratkaisua ongelmaan, johon ei ole mahdollista löytää ratkaisua aiemmin hankitun tiedon varassa. Lähtökohtana on näin ollen oppimisen ohjaaminen ongelmia asettelemalla, joka puolestaan ohjaa oppilaita aktivoimaan aikaisempi tietojaan ja käsityksiään käsiteltävästä aihepiiristä. Tämä myös korostaa oppijan aktiivisuutta ja prosessia, missä

---

<sup>11</sup> Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2005, 311

<sup>12</sup> Opetushallitus 2014, 29

<sup>13</sup> Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2005, 307, 369 ja Hakkarainen, Bollström-Huttunen, Pyysalo ja Lonka 2005, 13

oppiminen tapahtuu tietoa järjestelemällä ja jäsentämällä. Oppiminen on tällöin sisällön ymmärtämistä, tiedon jäsentämistä, asiayhteyksien havaitsemista ja ajattelun kehittämistä.<sup>14</sup>

Tutkivan oppimisen prosessia on mahdollista jaotella kuuteen osatekijään, jossa keskeisiä tutkivan oppimisen osa-alueita ovat seuraavat vaiheet: kontekstin luominen ja opetuksen ankkuroiminen (1.), ongelmien asettaminen (2.), tiedon ja selitysten luominen (3.), rakentavan kriittinen arviointi (4.), uuden tiedon hankkiminen ja luominen (5.) sekä asiantuntijuuden jakaminen (6.).<sup>15</sup> Tutkivan oppimisen onnistumisen kannalta ehkäpä merkittävimmät vaiheet ovat ongelmien asettamisen sekä tiedon ja selitysten luomisen vaiheet.

Ongelmien asettamisen vaiheessa oppilaat luovat tutkimuskysymyksiä joiden pohjalta he uskovat pystyvänsä selittämään tutkittavaa aihepiiriä. Tarkoituksena tutkivassa oppimisessa on luoda kulttuuri, jossa oppilaita rohkaistaan itse asettamaan ongelmia yhteisesti seurattavaksi.<sup>16</sup> Kysymysten ohella toinen hyvin tärkeä osa tutkivaa oppimista on oppilaiden omien työskentelyteorioiden luominen. Työskentelyteorioilla tarkoitetaan oppilaiden omia olettamuksia, hypoteeseja, selityksiä, tulkintoja tai malleja, joiden avulla he pyrkivät vastaamaan kysymykseen. Niiden tarkoituksena on rohkaista oppilaita luomaan selitys tutkittavista asioista ennen asiaan liittyvän tiedon opiskelua. Tämän myötä työskentelyteoriat aktivoivat oppilaiden omat taustatiedot opiskeltavana olevasta ilmiöstä ongelman ymmärtämiseksi, jolloin ne myös ohjaavat oppilaat ajattelemaan aktiivisesti ja pohtimaan tutkittavina olevia asioita syvällisesti.<sup>17</sup>

Kriittisen arvioinnin kohteena ovat nämä yhdessä tuotetut ideat ja teoriat. Kriittinen arviointi tähtää niiden kehittämiseen ja parantamiseen nostamalla esiin niiden epäselvyyksiä tai puutteellisuuksia. Arviointi johtaa myös uuden tiedon hankkimiseen ja luomiseen. Tässä vaiheessa oppilaat testaavat myös työskentelyteorioitaan etsimällä tietoa erilaisista lähteistä. Tarkoituksena olisi, että oppilaat pystyisivät uuden tiedon myötä muodostamaan lisää uusia tutkimuskysymyksiä ja niitä vastaavia työskentelyteorioita, johtaen näin tutkimusprosessin asteittaiseen syvenemiseen.<sup>18</sup>

---

<sup>14</sup> Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2005, 279–282 ja Virta 2002, 39–40

<sup>15</sup> Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2005, 299–303 ja Hakkarainen, Bollström-Huttunen, Pyysalo ja Lonka 2005 30–31

<sup>16</sup> Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2005, 299–303 ja Hakkarainen, Bollström-Huttunen, Pyysalo ja Lonka 2005, 41

<sup>17</sup> Hakkarainen, Bollström-Huttunen, Pyysalo ja Lonka 2005, 46–57

<sup>18</sup> Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2005, 299–303

### 2.3 Tutkiva oppiminen osana historian opetusta

Opetussuunnitelmassa nostetaan esille tutkivan oppimisen merkitys historian työtapana, sillä oppiaineen tavoitteiden toteutumisen kannalta on tärkeää korostaa tutkimuksellisia työtapoja ja näin kannustaa oppilaita omien tulkintojen tekemiseen ja eriävien tulkintojen arvioimiseen.<sup>19</sup> Historian oppiaineen osalta tutkimustaitojen harjoittaminen perustuu osaltaan historian tiedonluonteeseen ja tietoteoriaan - tutkimuksellinen lähestymistapa johdattaa oppilaat historian tiedonmuodostuksen lähteille - mutta myös tavallisen kansalaisen tarpeisiin informaatioyhteiskunnassa. Nykyajan yhteiskunnassa ihmiset ovat jatkuvassa informaatiotulvassa eikä aina ole helppoa erottaa oleellista epäoleellisesta tai manipulaatiota oikeasta tiedosta. Lisäksi myös yhteiskuntaa ja sen menneisyyttä koskeva tieto uusiutuu ja vanhenee nopeasti, mistä seuraa tarve tarkastella yhteiskuntaa ja ihmisen toimintaa koskevaa tietoa kriittisesti ja kyseenalaistavasti. Historia oppiaineena voi tarjota oppilaille mahdollisuuden kehittää kriittisiä valmiuksia joilla tätä tietoa arvioidaan.<sup>20</sup>

Oppilaiden johdattaminen historian tiedonluonteen äärelle ja historiallisen ajattelun taitojen kehittäminen, mahdollistavat kriittisen ajattelun kehittymisen, sekä myös antaa oppilaille käsityksen siitä miten tieto muodostuu, miten sitä arvioidaan ja miksi on olemassa ristiriitaista tietoa. Toisin sanoen historiallisen tiedonluonteen ymmärtäminen havainnollistaa oppilaille historiallisen tiedon ja yleensäkin tiedon monisäikeisyyttä. Historiallisen tiedonluonne haastaa oppilaita pohtimaan sitä ”mistä tämän tiedämme” ja ”miksi he näin tekivät”, ja siten historian tutkiminen antaa oppilaille mahdollisuuden harjoittaa kriittistä ajatteluaan tulkitsemalla todistusaineistoa sekä selittämällä tapahtumien kulkua<sup>21</sup>.

Tutkimukselliset työtavat ovat myös kiinteä osa historiallisen ajattelun kehittämistä. Historiallisen ajattelun harjoittamisen perusideana on auttaa oppilaita kehittämään niitä kognitiivisia prosesseja joihin historian tutkija törmää työssään. Tutkiva oppiminen auttaa oppilaita pääsemään lähemmäksi sitä prosessia, jonka historian tutkijat käyvät läpi auttaen samalla kehittämään oppilaiden historiallista ajattelua. Olennaista on tällöin opettaa historiaa ajatusta herättävien kysymysten kautta, sillä tällaiset tutkimuskysymykset vaativat oppilailta enemmän kuin vain ulkoa opettelua tai valmiiden ratkaisujen etsimistä, toisin sanoen ne siis haastavat oppilaita uutta luovaan oppimiseen.<sup>22</sup> Syvällisen oppimisen

<sup>19</sup> Opetushallitus 2014, 481-482

<sup>20</sup> Ahonen 1992, 75 ja Virta 2002, 45

<sup>21</sup> Ahonen 1992, 81

<sup>22</sup> Seixas & Morton 2013, 9

kannalta onkin tärkeää, ettei historia jää oppilaiden mieleen vain harmaaksi tietomassaksi. Tämän saavuttamiseksi opetuksessa tulisi suosia tehtäviä joissa oppilaat joutuvat itse kehittämään kysymyksiä, näkökulmia ja ratkaisuja, eivätkä vain toista tietoa paperille. Historian tutkivan oppimisen näkökulmasta tärkeä rooli on siis opetuksessa esitetyillä kysymyksillä ja niiden synnyttämällä oppimisprosesseilla, joissa korostuu tulkintojen muodostaminen lähteistä, lähteiden ja tulkintojen arviointi sekä käsiteltävien asioiden historiallisen merkityksen hahmottaminen.<sup>23</sup>

Myös historian tutkiminen lähtee kysymysten asettamisesta, mistä syystä luonnollista on, että myös historian oppimisen lähtökohtana tulisi olla kysymykset. Kysymyksiä voi jaotella karkeasti kolmeen tyyppiin. Ensimmäiseksi ovat ne kysymykset joihin on olemassa yksi oikea vastaus, kuten ”Minä vuonna Suomi itsenäistyi”. Toinen kysymystyyppi on mielipidekysymykset, joihin kaikki vastaukset ovat oikeita vastauksia, koska vastaukset ovat mielipiteitä. Viimeiseen kysymystyyppiin kuuluvat kysymykset joihin ei ole olemassa yhtä oikeaa vastausta. Näihin vastatakseen oppijan tulee perustella vastauksensa, esimerkiksi kysymykseen ”Söikö mummosi parempaa ruokaa kuin sinä”.<sup>24</sup> Tutkivassa oppimisessa oppimista edeltää siis hyvin asetellut ja muotoillut kysymykset, joiden tulisi olla edellä esitellyistä kysymystyypeistä kolmatta. Eli siis aitoja ongelmia, joihin ei ole ennalta tiedossa ratkaisua. Tutkimuksellisen lähestymistavan merkittävin virhe johon voi helposti sortua onkin se, että valitut ongelmat ja kysymykset ovat vain näennäisesti uusia ja siksi tutkimuksesta tulee näennäistutkimusta. Voikin olla vaikea löytää sellaisia ongelmia joiden myötä tutkivasta oppimisesta tulee hedelmällistä ja laaja-alaista<sup>25</sup>.

Kysymysten lisäksi tutkiva oppiminen korostaa historian lähteitä. Historian tutkija esittää kysymyksensä lähteille, eikä ilman lähteitä ole mahdollista löytää vastauksia tutkittavaan ongelmaan. Lähteiden käyttö myös havainnollistaa oppilaille historiatiedon tärkeää ominaispiirrettä, eli tiedon perustumista lähteisiin, niiden todistusarvoon sekä lähteistä tehtyihin tulkintoihin. Lähteiden käyttö on tärkeää myös siksi, etteivät oppilaat vain vastaanota joidenkin muiden tekemiä tulkintoja lähteistä, vaan muodostavat nämä tulkinnat itse saatavilla olevien todisteiden perusteella, jolloin lähteiden käyttö harjoittaa oppilaiden historiallisen ajattelun taitoja<sup>26</sup>. Mikäli historiaa välitetään vain yhtenä suurena tarinana,

<sup>23</sup> Virta 2002, 63 ja Rautiainen 2013, 6

<sup>24</sup> Rautiainen et al. 2002, 6 ja Rautiainen 2013, 6

<sup>25</sup> Virta 2002, 44

<sup>26</sup> Vääntinen 2009, 249 ja Smith 2010, 47

eivät oppilaat saa valmiuksia tulkintojen ja ristiriitaisten versioiden arvioimiseen, eivätkä myöskään opi käsittelemään tiedon luonnetta. Tehdessään lähteistä päätelmiä, oppilas kohtaa aidon ongelmakeskeisen oppimistilanteen, jossa hän voi käyttää aiemmin opittua tietoa erilaisten historian lähteiden sisältämien tietojen ja tulkintojen ymmärtämisessä, selittämisessä ja arvioinnissa<sup>27</sup>.

### 3 Historian opetuksen murros – sisällöistä ajattelun taitoihin

#### 3.1 Oppimiskäsityksen muutoksen vaikutus historian opetukseen

Viimeisten vuosikymmenten aikana historian didaktiikassa ja opetuksessa on ollut havaittavissa selkeä murros, joka on johtunut oppimiskäsitysten muutoksesta ja sen luomasta jännitteestä<sup>28</sup>. Käytännössä tämä on tarkoittanut muutosta perinteisestä opettajalähtöisestä, sisältöjä, kulttuurista pääomaa ja tiedonsiirtoa painottavasta opetuksesta, kohti uutta taitopainotteista, oppilaslähtöistä opetusta, jonka tavoitteena on oppilaiden kasvattaminen kohti kriittistä kansalaisuutta. Tämä vaatii oppilailta historian taitojen hallunottoa, kuten taitoa tulkita lähteitä, arvioida tietoa kriittisesti ja lisäksi kykyä hallita historiallisen ajattelun prosesseja. Näin ollen myös opettajalta edellytetään historiaan liittyvien ajattelutaitojen opettamisen hallintaa. Vastakkain muutoksessa on siis ollut kaksi erilaista historianopetuksen traditiota: perinteinen suurta kertomusta edustava traditio ja uusi historiallista ajattelua edustava ajattelutapa.<sup>29</sup> Merkittävä ero opetustraditioiden välillä perustuu niiden taustalla vaikuttavan tiedonkäsityksen eroihin. Sisältöjä painottavat opettajat näkevät itse historiatiedolla itseisarvon kun taas taitopainotteista opetusta harjoittavat näkevät sisällöt lähinnä välineinä oppilaiden taidollisten valmiuksien kehittämisessä.<sup>30</sup>

Kaiken tämän murroksen alkuna voidaan pitää 1970-lukua, jolloin taitoja painottava opetus nousi esille Isossa-Britanniassa<sup>31</sup> ja didaktinen keskustelu aktivoitui myös Suomessa<sup>32</sup>. Ennen 1970-lukua historian opetus Suomessa oli keskittynyt pitkälti suomalaisten suuren kertomuksen välittämiseen, siveelliseen luonteen kasvattamiseen ja kansalaiskasvattamiseen. Tavoitteissa korostui tällöin siveellisen kasvatuksen ideaali, mutta myös

<sup>27</sup> Vänttinen 2009, 2

<sup>28</sup> ks. esim. Rantala 2008 ja Rantala 2011

<sup>29</sup> Veijola 2013, 92 ja Rantala & Ahonen 2015, 101

<sup>30</sup> Rantala & Ahonen 2015, 109

<sup>31</sup> Rantala 2012, 22

<sup>32</sup> Korpisaari 2004, 215

yhteiskunnallinen ja isänmaallinen tavoitteenasettelu. Itsenäistymisen jälkeen paino oli etenkin kulttuurihistoriassa, jonka tavoitteena oli kansanyhtenäisyyden parantaminen. Tämän seurauksena historian opetus ja opettajat toteuttivat valkoisen Suomen arvoja. Empiristis-behavioristisen oppimiskäsityksen vallitessa, tyypillisiä aikakauden opetusmenetelmiä olivat opettajajohtoiset menetelmät, eli opettajan esitys, opettajan kysely ja yhteinen harjoitus.<sup>33</sup> 1970-luvulla peruskoulun tulon myötä alettiin aiempaa enemmän korostaa kouluopetuksen yhteiskunnallisia tehtäviä, jolloin opetuksesta tuli toiminnallisempaa ja historian luonne lukuaineena keveni ja opetussuunnitelmassa sovellettiin saarekeperiaatetta, jonka mukaan keskityttiin vain tiettyihin tärkeisiin teemoihin ja aiheisiin.<sup>34</sup>

Konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen perustuva historiandidaktiikka vakiinnutti asemansa Suomessa viimeistään 1990-luvulla. Vuoden 1994 opetussuunnitelma rakentui uudelle oppimiskäsitykselle, minkä myötä historian taitojen ja historiallisen ajattelun opettaminen sai vähitellen paikkansa opetussuunnitelmassa. Faktatiedon sijasta painotettiin oppilaan ymmärryksen ja kriittisen ajattelun tärkeyttä ja taustalla vaikutti käsitys siitä, että oppilaille on annettava valmiudet historiakulttuurin ja muunkin informaatioyhteiskunnan tuottaman tiedon kriittiseen analysointiin. Myös opettajan rooli muuttui tiedonvälittäjästä opiskelun ohjaajaksi ja oppimisympäristön suunnittelijaksi.<sup>35</sup>

Vaikka historian taitopainotteinen opetus on vahvistanut asemaansa niin didaktisessa keskustelussa kuin myös opetussuunnitelmissa, on silti historian opetuksen muuttaminen osoittautunut hyvin haastavaksi tehtäväksi. Tutkimukset osoittavat, että opetus on pitkälti edelleen tietopainotteista, opettajien mieltäessä taitopainotteiset opetussuunnitelmat haastaviksi. Tutkimusten mukaan historialla on myös yhä edelleen lukuaineen maine<sup>36</sup>. Historianopetuksen näkökulmasta kyseenalaista onkin se, kuinka laajasti vuoden 2004 opetussuunnitelmassa asetetut tavoitteet historian taidoista ovat toteutuneet käytännössä. Näyttäisi siltä, että historian opiskelu on vieläkin pitkälti menneisyyden faktojen ulkoa opiskelua, koska koulun opetuksessa on keskitytty lähinnä historian tietosisältöjen opiskeluun ja historiallisten taitojen kehittäminen on jäänyt taka-alalle<sup>37</sup>. Tämä vastaava ilmiö

---

<sup>33</sup> Korpisaari 2004, 209–214 ja Arola 2002, 16–17, 22

<sup>34</sup> Arola 2002, 25

<sup>35</sup> Korpisaari 2004, 217–218 ja Veijola 2013, 91

<sup>36</sup> Veijola 2013, 97 ja Rantala & Ahonen 2015, 114

<sup>37</sup> Rautiainen 2006, 189

on ollut nähtävillä myös monissa muissa maissa. Vaikka opetussuunnitelma tähtää historian taitojen oppimiseen, on kouluissa silti käytännössä läpikäyty historian tietoa. Tällesyyksi on nähty se, että opettajat eivät ole ottaneet uudenlaista historiaa omakseen ja opetus on pysynyt vanhoissa käytännöissään. Lisäksi taitopainotteisuuteen siirtymistä on hidastanut myös arviointikriteerien haastavuus, siirtymäajan lyhyys ja oppimateriaalin luonne.<sup>38</sup>

Eräällä tapaa historian opetus on siis edelleen murrosvaiheessa. Didaktisessa keskustelussa ja opetussuunnitelmissa taitopainotteinen opetus on jo vakiinnuttanut asemansa. Samaa ei kuitenkaan voida sanoa koulujen luokkahuoneista, missä opettajajohtoinen, tiedonsiirtoon tähtäävä opetus on edelleen voimissaan. Ehkä eräänä ongelmana tässä murrosvaiheessa on se kuinka taidot ja tiedot nähdään usein jopa toisensa poissulkeviksi. Kysymys tietojen ja taitojen opettamisesta ei kuitenkaan missään nimessä tulisi olla joko-tai kysymys, vaan molempia tarvitaan historian opetuksessa. Taitojen oppiminen vaatii historian sisältöjä ja toisaalta sisältöjen syvälinen osaaminen vaatii historiallisen ajattelun taitoja - taidot ja sisällöt täydentävät siis toisiaan.

Tämä keskinäinen riippuvuus vaikuttaa usein jäävän väittelyissä taka-alalle, mikä osaltaan tekee tästä väittelystä mieletöntä, sillä taitojen opetuksen ei ole missään nimessä tarkoitus syrjäyttää tietojen opetusta historiasta. Sisältöjen ja taitojen vastakkainasettelu ei ole siten hedelmällistä, koska kumpaakin tarvitaan, jotta oppilaan historiallinen ajattelu kehittyisi<sup>39</sup>. Yhteiset perustiedot ovat myös merkittävä osatekijä niin paikallisen, kansallisen ja jopa kansainvälisen identiteetin rakentamisessa, ja ne ovat sujuvan vuorovaikutuksen ehto ja myös mielekkään tiedonhankinnan perusta<sup>40</sup>. Taitopainotteista historianopetusta ei tulisikaan siten rinnastaa nykyisen opetuskäytännön vastakohtaksi, joka kadottaa historian tietosisällön ja tuomitsee perinteiset opetuskäytännöt vääriksi. Syytä olikin pyrkiä tunnistamaan taitopainotteisen opetuksen tarjoamat mahdollisuudet oppilaiden tietämyksen syventämiseen sekä heidän ajattelun taitojensa kehittämiseen.

Nykyajan nopeasti muuttuvassa yhteiskunnassa historiallisen ajattelun tarjoamat taidot ovat nousemassa entistä arvokkaampaan asemaan ja ajattelun taidot, kuten kriittinen ajattelu ja monilukutaito, ovat jatkuvasti kasvavassa informaatiotulvassa entistä tärkeämpiä.

---

<sup>38</sup> Rantala 2011, 116 ja Rantala & Ahonen 2015, 119

<sup>39</sup> Rantala & Ahonen 2015, 114

<sup>40</sup> Rantala & Ahonen 2015, 220



Historiallisen ajattelun taidot auttavat oppilaita ymmärtämään informaation syntyprosessia, ja sitä miten informaatio on tulkinnanvaraista ja miten informaation avulla pyritään vaikuttamaan ihmisiin. Ilman näiden kykyjen kehittymistä vaarana on se, etteivät oppilaat kehitä riittäviä taitoja tiedon kriittiseen arviointiin ja ovat tätä myötä myös helposti harhaanjohtettavissa. Nämä tulevaisuuden taitojen sekä kriittisen kansalaisuuden ja kansalaissivistyksen näkökulmat ovat vahvasti esillä myös uusissa vuoden 2014 opetussuunnitelman perusteissa.

### 3.2 Historian opetussuunnitelma

Historian opetussuunnitelmassa määritellään kaksi päätehtävää historian opetukselle: kehittää oppilaiden historiatietoisuutta ja kulttuurien tuntemusta sekä kannustaa heitä omaksumaan vastuullisen kansalaisuuden periaatteet. Tarkoituksena tällä on tukea oppilaiden identiteetin rakentumista ja edistää heidän kasvuaan aktiivisiksi ja erilaisuutta ymmärtäviksi yhteiskunnan jäseniksi.<sup>41</sup> Yksinkertaistaen voisi siis sanoa, että historian oppiaineen tehtävänä on rakentaa oppilaiden identiteettiä, sekä kehittää heidän taitoaan ajatella historiallisesti.<sup>42</sup> Näiden kahden päätehtävän lisäksi opetussuunnitelmasta nousee myös esille historiallisen tiedon luonteen ymmärtämisen vaatimus. Oppilaita tulisi siis ohjata ymmärtämään historiatiedon tulkinnallisuutta sekä moniperspektiivistä luonnetta, historiallisen tapahtumisen syitä ja seurauksia sekä selittämään historiallisessa kehityksessä ilmenevää muutosta ja jatkuvuutta. Lisäksi historianopetuksessa tulisi syventyä tiedon kriittiseen käsittelyyn ja historiallisen lähdeaineistoon, sekä historiantutkimuksen peruslähtökohtaan, jonka mukaan menneestä pyritään muodostamaan mahdollisimman luotettava kuva saatavilla olevan todistusaineiston perusteella.<sup>43</sup> Merkittävää onkin huomata se, kuinka vähäisessä roolissa historian tietosisällöt ovat oppiaineen tavoitteiden määrittelyssä, jos tavoitteet rakentuvat käytännössä täysin näiden kolmen piirteen, (1.) identiteetin rakentumisen, (2.) historiallisen ajattelun/kansalaissivistyksen, ja (3.) historiallisen tiedon luonteen varaan.

Historiallisen ajattelun ja taitojen osaaminen on merkittävässä roolissa myös historian oppiaineen arvioinnin perusteissa, sillä sisältöjen muistamisen sijasta arvioinnissa kiinnitetäänkin huomiota tiedon soveltamiseen ja historiallisen ajattelun hallintaan. Opetus-

---

<sup>41</sup> Opetushallitus 2014, 480

<sup>42</sup> Rantala & Ahonen 2015, 142

<sup>43</sup> Opetushallitus 2014, 480

suunnitelmassa otetaan myös selkeä kanta sisältöjen ja taitojen ympärillä käytyyn väitte-  
lyyn, toteamalla että opiskeltavia sisältöjä käytetään oppilaiden historiallisen ajattelun  
vahvistamiseen osana sitä kumulatiivista prosessia joka kehittää oppilaiden historian  
osaamista.<sup>44</sup>

Identiteetin rakentumisen, historiallisen tiedonluonteen oppimisen ja historiallisen ajatte-  
lun lisäksi tutkivan oppimisen vaatimus on selkeästi nähtävillä opetussuunnitelmassa.  
Historian oppiaineen tavoitteiden saavuttamisen kannalta keskeisessä roolissa ovat tutki-  
mukselliset työtavat. Tutkiva oppiminen nähdään kannustavan oppilaita omien tulkinto-  
jen tekemiseen ja tulkintojen arvioimiseen.<sup>45</sup> Opetussuunnitelmassa esitetään myös ajatus  
siitä, että tutkiva oppiminen edistää oppilaiden käsitteellistä ja menetelmällistä osaamista,  
kriittistä ja luovaa ajattelua sekä taitoa soveltaa osaamista.<sup>46</sup>

### 3.3 Mitä historiallinen ajattelu on?

Yksi vaikuttava tekijä sisältöjen ja taitojen väliseen vastakkainasetteluun on myös se, ettei  
esimerkiksi historian taitojen ja historiallisen ajattelun käsitteet ole yksiselitteisiä ja sel-  
keitä.<sup>47</sup> Opettajan kannalta käsitteiden epäselvyys ja monimutkaisuus muodostaa oman  
haasteensa, mikä voi johtaa reaktioon jonka myötä opettajat päättävät pitäytyä sisältöpai-  
notteisessa opetuksessa. Historiallisen ajattelun (*historical thinking*) ja sen lähikäsittei-  
den, kuten historiallinen ymmärtäminen (*historical understanding*) ja historiatietoisuus  
(*historical consciousness*), moninaisuus ja lukuisat erilaiset määrittelytavat voivat tehdä  
historiallisen ajattelun käsitteestä vaikeasti lähestyttävän. Vaikka näitä käsitteitä käsitte-  
leviä tutkimuksia ja teoksia on saatavilla hyllymetreittäin, eivät ne juurikaan auta opetta-  
jan työtä ellei käsitteitä tuoda lähemmäs käytännön koulutyötä<sup>48</sup>.

Koulukontekstissa historiallinen ajattelu tarkoittaa muun muassa sitä, että oppilaat pysty-  
vät analysoimaan muutosta ja jatkuvuutta ajassa, asettautumaan entisajan ihmisen ase-  
maan ja selittämään tämän toimintaa sekä ymmärtämään tiedon tulkinnallisuutta.<sup>49</sup> Mikäli  
historiallinen ajattelu tulkitaan taidoksi, painotetaan usein tällöin oppilaiden asettamista

---

<sup>44</sup> Opetushallitus 2014, 482

<sup>45</sup> Opetushallitus 2014, 287–289

<sup>46</sup> Opetushallitus 2014, 28–29

<sup>47</sup> Counsell 2000, 54–57

<sup>48</sup> Duquette 2015, 51

<sup>49</sup> Rantala 2005, 4

historian tutkijan rooliin, tulkitsemaan ja luomaan omaa käsitystä historian tapahtumista.<sup>50</sup> Tällaisia taitoja on esimerkiksi merkityksellisten kysymysten asettaminen, historiallisten kysymysten tutkiminen ja suuntaviivojen hahmottaminen, lähteen tarkkuuden, luotettavuuden ja vinoumien analysointi, lähteen näkökulman tunnistaminen, lähteen sisältämän informaation tunnistaminen, taito jäsentää tapausta koskeva informaatio esitykseksi, ilmiön asettaminen asiayhteyteen, informaation suhteuttaminen aikaisempaan, johtopäätösten tekeminen, syiden analyysi ja tärkeysjärjestyksen asettaminen, sekä johdonmukaisen suullisen tai kirjallisen esityksen tuottaminen esityksen perusteella<sup>51</sup>. Historiallisen ajattelun ja historian taidot voidaan nähdä myös saman asian eri puoliksi. Opettaessa historiallista ajattelua opetetaan siten myös historian taitoja. Taidot voidaan näin ollen mieltää tällöin historiallisen ajattelun ilmentymäksi, joka kuvastaa sitä millaisella tasolla oppilaan historiallinen ajattelu on. Tämä on myös se tapa, miten tässä työssä historiallisen ajattelun ja historian taitojen käsitteiden välistä yhteyttä ja eroa on lähestytty.

Eräs tunnetuimmista historiallisen ajattelun määritelmistä on peräisin Kanadasta jossa historiallinen ajattelu on noussut hyvin voimakkaasti esille. The Historical Thinking Project - Le project de la pensée historique sai alkunsa vuonna 2006. Projektin pyrkimyksenä on saattaa historiallisen ajattelun opiskelu kouluihin ja päätavoitteena on auttaa oppilaita kehittymään kriittisiksi kansalaisiksi.<sup>52</sup> Projektissa historiallinen ajattelu nähdään siksi luovaksi prosessiksi, jonka historioitsijat käyvät läpi, luodessaan historiallisen kuvauksen joka pohjautuu menneisyyden lähteistä tehdyille tulkinnoille. Historiallista ajattelua jaotellaan hankkeessa kuudeksi osa-alueeksi, joiden tarkoituksena on paljastaa historiatieteen perimmäisiä ongelmia. Nämä ovat sellaisia ongelmia, joihin jokainen historian tutkija törmää tutkimusta tehdessään. Osa-alueet tarjoavat kuusiosaisen kehyksen, jonka avulla oppilaat voivat ymmärtää sitä kuinka historioitsijat muuttavat menneisyyden historiaksi ja lisäksi myös aloittaa historian konstruoinen itse. Näin ollen viitekehys tarjoaa oppilaille myös mahdollisuuden progressioon ja kumulatiiviseen kehitykseen ja oppilaat voivat edetä maalaisjärkeen perustuvista käsityksistä kohti historian tutkijoiden ajattelua.

Projektin historiallisen ajattelun kuusi osa-aluetta perustuvat niille strategioille joita historiantutkijat käyttävät vastatakseen kuuteen historian avainongelmaan. Kirjassaan *The*

---

<sup>50</sup> Vänttinen 2009, 13–14

<sup>51</sup> Virta 2002, 47

<sup>52</sup> Rantala 2011, 116

*Big Six Historical Thinking Concepts* Seixas ja Morton (2013) ovat lisäksi luoneet jokaiselle historiallisen ajattelun osa-alueelle omat ”tienviittansa” (guideposts) joiden pohjalta opettajat voivat lähteä liikkeelle historiallisen ajattelun opetuksessa. Tienviitat nostavat esille jokaisen historiallisen ajattelun osa-alueen keskeisimpiä ulottuvuuksia ja ideoita ja ovat näin tapa päästä sisälle siihen ajatusprosessiin jonka historian tutkijat käyvät läpi kirjoittaessaan historiaa. Seuraavissa kappaleissa esille nostetaan osa-alueisiin liittyvät avainongelmat. Tienviitat löytyvät tarkemmin liitteestä 1.

### *Merkitys: Kuinka päätämme sen mitä on tärkeää oppia menneisyydestä?*

Usein vaikuttaa siltä, etteivät oppilaat pysähdy juurikaan historian parissa pohtimaan sitä mitä on tärkeää oppia menneisyydestä ja miksi tietyt historian tapahtumat ja ihmiset on nähty niin tärkeiksi että niitä pitää opiskella. Tällöin oppilaat usein perustelevat historian tapahtuman tai henkilön merkittävyyttä esimerkiksi sillä, että se on merkittävä siksi, koska se on oppikirjassa.<sup>53</sup> Ymmärtääkseen historian moniperspektiivisyyttä oppilaiden tuleekin pystyä ymmärtämään sitä prosessia kuinka historiallinen merkitys muodostuu. Merkitys koostuu kahdesta elementistä, jotka historioitsija linkittää toisiinsa luoden näin merkityksen. Ensimmäisen elementin muodostaa nykypäivän merkittävät ja tärkeät ongelmat ja huolet jotka ovat näkyvästi esillä tämän päivän elämässä.. Merkityksen toisen elementin muodostaa puolestaan jokin menneisyyden tietty tapahtuma, ihminen tai asia jonka historiallinen merkitys on pohdinnan alla. Merkitys ei siis ole sidoksissa tiettyyn tapahtumasan tai ihmiseen, vaan se syntyy suhteessa siihen narratiiviin johon tämä jokin tietty tai erityinen tapahtuma sijoitetaan. Historiallinen merkitys on siten suhde meidän aikakautemme ja menneisyyden välillä. Tämä puolestaan selittää sitä, miksi historiallinen merkitys ei ole pysyvä ja muuttumaton, vaan se muuttuu suhteessa yhteiskunnan ja kulttuurin muuttuviin ongelmiin.<sup>54</sup>

Merkityksen konstruktiivinen luonne puolestaan johtaa siihen, että eri tapahtumille, ihmisille ja asioille annetaan hyvin erilaisia merkityksiä riippuen esimerkiksi ajasta tai ihmisryhmästä. Merkitys siis osaltaan synnyttää historian moniperspektiivisyyden, kun eri ryhmät työstävät historiaa omista lähtökohdistaan. Menneisyys on tällöin muuttuva konstruktio, johon nykyisyys ja tulevaisuutta koskevat odotukset vaikuttavat. Merkityksen

---

<sup>53</sup> Seixas & Morton 2013, 14

<sup>54</sup> Seixas & Morton 2013, 17

nostaminen historian opiskelun painopisteeksi tarjoaa oppilaille tilaisuuden löytää selityksiä sille, miksi historiaa nähdään niin monista eri näkökulmista ja miksi historiallinen tieto on usein moniperspektiivistä ja miksi historian tapahtumiin ja henkilöihin on kautta aikojen liitetty mitä erilaisimpia merkityksiä riippuen eri ihmisryhmistä ja tilanteista. Kun olosuhteet, ja niiden myötä myös tulevaisuuden odotukset ovat muuttuneet, on myös näkökulma historiaan vaihtunut ja näin ollen synnyttänyt uusia historian esityksiä.<sup>55</sup>

Moniperspektiivinen tarkastelu kuuluu historiallisen tiedon luonteeseen, mistä syystä myös opetuksen tulisi pystyä näyttämään oppilaille se, miten ilmiöiden tulkinnat ja merkitykset muuttuvat tarkastelunäkökulman mukaan ja miten eri ryhmä voivat kokea samat asiat hyvinkin eriävin tavoin. Tämä auttaa oppilaita välttämään yhden totuuden selitystä ja ymmärtämään erilaisten totuuksien rinnakkaisen olemassaolon. Tällöin oppilaat voivat myös itse rakentaa merkityksiä historian tapahtumille, sen sijaan että he omaksuisivat vain yhden, jonkin tahon valmiiksi muodostaman tulkinnan.<sup>56</sup>

### *Lähteiden käyttö: Kuinka tiedämme sen mitä me tiedämme menneisyydestä?*

Historiallisen tiedon luonne, sen perustuminen lähteisiin, niiden todistusvoimaan ja lähteistä tehtäviin tulkintoihin, on yksi piirre joka tekee historian tiedon luonteen oppimisesta vaikeaa. Historian tieto on luonteeltaan välittyntä ja rekonstruoitua, minkä vuoksi sen ymmärtäminen vaatii oppilaalta abstraktia ajattelua. Oppilaiden täytyy pystyä ymmärtämään se, että historia on rekonstruktio, joka perustuu menneisyyden lähteiden ja jäänteiden pohjalle. Menneisyyttä ei voida suoraan havainnoida eikä sellaisenaan rekonstruoida. Tästä syystä historia rekonstruktiona on rakennelma, joka ei ole identtinen menneisyyden kanssa, vaan historian tutkijan tekemä tulkinta menneisyydestä.<sup>57</sup> Pystyäkseen esittämään uskottavan historiallisen väitteen täytyy siten pystyä löytämään, valitsemaan, kontekstualisoimaan ja tulkitsemaan lähteitä. Tämä on prosessi, jossa historiallinen tieto syntyy ja muodostaa näin ollen yhden historiallisen ajattelun merkittävimmistä osa-alueista<sup>58</sup>.

---

<sup>55</sup> Rantala & Ahonen 2015, 22, 90 ja Haydn et al. 2008, 120

<sup>56</sup> Rantala & Ahonen 2015, 106

<sup>57</sup> Pilli 1988, 5, Ahonen 1992, 82 ja Virta 2002, 49

<sup>58</sup> Seixas & Morton 2013, 5

Tutkimukset ovat osoittaneet, että opintojen alkuvaiheessa oppilaat käsittelevät tietoa hyvin mustavalkoisesti. Tällöin tieto on heille joko totta tai sepitettä ja lapset myös pyrkivät näkemään yhden tulkinnan ainoana oikeana tulkintana. Tästä syystä myös historiallisen tiedonluonteen ymmärtäminen voi olla aluksi vaikeaa oppilaille. Historiallisen tiedonluonteen ymmärtäminen on kuitenkin hyvin tärkeä askel kohti kriittisen ajattelun kehitystä. Lähteiden käyttö ja niiden merkityksen ymmärtäminen on tärkeää siksi, että oppilaat eivät vain vastaanota jonkun muun tulkintaa menneisyydestä, vaan pystyvät itse muodostamaan päätelmiä ja tulkintoja saatavilla olevien lähteiden perusteella. Tämä kyky käsitellä suuria määriä ”todisteita” on myös tärkeä elämäntaito, jonka kehittämisessä historian oppiaineella on suuri rooli.<sup>59</sup> Lähteiden käytön myötä oppilaat tutustuvat siihen millä ehdoin tietoa tuotetaan ja todennetaan. Sen lisäksi että lähteiden käyttö mahdollistaa historian tiedonluonteen tulkinnallisuuden ymmärtämisen kehittymisen, luo lähteiden käyttö oppilaille myös käytänteitä kaiken materiaalin kriittiseen tulkintaan. Tämän taidon voidaan myös nähdä systemaattisesti harjoitettuna siirtyvän myös aikuisikään ja osaksi oppilaiden jokapäiväistä tiedon käsittelyn prosessia.<sup>60</sup>

Historian oppiaine voi siis tarjota merkittävästi pohjaa oppilaiden kriittisen ajattelun kehittymiselle sekä ylipäänsä sille miten oppilaat lähestyvät kohtaamansa tietoa. Kriittinen ajattelu historian opiskelussa edellyttää ainakin sitä, että oppilas osaa kysyä annetusta tiedosta sitä mistä se on peräisin, millä perusteella lähde on luotettava sekä sitä, että hän osaa myös erottaa toisistaan tosiasian ja mielipiteen<sup>61</sup>. Jotta tämän kriittisen ajattelun kehittyminen olisi mahdollista, tulisivat oppilaat tutustuttaa siihen prosessiin, jonka historiantutkija käy läpi muodostaessaan historiaa koskevia, lähteisiin perustuvia väitteitä.

Lähteiden käyttämisen prosessissa liikkeelle lähdetään sen ymmärtämisestä, että historiallinen tieto perustuu lähteiden perusteella esitettyihin tulkintoihin. Tämän ymmärtäminen voi olla suuri askel kohti sen ymmärtämistä, etteivät historia ja menneisyys ole toisilleen synonyymejä, ja että ensikäden lähteet ovat menneisyyden ja historian välinen linkki.<sup>62</sup> Pelkästään sen ymmärtäminen, kuinka historia perustuu lähteistä esitetyille tulkinnoille, ei riitä, vaan oppilaiden täytyy myös pystyä itse ymmärtämään kuinka tämä prosessi rakentuu. Tässä prosessissa tutkimuskysymykset, lähteiden analyysi ja lähteiden

---

<sup>59</sup> Smith 2010, 48 ja Rantala & Ahonen 2015, 152-153

<sup>60</sup> Väntinen 2009, 1

<sup>61</sup> Rantala & Ahonen 2015, 93

<sup>62</sup> Seixas & Morton 2013, 46

konteksti ovat merkittävässä roolissa. Oppilaiden tulisi siis harjoitella kysymysten esittämistä lähteille, sitä kuinka lähdeanalysoidaan sisäisen ja ulkoisen lähdekritiikin keinoin ja ymmärtämään se, kuinka lähteitä tulisi analysoida ottaen huomioon historiallinen perspektiivi. Oppilaiden täytyy siis myös oppia sijoittamaan lähteet niiden omaan aikaansa.<sup>63</sup>

Tärkeää olisi myös se, että oppilaat pystyisivät ymmärtämään Seixaksen ja Mortonin viimeisen tieviitan merkityksen. Yksittäinen lähde ei riitä useinkaan todistamaan historioitsijan esittämää väitettä todeksi, vaan oppilaiden tulee oppia käsittelemään useita historian dokumentteja ja arvioimaan sitä miten ne tukevat toisiaan. Ehkä jopa tätäkin tärkeämpää on kyky arvioida sitä miten ja miksi lähteet voivat olla ristiriidassa keskenään.<sup>64</sup> Tämä myös havainnollistaa historian moniperspektiivisyyttä ja historiallisen merkityksen roolia siinä, miksi samastakin tapahtumasta voi olla hyvin toisistaan poikkeavia kuvauksia. Tämä viimeinen tieviitta on hyvin tärkeä myös siinä suhteessa, ettei oppilaille synny relativistista käsitystä historiasta, jossa kaikki on tulkinnanvaraista. Vaan sen sijaan tulkintojen täytyy olla todenmukaisia ja niiden täytyy pohjautua lähteiden tarjoamaan todistusvoimaan. Toisin sanoen viimeisen tieviitan ymmärtäminen korostaa historian dialogista luonnetta, jossa historiallinen selittäminen on keskustelua vaihtoehtoisten näkökulmien välillä ja yhteen näkökulmaan rajoittuminen vaan heikentää tiedon kestävyyttä.<sup>65</sup>

### *Muutos ja jatkuvuus: Kuinka voimme ymmärtää historian monimutkaisia virtauksia?*

Eräs tapa määritellä historia, on määritellä se tarinaksi muutoksesta ajassa. Tämä määritelmä korostaa historian aikaulottuvuutta mutta myös historian tutkimuskohdetta ja ihmisen toiminnan mukanaan tuomaa muutosta. Luonnollisesti näin merkittävä yksinkertaistus ei kuitenkaan onnistu kuvamaan historiallisen tiedonluonnetta tyhjentävästi, vaan muutos ja jatkuvuus ovat paljon monimuotoisempia ilmiöitä. Jotkin asiat ovat muuttumattomia tai muuttuvat todella hitaasti. Kun taas välillä muutos voi puolestaan edestäräjähdyksensä nopeasti. Tämän lisäksi muutoksen suunta voi vaihdella, kaikki muutos

---

<sup>63</sup> Seixas & Morton 2013, 47-48

<sup>64</sup> Seixas & Morton 2013, 48

<sup>65</sup> Rantala & Ahonen 2015, 91-92

ei ole aina edistystä. On myös tärkeää ymmärtää se, että muutos ja jatkuvuus voivat molemmat esiintyä samanaikaisesti.<sup>66</sup> Keskittymällä muutokseen suurten kehityslinjojen sijasta on mahdollista tarkastella sitä, kuinka muutos voi yhdelle olla kehitystä ja toiselle tappioksi. Tämä havainnollistaa sitä, ettei ole olemassa yhtä historiaa siinä merkityksessä, että muutos olisi ollut merkitykseltään kaikille sama. Kehityslinjat ja ”suuret kertomukset” sisältävät aina arvotuksia. Mikäli halutaan, että oppilaat voivat luoda oman maailmankuvansa ja identiteettinsä itse kriittisen prosessin kautta, tulisi opetuksessa keskittyä muutokseen ja siihen liitettyihin merkityksiin valmiiksi pureskeltujen suurten kehityslinjojen sijaan, jotka välittävät tietynlaista maailmankuvaa ja ovat arvolatautuneita.<sup>67</sup>

Historiallisen tiedon kannalta muutos ja jatkuvuus ovat hyvin keskeisiä käsitteitä ja nämä ilmiöt ovatkin ehkä historian keskeisin tutkimuskohde ihmisen toiminnan selittämisen ohella. Historiassa keskeistä ei ole tapahtumien ajoitus tai sen jaksotus sinänsä, vaan se, miten tapahtumat muuttavat asioita. Tästä syystä historian tutkimus kohdistuukin yleensä siihen mitä on tapahtunut niiden ajankohtien välissä, jolloin jokin on muuttunut. Suhteuttaminen aikaan voi antaa vihjeitä muutoksen tekijöistä, mutta historiallinen muutos liittyy aina ihmisten toimintaan ja tarkoituksiin. Tästä syystä keskeistä olisi se, että myös historian opetus välittäisi käsitystä historiasta muutosprosessina ajassa ja toisaalta käsitystä historian muutoksen takana ilmenevästä jatkuvuudesta.<sup>68</sup> Menneisyyden muutosten ymmärtäminen voi auttaa oppilaita suhtautumaan valppaasti myös oman ajan muutoksiin. Historiallisen toimijuuden esiin nostaminen muutoksen yhteydessä voi myös lisätä oppilaiden uskoa siihen, että myös yksittäisellä ihmisellä on mahdollisuus aikaansaada muutosta. Tällöin oppilas ei näe nykyisyyteen vaikuttaneen kehityksen olleen pelkästään aatteiden ja rakenteiden toiminnan seurausta, vaan hän ymmärtää ihmisen vaikutuksen merkittäväksi. Tämä voi puolestaan olla merkittävä tekijä yhteiskunnallisen passivoitumisen estämisessä ja tukea oppilaiden demokratiakasvatusta kohti aktiivista kansalaisuutta.<sup>69</sup> Muutoksen ja etenkin sen merkityksen ymmärtäminen voi myös suuresti auttaa oppilaita ymmärtämään historian moniperspektiivisyyttä, ja sitä, että muutos ei aina välttämättä ole kaikille edistystä. Se mikä on toiselle edistystä voi toiselle olla taantumista.

---

<sup>66</sup> Seixas & Morton 2013, 5

<sup>67</sup> Ahonen 1992, 94-95 ja Ahonen 1994a, 10

<sup>68</sup> Pili 1988, 11, Ahonen 1992, 95-96 ja Ahonen 1994a, 10

<sup>69</sup> Rantala ja Ahonen 2015, 178-180



### *Syy ja seuraus: Miksi tapahtumat tapahtuvat ja mitä ovat niiden seuraukset?*

Historian ymmärtämisen vaikeus ei rajoitu pelkästään sen rekonstruktiviseen ja moniperspektiiviseen luonteeseen, vaan keskeisessä roolissa historian ilmiöiden ymmärtämisessä on myös historian syy-seurausyhteyksien monisäikeisyyden ymmärtäminen. Syy-yhteydet ovat historian rekonstruoinnissa ongelmallinen kysymys, koska usein on vaikea löytää kaikkia vaikuttaneita tekijöitä sekä määrittää eri syiden painoarvoa. Tapahtumien kulkuun, niin nykyisyydessä kuin myös menneisyydessä, vaikuttaa hyvin monenlaisia tekijöitä ja historiallisessa selittämisessä täytyy ottaa huomioon niin välittömät kuin myös taustalla vaikuttavat pitkäkestoiset syyt ja seuraukset.<sup>70</sup> Syyt ovat usein myös tulkinnanvaraisia ja arvosidonnaisia, sillä ihminen voi pitää tapahtuman syynä eri asioita riippuen ajasta, paikasta, moraalista, arvoista, poliittisista ja uskonnollisista näkemyseroista tai henkilökohtaisesta kokemuksesta. Tämän lisäksi myös syyn käsite on kaukana yksiselitteisestä. Syyllä voidaan tarkoittaa esimerkiksi tekijöitä joilla on taipumus aiheuttaa jokin ilmiö, tekijöitä jotka saavat aikaan jonkin ilmiön, toiminnan perusteita, intentioita eli ihmisen toiminnan päämääriä, motiiveja, pitkän tai lyhyen aikavälin syitä, sekä olosuhteita.<sup>71</sup>

Edistyneessä historiallisessa ajattelussa oppilas pystyykin ymmärtämään ihmisen toimijuuden roolin historian tapahtumisessa, mutta myös ymmärtämään etteivät ihmisten motivaatiot ja toimet olleet ainoat tapahtumiin vaikuttaneet tekijät, sillä ajasta riippumatta myös ympäröivillä olosuhteilla on merkittävät vaikutus ihmisten toimintaan. Toisin sanoen oppilas osoittaa edistynyttä historiallista ajattelua pystyessään ymmärtämään sitä miten sekä ihminen (toimija) että olosuhteet (rakenteet) vaikuttavat toisiinsa ja miten tämä vuorovaikutus vaikuttaa ihmisen toiminnan edellytyksiin ja siten historian tapahtumiin.<sup>72</sup> Opetuksessa tulisikin korostaa sitä, etteivät historian tapahtumat ole väistämättömiä, vaan johtuvat ihmisten yksittäin tai ryhmien jäseninä tekemistä ratkaisuista. Sosiaaliset, poliittiset, taloudelliset ja kulttuuriset olosuhteet määrittävät toiminnan ehtoja, mutta ovat myös ihmisten toiminnan tulosta.<sup>73</sup>

---

<sup>70</sup> Pilli 1988, 6-7 ja Rantala & Ahonen 2015, 173

<sup>71</sup> Virta 2002, 52–53

<sup>72</sup> Seixas & Morton 2013, 107-109

<sup>73</sup> Rantala & Ahonen 2015, 174

### *Historiallinen perspektiivi: Kuinka voimme paremmin ymmärtää menneisyyden ihmisiä?*

Historiallisen perspektiivin osa-alue perustuu ajatukselle siitä, miten ”menneisyys on vieras maa” ja kuinka erilaiset sosiaaliset, kulttuuriset, älylliset ja emotionaaliset kontekstit muokkasivat ihmisten elämään ja toimintaa. Näiden kaikkien tekijöiden ymmärtäminen nykyisyydestä käsin vaatii historiallisen perspektiivin käyttämistä.<sup>74</sup> Historiallisen perspektiivin sijasta suomalaisessa historiandidaktiikan kirjallisuudessa käytetään usein termiä historiallinen empatia. Historiallisen empatian opettamisen tavoitteena on saada oppilas näkemään historiallinen konteksti aikalaisten silmin sekä opettaa sitä, miksi aikalaiset ovat tietyissä olosuhteissa toimineet tietyllä tavalla<sup>75</sup>. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että huomioidaan kaikki ne asiat jotka muodostivat heidän arkipäivän - esimerkiksi vaatetuksen, asutuksen, ruuan ja teknologian. Näiden lisäksi historiallisen perspektiivin ottaminen vaatii menneisyyden ihmisten tapojen, aatteiden ja uskomusten ymmärtämistä sekä sosiaalisten, poliittisten ja taloudellisten olosuhteiden kartoittamista.<sup>76</sup> Kaikki nämä tekijät muodostavat vieraan maan johon historioitsija joutuu tutkiessaan menneisyyttä ja auttavat tutkijaa ymmärtämään ihmisten toimintaa.

Historiallisen empatian harjoittamisessa olisi tärkeää ymmärtää se, että eläytyminen ei voi pohjautua kuvitelmaan. Vaan sen sijaan eläytymisellä täytyy olla vahva pohja historiallisessa taustassa. Mikäli eläytyminen ei pohjautu lähteisiin ja historialliseen taustaan jää eläytyminen enemmänkin kuvitteluksi kuin historiallista ymmärrystä kehittäväksi aktiviteetiksi. Ennen empatian harjoittamista tulisikin siis ottaa haltuun historiallinen konteksti. Historiallisen empatian opettaminen oppilaille antaa heille mahdollisuuden tehdä todisteisiin perustuvia tulkintoja siitä, miten historian henkilöt ovat ajatelleet ja tunteneet. Tätä kautta oppilaat oppivat ottamaan huomioon historiallisen kontekstin tehdessään päätelmiä ja tulkintoja, sekä myös etsimään monia näkökulmia historian tapahtumien ymmärtämiseen.<sup>77</sup> Kyky asettua menneisyyden ihmisen asemaan auttaa nuorta myös ymmärtämään tämän päivän yhteiskunnassa ilmenevää moninaisuutta.<sup>78</sup>

---

<sup>74</sup> Seixas & Morton 2013, 6

<sup>75</sup> Rantala & Ahonen 2015, 183

<sup>76</sup> Seixas & Morton 2013, 138

<sup>77</sup> Rantala & Ahonen 2015, 183 ja Seixas & Morton 2014, 138

<sup>78</sup> Rantala & Ahonen 2015, 185-186 ja Seixas & Morton 2013, 146-147

Eräs historiallisen empatian vaara liittyy naiviin suhtautumiseen menneeseen. Historiallinen empatia edellyttää harjoittajaltaan kypsyyttä. Ilman tätä kypsää suhtautumista menneisyyden toimijat voivat näyttäytyä nykyihmisiin verrattuna tyhminä ja kehittymättöminä. Kehittynyt historiallinen empatia johtaa kuitenkin siihen, että oppilas osaa arvioida menneisyyden ihmistä tuon ajan kulttuurisesta kontekstista käsin, eikä vain nykyajan kontekstista käsin.<sup>79</sup>

### *Eettinen ulottuvuus: Kuinka historia voi auttaa meitä elämään nykyisyydessä?*

Kehittämällä historiallisen ajattelun eettistä ulottuvuutta on mahdollista kehittää oppilaiden valmiuksia arvioida menneisyyden ihmisten toimia, linkittää menneisyyden ongelmia nykypäivään sekä näkemään historian oppiaineen merkitystä. Historiallisen ajattelun eettinen ulottuvuus linkittää historian mielenkiintoisella tavalla nykyisyyteen. Historioitsijat pyrkivät ymmärtämään historian eettistä ulottuvuutta tehdessään tutkimusta. Se on merkittävä osa siinä kun pyrimme ymmärtämään menneisyyden ihmisten toimintaa. Monessa suhteessa eettisen kannan ottaminen on välttämätöntä kun katsomme menneisyyden tuhoihin, valloituksiin ja epäoikeudenmukaisuuksiin. Samalla tapaa teemme myös eettisiä kannanottoja kun yritämme päättää sitä mitkä ovat menneisyyden arvokkaita voittoja ja saavutuksia joita haluamme välittää eteenpäin. Historian oppiaine on siten monessa suhteessa sidoksissa etiikkaan ja esille nouseekin sarja toisiinsa liittyviä kysymyksiä siitä kuinka voimme arvioida historiallisia toimijoita ja kuinka voimme tutkia menneisyyttä informoidaksemme nykyisyyden arvioita ja toimia. Hankalaksi tämän eettisen ulottuvuuden tekee kuitenkin menneisyyden etäisyys nykyisyydestä, sillä emme voi käyttää omia moraalikäsitteitämme menneisyyden ihmisten tuomitsemiseen, vaan sen sijaan pyrkiä ymmärtämään heidän toimiaan. Eettisessä ulottuvuudessa merkittävässä roolissa on sen linkitys nykyisyyteen ja myös tulevaisuuteen. Menneisyyden ihmisten toimintaa tutkimalla on mahdollista löytää vastauksia myös nykyisyyden ristiriitaisiin kysymyksiin ja samalla kehittää oppilaiden valmiuksia kohdata niitä eettisiä ongelmia joihin he joutuvat. Tämä on myös eräs tapa jonka avulla oppilaat voivat ymmärtää historian oppiaineen merkitystä.<sup>80</sup>

---

<sup>79</sup> Rantala & Ahonen 2015, 185

<sup>80</sup> Seixas & Morton 2013, 6, 171, 179-183

Ennen kuin oppilaiden historiallisen ajattelun eettinen ulottuvuus kehittyi he usein tuomitsevat menneisyyden toimia turhan rankalla kädellä. Oppilaat eivät tällöin osaa ottaa huomioon historiallista kontekstia, vaan arvioivat menneisyyttä nykypäivän lakien ja moraalikäsitteiden mukaan. Historiallisen ajattelun kehittyessä oppilaat pystyvät kuitenkin arvioimaan menneisyyttä reilummin. Tämän myötä myös historiantutkijan ainoa moraalinen velvollisuus, reiluus menneisyyden ihmistä kohtaan, on mahdollista toteuttaa.<sup>81</sup> Historiantutkijan tehtävänä onkin tuoda eettiseen pohdintaan mukaan historiallinen konteksti ja tämän myötä ymmärtää menneisyyden toimijaa. Mikäli menneisyyden toiminta tuomitaan oikein moraalisesti vääräksi, ei reiluden ehto toteudu.<sup>82</sup>

#### 4 Tieto- ja viestintäteknikka historian opetuksessa

Kiinnostus tieto- ja viestintäteknikan opetuskäytön lisäämiseen on selkeästi nähtävillä lukuisissa opetuskäytön strategisia tavoitteita linjaavissa suunnitelmissa.<sup>83</sup> Kokoavasti näistä kaikista voi tehdä johtopäätöksen siitä, että tieto- ja viestintäteknikan kokonaisvaltainen ja pedagoginen opetuskäyttö odottaa Suomessa vieläkin läpimurtoa, sillä tieto- ja viestintäteknikka sekä tulevaisuuden taidot on huomioitu erilaisissa suomalaisen koulujärjestelmän strategioissa ja suunnitelmissa hyvin, mukaan lukien myös uusissa opetussuunnitelman perusteissa. Ongelmaksi on kuitenkin muodostunut se, kuinka nämä siirretään käytäntöön, ja tällä hetkellä tieto- ja viestintäteknikan opetuskäyttöä koskevilla pedagogisilla malleilla ja työkaluilla, joiden avulla tavoitteet voidaan toteuttaa käytännössä, onkin hyvin suurta tilausta.<sup>84</sup> Osaltaan tämä teorian ja käytännön välinen kuilu vaikuttaa myös tämän työn tavoitteen asettelun taustalla. Tarkoituksena onkin löytää käytännön läheisiä tapoja käyttää tieto- ja viestintäteknikkaa historian opetuksessa, unohtamatta kuitenkaan oppiaineen erityisluonnetta.

Tästä muodostuu myös tämän työn tieto- ja viestintäteknikan opetuskäyttöä koskeva ydinajatus: tieto- ja viestintäteknikan opetuskäytön tulisi lähteä liikkeelle nimenomaan oppiaineen erityisluonteesta, eikä tietotekniikan käytön tulisi olla itseisarvo jota käytetään vain siksi, että sitä pitää käyttää. Toinen ydinajatus kietoutuu varsinaisten opetusmetodien

<sup>81</sup> Seixas & Morton 2013, 171; Rantala & Ahonen 2015, 74

<sup>82</sup> Seixas & Morton 2013, 176-177

<sup>83</sup> kts. esim. Opetushallitus 2011, Opetus- ja kulttuuriministeriö 2010, Arjen tietoyhteiskunnan neuvottelukunta 2010

<sup>84</sup> Opetushallitus 2011, 59 ja Norrena 2015, 60-61

ympäri: tietotekniikan avulla ei ole järkeä tehdä ”samaa asiaa uusin keinoin” jos tietotekniikka ei tarjoa mitään merkittävää lisää vanhalle tavalle tehdä asiaa. Esimerkiksi kynää ja paperia on mahdotonta korvata luokkahuoneessa, ja joskus tietotekniikka voi vain turhaan monimutkaistaa oppimistilannetta ja kääntää huomion pois olennaisesta. Jos samaan lopputulokseen pääsee helpommin ilman tieto- ja viestintättekniikan käyttöä on syytä arvioida uudelleen käytettyjä metodeja. Hyvin tärkeää olisikin se, että tietotekniikkaa käytettäisiin opetuksessa tavoilla, jotka mahdollistavat oppilaille entistä paremmat mahdollisuudet ja valmiudet tiedon rakentamiseen ja uutta luovaan oppimiseen, mikä on myös tutkivan oppimisen perusajatuksia.

Myös tieto- ja viestintättekniikan opetuskäyttöä ympäröi hyvin samankaltainen jännite joka on nähtävissä myös oppimiskäsityksen ja historian oppimisen ympärillä - näillä jännitteillä on myös vahva yhteys toisiinsa. Vaikuttaakin siltä, että suhtautuminen tieto- ja viestintättekniikkaan on tällä hetkellä hyvin kahtiajakautunutta. Tieto- ja viestintättekniikka nähdään jopa eräänlaisena pedagogisena ihmeenä joka ratkaisee koulutuksen kaikki ongelmat. Kun taas toisaalta siihen suhtaudutaan hyvin skeptisesti ja nähdään jopa enemmän oppimista haittaavaksi tekijäksi kuin sitä hyödyttäväksi. Kumpikaan näkökanta ei kuitenkaan ole oppimisen kannalta hedelmällinen, sillä tieto- ja viestintättekniikka ei missään nimessä ole koulutuksellinen ihme, joka ratkaisi kaikki koulutuksen ongelmat, vaan tärkeää on pystyä suhtautumaan sen vahvuuksiin ja heikkouksiin realistisesti<sup>85</sup>. Kansainvälisten tutkimusten pohjalta on kuitenkin mahdollista vetää johtopäätös siitä, että tieto- ja viestintättekniikan opetuskäytöllä on oppimiseen myönteisiä vaikutuksia, vaikka nämä vaikutukset eivät kuitenkaan aina ole johdonmukaisia<sup>86</sup>.

Toinen merkittävä huomio jonka erinäisistä kansainvälisistä tutkimuksista voi tehdä, on suomalaisten opettajien ja rehtorien poikkeuksellisen suuri skeptisyys tieto- ja viestintättekniikan opetus käytön hyötyihin ja vaikuttavuuteen<sup>87</sup>. Osaltaan tähän skeptisyyteen on voinut vaikuttaa aiemmin tehdyt virhearvioinnit tieto- ja viestintättekniikan käyttöön otossa, mikä on johtanut siihen, ettei syvällinen muutos ole saanut jalansijaa koulussa ja tieto- ja viestintättekniikan mukanaan tuomia muutoksia esimerkiksi opettajien osaamisvaatimuksiin ei ole huomioitu riittävällä tavalla. Pelkästään teknologian tuominen kou-

---

<sup>85</sup> Haydn 2003a, 4-6

<sup>86</sup> Opetushallitus 2011, 28

<sup>87</sup> Opetushallitus 2011, 11

luihin ei riitä, vaan lisäksi tarvitaan sopivia oppimissisältöjä, vahvoja oppimisen periaatteita, korkealaatuista opetusta sekä näitä tukevia arviointijärjestelmiä.<sup>88</sup> Tärkeässä roolissa tässä muutoksessa tulisikin olla opettajien valmiuksien kehittämisellä sekä myös asenneilmapiirin muuttamisella, koska ilman näitä tieto- ja viestintätekniiikan opetuskäytön läpimurrolla on edessään pitkä ja kivinen tie. Elintärkeää on myös tunnistaa se, ettei teknologia ole itsessään ratkaisu koulutuksen ongelmiin. Pelkästään uusi teknologia ei riitä oppimisen ja opettamisen muuttamiseen, vaan muutoksen olisikin ulotuttava aina oppimisen ja opettamisen syvempiin kerroksiin saakka, kuten opettajan ja oppilaan rooleihin sekä koulun käytänteisiin<sup>89</sup>.

*”Tietotekniikan suomina mahdollisuuksia voi hyödyntää kahdella tavalla historian opiskelussa. Internetissä voi hakea historiallista taustatietoa ja tietoverkkojen kautta avautuu myös erilaisia lähdeaineistoja historiallisiin tutkimustehtäviin.”<sup>90</sup>*

Edellä oleva sitaatti kuvastaa hyvin tämän hetkistä tieto- ja viestintätekniiikan roolia suomalaisessa historian didaktiikan kirjallisuudessa ja tutkimuksessa. Suuri saavutus on jo se jos tieto- ja viestintätekniiikka mainitaan edes sivulauseessa, sillä parhaimmillaankin usean sadan sivun kirjasta tieto- ja viestintätekniiikalle on varattu muutamia sivuja. Vaikuttaa siltä ettei tieto- ja viestintätekniiikka nähdä kovin merkittäväksi osaksi oppilaiden historiallisen ajattelun kehittämisessä. Sitaatin tarjoama kuva tieto- ja viestintätekniiikan opetuskäytön mahdollisuuksista on vähintäänkin masentava. Sen myötä esille nousee väistämättä kysymys siitä eikö tieto- ja viestintätekniiikka voi tarjota historian oppimiselle muuta kuin keinon päästä käsiksi laajempaan lähdeaineistoon ja paremman mahdollisuuden taustatiedon löytämiseen. Toisin sanoen eikö tietotekniikan avulla voida kehittää oppilaiden historiallista ajattelua ja historian taitoja?

Iso-Britannialainen historian didaktikko Terry Haydn nosti jo 2000-luvun alkupuolen kirjoituksissaan esille sen, kuinka tieto- ja viestintäteknologian opetuskäytössä merkittävä ongelma on ollut siinä, ettei ole riittävästi pohdittu sitä miten tieto- ja viestintäteknologia liittyy historian oppiaineeseen. Tällöin sitä on käytetty oppitunneilla lähinnä välipaloina ja viihdykkeinä oppilaille, sen sijaan että ne olisivat normaali osa oppituntia ja tähtäisivät esimerkiksi oppilaiden historiallisen ajattelun kehittämiseen. Erityisen tärkeää on myös se, että pohditaan sitä mitä oppilaat tekevät informaatiolla sen saatuaan. Kuten muussakin

---

<sup>88</sup> Opetushallitus 2011, 29

<sup>89</sup> Norrena 2015, 146

<sup>90</sup> Rantala & Ahonen 2015, 188

opetuksessa, tiedolle esitettyjen kysymysten laatu ratkaisee pitkälti oppimisen laadun, eikä lisääntynyt informaation määrä ole tae oppimiselle, vaan saatua tietoa tulee käsitellä jotta se linkittyisi oppilaiden aiempaan tietorakenteeseen.<sup>91</sup> Ydinkysymykseksi historian oppiaineen näkökulmasta muodostuu siten se, miten oppilaat saadaan ymmärtämään menneisyyden moninaisuus ja monimutkaisuus hyödyntäen tieto- ja viestintäteknikkaa.

Painopisteen tieto- ja viestintäteknologian opetuskäytössä tulisikin olla siinä kuinka näitä laitteita hyödynnetään järkevästi siinä tiedonprosessoinnissa kun pyritään löytämään vastaus historialliseen kysymykseen. Kun tehtävät rakennetaan siten, että niissä kysytään historian kannalta merkityksellisiä kysymyksiä informaatiolta, tällöin tieto- ja viestintäteknologiaa käytetään tavalla joka vaatii oppilailta tiedon käsittelyä ja muokkausta. Oppilaat eivät siis vain kopio ja liitä tietoa, vaan joutuvat ajattelemaan sitä käsitellessään.<sup>92</sup> On kuitenkin syytä myös korostaa sitä, että eräs tieto- ja viestintäteknologian merkittävistä hyödyistä historian oppiaineessa on se, että se tarjoaa pääsyn aiempaa laajempaan materiaalin määrään, sillä internetin avulla on mahdollista päästä käsiksi lähes rajattomaan määrään erilaisia lähteitä ja tulkintoja. Tieto- ja viestintäteknologian täysi potentiaali historian oppimisessa saavutetaan kuitenkin vasta sitten, kun oppilaat tätä laajempaa informaation määrää käsitellessään soveltavat, muuntavat, kertaavat, vertaavat, tulkitsevat, analysoivat, valitsevat sekä arvioivat sitä tietoa mihin he pääsevät käsiksi.<sup>93</sup> Nykyajan informatorikkaassa yhteiskunnassa, ongelmaksi on noussut se, kuinka selviämme kaikesta informaatiosta ja arvioimme sen luotettavuutta, käytettävyyttä ja merkitystä. Yksi historian oppiaineen tärkeimmistä tarkoituksista onkin auttaa oppilaita käsittelemään tätä informaatiota älykkäästi.<sup>94</sup> Tämän saavuttamiseksi tieto- ja viestintäteknologian käytön tulee yhdistyä historian opetukseen, jossa huomioidaan historian taidot ja historiallinen ajattelu ja jotka antavat oppilaille keinoja informaatiomassan käsittelyyn.

Tieto- ja viestintäteknologian integroinnissa ei tulisi pohtia vain sitä, mitä sillä on tarjottavana historian oppiaineella, vaan aihetta voi pohtia myös siitä näkökulmasta, mitä historian oppiaine ja sen erityisluonne voivat tarjota oppilaiden taidoille käyttäen tieto- ja viestintäteknologiaa. Nykyään internetin käyttöön liitettävät vaatimukset, kuten luotettavuuden arviointi ja tekstin merkitysten löytäminen, jotka ovat läsnä esimerkiksi uuden

---

<sup>91</sup> Haydn 2003b, 31–32

<sup>92</sup> Randall 2003, 179

<sup>93</sup> Haydn 2003c, 221 ja Randall 2003, 179

<sup>94</sup> Haydn 2000, 103

opetussuunnitelman monilukutaidon osaamisalueessa, ovat taitoja joita historiassa opetetaan tai ainakin pitäisi opettaa. Historia on oppiaineena poikkeuksellisen hyvässä asemassa opettamaan esimerkiksi sen, ettei internet ole mikään täydellinen tietolähde, vaan tiedonhaku vaatii oppilaalta aktiivista tiedon arviointia.<sup>95</sup> Tietyllä tapaa tämän on nähtävillä vertaillen opetussuunnitelman monilukutaidon laaja-alaisia osaamistavoitteita historian tavoitteisiin, sillä niissä molemmissa on nähtävillä hyvin samanlaisia lähtökohtia.<sup>96</sup>

Korkealaatuinen tieto- ja viestintäteknologinen opetuskäyttö historiassa on riippuvaista siitä, kuinka siinä otetaan huomioon se miten oppilaat käsittelevät sitä historiallista tietoa jota he saavat tutkimalla lähteitä, tulkintoja ja historiaan liitettyjä merkityksiä. Onnistunut tieto- ja viestintäteknologian opetuskäyttö historiassa vaatiikin keskittymistä oppilaiden historialliseen ajatteluun. Opettajan täytyy siis tietää millaista historiallista ajattelua ja oppimista oppilaille yritetään opettaa ja toisaalta myös tietää se, tukeeko käytetty tieto- ja viestintäteknikka sisältävä aktiviteetti tämän historiallisen ajattelun oppimista ja kehittymistä. Opettajalla täytyy olla selvä käsitys siitä millaista historiallista ajattelua ja historiallista tietoa halutaan oppilaissa kehittää.<sup>97</sup>

Christine Counsell (2003, 63) jaottelee tieto- ja viestintäteknologian opetuskäyttöä kahteen erilaiseen aktiviteettityyppiin, sen mukaan miten ne tukevat historiallisen ajattelun ja historian taitojen kehittymistä. Tyypin A aktiviteeteissä (high-convergence activity) historian oppiminen on sidonnaista tieto- ja viestintäteknologian käyttöön. Näissä aktiviteeteissä myös tieto- ja viestintäteknologian säännöllinen ja progressiivinen käyttö on tarpeen, jotta historiallinen oppiminen voi syventyä. Näiden aktiviteettien parissa oppilaat kehittävät sekä historiallista ymmärrystään, että myös tietoteknisiä taitojaan, koska niitä käytetään säännöllisesti. Tyypin B aktiviteeteissä (low-convergence activity) tieto- ja viestintäteknologia voi olla todella arvokas lisä historian oppimiseen, mutta se ei ole tällöin olennainen osa historian oppimista ajatellen. Tällöin vastaavan oppimistuloksen voi saavuttaa myös ilman tieto- ja viestintäteknologian käyttöä. Tärkeää on havaita, että molemmat tyypit käyttäviä tieto- ja viestintäteknologiaa historian oppimisessa ovat hyödyllisiä historian oppimisen kannalta. Tyypin A aktiviteettien toteuttaminen ilman tieto- ja vies-

---

<sup>95</sup> Counsell 2003, 55 ja Haydn 2003c, 200 ja Ouakrim-Soivio 2009, 15

<sup>96</sup> Opetushallitus 2014, 20–21

<sup>97</sup> Counsell 2003, 54, 104



tintäteknologiaa olisi kuitenkin hankalaa, ellei mahdotonta. Tällöin on myös minimaalinen vaara sille, että tieto- ja viestintäteknologian käytöstä tulee häiriötekijä itse oppimiselle<sup>98</sup>.

Toinen tapa tarkastella tieto- ja viestintäteknologian käyttötapoja on niiden interaktiivisuuden tarkastelu, jossa interaktiivisuudeksi ymmärretään se, missä määrin tiedon omaksumi käsittelee saamaansa tietoa. Alimman interaktiivisuuden tasolla (reactive-passive) ovat aktiviteetit kuten kuuntelu, kopiointi, lukeminen, toistaminen tai tarkkailu. Moni tieto- ja viestintätekninen sovellus operoikin tällä aktiivisuuden tasolla. Toisen tason (reactive-processual) aktiviteeteissa tiedolle tehdään jotain. Se voi esimerkiksi tarkoittaa tiedon lainaamista, tallennusta tai kääntämistä. Korkeimman tason (proactive-processual) aktiviteeteissa tietoa tulkitaan, ja siihen sovelletaan korkeamman asteen taitoja kuten analysointia, oletusten tekemistä ja päättelyä sekä tiedon yhdistelemistä.<sup>99</sup>

Kouluhistoriassa ei ole enää kyse vain puhtaasta oppiaineen sisällön kerryttämisestä ja tiedon siirtämisestä, vaan enemmänkin on kyse historian ymmärtämisestä ja myös oppilaiden taidoista esimerkiksi vertailla analysoida ja arvioida historiallisia lähteitä, tulkin-toja ja merkityksiä. On myös tieto- ja viestintäteknikan käytössä kyse siitä, kuinka se voidaan nostaa ylimmälle interaktiivisuuden tasolle. Tällöin oppilaat eivät vain käytä tieto- ja viestintäteknologiaa sen kummempia ajattelematta, vaan joutuvat käyttämään sitä tavoin jotka haastavat oppilasta käsittelemään tietoa. Kun tieto- ja viestintäteknologiaa hyödynnetään historiassa korkealla interaktiivisuuden tasolla, auttaa tämä myös historian oppimista ja oppilaiden ymmärrystä historiasta tiedon muotona. Tieto- ja viestintäteknikan todellinen hyöty onkin sen luomassa mahdollisuudessa päästä käsiksi resursseihin sekä sen antamassa kyvyssä prosessoida ja muokata tietoa tehokkaammin. Esimerkiksi internet tekee opettajalle helpommaksi valmistella tutkimusongelmia ja kysymyksiä oppilaille jotka ovat sidoksissa menneisyyteen tavalla joka vaatii oppilailta ajattelua, päätelyä, sekä arvioiden ja päätösten tekemistä. Jo se fakta, että niin iso osa historiasta on kiistanalaista internetissä, tarkoittaa sitä, että on paljon helpompi muodostaa ongelmia lukuisista historiallisista teemoista, tapahtumista ja henkilöistä ja näin havainnollistaa tiedon ristiriitaista luonnetta ja välttää yhden totuuden välittämistä.<sup>100</sup>

---

<sup>98</sup> Counsell 2003, 66

<sup>99</sup> Haydn 2003c, 193

<sup>100</sup> Haydn 2003c, 195–197

Myös Norrena (2015, 70-74) on esittänyt mallin tieto- ja viestintäteknologian hyödyntämisen tasoista jotka ovat hyvin lähellä edellä käsiteltyä interaktiivisuuden tasoa. Yleisenä opetuksen mallina se on sovellettavissa myös historian opetukseen. Oppilas rakentaa tietoa kun hän yhdistää aiemmin oppimaansa kehittääkseen itselleen uutta ymmärrystä. Tämän tiedon rakentamisen on myös oltava sellaista, että se liittyy tehtävän oppimistavoitteisiin. Esimerkiksi pelkkä teknologian käytön opettelu ei riitä, vaan käytettävän työkalun on syvennettävä esimerkiksi historiaan liittyvää sisältöä, sen tulkintaa, analysointia, yhdistelyä tai arviointia. Näin ei tapahdu jos oppilaat esimerkiksi vain harjoittelevat esitysgrafiikan käyttöä tehdessään historian esitelmää. Tiedon rakentamisessa tieto- ja viestintäteknikka on välttämätöntä silloin, kun se mahdollistaa oppilaille toiminnan jota olisi epäkäytännöllistä tehdä ilman teknologiaa. Tieto- ja viestintäteknologian hyödyntämisen tasot ovat seuraavat:<sup>101</sup>

1. Oppilailla ei ole mahdollisuutta käyttää tieto- ja viestintäteknologiaa
2. Oppilaat käyttävät tieto- ja viestintäteknologiaa rutiinotoimintoihin tai perustaitojen harjoittamiseen. He eivät rakenna tietoa
3. Oppilaat käyttävät tieto- ja viestintäteknologiaa tiedon rakentamisen tukena, mutta he voisivat tehdä saman ilman teknologiaa
4. Oppilaat käyttävät tieto- ja viestintäteknologiaa tukeakseen tiedon rakentamista ja teknologia on välttämätöntä tiedon rakentamisessa

Tiedonrakentamisen näkökulma on hyvin vahvasti esillä tutkivan oppimisen tukemisessa tieto- ja viestintäteknikan avulla. Kaikkia tiedon rakentamisen osa-alueita eli tiedon tuottamista, etsimistä, kokoamista, esittämistä, kommunikointia ja tutkimusprosessin tulosten raportointia voidaan tukea vahvasti tieto- ja viestintäteknikan avulla. Perinteisestä oppimisesta tiedonrakenteluun keskittyvä oppiminen eroaa siinä, ettei oppilaan tuottama tieto palvele ainoastaan hänen omaa oppimistaan vaan sitä voidaan käyttää koko oppimisyhteisön tiedon edistämiseksi. Erilaiset verkkopohjaiset oppimisympäristöt parantavat merkittävästi tiedonrakentelun edellytyksiä. Oppimisympäristöä käytettäessä oppilaat eivät syvennä ainoastaan omaa ymmärrystään vaan tarjoavat samanaikaisesti pohjan myös muiden oppilaiden tiedontason kehittymiselle. Oppimisympäristössä oppilaat voivat vertailla erilaisia käsityksiä, selityksiä, johtopäätöksiä ja argumentteja sekä myös kommentoida toistensa kommentteja.

---

<sup>101</sup> Norrena 2015, 71

toida toisten esittämiä ajatuksia, mikä asettaa oppilaat tarkastelemaan omaa työskentelyään myös toisten näkökulmasta ja kehittävät näin ollen oppilaiden metakognitiivista tietoisuutta. Sellaiset tietotekniikan sovellukset, jotka tallentavat oppilaiden ongelmanratkaisuprosessin eri vaiheet, muuttavat mentaalisen suorituksen näkyvään muotoon ja myös toisten havaittavaksi sekä taltioivat eri kehitysvaiheet, auttavat oppijaa tiedostamaan omaa ajatteluprosessin ja sen kehitystä, sekä mahdollistavat muiden jäljitellä näitä ulkoistettuja ja näkyviä kognitiivisia prosesseja.<sup>102</sup>

Merkittäväksi pohdinnan kohteeksi tieto- ja viestintäteknikan opetuskäytössä nousee väistämättä aina se, kuinka voimme olla varmoja siitä, että tieto- ja viestintäteknikka tuo oman lisänsä opetukselle, eikä jää vain kevennyksen tai viihdykkeen asemaan tunneilla. Seuraavan kappaleen tavoitteena on tarjota vastaus tälle kysymykselle ja luoda malli sille kuinka historiallinen ajattelu, tieto- ja viestintäteknikka ja tutkiva oppiminen voivat yhdessä kehittää oppilaiden ajattelun taitoja, monilukutaitoa sekä tieto- ja viestintäteknisiä valmiuksia.

## 5 Historiallisen ajattelun kehittäminen tieto- ja viestintäteknologian avulla

Tieto- ja viestintäteknologian tarjoamat mahdollisuudet historiallisen ajattelun kehittämiseksi ovat laajalti vielä jääneet tutkimuksissa taka-alalle. Toisaalta tämä on myös ymmärrettävää kun huomioidaan se, että historiallisen ajattelun opettaminen ei ole vielä vakiinnuttanut jalansijaansa esimerkiksi suomalaisissa luokkahuoneissa. Tämä osaltaan myös korostaa sitä millaisen muutospaineen alla historian opetus tänä päivänä on: käytännön opetustyö on pitkälti juuttunut sisältöpainotteiseen opetukseen ja samanaikaisesti opettajilta vaaditaan sekä historiallisen ajattelun että tieto- ja viestintäteknikan mukaan tuomista opetukseen. Käytännössä samaan aikaan pitäisi siis pystyä muuttamaan sekä opetuksen sisältöä ja metodeja. Tämän työn lähtökohtana onkin ajatus siitä, että tämä muutos ei tapahdu ilman käytännönläheisiä esimerkkejä joiden avulla muutosprosessia voidaan auttaa.

Näiden esimerkkien suunnittelussa on lähdetty liikkeelle kahdesta, jo aiemmin esitetystä, ydinajatuksista: (1) tieto- ja viestintäteknikan tulisi lähteä liikkeelle oppiaineen erityisluonteesta, eli siis historiallisesta ajattelusta ja (2) tietotekniikan opetuskäytön tulisi olla

---

<sup>102</sup> Hakkarainen, Lipponen, Ilomäki, Järvelä, Lakkala, Muukkonen, Rahikainen & Lehtinen 1999, 25-27

pedagogisesti mielekästä, eli ei ole järkevää vain tyytyä korvaamaan paperi ja kynä tietotekniikalla ja tehdä ”samaa asiaa uusin keinoin”. Näiden ydinajatusten toteutumista tukee tutkivan oppimisen tarjoama lähestymistapa. Tutkiva oppiminen tukee osaltaan historiallisen ajattelun kehittymistä, mutta samaan aikaan se luo myös mahdollisuuksia tieto- ja viestintäteknikan opetuskäytölle, luomalla rungon oppilaiden jaetulle tiedon rakentelulle ja asettamalla omat vaatimuksensa oppilaiden oppimisympäristölle. Historiallinen ajattelu, tutkiva oppiminen ja tieto- ja viestintäteknikan opetuskäyttö eivät ole siis toisistaan irrallisia kokonaisuuksia vaan ne tukevat toisiaan vahvasti.

Historiallinen ajattelu	TVT	Narratiivin luonti
		Yhteistyö
		Lähteet
		Tiedonkäsittely
	Tutkiva oppiminen	Tutkimustaidot: "Historian tekeminen"
		Kysyminen
		Todistaminen
		Tulkintojen ja merkitysten arviointi
Tutkiva oppiminen	TVT	Tiedon rakentaminen
		Oppimisympäristöt (jaettu asiantuntijuus)
		Ratkaisumallien näkyvyys (metakognitio)
		Tiedonhaun mahdollisuudet (ast. syv.)
	Historiallinen ajattelu	Tiedon muodostuminen
		Tiedon arviointi
		Lähdekritiikki
TVT	Tutkiva oppiminen	Tiedonhaun taidot
		Tiedon käsittely ja esittäminen
		TVT työvälineenä
	Historiallinen ajattelu	Kriittinen kansalaisuus
		Monilukutaito
		Tiedon arviointi

Edellä olevassa kuvaajassa on kuvattu tätä historiallisen ajattelun, tutkivan oppimisen ja tieto- ja viestintäteknologian välistä linkittymistä toisiinsa, eli sitä miten ne tukevat toisiaan. Tieto- ja viestintäteknologia tukee oppilaiden historiallisen ajattelun kehittymistä antamalla oppilaille aiempaa monipuolisemmat keinot narratiivin luontiin, yhteistyöhön, lähteiden määrään ja käyttöön sekä myös tehokkaammat työkalut suuren tiedon määrän käsittelyyn. Tieto- ja viestintäteknologia sekä multimedian käyttö antavat oppilaille mahdollisuuden monipuolisten historiallisten kuvausten luomiseen, minkä avulla oppilaat voivatkin paremmin hahmottaa sitä kuinka historian narratiivi luo tulkintoja sekä merkityksiä. Esimerkiksi dokumenttielokuva, animaatio tai äänibloggaus antaa oppilaille kirjoitusta laajemmat mahdollisuudet esimerkiksi erilaisten merkitysten liittämiseen tapahtumille tai tapahtumien kokonaiskuvan luomiselle.

Historiallisen ajattelun kehityksen kannalta hyvin tärkeitä ovat myös tieto- ja viestintäteknologian luomat edellytykset ryhmätöille ja oppilaiden väliselle yhteistyölle. Yhteistyö oppilaiden välillä mahdollistaa sen, että oppilaat voivat ikään kuin tarjota vertaistukea toisilleen, kommunikoimalla heidän omaa historiallista ajatteluaan. Tämän kautta ne oppilaat joiden historiallinen ajattelu on vielä kehittymätöntä voivat oppia vertaisiltaan kehittyneempiä historiallisen ajattelun prosesseja. Esimerkiksi ryhmäkeskustelut mahdollistavat oppilaille uudenvälisiä mahdollisuuksia historiallisten argumenttien muodostamiseen ja niiden ymmärtämiseen ja arviointiin, mikä puolestaan myös johtaa siihen että oppilaat jopa tiedostamattomasti tuovat ilmi omaa historiallista ajatteluaan.

Usein tieto- ja viestintäteknologian suurimmaksi hyödyksi historian opetuksen kannalta nostetaan ilmi internetin tarjoama lähteiden määrä. Historiallisen ajattelun kannalta kuitenkin lähteiden määrä sinällään ei ole tärkein hyöty vaan pikemminkin internetin tarjoama lähteiden laaja skaala. Internetissä on mahdollista törmätä hyvinkin erilaisiin tulkintoihin ja eri tapahtumille liitettyihin merkityksiin joita analysoimalla oppilaat voivat oppia entistä enemmän historian moniperspektiivisestä luonteesta ja siitä miksi historia nähdään erilaisista näkökulmista. Näkökulmien monipuolisuuden lisäksi tieto- ja viestintäteknikka voi tarjota myös ikkunan historiallisiin kuvauksiin jotka ovat oppilaille tuttuja. Yksi esimerkki tällaisesta mediasta ovat videopelit - pelien pelaaminen ei sinällään kehitä oppilaiden historiallista ajattelua mutta pelien luomat historiakuvat puolestaan tarjoavat mielenkiintoisen keinon tutustua esimerkiksi historiallisen merkityksen käsitteeseen.

Tutkiva oppiminen puolestaan haastaa oppilaita asettamalla heidät historiantutkijan rooliin - toisin sanoen sen myötä oppilaat pääsevät ”tekemään historiaa”. Toisaalta tämä auttaa kehittämään oppilaiden tutkimustaitoja, mutta samalla myös asettaa oppilaita samankaltaisten ongelmien äärelle kuin mitä historian tutkija käsittelee työssään. Tutkivan oppimisen lähtökohta jo itsessään asettaa oppilaat historian tutkijan rooliin ja näin ollen haastaa heitä historialliseen ajatteluun. Käytännön tasolla tämä näkyy siinä, että oppilaat joutuvat kiinnittämään huomiota niihin kysymyksiin joiden avulla he pyrkivät etsimään tietoa sekä siihen, kuinka he luovat uskottavan historiallisen argumentin todistaakseen työskentelyteoriaansa. Kokonaisuudessaan tämä tutkimusprosessi johdattaa oppilaita siihen prosessiin jossa historiantutkija luo narratiivia ja näin ollen myös johdattaa oppilaita ymmärtämään sitä, kuinka eriävät tulkinnat historiasta syntyvät, sekä miksi historian tahtumiin liitetään erilaisia merkityksiä. Toisin sanoen tutkimusprosessi siis johtaa oppilaat historian moniperspektiivisyyden ja monimutkaisuuden äärelle.

Tieto- ja viestintäteknologia sekä historiallisen ajattelun harjoittelu auttavat oppilaita kehittämään myös tärkeitä tutkivaan oppimiseen liittyviä taitoja. Tärkeimpinä näistä on mainittava uudenlaisten oppimisympäristöjen luomat mahdollisuudet jaetulle asiantuntijuudelle sekä ratkaisumallien esittämiselle. Luonnollisesti internetin käytön myötä oppilaat pääsevät myös käsiksi huomattavasti suurempaan määrään tietoa kuin esimerkiksi pelkästään oppikirjojen avulla. Siksi tieto- ja viestintäteknologian voikin nähdä merkittäväksi asteittain syvenevän tutkimusprosessin mahdollistajaksi. Historiallisen ajattelun kehittymisen myötä oppilaat saavat myös työkaluja tiedon arviointiin ja ylipäänsä siihen prosessiin jossa tietoa syntyy. Parhaimmillaan kehittynyt historiallinen ajattelu voi auttaa oppilaita lähestymään kaikkea saamaansa tietoa kriittisesti ja ottamaan tiedon arvioinnissa huomioon esimerkiksi lähdekritiikin.

Hahmoteltaessa historiallisen ajattelun ja tutkivan oppimisen merkitystä oppilaiden tieto- ja viestintäteknologisten taitojen kannalta, selkeimmäksi nousee kriittiseen kansalaisuuteen vaadittavat taidot kuten monilukutaito sekä tiedonhaun taidot. Sekä tutkiva oppiminen että historiallinen ajattelu valmentavat oppilaita käsittelemään ja etsimään tietoa sekä myös analysoimaan tiedon luotettavuutta. Samanaikaisesti tieto- ja viestintäteknologian käyttäminen osana oppilaiden tutkimusprosessia kehittää myös oppilaiden kykyä käyttää tieto- ja viestintäteknologiaa työvälineenä, kehittäen esimerkiksi heidän valmiuksiaan tiedon esittämisessä ja tiedon käsittelyssä.

Kun historiallinen ajattelu nostetaan tieto- ja viestintäteknologian opetuskäytön lähtökohdaksi, tulisi huomio kääntää siihen miten oppilaiden historiallinen ajattelu kehittyy oppilailla. Historiallisessa ajattelussa ensimmäisenä kehittyy yleensä muutoksen ja jatkuvuuden sekä syy-seuraussuhteen ymmärrys. Kuitenkin esimerkiksi ymmärrys historian moniperspektiivisyydestä jää usein vajaaksi ja usein oppilaat myös tyytyvät helposti yhteen ”oikeaan” tulkintaan. Haastavimmaksi historiallisen ajattelun osa-alueeksi nousee siis historian moniperspektiivisyyden ja menneisyyden monimutkaisuuden ymmärtäminen, sillä vasta historiallisen ajattelun edistyneimmällä tasolla oppilaat pystyvät huomioimaan menneisyyden monimutkaisuuden, arvioimaan eriäviä tulkintoja sekä ymmärtämään oman subjektiivisuutensa lähteiden tulkitsijana.<sup>103</sup> Olennaiseksi kysymykseksi nousee siis se, kuinka historiallisen ajattelun kehittymistä tälle edistyneimmälle tasolle voidaan tukea tieto- ja viestintäteknologian avulla.

Lähtökohtana tämän työn oppimistehtäville toimii edellä esitelty historiallisen ajattelun malli, jossa historiallista ajattelua on jaoteltu kuuteen osa-alueeseen. Lähdetessä kehittämään oppilaiden historiallista ajattelua voikin olla järkevää, että liikkeelle lähdetään esimerkiksi muutoksen ja jatkuvuuden tai syy-seuraussuhteen osa-alueista, joista vähitellen edeten haasteellisempiin osa-alueisiin kuten merkitykseen ja historialliseen perspektiiviin. Jokaisen harjoituksen edellä on kokoavasti käyty läpi niitä historiallisen ajattelun osa-alueita joita harjoitus koskee, tuoden nämä mukaan harjoitusten tavoitteiden asette- luun.

## 5.1 Merkityksen ymmärtäminen oppilaan oman historiakäsityksen kautta

Historiallinen merkitys on monessa suhteessa eräs tärkeimmistä historiallisen ajattelun osa-alueista. Merkityksen kautta oppilaat voivat hahmottaa paremmin historian moniperspektiivistä luonnetta, eli sitä, että historiaan liitetyt merkitykset vaihtelevat esimerkiksi aikakauden ja ihmisryhmien mukaan. Toisaalta merkitys on tärkeässä roolissa myös siinä, että oppilaat voivat sen myötä nähdä myös historian hyötyarvon nykypäivän maailman ymmärtämisen kannalta, koska merkityksen käsite voi auttaa oppilaita ymmärtämään sen kuinka menneisyyden asiat edelleen koskettavat nykypäivän ihmisten elämiä.<sup>104</sup>

---

<sup>103</sup> Duquette 2015, 59-61

<sup>104</sup> Haydn et al 2008, 120 ja Hunt 2000, 51

Hyvä lähtöpiste merkityksen oppimiselle on historiallisten tapahtumien tai henkilöiden vaikutuksen arviointi (merkityksen tienviitta 1). Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että oppilaat arvioivat sitä johtiko esimerkiksi jokin tapahtuma muutokseen, tällöin oppilaiden tavoitteena on pystyä ymmärtämään sitä että tapahtuma, henkilö tai asia oli historiallisesti merkittävä, jos se johti muutokseen. Tärkeä osa tämän harjoittelemisessa on sillä, että oppilaat pääsevät harjoittelemaan sen selittämistä miten merkitys muodostuu.

Tämän tehtävän tavoitteena onkin haastaa oppilaita pohtimaan sitä, miten he ymmärtävät historiallisten tapahtumien merkityksen suhteessa heidän omaan elämäänsä ja havaitsemaan sitä kuinka historiallinen merkitys rakentuu historiallisen tapahtuman vaikutuksille. Tehtävä lähteekin liikkeelle siitä, että oppilaat yrittävät miettiä sellaisia historiallisia tapahtumia ja henkilöitä joilla on ollut suurin vaikutus siihen millainen heidän elämänsä on tänä päivänä. Toinen tehtävän tavoite liittyy merkityksen moniperspektiivisyyteen: ajatuksena on, että oppilaiden oma elämä havainnollistaa sitä, miten eri asioiden merkitys voi vaihdella oppilaiden välillä. Esimerkiksi toinen oppilaista voi korostaa oman henkilö- ja perhehistoriansa tapahtumia, kun taas toinen oppilas voi painottaa enemmän laajempia historiallisia tapahtumia, kuten toista maailmansotaa (tienviitta 4).

### *Harjoituksen kulku (tarkemmin liitteissä 2 ja 3)*

Harjoituksen lähtökohtana on oppilaiden henkilökohtainen pohdinta ja päätöksen tekemisen suhteen, mikä on heidän elämälleen historiallisesti merkittävää. Ensimmäisessä vaiheessa oppilaat hahmottelevat merkittäviä historiallisia tapahtumia tai henkilöitä käsittekartan avulla. Apuna tässä on opettajan esittämät apukysymykset sekä myös oppilaiden mahdollisuus keskustella asiasta vanhempiansa tai isovanhempiansa kanssa. Oppilaan esille nostamat asiat voivat aivan yhtä hyvin olla joko perhehistorian tai vaikka maailmanhistorian tapahtumia, tärkeintä on kuitenkin se, että oppilas myös tässä ensimmäisessä vaiheessa pohtii sitä, miksi juuri kyseinen asia on tärkeä ja merkittävä hänen elämänsä kannalta.

Toiseen vaiheen työskentely toteutetaan keskustelufoorumin avulla, jossa oppilaat pääsevät perustelevaan omia valintojaan sekä myös keskustelemaan toisten tekemistä valinnoista. Tässä vaiheessa oppilaat julkaisevat ajatuskarttansa luokan muiden oppilaiden nähtäville ja lisäksi he nostavat esille kolme asiaa tärkeysjärjestykseen, jotka heidän mielestään ovat merkityksellisimpiä ja perustelevat sen miksi he kokevat juuri nämä histori-



alliset tapahtumat tai henkilöt merkityksellisiksi nykypäivän kannalta. Tärkeysjärjestyksen pohtiminen haastaakin oppilaat miettimään sitä, kuinka merkitys voi vaihdella. Kun oppilaat ovat onnistuneet perustelemaan omat valintansa, he ryhtyvät kommentoimaan toistensa ajatuskarttoja. Näin ollen oppilaat myös pääsevät harjoittelemaan tutkivan oppimisen kannalta tärkeää taitoa eli kriittistä arviointia.

Viimeisessä vaiheessa oppilaiden esille nostamat asiat kootaan yhteen opettajan johdolla. Tarkoituksena tässä vaiheessa on keskittyä etenkin siihen millaisia erilaisia asioita oppilaat ovat nostaneet esiin, esimerkiksi lajittelemalla niitä niiden ajoituksen mukaan tai sen mukaan viittaavatko ne oppilaan henkilö- tai perhehistoriaan vai laajempaan historialliseen kehykseen. Opettajan johdolla voidaan myös koostaa luokan yhteinen käsitekartta, siitä millaiset asiat oppilaiden käsitekartoissa nousivat esille. Tämän yhteenvedon jälkeen oppilaat hyödyntävät keskustelufoorumia keskustelemalla siitä, miksi ihmiset arvostavat ja nostavat esille hyvin erilaisia asioita historiasta. Opettajan tehtävänä on tässä auttaa oppilaita löytämään erilaisia selityksiä siihen miksi historiallinen merkitys on moniperspektiivistä.

### *Tietotekniikan rooli harjoituksessa*

Käsitekarttojen tekeminen ei sinällään vaadi tieto- ja viestintätekniikan käyttöä, vaan se on oivallinen muistiinpanotekniikka joka auttaa oppilaita jäsentämään ja hahmottamaan laajoja kokonaisuuksia sekä myös pohtimaan asioiden välisiä suhteita. Käsitekartan tekeminen myös vaatii oppilailta aktiivista tiedon rakentamista, sillä tietoa ei vain kirjoiteta mekaanisesti ylös vaan oppilas joutuu myös pohtimaan sitä miten tieto linkittyy aiemmin opittuun, sekä myös tiedon tärkeyttä ja merkitystä. Tästä syystä käsitekarttojen laatiminen vaatii myös harjoittelua oppilaiden kanssa. Käsitekarttoja tehdessään oppilas joutuu haastavan tiedollisen haasteen eteen pohtiessaan samanaikaisesti tiedon merkitystä ja tärkeyttä sekä sitä miten käsiteltävät asiat linkittyvät toisiinsa. Nämä taidot eivät oppilaille kehity itsestään ja vaatiikin säännöllistä harjoittelua käsitekarttojen parissa.

Tieto- ja viestintätekniikka helpottaa kuitenkin merkittävästi käsitekarttojen laatimista, antamalla oppilaille keinot tehdä visuaalisesti monipuolisia ja selkeitä käsitekarttoja, joi-

den muokkaaminen on nopeaa ja helppoa. Erilaisia käsitekartta sovelluksia ja ohjelmistoja on saatavilla runsaasti, kuten selainpohjainen Bubbl.us<sup>105</sup>, useimmille laitteille saatava Simplemind<sup>106</sup> tai iPadeille ja selaimille saatava Popplet<sup>107</sup>. Nämä vaihtoehdot tarjoavat muutamia helppokäyttöisiä esimerkkejä jotka ovat käyttökelpoisia monilla erilaisilla laitteilla. Kyseiset sovellukset ovat kuitenkin vain pieni osa tarjolla olevista käsitekarttojen tekemiseen tarkoitetuista sovelluksista. Juuri edellä esiteltyjen sovellusten helppokäyttöisyys on syynä sille miksi ne on myös nostettu esille, sillä niiden käyttö ei vaadi sen suurempaa harjoittelua vaan oppilaat pääsevät työstämään ajatuskarttaa välittömästi.

Keskustelufoorumin käytön tarkoitus on saada oppilaat pohtimaan sitä, miksi historian tapahtumia ja henkilöitä arvotetaan eri tavoin. Tässä korostuukin opettajan merkitys ja rooli: opettajan tulee vastata siitä että keskustelu pysyy aiheessa ja on asiallista, eli moderoida keskustelua, mutta myös samaan aikaan pystyä ruokkimaan keskustelua apukysymyksin oppilaille. Keskustelun hedelmällisyys on pitkälti sidonnainen opettajan rooliin, ja uhkana on, että oppilaiden välinen keskustelu loppuu hyvin lyhyeen, mikäli opettaja ei pysty ylläpitämään keskustelua apukysymyksin<sup>108</sup>.

Tärkein keskustelufoorumin käytön syy perustuu siihen, miten keskustelufoorumi tekee oppilaiden ajattelun ja argumentaation näkyväksi. Keskustelufoorumin käyttö jättää jäljen oppilaiden ajatusprosessista ja tämän ajatteluketjun lukeminen tekstin muodossa on mahdollista myöhemminkin. Tämän myötä keskustelufoorumi toisaalta auttaa oppilaiden metakognitiota tekemällä heidän ajatteluprosessistaan näkyvää käsitekarttojen tapaan, mutta keskustelufoorumin avulla oppilaat voivat myös oppia toistensa ajatteluketjuista ja argumentaation muodostuksesta<sup>109</sup>. Voidaan myös olettaa, että keskustelufoorumi tarjoaa oppilaille ennestään tutun tavan keskustella asioista, mutta se voi myös helpottaa niiden oppilaiden osallistumista, jotka usein jäävät luokkahuoneen keskusteluissa taka-alalle, tarjoamalla heille aikaa rauhassa muotoilla argumenttinsa, joka ei olisi esimerkiksi mahdollista luokkahuoneessa käytävässä nopeatempoisessa väittelyssä.

---

<sup>105</sup> [www.bubbl.us](http://www.bubbl.us)

<sup>106</sup> [www.simpleapps.eu/simplemind/](http://www.simpleapps.eu/simplemind/)

<sup>107</sup> [www.popplet.com/](http://www.popplet.com/)

<sup>108</sup> Chapman 2013, 64

<sup>109</sup> Chapman 2013, 60

Jotta oppilailla olisi riittävästi aikaa osallistua rauhassa keskusteluun, ei suinkaan ole tarkoitus että koko tämä harjoitus toteutettaisiin pelkästään oppitunneilla. Keskustelufoorumien avulla suurin osa työskentelystä onnistuu esimerkiksi kotitehtävinä, jolloin oppilaat voivat esimerkiksi saada tehtäväkseen kirjoittaa tuntien välillä kolme kommenttia foorumille. Tämä tarjoaa oppilaille riittävästi aikaa toisaalta itse keskustelulle mutta myös viestien hiomiselle ja myös mahdollisuuden kaikkien osallistumiselle.

Keskustelufoorumien käytöllä historian opetuksessa on havaittu olevan merkittäviä hyötyjä oppilaiden historiallisen selittämisen, argumentoinnin ja historiallisen ajattelun kannalta. Sen lisäksi että keskustelufoorumit mahdollistavat tämän kehityksen tuomalla oppilaiden ajattelumallit näkyviksi toisilleen, ne myös tarjoavat mahdollisuuden opettajalle tunnistaa oppilaiden mahdollisia väärinkäsityksiä, ennakkokäsityksiä ja historiallisen ajattelun puutteita, joita opettaja ei välttämättä havaitsisi normaalissa luokkahuonekeskustelussa.<sup>110</sup>

Luokan oman keskustelufoorumien perustaminen ei ole nykyään enää vaikea prosessi, vaan esimerkiksi Peda.net<sup>111</sup> ja Moodle<sup>112</sup> tarjoavat yksinkertaiset työkalut keskustelufoorumien luomiseen ja hallintaan. Muita vaihtoehtoja ovat esimerkiksi TodaysMeet<sup>113</sup> ja Padlet<sup>114</sup>, jotka molemmat antavat hieman rajoitetummat työkalut, mutta mahdollistavat keskustelufoorumien perustamisen muutamissa minuuteissa.

## 5.2 Näkökulmaksi nuoriso – oppilaiden oma kokemuspiiri osaksi historian oppimista

Vaikutusten arvioinnin lisäksi historiallista merkitystä voi lähestyä toisesta näkökulmasta (tienviitta 2), jonka mukaan historian henkilö tai tapahtuma on merkittävä, mikäli se voi paljastaa meitä nykyhetkessä kiinnostavaa tietoa menneisyydestä. Kognitiivisella tasolla tämän toisen näkökulman ymmärtäminen on oppilaille haastavampaa, koska tässä muodossaan merkitys linkittyy meitä nykypäivänä askarruttavaan kysymykseen eikä niinkään siihen, että tapahtuma olisi ollut merkittävä omana aikanaan. Tällöin myös merkitys on vahvemmin sidonnainen historioitsijan luomaan narratiiviin.<sup>115</sup>

<sup>110</sup> Thompson & Cole 2003, ja Martin 2008

<sup>111</sup> [www.peda.net](http://www.peda.net)

<sup>112</sup> [www.moodle.org](http://www.moodle.org)

<sup>113</sup> [www.todaysmeet.com](http://www.todaysmeet.com)

<sup>114</sup> [www.padlet.com](http://www.padlet.com)

<sup>115</sup> Seixas & Morton 2013, 17-19

Merkityksen kolmas tienviitta keskittyy juuri tähän prosessiin jossa historioitsija konstruoi narratiivin avulla historiallisen kuvauksen. Tarkastelun painopisteenä on silloin se, kuinka merkitys syntyy kun historian tapahtuma tai henkilö liitetään osaksi laajempaa narratiivia. Eli se miten historioitsija konstruoi merkityksen tekemällä valintoja sen suhteen miten ja mitkä asiat esitetään ja jätetäänkö esimerkiksi jotain kertomatta. Oppilaiden tulisi siis ymmärtää se, kuinka historiassa konstruoidaan merkityksiä. Tässä apuna voi olla se, että oppilaille tarjotaan mahdollisuus tunnistaa näitä tilanteita (esim. kirjoissa, elokuvissa ja peleissä) joissa luodaan historiallista merkitystä narratiivin avulla.<sup>116</sup> Merkittävässä roolissa harjoituksessa on myös tutkimuskysymysten luominen, jossa oppilaat luovat itse haastattelulomakkeiden kysymykset ja pohtivat sitä millaisin kysymyksin he voivat saada tietoa aihepiiristä. Tämä harjoittaa oppilaissa historiallisen ajattelun lähteiden ja niiden todistusvoiman osa-alueen toista tienviittaa. Tämä harjoittaa myös oppilaiden valmiuksia tutkivaan oppimiseen, sillä kysymysten luomisen kautta oppilaat havaitsivat paremmin sitä millaiset kysymykset johtavat arvokkaan tiedon saamiseen.

Toisessa harjoituksessa tavoitteena on tehdä oppilaille tutuksi nämä kaksi tienviittaa lähtemällä liikkeelle heidän henkilökohtaisesta kiinnostuksen kohteesta, joka liitetään osaksi laajempaa historiallista narratiivia, samalla luoden sille historiallista merkitystä. Tässä harjoituksessa oppilaat pääsevät tutkimaan sitä millainen heidän vanhempiansa nuoruus on ollut ja pohtimaan tästä näkökulmasta sitä millainen on ollut suomalainen yhteiskunta aiemmilla vuosikymmenillä sekä yhteiskunnan muutosta nykypäivään. Oppilaiden vanhempien nuoruus on ilmiö joka ei sinällään vaikutuksiltaan ole historiallisesti merkittävä, vaan sen historiallinen merkitys muodostuu silloin kun sen kautta yritetään ymmärtää suomalaista yhteiskuntaa. Tällöin heidän vanhempiansa nuoruudesta tulee historiallisesti merkittävä koska sen avulla voimme saada vastauksia niihin kysymyksiin joita pohdimme tänä päivänä<sup>117</sup>. Tämä näkökulma historialliseen merkitykseen voi auttaa oppilaita myös ymmärtämään sitä kuinka menneisyyden ongelmat (esimerkiksi nuorten syrjäytyminen) ovat monella tapaa läsnä vielä tänä päivänäkin ja että tutkimalla voimme oppia ymmärtämään paremmin kyseistä ongelmaa.<sup>118</sup>

---

<sup>116</sup> Seixas & Morton 2013, 20-21, 31

<sup>117</sup> Seixas & Morton 2013, 19

<sup>118</sup> Hunt 2000, 51

Harjoituksen aihepiirin valintaan vaikutti eniten se, että usein historian opetuksessa ei juurikaan käsitellä lasten ja nuorten näkökulmaa. Tarkoituksena olisikin pystyä osoittamaan se, että myös tästä näkökulmasta voidaan kuitenkin oppia myös laajemmasta yhteiskunnallisesta kehityksestä. Pohtimalla nuorisokulttuurin merkitystä on mahdollista myös arvioida sitä suhteessa yhteiskunnalliseen kehitykseen. Nuorisokulttuuri ja sen muutokset heijastelevat myös yhteiskunnan nykytilaa, hyvänä esimerkkinä tästä on esimerkiksi musiikki ja muu viihde. Nuorisokulttuurin tutkiminen nostaa merkityksen lisäksi esille muutoksen ja jatkuvuuden hyvin konkreettisella tavalla ja aihepiiri auttaa oppilaita ymmärtämään sitä millaista nuoruus on ollut menneisyydessä ja huomaamaan sen, että siinä on edelleen paljon samaa, mutta myös moni asia on muuttunut suuresti. Aihepiiri tarjoaa myös loistavan mahdollisuuden historian opiskeluun oman perheen ja suvun avulla, kaikki ovat kuitenkin olleet nuoria ja näin ollen heillä on myös kokemuksia nuorisokulttuurista. Eräs tehokas tapa opetella muutoksen ja jatkuvuuden käsitteitä onkin lähestyä niitä oman perheen ja suvun avulla, esimerkiksi keräämällä tietoa omien vanhempien pukeutumisesta, leikeistä, peleistä, lempiruoista ja vapaa-ajanviettotavoista<sup>119</sup>.

Tässä oppimiskokonaisuudessa tutkimuksen kohteeksi asetetaan 1980-luvun nuorisokulttuuri. Luonnollisesti tätä on kuitenkin mahdollista laajentaa pidemmälle aikavälille, esimerkiksi oppilaat voisivat muodostaa ryhmiä vanhempiensa tai isovanhempiensa syntymäaikojen mukaan. Tämä voisi toimia yhtenä yksinkertaisena tapana laajentaa oppimiskokonaisuudessa tutkittavaa ajanjaksoa. 1980-luku määrittyi tutkimuskohteeksi pitkälti sen oletuksen myötä, että tämän päivän yhdeksännen luokan oppilaiden vanhemmat ovat olleet saman ikäisiä 80-luvulla. Merkittävään rooliin oppimiskokonaisuudessa nousee etenkin nuorison vapaa-ajanviettotavat, viihde, elokuvat, musiikki, pelit, kaverit ja pukeutuminen. Tarkoituksena on kuitenkin myös antaa oppilaille vapaat kädet sen suhteen mihin nuorisokulttuurin aspektiin he haluavat työssään keskittyä.

Tutkivan oppimisen osalta myös tässä oppimiskokonaisuudessa päärooliin nousee oppilaiden kysymykset ja kysymisen harjoittelu. Kokonaisuuden ei ole missään nimessä tarkoitus kattaa koko tutkivan oppimisen mallia ja sen vaiheita, vaan lähinnä keskittyä tutkivan oppimisen ytimessä olevaan kysymisen taitoon. Kysymysten esittämisen harjoittelu on hyvin tärkeässä roolissa pyrittäessä siirtymään kohti tutkivan oppimisen käytänteitä. Niin sanottu perinteinen opetus keskittyy kuitenkin yleensä siihen, että opettaja esittää

---

<sup>119</sup> Rantala & Ahonen 2015, 181

kysymyksiä oppilaille, eikä siihen, että oppilaat itse pääsisivät esittämään kysymyksiä ja näin ottamaan omaa oppimistaan haltuun. Toinen merkittävä tutkivan oppimisen osa-alue johon tässä oppimiskokonaisuudessa on pyritty keskittymään, on kriittinen arviointi. Yksi oppimiskokonaisuuden tarkoituksista onkin haastaa pohtimaan heidän esittämiään kysymyksiä ja työskentelyteorioita laajemmasta perspektiivistä ja arvioimaan sekä omien että muiden kysymysten ja teorioiden mielekkyyttä.

### *Ilmiön taustaa*

Suomessa nuorisokulttuurin läpimurron katsotaan alkaneen 1950-luvulla, jolloin rock'n'roll saapui Suomeen synnyttäen lättähattujen alakulttuurin. Lättähattut nostivat esille uuden nuorison nousun sekä niin kutsutun nuoriso-ongelman, joka nousi vahvasti esille myös julkisessa keskustelussa, nuorison toiminnan rikkoessa yhteiskunnan hyväksytyjä normeja.<sup>120</sup> Osaltaan tuo julkinen keskustelu myös havainnollistaa nuorisokulttuurin sekä yhteiskunnallisten että taloudellisten tekijöiden yhteyttä ja sitä, että nuorisokulttuuri ei synny yhteiskunnallisessa tyhjiössä vaan on kytkeytynyt yhteen talouden ja yhteiskunnan keskeisten instituutioiden muutoksen kanssa.<sup>121</sup> Tästä syystä nuorisokulttuurin erilaiset ilmentyvät voivat tarjota erinomaisen lähestymistavan yhteiskunnan muutoksen tarkasteluun nuorten näkökulmasta ja myös tehdä tämän monimutkaisen prosessin helpommin ymmärrettäväksi.

Nuorisokulttuurin käsitteellä viitataan usein lähinnä pukeutumistyyliin, musiikkiin, ja erilaisiin kulttuurituotteisiin. Käsitteellä on siis voitu viitata esimerkiksi populaarikulttuurin ilmiöihin, nuorten omaehtoiseen ryhmätoimintaan kuin myös nuorille suunnattuihin kaupallisiin tuotteisiin. Nuorisokulttuuria voidaan myös eritellä tarkemmin, nuorten yleiskulttuurilla viitataan usein sellaiseen nuorisokulttuuriin, joka sopeutuu yhteiskunnan valtakulttuurin määrittämiin rajoihin ja toimii nuorille hyväksytyyn vapauden puitteissa. Vastapooliksi tälle voidaan nostaa siitä poikkeavat ja sitä myös liioitellein ja ääriytylein korostavat nuorisokulttuurin muodostumat, joita nimitetään vastakulttuureiksi ja alakulttuureiksi.<sup>122</sup> Tämän oppimistehtävän kohdalla nuorisokulttuuri rinnastetaan pitkälti populaa-

---

<sup>120</sup> Kaarninen 2010, 170

<sup>121</sup> Heiskanen & Mitchell 1985, 68

<sup>122</sup> Kaarninen 2010, 170-171 ja Heiskanen & Mitchell 1985, 31

rikulttuurin, vaatetuksen ja nuorten oman ryhmäidentiteetin määrittämäksi, missä keskeisessä roolissa ovat myös erilaiset ala- ja vastakulttuurit joissa etenkin ryhmäidentiteetin merkitys korostuu.

1980-luku oli nuorisokulttuurin osalta hyvin monimuotoista aikaa, esimerkiksi aikakauden tutkimuksessa nuorisokulttuuria jaoteltiin useisiin erilaisiin alakulttuureihin. Huvittelukulttuurin iskujoukkoon laskettiin niin kutsutut discohileet, koviskulttuureihin samaistuvia olivat rokkarit, diinarit, tedit ja sliipparit sekä vastakulttuurisuuntautuneita nuoria olivat punkkarit ja hämyt.<sup>123</sup> Osaltaan jo nämä erilaiset nimitykset nostavat hyvin esille sen mihin nuorison ryhmäidentiteetti perustui - usein taustalla vaikutti nimittäin jokin populaarikulttuurin ilmiö, musiikki etunenässä. Pelkästään näiden alakulttuurien nimien taustoihin keskittyminen voi kertoa paljon 1980-luvun nuorisokulttuurista ja sen ilmene-  
mismuodoista.

1980-luvun nuorisokulttuuri tarjoaa mielenkiintoisen lähteen myös sen vuoksi, että hyvin moni nykyisten yläasteikäisten nuorten vanhemmista ovat viettäneet nuoruuttaan 1980-luvulla. Lisäksi 1980-luku nostetaan usein esille vuosikymmenenä joka mielletään aika-kaudeksi jolloin elämä on ollut Suomessa parhaimmillaan.<sup>124</sup> Tämä herättääkin kysymyksen siitä miksi 1980-luku nähdään parhaaksi vuosikymmeneksi ja mitkä tekijät suomalaisessa yhteiskunnassa aiheuttivat sen. Usein selittäväksi tekijäksi nähdäänkin väestön vaurastuminen ja lisääntynyt kulutus joka kuitenkin tyssäsi radikaalilla tavalla 90-luvun lamaan. Nuorisokulttuurin näkökulmasta mielenkiintoista on se, kuinka 1980-luvun nuorisokulttuuri heijasteli yhteiskunnan tilaa, mikä on myös se ydinkysymys johon tämän oppimiskokonaisuuden avulla pyritään pääsemään kiinni.

### *Harjoituksen kulku (tarkemmin liitteessä 4 ja 5)*

Ankkuroinnin ja aihepiiriin tutustumisen vaiheessa oppilaille on tarkoitus selventää sitä, mitä nuorisokulttuurin ja siihen linkittyvien käsitteiden kuten alakulttuurin ja vastakulttuurin käsitteillä tarkoitetaan ja pohtia sitä millaista on tämän päivän nuorten nuorisokulttuuri. Oppilaiden oman nuorisokulttuurin kartoittaminen (Liite 6) tapahtuu vastaamalla osaan samoista kysymyksistä joihin vastasi vuosina 1981 ja 1982, 233 Helsingin seudun ja sen lähimaakunnan koulujen yhdeksännen luokan oppilasta<sup>125</sup>. Osa kysymyksistä on

<sup>123</sup> Heiskanen & Mitchell 1985, 317

<sup>124</sup> Yle 29.12.2013. ”Kysely: Suomalaiset kaipaavat takaisin 1980-luvulle”

<sup>125</sup> Heiskanen & Mitchell 1985, 303

vahvasti sidoksissa 1980-luvun nuorisokulttuuriin, kuten kysymykset oppilaiden vaate-  
tuksesta, Hassisen Koneen tekstistä tai seinäkirjoituksista, mistä syystä kaikkia kysymyk-  
siä ei oppilailta kysytä ja osaa kysymyksistä on hieman muokattu tai lisätty täysin uusia  
kysymyksiä. Myös koulutusta ja yhteiskunnallista tilannetta koskevat kysymykset ovat  
vahvasti aikasidonnaisia 1980-luvun tilanteeseen, siitä huolimatta ovat nämä kysymykset  
edelleen ajankohtaisia kun lama, kouluhäiriöt sekä nuorisotyöttömyys ovat edelleen ajan-  
kohtaisia ja herättävät myös runsaasti julkista keskustelua. Näin ollen nämä kysymykset  
ovat edelleen suurelta osin ajankohtaisia ja osaltaan tarjoavat merkittävän näkökulman  
siihen kuinka nuorten ajattelu on muuttunut kuluneiden vuosikymmenten aikana. Kyse-  
lyn jälkeen oppilaat pääsevät tutustumaan 1980-luvun nuorisokulttuuriin esimerkiksi vi-  
deoiden, musiikin, kirjallisuuden, lehtien tai tv-mainosten pohjalta (lähde-ehdotuksista  
tarkemmin liitteessä 7) ja muodostamaan näiden pohjalta kysymyksiä jotka jäivät askar-  
ruttamaan heitä.

Tässä vaiheessa oppilaat tutustuvat myös Ilkka Heiskanen ja Ritva Mitchellin (1985) luo-  
miin nuorison henkilöprofiileihin (Liite 8), jotka pohjautuvat pitkälti samoihin kysymyk-  
siin joihin oppilaat ovat vastanneet tämän oppimiskokonaisuuden alussa. Näiden henki-  
löprofiilien tarkoituksena on ollut luoda kuva 1980-luvun erilaisista nuorista ja heidän  
sitoutumisestaan nuorisokulttuuriin ja eri alakulttuuriryhmiin. Profiilit antavatkin katta-  
van kuvan siitä, millainen on ollut nuorten suhde nuorisokulttuuriin, millaisia ovat olleet  
nuorten ystäväpiirit harrastukset, vapaa-ajanviettotavat sekä myös millainen on ollut nuo-  
ren suhde kouluun ja yhteiskuntaan.<sup>126</sup> Tarkoituksena on, että oppilaat pääsevät vertaile-  
maan omien vastauksiensa ja henkilöprofiilien välisiä eroavaisuuksia ja toisaalta myös  
samankaltaisuuksia, havainnollistaen näin toisaalta sitä mitä nuorisokulttuuri on nykyään  
ja millaista se on ollut 1980-luvulla. Ajatuksena olisi myös se, että jokainen oppilas kir-  
jaisi ylös esimerkiksi kolme kysymystä jotka aiemman lähdemateriaalin ja näiden henki-  
löprofiilien pohjalta nousivat esille. Tämän jälkeen oppilaat määrittäisivät ryhmälleen esi-  
merkiksi 5 tärkeintä kysymystä ja seuraavassa vaiheessa näitä kysymyksiä voidaan käyt-  
tää apuna pohdittaessa tarkemmin niitä kysymyksiä joita oppilaat haluavat perheiltään  
kysyä liittyen nuorisokulttuuriin. Järkevin tapa lähdemateriaalin jakamiseen voi olla sen  
lisääminen internettiin, esimerkiksi opettajan tekemälle Peda.net<sup>127</sup> tai Padlet-sivulle<sup>128</sup>,

---

<sup>126</sup> Heiskanen & Mitchell 1985, 330-331

<sup>127</sup> [www.peda.net](http://www.peda.net)

<sup>128</sup> [www.padlet.com](http://www.padlet.com)



jolloin oppilaat voivat rauhassa omaan tahtiin tutustua lähdemateriaaliin niin luokassa kuin myös luokan ulkopuolella.

Toisessa vaiheessa oppilaat ryhtyvät valmistelemaan omassa perheessä tehtävää haastattelua siitä millaista oppilaiden vanhempien nuorisokulttuuri on ollut. Jokaisessa oppilasryhmässä muodostetaan oppilaiden kiinnostuksen kohteiden mukainen haastattelulomake (esimerkki haastattelulomakkeesta liitteessä 9). Tässä vaiheessa merkittävässä roolissa on myös kysymyslomakkeiden kriittinen arviointi. Tarkoituksena olisi, että jokaisen ryhmän tekemät haastattelulomakkeet olisivat kaikkien nähtävillä ja kysymyksien vallinnan taustalla vaikuttaneita tekijöitä käytäisiin keskustellen läpi. Tätä kautta oppilasryhmät tulevat tietoisiksi myös muiden ryhmien työstä ja sen taustalla vaikuttaneesta ajattelusta. Kriittisen arvioinnin jälkeen oppilaat voivat vielä viimeistellä kysymyslomakkeensa ja tarpeen tullen vaihtaa kysymyksiä niiden huomioiden pohjalta joita kriittisen arvioinnin vaihe synnytti.

Kolmannen vaiheen ytimen muodostaa narratiivin luominen, joka toteutetaan lyhyen dokumentin muodossa. Dokumenttielokuvan lähdemateriaalin muodostavat oppilaiden haastattelut, sekä aiemmin läpikäytyt henkilöprofiilit ja lähteet. Oppilaat saavat valita ryhmälleen jonkin nuorisokulttuurin ilmiön josta he etsivät lisää tietoa sekä ryhtyvät pohtimaan sitä, mitä tämä kyseinen ilmiö voi paljastaa suomalaisesta yhteiskunnasta. Tärkein pohdittava kysymys tällöin olisi se, kuinka nuorisokulttuuri kuvaa yhteiskunnan tilaa. Ryhdyttäessä pohtimaan tätä kysymystä olisikin tärkeää, että liikkeelle lähdetään oppilaiden omasta nuorisokulttuurista ja siitä miten tämä kuvastaa nyky-yhteiskuntaa. Tämä voi auttaa oppilaita havaitsemaan sen miten 1980-luvun nuorisokulttuuri mahdollisesti kuvasti yhteiskunnan tilaa. Toisen pohdinnan arvoisen kysymyksen muodostaa myös se miksi 1980-lukua pidetään usein parhaana vuosikymmenenä. Tämän kysymyksen avulla oppilaat voivat päästä näkemään esimerkiksi 1980-luvun taloudellisen tilanteen ja nuorisokulttuurin välistä yhteyttä.

Oppimiskokonaisuuden ytimen muodostaa dokumenttielokuvan kuvaaminen, jossa oppilaiden tiedonrakentamista tuetaan digitaalisen tarinankerronnan avulla. Dokumenttielokuvan kuvaamisen kannalta olennaisessa osassa ei ole niinkään itse sen tekninen toteutus, vaan koko se prosessi jonka oppilaat käyvät läpi pohtiessaan sitä miten heidän tulisi esittää haluamansa tieto päästäkseen tavoitteisiinsa, eli toisin sanoen miten he saavat doku-

mentissa luotua historiallisen merkityksen valitsemalleen nuorisokulttuurin ilmiölle linkittämällä sen yhteiskunnalliseen kehitykseen. Pohjana dokumenttielokuvan suunnittelulle toimii käsikirjoituksen suunnittelu sekä kuvaussuunnitelma, käsikirjoituksessa suunnitellaan dokumentin sisältö ja kuvaussuunnitelmassa puolestaan sen käytännön toteutus kuvauksesta lähtien.

Käsikirjoituksen laadinnassa (Liite 10) yhtenä runkona voi olla apuna Juho Norrenan (2015) luoma tehtäväkehys käsikirjoituksen suunnittelusta ja kirjoittamisesta. Tämä sopii hyvin esimerkiksi elokuvan, näytelmän, kirjoitelman tai muun oppilaslähtöisen luovan prosessin aloitusvaiheeksi jossa keskiössä on jokin tarina joka halutaan välittää yleisölle. Tehtäväkehysten perusajatuksena on se, että jokainen tarina koostuu pohjimmiltaan samankaltaisista elementeistä, jotka muodostavat käsikirjoituksen suunnittelun neljä vaihetta. Nämä elementit ovat, henkilöt, tapahtumapaikat, juoni sekä jännite.<sup>129</sup>

Tämän kehyksen soveltaminen onnistuu myös dokumenttielokuvan suunnitteluun, tällöin korostuvat etenkin juonen ja jännitteen suunnittelu. Dokumenttielokuvan tarinassa jännite syntyy tutkittavan ilmiön ja sen yhteiskunnallisen merkityksen välille, jota ilman dokumentilla ei ole punaista lankaa. Jännite kuvastaa siten dokumentin funktiota, sitä miksi dokumentti ylipäänsä tehdään ja mitä dokumentti voi paljastaa yhteiskunnasta. Käsikirjoituksen laadinnan lisäksi tärkeää on myös luoda dokumenttielokuvan kuvausta varten kuvaussuunnitelma, jossa kootaan yhteen elokuvan synopsis, kuvaus juonesta ja tarinan kaaresta sekä ajatus esitystavasta. Näiden lisäksi kuvaussuunnitelma sisältää myös kuvauskäsikirjoituksen jonka pohjalta oppilaat pohtivat esimerkiksi kuvasommitelua sekä videossa tarvittavia mediaelementtejä kuten tekstejä, spiikkejä, musiikkeja ja kuvia<sup>130</sup>. Liitteestä 10 löytyy pohjat käsikirjoituksen sekä kuvaussuunnitelman suunnittelulle.

Dokumenttien kuvaamisen ja editoinnin jälkeen elokuvat katsotaan yhdessä luokan kesken ja samalla oppilaat kommentoivat sitä miten yhteiskunnallinen näkökulma tuli esiin dokumentissa. Halutessaan tämän vaiheen voi tehdä myös julkaisemalla videon internet palvelussa joka mahdollistaa videon kommentoinnin. Videoiden katselun jälkeen luokassa olisi tarkoitus keskustella siitä, miten yhteiskunnan tila näkyi 1980-luvun nuorisokulttuurissa. Tämän jälkeen oppilaat pohtivat sitä miten vastaavasti yhteiskunnan tila nä-

---

<sup>129</sup> Norrena 2015, 170-171

<sup>130</sup> Ekonoja 2015

kyä heidän omassa nuorisokulttuurissaan. Tämän kautta oppilaat voivat ymmärtää paremmin sitä, että asia voi olla historiallisesti merkittävä koska se paljastaa jotain menneisyydestä, sekä siksi että se voi myös auttaa meitä ymmärtämään tämän päivän ongelmia. Purun toteuttaminen onnistuu hyvin myös esimerkiksi keskustelufoorumien avulla, kysymykset kuten ” Miten yhteiskunnan tila näkyi 1980 luvun nuorisokulttuurissa?” tai ” Miten yhteiskunnan tila näkyy teidän nuorisokulttuurissa?” voivat olla hyvänä alkuna keskustelulle myös keskustelufoorumilla.

### *Tietotekniikan rooli*

Oppimiskokonaisuuden tieto- ja viestintätekniiikan käytön ydin rakentuu digitaalisen tarinankerronnan ympärille. Oletuksena on, että digitaalinen tarinankerronta antaa oppilaille sellaiset mahdollisuudet tiedonrakentamiseen joka ei ilman tieto- ja viestintätekniiikan käyttöä olisi mahdollista. Digitaalisella tarinankerronnalla tarkoitetaan eräänlaista modernia versiota tarinankerronnasta, missä tarinat voivat sisältää kuvia, videoita ja ääntä, mutta tarkoitus on kuitenkin sama kuin perinteisellä tarinankerronnalla - saada aikaan kokemuksia ja tunteita sekä välittää yleisölle jokin viesti<sup>131</sup>. Digitaalinen tarinankerronta haastaa oppilaat muokkaamaan ja käsittelemään löytämänsä tietoa ja pohtimaan etenkin sitä miten he tiedon esittävät tehdäkseen sen ymmärrettäväksi. Lisäksi nykypäivän tieto- ja viestintätekniiikka älypuhelinien ja tablettien muodossa on tehnyt digitaalisen tarinankerronnan mahdolliseksi jokaisessa luokassa. Laatiessaan oman videokokonaisuutensa oppilaat joutuvat työstämään sisältöjen lisäksi myös niiden esittämistä katsojille ymmärrettävään ja motivoivaan muotoon, jolloin oppilaat joutuvat myös ottamaan aktiivisen tiedontuottajan roolin<sup>132</sup>. Samanaikaisesti kun digitaalinen tarinankerronta mahdollistaa tiedonrakentamisen, tarjoaa se myös oppilaille hyvän mahdollisuuden kehittää heidän tietoteknisiä taitojaan esimerkiksi videoeditoinnin, äänittämisen ja kuvan muokkauksen parissa.

Videoiden opetuskäytön puolesta puhuu pitkälti myös se, että suurimmalle oppilaista internetin erilaiset videopalvelut ovat hyvin tuttuja ja niiden käyttö arkipäivää. Tästä huolimatta koulutehtävissä videoiden tuottaminen on melko harvinaista ja vain pieni osa oppilaista tuottavat koulutehtäviin liittyviä videoita koulussa.<sup>133</sup> Kuitenkin nostamalla videot esille myös opetuksessa on mahdollista valmentaa oppilaita suhtautumaan videoihin

<sup>131</sup> Viitanen, Harju, Niemi & Multisilta 2015, 188

<sup>132</sup> Multisilta & Niemi 2015, 174

<sup>133</sup> Multisilta & Niemi 2015, 176

kriittisemmin. Esimerkiksi historiaa käsittelevien elokuvien tai dokumenttielokuvien avulla oppilaat voivat ymmärtää paremmin sitä prosessia kuinka merkityksiä luodaan nykypäivänä esimerkiksi muokkaamalla narratiivia kuvien manipulaation, äänimaailman ja musiikin avulla. Tämän vuoksi elokuvien tekeminen historiassa ei ole siis pelkästään menneisyyden oppimista, vaan se auttaa oppilaita suhtautumaan kriittisemmin elokuviin ja yleisesti tietoon nostamalla esille sen prosessin jossa historian merkityksiä luodaan nykypäivänä.<sup>134</sup> Tätä prosessia voi myös pyrkiä nostamaan selvemmin esille oppimiskokonaaisuudessa esimerkiksi antamalla oppilaille lisävaatimuksen siitä, että heidän pitää dokumentissaan luoda 1980-luvun nuorisokulttuuria ihannoiva tai sitä halveksiva kuvaus. Tämä näkökulman lisääminen tehtävään ohjaa oppilaat selkeämmin pohtimaan sitä millaisin valinnoin voidaan vaikuttaa lopputuotoksen näkökulmaan ja sen luomaan merkitykseen.

Tämän kriittisyyden ja medialukutaidon kehittyminen vaatii kuitenkin sitä, että ensin oppilaista täytyy tulla videoiden katselijoiden sijasta videoiden tuottajia. Parhaiten videoiden käyttö palveleekin oppimista silloin kun oppilaat itse tuottavat, jakavat ja kommentoivat videosisältöä muiden kanssa. Videotarinan tekeminen muodostaa oppilaille hyvin monitasoisen oppimisprosessin, minkä luominen ei onnistu ilman huolellista suunnittelua, käsikirjoittamista ja sisältöalueen hallintaa ennen videon kuvaamista, koostamista ja sen kommentointia<sup>135</sup>. Digitaalisen tarinankerronnan onkin katsottu medialukutaitojen lisäksi kehittävän esimerkiksi oppilaiden tiedonhankintataitoja, organisointikykyä, kommunikaatitaitoja, kielitaitoa, teknisiä taitoja ja ryhmätyötaitoja. Näiden lisäksi digitaalinen tarinankerronta auttaa oppilaita myös ajattelemaan kriittisesti, ratkomaan ongelmia ja ymmärtämään sisältötietoa syvällisemmin. Merkittäväksi on myös luettava positiivinen vaikutus oppilaiden opiskelumotivaatioon, opiskelijat muuttuvat videoita tehdessään aktiivisemmiksi ja osallistuvimmiksi kun oppimisessa käytetään videotuotantoa.<sup>136</sup>

Harju ja Viitanen (2015) ovat koonneet yhteen digitaalisen tarinankerronnan vaiheet joiden pohjalta opettajat voivat lähteä suunnittelemaan digitaalisen tarinankerronnan kokonaaisuutta. Nämä vaiheet ovat nähtävillä seuraavassa taulukossa:

---

<sup>134</sup> Jones-Nerzic 2013, 85-88

<sup>135</sup> Multisilta & Niemi 2015, 178 ja Jones-Nerzic 2013, 86

<sup>136</sup> Viitanen, Harju, Niemi & Multisilta 2015, 188, 209 ja Multisilta & Niemi 2015, 184-185

Suunnittelu	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aiheen tai lähestymistavan valinta</li> <li>- Tarinan ja sen toteutustavan ideointi</li> <li>- Aiheeseen liittyvän tietouden kartoitus ja lisätiedon etsintä</li> <li>- Tarinan tarkoituksen pohtiminen</li> <li>- Käsikirjoituksen laatiminen</li> <li>- Työnjaosta sopiminen</li> </ul>
Tuotanto	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Kuvaaminen</li> <li>- Kuvien, äänten ja videoiden valinta ja niiden tuominen alustalle tai ohjelmaan</li> </ul>
Koostaminen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Digitarinan muokkaus ja viimeistely alustalla tai ohjelmalla</li> </ul>
Julkaisu ja jakaminen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tarinan jakaminen luokalle tai toiselle opetusryhmälle</li> </ul>
Arviointi ja reflektointi	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Oman työn ja työskentelyn reflektointi, palautteen antaminen ja vastaanottaminen sekä siihen vastaaminen</li> </ul>

Taulukko. Digitaalisen tarinankerronnan vaiheet<sup>137</sup>

Digitaalisen tarinankerronnan voi nähdä hyvin mielenkiintoiseksi historian oppimisen keinoksi, sillä se voi merkittäväällä tavalla auttaa oppilaita ymmärtämään sitä kuinka historian tapahtumien merkityksiä luodaan ja kuinka historian moniperspektiivisyys osaltaan syntyy tämän myötä. Lisäksi digitaalinen tarinankerronta voi myös auttaa oppilaita kehittämään heidän historiallista perspektiiviä ja empatiaa. Tästä syystä digitaalinen tarinankerronta ja elokuvien tekeminen voivat merkittäväällä tavalla kehittää oppilaiden historiallista ajattelua sekä myös motivaatiota historian opiskelua kohtaan<sup>138</sup>.

Eniten kysymyksiä dokumenttielokuvien toteuttamisessa voi herätä sen suhteen miten elokuva käytännössä toteutetaan, millaisia laitteita videoiden tekeminen ja muokkaaminen vaatii, kuinka aikaa vievää työ on ja millaisia tekijänoikeudellisia ja lainsäädännöllisiä seikkoja videoiden tekemisessä täytyy ottaa huomioon. Kaikkiin näihin kysymyksiin on lähes mahdotonta vastata tämän työn laajuuden puitteissa mutta tärkeää olisi, että opet-

<sup>137</sup> Harju & Viitanen 2015, 214

<sup>138</sup> Jones-Nerzic 2013, 93

tajat ymmärtäisivät sen kuinka paljon nykypäivän älylaitteet ovat laskeneet teknistä kynnystä jonka videoiden tekeminen asettaa, sillä jo oppilaiden omilla älylaitteilla on varmasti mahdollista saada hyvin paljon aikaan. Merkittävintä rajoitetta digitaaliselle tarinankerronnalle ei varmasti enää muodosta tekniset syyt, vaan pitkälti asennoituminen videoiden tekemiseen osana opetusta ja myös vähäinen tietous siitä mitä videoiden tekeminen vaatii. Tärkeää on kuitenkin ymmärtää se, kuinka helposti internetin aikakaudella opettajan on mahdollista löytää vastauksia digitaalisen tarinankerronnan esiin nostamiin kysymyksiin ja tutustua esimerkiksi siihen kuinka helppoa videoiden kuvaaminen ja tuottaminen on yleisillä Android tai iOS laitteilla joita hyvin moni oppilas kantaa taskussaan. Syvällisemmin elokuvan käyttöön opetuksessa voi tutustua esimerkiksi Elokuvantaju-oppimateriaalin<sup>139</sup> tai Ylen mediakompassin<sup>140</sup> avulla jotka tarjoavat laajat ohjeet aina käsikirjoituksen ja esituotannon vaiheesta, elokuvan levityksen saakka. Kolmas arvokas sivusto videoiden ja digitaalisen tarinankerronnan käytölle opetuksessa on sille omistettu opettajaverkosto Digital Storytelling Finland<sup>141</sup>.

### 5.3 Tekstinkäsittelyn mahdollisuudet historiallisen ajattelun opettamisessa

Haastavimman osuuden merkityksen oppimisessa muodostaa sen ymmärtäminen kuinka historiallinen merkitys voi vaihdella ajan ja eri ihmisryhmien näkökulmien mukaan (tietoviitta 4). Tämän ymmärtämiseksi oppilaiden tulisikin osata selittää sitä kuinka merkitys syntyy aina suhteessa nykyaikaan, ja sitä miten esimerkiksi kirjoittajan tausta ja maailmankuva vaikuttavat siihen miten hän käsittelee ja ymmärtää historiaa.<sup>142</sup> Jotta tämä on mahdollista, oppilaille tulisikin tarjota oppimistilanteita joissa he pääsevät esimerkiksi tutkimaan johonkin historialliseen tapahtumaan tai henkilöön liitettyjä merkityksiä pidemmällä aikavälillä, tai sitä miten samaan tapahtumaan tai henkilöön on liitetty erilaisia merkityksiä näkökulmasta riippuen.

Kolmannen harjoituksen ydin rakentuu Suomen historian ehkäpä ristiriitaisimman tapahtuman, vuoden 1918 sodan, ympärille. Oletuksena on, että aihepiirinä vuoden 1918 sota pystyy hyvin havainnollistamaan oppilaille sitä kuinka historiallisen tapahtuman merkitys vaihtelee ihmisen näkökulmasta riippuen ja kuinka esimerkiksi sodan merkitys on

<sup>139</sup> <http://elokuvantaju.uiah.fi/>

<sup>140</sup> <http://yle.fi/aihe/artikkeli/2014/11/05/mediakompassi>

<sup>141</sup> <http://dstfinland.ning.com/>

<sup>142</sup> Seixas & Morton 2013, 22-23

muuttunut ajan kuluessa. Vuoden 1918 sotaan liitettyjä merkityksiä lähestytään sodan nimitysten kautta, nostamalla huomion keskipisteeksi sen mitä näiden nimitysten taustalle kätkeytyy, sen millaisissa yhteyksissä, milloin ja ketkä kyseistä nimitystä ovat käyttäneet. Tässä harjoituksessa korostuu myös tekstinkäsittelyohjelmistojen tarjoamat mahdollisuudet historian oppimiselle, tärkeimpänä tieto- ja viestintäteknologian käyttötapa on Priorin ja Johnin kehittämä paljastavan kirjoittamisen (revelatory writing) oppimismetodi.<sup>143</sup>

Tehtävän tavoitteena onkin havainnollistaa oppilaille paljastavan kirjoittamisen prosessin avulla sitä kuinka erilaiset merkitykset syntyvät ja kuinka esimerkiksi aika, henkilökohtainen tausta ja maailmankuva voivat vaikuttaa historialliseen merkitykseen. Historiallisen ajattelun näkökulmasta tämän moniperspektiivisyyden ymmärtäminen on haastavin vaatimus oppilaalle, tästä syystä paljastavan kirjoittamisen prosessi pyritäänkin suorittamaan yhteisöllisesti. Yhteisöllinen tuottaminen antaa oppilaille keskusteluforumien tapaan mahdollisuuden oppia muiden ajattelumalleista sekä myös saada vertaistukea oman historiallisen ajattelunsa kehittämiseen. Käytännössä yhteisöllinen tuottaminen tapahtuu hyödyntämällä wikisivuston tarjoamia mahdollisuuksia tekstin yhteisölliseen luomiseen ja muokkaamiseen.

Merkityksen käsitteen lisäksi harjoitus havainnollistaa oppilaille myös sitä prosessia kuinka historian tulkinnat syntyvät (lähteiden tienviitta 1). Toisin sanoen oppilaat pääsevät itse hyödyntämään lähteitä, tekemään niiden pohjalta päätelmiä sekä käyttämään lähteitä historiallisen kuvauksen luomiseksi. Samalla harjoituksessa on myös ajatuksena korostaa sitä prosessia miten lähteitä käytetään osana historian tiedonmuodostusta ja kuinka viimekädessä tulkinnat perustuvat lähteiden todistusvoimalle. Oppilaat pääsevät harjoituksessa myös käytännössä näkemään sen mitä historian dialoginen luonne tarkoittaa, yrittäessään perustella eri näkökulmista sotien nimityksiä tukeutumalla lähdemateriaaliin.

### *Ilmiön taustaa*

Vuoden 1918 sodan nimityksistä on käyty pitkään keskustelua niin julkisessa keskustelussa mediassa kuin myös historiantutkimuksen parissa. Historiallisen Aikakauskirjan numerossa 2/1993 keskityttiin sodan nimityksiin, tarkoituksenaan osoittaa se, ettei sodasta ole olemassa yhtä totuutta, vaan sodan erilaiset nimitykset havainnollistavat nimenomaan ihmisten erilaisia näkökantoja ja omien arvojen mukaisia tulkintoja. Vuoden 1918 sota

---

<sup>143</sup> Prior & John 2000

on näin ollen erinomaisena esimerkkinä historiallisen merkityksen moniperspektiivisyydestä, koska sodassa oli mukana kaksi suomalaista osapuolta ja tämän vuoksi myös muisto ja tulkinta jakautuivat kahtia. Oman mielenkiintoisen lisänsä aihepiiriin tuo poliittinen tarkoituksenmukaisuus, jonka myötä valtiiovallan suhtautuminen vuoden 1918 sotaan on vaihdellut suuresti eri vuosikymmeninä, pahimmillaan lähestyen jopa historianväärennöksen rajaa.<sup>144</sup> Sodalle annetut nimitykset toimivat siis oivallisena näkökulmana historiallisen merkityksen opiskeluun, ja nimitysten avulla voi havaita sen kuinka historiallinen merkitys voi vaihdella ajan ja eri ihmisryhmien näkökulmien mukaan.

Vuoden 1918 sotaa on erilaisissa yhteyksissä nimitetty sisällissodaksi, vallankumoukseksi, kapinaksi, vapaussodaksi, kansalaissodaksi ja luokkasodaksi. Sisällissota nimityksen yhteydessä korostetaan nimenomaan nimityksen neutraalia luonnetta, koska nimitys ei ota kantaa sodan kummankaan osapuolen eduksi. Vapaussota ja luokkasota nimitykset ottavat puolestaan vahvasti kantaa sodan luonteeseen kun vapaussota nimityksessä korostuu valkoisten näkökulma jonka mukaan valkoinen armeija pelasti Suomen kommunistien valtaannousulta ja Neuvostoliiton vallan alle joutumiselta. Luokkasodan käsitteeseen sisältyy vahvasti ajatus työväen vallankumouksesta ja sodan luokkaluonne, punaiset joukot koostuivat pitkälti työväestöstä ja vähävaraisesta väestöstä. Tästä syystä termiä onkin käytetty enemmän kommunistisessa kielenkäytössä. Kansalaissotanimitys kuuluu kapinan ohella terminä vahvasti aikalaissanastoon ja se viittaa siihen kuinka sodassa suomalaiset taistelivat vastakkain. Toisaalta myös kansalaissota termi oli vahvasti poliittisesti virittynyt, se ei kuitenkaan pyrkinyt erottelemaan kansalaisia kapinoitsijoiksi, vapauttajiksi tai luokiksi vaan pyrki tasoittamaan voittajien ja hävinneiden välistä kuilua. Vallankumous käsitteen käyttö korostaa sodan valtapoliittista luonnetta, sillä tilanne vuonna 1918 täytti monella tapaa vallankumoustilanteen tunnusmerkit valtiiovallan ollessa pirstoutunut kahden kilpailevan keskuksen välille. Kapina tai punakapina termi korostaa puolestaan sitä kuinka vallankaappaus lailliselta hallitukselta ei onnistunut vaan vallankumouksesta tuli epäonnistuttuaan pelkkä kapina, tästä syystä termin voi myös nähdä hieman sodan laajuutta ja luonnetta vähättelevänä.<sup>145</sup>

---

<sup>144</sup> Haapala 1993

<sup>145</sup> Ylikangas 1993; Väisänen 1993; Alapuro 1993



### *Harjoituksen kulku (liitteet 11 ja 12)*

Harjoituksessa lähdetään liikkeelle sisällissodan nimityksiä käsittelevän uutisartikkelin-purkamisesta (Liite 13). Ensimmäisenä tehtävänä oppilaat etsivät artikkelista erilaisia nimityksiä vuoden 1918 sodalle ja kirjaavat nämä ylös. Tämän jälkeen oppilaat tutustuvat tarkemmin siihen millainen merkitys sodalla on ollut artikkelissa haastateltaville silloisille peruspalveluministerille Paula Risikolle ja puolustusvoimain komentajalle Juhani Kaskealalle. Lisäksi artikkelin pohjalta nousee esille tammisunnuntai-juhla, minkä pohjalta oppilaat saavat myös tehtäväkseen selvittää sen mitä tammisunnuntailla tarkoitetaan ja miksi sitä juhlistetaan erityisesti pohjanmaalla. Oppilaat voivat myös tutustua tarkemmin Uuden Suomen sivuilla käytyyn kyseisen uutisartikkelin kommentointiin ja poimia sieltä ihmisten erilaisia perusteluja sodan nimitykselle.

Tutustumista aihepiiriin jatketaan pohtimalla kahden vuonna 2008 tehdyn mielipidetutkimuksen välisiä eroja. Sekä verkkolehti Uusi Suomi että Aamulehti tekivät kyseisenä vuonna mielipidekyselyn jossa ihmisiltä kysyttiin sitä mitä nimitystä vuoden 1918 sodasta he käyttävät. Erityisen mielenkiintoiseksi tulokset tekevät se että Uuden Suomen lukijoista 37 % uskoo että sotaa tulisi kutsua vapaussodaksi kun taas Aamulehdessä vastaava luku oli vain 11 %. Aamulehdessä kolme yleisintä nimitystä olivatkin sisällissota (29 %), kansalaissota (25 %) ja luokkasota (13 %).<sup>146</sup> Tulosten kautta onkin aiheellista esittää kysymyksiä siitä mistä nämä erot voivat johtua, ja harjoituksessa onkin tärkeää pohtia sitä miten esimerkiksi lehtien sidonnaisuus ja lukijakunta vaikuttavat tuloksiin. Tämä johtaakin oppilaat pohtimaan sitä miten vuoden 1918 sotaan liitettävä merkitys vaihtelee vielä nykypäivänäkin (Liitteet 13 ja 14).

Uutisartikkelin ja mielipidekyselyiden jälkeen oppilaat saavat tehtäväkseen kirjoittaa ryhmittäin kappaleen vuoden 1918 sotaa käsittelevää tekstiä. Tarkoitus on, että teksti on mahdollisimman neutraalia ja se on muotoiltu oppikirjatekstin kaltaisesti hyvin ytimekkääksi ja tiiviiksi. Ennen kuin oppilaat ryhtyvät kirjoittamaan varsinaista tekstiä täytyy heidän päästä yhteisymmärrykseen siitä mitä nimitystä he sodalle käyttävät, jotta se välittäisi mahdollisimman neutraalia kuvaa. Esimerkkiä oppilaat voivat ottaa eri oppikirjoista sekä käyttää näitä myös lähdemateriaalina. Teksti kirjoitetaan wiki-sivustolle tai

---

<sup>146</sup> Uusi Suomi 28.1.2008, ”Ministerille se oli vapaussota”; Aamulehti 30.3.2008, ”Kolmia jakautunut kansa”

nettisivulle, johon tehdyt muutokset näkyvät reaaliajassa koko luokalle, sekä lisäksi sivustolla tulisi olla myös mahdollisuus tekstin kommentointiin. Jokainen ryhmä on vastuussa omasta osa-alueestaan, yhteensä osa-alueita on viisi: sodan tausta, syyt, kulku, seuraukset ja uhrit.

Kun oppilaat ovat saaneet kirjoitettua neutraalin kuvauksen sodasta, jaetaan luokan oppilaat kolmeen ryhmään joista jokainen saa yhden sodan nimityksen tutkittavakseen. Ryhmiä ovat kansalaissota, vapaussota ja luokkasota. Oppilaiden tehtävänä on tässä vaiheessa tutustua siihen ketkä, miten, milloin ja missä yhteyksissä kyseistä nimitystä on käytetty. Tämän lisäksi oppilaat pohtivat sitä millaisen kuvan nimitys luo sodasta ja missä määrin nimitys on totuudenmukainen. Hyvänä lähtöpisteenä tutkimukselle voi olla esimerkiksi Google Trendsin<sup>147</sup> tai muun vastaavan palvelun käyttäminen. Google Trendsin avulla oppilaat voivat tarkastella sitä kuinka eri hakusanoja on käytetty viimeisen kymmenen vuoden aikana. Tämä osaltaan myös kertoo siitä kuinka yleisiä kyseiset nimitykset ovat olleet ja miten niiden käyttö on muuttunut viime aikoina, oppilaat voivat käyttää tätä tietoa tehdessään päätelmiä siitä millainen vuoden 1918 sodan merkitys on tänä päivänä.

Tiedonhaun vaiheessa oppilaat pyrkivät vastaamaan edellä esille nostettuihin kysymyksiin ja näiden avulla ymmärtämään sitä millaisen näkökulman heille annettu sodan nimitys pyrkii välittämään. Olisi tärkeää, että tiedonhaun vaiheessa oppilaat saavat suhteellisen vapaat kädet tiedon etsinnälle, sillä ideana on, että oppilaat etsivät lähteitä joita he myöhemmin käyttävät ja myös arvioivat paljastavan kirjoittamisen vaiheessa. Paljastavan kirjoittamisen vaiheessa oppilaat ryhtyvät kirjoittamaan aiemmin luodun neutraalin kuvauksen pohjalta väritettyä kuvausta. Oppilaat lisäävät neutraaliin kuvaukseen tiedonhaussa löytämiään lähteitä sekä myös pohtivat sitä onko neutraalissa kuvauksessa jotain sellaista tietoa mitä he eivät halua kertoa omassa kuvauksessaan. Oppilaat voivat myös kehittää tekstiin sellaisia väitteitä ja tulkintoja jotka tukevat heidän omaa näkökulmaansa, sekä pohtia tarkemmin tekstin sanavalintoja ja tekstin luomaa yleiskuvaa.

Harjoitus huipentuu kriittisen arvioinnin vaiheeseen jossa oppilaat arvioivat toisten ryhmien tekstejä omasta näkökulmastaan. Tässä vaiheessa oppilaiden tehtävänä on arvioida toisen ryhmän lähteiden käyttöä ja uskottavuutta, tekstissä esitettyjä väitteitä ja tulkintoja, sekä sitä millaisin keinoin tekstissä on pyritty nostamaan esille kyseiseen nimitykseen

---

<sup>147</sup> [www.google.fi/trends](http://www.google.fi/trends)

liittyvää näkökulmaa. Arvioinnin myötä oppilaat kirjoittavat toisille ryhmille kommentoivat tekstit jossa heidän tavoitteenaan on perustella toisen ryhmän näkökannan ongelmat sekä myös osoittaa se miksi ryhmän oma nimitys olisi oikea nimitys vuoden 1918 sodalle.

Harjoituksen päätteeksi oppilaat lukevat Pertti Haapalan kirjoittaman tekstin<sup>148</sup>, missä Haapala esittää väitteen siitä, että samalla kun kaikki sodalle tarjotut nimitykset ovat oikeita, ne ovat myös vääriä (Liite 15). Oppilaille tämä lause tarjoaa mielenkiintoisen pohdinnan kohteen ja herättää kysymyksen siitä mitä Haapala haluaa tekstillään sanoa. Tekstiin tutustumisen jälkeen oppilaat kirjoittavat lyhyen esseevastauksen kysymykseen siitä onko vuoden 1918 sodan sodalle olemassa yhtä oikeaa nimitystä. Vastauksessa pääpainon tulisi olla siinä miten oppilaat perustelevat oman mielipiteensä. Viimeinen harjoituksen osio on luokan kanssa käytävä purkukeskustelu jossa pohditaan sitä miksi on tärkeää, että sodasta on käytetty monenlaisia nimityksiä. Tämän kysymyksen kautta oppilaat toivon mukaan pääsevät pohtimaan historiallisen merkityksen luonnetta ja sitä, että yhden totuuden sijaan olemassa voi olla monta totuutta ja että aihepiirin kokonaisvaltainen käsittely vaatii monenlaisia näkökulmia.

Mielenkiintoinen keskustelun aihe on myös se miksi historiallisen merkityksen ymmärtäminen on tärkeää. Tietoisuus historiallisen merkityksen moniperspektiivisyydestä auttaa meitä ymmärtämään sitä miten ja miksi ihmiset voivat nähdä saman asian hyvin erilaisesta näkökulmasta ja näin ollen myös auttaa meitä ymmärtämään kyseistä ihmistä. Historiallisen merkityksen ymmärtäminen ei siis auta meitä vain ymmärtämään historian tapahtumia vaan myös nyky maailmaa ja toisia ihmisiä, heidän ajatusmaailmaansa ja näkökulmaansa.

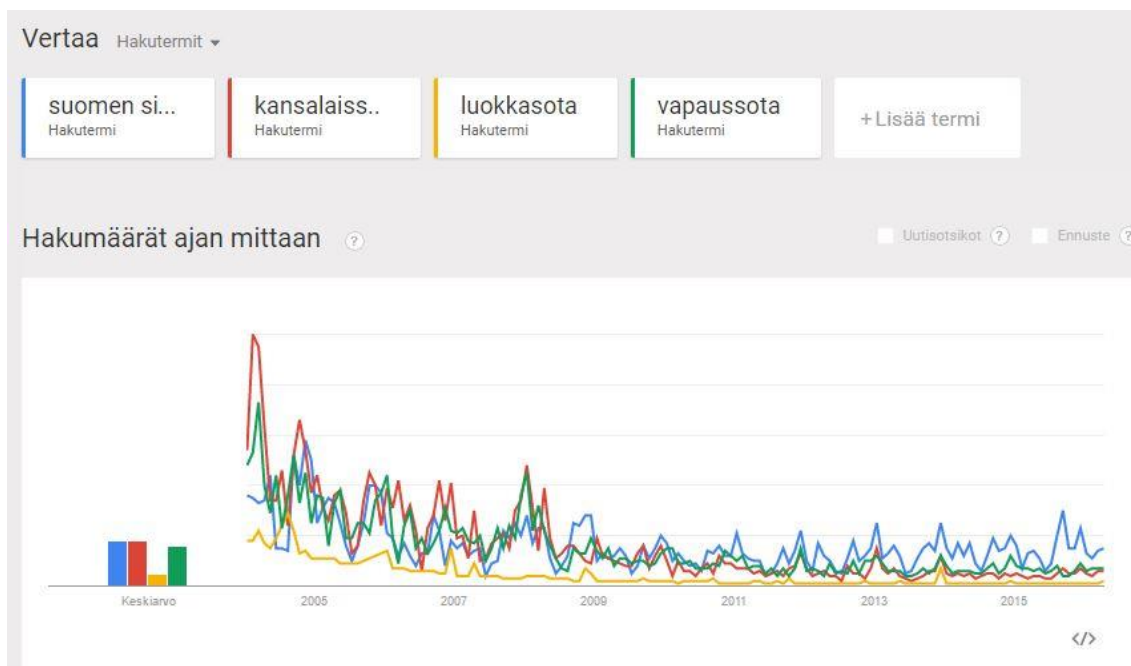
### *Tietotekniikan rooli*

Historiallisen merkityksen moniperspektiivisyyden havainnollistaminen oppilaille konkreettisella tavalla voi olla hyvin vaikea haaste. Apuna siinä voi kuitenkin toimia erilaiset internethakujen, uutisartikkeleiden ja sosiaalisen median analysointiin tarkoitettut työkalut, joilla oppilaat voivat tarkastella esimerkiksi kyseisten sanojen frekvenssiä ja sitä millaisissa yhteyksissä kyseistä sanaa käytetään. Oppilas voi esimerkiksi Google Trendsin avulla nähdä kuinka usein tiettyä vuoden 1918 sodan nimitystä käytetään ja miten tämä

---

<sup>148</sup> Haapala 1993

määrä on vaihdellut viimeisten vuosien aikana. Hyvä esimerkki tästä on haku jossa etsitään termien suomen sisällissota, kansalaissota, luokkasota ja vapaussota esiintymistä:



Kuvaajan avulla on helppo esittää kysymyksiä liittyen esimerkiksi siihen miksi kansalais-sota termiä on haettu vuonna 2004 selvästi eniten ja miksi esimerkiksi hakujen määrä on selvästi ollut korkeammalla tasolla ennen vuotta 2008 kuin se on tänä päivänä. Näiden kysymysten myötä oppilaat pääsevät lähestymään esimerkiksi sitä kuinka historiallinen merkitys on sidonnainen aikaan. Kuvaajasta voisi esimerkiksi tehdä oletuksen siitä, että hakujen määrä ennen vuotta 2008 liittyy siihen että sodasta oli tällöin kuluneeksi 90 vuotta. Tästä voisi myös päätellä sen, että termien hakumäärät voivat olla nousussa tulevina vuosina kun sodasta tulee kuluneeksi 100 vuotta. Google hakujen lisäksi tarkastelun alle voi esimerkiksi ottaa sosiaalisessa mediassa tapahtuvan viestinnän. Esimerkiksi Keyholen<sup>149</sup> avulla oppilaat voivat tutustua siihen miten usein ja missä yhteyksissä tietty termi esiintyy Twitterissä tai Instagramissa.

Paljastava kirjoittaminen (revelatory writing) on Priorin ja Johnin kehittämä menetelmä jonka tavoitteena on tekstin kopioimisen, liittämisen ja muokkaamisen sijasta saada oppilaat laajentamaan ja rikastamaan työstettävää tekstiä. Menetelmä koostuu kolmesta vaiheesta joita ovat<sup>150</sup>:

<sup>149</sup> [www.keyhole.co/](http://www.keyhole.co/)

<sup>150</sup> Smith 2010, 98–99

1. Avainominaisuuksien etsiminen tapahtumasta
2. Neutraalin kuvauksen luominen
3. Tosiasioihin perustuvien yksityiskohtien, väitteiden, tarinoiden ja tulkintojen liittäminen kuvaukseen jostakin näkökulmasta käsin

Tässä metodissa oppilaat siis saavat käsiteltäväkseen tai luovat itse mahdollisimman neutraalin kuvauksen tapahtumasta ja tämän jälkeen ”värittävät” tekstiä erilaisin keinoin tukeakseen haluamaansa näkökulmaa. Alkuperäinen teksti jota lähdetään rikastamaan, ei pidä sisällään juuri muuta kuin informaatiota. Siinä ei siis pyritä välittämään mitään näkökulmaa tai tulkintaa, vaan kyseessä on jopa tarkoituksenmukaisen tylsä ja mielikuviutukseton teksti. Tavoitteena onkin se, että oppilaat pääsevät itse osallistumaan historian kirjoittamisen prosessiin ja vuorovaikutukseen käsittelemänsä tiedon kanssa.<sup>151</sup> Paljastava kirjoittaminen on myös esimerkki tieto- ja viestintäteknikan tukemasta oppimisesta jossa liikutaan korkeimmalla interaktiivisuuden tasolla jossa tietoa tulkitaan ja siihen sovelletaan korkeamman asteen taitoja kuten analysointia, päättelyä ja yhdistelyä.

Tällöin tietotekniikka tukee myös oppilaiden tiedon rakentamista ja on myös välttämätön edellytys sille. Vastaavan tehtävän toteuttaminen kynän ja paperin avulla olisi hyvin vaikea ja aikaa vievä prosessi. Tekstinkäsittely ohjelmiston avulla oppilaat voivat helposti ja nopeasti tehdä muutoksia tekstiin, liikutella tekstiä, tehdä siihen lisäyksiä ja poistoja sekä myös lisätä siihen erilaisia multimediaelementtejä. Tekstinkäsittelyohjelmisto johon prosessikirjoittamisen ajatus on ikään kuin sisäänrakennettu, voi myös osaltaan rohkaista oppilaita tuottamaan korkeatasoisempaa tekstiä kuin pelkästään käsin kirjoittamalla olisi mahdollista<sup>152</sup>.

Varsinaisen tekstinkäsittelyohjelmiston sijaan harjoituksessa on kuitenkin ideana tehdä tekstin muokkaaminen wikisivustolla. Wiki on verkkosivusto jonka sisältöä sen käyttäjät voivat itse muokata haluamallaan tavalla. Varmasti parhaiten tunnettu esimerkki wikisivustosta on Wikipedia. Wikisivut tarjoavat oppilaille käytettäväkseen yleisimmät tekstinkäsittelyn työkalut, mutta tarjoten samalla oppilaille yhteisöllisen alustan työskentelylle. Oppilaat voivat kaikki työskennellä saman tekstin kimpussa ja esittää sivustolla kommentteja ja parannusehdotuksia toisilleen. Opetuksen ja oppilaiden tutkimuksen kan-

---

<sup>151</sup> Prior & John 2000, 31

<sup>152</sup> Hakkarainen, Lipponen, Ilomäki, Järvelä, Lakkala, Muukkonen, Rahikainen & Lehtinen 1999, 25–26

nalta wikisivu tarjoaa lukuisia etuja, sillä se on hyvä tapa tarjota oppilaille lähdemateriaalia, tallentaa oppilaiden löydökset ja tehtävät, lisäksi keskustelut ja kommentit mahdollistavat oppilaiden töiden kommentoinnin ja arvioinnin<sup>153</sup>.

Historiallisen ajattelun kehittymisen kannalta wikisivustot tarjoavat oppilaille hienon mahdollisuuden päästä käsiksi siihen prosessiin missä menneisyyden tapahtumista tehdyt kuvaukset ja historiallinen merkitys muodostuvat. Kun oppilaat pääsevät ryhmissä käyttämään erilaisia lähteitä ja kirjoittamaan tekstiä uudesta näkökulmasta käsin, konkretisoi se heille sitä kuinka menneisyys ja historia ovat kaksi eri asiaa. Näin ollen oppilaat pääsevät harjoituksessa käsiksi historiallisen merkityksen ytimeen, muokkaamalla ja luomalla historiallisia kuvauksia. Vertailemalla näitä erilaisia historian kuvauksia, oppilaat voivat entistä paremmin käsittää sen kuinka historialliset kuvaukset ovat tulkintoja menneestä.<sup>154</sup>

Wikien tekniselle toteuttamiselle on luonnollisesti olemassa lukuisia erilaisia mahdollisuuksia. Eräs tunnetuimmista tähän tarkoitettuja sivustoja on Wikispaces<sup>155</sup>. Sivusto tarjoaa opettajille monipuoliset ja yksinkertaiset työkalut omien wikisivustojen perustamiseen ja hallintaan. Vaihtoehtona tälle voivat olla myös esimerkiksi Googlen Sites<sup>156</sup> palvelu tai Peda.netin<sup>157</sup> tarjoamat työkalut. Tärkeintä olisi että valittu alusta mahdollistaa oppilaille yhtäaikaisen muokkaamisen, riittävät tekstinkäsittely työkalut sekä mahdollisuuden kommentointiin ja keskusteluun.

#### 5.4 Millaista oli lapsen elämä menneisyydessä?

Internet aikakauden myötä huoli lasten kyvyistä käsitellä internetin tietolähteitä on nousut entistä vahvemmin esille. Tämä näkyy myös uudistetussa opetussuunnitelmassa jossa yhtenä laaja-alaisen osaamisen alueena nostetaan esille myös monilukutaidon käsite. Monilukutaito pitää sisällään myös tieto- ja viestintäteknologian taitoihin vahvasti linkittyvän kyvyn lähestyä kriittisesti internetin tietolähteitä kohtaan. Tämä monilukutaidon kehittämisen vaatimus tukee myös historiallisen ajattelun entistä vahvempaa mukaantamista opetukseen.

---

<sup>153</sup> Messer 2013, 44-46

<sup>154</sup> Messer 2013, 39-40 ja 47-50

<sup>155</sup> [www.wikispaces.com](http://www.wikispaces.com)

<sup>156</sup> [www.google.com/sites/overview.html](http://www.google.com/sites/overview.html)

<sup>157</sup> [www.peda.net](http://www.peda.net)

Historiallinen ajattelu ja internetin käytössä vaaditut lähdekriittiset taidot ja kriittinen tiedon analyysi ovat hyvin läheisiä toisilleen. Oppiessaan historiallista ajattelua oppilaat oppivat samalla kriittistä lähestymistapaa internetin tarjoamaan tietoon. Ne taidot, lähestymistavat ja asenteet joita historian oppiaine voi opettaa, ovat välttämättömiä taitoja internetin käytölle ja sen oppimiselle. Kriittinen lähestymistapa internetin tarjoamalle tiedolle on nousemassa nykypäivänä tärkeäksi kansalaistaidoksi. Mikäli oppilaat eivät tähän pysty, ovat he alttiita propagandalle ja manipulaatiolle. Tästä syystä oppilaille tulisikin opettaa taitoja joiden avulla he pystyvät kehittymään kriittisiksi internetin käyttäjiksi. Toisin sanoen internet aikakausi vaatii historiallisen ajattelun opettamista. Kun opetamme oppilaille keinoja lähteiden arvioimiseen, niiden käyttöön sekä purkamaan tulkintoja analysoimalla niiden alkuperää ja tarkoitettua yleisöä, emme opeta heille vain historiallista ajattelua vaan samalla myös kriittistä lähestymistapaa tietoon jota vaaditaan käytettäessä internetiä.<sup>158</sup>

Tämä kriittisen lähestymistavan opettaminen oppilaille on kuitenkin merkittävä haaste. Varmasti jokainen opettaja on törmännyt tilanteeseen, jossa etsiessään tietoa oppilas tyytyy vain valitsemaan ensimmäisen löytämänsä lähteen ja kopioimaan sen tekstiä, sen sijaan että oppilaat pysähtyisivät arvioimaan tiedonhaun tuloksia. Kun oppilailta kysyy heidän käyttämistään lähteistä, vastauksena on usein vain lauseita kuten: ”Otin sen Wikipediasta” tai ”En ole varma”. Osaltaan tämä hyvin havainnollistaa sitä miksi esimerkiksi Wineburg kutsuu historiallista ajattelua luonnottomaksi<sup>159</sup>. Tällä hän tarkoittaa sitä, että erilaiset tarinat ja kertomukset kiehtovat ihmisiä luonnostaan, johtaen siihen että ihmiset hyväksyvät ne ja myös välittävät niitä eteenpäin ilman kritiikkiä. Historiallinen ajattelu ei siten ole ihmiselle automaattinen prosessi vaan enemmänkin saavutus ja sen oppiminen vaatii näin ollen myös harjoittelua.

Seuraavan harjoituksen tavoitteena on auttaa oppilaita havaitsemaan historiallisen ajattelun merkitys internet aikaudella ja se kuinka historiallinen ajattelu voi auttaa heitä tiedonhaussa ja tiedonkäsittelyssä. Lisäksi tavoitteena on auttaa oppilaita myös ymmärtämään sitä kuinka lähteitä käytetään historian tutkimuksessa. Harjoituksessa pääpaino on varsinaisella tiedonhaulla, sekä myös sillä kuinka lähdeä, tässä tapauksessa valokuvaa, voidaan lähestyä historiallisen ajattelun näkökulmasta. Historiallisen ajattelun osa-alueista

---

<sup>158</sup> Moore 2000, 35 ja Walsh 2008 4-5, 9

<sup>159</sup> Wineburg 2007, 6-7

harjoituksessa korostuu etenkin lähteisiin ja todistamiseen liittyvä osa-alue, sekä erityisesti se miten lähteistä tehdään päätelmiä ja millaisia kysymyksiä lähteille esitetään (tienviitta 2). Tämän lisäksi harjoituksessa korostuu myös lähdekritiikin (tienviitta 3 ja 4) sekä tiedonhaun että myös lähteiden analysoinnin yhteydessä.

Muista historiallisen ajattelun osa-alueista harjoituksessa nousee esille myös muutoksen ja jatkuvuuden käsitteet sekä historiallinen perspektiivi. Yhtenä aihepiirin valinnan taustalla vaikuttaneista tekijöistä oli pitkälti kysymys siitä, miten historiallisen perspektiivin harjoittaminen voi olla mahdollista historian opetuksessa. Jo menneisyyden ihmisen asemaan samaistuminen on hyvin vaikea tehtävä, ja oppilaiden kohdalla kuitenkin merkittävän lisähaasteen muodostaa se, että usein oppilaiden täytyy pyrkiä samaistumaan sellaisen henkilön asemaan, jonka kokemusmaailma on hyvin erilainen muutenkin kuin vain aikajänteeltään. Oppilaille tuottaisi varmasti jo hankaluuksia asettua esimerkiksi nykypäivän keski-ikäisen työmiehen rooliin, puhumattakaan siitä kuinka vaikeaa olisi omaksumaa tämä rooli silloin kun se sijoittuu kauas menneisyyteen. Historiallisen perspektiivin käyttäminen esimerkiksi valtiomiesten päätöksentekoon kohottaa vaikeustason jo aivan uudelle ulottuvuudelle.

Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että historiallisen perspektiivin käyttäminen olisi liian vaikea tehtävä oppilaille. Historiallisen perspektiivin vaatima ajattelu ja taidot eivät kuitenkaan kehity itsestään. Tästä syystä sen harjoittelun tulisikin lähteä aihepiireistä jotka ovat lähempänä oppilaiden omaa kokemusmaailmaa, esimerkiksi lapsuus menneisyydessä voi toimia hyvänä lähtöpisteenä historiallisen perspektiivin harjoitteluun. Tällöin oppilaiden oma kokemusmaailma myös linkittyy aihepiiriin. Lähdetessä harjoittamaan historialliseen perspektiiviin liittyviä taitoja aihepiireistä jotka tulevat lähelle oppilaita on myös todennäköisempää, ettei historiallinen perspektiivi pohjaudu pelkään kuvitelmaan ilman kontekstin huomioon ottamista. Tällöin konteksti on jo valmiiksi lähempänä oppilasta ja menneisyydestä tulee siis huomattavasti tutumpi vieras maa.

Harjoituksen on tarkoitus antaa oppilaille mahdollisuus lähestyä 1900-lukua lapsuuden kautta, jolloin oppilaiden tehtävänä on tutustua lapsuuteen eri vuosikymmeninä ja myös hieman pohtia sitä kuinka lapsuus on muuttunut. Tärkeimmäksi lähdemateriaaleiksi oppilaille muodostuu eri vuosikymmeninä otetut valokuvat. Valokuvien avulla oppilaat pääsevät tekemään lähteestä havaintoja, esittämään lähteille kysymyksiä sekä myös pohtimaan lähdekritiikkiä, eli käytännössä siis samoja tehtäviä kuin kirjallisten lähteidenkin



kanssa. Oletuksena on kuitenkin se, että valokuvien kanssa tämän prosessin harjoittelu on helpompaa ja että nämä valokuvien kanssa kehitetyt taidot ovat myös siirrettävissä sellaisenaan kirjallisten lähteiden analysointiin.

### *Harjoituksen kulku (liite 16)*

Harjoitus alkaa tutustumisella lapsuuden historiaan Helsingin Sanomien Nyt-liitteen artikkelilla joka käsittelee lapsuutta vuonna 1896<sup>160</sup>. Artikkelissa vertaillaan 15-vuotiaan elämää vuosina 1896 ja 2015, nostaan samalla esille useita nuoruuteen/lapsuuteen liittyviä elämän osa-alueita. Esimerkiksi artikkelissa vertaillaan nuorten itsenäistymistä, työntekoa, vapaa-aikaa, perhettä, terveyttä, ravintoa sekä asumista. Oppilaat luovat artikkelin pohjalta käsittekartan johon he keräävät artikkelin pohjalta erilaisia lapsuuden ulottuvuuksia, toisin sanoen mahdollisia tutkimuksen kohteita. Tämän jälkeen huomio käännetään muutoksen ja jatkuvuuden pohdinnalle. Oppilaat pohtivat artikkelin pohjalta sitä kuinka lapsuus on muuttunut ja mitkä ovat suurimpia tai tärkeimpiä muutoksia. Lisäksi oppilaat myös etsivät sellaisia asioita lapsuudesta jotka ovat pysyneet samana tai muuttuneet hyvin vähän. Lopuksi oppilaat miettivät sitä, missä suhteessa lasten elämä on mennyt parempaan tai huonompaan suuntaan viimeksi kuluneen vuosisadan aikana. Huomion arvoista on myös se, että antaako artikkeli oppilaiden mielestä realistisen kuvan heidän omasta elämästään, ja toisaalta se mistä voimme olla varmoja, että artikkeli antaa oikean kuvan 1800-luvun lopun lasten elämästä.

Kysymykset johdattavat oppilaat pohtimaan sitä kuinka muutos ei aina tarkoita edistystä ja että muutos voi myös näyttäytyä hyvin erilaisena ihmisestä riippuen (muutoksen ja jatkuvuuden tienviitat 1-3). Toisaalta kysymykset nostavat esille myös alustavaa lähdekritiikkiä, kun oppilaat miettivät sitä miten realistisen kuvan artikkeli luo nykynuorten elämästä he voivat tunnistaa siinä hyvin ylimalkaisia yleistyksiä tai jopa nähdä siinä virheitä. Tämä herättääkin kysymyksen siitä, voimmeko olla varmoja siitä että kuva 1800-luvun lapsuudesta on totuudenmukainen. Jatkokysymyksinä voi vielä pohtia oppilaiden kanssa sitä miksi lapsuuden tutkiminen on vaikeaa.

Tutustumisen jälkeen oppilaiden kanssa siirrytään tiedonhaun vaiheeseen. Tässä vaiheessa oppilaat voivat esimerkiksi oman mielenkiintonsa mukaan valita vuosikymmenen johon he haluavat tutustua tarkemmin. Tiedonhaun vaihe rakentuu kolmen osa-alueen

---

<sup>160</sup> Nyt.fi 4.11.2015, ”Millaista oli alle 15-vuotiaan elämä Suomessa vuonna 1896? No tällaista”

ympäri: oppilaat harjoittelevat sitä (1) millaisin hakusanoin tietoa löytyy, (2) mistä tietoa löytyy sekä (3) miten arvioimme hakutulosten relevanssia ja luotettavuutta. Ennen varsinaista tiedonhakua huomio käännetään tiedonhaun suunnittelulle, jolloin oppilaiden tehtävänä on pohtia sitä mikä tekee hyvän hakusanan tunnistamalla aihepiirin keskeisiä käsitteitä. Nämä keskeiset käsitteet oppilaat keräävät käsittekarttaan (Liite 17) johon he hakusanojen lisäksi myös kirjaavat ylös erilaisia hakuoperaattoreja (Liite 18) jotka heidän mielestään voivat auttaa haussa.

Hakusanojen ja hakufraasien kehittelyn myötä oppilaat siirtyvät kokeilemaan erilaisia tiedonhaun lähteitä. Tärkeää olisi, että oppilaat havaitsisivat sen, ettei Google aina ole ainoa tapa etsiä tietoa, ja oppilaat voivat kokeilla tiedonhakua esimerkiksi Suomen arkistojen, kirjastojen ja museoiden hakupalvelua Finnaa<sup>161</sup>, arkistojen Portti-palvelua<sup>162</sup> tai myös aihepiirihakua kuten Makupaloja<sup>163</sup>. Oppilaiden tehtävänä onkin seuraavaksi kokeilla vähintään kolmea erilaista hakukonetta ja arvioida niiden käytettävyyttä ja luotettavuutta. Liitteestä 19 löytyy taulukkopohja oppilaiden arvosteluille.

Hakusivustojen arvioinnin jälkeen oppilaat saavat tehtäväkseen etsiä tietoa Googlen avulla. Syy miksi oppilaiden pitää tässä vaiheessa käyttää Googlea, perustuu sen valta-asemaan. Tarkoituksena on harjoitella nimenomaan sitä miten Googlea voi käyttää tiedonhaun alkupisteenä ja kuinka hakujen tuloksia tulisi arvioida kriittisesti. Johtuen Googlen valta-asemasta oppilaat ovat myös jo varmasti tottuneet käyttämään sen tarjoamaa hakua, kuitenkin pohtimatta tarkemmin sitä miten he voivat määrittää hakutulosten luotettavuutta ja relevanssia. Oppilaat lähtevät liikkeelle vertailemalla erilaisia hakusanoja ja hakufraaseja, vertaillen samalla sitä millaisia hakutuloksia he niillä saavat. Tämän myötä oppilaat valitsevat yhden hakufraasin jolla he tekevät haun ja alkavat luokittelemaan tuloksia sen mukaan kuinka luotettavia tulokset ovat. Luotettavuuden arvioinnissa oppilaiden tulee kiinnittää huomiota hakutulosten otsikon sijaan sivustoon johon hakutulos viittaa. Esimerkiksi on syytä olettaa, että tilastokeskuksen tai arkistolaitoksen materiaalit ovat luotettavampia kuin vaikkapa satunnainen muotiblogi jossa on käsitelty kyseisen vuosikymmenen muotia. Tämä ei kuitenkaan tarkoita että kyseinen blogi olisi lähteenä hyödytön, myös sieltä voi löytyä arvokasta tietoa sen käyttö kuitenkin vaatii oppi-

---

<sup>161</sup> [www.finna.fi](http://www.finna.fi)

<sup>162</sup> <http://wiki.narc.fi/portti/index.php/Etusivu>

<sup>163</sup> <http://www.makupalat.fi/fi>

lailta tarkempaa lähdekritiikkiä. Liitteistä 20 ja 21 löytyy esimerkki hausta ja hakutulosten luokittelusta. Hakutulosten luokittelun voi tehdä esimerkiksi tekstinkäsittelyohjelmalla, sillä ideana olisi että oppilaat pystyisivät tallentamaan siihen tiedonhaussa löytämiään linkkejä.

Sen jälkeen kun oppilaat ovat alustavasti luokitelleet tiedonhaun tuloksia, on vuorossa tarkempi lähdekriittinen analyysi. Oppilaat tarkastelevat vähintään yhtä lähdetä jokaisesta kategoriasta (tutustu ensimmäiseksi, tutustumisen arvoisia ja kyseenalaisia), käyttäen apunaan sisäistä ja ulkoista lähdekritiikkiä. Syy miksi oppilaat arvioivat jokaisen kategorian lähdetä on yksinkertainen: tämä auttaa oppilaita havaitsemaan sen kuinka tiedonhaun tulosten luotettavuus vaihtelee siitä huolimatta, että tulokset ovat esimerkiksi Googlen haussa ensimmäisellä sivulla. Oletuksena on myös, että onnistunut kategorisointi takaa sen, että tiedonhaun tulosten lähdekriittinen analysointi johtaa eri tulosten kohdalla hyvin erilaisiin tuloksiin. Tämä auttaa havainnollistamaan oppilaille sen miksi lähdekriittinen analyysi on tärkeää tiedonhaun yhteydessä. Liitteessä 22 on pohja oppilaiden lähdekriittiselle analyysille. Lähdekriittisen analyysin jälkeen jokainen oppilaista esittelee mielestensä yhden luotettavan ja epäluotettavan tiedonhaun tuloksen. Oppilaiden tulee pystyä tässä vaiheessa perustelemaan lähdekritiikin avulla se miksi juuri kyseinen tiedonhaun tulos on joko luotettava tai epäluotettava. Lähdekritiikin toteuttamiseen liittyy myös tämän harjoituksen kriittisen arvioinnin vaihe, oppilaat kommentoivat joko pareittain tai pienissä ryhmissä toistensa lähdekriittistä analyysiä ja pohtivat erityisesti sitä onko toisen tekemässä analyysissä jotain kehitettävää.

Tiedonhaun tulosten analysointi tarjoaa oppilaille kosketuksen lähdekritiikkiin, seuraavassa vaiheessa nämä lähdekritiikin taidot pyritään siirtämään historiallisen alkuperäislähteen tarkasteluun. Oppilaiden tehtävänä on tässä vaiheessa etsiä aihepiiriin liittyvä valokuva, jonka pohjalta he tekevät havaintoja, päätelmiä sekä kehittävät myös tutkimuskysymyksen ja työskentelyteorian. Tässä prosessissa oppilaat joutuvat tekemään pitkälti samoja kognitiivisia toimintoja kuin tiedonhaun yhteydessä. Tehdessään havaintoja ja päätelmiä lähteestä oppilaat harjoittelevat sellaisten kysymysten tekemistä, jotka mahdollistavat päätelmien teon lähteestä. Osaltaan tämä prosessi muistuttaa tiedonhaun hakusanojen muodostamista, sillä pystyäkseen löytämään tietoa lähteestä sille täytyy pystyä esittämään oikeanlaisia kysymyksiä. Samaan tapaan myös hakukone vaatii oikeanlaisten hakusanojen muodostamista - ilman oikeita hakusanoja tiedon löytäminen on vaikeaa, ellei

jopa mahdotonta. Valokuvien tarkempi lähdekriittinen analyysi puolestaan auttaa havainnollistamaan oppilaille sitä kuinka historiallinen ajattelu tukee tiedon kriittistä käsittelyä ja miten tiedonhaun tulosten analysointi on hyvin samankaltainen prosessi kuin historioitsijan lähteille tekemä analyysi.

Liikkeelle alkuperäislähteen tulkinnessa lähdetään oppilaiden suorittamalla tiedonhaulla, jossa heillä on tehtävänä etsiä sellainen kuva, heidän valitsemaltaan vuosikymmeneltä, joka pystyy kertomaan jotain kyseisen ajan lasten elämästä. Löydettyään kuvan oppilaat lisäävät sen muiden nähtäville jollakin julkaisualustalla ja ryhtyvät tekemään alustavia havaintoja kuvasta. Oppilaat voivat itse valita tiedonhaun paikan, mutta Googlen sijasta kokeilun arvioinen palvelu voisi olla esimerkiksi Finnan verkkomateriaalien haku, missä tuloksia voidaan rajata esimerkiksi vuosiluvun mukaan.

Ennen havaintojen ja päätelmien muodostamista kuvasta oppilaiden tulisi pohtia kuvan luotettavuutta historiallisena lähteenä. Historiallinen kuva on siitä mielenkiintoinen lähde, että usein oppilaat rinnastavat sen luotettavaksi ”ikkunaksi” menneisyyteen, sen sijaan, että se olisi jäännös menneisyydestä. Tärkeää olisikin, että oppilaat pystyisivät myös valokuvien yhteydessä pohtimaan kuvan luotettavuutta historiallisena lähteenä. Alkuun oppilaiden tulisikin pohtia sitä milloin kuva on otettu, kuka kuvan on ottanut, missä kuva on otettu ja mitä esimerkiksi kuvatekstit kertovat. Tämän jälkeen oppilaita tulisi johdatella esittämään monimutkaisempia ja haastavampia lähdekriittisiä kysymyksiä kuten kysymyksiä siitä millaisia valintoja valokuvaaja on tehnyt kuvaa ottaessaan, millaisen vaikutelman tämä valokuva antaa tutkittavasta aihepiiristä ja miten kuvaaja on luonut tätä vaikutelmaa. Tärkeää olisi myös se, että oppilaat pyrkisivät sijoittamaan kuvan sen historialliseen kontekstiin, pohtimalla esimerkiksi sitä mitä yhteiskunnassa tapahtui kuvan ottamisen aikoihin ja sitä miten tämä voi auttaa tulkintojen tekemisessä valokuvasta.<sup>164</sup>

Lähdettäessä liikkeelle havaintojen tekemisessä opettajan on hyvä kysyä oppilailta kysymyksiä liittyen siihen mitä he näkevät kuvassa. Oppilaat voivat tällöin tehdä listan kuvan yksityiskohdista ja lisätä nämä havainnot käytettävään julkaisualustaan kuvan rinnalle. Havaintojen tekemisen jälkeen oppilaat ryhtyvät pohtimaan sitä millaisia päätelmiä he voivat tehdä kuvan havaintojen pohjalta ja miten nämä päätelmät voivat auttaa heitä ymmärtämään kuvan tarkoitusta. Päätelmien tekemisen tueksi opettaja voi lisätä oppilaiden

---

<sup>164</sup> Seixas & Morton 2013, 58-61

kuvien yhteyteen kysymyksiä jotka johdattelevat heidät tekemään päätelmiä. Kuvasta riippuen esimerkiksi seuraavat kysymykset voivat johtaa oppilaita tekemään päätelmiä:

- Mitä kuvan henkilöiden vaatteet kertovat?
- Mitä henkilöt tekevät?
- Mitä voimme päätellä kuvan henkilöistä?
- Miksi kuva on otettu?

Päätelmien ja lähdekritiikin avulla oppilaat voivat muodostaa tulkinnan kuvasta, toisin sanoen selittää sitä mitä kuvassa tapahtuu, miksi se on mahdollisesti otettu ja mitä kuva kertoo meille kyseisen aikakauden lapsuudesta. Oppilaat kirjoittavat tekemänsä tulkinnan muiden nähtävälle ja arvioitavaksi julkaisualustalle. Tässä vaiheessa oppilaiden valitsemat kuvat asetetaan myös aikajanelle, minkä tarkoituksena on luoda eräänlainen lapsuuden aikajana joka havainnollistaa kuvilla sitä miten lapsuus kuvastaa muutosta ja jatkuvuutta. Kuvien avulla oppilaiden kanssa voidaan käydä keskustelua harjoituksen alussa esitettyjen kysymysten avulla siitä kuinka lapsuus on muuttunut ja mitkä ovat suurimpia tai tärkeimpiä muutoksia.

Viimeisenä tehtävänä oppilaat keksivät valokuvien ja niistä luotujen tulkintojen pohjalta tutkimuskysymyksiä jotka mahdollistavat syventymisen aihepiiriin. Tutkimuskysymyksille asetetaan neljä kriteeriä<sup>165</sup>:

- Kysymykset pohjautuvat sille mitä tiedämme lähteestä ja päätelmistä
- Emme tiedä niihin kuitenkaan vastauksia valmiiksi
- Kysymykset ovat lisätutkimuksella vastattavissa
- Kysymykset johtavat laajempaan ymmärrykseen historiallisesta tilanteesta.

Nämä oppilaiden luomat tutkimuskysymykset kerätään tämän jälkeen yhteen, keskustellen samalla siitä mitkä kysymykset ovat hyviä tutkimuskysymyksiä mahdollistaen tietämyksen syventämisen lapsuuden historiasta.

Harjoituksen lopuksi luokan kanssa keskustellaan siitä kuinka oppilaiden tekemä tiedonhaun prosessi vertautuu historian tutkijoiden tekemään työhön. Tätä varten oppilaat tutustuvat niihin kysymyksiin joita historiantutkija kysyy ratkaistakseen menneisyyden arvoituksia (Liite 23). Tämän avulla oppilaat vertailevat heidän tekemää tiedonhakua ja sen

---

<sup>165</sup> Seixas & Morton 2013, 55

tulosten arviointia ja pohtivat sitä millä tavoin nämä prosessit ovat samanlaisia. Lopuksi keskustelussa tulisi keskittyä siihen, miksi nämä historiantutkijan taidot ovat tärkeitä myös muuallakin kuin vain historian tutkimuksen yhteydessä.

### *Tieto- ja viestintäteknologian rooli*

Tiedonhaku on taito jonka kehittäminen vaatii tavoitteellista harjoittelua. Usein oppilaiden näennäinen lahjakkuus tieto- ja viestintäteknologian parissa johtaa harhaluuloon siitä, että esimerkiksi heidän tiedonhaun taitonsa olisivat samalla tasolla. Oppilaiden taidot tiedonhaussa ovat kuitenkin usein hyvin puutteellisia ja juuri tästä syystä erityisesti historian oppiaineessa tulisi ottaa huomioon tiedonhakuun ja tiedonarviointiin liittyvät taidot. Käytännössä nämä taidot ovat sidottuja jo historian oppiaineen erityisluonteeseen ja tästä syystä historian oppiaine on luonnollinen väylä oppilaiden tiedollisten valmiuksien kehittämiseen. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että tiedonhaun taitojen kehittäminen hyödyttäisi oppilaiden osaamista vain historian oppiaineessa, vaan kyseessä on sellainen taito joka hyödyttää oppilaita myös muissa oppiaineissa, ja mikä tärkeintä myös koulun ulkopuolella. Antamalla oppilaille taidot kriittiseen tiedonhakuun ja tiedonarviointiin annamme heille myös työkaluja kehittyä kriittisiksi kansalaisiksi. Juuri historian oppiaine on se, jonka tulisi auttaa oppilaita kehittämään kriittistä suhtautumista tietoon.

Sen lisäksi, että tiedonhaun kohdalla tieto- ja viestintäteknologian ja historiallisen ajattelun välinen yhteys on hyvin vahva, on tiedonhaku tapana integroida tieto- ja viestintäteknologiaa historian opetukseen myös hyvin perusteltua, koska tällöin oppiminen on vahvasti sidottuna tieto- ja viestintäteknologian käytölle. Vastaavan harjoituksen tekeminen ilman tieto- ja viestintäteknologiaa ei olisi mahdollista, koska ilman teknologiaa käytävissä olevat hakutyökalut olisivat huomattavasti rajoittuneempia. Tiedonhaun opettaminen ei sinällään ole mikään uusi idea ja tästä syystä siihen löytyykin reilusti erilaisia oppaita ja oppimistehtäviä. Hyviä lähtökohtia tutustumiselle tiedonhaun opettamiseen ovat esimerkiksi Tieto haltuun–hankkeen nettisivut<sup>166</sup>, kirjastojen tiedonhaku oppaat<sup>167</sup> sekä Edu.fi palvelun tiedonhaun opas<sup>168</sup>.

<sup>166</sup> [tietohaltuun.wordpress.com/](http://tietohaltuun.wordpress.com/)

<sup>167</sup> [www.kirjastot.fi/fi/tiedonhaku#.VyXXNTCLSUK](http://www.kirjastot.fi/fi/tiedonhaku#.VyXXNTCLSUK)

<sup>168</sup> [www.edu.fi/materiaaleja\\_ja\\_tyota-poja/tvt\\_opetuksessa/tiedonhaku\\_ja\\_lahdekritiikki/tehokas\\_tiedonhaku](http://www.edu.fi/materiaaleja_ja_tyota-poja/tvt_opetuksessa/tiedonhaku_ja_lahdekritiikki/tehokas_tiedonhaku)

Harjoituksessa on tarkoitus käyttää myös jotakin palvelua joka mahdollistaa sen, että oppilaat voivat lisätä sinne kuviaan sekä myös liittää kuviin omat havaintonsa, päätelmät sekä tutkimuskysymykset. Myös tehtävän myötä syntyvä aikajana olisi tarkoitus tehdä samalla palvelulla. Yksi tähän tarkoitukseen toimiva palvelu on Padlet<sup>169</sup>. Padlet mahdollistaa sekä oppilaiden omien kuvien esittelyn, niiden kommentoinnin että myös yhteisten aikajana ja tutkimuskysymys sivustojen luomisen. Merkittävin Padletin etu on sen helppokäyttöisyys ja monipuolisuus. Oppilaat voivat lisätä omille Padlet-sivuilleen niin kuvia, tekstiä kuin myös esimerkiksi videoita yksinkertaisesti vain tuplaklikkaamalla omaa sivuaan. Myös opettajan kannalta Padletin käyttö on helppoa, sillä opettaja vain luo jokaiselle oppilaalle oman niin kutsutun Padlet-seinän, johon oppilaat pääsevät käsiksi linkillä ja voivat alkaa välittömästi lisäämään sinne sisältöä. Esimerkki tehtävän mukaisesta Padlet sivustosta löytyy liitteestä 24.

## 5.5 Internet historian lähteenä – tulkinnat oppimisen keskiöön

Internetin avulla pääsemme käsiksi lähes rajattomaan määrään historian tulkintoja ja nostamalla nämä tulkinnat tutkimuksen kohteeksi oppilaat voivat saada ymmärrystä siitä kuinka historiaa tulkitaan hyvin monella tapaa ja ennen kaikkea oppilaat voivat ymmärtää sitä miksi historiaa tulkitaan eri tavoin. Asettamalla nämä internetistä löydetty tulkinnat oppimisen kohteeksi, voivat oppilaat samanaikaisesti kehittää ymmärrystään kyseisestä historiallisesta ilmiöstä, mutta myös ymmärrystään nykypäivästä, havaitsemalla sen miten historiaa tulkitaan ja millaisia merkityksiä historiallisiin tapahtumiin ja henkilöihin liitetään. Näiden lisäksi tulkintojen kriittinen tarkastelu voi auttaa oppilaita myös laajemmin käsittelemään kohtaamansa informaatiota kriittisesti, antamalla heille valmiudet tunnistaa väittämien totuus pohjan. Nostettaessa historian tulkinnat oppimisen ytimeksi, yhdeksi kompastuskiveksi voi tällöin nousta se, että oppilaat ymmärtävät historian relativistisesti. Tällöin oppilaille jää käsitys siitä, että historia on vain kokoelma erilaisia tulkintoja. Tästä syystä tärkeää olisikin, että tulkintoja käsiteltäessä oppilaat ymmärtäisivät sen, että historian tulkinnat perustuvat alkuperäislähteistä tehdyille päätelmille eivätkä tulkinnat vain synny tyhjästä (lähteiden tienviitta 1). Oppilaiden pitäisi myös ymmärtää se, ettei yksi lähde ja siitä tehdyt päätelmät ole riittäviä todistusvoimaltaan (tienviitta 5). Historioitsija etsii aina vahvistustaan päätelmilleen ja tulkinnoilleen vertailemalla lähteiden tietoa useisiin erilaisiin alkuperäislähteisiin ja muihin lähteisiin.

---

<sup>169</sup> [www.padlet.com](http://www.padlet.com)

Oppilaiden tulisikin ymmärtää se, että relativismi historiassa koskee lähinnä ilmiöiden arvottamista, ei tiedonhankinnan metodeja. Ymmärtämällä sitä miten historiallinen selittäminen on moniperspektiivistä, oppilaat voivat ymmärtää historiallisten esitysten dialogisen luonteen: historiallinen selittäminen on aina keskustelua vaihtoehtoisten näkökulmien välillä jossa yhteen näkökulmaan rajoittuminen ei välttämättä tuota virheellistä tietoa mutta heikentää merkittävästi tiedon kestävyyttä.<sup>170</sup>

Seuraavan harjoituksen tavoitteena on, että oppilaat oppivat ymmärtämään eron tiedolla ja tiedon arvottamisella. Toisin sanoen tunnistamaan historiallisesta esityksestä sen mikä on kirjoittajan tekemää tulkintaa ja millaisia arvotuksia tähän liittyy, siitä mitkä ovat esityksen tosiasioita ja millaisille lähteille nämä perustuvat. Harjoituksessa on siis vahvasti esillä historiallisen ajattelun lähteiden ja todistamisen osa-alue ja erityisesti sen tienviitat 1 ja 5. Samalla harjoitus auttaa oppilaita myös ymmärtämään historiallista merkitystä, etenkin merkityksen kolmatta ja neljättä tienviittaa, nostamalla esiin historialliseen henkilöön liitettyjä merkityksiä ja näiden merkitysten muutosta ajasta ja ihmisryhmästä riippuen.

Oppilaiden tehtävänä harjoituksessa on tutustua historialliseen henkilöön, tässä tapauksessa marsalkka Mannerheimiin liitettyihin tulkintoihin, tutustumalla suomalaisten Mannerheim kuvaan internetin avulla. Mannerheim tarjoaa hyvin otollisen kohteen tämän kaltaiselle harjoitukselle monestakin syystä: ensinnäkin Mannerheim oli jo aikalaisten silmissä ristiriitainen hahmo, johtuen taustastaan ja roolistaan vuoden 1918 sodassa. Toisaalta kansallisessa ”suuressa kertomuksessa” Mannerheimin merkitys on pitkään ollut kiistämätön ja tästä näkökulmasta katsottuna Mannerheimiin pitkälti henkilöityy Suomen itsenäisyys ja toisen maailmansodan sankariteot. Tämä on osaltaan luonut suomalaisille kuvan Mannerheimista Suomen kansan suurena sankarina, josta osoituksena on myös Suuret Suomalaiset-äänestyksen voitto<sup>171</sup>, joka on osaltaan johtanut jopa eräänlaisen henkilökultin syntyyn. Kansallinen suuri kertomus ja samalla myös Mannerheim kuva ovat kuitenkin viime vuosina herättäneet entistä enemmän kritiikkiä ja vaatimus kiihkkottomasta tutkimuksesta on lisääntynyt. Tämä on osaltaan johtanut paikoitellen hyvinkin kärkkääseen keskusteluun jossa Mannerheimin toiminnan ja merkityksen kritisointi on johtanut voimakkaaseen vastareaktioon. Nämä myös julkisuudessa paljon palstatilaa saa-

<sup>170</sup> Rantala & Ahonen 2015. 91-92

<sup>171</sup> <http://yle.fi/vintti/yle.fi/suuretsuomalaiset/>



neet ”kohut” tarjoavat erinomaisen lähteen historiallisen ajattelun harjoittelulle. Ne tarjoavat oppilaille ikkunan ihmisten ajatteluun, siihen miten historialliset tulkinnat syntyvät, miten niiden paikkansapitävyyttä yritetään todistaa sekä siihen miksi nämä erilaiset tulkinnat syntyvät. Yhteistä näille kohuille on myös se, että ne kaikki tarjoavat mielenkiintoisen näkökulman historialliseen ajatteluun.

Harjoituksessa Mannerheimiin tutustutaan tarkemmin kolmen Mannerheimiin liittyvän kohun kautta. Vuosina 2011 ja 2012 julkisuudessa herätti keskustelua Mannerheimin rinnastaminen sotarikolliseen vuoden 1918 tapahtumista. Näkyvimvät esimerkit tästä olivat kirjailija Jarkko Tontin kirja *Koti, uskonto ja isänmaa* ja sen nostattama julkinen keskustelu<sup>172</sup>. Vuonna 2012 puolestaan rap-artisti Paleface eli Karri Miettinen herätti kohua vastaavilla lausunnoillaan<sup>173</sup>. Molemmat tapaukset herättivät kärkeästä keskustelua siitä mikä oli Mannerheimin rooli vuoden 1918 sodan teloituksissa ja siitä onko Mannerheimin kritisointi Suomessa paheksuttavaa. Erityisen mielenkiintoisena tämä keskustelu näyttäytyy historiallisen ajattelun näkökulmasta myös siksi, että siinä liikutaan hyvin vahvasti historian eettisen ulottuvuuden parissa. Tontin ja Miettisen retoriikassa vahvana välittyi nimenomaan käsitys Mannerheimista sotarikollisena ja vastuullisena valkoisten tekemistä teloituksista.

Historian eettisen ulottuvuuden näkökulmasta mielenkiintoista onkin arvioida Tontin ja Miettisen kirjoituksia siitä näkökulmasta ottavatko ne huomioon toimijoiden historiallisen kontekstin (eettisen ulottuvuuden tienviitta 2) ja aikakauden käsitykset oikeasta ja väärästä, vai soveltavatko ne menneisyyteen nykyajan moraalikäsitteitä (tienviitta 3). Tärkeää olisikin ymmärtää se, ettei historiallisen ajattelun eettisen ulottuvuuden ole tarkoitus johtaa jälkiviisasteluun ja historian toimijoiden tuomitsemiseen, vaan enemmänkin pyrkimyksenä on oppia ymmärtämään historian toimijoiden toimintaa suhteessa heidän aikansa kontekstiin ja moraalikäsitteisiin. Vasta tämän myötä voimme tehdä eettisen arvon heidän toiminnastaan. Muuten uhkana on presentismi, eli se, että sovellamme sokeasti nykypäivän tietämystämme menneisyyden toimijoiden arviointiin. Historian eettinen ulottuvuus vaatii siis myös oppilailta historiallisen perspektiivin harjoittamista. Onnistunut eettinen analyysi vaatii oppilailta kykyä ymmärtää menneisyyden maailmankuvaa, historiallista kontekstia ja niiden vaikutusta päätöksenteolle.

<sup>172</sup> Ilta-Sanomat 14.3.2011. ”Kirjailija kritisoi rankasti Mannerheimia HS:ssä: ”Sotarikollinen!” ”

<sup>173</sup> Ilta-Sanomat 16.3.2012. ”Paleface vaatii: Mannerheim-patsas pois Helsingin keskustasta”.

Merkittävää kohua aiheutti vuonna 2008 myös Katariina Lillqvistin ja Hannu Salaman käsikirjoittama animaatio *Uralin perhonen*, jossa Mannerheim esitettiin homoseksuaalina. Reaktio elokuvaa kohtaa oli hyvin voimakas ja johti jopa tekijöihin kohdistettuihin tappouhkauksiin<sup>174</sup>. Historiallisen ajattelun näkökulmasta mielenkiintoista kohussa on animaation perustuminen vuoden 1918 sodan aikalaisten kansanperinteeseen. Uralin perhosen taustalla olevaa tarinaa on tekijöiden mukaan kerrottu Tampereen Pispalan kaupunginosassa, jossa sodan traumat olivat vahvoja ja tämä näkyi myös suhtautumisessa Mannerheimiin. Tarinan perustuukin osaltaan pilkkarunoille joita Pispalassa kerrottiin.<sup>175</sup> Kysymykseksi nouseekin se, missä määrin tämä kansanperinne perustuu totuudelle. Toisin sanoen, pitääkö käsitys Mannerheimin homoseksuaalisuudesta paikkaansa? Tämän voikin nähdä yhtenä Mannerheimiin liitetyistä tulkinnoista, ja näin ollen tämän tulkinnan pitäisi viime kädessä perustua historiallisille lähteille. Oppilaiden selvitettäväksi jääkin se millaisille lähteille tulkinta Mannerheimin homoseksuaalisuudesta perustuu ja voimeko näiden lähteiden avulla saavuttaa varmuutta asiasta. Historiallisen ajattelun näkökulmasta mielenkiintoista on myös se, mitä elokuvan aiheuttama reaktio kertoo Mannerheimin merkityksestä nykyajan Suomessa, mikä johtaa myös pohtimaan nykyajan maailmankuvaa.

Viimeinen oppilaiden tarkastelema kohu liittyy elokuvaan *Suomen Marsalkka*. Elokuva kertoo Mannerheimin tarinan toisen kulttuurin kerrontaperinteen kautta, mutta julkinen keskustelu juuttui kuitenkin pitkälti sen ympärille, että elokuvassa Mannerheim kuvataan tummaihoisena. Elokuvan pääasiallisena tavoitteena olikin kuvata suomalaista kulttuuria toisesta näkökulmasta ja myös tutkia Mannerheimin ympärillä vallitsevaa sankarimyyttiä<sup>176</sup>. Tämä näkyy myös Helsingin Sanomien elokuva-arviossa jossa elokuvan tarinaa kuvataan seuraavasti<sup>177</sup>:

*”Monien vaalimaa Mannerheim-myyttiä elokuva ei loukkaa, sillä eihän se oikeastaan edes kerro oikeasta Mannerheimista, vaan isoisan kertoman tarinan Gustaf-hahmosta nähtynä kenialaislasten mielikuvituksen kautta.”*

<sup>174</sup> Yle 29.2.2008. ”Mannerheim-animaation tekijälle tappouhkauksia”

<sup>175</sup> Pispala.fi. ”Katariina Lillqvist ja elokuva *Uralinen perhonen*”

<sup>176</sup> Yle 5.12.2012. ”Suomen Marsalkka – The Marshal of Finland”

<sup>177</sup> Helsingin Sanomat 27.9.2012. ”Afrikkalainen satu Gustafista”

Elokuvan tavoitteen lisäksi vähemmälle huomiolle julkisessa keskustelussa jäi myös se, että projektin tärkein tuotos oli elokuvan tekemistä, sen taustoja sekä sen aiheuttamaa julkista keskustelua käsittelevä kuusiosainen *Operaatio Mannerheim* dokumenttisarja<sup>178</sup>.

Kysymykseksi tästä reaktiosta herääkin luonnollisesti se, mitä tämä reaktio kertoo suomalaisten suhtautumisesta Mannerheimiin ja nykyajan Mannerheim kuvasta. Suomen Marsalkka elokuvan osalta merkittävin huomion kohde harjoituksessa onkin nimenomaan suomalaisten reaktiot elokuvaan ja elokuvaa ympäröinyt mediakohu, ei niinkään itse elokuva. Historiallisen ajattelun näkökulmasta Suomen Marsalkka elokuvan voi kuitenkin nähdä nostavan esille kontekstin roolia historiallisessa kertomuksessa ja elokuva voidaan nähdä historiallisen kertomuksen sijoittamisena uuteen kontekstiin. Julkisessa keskustelussa tätä kontekstin muutosta ei juuri huomioitu vaan jumiuduttiin nimenomaan Mannerheimin ihonväriin. Tämä voi olla konkreettinen osoitus siitä kuinka merkittävässä roolissa konteksti on. Mikäli teemme päätelmiä vain perustaen ne kertomuksen yksityiskohtiin ottamatta huomioon sen laajempaa kontekstia, on uhkana yksipuolisten päätelmien tekeminen ja väärinymmärrykset.

#### *Harjoituksen kulku (liitteet 25 ja 26)*

Harjoituksessa lähdetään liikkeelle sen kartoittamisella millainen on oppilaiden käsitys Mannerheimista. Tämä voi tapahtua esimerkiksi antamalla oppilaille tehtäväksi laatia käsittekartan johon oppilaat kirjoittavat ylös adjektiivejä jotka Mannerheim tuo heille mieleen. Tavoitteena on, että tämän avulla oppilaiden ennakkokäsitykset tulevat näkyville ja tehtävän edetessä on mahdollista vertailla sitä miten oppilaiden käsitys Mannerheimista. Kun ennakkokäsitykset on saatu kartoitettua ja niistä on myös keskusteltu ryhtyvän oppilaat tutustumaan Mannerheimiin tarkemmin. Oppilaat tutustuvat Mannerheimiin kolmen lähteen perusteella ja pohtivat sitä millaisen kuvan nämä lähteet muodostavat Mannerheimista. Tarkoitus ei siis ole niinkään keskittyä pohtimaan sitä millainen on sivujen sisältö, vaan sen sijaan pohtia sivun luomaa kuvaa Mannerheimista. Liitteeseen 27 on koottu ehdotuksia lähdesivuiksi ensimmäiseen vaiheeseen, sekä myös lisätty muutamia katkelmia kyseisistä lähteistä.

Seuraavat oppilaille esitettävät lähdesivustot lähestyvät Mannerheimia hieman erilaisesta näkökulmasta, huumorin ja parodian keinoin. Hikipedia-sivuston artikkelissa nousee

---

<sup>178</sup> Yle 5.12.2012. ”Operaatio Mannerheim – sarja kertoo kohutun elokuvan teosta”

erinomaisella tavalla ne syyt miksi Mannerheim on ristiriitainen henkilö. Artikkelista on nostettu hyvin vahvasti esille Mannerheimin rooli vuoden 1918 sodassa ja se kuinka se on vaikuttanut kansan näkemyksiin hänestä. Toinen seikka mikä artikkelista nousee esille, on pitkään jatkunut Mannerheimin merkityksen korostaminen Suomen historialle. Helsingin Sanomien Nyt-liitteen artikkelissa puolestaan kehitellään humoristisia ideoita Mannerheim elokuvan juoneksi. Ylen uutisessa puolestaan perustellaan sitä miksi Suomessa tarvitaan kiihкотonta Mannerheim tutkitusta ja avataan sitä miksi Mannerheim tutkimus on ollut pitkään hyvin yksipuolista. Näiden lähteiden avulla oppilaat saavat huomattavasti erilaisen kuvan Mannerheimista, ja ne nostavat esille Mannerheimin ristiriitaisuutta historian tutkimuksen näkökulmasta ja havainnollistavat sitä miten suhtautuminen Mannerheimiin on muuttunut.

Tutustuttuaan myös näihin toisiin lähdesivustoihin oppilaat kartoittavat uudelleen heidän omaan mielikuvaansa Mannerheimista samaan tapaan kuin harjoituksen alussa. Tämän jälkeen oppilaat jaetaan ryhmiin ja jokainen ryhmä saa tarkastelun kohteeksi yhden Mannerheimia koskevasta kohuista joita on käsitelty mediassa viime vuosina:

- Mannerheim – sotarikollinen?
- Mannerheim – homoseksuaali?
- Tummaihoinen Mannerheim

Nämä kohut ovat kuin ikkunoita Mannerheimiin liitettyihin tulkintoihin ja Mannerheimin historialliseen merkitykseen. Ryhmätöissään oppilaat esittelevät kohujen taustat ja syyt, kohujen ympärillä käytyä keskustelua sekä sitä miten kohuun voi soveltaa historiallista ajattelua. Jokaisen ryhmätöiden runko on samankaltainen, missä oppilaat tutustuvat aluksi kohuun muutaman valmiin lähde esimerkin avulla (liitteet 29-31). Tärkeää on myös, että oppilaat kiinnittävät huomionsa lähteiden sanavalintoihin ja niiden luomiin mielikuviin, erityisesti iltapäivälehtien artikkeleissa sanavalinnat ovat paikoitellen vähintäänkin mielenkiintoisia. Myös artikkeleiden ja mielipidekirjoitusten kommenttiosiot voivat tarjota oppilaille hyvää materiaalia kohun kartoittamiseen. Tämän jälkeen oppilaat etsivät itse kohuun liittyviä uutisia, keskusteluja tai muita tiedonlähteitä. Tässä apuna voidaan hyödyntää edellisen tehtävän tiedonhaun kehystä, jolloin oppilaat voivat samaan tapaan harjoitella hakusanojen luomista ja tiedonhaun tulosten analysointia. Tärkeää on kuitenkin tunnistaa, että tässä tehtävässä näkökulma on hieman erilainen ja oppilaiden pyrkimys on

tutkia Mannerheimiin liitettyjä tulkintoja. Tästä syystä myös esimerkiksi mielipidekirjoitukset, blogit ja keskustelufoorumit voivat olla arvokkaita lähteitä. Tiedonhaun kehyyksen lisäksi tässä harjoituksessa on suositeltavaa myös hyödyntää lähdekriittistä analyysiä (Liitteet 21 ja 22).

Tutustuttuaan kohuun tarkemmin ottavat oppilaat kyseisen Mannerheim tulkinnan tarkempaan tarkasteluun (Liite 32). Oppilaat pyrkivät analysoimaan esitetty tulkintaa miettimällä seuraavia kysymyksiä<sup>179</sup>:

- Mitä tiedämme henkilöstä joka on tehnyt tulkinnan? Mikä on hänen suhteensa aihepiiriin?
- Miksi tulkinta on muodostettu? Onko se vaikuttanut tulkinnan luonteeseen?
- Mihin lähteisiin tulkinta perustuu? Voiko niihin luottaa?
- Kuinka uskottava tulkinta on? Miten se vertautuu muuhun tietämykseen aihepiiristä?
- Kuinka paljon tulkinnasta on faktaa kuinka paljon mielipidettä?
- Kuka on tarkoitettu yleisö?

Analysoituaan tarkemmin tulkintaa oppilaat pohtivat vielä sitä, mitä kohun ympärillä käyty keskustelu kertoo suomalaisten suhtautumisesta Mannerheimiin. Ryhmissä oppilaat myös soveltavat historiallista ajattelua kohujen erityispiirteisiin: sotarikollisteemassa korostuu historiallisen ajattelun eettinen ulottuvuus, homoseksuaalisuusteemassa lähteet ja niiden todistusvoima sekä tummaihoisen Mannerheimin kohdalla kontekstin merkitys (Liitteet 33-35).

Pohdittaessa sitä voiko Mannerheimin tuomita sotarikolliseksi, olisi tärkeää että oppilaat tutustuvat historiallisen ajattelun eettisen ulottuvuuden tienviittoihin. Tämän jälkeen oppilaat lukevat Jarkko Tontin kirjoituksen *Mannerheim Haagiin!* Oppilaiden tehtävän on tällöin tunnistaa tekstistä kirjoittajan tekemät eettiset arviot. Tunnistettuaan Tontin tekemän eettisen arvion, oppilaat lähestyvät sitä historiallisen ajattelun näkökulmasta, pohtien sitä huomioiko Tontti kirjoituksessaan historiallisen kontekstin ja onnistuuko hän välttämään presentismin ajattelussaan. Oppilaat myös tarkastelevat kirjoituksen sisältöä ja pyrkivät löytämään tietoa siitä mitä esimerkiksi Tontin viittaama ohjeet sota-ajan oikeudenkäytöstä pitivät sisällään, lisäksi oppilaat myös tutustuvat Jugoslavian hajoamissotiin ja

---

<sup>179</sup> Smith 2010, 62

pohtivat Tontin vertauskuvan onnistuneisuutta. Eräs tutkimuksen kohde voisi olla myös aikakauden lainsäädäntöön tutustuminen, esimerkiksi siitä näkökulmasta miten sotarikollisuus on määritelty eri aikoina.

Toisena tekstinä oppilaat tutustuvat Timo Hännikäisen tekstiin *Huono provokaatio*. Heidän tehtävänä on löytää tekstistä se mistä ja miten Hännikäinen kritisoi Tontin kirjoitusta ja pohtia sitä onko kritiikki oppilaiden mielestä aiheellista. Oppilaat myös vertailevat Hännikäisen kritiikkiä ja historiallisen ajattelun eettisen ulottuvuuden tienviittoja poh-tiessaan kritiikin aiheellisuutta. Lopuksi oppilaat pohtivat kysymystä siitä voimmeko tuo-mita Mannerheimia sotarikollisena. Tontin ja Hännikäisen kirjoituksia apuna käyttäen oppilaat esittelevät luokalle niitä perusteluita joiden mukaan Mannerheim voidaan nähdä olevan vastuussa sisällissodan valkoisten terrorista sekä myös perusteluita sen puolesta ettei Mannerheimia voida nähdä syylliseksi. Viimeiseksi oppilaat esittelevät oman näkö-kulmansa kysymykseen Mannerheimin sotarikollisuudesta. Tavoitteena olisi, että oppi-laat pystyisivät työnsä myötä ymmärtämään, että kysymykseen on mahdotonta vastata kyllä tai ei. Tämä myös osoittaisi sen, ettei ongelma näyttäyty oppilaille mustavalkoi-sena.

*Uralin perhonen* animaation ympärille rakentuneessa kohussa oppilaat keskittyvät lähteiden todistusvoimaan. Heidän tehtävänä on tiedonhaun avulla selvittää se, mihin lähteisiin tulkinta Mannerheimin homoseksuaalisuudesta perustuu ja tämän jälkeen pohtia näiden lähteiden todistusvoimaa. Tavoitteena olisi, että oppilaat pystyisivät tämän tehtävän avulla ymmärtämään sitä kuinka historian tulkinnat perustuvat viime kädessä lähteiden varaan ja pyrittäessä kumoamaan tämä tulkinta, täytyy sen tapahtua lähteiden arvioinnin kautta, joko osoittamalla lähteiden luotettavuudessa puutteita tai sitten esittämällä tulkin-nalle vastakkaisia lähteitä. Näin oppilaat voivat omakohtaisesti kokea historian dialogisen luonteen ja sen, että tulkinnallisuus ei missään nimessä siis tarkoita sitä, että historia olisi relativistista. Oppilaat myös muodostavat ryhmässä mielipiteensä siitä kuinka uskottavia ovat todisteet Mannerheimin homoseksuaalisuudesta ja pohtivat sitä miksi nimenomaan Mannerheimin esittäminen homoseksuaalina nähtiin loukkaavana ja mitä tämä kertoo Mannerheimin merkityksestä ja toisaalta nykypäivän maailmankuvasta.

Suomen Marsalkka elokuvaan syventynyt ryhmä keskittyy oman työnsä lopuksi arviomaan sitä mikä on kontekstin merkitys historiallisille kuvauksille. Oppilaiden tehtä-

vänä on selvittää se, kuinka hyvin julkisessa keskustelussa tuotiin esille näyttelijän ihonvärin lisäksi elokuvan perusidea Mannerheimin tarinan sijoittamisesta vieraan kulttuuriin kerrontaperinteeseen ja kontekstiin. Oppilaiden tulisikin pohtia sitä, mikä on kontekstin merkitys elokuvassa. Mielenkiintoinen pohdinnan kohde on myös se, kuinka hyvin elokuva onnistuu välittämään Mannerheimin tarinan kontekstin muutoksesta huolimatta. Arvokkaita lähteitä oppilaille tähän tarjoavat itse elokuvan lisäksi myös elokuvasta tehdyt arvostelut.

Ryhmätöiden lopuksi oppilaiden tehtävänä on nauhoittaa podcast, eli äänitiedosto, jossa he käyvät keskustelua radio-ohjelman tapaan. Tarkoitus olisi, että oppilaat nauhoittaisivat noin viiden minuutin mittaisen keskusteluohjelman, jossa he ensin esittelevät kohua sekä kertovat siitä miten se näkyi julkisuudessa. Tämän jälkeen keskustelussa eritellään sitä, miten kohu kuvastaa suomalaisten Mannerheim kuvaa, mutta myös sitä kuinka tämä uusi tulkinta Mannerheimista oli ristiriidassa yleisen Mannerheim kuvan kanssa. Podcastin tehtävänä olisi siis myös pystyä kertomaan luokan muille oppilaille siitä, mistä kohussa oli kysymys ja mitä tämä kertoo Mannerheimin merkityksestä.

Kohun yleisen esittelyn jälkeen podcastissä siirrytään keskusteluun, liittyen kohun erityispiirteeseen. Ryhmästä riippuen keskustelu voi kietoutua esimerkiksi seuraavien kysymysten ympärille:

- Voiko Mannerheimia tuomita sotarikollisena? (Ryhmä 1)
- Millaisia todisteita Mannerheimin homoseksuaalisuudelle on ja ovatko ne uskotavia? Onko Mannerheimin seksuaalisella suuntauksella merkitystä? (Ryhmä 2)
- Ymmärrettiinkö julkisuudessa Suomen Marsalkka elokuvaa tahallaan väärin ja juututtiin vain keskustelemaan Mannerheimin ihonväristä? Unohtuiko konteksti? (Ryhmä 3)

Keskustelun sujuvuuden vuoksi podcastissä tulisi olla vähintään kolme roolia: juontajan rooli sekä kahden asiantuntijan roolit jotka edustavat kohun eri näkökantoja. Podcastin suunnittelussa korostuukin se millaisin kysymyksin juontaja saa keskustelua aikaan sekä se miten juontaja vie keskustelua eteenpäin. Ennen podcastien nauhoittamista oppilaiden tulisikin suunnitella keskustelurunko johon he kirjaavat ylös juontajan kysymykset.

Ryhmätöiden jälkeen oppilaat tekevät vielä viimeisen kerran käsittekartat Mannerheim mielikuvasta ja näitä vertaillaan aiemmin laadittuihin. Tämän myötä keskustellaan luokan

kesken myös siitä miten oppilaiden kuva Mannerheimista muuttui harjoituksen aikana. Lisäksi keskustelunaiheeksi voi asettaa sen miksi kuva Mannerheimista on muuttunut viimeisten vuosikymmenten kuluessa ja sen miksi on tärkeää, että Mannerheimiin liittyvää keskustelua käydään avoimesti.

### *Tieto- ja viestintäteknologian rooli*

Tässä harjoituksessa Internetiä käytetään pääasiallisena lähteenä, sillä usein ajatellaankin että internet voi tarjota historian opetukselle pääsyt hyvin suureen määrään historiallisia lähteitä. Vähemmälle huomiolle on kuitenkin jäänyt se näkökulma, että internet tarjoaa väylän hyvin monenlaisille historian tulkintoille. Nämä tulkinnat joihin esimerkiksi internetin keskustelufoorumeilla tai mielipidekirjoituksia ovat sellaisia joita ei normaalisti edes julkaistaisi. Vaikka näiden tulkintojen totuuspohja voi usein olla hyvinkin hataralla pohjalla, ovat ne silti erinomainen ikkuna erilaisten historian tulkintojen tarkasteluun<sup>180</sup>. Harjoituksen ideana onkin nostaa nämä historian tulkinnat, jotka eivät välttämättä saisi tilaa esimerkiksi oppikirjasta, päärooliin.

Internetin tarjoamien tulkintojen esille nostaminen antaa oppilaille erinomaisen tilaisuuden harjoitella kriittistä suhtautumista tietoon. Harjoituksen kautta oppilaat voivat huomata sen kuinka internetissä törmää mitä erikoisempiin ja moninaisiin tulkintoihin, ja myös oppia sitä miten näiden tulkintojen totuuspohjaa arvioidaan. Tarkoituksena harjoituksella onkin havainnollistaa oppilaille sitä kuinka historiallisen ajattelun taidot pätevät myös heidän arkipäiväisessä internetin käytössä. Nostamalla esille internetissä vaadittavia kriittisen ajattelun taitoja oppilaat voivat vähitellen myös ryhtyä suhtautumaan tietoon kriittisemmin ja vähitellen tehdä, Wineburgin sanoin, epäluonnollisesta luonnollista.

Podcasteissa ja ääniblogeissa on käytännössä kyse äänitiedostoista, yleisimmin mp3-tiedostoista, joita voidaan ladata Internetiin sekä toistaa tietokoneilla tai älylaitteilla. Podcastien tekeminen on nykyteknologian avulla suhteellisen helppoa ja niiden tekeminen onnistuu suurella varmuudella jo oppilaiden omilla laitteilla. Nykyään useimmilla älypuhelimilla voidaan tallentaa ääntä siihen tarkoitetuilla sovelluksilla. Tietokoneilla äänitalenteiden tekeminen onnistuu esimerkiksi Audacityllä, Applen iOS laitteilla esimerkiksi

---

<sup>180</sup> Haydn 2003, 28 ja Counsell 2003, 57



audioBoomilla tai QuickVoicella sekä Android-ympäristössä Audio Recorderilla. Vaihtoehtoja äänen tallentamiseen on lukuisia ja nykyteknologialla podcastien tai ääniblogien tekeminen on hyvin nopeaa ja yksinkertaista.

Podcastien ja äänibloggauksen merkittävä etu on siinä, että se antaa oppilaille mahdollisuuden tallentaa heidän omaa ajatteluaan joustavammin kuin kirjoittaessa. Omien ajatusten puhuminen ääneen ja sen tallentaminen ovatkin enemmän kuin vain kirjoituksen korvaaja. Puheen kanssa oppilaat voivat tehdä vastaavan työn nopeammin ja myös sen muokkaaminen ja uudelleen tekeminen on helppoa, lisäksi ajatusten puhuminen ääneen myös lisää opitun asian ymmärrystä. Puheen käyttö kirjoituksen sijasta voi myös tehdä tehtävästä helpommin lähestyttävän suuremmalle joukolle oppilaista. Tällöin esimerkiksi lukemisen ja kirjoittamisen erityisvaikeudet eivät ole oppimisen esteenä. Sen lisäksi että helpommin lähestyttävyyys voi lisätä oppilaiden osallistumista työhön, voi myös töiden julkinen luonne saada oppilaat välittämään enemmän niiden laadusta.<sup>181</sup>

## 5.6 Tutkimuksen kohteena suuri muuttoliike Ruotsiin

Suuri muuttoliike Ruotsiin tarjoaa mielenkiintoisen aihepiirin oppimiskokonaisuudelle jonka myötä on mahdollista tarkastella Suomalaisen yhteiskunnan muutosta mutta toisaalta myös jatkuvuutta 1960–1980-luvuilla. Muuttoliikkeen tutkiminen tarjoaa oppilaille erinomaisen mahdollisuuden syventyä historiallisen selittämisen pariin. Kiinnittämällä huomio muuttajien yksilöllisiin syihin muutoille on mahdollista kartoittaa erilaisia muuttoon vaikuttaneita syitä. Tämä myös osoittaa sen, ettei historiallinen selittäminen tapahdu vain yhden selittävän tekijän kautta, vaan muuttopäätökseen vaikutti usein lukuisat rinnakkaiset tekijät. Osaltaan tämä näkökulma myös havainnollistaa oppilaille sitä millainen on yhteiskunnallisen ja taloudellisen muutoksen merkitys suhteessa ihmisten toimintaan ja motiiveihin.

Muuttoliike Ruotsiin tarjoaa mielenkiintoisen aihepiirin myös siitä syystä, miten sen voi linkittää sekä kauemmas menneisyyteen, että myös nykyisyyteen. Ilmiön avulla on mahdollista tuoda ilmi myös yhteiskunnallisia kysymyksiä jotka voidaan nähdä tietyllä tapaa pysyviksi ja jatkuviksi, ja niihin joudutaan ottamaan kantaa niin menneisyydessä, nykyisyydessä kuin tulevaisuudessakin. Näin ollen ilmiö mahdollistaa myös opiskeltavan asian linkittämisen tämän päivän keskusteluun, kuten maasta- ja maahanmuuttoon, näin ollen se osaltaan osoittaa oppilaille myös historian oppiaineen opiskelun merkitystä. Tärkeää on

---

<sup>181</sup> Watkin 2013, 30-31 ja Lyndon 2013, 79-80

myös havainnollistaa sitä, että rakennemuutoksen ja hyvinvointivaltion rakentaminen ovat ilmiöitä jotka selittävät pitkälti tämän päivän suomalaista yhteiskuntaa, näiden ilmiöiden ymmärtäminen kertoo oppilaille paljon siitä miten me olemme nykytilanteeseen päätyneet.

Tiivistäen tämä oppimiskokonaisuuden tavoitteena on siis havainnollistaa historiallista merkitystä, syytä ja seurausta sekä muutosta ja jatkuvuutta, käyttäen esimerkkinä suomalaisen yhteiskunnan rakennemuutosta ja sen peilaamista suuren muuttoliikkeen kanssa. Tutkivan oppimisen näkökulmasta pääpaino harjoituksessa on kysymysten ja työteorioiden luomisessa. Tarkoituksena onkin tutustuttaa oppilaita tämän avulla askel askeleelta tutkivan oppimisen pariin. Kysymysten esittämisen harjoittelu on myös tärkeässä roolissa kehitettäessä oppilaiden valmiuksia hyödyntää historiallisia lähteitä, pystyäkseen tekemään päätelmiä lähteistä täytyy niille myös osata esittää oikeanlaisia kysymyksiä.

### *Ilmiön taustaa*

Suomi oli nopeasta teollisesta kehityksestä huolimatta vielä 1950-luvun alussa vahvasti agraarinen maa. Väestöstä noin puolet työskenteli edelleen maa- ja metsäteollisuudessa ja samaan aikaan teollisuus ja palveluala työllistivät kumpikin vain noin neljäsosan. Tämän lisäksi kaksi kolmasosaa suomalaisista asui ja eli maaseudulla. Agraarisuuteen oli suuresti vaikuttanut sodanjälkeinen asutustoiminta, jonka myötä pientilojen määrä oli noussut merkittävästi. Rakennemuutos oli Suomessa toisen maailmansodan jälkeen raju jumpi kuin monessa muussa jo aiemmin teollistuneessa maassa. Asutustoiminnan vahvistama maaseutu ajautui 1960-luvulla kriisiin, sillä suuret ikäluokat tulivat työikään samaan aikaan kuin modernisoitua alkutuotanto tarvitsi entistä vähemmän työvoimaa. Monet pientilat myös osoittautuivat elinkelvottomiksi metsätalouden koneellistuessa. Tämä työikäisen väestön määrän kasvu koitui lähes kokonaisuudessaan teollisuuden ja palveluiden osaksi, väestön kasvaessa maaseudulla tarkoitti tämä myös suurta maan sisäistä muuttoliikettä maalta kaupunkiin.<sup>182</sup>

Tämä nopea muutos johti siihen että väki väheni alkutuotannosta 300 000 ihmisellä yhdessä vuosikymmenessä. Yhteensä tämä muuttoliike, maaseuduilta ja syrjäseuduilta maan eteläosan kehittyviin keskuksiin tai korkeamman palkkatason Ruotsiin, koski arvi-

---

<sup>182</sup> Kuisma 2010, 14 ja Hannikainen 2010, 64

oiden mukaan miltei miljoonaa suomalaista ihmistä, huippuvuosina 1967-1970 tilastoituja muuttajia oli yli 80 000. Rakennemuutos myös järjestytti suomalaista yhteiskuntaa perustuksiaan myöten ja elinkeinorakenne muuttui hyvin nopeasti. Vuonna 1975 enää 15 % työskenteli maa- ja metsätaloudessa, kun taas teollisuuden osuus työvoimasta vakiintui noin kolmannekseen ja palvelualojen osuus nousi suurimmaksi.<sup>183</sup> Mielenkiintoinen piirre Suomen rakennemuutoksessa on sen poikkeuksellisen nopeuden lisäksi myös se, ettei teollisuus ja rakentaminen missään vaiheessa nousseet osuudeltaan yhtä suuriksi kuin esimerkiksi Ruotsissa. Suomessa rakennemuutos eteni nopeasti teollistuvasta maatalousmaasta teollistuneeseen palveluyhteiskuntaan.<sup>184</sup>

Eräänlaiseksi rakennemuutoksen symboliksi nousi 1960- ja 1970-luvun taitteessa muuttoliike Ruotsiin joka oli saanut alkunsa jo 1950-luvulla. Muuttoliikkeen taustalla vaikutti osaltaan rakennemuutoksen seuraukset: työstä oli pulaa Suomessa, kun taas vastaavasti Ruotsissa työtä tuntui riittävän ja palkkataso oli parempi kuin Suomessa. Pahimmillaan muuttoliike johti jopa kokonaisten maalaishäiden autoitumiseen. Taloudellisen ja yhteiskunnallisen muutoksen lisäksi suuri merkitys muuttoliikkeelle oli rakennemuutokseen yhdistynyt asenteiden muutos. Kun vielä vuosisadan alussa oman tilan saaminen oli ollut maaseudun köyhien tärkein tavoite, alkoivat 1960-luvulla teollisuus ja kaupungit edustaa useammalle edistystä ja tulevaisuutta niiden tarjoaman korkeamman palkkatason ja elintason sekä sosiaalisen nousun mahdollisuuden myötä. Myös asunnon saaminen oli Ruotsissa helppoa ja asunnot usein varustetasoltaan hyviä. Usealle maaseudun nuorelle muutto saattoi myös merkitä mahdollisuutta irtautua kodin ja perheen ahdistavastakin perinteestä, jossa pojat jatkoivat isiensä töitä pientilallisina ja tytöt äitiensä tehtävissä tilojen emäntinä.<sup>185</sup>

Muuttoliikkeen syiksi on hahmoteltu pitkälti yhteiskunnallisia syitä ja niiden on havaittu olevan joukkosiirtolaisuuden (pakolaisuus pois lukien) syynä. Yksilölliset motiivit ovat tällöin myös ennen muuta taloudellisia ja joskus myös poliittisia. Näitä tekijöitä on pyritty esimerkiksi jaottelemaan Suomesta poistuyöntäviksi ja Ruotsiin vetäviksi tekijöiksi. Väehäisen siirtolaisuuden aikana korostuu sen sijaan ihmissuhteiden, itsensä kehittämisen, seikkailunhalun tai muiden ei-taloudellisten tekijöiden merkitys.<sup>186</sup> Vaikka tästä voikin

---

<sup>183</sup> Kuisma 2010, 14

<sup>184</sup> Hannikainen 2010, 64 ja Snellman 2010, 84

<sup>185</sup> Hannikainen 2010, 64–65 ja Snellman 2010, 86

<sup>186</sup> Korkiasaari 2000, 135

päätellä sen, että taloudellisilla ja yhteiskunnallisilla tekijöillä oli suurin merkitys muuttoliikkeisiin, ei silti tule ohittaa muuttoliikkeeseen vaikuttaneita yksilöllisiä ja satunnaisia tekijöitä. Muuttoon lähtemiseen saattoi merkittävästi vaikuttaa esimerkiksi myös aiemmin muuttaneet tutut ja sukulaiset, tai esimerkiksi rakastuminen, sen sijaan että päällimmäisenä pyrkimyksenä olisi kaikilla ollut parempi työpaikka. Monessa muuttokertomuksessa korostetaan sattuman merkitystä.<sup>187</sup> Muuttoon yksilötasolla vaikutti myös monin tavoin ihmisten omat kokemukset, arvot ja asenteet sekä monet muutkin yksilölliset tekijät, kuten älykkyys, terveydentila, ikä, perhetilanne, ympäristön arvostukset ja ihmissuhteet.<sup>188</sup> Kuten kaikessa historiallisessa selittämisessä ei myöskään suuren muuttoliikkeen kohdalla tule tyytyä taloudellisiin ja yhteiskunnallisiin laajoihin selitysmalleihin, vaan viime kädessä muuttoliikettä selittävät menneisyyden ihmisten motiivit ja toimijuus.

### *Harjoituksen kulku (liitteet 36 ja 37)*

Harjoitus rakentuu viiden vaiheen ympärille joita ovat:

1. Opetuksen ankkuroiminen ja motivointi
2. Ongelman asettaminen ja työskentelyteorioiden laadinta
3. Muuton syihin tutustuminen ja tarinan kirjoittaminen
4. Kriittisen arvioinnin vaihe ja ongelman syventäminen
5. Loppuväittely

Oppilaat tekevät vaiheet 2-4 esimerkiksi pareissa tai pienissä ryhmissä, viimeiseen vaiheeseen luokan voi esimerkiksi jakaa kahtia. Vaiheiden suunnittelussa on pyritty soveltamaan tutkivan oppimisen eri työvaiheita. Tavoitteena on myös ollut korostaa oppilaiden työteorioiden merkitystä ja käyttöä, kokonaisuuden eri vaiheissa oppilaat saavat muokata työteorioitaan useaan otteeseen ja arvioida niiden toimivuutta.

Kokonaisuuden tärkeimmät vaiheet ovat tilastojen käyttö, työskentelyteorioiden luominen, oppilaiden tarinan (kirjeen) työstäminen, sekä loppuväittely. Harjoituksen kannalta merkittävässä roolissa on huomion kiinnittäminen oppilaiden työskentelyteorioihin prosessin eri vaiheissa, jotka auttavat oppilaita sitoutumaan opiskeluun sekä myös tiedostamaan heidän omien käsitystensä eroja suhteessa uuteen opittuun tietoon. Oppilaiden kir-

---

<sup>187</sup> Snellman 2010, 88

<sup>188</sup> Korkiasaari 2000, 150

jeen kirjoittaminen on sikäli olennainen osa tehtävää, että se harjoittaa oppilaiden historiallista perspektiiviä, ja tämän myötä oppilaat yrittävät nähdä maailmaa samoin silmin kuin menneisyyden ihmiset ja ymmärtää menneisyyden ihmisen toimintaa<sup>189</sup>. Tilastojen käsittelyn voi nähdä monessa suhteessa tärkeäksi vaiheeksi, koska se harjoittaa oppilaiden tiedonkäsittelyn ja taulukkolaskentaan liittyviä taitoja. Mutta toisaalta tämän kaltaisen laajan tilastollisen materiaalin käyttö haastaa oppilaita esittämään asteittain syveneviä kysymyksiä tutkittavalle aineistolle. Toisin sanoen tilastojen käyttö harjoittaa oppilaiden taitoja esittää tutkimuksen kannalta relevantteja kysymyksiä.<sup>190</sup>

Loppuväittelyn ideana on saada oppilaat käsittelemään ja muokkaamaan oppimaansa tietoa loogiseksi ja selkeäksi kokonaisuudeksi. tällöin tiedon omaksuminen ei jää vain passiiviselle tasolle. Lisäksi väittelyn myötä oppilaat joutuvat pohtimaan muuttoliikkeen merkitystä laajemmassa kehityksessä: sitä miten se on vaikuttanut menneisyydessä ja miten se vaikuttaa vielä tänä päivänäkin. Sitä kautta oppimiskokonaisuus myös osoittaa oppilaille historiallisten ilmiöiden jatkuvuutta ja merkitystä, sillä samoihin haastaviin kysymyksiin ovat ottaneet kantaa niin menneisyyden kuin nykyisyydenkin ihmiset ja luultavasti nämä samat ongelmat ovat esillä vielä tulevaisuudessakin. Tämä toivon mukaan auttaa oppilaita havaitsemaan sen, ettei historia ole nykyisyydestä irrallinen oppiaine jolla ei ole merkitystä.

Opetuksen ankkuroinnin vaiheen on tarkoitus tutustuttaa oppilaat aihepiiriin siirtolaisuutta käsittelevien vitsien ja Ylen Elävän Arkiston videolla. Ensimmäiseksi oppilaat katsovat videon muuttoliikkeestä, joka kertoo suomalaisten siirtolaisten elämästä Göteborgissa<sup>191</sup>. Muuttoliikkeeseen tutustutaan myös siihen liittyvien vitsien kautta (Liite 40), jotka kuvastavat monella tapaa suomalaisten siirtolaisten arkea ja nostavat esille esimerkiksi suomalaisten siirtolaisten suuren määrän, työn roolin heidän elämässään, kieliongelmat sekä myös suomalaisiin liitettyjä stereotyyppioita.

Toisessa vaiheessa oppilaat pääsevät tutustumaan muuttoliikkeeseen tilastollisen lähdemateriaalin avulla (Liite 38). Siirtolaisinstituutti on julkaissut sivullaan tilastoja Suomen maasta- ja maahanmuutosta aina vuodesta 1870 eteenpäin. Nämä tilastot tarjoavat erinomaisen lähteen suomalaisen yhteiskunnan tutkimiselle. Tilastojen käyttö antaa oppilaille myös erinomaisen mahdollisuuden esittää kysymyksiä lähdemateriaalille. Käyttämällä

---

<sup>189</sup> Seixas & Morton 2013, 6

<sup>190</sup> Counsell 2003, 69

<sup>191</sup> Yle Elävä Arkisto, ”Suomalaiselämää Göteborgissa”

taulukkolaskentaohjelmiston ominaisuuksia oppilaat voivat hallita laajoja tilastoja ja muokata niiden tiedon esimerkiksi kuvaajaksi muuttoliikkeestä. Kuvaajan myötä oppilaiden on helppo tunnistaa ne ajat jolloin suomen muuttoliikkeessä on tapahtunut muutoksia ja myös esittää kysymyksiä siitä miksi näin on tapahtunut. Oppilaiden tehtävänä on kuvaajien piirtämisen jälkeen kiinnittää huomionsa nimenomaan 1960- ja 1970-luvuille ja kirjata ylös tärkeimmän havaintona ja niiden pohjalta syntyneet kysymykset (Liite 39).

Tutkimuskysymysten luomisen myötä oppilaat varmasti nostavat esille kysymyksen siitä miksi Suomesta muutettiin Ruotsiin juuri 1960- ja 1970-luvuilla. Oppilaat laativat tutkimuskysymysten luomisen jälkeen myös työskentelyteoriansa, eli hypoteesit siitä mikä voisi olla vastaus tutkimusongelmaan. Apuna tämän työskentelyteorian laatimisessa voidaan hyödyntää vitseistä ja videosta esille nousseita seikkoja. Tärkeintä on, että työskentelyteoria ovat oppilaiden itse laatimia. Opettajan roolina on auttaa oppilaita laatimaan niitä esimerkiksi apukysymysten avulla, mutta viime kädessä niiden tulisi tulla oppilaalta itseltään. Esimerkiksi oppilaiden työskentelyteoriat voisivat olla seuraavan laisia:

- Ruotsiin muutettiin rahan perässä
- Suomessa asiat olivat huonosti
- Siellä oli tuttuja

Muuton syihin oppilaat tutustuvat tarkemmin lukemalla katkelmia Ruotsiin muuttaneiden muistelmista (Liite 41), joiden pohjalta oppilaat saavat joko vahvistusta työskentelyteorialleen tai huomaavat sen tarvitsevan muokkaamista. Muistelmat tarjoavat lähdemateriaalia oppilaiden luovalle kirjoittamiselle, jossa oppilaiden tehtävänä on luoda kuvitteellinen tarina Ruotsiin muuttaneesta henkilöstä. Tarinan luominen tapahtuu kirjeen kirjoittamisen muodossa: oppilaat keksivät henkilölleen nimen, taustatarinan ja selventävät kirjeessä sitä miksi tämä kyseinen henkilö päätti muuttaa Ruotsiin, kirjeessä joka on suunnattu esimerkiksi ystävälle tai perheelle Suomessa. Oppilaiden tulisi myös pyrkiä kirjeiden avulla pohtimaan sitä millaisia tunnetiloja muuttaminen saattoi herättää henkilössä.

Kriittisen arvioinnin vaiheessa oppilaiden luomia kirjeitä arvioidaan vertailemalla niitä tutkimustietoon ja kirjallisuuteen (Liite 42). Tutkimustiedon ja -kirjallisuuden avulla voidaan keskittyä arvioimaan oppilaiden tarinoiden historiallista uskottavuutta ja niiden ansioita. Käytännössä tämä voi tapahtua esimerkiksi vertailemalla oppilaiden työskentelyteorioita muuton syistä, tutkimuksessa löydettyihin syihin. Oppilaat tutustuvat tässä vai-

heessa myös muuttoliikkeen ilmiön jatkuvuuteen, lukemalla Matti Tarkkasen tekstin vuodelta 1902 joka käsittelee siirtolaisuuden syitä (Liite 43). Vertailemalla näitä syitä niihin syihin jotka olivat Ruotsiin muuttamisen taustalla oppilaat voivat havaita sen miten muuttoliike ilmiönä ei ole vain yhden aikakauden ongelma. Vertailemalla syitä oppilaat voivat myös havaita yhteiskunnallisen tilan yhteyden muuttoliikkeeseen - usein muuttoliike on voimakkaimmillaan silloin kuin yhteiskunnalliset ongelmat kuten lama on voimakkaimmillaan. Oppilaat voivatkin syventää tutkimusongelmaa esimerkiksi pohtimalla sitä miten tai miksi suomalaisen yhteiskunnan muutos on näkynyt muuttoliikkeessä.

Harjoituksen ilmiötä syvennyttään entisestään nostamalla esille aito ongelma, johon oppilaat pyrkivät löytämään vastauksen. Ongelman on tarkoitus linkittää käsiteltävä historiallinen ilmiö osaksi tämän päivän keskustelua. Muuttoliike aiheena tarjoaa myös tähän erinomaisen mahdollisuuden, viime vuosina mediassa suurta huomiota on saanut esimerkiksi rikkaiden suomalaisten poismuutto maasta, korkeakoulutettujen siirtyminen ulkomaille sekä maahanmuutto. Oppilaat voivat lähestyä tätä aihepiiriä esimerkiksi pohtimalla sitä miksi Suomesta muutetaan nykyään pois tai miksi Suomeen muutetaan ulkomailta ja mitä nämä kertovat suomalaisen yhteiskunnan tilasta ja muutoksesta.

Oppilaat luovat ryhmissä uudet työskentelyteoriat uutta ongelmaa varten ja näiden pohjalta oppilaat lähtevät etsimään tietoa aihepiiristä. Tehtävänä oppilaille on tuottaa mielipidekirjoitus jossa he esittelevät valitsemastaan näkökulmasta ongelmaa - oppilaat voivat esimerkiksi kirjoittaa mielipidekirjoituksen jossa he pyrkivät vakuuttamaan kaikki suomalaiset solidaarisuuden merkityksestä ja näin pyrkiä estämään poismuuttoa (Liite 44). Oppilaat laativat mielipidekirjoituksen esimerkiksi blogialustalle tai wikisivustolle joka mahdollistaa sen että toisen ryhmät voivat helposti lukea tekstin sekä myös kommentoida niitä.

Mielipidekirjoitusten kirjoittaminen valmistaa oppilaita harjoituksen viimeiseen vaiheeseen eli väittelyyn. Loppuväittelyn ajatuksena on saada oppilaita käsittelemään oppimaansa tietoa ja työstämään tieto argumentin muotoon. Tämän lisäksi väittelyn tavoitteena on ohjata oppilaat pohtimaan muuttoliikkeen merkitystä, sekä hyödyntämään kokonaisuuden myötä syntynyttä asiantuntijuutta. Väittelyä varten luokka voidaan jakaa kahtia sen mukaan puoltavatko oppilaat väittämää vai ovatko he sitä vastaan. Oppilaille voidaan myös keskustelufoorumilla toteutettavassa väittelyssä jakaa erilaisia rooleja, joiden tarkoitus on johtaa siihen että keskustelu säilyy aktiivisena. Roolit voivat myös helpottaa

oppilaiden kirjoittamista foorumille. Väittelyn kannalta olennaisessa roolissa on sen aihe: hyvä aihe johtaa siihen että keskustelua syntyy lähes itsestään, mutta heikko aihe siihen että keskustelu kuihtuu hyvin nopeasti rooleista huolimatta. Tästä syystä hyvä aihe voi olla jopa provosoiva kuten, suomalaisilla ei ole varaa kritisoida pakolaisia elintasopakolaisiksi tai se että suomalaiset jotka muuttavat ulkomaille paremman elämän toivossa ovat pettureita. Onkin mahdotonta sanoa suoraan mikä olisi jokin tietty loppuväittelyn aihe, sen sijaan sen valinnassa on huomioitava oppilaiden työskentely harjoituksen aikana ja ne aihepiirit jotka ovat nousseet esille heidän mielipidekirjoituksissaan. Tärkeintä on kuitenkin se, että väittelyn aihe onnistuu yhdistämään toisiinsa muuttoliikkeen ilmiönä ja sen yhteiskunnallisen ulottuvuuden.

### *Tieto- ja viestintäteknologian rooli*

Tässä harjoituksessa tieto- ja viestintäteknologian käyttö rakentuu pitkälti kolmen eri käyttötavan ympärille. Näitä ovat tilastojen ja tietokantojen hyödyntäminen osana historian oppimista, keskustelufoorumit argumentaation tukena sekä tekstinkäsittely. Näistä keskustelufoorumien käyttöä ja tekstinkäsittelyä on sivuttu jo aiempien harjoitusten yhteydessä.

Tilastojen ja tietokantojen käyttö on useassa tutkimuksessa luokiteltu erääksi kaikista hyödyllisimmistä tavoista käyttää tieto- ja viestintäteknikkaa historian opetuksessa, myös oppilaat ovat kokeneet niiden käytön mielekkääksi. Hyödylliseksi tilastojen ja tietokantojen käytön tekee se, miten niiden käyttö rohkaisee ja haastaa oppilaita luomaan omia kysymyksiään tutkimusaineistolle, toisin sanoen niiden käyttö kehittää oppilaiden taitoa tehdä päätelmiä lähdeaineistosta, uusien tutkimuskysymysten ja osakysymysten muodossa. Tietokannat antavat myös oppilaille mahdollisuuden pitkän aikavälin trendien tunnistamiseen sekä hypoteesien tutkimiseen ja testaamiseen. Lisäksi tietokantojen avulla oppilaat voivat rakentaa yksityiskohtaisen kuvan tapahtumista ilman, että heidän täytyy lukea suuria määriä tekstiä.<sup>192</sup>

Tietokantojen käyttö on myös perusteltua siksi, että ilman tieto- ja viestintäteknologian tarjoamia mahdollisuuksia näin suurien datamäärien hallinta, analysointi ja esittäminen olisi aikaa vievää<sup>193</sup>. Esimerkiksi muuttoliikkeen kohdalla kuvaajan piirtäminen käsin

<sup>192</sup> Hilis 2010, 444-445, 452, Counsell 2003, 67-70 ja Smith 2010, 100

<sup>193</sup> Counsell 2003, 65



taulukosta veisi huomattavasti enemmän aikaa kuin sen tekeminen taulukkolaskentaohjelmalla. Kuvaaja myös esittää hyvin tiiviissä ja selkeässä muodossa suuren määrän tietoa jonka lukeminen taulukosta olisi vaikeaa ja aikaa vievää. Mikäli oppilaiden kanssa halutaan tehdä haastavampaa työskentelyä tilastojen ja tietokantojen parissa, voisi hyvänä ideana olla esitellä oppilaille jokin laajempi tietokanta, joka tarjoaa mahdollisuuden hakujen suorittamiseen. Eräs tällainen lähde historian tunneille voisi olla Karjala-tietokantasäätiön Katiha-ohjelma<sup>194</sup>, joka mahdollistaa niin yksittäisten tietokantahakujen kuin myös tilastohakujen tekemisen.

Aiemmin keskustelufoorumien käyttöä perusteltiin pitkälti siitä näkökulmasta, että niiden avulla oppilaiden ajattelu ja argumentaatioon liittyvät prosessit saadaan näkyville. Tämän lisäksi keskustelufoorumit voivat tuoda merkittävän lisän historian oppitunneille kun niitä käytetään apuna väittelyiden toteuttamisessa. Keskustelufoorumi kehittää oppilaissa argumentointia, mutta myös havainnollistavat sitä miten historiallinen tieto ja tulkinnat muotoutuvat väittelyn myötä, toisin sanoen se siis havainnollistaa historian dialogista luonnetta ja argumentaation merkitystä siinä. Väittely tukee oppilaiden historiallisen ajattelua koska se haastaa oppilaita tekemään väitteitä menneisyydestä tutkimuksen ja päätelyn avulla ja myös arvioimaan toisten ihmisten historiallista päättelyä. Keskustelufoorumeilla on siten mahdollisuus auttaa oppilaita ymmärtämään sitä miten tieto rakentuu ja miten tieteessä tietoa testataan kollektiivisesti, mutta myös ymmärtämään sitä prosessia miten historian tulkinnat syntyvät lähteiden pohjalta tehtyjen päätelmien avulla. Eräs tapa keskustelufoorumien onnistuneeseen käyttöön opetuksessa on roolien mukaan tuominen väittelyyn.<sup>195</sup>

Tekstinkäsittelyn käytön puolesta puhuu se, miten tekstinkäsittely mahdollistaa tekstin nopean ja helpon muokkaamisen, mitä kautta se mahdollistaa oppilaille huomattavasti paremmat mahdollisuudet kokeilla ja suunnitella kirjoitustaan. Tekstinkäsittely osaltaan myös madaltaa kirjoittamisen kynnyksiä koska tällöin oppilaiden kirjoitusnopeus ja käsiala eivät ole niin suuressa merkityksessä ja oppilaat voivat myös helposti hienosäätää heidän kirjoituksensa rakennetta, sanamuotoa ja kieliäsuua. Oppilaat voivat siis tehdä helpommin kokeiluja sen suhteen miten he muotoilevat historialliset argumenttinsa ja pystyvät havaitsemaan sen miten kieliäsuu ja tekstin muotoilu vaikuttavat argumentin vakuuttavuuteen. Tekstinkäsittelyn on myös todettu johtavan siihen, että oppilaat pystyvät sen avulla

<sup>194</sup> <https://katiha.mamk.fi/>

<sup>195</sup> Chapman 2013, 60-63, 69 ja Smith 2010, 91

luomaan syvällisempiä argumentteja kuin kynän ja paperin avulla, kun he pystyvät tekstinkäsittelyn avulla kiinnittämään ulkoisten seikkojen sijaan huomion itse asiasisältöön ja siihen miten sen sanoma saadaan välitettyä parhaalla mahdollisella tavalla eteenpäin. Toisin sanoen tekstinkäsittely mahdollistaa siten oppilaille tehokkaamman tavan kommunikoida heidän tietouttaan ja ymmärrystään.<sup>196</sup>

## 6 Yhteenveto

Tässä työssä on ollut tavoitteena kehittää tapoja käyttää tieto- ja viestintäteknikkaa, jotka kumpuavat historian oppiaineen erityisluonteesta. Keskipisteessä on näin ollen ollut historiallisen ajattelun kehittäminen tieto- ja viestintäteknikan sekä tutkivan oppimisen avulla. Samanaikaisesti tavoitteena on ollut myös kehittää oppilaiden valmiuksia tietotekniikan käytössä, nostamalla esille esimerkiksi tekstinkäsittelyä, taulukkolaskentaa, tiedonhakua, sekä myös kriittisyyttä tiedonlähteitä kohtaan. Tavoitteena on myös ollut osoittaa se, ettei historiallisen ajattelun opettaminen ja tieto- ja viestintäteknologia sulje toisistaan pois, vaan ne nimenomaan linkittyvät toisiinsa vahvasti. Historiallisen ajattelun ja tieto- ja viestintäteknikan integrointi on siten kaikkea muuta kuin mahdotonta.

Historian oppiaine on kuitenkin edelleen käymässä läpi muutosta sisältöpainotteisesta opetuksesta kohti taitopainotteista opetusta. Tämä muodostaa myös tieto- ja viestintäteknikan integroinnille lisähaasteen kun käytännössä historian opetus on käymässä samanaikaisesti läpi useampaa muutosta. Pelastavana tekijänä tässä muutoksessa voi kuitenkin olla juuri historiallisen ajattelun linkittyminen oppilaiden kriittiseen ajatteluun ja tämän mukanaan tuomiin tietoteknisiin valmiuksiin ja kansalaistaitoihin. Tämä yhteys voi myös olla mahdollistavana tekijänä siinä, kuinka sekä historiallista ajattelua että tieto- ja viestintäteknikkaa voidaan tuoda samanaikaisesti historian opetukseen.

Työssä esiteltyjen kuuden tehtäväkokonaisuuden on ollut tarkoitus havainnollistaa sitä, miten historiallinen ajattelu voi tarjota erinomaisen lähtökohdan tieto- ja viestintäteknologian integroinnille. Jokaisessa kokonaisuudessa lähtökohtana on ollut jokin historiallisen ajattelun osa-alue, jonka kehittäminen on ollut ensisijainen tavoite. Tieto- ja viestintäteknologian käyttötavat ovat jokaisessa kokonaisuudessa suunniteltu tukemaan nimenomaan historiallisen ajattelun kehittymistä, sekä myös tarjoamaan oppilaille mahdolli-

---

<sup>196</sup> Counsell 2003, 65 ja Smith 2010, 94

suuksia sellaisiin oppimiskokemuksiin jotka eivät olisi mahdollisia ilman tieto- ja viestintäteknologian käyttöä. Tällä on pyritty varmistamaan myös se, ettei tieto- ja viestintäteknologian käyttö jää irralliseksi oppiaineen erityisluonteesta tai pelkäksi huvikäytöksi.

Parhaiten kokonaisuuksissa on esillä historiallinen merkitys, lähteiden käyttö sekä myös historian erilaiset tulkinnat ja tiedon dialoginen luonne. Nämä historiallisen ajattelun piirteet valikoituivat kokonaisuuksiin pitkälti sen oletuksen vuoksi, että ne tukevat parhaiten oppilaiden historiallisen ajattelun kehittymistä kohti sen edistyneintä tasoa. Edistyneimmällä tasolla oppilaat pystyvät huomioimaan menneisyyden monimutkaisuuden ja moniperspektiivisyyden – sen, että historiallisten lähteiden luonne johtaa siihen, että samasta tapahtumasta voi olla olemassa useita risteäviä tulkintoja. Tällä tasolla oppilaat myös pystyvät tunnistamaan ihmisten, mukaan lukien heidän oman, subjektiivisuutensa menneisyyden lähteiden tulkitsijoina<sup>197</sup>.

Vaikka kaikkia kuutta kokonaisuutta yhdistää se, että ne perustuvat Seixaan ja Mortonin historiallisen ajattelu osa-alueelle, on silti tarkoituksena, että niitä voidaan hyödyntää erillään toisista. Mikään kokonaisuusista ei kuitenkaan ole kokonaisvaltainen historiallisen ajattelun kehittäjä, vaan keskittyy nimenomaan joihinkin historiallisen ajattelun osa-alueista. Tästä syystä niiden kokonaisuuden saa irti vasta silloin kuin niitä käytetään osana opetusta joka nojaa muutenkin vahvasti historiallisen ajattelun opettamiseen. Mikäli yksi näistä kokonaisuusista jää oppilaiden ainoaksi kosketukseksi historialliseen ajatteluun, jää se hyvin irralliseksi. Kokonaisuuksia voi siis käyttää erillään toisista, mutta se vaatii taustalle opetuksen joka nojautuu historiallisen ajattelun kehittämiseen.

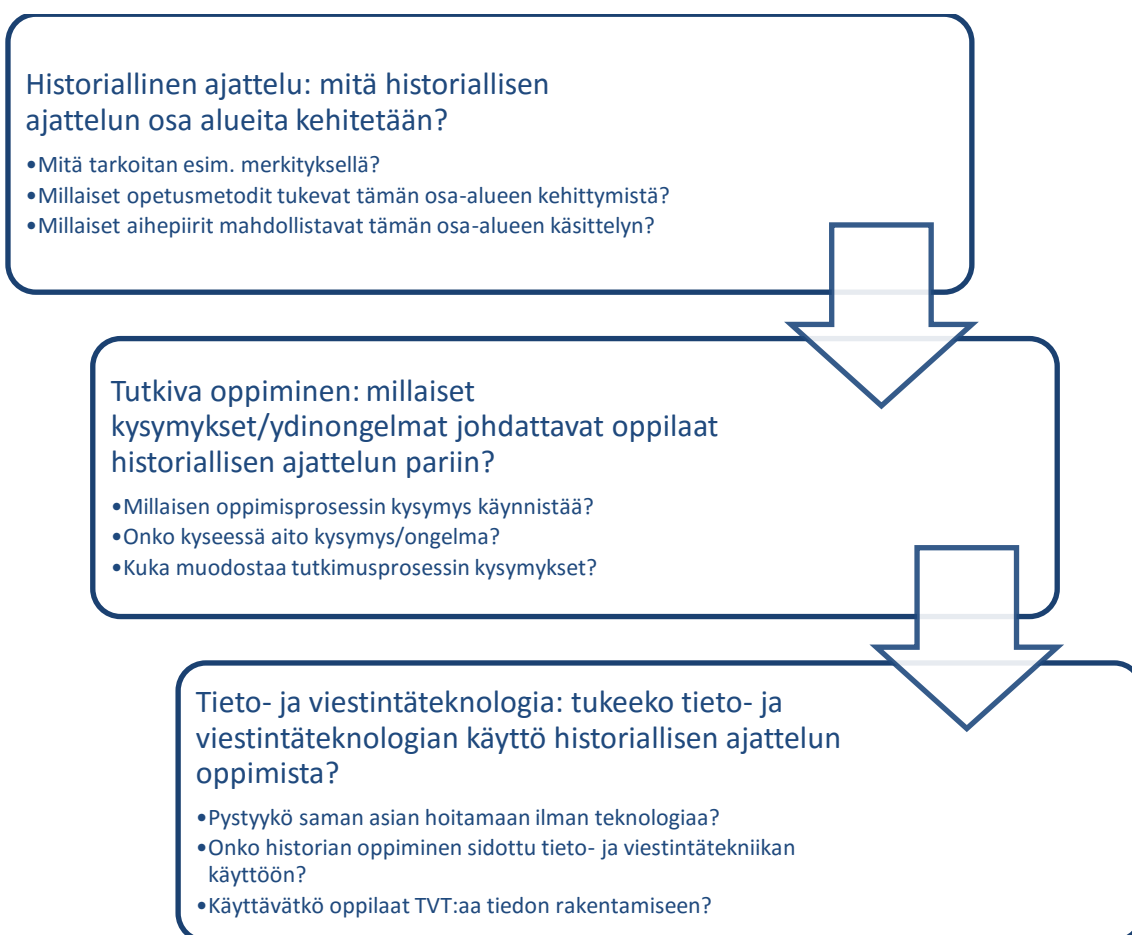
Merkittävän haasteen kokonaisuuksien tekemisessä on muodostanut pro gradu työn laajuus. Pro gradun laajuudessa on mahdotonta tuoda mukaan kovin suurta määrää aineistoja yhtä aihepiiriä varten. Jokaiseen kokonaisuuteen on kuitenkin pyritty luomaan mahdollisuus aineistojen vapaalle lisäämiselle, opettaja voi soveltaa tehtäviä tarpeen mukaan ja tuoda mukaan sellaisia aineistoja jotka kokee hyödyllisiksi. Tarkoituksena onkin ollut myös se, että mahdollisimman moni tehtäväkokonaisuusista antaa myös oppilaille vastuuta lähdeaineistojen etsimisessä. Mikäli kaikki tarvittavat lähteet tarjottaisiin oppilaille valmiina, tehtävät kadottaisivat tutkivan lähestymistavan. Tiedonhaku on juuri tästä syystä merkittävässä roolissa lähes jokaisessa kokonaisuudessa.

---

<sup>197</sup> Duquette 2015, 60-61

Koko työn kannalta merkittävimmän haasteen muodosti kuitenkin se, ettei tämän työn kaltaisia pro gradu tutkielmia ole kirjoitettu kovin useita. Työn tekeminen oli paikoin kuin tuntemattomilla vesillä seilaamista - karttaa eli aiempien töiden tarjoamaa esimerkkiä ei juurikaan ollut saatavilla. Tämä myös vaikutti siihen miksi työn alussa, hieman poikkeuksellisesti, ei esitelty minkäänlaista metodia. Merkittävä syy tälle oli se, ettei oppimiskokonaisuuksien luomiseen periaatteessa ollut mitään valmista metodia tai mallia vaan se syntyi pitkälti prosessin myötä.

Tästä syystä tehtäväkokonaisuuksien taustalla vaikuttanut metodi tai pikemminkin malli esitellään vasta nyt. Malli rakentuu, hieman samaan tapaan kuin Seixaan ja Mortonin malli, ydinongelmien ympärille. Nämä kolme ydinongelmaa muodostavat kolme osa-aluetta, joiden kautta opettajat voivat ryhtyä pohtimaan tieto- ja viestintäteknologian integrointia. Oppiaineen erityisluonteen huomioon ottaen kannalta tärkeää on se, että pohdinnassa lähdetään liikkeelle nimenomaan historiallisesta ajattelusta, edeten siitä tutkivan oppimisen ja tieto- ja viestintäteknologian osa-alueisiin.



Tavoitteena ei kuitenkaan ollut niinkään valmiin mallin luominen. Vaan sen sijaan tuntui luonnolliselta, että tutkivan oppimisen tapaan myös opettajille suunnattu malli perustuisi kysymyksille ja näin ollen johdattaisi opettajia tutkimusprojektiin oman opettamisensa kehittämiseksi. Kysymyksien avulla onkin tarkoitus haastaa opettajat ajattelemaan ja kirjoittamaan omia käsityksiään tieto- ja viestintäteknikasta, historiallisesta ajattelusta ja myös ylipäänsä siitä miksi historiaa opiskellaan.

Yhtenä koko tämän työn perimmäisistä tavoitteista on ollut myös ajatus historian didaktiikan tutkimusten soveltamisesta käytäntöön. Mikäli tätä käytännön näkökulmaa ei huomioida uhkana on, että historian didaktiikka ja opetustyö elävät omaa elämäänsä, eikä didaktiikan tutkimus missään vaiheessa siirry käytäntöön. Tämä on myös osaltaan nähtävissä Suomessa, jossa didaktiikan ja käytännön koulutyön välille voidaan nähdä syntyneen jonkin asteinen kuilu, koska opetus on edelleen pitkälti hyvin tietopainotteista. Tämä tilanteen muuttamiseksi tärkeää olisi, että opettajille tarjottaisiin entistä enemmän työkaluja historiallisen ajattelun mukaan ottamiseksi osaksi opetusta. Selvää on, että tämän kaltaiselle didaktiikan ja opetuksen välistä kuilua pienentävälle työlle on hyvin suurta tilausta myöskin tulevaisuudessa.

## 7 Lähdeluettelo

### ALKUPERÄISLÄHTEET

#### Arkistolähteet

Siirtolaisuusinstituutti Pohjanmaan aluekeskus (SIPA), Seinäjoki

SIPA:n järjestämän ”Siirtolaisuusmuistot talteen”-kirjoituskilpailun Ruotsin siirtolaisuutta käsittelevät kirjoitukset. Digitaalinen aineisto.

#### Alkuperäislähteenä käytetty kirjallisuus, lehtiartikkelit ja sivustot

Avola, Pertti (2012) ”Afrikkalainen satu Gustafista”. Helsingin Sanomat 27.9.2012. Helsingin Sanomat 27.9.2012. viitattu 29.4.2016

Byman, Kai (2013). Kiihkoton Marski-tutkimus tarpeen. Yleisradio 24.09.2013. <http://yle.fi/aihe/artikkeli/2013/09/24/kiihkoton-marski-tutkimus-tarpeen> , viitattu 29.4.2016

Haapala, Pertti (1993). ”Yksi vai monta totuutta?”. Historiallinen Aikakauskirja 2/1993. <http://www15.uta.fi/koskivoimaa/valta/1918-40/totuudet.htm> , viitattu 3.4.2016

Heiskanen, Ilkka & Mitchell, Ritva (1985). ”Lättähatuista punkkareihin”. Helsinki: Otava

Hikipedia (2016). Carl Gustaf Emil Mannerheim. [http://hikipedia.info/wiki/Carl\\_Gustaf\\_Emil\\_Mannerheim](http://hikipedia.info/wiki/Carl_Gustaf_Emil_Mannerheim), viitattu 29.4.2016

Hännikäinen, Timo (2012). Huono provokaatio. <http://timohannikainen.blogspot.fi/2012/03/huono-provokaatio.html>, viitattu 29.4.2016

Ilaskivi, Raimo (2008). Mannerheimin häpäisijöitten päät pölkylle!. Uusi Suomi puheenvuoro. <http://raimoilaskivi.puheenvuoro.uusisuomi.fi/42135-mannerheimin-hapai-sijoitten-paat-polkylle> , viitattu 29.4.2016

Iltä-Sanomat (2011). ”Kirjailija kritisoi rankasti Mannerheimia HS:ssä:”Sotarikollinen!””. Iltä-Sanomat 14.3.2011. <http://www.iltasanomat.fi/kotimaa/art-2000000384758.html> , viitattu 29.4.2016

Karhumäki, Heli (2008) ”Ministerille se oli vapaussota”. Uusi Suomi 28.1.2008. <http://www.uusisuomi.fi/kotimaa/12531-ministerille-se-oli-vapaussota> , viitattu 5.4.2016

Koivukangas, Olavi (2005). ”Hyvästi ny Ylistaron köyhät! Siirtolaishuumoria 1”.

Turku: Siirtolaisuusinstituutti, [http://www.migrationinstitute.fi/files/siirtolaishuumoria\\_1\\_2005.pdf](http://www.migrationinstitute.fi/files/siirtolaishuumoria_1_2005.pdf), viitattu 7.4.2015

Korkiasaari, Jouni. 2001. Suomalaisten Ruotsiin suuntautuneen siirtolaisuuden yhteiskunnalliset syyt 1900-luvulla. Siirtolaisuusinstituutti, Turku. [http://www.migrationinstitute.fi/files/pdf/artikkelit/suomalaisten\\_ruotsiin\\_suuntautuneen\\_siirtolaisuuden\\_yhteiskunnalliset\\_syyt\\_1900-luvulla.pdf](http://www.migrationinstitute.fi/files/pdf/artikkelit/suomalaisten_ruotsiin_suuntautuneen_siirtolaisuuden_yhteiskunnalliset_syyt_1900-luvulla.pdf) , viitattu 15.5.2015

Lindfors, Jukka (2008). Uralin perhonen on balladi Pispalasta ja Mannerheimista. Yleisradio 2.1.2013. <http://yle.fi/aihe/artikkeli/2008/03/04/uralin-perhonen-balladi-pispalasta-ja-mannerheimista>, viitattu 29.4.2016

Mamberg, Ilkka (2015). ”Millaista oli alle 15-vuotiaan elämä Suomessa vuonna 1896? No tällaista”. Nyt.fi 4.11.2015. <http://nyt.fi/a1446527706438> , viitattu 16.4.2016

Mannerheim.fi. C.G.E. Mannerheim Suomen historiassa. <http://www.mannerheim.fi/navi-s/kehys.htm>, viitattu 29.4.2016

Matilainen, Ville (2012). Suomen Marsalkka -elokuva kohautti jo ennen ensi-iltaansa. Yleisradio 22.08.2012. <http://yle.fi/aihe/artikkeli/2012/08/22/suomen-marsalkka-elokuva-kohautti-jo-ennen-ensi-iltaansa>, viitattu 29.4.2016

Nieminen, Juhamatti (2012). ”Paleface vaatii: Mannerheim-patsas pois Helsingin keskustasta”. Ilta-Sanomat 16.3.2012. <http://www.iltasanomat.fi/musiikki/art-2000000486423.html> , viitattu 29.4.2016

Nyt.fi (2014). 11 uutta ideaa Mannerheim-elokuvaksi (varoitus: huumoria). Nyt.fi 17.2.2014. <http://nyt.fi/a1305788213190>, viitattu 29.4.2016

Pispala.fi. ”Katariina Lillqvist ja elokuva *Uralinen perhonen*” [http://www.pispala.fi/vilkkari-off/ohjelma/haastattelut/katariina\\_lillqvist.html](http://www.pispala.fi/vilkkari-off/ohjelma/haastattelut/katariina_lillqvist.html) , viitattu 29.4.2016

Posio, Matti (2008). ”Kolmia jakautunut kansa”. Aamulehti 30.3.2008.

Salminen, Satu (2008). Mannerheim on elokuvassa homo. Ilta-Sanomat 23.2.2008. <http://www.iltasanomat.fi/kotimaa/art-2000000329954.html>, viitattu 29.4.2016

Snellman, Hanna (2010). Suuri muutto Ruotsin lähioihin. Teoksessa: Haggman, Kai, Markkola, Pirjo, Kuisma, Markku & Pulma, Panu, Suomalaisen arjen suuri tarina. Helsinki: WSOY. 84–101

Tarkkanen, Matti (1902). ”Siirtolaisuuden syistä”. Teoksessa: Tarkkanen, Matti, Siirtolaisuudesta. Helsinki: Kansanvalistus-seura, 3–9. [http://www.migrationinstitute.fi/files/pdf/artikkelit/siirtolaisuuden\\_syista\\_1902.pdf](http://www.migrationinstitute.fi/files/pdf/artikkelit/siirtolaisuuden_syista_1902.pdf), viitattu 8.4.2015

Tontti, Jarkko (2008). Mannerheim Haagiin. Vihreä Lanka 25.8.2008. <http://www.vihrealanka.fi/uutiset/mannerheim-haagiin>, viitattu 29.4.2016

Wikipedia (2016). Carl Gustaf Emil Mannerheim. [https://fi.wikipedia.org/wiki/Carl\\_Gustaf\\_Emil\\_Mannerheim](https://fi.wikipedia.org/wiki/Carl_Gustaf_Emil_Mannerheim), viitattu 29.4.2016

Yleisradio (2004). Finalisti äänestysnumerolla 10 – C.G.E Mannerheim. [http://yle.fi/vintti/yle.fi/suuretsuomalaiset/finalistit/indexbcd7.html?top100\\_id=10&nominee\\_id=53&page=2](http://yle.fi/vintti/yle.fi/suuretsuomalaiset/finalistit/indexbcd7.html?top100_id=10&nominee_id=53&page=2) , viitattu 29.4.2016

Yli-Ojanperä, Elina (2012) ”Operaatio Mannerheim –sarja kertoo kohutun elokuvan teosta” Yle 5.12.2012. <http://yle.fi/aihe/artikkeli/2012/12/05/operaatio-mannerheim-sarja-kertoo-kohutun-elokuvan-teosta>

Yli-Ojanperä, Elina (2012). ”Suomen Marsalkka – The Marshal of Finland” Yleisradio 5.12.2012. <http://yle.fi/aihe/artikkeli/2012/12/05/suomen-marsalkka-marshal-finland>, viitattu 29.4.2016

## **Tilastot**

Siirtolaisuusinstituutin tilastot siirtolaisuudesta vuosina 1870–1945 ja 1945–2014

[http://www.migrationinstitute.fi/files/xls/maahan- ja\\_maastamuutto/siirtolaisuus\\_1870-1945.xls](http://www.migrationinstitute.fi/files/xls/maahan- ja_maastamuutto/siirtolaisuus_1870-1945.xls) ja [http://www.siirtolaisuusinstituutti.fi/files/xls/maahan- ja\\_maastamuutto/siirtolaisuus\\_1945-2014\\_0.xls](http://www.siirtolaisuusinstituutti.fi/files/xls/maahan- ja_maastamuutto/siirtolaisuus_1945-2014_0.xls), viitattu 8.5.2016

## **Videot**

Lillqvist, Katariina (2008). Uralin perhonen –animaatio. Camera Cagliostro Youtube. [https://www.youtube.com/watch?v=IUTWDhJ5q\\_o](https://www.youtube.com/watch?v=IUTWDhJ5q_o), viitattu 29.4.2016



Yle Elävä Arkisto, Suomalaiselämää Göteborgissa. <http://yle.fi/aihe/artikkeli/2011/02/01/suomalaiselamaa-goteborgissa>, viitattu 9.4.2015

Yle Elävä Arkisto. ”Operaatio Mannerheim -sarja kertoo kohutun elokuvan teosta” <http://yle.fi/aihe/artikkeli/2012/12/05/operaatio-mannerheim-sarja-kertoo-kohutun-elokuvan-teosta> , viitattu 29.4.2016

Yle Elävä Arkisto. ”Suomen Marsalkka – The Marshal of Finland” <http://yle.fi/aihe/artikkeli/2012/12/05/suomen-marsalkka-marshal-finland> , viitattu 29.4.2016

## TUTKIMUSKIRJALLISUUS

Ahonen, Sirkka (1992), ”Koululainen historian tutkijana”. Teoksessa: Castren, Matti, Ahonen, Sirkka, Arola, Pauli, Elio, Keijo & Pilli, Arja, ”Historia koulussa”. Helsinki: Yliopisto-paino. 75-121

Ahonen, Sirkka (1994a), ”Tiedonmuodostus historiassa ja yhteiskuntaopissa”. Teoksessa: Takala, Pentti, ”Menneisyys, nykyisyys – Tulevaisuuden perusta”. Helsinki: Opetushallitus. 7-11

Ahonen, Sirkka (1994b), Painopistealueiden määrittäminen historian kurssien suunnittelussa. Teoksessa: Takala, Pentti, ”Menneisyys, nykyisyys – Tulevaisuuden perusta”. Helsinki: Opetushallitus. 12-18

Alapuro, Risto (1993). ”Vallankumous”. Historiallinen Aikakauskirja 2/1993. <http://www15.uta.fi/koskivoimaa/valta/1918-40/vallankumous.htm> , viitattu 3.4.2016

Arjen tietoyhteiskunnan neuvottelukunta (2010) ”Kansallinen tieto- ja viestintäteknikan opetuskäytön suunnitelma”.

Arola, Pauli (2002), Maailma muuttui – muuttuiko opetus?. Teoksessa: Löström, Jan (toim.), Kohti tulevaa menneisyyttä. Jyväskylä: PS-kustannus. 10-34

Arthur, James & Phillips, Robert (ed.) (2000), “Issues in History Teaching”. Lontoo: Routledge.

Arthur, James & Phillips, Robert (ed.)(2000), “Issues in History Teaching”. Lontoo: Routledge.

Castren, Matti, Ahonen, Sirkka, Arola, Pauli, Elio, Keijo & Pilli, Arja (1992), ”Historia koulussa”. Helsinki: Yliopistopaino.

Chapman, Arthur (2013), Using discussion forums to support historical learning. Teoksessa: Haydn, Terry (ed. by), Using new technologies to enhance teaching and learning in history. Lontoo: Routledge. 58-72

Counsell, Christine (2000), Historical Knowledge and Historical Skills. A Distracting Dichotomy. Teoksessa: Arthur, James & Phillips, Robert (ed. by), Issues in History Teaching. Lontoo: Routledge. 54-71.

Counsell, Christine (2003), The forgotten games kit: putting historical thinking first in long-, medium- and short-term planning. Teoksessa: Haydn, Terry & Counsell, Christine, History, ICT and Learning in the Secondary School. Lontoo: RoutledgeFalmer. 52-108

Duquette, Catherine (2015), ”Relating Historical Consciousness to Historical Thinking Through Assessment”. Teoksessa: Ercikan, Kadriye & Seixas, Peter (ed.), ”New Directions in Assessing Historical Thinking”. New York: Routledge. 51-63

Ekonoja, Antti (2015) ”Luento: Tietotekniikan opettajan työvälineitä”. [http://apro.mit.jyu.fi/ope/luennot/luento3/#kuvaus\\_ot4](http://apro.mit.jyu.fi/ope/luennot/luento3/#kuvaus_ot4), viitattu 7.6.2015

Ercikan, Kadriye & Seixas, Peter (ed.)(2015), ”New Directions in Assessing Historical Thinking”. New York: Routledge

Euroopan unioni (2006). ”Euroopan parlamentin ja neuvoston suositus. Annettu 18. joulukuuta 2006 elinikäisen oppimisen avaintaidoista”. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/FI/TXT/?uri=CELEX:32006H0962>, viitattu 29.10.2014.

Haapala, Pertti (1993). ”Yksi vai monta totuutta?”. Historiallinen Aikakauskirja 2/1993. <http://www15.uta.fi/koskivoimaa/valta/1918-40/totuudet.htm> , viitattu 3.4.2016

Haggman, Kai, Markkola, Pirjo, Kuisma, Markku & Pulma, Panu (toim.) (2010). ”Suomalaisen arjen suuri tarina”. Helsinki: WSOY.

Hakkarainen, Kai, Bollström-Huttunen, Marianne, Pyysalo, Riikka, & Lonka, Kirsti (2005). ”Tutkiva oppiminen käytännössä: matkaopas opettajille”. Helsinki: WSOY.

Hakkarainen, Kai, Lipponen, Lasse, Ilomäki, Liisa, Järvelä, Sanna, Lakkala, Minna, Muukkonen, Hanni, Rahikainen, Marjaana & Lehtinen, Erno (1999). ”Tieto- ja viestintäteknikka tutkivan oppimisen välineenä”. Helsinki: Multiprint

Hakkarainen, Kai, Lonka, Kirsti & Lipponen, Lasse (2005). Tutkiva oppiminen. Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä. Porvoo: WSOY.

Hannikainen, Matti (2010), Lapionvarresta näyttöpäätteelle. Teoksessa: Haggman, Kai, Markkola, Pirjo, Kuisma, Markku & Pulma, Panu (toim.), Suomalaisen arjen suuri tarina. Helsinki: WSOY. 62-83

Harju, Vilhelmiina & Viitanen, Kirsi (2014). ”Vaikeaa vai ei? – Digitarinoiden käyttö opetuksessa”. Teoksessa: Niemi, Hannele, Multisilta, Jari (toim.). ”Rajaton luokkahuone”. 212-223

Harju, Vilhelmiina (2014), ”Tulevaisuuden taidot oppimisen lähtökohtana”. Teoksessa: Niemi, Hannele, Multisilta, Jari (toim.). ”Rajaton luokkahuone”. 36-49

Haydn, Terry & Counsell, Christine (2003), ”History, ICT and Learning in the Secondary School”. Lontoo: RoutledgeFalmer.

Haydn, Terry (2000), Information and communications technology in the history classroom. Teoksessa: Arthur, James & Phillips, Robert (ed. by), Issues in History Teaching. Lontoo: Routledge. 98-112

Haydn, Terry (2003a), Introduction. Teoksessa: Haydn, Terry & Counsell, Christine, History, ICT and Learning in the Secondary School. Lontoo: RoutledgeFalmer. 1-10

Haydn, Terry (2003b), Computers and history: rhetoric, reality and the lessons of the past. Teoksessa: Haydn, Terry & Counsell, Christine, History, ICT and Learning in the Secondary School. Lontoo: RoutledgeFalmer. 11-37

Haydn, Terry (2003c), What do we do with the information? Working towards genuine interactivity with history and ICT. Teoksessa: Haydn, Terry & Counsell, Christine, History, ICT and Learning in the Secondary School. Lontoo: RoutledgeFalmer. 192-224

Haydn, Terry (2013), ”Using new technologies to enhance teaching and learning in history”. Lontoo: Routledge

Haydn, Terry (2013), What does it mean 'to be good at ICT' as a history teacher?. Teoksessa: Haydn, Terry (ed. by), Using new technologies to enhance teaching and learning in history. Lontoo: Routledge. 6-28.

Haydn, Terry, Arthur, James, Hunt, Martin & Stephen, Allison (2008), Learning to Teach History in the Secondary School – A Companion to School Experience. Lontoo: Routledge

Heiskanen, Ilkka & Mitchell, Ritva (1985). ”Lättähatuista punkkareihin”. Helsinki: Otava

Hilis, Peter (2010) ” Helping Trainee Teachers Realize the Potential of Information and Communication Technology: A Case Study from Scottish History”. Contemporary Issues in Technology and Teacher Education, 10(4). 435-456

Hunt, Martin (2000), “Teaching Historical Significance”. Teoksessa: Arthur, James & Phillips, Robert (ed. by), Issues in History Teaching. Lontoo: Routledge. 39-54.

Hunt, Martin (2000), Teaching Historical Significance. Teoksessa: Arthur, James & Phillips, Robert (ed. by), Issues in History Teaching. Lontoo: Routledge. 39-54.

Jones-Nerzic, Richard (2013). ”Documentary Film Making in the History Classroom”. Teoksessa: Haydn, Terry (ed. by), Using new technologies to enhance teaching and learning in history. Lontoo: Routledge. 83-94

Kaarninen, Mervi (2010). “ Nuorisokulttuurin läpimurto” Teoksessa: Häggman, Kai, Markkola, Pirjo, Kuisma, Markku & Pulma, Panu (toim.). ”Suomalaisen arjen suuri tarina”. Helsinki: WSOY. 168-185

Karhumäki, Heli (2008) ”Ministerille se oli vapaussota”. Uusi Suomi 28.1.2008. <http://www.uusisuomi.fi/kotimaa/12531-ministerille-se-oli-vapaussota> , viitattu 5.4.2016

Korkiasaari, Jouni (2000), Suomalaiset Ruotsissa 1940-luvulta 2000-luvulle. Teoksessa: Korkiasaari, Jouni & Tarkiainen, Kari. Suomalaiset Ruotsissa. Suomalaisen siirtolaisuuden historia 3. Turku: Siirtolaisuusinstituutti.

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

Krautsuk, Satu (2014), ”Ei meille panna synnytyslaitoksella sirua päähän – yli kolmannes nuorista pulassa tietokoneen kanssa”. Yleisradio. 23.9.2014. [http://yle.fi/uutiset/keskinei\\_meille\\_panna\\_synnytyslaitoksella\\_sirua\\_paahan\\_yli\\_kolmannes\\_nuorista\\_pulassa\\_tietokoneen\\_kanssa/7485750](http://yle.fi/uutiset/keskinei_meille_panna_synnytyslaitoksella_sirua_paahan_yli_kolmannes_nuorista_pulassa_tietokoneen_kanssa/7485750), viitattu 24.9.2014.

Kuisma, Markku (2010), YYA-Suomesta Euroopan unioniin. Teoksessa: Haggman, Kai, Markkola, Pirjo, Kuisma, Markku & Pulma, Panu (toim.), Suomalaisen arjen suuri tarina. Helsinki: WSOY. 8-29

Lyndon, Dan (2013). ”Using blogs and podcasts in the history classroom”. Teoksessa: Haydn, Terry (ed.), Using new technologies to enhance teaching and learning in history. Lontoo: Routledge. 73-82

Löfström, Jan & Rautiainen, Matti (2013), ”Kohti tutkivampaa historian opiskelua”. Helsinki: Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskus.

Löfström, Jan, Oittinen, Riitta & Rantala, Jukka (2011). ”Historiatietoisuuden hyödyistä”. Kasvatus & Aika 5(3) 2011. 3-4

Löfström, Jan (toim.) (2002), ”Kohti tulevaa menneisyyttä”. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Löfström, Jan, Rantala, Jukka, Rautiainen, Matti & Virta, Arja (toim.) (2009), ”Historian ja yhteiskuntaopin harjoituksia ja opetusideoita”. Helsinki: Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskus.

Martin, Dave (2008), ”What do you think? Using online forums to improve students’ historical knowledge and understanding”. Teaching History 133. 31-38

Messer, Ali (2013), History wikis. Teoksessa: Haydn, Terry (ed.), Using new technologies to enhance teaching and learning in history. Lontoo: Routledge. 39-57

Moore, Reuben (2000). ”Using the Internet to teach about interpretations in years 9 and 12”. Teaching History 101. 35-39

Multisilta, Jari & Niemi, Hannele (2014). ”Videot nuorten maailmassa ja digitaalinen tarinankerronta”. Teoksessa: Niemi, Hannele, Multisilta, Jari (toim.). ”Rajaton luokkahuone”. 174-186

Nevalainen, Terhi (2014), ”Enää ei olla huipulla”. Keski-suomalainen. 27.10.2014.

Norrena, Juho (2015). ”Innostava koulun muutos. Opas laaja-alaisen osaamisen opetukseen”. Jyväskylä: PS-Kustannus.

OECD (2013). ”The Survey of Adult Skills: Readers Companion”.  
[http://skills.oecd.org/documents/Survey\\_of\\_Adult\\_Skills\\_Readers\\_Companion.pdf](http://skills.oecd.org/documents/Survey_of_Adult_Skills_Readers_Companion.pdf), viitattu 29.10.2014.

Opetus- ja kulttuuriministeriö (2010). ”Koulutuksen tietoyhteiskuntakehittäminen 2020”.

Opetushallitus (2011). ”Tieto- ja viestintäteknikka opetuskäytössä – Välineet, vaikuttavuus ja hyödyt”.

Opetushallitus (2014), ”Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014”.  
[http://www.oph.fi/download/163777\\_perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf), viitattu 27.3.2015

Ouakrim-Soivio, Najat (2009), ”Tieto- ja viestintäteknikka historian opetuksessa”. Teoksessa: Löström, Jan, Rantala, Jukka, Rautiainen, Matti & Virta, Arja (toim.), ”Historian ja yhteiskuntaopin harjoituksia ja opetusideoita”. Helsinki: Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskus. 15-16

Pilke, Antti (2013) ”Kysely: Suomalaiset kaipaavat takaisin 1980-luvulle”. Yle 29.12.2013. [http://yle.fi/uutiset/kysely\\_suomalaiset\\_kaipaavat\\_takaisin\\_1980-luvulle/7003811](http://yle.fi/uutiset/kysely_suomalaiset_kaipaavat_takaisin_1980-luvulle/7003811), viitattu 6.5.2015.

Pilli, Arja (1988), ”Historiatiedon ja historian ymmärtämisen luonne ja lapsen tapa ymmärtää historiaa”. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta.

Pilli, Arja (1992), ”Historian oppiminen ja ymmärtäminen”. Teoksessa: Castren, Matti, Ahonen, Sirkka, Arola, Pauli, Elio, Keijo & Pilli, Arja, ”Historia koulussa”. Helsinki: Yliopistopaino. 122-162

Pispala.fi. ”Katariina Lillqvist ja elokuva *Uralinen perhonen*” [http://www.pispala.fi/vilkkari-off/ohjelma/haastattelut/katariina\\_lillqvist.html](http://www.pispala.fi/vilkkari-off/ohjelma/haastattelut/katariina_lillqvist.html) , viitattu 29.4.2016

Posio, Matti (2008). ”Kolmia jakautunut kansa”. Aamulehti 30.3.2008.

Prior, Jayne & John, Peter (2000). ”From anecdote to argument: using the word processor to connect knowledge and opinion through revelatory writing”. *Teaching History* 101. 31-34

Randall, Isobel (2003), Using ICT to develop historical understanding and skills. Teoksessa: Haydn, Terry & Counsell, Christine, *History, ICT and Learning in the Secondary School*. Lontoo: RoutledgeFalmer. 176-191

Rantala, Jukka & Ahonen, Sirkka (2015) ”Ajan merkit – historian käyttö ja opetus”. Helsinki: Gaudeamus

Rantala, Jukka (2005), Historiallinen ajattelu opetuksen perustana. Teoksessa: Rantala, Jukka (toim.), *Miten opetan historiaa?*. Helsinki: WSOY. 4-6

Rantala, Jukka (2008), ”Suuren Kertomuksen haastaminen”. *Kasvatus & Aika* 2 (1) 2008, 3-5

Rantala, Jukka (2011), ”Kanadassa opetetaan historiallista ajattelua”. *Kasvatus & Aika* 5 (2) 2011, 114–118.

Rantala, Jukka (2012), *Lapset historiakulttuurin kuluttajina*. Helsinki: Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskus

Rantala, Jukka (toim.) (2005), ”Miten opetan historiaa?”. Helsinki: WSOY

Rautiainen, Matti (2006). ”Tradition vangit – onko kriittiselle yhteiskunnan tarkastelulle ja kansalaisvaikuttamiselle sijaa opettajankoulutuksessa ja opettajien ajattelussa?” Teoksessa Sakari Suutarinen (toim.) ”Aktiiviseksi kansalaiseksi. Kansalaisvaikuttamisen haaste”. Jyväskylä: PS-kustannus. 185–204.

Rautiainen, Matti (2013), ”Tutkiva oppiminen historian ainepedagogiikan perustana”. Teoksessa: Löfström, Jan & Rautiainen, Matti, ”Kohti tutkivampaa historian opiskelua”. Helsinki: Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskus. 5-8

Rautiainen, Matti, Lamberg, Marko, Karonen, Petri & Vilkuna, Kustaa H.J. (2002), ”Suomi kuningaskunnassa – Suomi ennen vuotta 1809”, *Opettajan materiaali*.

- Ruuska, Vesa-Matti (2015), ”Testi: Nuorilla kehnot taidot tietotekniikassa, syrjäytyneillä vielä huonommat”. Yleisradio 3.3.2015. [http://yle.fi/uutiset/testi\\_nuorilla\\_kehnot\\_taidot\\_tietotekniikassa\\_syrjaytyneilla\\_viela\\_huonommat/7840148](http://yle.fi/uutiset/testi_nuorilla_kehnot_taidot_tietotekniikassa_syrjaytyneilla_viela_huonommat/7840148) , viitattu 5.3.2015.
- Sakari Suutarinen (toim.)(2006) ”Aktiiviseksi kansalaiseksi. Kansalaisvaikuttamisen haaste”. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Seixas, Peter & Morton, Tom (2013), ”The Big Six – Historical Thinking Concepts”. Toronto: Nelson Education.
- Siljander, Pauli (2005). ”Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen”. Helsinki: Otava.
- Smith, Neil (2010), ”History Teacher’s Handbook”. London: Continuum International Publishing Group.
- Snellman, Hanna (2010). ”Suuri muutto Ruotsin lähiöihin”. Teoksessa: Haggman, Kai, Markkola, Pirjo, Kuisma, Markku & Pulma, Panu (toim.), Suomalaisen arjen suuri tarina. Helsinki: WSOY. 84-101
- Takala, Pentti (1994), ”Menneisyys, nykyisyys – Tulevaisuuden perusta”. Helsinki: Opetushallitus.
- Thompson, Denise & Cole, Nathan (2003) ”Polychronicon – Keeping the kids on message...one school's attempt at helping sixth form students to engage in historical debate using ICT”. Teaching History 113. 38-43
- Walsh, Benjamin (2008). ”Stories and their sources: the need for historical thinking in an information age”. Teaching History 133. 4-9
- Watkin, Neil (2013). ”The history utility belt – Getting learners to express themselves digitally”. Teoksessa: Haydn, Terry (ed.), Using new technologies to enhance teaching and learning in history. Lontoo: Routledge. 28-38
- Veijola, Anna (2013), ”Pedagogisen ajattelun kehittyminen aineenopettajankoulutuksessa. Tutkimus suoravalituista historian opettajaopiskelijoista” Jyväskylän yliopisto 2013.



Viitanen, Kirsi, Harju, Vilhelmiina, Niemi, Hannele & Multisilta, Jari (2014). ”Digitaalisen tarinankerronnan monet mahdollisuudet”. Teoksessa: Niemi, Hannele, Multisilta, Jari (toim.). ”Rajaton luokkahuone”. 187-211

Wineburg, Sam (2007). ”Unnatural and essential: the nature of historical thinking”. *Teaching History* 129. 6-11

Virta, Arja (2002), ”Kohti aktiivista ja tutkivaa historian ja yhteiskuntatiedon oppimista - lähtö-kohdat puntarissa”. Teoksessa: Löström, Jan (toim.), ”Kohti tulevaa menneisyyttä”. Jyväskylä: PS-Kustannus. 35-65

Väisänen, Seppo (1993). ”Kansalaissota”. *Historiallinen Aikakauskirja* 2/1993.  
<http://www15.uta.fi/koskivoimaa/valta/1918-40/kansalaissota.htm> , viitattu 3.4.2016

Vänttinen, Juha (2009), ”Saako historiasta selvää? Monikulttuuriset yläkoululaiset historian lähteillä – Historian taidot motiivien, seurausten, historian tulkintojen ja lähteiden luotettavuuden arvioinneissa”. Turku: Painosalama Oy

Yle Uutiset (2008). ”Mannerheim-animaation tekijälle tappouhkauksia”. Yleisradio 29.2.2008. [http://yle.fi/uutiset/mannerheim-animaation\\_tekijalle\\_tappouhkauksia/5824445](http://yle.fi/uutiset/mannerheim-animaation_tekijalle_tappouhkauksia/5824445) , viitattu 29.4.2016

Ylikangas, Heikki (1993) ”Sisällissota”. *Historiallinen Aikakauskirja* 2/1993.  
<http://www15.uta.fi/koskivoimaa/valta/1918-40/sisallissota.htm> , viitattu 3.4.2016

## 8 Liitteet

### Liite 1: Historiallisen ajattelun osa-alueiden tienviitat

Historiallisen merkityksen tienviitat
1. Tapahtumilla, ihmisillä tai asioilla on historiallista merkitystä jos ne johtivat muutokseen, eli niillä oli suuria seurauksia monille ihmisille pitkällä aikavälillä.
2. Tapahtumilla, ihmisillä tai asioilla on historiallista merkitystä jos ne ovat paljastavia, eli ne valottavat historian tai nykypäivän jatkuvia ja orastavia ongelmia.
3. Historiallinen merkitys on konstruoitua, tapahtumilla, ihmisillä ja asioilla on historiallista merkitystä vain silloin kuin niillä on mielekäs paikka laajemmassa narratiivissa.
4. Historiallinen merkitys vaihtelee ajasta ja ihmisryhmästä riippuen.

Lähteiden käytön tienviitat
1. Historia on tulkintaa joka pohjautuu ensikäden lähteistä tehdyille päätelmille
2. Esitettäessä hyviä kysymyksiä lähteille ne voidaan muuttaa todisteiksi
3. Lähteen analysointi alkaa usein ennen kuin sitä edes luetaan, kysymyksillä siitä kuka on luonut sen ja milloin se on luotu. Siihen liittyy myös sen päättely millaiset ovat olleet tekijän tarkoitus, arvot ja maailmankuva lähdeä tehdessään
4. Lähdeä tulisi aina analysoida suhteessa sen historialliseen kontekstiin, eli sen tekohetkellä vallinneisiin olosuhteisiin ja maailmankuviin
5. Lähteistä tehdyt päätelmät eivät voi ikinä päteä yksinään, niille täytyy pystyä löytämään vahvistusta vertailemalla niitä muihin lähteisiin

Muutoksen ja jatkuvuuden tienviitat
1. Muutos ja jatkuvuus voivat esiintyä yhtä aikaa. Kronologian osaaminen voi olla hyvä aloituspiste
2. Muutos on prosessi jolla on vaihteleva nopeus ja suunta. Käännekohtat ovat hetkiä jolloin muutos vaihtaa suuntaansa tai nopeuttaan.
3. Edistys ja taantuminen ovat ylimalkaisia arvioita muutoksesta ajassa. Riippuen muutoksen vaikutuksista muutos voi olla toisille edistystä ja toisille taantumista.
4. Ajan jaksotus auttaa organisoimaan muutosta ja jatkuvuutta. Se on kuitenkin tulkinnallinen prosessi, jossa määritellään sitä mitkä tapahtumat määrittelevät jonkin historian aikakauden.

### Syyn ja seurauksen tienviitat

1. Muutokseen vaikuttaa useita syitä ja se johtaa useisiin seurauksiin. Nämä luovat monimutkaisen lyhyt- ja pitkäkestoisten syiden ja seurausten verkon.
2. Syyt jotka johtavat tiettyyn historian tapahtumaan vaihtelevat niiden vaikutuksen mukaan, joidenkin syiden ollessa muita syitä tärkeämpiä
3. Tapahtumat ovat tulosta kahden tyyppisten tekijöiden vuorovaikutuksesta: (1) historian toimijat, eli ne ihmiset tai ryhmät jotka ovat toiminnallaan vaikuttaneet historian tapahtumiin ja (2) sosiaaliset, poliittiset, taloudelliset ja kulttuuriset olosuhteet joissa historian toimijat toimivat
4. Historian toimijat eivät voi aina ennustaa olosuhteiden, vastatoimien ja ennalta arvaamattomien reaktioiden vaikutusta. Ne luovat tarkoittamattomia seurauksia.

### Historiallisen perspektiivin tienviitat

1. Nykypäivän ja menneisyyden maailmankuvien välillä voi olla valtaisa ero
2. On tärkeää välttää presentismia – nykyajan aatteiden soveltamista menneisyyden toimijoihin. Siitä huolimatta varovaiset viittaukset universaaliin ihmisyyteen voivat auttaa meitä ymmärtämään menneisyyden toimijoiden kokemuksia
3. Historiallisten toimijoiden näkökulman ymmärtäminen vaatii historiallisen kontekstin huomioimista
4. Menneisyyden toimijan näkökulman ottaminen tarkoittaa sen päättämistä miten ihmiset tunsivat ja ajattelivat menneisyydessä. Se ei tarkoita samaistumista heidän kanssaan. Validit päätelmät perustuvat todisteille.
5. Historiallisilla toimijoilla on monenlaisia näkökulmia niihin tapahtumiin joihin he liittyvät. Näiden erilaisten näkökulmien tutkiminen on avain historiallisten tapahtumien ymmärtämiseen.

### Historian eettisen ulottuvuuden tienviitat

1. Historian kirjoittajat tekevät epäsuoria tai suoria eettisiä arvioita kirjoittaessaan historiallisia kertomuksia
2. Järkevien eettisten arvioiden tekeminen menneisyydestä vaatii historiallisen kontekstin huomioon ottamista
3. Tehdessään eettisiä arvioita on tärkeää olla soveltamatta nykyajan moraalikäsitteitä oikeasta ja väärästä menneisyyteen
4. Historian eettisten seurauksien oikeudenmukainen arviointi voi antaa meille tietoa vastuustamme muistaa ja vastata menneisyyden uhrauksiin ja epäoikeudenmukaisuuksiin
5. Ymmärryksemme historiasta voi auttaa meitä tekemään informoituja arvioita nykyajan ongelmista, mutta vain kun tunnistamme rajat siinä kuinka paljon menneisyydestä voi oppia

Lähde: Seixas & Morton 2013, 10-11

## Liite 2: Harjoituksen runko

---

### 1. vaihe

Oppilaat pohtivat kysymystä: "Mitkä ovat oman elämäne kannalta tärkeimpiä historian tapahtumia, henkilöitä tai asioita"

---

Käsitekartan luominen

---

Vanhempien tai isovanhempien haastattelu

---

### 2.vaihe

Ajatuskartat luokan nähtäville keskustelufoorumille, ryhmien muodostaminen

---

Kolmen tärkeimmän asian esille nostaminen sekä niiden tärkeyden perusteleminen

---

Kriittisen arvioinnin vaihe: oppilaat kommentoivat toistensa töitä keskustelufoorumien avulla

---

### 3. vaihe

Yhteenveto: Opettajan johdolla kootaan keskustelufoorumille yhteen tärkeimmät tämän päivän nuoren elämään vaikuttaneet asiat

---

Pohdinta: Miksi eri ihmiset nostavat erilaisia historian tapahtumia tai henkilöitä esille?

---

Keskustelu aiheesta keskustelufoorumilla

---

### Liite 3: Tehtävänannot

Vaihe	Tehtävä
1.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Laatikaa ajatuskartta jossa nostatte esille niitä historian tapahtumia tai henkilöitä jotka ovat eniten vaikuttaneet elämääne. Ne voivat liittyä joko teidän henkilö- tai perhehistoriaan tai esimerkiksi maailmanhistoriaan.</li> <li>2. Kotitehtävä: Kysykää vanhemmiltanne/isovanhemmiltanne sitä, mitkä ovat heidän elämänsä kannalta tärkeimpiä historian tapahtumia, henkilöitä tai asioita.</li> <li>3. Täydentäkää ajatuskarttaa edellisen tehtävän pohjalta.</li> </ol>
2.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Lisätäkää ajatuskarttanne luokan keskustelufoorumille ja nostakaa samalla ajatuskartasta esille kolme mielestänne tärkeintä asiaa. Kirjoittakaa valinnalle myös perustelut.</li> <li>2. Tutustukaa luokkanne jäsenten ajatuskarttoihin ja kommentoikaa jokaisen työtä. <ol style="list-style-type: none"> <li>a. Miettikää sitä mitkä ovat mielestänne hienoja oivalluksia</li> <li>b. Oliko ajatuskartassa jotain sellaista mitä et itse tullut ajatelleeksi?</li> </ol> </li> <li>3. Täydentäkää ajatuskarttaa edellisen tehtävän pohjalta.</li> </ol>
3.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Keskustelkaa foorumilla siitä miksi ihmiset arvostavat eri tavalla historian tapahtumia ja henkilöitä.</li> </ol>

## Liite 4: Harjoituksen runko

Ankkurointi ja tutustuminen aihepiiriin	Mitä tarkoitetaan nuorisokulttuurin käsitteellä?
	Millaista on oppilaiden oma nuorisokulttuuri? (Liite 6)
	Tutustuminen 1980-luvun nuorisokulttuuriin (Liite 7 ja 8)
	Oppilaat keksivät ryhmissä viisi lähteistä esille nousevaa kysymystä
Haastattelun toteuttaminen	Haastattelulomakkeen teko (Liite 9)
	Haastattelun toteuttaminen
	Tulosten analysointi (ajatuskartta)
Digitaalinen tarinan kerronta	Ryhmät valitsevat nuorisokulttuuriin liittyvän ilmiön ja kehittävän tutkimuskysymyksiä jotka linkittävät ilmiön yhteiskunnan tilaan
	Käsikirjoituksen ja kuvaussuunnitelman laatiminen (Liite 10)
	Dokumentin toteuttaminen
	Kriittinen arviointi, kuinka todenperäinen on kuvaus 1980-luvun nuorisokulttuurista
Nuorisokulttuurin yhteiskunnallinen merkitys	Dokumenttien katsominen ja kommentointi
	Menneisyyden ja nykypäivän nuorisokulttuurien vertaaminen: Miten yhteiskunnan tila heijastuu nuorisokulttuuriin

## Liite 5: Tehtävänannot

Vaihe	Tehtävä
Ankkurointi	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Vastatkaa kyselylomakkeen kysymyksiin. Kysymykset perustuvat vuosina 1981–1982 yhdeksännen luokan oppilaille tehtyyn tutkimukseen, kyselyn tarkoituksena on saada tietoa siitä millaista on tämän päivän nuorisokulttuuri.</li> <li>2. Tutustukaa nuorisokulttuuriin liittyvään lähdemateriaaliin ja henkilöprofiileihin ja kirjatkaa ylös vähintään kolme kysymystä 1980-luvun nuorisokulttuurin liittyen jotka jäivät askarruttamaan teitä lähteiden perusteella.</li> <li>3. Valitkaa ryhmässänne viisi tärkeintä lähteistä esille nousutta kysymystä.</li> </ol>
Haastattelu	<ol style="list-style-type: none"> <li>4. Luokaa ryhmässä haastattelulomake jonka pohjalta haastattelette omaa perhettänne. Käyttäkää apuna edellisessä tehtävässä esille nousseita kysymyksiä.</li> <li>5. Kotitehtävä: Haastatelkaa vanhempianne heidän nuoruuteen liittyen. Käyttäkää haastattelussa apuna luomaanne haastattelulomaketta.</li> <li>6. Kootkaa ryhmässänne yhteen tärkeimmät havainnot haastattelujen pohjalta esimerkiksi ajatuskarttaan.</li> </ol>
Dokumentti	<ol style="list-style-type: none"> <li>7. Valitkaa ryhmässänne jokin nuorisokulttuuriin liittyvä ilmiö josta teette lyhyen dokumenttielokuvan. Pohtikaa myös samalla sitä mitä tämä ilmiö voi kertoa yhteiskunnan tilasta.</li> <li>8. Laatikaa elokuvalla käsikirjoitus ja kuvaussuunnitelma.</li> </ol>
Purku	<ol style="list-style-type: none"> <li>9. Samalla kun katsotte muiden tekemiä dokumentteja, pohtikaa sitä miten yhteiskunnallinen näkökulma tuli esiin dokumentissa.</li> <li>10. Keskustelkaa luokan kesken siitä miten yhteiskunnan tila voi näkyä nuorisokulttuurissa. <ol style="list-style-type: none"> <li>a. Miten yhteiskunnan tila näkyi 1980 luvun nuorisokulttuurissa?</li> <li>b. Miten yhteiskunnan tila näkyy teidän nuorisokulttuurissa?</li> </ol> </li> </ol>

## Liite 6: Millaista on nykypäivän nuorisokulttuuri? – Kysely oppilaille

Keiden kanssa vietät vapaa-aikaa?

Mikä on mieleisin vapaa-ajanvietto tapasi?

Missä tapaavat ystäviäsi?

Mihin nuorison alakulttuuriryhmään – jos mihinkään – katsot kuuluvasi?

Mihin nämä alaryhmittelyt perustuvat?

Onko näillä alakulttuureilla merkitystä?

Mitä lause ”vaatteet on mun aatteet” merkitsee sinulle?

Mikä on lempivaatteesi?

Mitä harrastat?

Mihin käytät rahasi?

Mitä kulttuuriteollisuuden tuotteita käytät? (TV, musiikki, keikat, elokuvat, pelit, teatteri, museot jne.)

Millaista musiikkia kuuntelet?

Mikä on paras tämän hetken paras TV-ohjelma? Miksi?

Mikä on suosikkielokuvasi? Miksi?

Missä olet matkustanut ja mihin haluaisit matkustaa?

Käytkö mielelläsi koulua?

Onko siitä hyötyä ja miksi?

Mihin ammattiin haluat?

Missä järjestöissä toimit?



Mistä johtuu...

...nuorisotyöttömyys?

...nuorten väkivaltainen käyttäytyminen?

...taloudellinen lama?

...kouluhäiriöt?

Mistä nautit eniten elämässä?

## Liite 7: 1980-luvun nuorisokulttuurin liittyviä lähdemateriaaleja

Niin kasaria –tutkimusohjelma: <http://niinkasaria.blogspot.fi/>

### Videoita:

1980-luvun ilmiöitä: <http://yle.fi/aihe/kategoria/elava-arkisto/1980-luvun-ilmioita>

Täältä tullaan elämä – Malminiitty 1982: <http://yle.fi/aihe/artikkeli/2012/03/27/taalta-tullaan-elama-malminiitty-1982>

1980-lukulaista elämänmenoa ja muistoja menneistä Seinäjoella Törnävällä: <http://yle.fi/aihe/artikkeli/2012/09/24/1980-lukulaista-elamanmenoa-ja-muistoja-menneista-seinajoella-tornavalla>

Tarkkis-sarjan ensimmäinen jakso: <http://yle.fi/aihe/artikkeli/2008/03/20/tarkkis-sarjan-ensimmainen-jakso>

Dingomaniaa: <http://yle.fi/aihe/artikkeli/2006/09/08/dingomaniaa>

Renny Harlinin muotiohjelma: <http://yle.fi/aihe/artikkeli/2008/02/14/renny-harlinin-muotiohjelma>

Hittimittari: <http://yle.fi/aihe/artikkeli/2015/06/10/mikko-alatalon-isannoima-hittimittari-tarjoili-kasaripopin-kepean-kriittisesti> ja <http://areena.yle.fi/1-2838887>

Aatteet ja vaatteet: <http://yle.fi/aihe/artikkeli/2012/05/14/epamuodikasta-katsottiin-va-han-hitaasti>

### Suomen singlelistat:

<http://suomensinglelistat.blogspot.fi/>

### Kirjallisuus ja lehdet:

Härkönen, Anna-Leena (1984). Häräntappoase. Otava

Liimatta, Tommi (2015). Jeppis. Like

Suosikki

## Liite 8: Henkilöprofileita 1980-luvun Helsingin seudun nuorista

<b>Nimi:</b> Katarina	<b>Syntynyt:</b> 1966	<b>Koulu:</b> Valiokoulu
<b>Vanhemmat:</b> Isä: neuvos, äiti: toimittaja		<b>Perhe:</b> Äiti, isä ja Katarinan isovelji
<b>Ystäväpiiri ja suhde nuorisokulttuuriin:</b> Katarina viettää paljon aikaansa seurakunnan nuorten kanssa ja hänellä on kuusi todella hyvää ystävää. Kaikki kuuluvat seurakunnan nuoriin ja he tapaavat toisiaan nuorten illoissa, retkillä ja leireillä.  Katarina ei koe kuuluvansa mihinkään ryhmään.		
<b>Harrastukset, vapaa-aika ja kulttuuri:</b> Katarinaa soittaa viulua ja pianoa, laulaa kuorossa, lukee, viettää aikaa seurakunnassa, ulkoilee, kirjoittaa runoja, ompelee, tekee puutarhatöitä ja laittaa ruokaa. Televisiota Katarina katselee vähän eikä myöskään radion kuunteluun ole aikaa. Elokuviissa Katarina käy muutaman kerran vuodessa ja lukee vain muutaman kirjan kuukaudessa. Lisäksi hän kirjoittaa runoja, proosaa ja päiväkirjaa.  Katarinan lempimusiikkia on klassinen musiikki, jazz ja ragtime sekä blues. Hän ei pidä rock-musiikista, discomusiikista eikä työväenmusiikista. Katarinan kulttuuriin kuuluvat teatterit, taidenäyttelyt ja museot.		
<b>Suhde kouluun ja yhteiskuntaan:</b> Katarina käy mielellään koulua ja siitä on hänen mielestään paljon hyötyä, hän haluaa valmistua psykologiksi. Katarina toimii monessa järjestössä – esim. luonnonsuojelijoissa, uskonnollisessa järjestössä ja musiikkiyhdistyksessä; ja hän on kiinnostunut monista muista toiminnoista, esimerkiksi tanhuamisesta ja teatteritoiminnasta. Katarinan mielestä nuorisotyöttömyys johtuu siitä, että ”päättäjillä ei ole riittävästi tahtoa sen poistamiseen”; lisääntyä alkoholin käyttö ”nuorten irrallisuudesta ja ihmissuhteiden pinnallisuudesta, liian materialistisesta ajattelu-tavasta, tavoitellaan vain korkeampaa elintaso”; nuorten väkivaltainen käyttäytyminen ”lisääntyvästä alkoholin käytöstä ja television väkivallasta”; taloudellinen lama siitä että ”maailmantalouden aaltoliike on nyt laman kohdalla”; kouluhäiriöt ”nuorten irrallisuudesta ja ihmissuhteiden pinnallisuudesta”.  Elämässä Katarina nauttii eniten Raamatun lukemisesta ja rukoilemisesta, luonnon rauhasta, rakkaudesta.		

<b>Nimi:</b> Petri	<b>Syntynyt:</b> 1966	<b>Koulu:</b> Teknolähiö
<b>Vanhemmat:</b> Isä: yritysjohtaja, äiti: kotirouva		<b>Perhe:</b> Äiti, isä, isovelji ja pikkusisko
<b>Ystäväpiiri ja suhde nuorisokulttuuriin:</b> Petri viettää paljon vapaa-aikaansa perheensä kanssa ja jonkin verran luokkatovereidensa ja ystäviensä seurassa. Hänellä on kaksi todella hyvää ystävää.  Petri haluaisi viettää enemmän aikaansa ”kulttuurihenkilöiden, poliittisen ja taloudellisen elämän johtajien kanssa; myös elinkeinoelämän vaikuttajien sekä vastakkaista sukupuolta edustavien kanssa”. Petri ei nimeä itseään kuuluvaksi mihinkään nuorisoryhmään. Petrin mielestä		

ryhmänimitykset ovat ”pelkän saman tyyperyyden ilmentymiä, kunhan vain pitävät eri tunnuk-  
sia. Sama juttu kuin alkuaikojen kristityillä, kiista samasta ja samankaltaisesta”.

#### **Harrastukset, vapaa-aika ja kulttuuri:**

Petri viettää vapaa-aikaansa kirjoittaen novelleja ja pakinoita, lenkkeillen, hiihtäen, hankkiu-  
tuen poliittisiin ja teologisiin väittelyihin, lukien, tutustuen, yhteiskunnan mekanismeihin, tut-  
kien politiikan ja talouden historiaa ja tutustuen kirjallisuuden suuntiin.

Petri katselee televisiota väliin paljon, väliin vähän. Televisiossa häntä kiinnostaa historialliset  
elokuvat. Radiota hän ei välitä kuunnella ja elokuvissa hän käy noin kerran kuukaudessa. Petri  
lukee ainakin muutaman kirjan viikossa. Petrin musiikkimaailmaan kuuluvat kansanmusiikki,  
oopperamusiiikki, operetti, jazz, blues ja latinalais-amerikkalainen musiikki. Hän ei pidä ”nau-  
rettavasta, raskaasta rock-musiikista, ns. heavystä ja punkista”. Hänen lempiorkesterinsa on  
London Philharmonic Orchestra ja lempikappale Rossinin Wilhelm Tell. Petrin kulttuuriin  
kuuluvat teatteri, taidenäyttelyt ja museot.

#### **Suhde kouluun ja yhteiskuntaan:**

Petri käy mielellään koulua ja katsoo, että koulusta on jonkin verran hyötyä. Tulevaisuudessa  
Petri haluaa tehdä ”jotakin yhteiskunnallisesti vaikuttavaa, henkistä, vapaamuotoista työtä”.  
Petri toimii rauhanpuolustus-, luonnonsuojelutehtävissä ja poliittisessa nuorisojärjestössä. Hän  
on erittäin kiinnostunut elinkeinoelämän ja yleensä poliittisten ja yhteiskunnallisten järjestöjen  
toiminnasta.

Nuorisotyöttömyys johtuu Petrin mielestä ”kansainvälisestä kehityksestä, yhteiskunnan mur-  
roskaudesta”; lisääntyvä alkoholin käyttö ”maailmankuvan avartumisesta ja yksilön muuttu-  
misesta epävarmaksi”; väkivaltainen käyttäytyminen ”yleinen ilmiö nykyaikana”, taloudelli-  
nen lama ”nykyajan murroksesta”, kouluhäiriöt ”nykyisen peruskoulujärjestelmän tuotos”; ja  
maailmanrauhan horjumisen ”nykyajan kriisistä”.

<b>Nimi:</b> Timo	<b>Syntynyt:</b> 1966	<b>Koulu:</b> Teknolähiö
<b>Vanhemmat:</b> Isä: diplomi-insinööri, äiti: sihtööri		<b>Perhe:</b> Äiti, isä ja isosisko
<b>Ystäväpiiri ja suhde nuorisokulttuuriin:</b> Timo viettää paljon vapaa-aikaansa perheensä kanssa, jonkin verran luokkatovereidensa kanssa. Hänellä on kolme hyvää ystävää. Timo kuuluu säännöllisesti kokoontuvaan ryhnyään, joka tapaa toisiaan jäähallissa ja slalom-mäessä.  Hän ei luokittele itseään mihinkään ryhmään kuuluvaksi. Hänen ystäväpiirissään on muutama, joka kutsuu itseään hileeksi tai punkkariksi. Luokituksilla on Timon mielestä merkitystä ”risti- riidat eri ryhmien välillä ovat todella suuret”.		
<b>Harrastukset, vapaa-aika ja kulttuuri:</b> Timon tavallisin harrastus on slalom, hiihto ja moottorien dracaus talvisin, purjehdus ja surf- faus kesäisin. Timo ei käy yleensä töissä mutta oli viime kesänä kesätöissä Uudessa Suo- messä.  Televisiota Timo katselee vain harvoin, radiosta hän kuuntelee Rock-radiota. Elokuvissa hän käy noin kerran kuukaudessa. Timo lukee muutaman kirjan kuukaudessa, sarjakuvia hän lukee harvoin. Timon musiikki on discomusaa ja reggaeta ja suosikkiyhtye on Sisters Sledge ja suo- sikkilevy ”Funky Town”. Hän ei pidä lainkaan Rockabillysta. Teatterissa ja taidenäyttelyissä Timo käy harvoin.		

Timo toimii aktiivisesti purjehdusseurassa ja ATK-kerhossa. Hän olisi kiinnostunut lisäksi slalom-seurasta.

**Suhde kouluun ja yhteiskuntaan:**

Timo käy vähemmän mielellään koulua, vaikka siitä onkin paljon hyötyä. Hän aikoo siirtyä lukioon ”jotta pääsisi johtaviin tehtäviin”. Koulu ei ole Timon mielestä pysynyt ajan tasalla, sillä kirjat on painettu 1970 luvulla eivätkä vastaa tätä aikaa.

<b>Nimi:</b> Liisa	<b>Syntynyt:</b> 1966	<b>Koulu:</b> Valiokoulu
<b>Vanhemmat:</b> Isä: diplomi-insinööri, äiti: kotirouva		<b>Perhe:</b> Äiti, isä ja pikkusisko.
<b>Ystäväpiiri ja suhde nuorisokulttuuriin:</b> Liisa viettää paljon vapaa-aikaansa ystäviensä kanssa, samoin myös perheensä. Hänellä on kahdeksan todella hyvää ystävää, jotka muodostavat ryhmän. Ryhmän jäsenet ovat 15-17 vuotiaita ja sen jäsenet eivät välitä byrokraattisista sedistä eikä 20-30-vuotiaista miehestä. Liisa ei luokittele itseään mihinkään ryhmään kuuluvaksi. Hänen mielestään nimitykset ovat peräisin ”musiikkimausta ja pukeutumistyylistä”- Liisan mielestä jotkut aikaansa jäljellä olevat seuraavat vielä noita tyylejä, hän ei enää.		
<b>Harrastukset, vapaa-aika ja kulttuuri:</b> Liisan vapaa-aika kuuluu musiikin kuunteluun, leffojen, kavereiden, löhöilyn ja lenkkeilyn parissa. Aikaa ei ole riittävästi harrastuksille koska koulu vie liikaa aikaa. Liisan rahat oppoavat karkkiin, levyihin, leffoihin ja Carrolsiin. Liisa olisi lisäksi kiinnostunut jalkapallosta squashista ja tenniksestä.  Liisa ei tuhlaa iltojaan television edessä, hän käy pari kertaa kuukaudessa elokuvissa. Liisa lukee muutaman kirjan kuukaudessa. Hän pitää discomusasta ja punkista, ei klassisesta. Liisan kulttuuriin eivät kuulu teatterit, taidenäyttelyt tai museot.		
<b>Suhde kouluun ja yhteiskuntaan:</b> Liisa käy vähemmän mielellään koulua, ja hänen on vaikea sanoa onko siitä hyötyä. Liisa menee lukioon ”ajan kuluksi, että pääsis kaupparkeeraan”. Hän haluaa ”vaihtelevaa, matkustelemaa, paljon rahaa tuovaa työtä”.  Liisan mielipide nuorisotyöttömyydestä: ”Eläkeikää (varsinkin naisten) tulisi alentaa. Näin nuoriso pääsisi heidän paikalleen ja yli 60v. saisivat mennä eläkkeelle. Näin siis pitäisi tehdä. Ongelma tulee kun tehdään päinvastoin”. Lisääntyvä alkoholin käyttö johtuu ”ihmisten tulevaisuuden pelosta”, nuorten väkivaltainen käytös taas ”nuorten tulevaisuuden pelista, ehkä joskus kotioloistakin”.		

<b>Nimi:</b> Tommi	<b>Syntynyt:</b> 1966	<b>Asuinpaikka:</b> <b>Koulu:</b> Valiokoulu
<b>Vanhemmat:</b> Isä: opetusneuvos, äiti: lehtori		<b>Perhe:</b> Äiti, isä
<b>Ystäväpiiri ja suhde nuorisokulttuuriin:</b> Tommi viettää jonkin verran aikaansa luokkatovereiden ja perheensä kanssa. Hän haluaisi viettää enemmän aikaansa tyttöjen kanssa. Tommilla ei ole yhtään tosi hyvää ystävää.		

Tommi nimeää itsensä hämyksi. Hän ei pidä tedeistä, diinareista ja discohileistä. Ystäväpiirissä on monta hämyä, muutama punkkari.

**Harrastukset, vapaa-aika ja kulttuuri:**

Tommin tavallisimmat harrastukset talvella ovat runojen lukeminen ja kirjoittaminen, SF-kirjallisuus ja hallusinogeeneja koskeva kirjallisuus, kesällä edellisten lisäksi pyöräily, purjehtiminen ja matkailu. Tommi haluaisi harrastaa hallusinogeenien keräilyä, kasvatusta ja käyttöä. Esteenä tälle ovat laki, maamme syrjäisyys ja psykoaktiivisuudeltaan köyhä maaperä.

Tommin rahat uppoavat kirjoihin, hän katselee televisiosta vain valikoituja ohjelmia ja käy elokuvissa pari kertaa kuukaudessa. Tommi pitää happo-rockista, reggaesta, bebopista ja Marilyn Monroen lauluista.

Tommi harrastaa musiikkia aktiivisesti ja ottaa soittotunteja sekä ”eristäytyy ulkomaailmalta ja kirjoittaa runoja musiikin tahtiin”. Teatterit ja taidenäyttelyt eivät kuulu sen kummemmin Tommin kulttuuriin.

**Suhde kouluun ja yhteiskuntaan:**

Tommi käy vähemmän mielellään koulua, mutta katsoo, että siitä on jonkin verran hyötyä. Hän aikoo siirtyä lukioon, koska ei halua tehdä työtä.

Tommi toimii aktiivisesti rauhanpuolustusjärjestössä.

<b>Nimi:</b> Antero	<b>Syntynyt:</b> 1966	<b>Koulu:</b> Teknolähiö
<b>Vanhemmat:</b> Isä: lehtori, äiti: lehtori		<b>Perhe:</b> Äiti, isä ja isovelji
<b>Ystäväpiiri ja suhde nuorisokulttuuriin:</b> Antero viettää paljon aikaansa bändinsä kanssa, johon kuuluu viisi saman ikäistä poikaa. Hän haluaisi viettää enemmän aikaansa tyttöjen kanssa. Antero nimeää itsensä hämyksi eikä hän pidä tedeistä tai diinareista.		
<b>Harrastukset, vapaa-aika ja kulttuuri:</b> Anteron harrastuksia ovat soittaminen, hiihto, lukeminen, ajankohtaisten asioiden seuraaminen ja musiikin kuunteleminen. Hän katselee vain silloin tällöin televisiota ja käy muutaman kerran vuodessa elokuvista. Hän lukee muutaman kirjan kuukaudessa. Antero kirjoittaa laulujen sanoja ja runoja ja hänen musiikkinsa on rockia, jazzia, bluesia ja kansanmusiikkia. Antero ei pidä ”kaupallisesta, ylikansallisesta massamusiikista ja tyhjämpäiväisistä iskelmistä”.  Antero soittaa pianoa, bassoa, kitaraa, klarinettia ja bändissä kitaraa. Anteron kulttuuriin kuuluvat myös teatteri, taidenäyttelyt ja museot, mutta hän käy niissä harvoin.		
<b>Suhde kouluun ja yhteiskuntaan:</b> Antero käy mielellään koulua ja hänen mielestään siitä on paljon hyötyä ”sillä muuten ei voi päästä korkeakouluun”. Hän haluaa tehdä ”vapaamutoista, luovaa työtä”.  Anterosta nuorisotyöttömyys johtuu ”huonosti hoidetusta politiikasta”; lisääntyvä alkoholin käyttö ”yleisestä turvattomuudesta”; taloudellinen lama ”elintason kasvun täytyttyä loppua joskus”, kouluhäiriöt ”opettajien heikkoudesta ja oppilaiden ongelmista”.		

<b>Nimi:</b> Jaana	<b>Syntynyt:</b> 1966	<b>Koulu:</b> Taajamakaupungin lähiö
<b>Vanhemmat:</b> Isä: tuotetarkastaja, äiti: sihteeri		<b>Perhe:</b> Äiti ja isä
<b>Ystäväpiiri ja suhde nuorisokulttuuriin:</b> Jaanalla on neljä hyvää ystävää ja he tapaavat toisensa jonkun kotona tai ulkona. Tyttöjen harrastus on discoilu. Hän nimeää itsensä discohileeksi.		
<b>Harrastukset, vapaa-aika ja kulttuuri:</b> Jaanan tavallisimmat harrastukset: ”oleskellaan kavereilla, kuunnellaan musaa, perjantaisin ja lauantaisin menee kovaa discoissa, kesäisin on mökeillä kiva juhlia”. Rahat uppoavat ”vaatteisiin, matkoihin ja alkoholiin”. Rahaa on silti riittävästi eikä hän ole ollut töissä.  Jaana katselee televisiota väliin paljon väliin vähän. Radiosta hän kuuntelee Rock-rallia, Rallitallia ja Nuorten säivistä. Hän käy pari kertaa kuukaudessa elokuvissa. Jaana myös lukee muutamaman kirjan kuukaudessa. Hänen mielimusiikkinsa on discoa ja reggaeta, eikä hän pidä lainkaan punkista. Jaanan kulttuuriin kuuluvat myös teatterit, taidenäyttelyt ja museot.		
<b>Suhde kouluun ja yhteiskuntaan:</b> Jaana käy vähemmän mielellään koulua, mutta siitä on hänen mielestään paljon hyötyä. Hän menee lukioon ja pyrki sitten kauppakorkeaan.		

<b>Nimi:</b> Timo	<b>Syntynyt:</b> 1966	<b>Koulu:</b> Taajakaupungin ydin
<b>Vanhemmat:</b> Isä: hitsaaja, äiti: apuhoitaja		<b>Perhe:</b> Äiti, isä, isovelji ja pikkusisko
<b>Ystäväpiiri ja suhde nuorisokulttuuriin:</b> Timo viettää paljon aikaansa perheensä ja ystäviensä kanssa. Hän kuuluu ryhmään nuoria, jotka tapaavat toisiaan discoissa, baareissa ja kaupungilla. Ryhmään kuuluu 15-25 nuorta, jotka ovat 15-18 vuotiaita. Timo nimeää itsensä blitzariksi ja modiksi. Hän ei pidä punkkareista eikä hämyistä: ”punkkarit haisee ja on epäsiistejä, tedit on siedettäviä ja siistejä, modit ovat varakkaita...”. Timon mielestä luokituksilla on emrkitystä: ”käytöksen näkee vaatteista niin kun myös sosiaalisen menestymisen”.		
<b>Harrastukset, vapaa-aika ja kulttuuri:</b> Timon tavallisimmat harrastukset ovat pujottelu, bodaaminen, uinti ja discoissa käyminen, kesäisin matkustelu. Timo katselee televisiota joka päivä, elokuvissa ähn käy muutaman kerran kuukaudessa. Timo lukee muutaman kirjan kuukaudessa.  Timo pitää disco- ja futumusasta ja rokista, muttei punkista ja uudesta aallosta. Teatterit, taidenäyttelyt ja museot eivät kuulu hänen kulttuuriinsa ”ei kiinnosta on, on aikaa parempaanki tekemiseen”.		
<b>Suhde kouluun ja yhteiskuntaan:</b> Timo käy mielellään koulua ja aikoo jatkaa lukioon.		

<b>Nimi:</b> Make	<b>Syntynyt:</b> 1966	<b>Koulu:</b> Ydinurbaani
<b>Vanhemmat:</b> Isä: asentaja, äiti: myyjä		<b>Perhe:</b> Äiti, isä, kaksi isoveljeä ja isosisko
<b>Ystäväpiiri ja suhde nuorisokulttuuriin:</b> Make viettää paljon aikaansa poikaluokkatovereidensa kanssa. He kuuluvat laajempaan jengiin, joka viettää aikaansa ”nostelemalla puntteja, sikailemalla ja ryypäten”. Make nimeää itsensä rokkariksi, hän ei hyväksy punkkareita, hämyjä eikä hileitä. Nimityksillä on merkitystä, hänelle on tärkeää hankkia ”nahkis, spittarit ja teryleenihousut – kuteilla näytetään mistä digataan”.		
<b>Harrastukset, vapaa-aika ja kulttuuri:</b> Make kuluttaa aikaansa ”maleksimalla, kehonrakennuksessa, painoja nostamalla ja ryypäämällä”. Harrastuksen esteenä on, että ”punttisaleilla on aina liikaa jengiä, kun pääsee skolestä”. Make katselee televisiota väliin paljon, väliin vähän. Hän käy pari kertaa kuukaudessa leffassa ja kirjoja Make lukee harvoin.  Maken musa on 1950-luvun rock’n’rollia ja hän ei pidä punkista. Hän ei diggaa teatteria, taidenäyttelyitä eikä museoita ”ihan tyhmii paikkoja”.		
<b>Suhde kouluun ja yhteiskuntaan:</b> Make käy vastenmielisesti koulua, vaikka siitä onkin jonkin verran hyötyä ”pääsee kauppaopistoon, muu ei kiinnosta”.		

<b>Nimi:</b> Raija	<b>Syntynyt:</b> 1965	<b>Koulu:</b> Perinnelähiö
<b>Vanhemmat:</b> Isä: sorvari, äiti: siivoaja		<b>Perhe:</b> Äiti, isä, ja isovelji
<b>Ystäväpiiri ja suhde nuorisokulttuuriin:</b> Raija viettää paljon vapaa-aikaansa oman luokkansa tyttöjen kanssa sekä jengissä, jonkin verran myös perheensä kanssa. Hänellä on monta hyvää ystävää. Raijan jengiin kuuluu noin 15-70 nuorta, jotka ovat iältään 13-17-vuotiaita. Jengi viettää aikaansa pelaamalla, juttelemalla ja viikonloppuisin dokaamalla. Raija nimeää itsensä rokkariksi. Hän ei pidä ”punkkareista, snobbareista, huorista, vasikoista eikä kytistä”.		
<b>Harrastukset, vapaa-aika ja kulttuuri:</b> Raijan tavallisimmat harrastukset ovat ”ulkona hilluminen kavereiden kanssa, musan kuuntelu, lukeminen ja viikonloppuisin kaupungilla bailaaminen. Kesäisin kierretään kavereiden kanssa ympäri maata”. Raijalla ei ole mielestään tarpeeksi rahaa eikä aikaa snobbareiden harrastuksiin, slalomiin, ratsastukseen, vesihiihtoon. Hänen rahansa uppoavat röökiin, viinaan ja junamatkoihin.  Raija katselee harvoin televisiota, käy muutaman kerran vuodessa elokuvissa ja lukee muutamaa kirjaa vuodessa.  Raija pitää rock’n’rollista, rock-musiikista, mutta ei hevistä ja discomusasta. Raijan kulttuuriin eivät kuulu teatterit, taidenäyttelyt ja museot ”...yrjöttää, en oo viel fossiili”.		
<b>Suhde kouluun ja yhteiskuntaan:</b> Raija käy vastenmielisesti koulua, mutta katsoo, että siitä on kuitenkin hyötyä ”että pääsee ammikseen”. Hän haluaa tulla kampaajaksi.		



<b>Nimi:</b> Eki	<b>Syntynyt:</b> 1966	<b>Koulu:</b> Taajamakaupungin lähiö
<b>Vanhemmat:</b> Isä: asentaja, äiti: siivoja		<b>Perhe:</b> Äiti, isä, kaksi isoveljeä ja isosisko
<b>Ystäväpiiri ja suhde nuorisokulttuuriin:</b> Eki viettää paljon aikaansa tyttöystävänsä ja jenginsä kanssa. Jengiin kuuluu noin parikymmentä 10-18 vuotiasta nuorta, jotka tapaavat toisiaan keskustassa. Eki nimeää itsensä diinariiksi. Hän ei pidä punkkareista, mutta pitää tedeistä ja hänen mielestään nimityksillä on merkitystä.		
<b>Harrastukset, vapaa-aika ja kulttuuri:</b> Ekin harrastuksia ovat ”lukeminen, nukkuminen, syöminen, juominen, ulkoilu ja kerhoissa käynti” ja kesäisin lisäksi ”auringon ottaminen, uinti, kalastus, retkeily, ruokailu”. Ekiä kiinnostaa harrastuksena ralliautoilu, lentäminen ja purjehtiminen, mutta varat eivät riitä.  Eki katselee televisiosta joka päivä jonkin ohjelman, hän ei kuuntele radiota ja käy muutaman kerran vuodessa elokuvissa. Ekin musiikkia on rockabilly ja country-musiikki. Hän ei pidä lainkaan punkista ja heivistä. Hän soittaa myös itse kitaraa. Ekin kulttuuriin eivät kuulu teatterit, taidenäyttelyt eivätkä museot.		
<b>Suhde kouluun ja yhteiskuntaan:</b> Eki käy mielellään koulua ja siitä on hänen mielestään paljon hyötyä. Hän aikoo siirtyä luki-oon.		

<b>Nimi:</b> Pertsu	<b>Syntynyt:</b> 1966	<b>Koulu:</b> Muutosmaaseutu
<b>Vanhemmat:</b> Isä: kuorma-auton kuljettaja, äiti: kotiäiti		<b>Perhe:</b> Äiti, isä ja isosisko
<b>Ystäväpiiri ja suhde nuorisokulttuuriin:</b> Pertsu viettää paljon vapaa-aikaansa luokkatovereidensa kanssa ja jonkin verran perheensä kanssa. Hän seurustelee myös vakituisesti. Hänellä on noin 20 hyvää ystävää, jotka muodostavat jengin. Pertsu nimeää itsensä sliippariksi. Koulutovereissa ja ystävissä on monta sliipparia. Pertsu ei pidä punkkareista, futuista eikä hämyistä. Tedeistä ja diinareista hän sen sijaan pitää ja niitä kuuluu myös hänen ystäväpiiriinsä.		
<b>Harrastukset, vapaa-aika ja kulttuuri:</b> Pertsan tavallisin harrastus talvella on jääkiekko ja kesäisin ”roudaaminen pitkin”. Vapaa-aikanaan hän käy myös mielellään kaljalla, ajelee moottoripyörällä pitkin kylää, pelaa baareissa flipperiä, oleskelee kavereiden kanssa, heittää huulta, kuuntelee musaa, soittaa kitaraa ja viikonloppuisin dokaa. Pertsalla on kavereidensa kanssa oma bändi.  Pertsu katselee telkkarista joka päivä jonkin ohjelman. Elokuvissa hän käy muutaman kerran vuodessa ja kirjoja hän lukee tuskin lainkaan, sarjakuvia kuitenkin joka päivä. Pertsan musiikki on rokkia, hän ei pidä lainkaan punkista. Teatterit, taidenäyttelyt ja museot eivät kuulu Pertsan kulttuuriin, mutta Tuntematon sotilas oli hänen mielestään hyvä ja asemuseoita kohtaan hän tuntee mielenkiintoa.		
<b>Suhde kouluun ja yhteiskuntaan:</b> Pertsu käy jokseenkin vastenmielisesti koulua. Koulusta on kuitenkin hänen mielestään paljon hyötyä, koska ”riippuu todistuksesta pääseekö ammikseen”. Pertsu haluaisi ajaa kuorma-autoa tai tulla viilaajakoneistajaksi.		

<b>Nimi:</b> Jatta	<b>Syntynyt:</b> 1966	<b>Koulu:</b> Ydinurbaani
<b>Vanhemmat:</b> Isä: toimitusjohtaja, äiti: kotirouva		<b>Perhe:</b> Äiti, isä ja isovelji
<b>Ystäväpiiri ja suhde nuorisokulttuuriin:</b> Jatta viettää paljon vapaa-aikaansa ystäväpiirissä samalla seurustellen ja vain vähän aikaa perheensä kanssa. Hänellä on kolme hyvää ystävää. Jatta kuuluu säännöllisesti kokoontuvaan jengiin, heitä on noin 20 16-25-vuotiasta nuorta, jotka viettävät aikaansa ”soittelemalla, puhumalla paskaa ja viikonloppuisin juomalla”. Jatta nimeää itsensä punkkariksi. Hän hyväksyy hämyt ja hileet, muttei pidä tedeistä ja diinareista. Hän ei myöskään siedä politiikkoja.		
<b>Harrastukset, vapaa-aika ja kulttuuri:</b> Jatan vapaa-ajan harrastus on soittaminen, kesäisin hän käy töissä ja laiskottelee. Hän on ollut jo kolmena kesänä töissä fajjan firmassa. Jatan rahat uppoavat tupakkaan, viinaan ja soittamiseen. Hän ei kuluta aikaansa television edessä, ei myöskään raidon. Elokuville hän käy hyvin harvoin, mutta lukee suhteellisen paljon.  Jatta pitää ”rockista ja psykedeelisestä musasta, ei mistään ennen 1960-lukua tuotetusta. Jatta ei ole kiinnostunut teatterista, mutta käy monta kertaa vuodessa näyttelyissä: valokuvanäyttelyt kiinnostavat.		
<b>Suhde kouluun ja yhteiskuntaan:</b> Jatta käy vastenmielisesti koulua, ja hänelle on ”vaikee sanoa jos koulusta on hyötyä, riippuu ammatista. Hän aikoo itse mennä kansanopistoon ”ainoo paikka mikä kiinnostaa ja on samalla hyödyllinen. Haluan tehdä luovaa työtä.”		

<b>Nimi:</b> Pave	<b>Syntynyt:</b> 1965	<b>Koulu:</b> Taajamakaupungin ydin
<b>Vanhemmat:</b> Isä: putkiasentaja, äiti: kirjapainotyöntekijä		<b>Perhe:</b> Äiti, isä ja pikkusisko
<b>Ystäväpiiri ja suhde nuorisokulttuuriin:</b> Pave viettää paljon aikaansa ystävien kanssa, väliin perheensä kanssa. Hän seurustelee ja hänellä on kuusi todella hyvää ystävää. Ystävät tapaavat toisensa kaupungilla ja viettävät aikaansa ryyppäen. Pave nimeää itsensä punkkariksi. Hän ei pidä hikareista ja tedeistä.		
<b>Harrastukset, vapaa-aika ja kulttuuri:</b> Pave viettää aikaansa kuunnellen musaa, aikaa kuluu myös tyttöjen kanssa oloon ja ryyppäämiseen ja kesäisin moottoripyörällä ajeluun. Paven rahat uppoavat viinaan.  Pave katselee televisiota silloin tällöin ja elokuvissa hän käy pari kertaa vuodessa. Pave lukee muutaman kirjan kuukaudessa. Paven musiikki on punkkia ja uutta aaltoa, hän ei diggaa lainkaan rockabillyä. Paven kulttuuria eivät ole teatterit, taidenäyttelyt ja museot.		
<b>Suhde kouluun ja yhteiskuntaan:</b> Pave käy vähemmän mielellään koulua, mutta siitä on hänen mielestään jonkin verran hyötyä. Pave aikoo siirtyä ammattikouluun.  Nuorisotyöttömyys johtuu Paven mielestä siitä ”että ei oo tarpeeksi opiskeltu”, lisääntyvä alkoholin käyttö ”henkinen paine, työttömyys”.		

<b>Nimi:</b> Kari	<b>Syntynyt:</b> 1966	<b>Koulu:</b> Teknolähiö
<b>Vanhemmat:</b> Isä: taksikuski, äiti: lastentarha-apulainen		<b>Perhe:</b> Äiti, isä, isosisko ja isovelji
<b>Ystäväpiiri ja suhde nuorisokulttuuriin:</b> Kari viettää jonkin verran aikaansa perheensä ja luokkatovereidensa kanssa, mutta ennen kaikkea viiden hyvän ystävänsä kanssa, jotka muodostavat bändin. He viettävät aikaansa harjoituskämpässä ”soitellen ja poltellen tupakkaa”. Kaikki pojat ovat saman ikäisiä. Kari nimeää itsensä punkkariksi ja hän pitää ”punkkareista ja heavy-tyypeistä, siis niistä jotka arvostavat hyvää musiikkia”. Hän ei pidä tedeistä, diinareista eikä hileistä.		
<b>Harrastukset, vapaa-aika ja kulttuuri:</b> Karin vapaa-aika kuluu ”bänditreeneissä, lörvimisessä ja atk-kerhossa.” Kari katselee televisiota päivittäin, radiosta hän seuraa rock-radiota ja kuunnelmia. Elokuviissa Kari käy pari kertaa kuukaudessa, lisäksi hän lukee muutaman kirjan vuodessa.  Karin musiikki on punkkia, uutta aaltoa, heavyä ja heavy-punkkia. Hän ei pidä lainkaan rockabillystä ja discomusasta. Karin kulttuuriin eivät kuulu teatterit, taidenäyttelyt eikä museot.		
<b>Suhde kouluun ja yhteiskuntaan:</b> Kari käy mielellään koulua ja katsoo, että siitä on paljon hyötyä: ”no koska ilman koulutusta ei saa työtä”. Hän aikoo mennä suoraan työelämään. Karin mielestä nuorisotyöttömyys johtuu siitä että ”on liikaa ihmisiä”, lisääntyvä alkoholin käyttö ”on liikaa stressiä”, nuorten väkivaltainen käyttäytyminen ”se johtuu useista eri syistä”, uhka maailmanrauhalle ”niistä halvatun lähi-idän maista”.		

<b>Nimi:</b> Pena	<b>Syntynyt:</b> 1966	<b>Koulu:</b> Kirkonkylä
<b>Vanhemmat:</b> Isä: asentaja, äiti: varastoapulainen		<b>Perhe:</b> Äiti, isä, isovelji ja pikkuveli
<b>Ystäväpiiri ja suhde nuorisokulttuuriin:</b> Pena viettää paljon aikaansa ystäviensä kanssa ja jonkin verran perheensä kanssa. Hänellä on kolme todella hyvää ystävää, jotka viettävät aikaansa dokaten. Pena ei pidä tyypeistä ”jotka aukoo päätään eikä pikku kersoista (tedit), jotka luulee olevansa koviksi kun uskaltaa vittuilla isommille”. Hän nimeää itsensä punkkariksi, eikä pidä tedeistä, diinareista ja hämyistä.		
<b>Harrastukset, vapaa-aika ja kulttuuri:</b> Penan tavallisimmat harrastukset ovat urheilu, metsissä samoaminen, musiikin kuuntelu ja lukeminen. Hänen rahansa uppoaa autolehtiin ja rahaa ei ole riittävästi viritinvahvistimeen, levysoittimeen, kasetteihin jne.  Hän ei katsele juuri lainkaan televisiota ja radiosta seuraa musiikkiohjelmiä. Elokuviissa Pena käy harvoin, mutta lukee paljon, ainakin muutaman kirjan viikossa. Penan musiikki on punkkia eikä hän pidä rockabillystä, discomusasta eikä heivistä. Teatterit, taidenäyttelyt ja museot eivät kuulu Penan kulttuuriin, automuseot tosin kiinnostavat.		
<b>Suhde kouluun ja yhteiskuntaan:</b> Pena käy vähemmän mielellään koulua, mutta siitä on hänen mielestään hyötyä, sillä pääsee ammikseen. Hän haluaa tulla automekaanikoksi.		

<b>Nimi:</b> Kirsi	<b>Syntynyt:</b> 1966	<b>Koulu:</b> Perinnelähiö
<b>Vanhemmat:</b> Isä: tekniikko, äiti: myyjätär		<b>Perhe:</b> Äiti, isä ja pikkuveli
<b>Ystäväpiiri ja suhde nuorisokulttuuriin:</b> Kirsi viettää paljon aikaansa kolmen ystävänsä kanssa, jonkin verran perheensä kanssa. Ystävykset viettävät aikaansa ”jutellen, pelaillen kaikenlaista, joskus käymällä elokuvissa”.		
<b>Harrastukset, vapaa-aika ja kulttuuri:</b> Kirsin harrastuksia ovat ”koripallo, käsityöt, lukeminen, kirjeenvaihto, musiikin kuuntelu, postimerkkien keräily” ja kesäisin lisäksi ”pyöräily, uiminen järvessä, marjojen keruu”. Hän haluaisi harrastaa ”jonkin instrumentin soittamista esim. klarinetin tai kitaran, mutta musiikkiopistossa vaaditaan musiikkikorvaa eikä minulla sitä ole. En ole musikaalinen. Lisäksi useat harrastukset maksavat sen verran ettei rahat oikein riitä.  Kirsi katsoo televisiosta joka päivä jonkin ohjelman, elokuvissa hän käy noin kerran kuukaudessa. Kirsi myös lukee muutaman kirjan viikossa. Kirsin musiikki on iskelmiä, viihdemusiikkia, rock- ja popmusiikkia, klassista musiikkia ja country & western – musiikkia. Hän ei pidä kansanmusiikista eikä myöskään oikein raskaasta bluesista. Kirsin kulttuuriin eivät kuulu teatterit ja taidemuseot.		
<b>Suhde kouluun ja yhteiskuntaan:</b> Kirsi käy koulua mielellään ja siitä on hänen mielestään paljon hyötyä: ”kun koulussa opiskelee ahkerasti on aikuisena helpompaa opiskella ja on sentään jotain pohjakoulutusta. Hän aikoo siirtyä lukioon.  Kirsille nuorisotyöttömyys johtuu siitä että ”työpaikkoja ei ole kaikille riittävästi eikä kaikilla ole koulutusta”, lisääntyvä alkoholin käyttö siitä, että ”nuoret haluavat leikkiä kovista ja toiset pakenevat viinaan”, nuorten väkivaltainen käyttäytyminen siitä että ”eri ryhmillä on eri mielihiteet”, ja kouluhäiriöt ”liian suurista luokista”. Uhka maailmanrauhalle johtuu siitä ”kun kaiken maailman ohjuksia laitetaan joka paikkaan ja kohta varmaan pamahtaa”, ja taloudellinen lama siitä ettei ”asioita ole hoidettu hyvin”.		

<b>Nimi:</b> Mirja	<b>Syntynyt:</b> 1966	<b>Koulu:</b> Perinnelähiö
<b>Vanhemmat:</b> Isä: asentaja, äiti: töissä tehtaalla		<b>Perhe:</b> Äiti, isä, isosisko ja isovelji
<b>Ystäväpiiri ja suhde nuorisokulttuuriin:</b> Mirja viettää paljon aikaansa ”aikuisten” kanssa. Hänellä on yksi oikein hyvä ystävä. Mirja viettää aikaansa ystävänsä kanssa ulkona jutellen ja juttuja kertoillen ja joskus kertsillä kuuntelemassa musaa ja jutellen muitten kanssa. Kertsillä hänellä on noin kymmenen ystävää, jotka ovat 13-16-vuotiaita. Mirja ei pidä itsekkäistä ja rikkaista ihmisistä, liian uteliaista vanhemmista, poliiseista. Hän ei luokittele kuuluvansa mihinkään nuorisokulttuuriryhmään.		
<b>Harrastukset, vapaa-aika ja kulttuuri:</b> Mirjan harrastukset ”ei oikeastaan mitkään kunhan vaan välillä dokataan viikonloppuna mutta eihän sitä voi harrastukseksi sanoa”. Kesällä ”uin, otan aurinkoa, käyn töissä”. Mirja katselee televisiota väliin paljon, väliin vähän. Hän käy elokuvissa muutamana kerran vuodessa ja lukee ainakin muutaman kirjan viikossa. Hän harrastaa runojen ja päiväkirjan kirjoittamista. Mirjan musiikkimaku koostuu iskelmä- ja viihdemusiikista, rockista ja discosta. Hänen kulttuuriinsa eivät kuulu teatterit, taidenäyttelyt ja museot. Mirja ei toimi missään järjestössä ja hän ei pidä pariosta eikä mistään poliittisten puolueiden järjestöistä.		

**Suhde kouluun ja yhteiskuntaan:**

Mirja käy jokseenkin vastenmielisesti koulua, mutta koulusta on jonkin verran hyötyä. Mirja aikoo siirtyä ammattikoulun ja haluaa tulevaisuudessa työtä ”jossa sais olla lasten parissa”.

<b>Nimi:</b> Sija	<b>Syntynyt:</b> 1966	<b>Koulu:</b> Ydinurbaani
<b>Vanhemmat:</b> Isä: huoltomies, äiti: töissä siivooja		<b>Perhe:</b> Äiti, isä, isosisko ja pikkuveli
<b>Ystäväpiiri ja suhde nuorisokulttuuriin:</b> Seija viihtyy hyvin kotipiirissään vanhempiensa ja sisarrustensa kanssa. Hänellä on myös vakituinen poikaystävä ja pari hyvää ystävää. Ystävykset muodostavat ryhmän joka tapaa ulkona tai jonkun kotona. Seija ei pidä opettajista. Hän pitää tavallisista ihmisistä eikä nimeä itseään mihinkään ryhmään kuuluvaksi.		
<b>Harrastukset, vapaa-aika ja kulttuuri:</b> Seija viettää vapaa-aikaansa poikakaverinsa kanssa ulkoillen ja kesällä hän ui, ottaa aurinkoa. Hänen rahansa uppoavat vaatteisiin, lehtiin, meikkeihin ja tupakkaan. Hän katsoo väliin paljon, väliin vähän televisiota. Seija käy noin kerran kuukaudessa elokuvissa ja lukee muutaman kirjan vuodessa. Hän kirjoitelee myös runoja ja pitää kaikesta viihdemusiikista. Seija ei käy koskaan teattereissa, taidenäyttelyissä tai museoissa.		
<b>Suhde kouluun ja yhteiskuntaan:</b> Seija käy vähemmän mielellään koulua, ja hänen on vaikea sanoa onko koulusta hyötyä. Hän menee ammattikouluun: ”en pystyisi olemaan missään muussa”.		

<b>Nimi:</b> Kalle	<b>Syntynyt:</b> 1966	<b>Koulu:</b> Ydinurbaani
<b>Vanhemmat:</b> Äiti: sairaala-apulainen		<b>Perhe:</b> äiti
<b>Ystäväpiiri ja suhde nuorisokulttuuriin:</b> Kalle viettää paljon aikaansa joukkuetovereidensa kanssa. He tapaavat toisiaan jäähallissa tai pururadalla. He muodostavat jengin johon kuuluu noin 20 nuorta, jotka ovat 16-17 vuotiaita. Kalle myös styylaa vakituisesti. Hän ei pidä tedeistä eikä rokkareista.		
<b>Harrastukset, vapaa-aika ja kulttuuri:</b> Kallen tavallisin harrastus on talvisin jääkiekko ja kesäisin juoksu. Hän on kiinnostunut myös nyrkkeilystä. Rahat uppoavat kaljaan ja naiseen.  Kalle katselee televisiota joka päivä, elokuvissa hän käy muutaman kerran vuodessa. Kalle pitää rokista ja kaikki rockmusiikki on hyvää. Kallen kulttuurin eivät kuulu teatterit, taidenäyttelyt eivätkä museot.		
<b>Suhde kouluun ja yhteiskuntaan:</b> Kalle käy vähemmän mielellään koulua, mutta siitä on jonkin verran hyötyä. Hän haluaa tulla offsetpainajaksi ja hän aikoo pyrkiä ammattikouluun.		

### Koulujen selite:

- Valiokoulu on Helsingissä sijaitseva, perinteisesti erittäin hyvänä pidetty koulu, joka on erityisjärjestelyin jätetty peruskoulujärjestelmän ulkopuolelle.
- Ydinurbaani on Helsingin keskustassa sijaitseva koulu, jolla on ”hyvä koulun” perinne.
- Siirtolähiö on tyypillisessä 1970-luvulla rakennetussa lähinnä työväenluokkaisessa Helsingin lähiössä sijaitseva koulu. Aluetta luonnehtii vuokratuloasuminen.
- Teknolähiö on lähinnä ylempien yhteiskuntakerrosten asuttamassa Helsingin seudun lähiökaupungin lähiössä sijaitseva koulu.
- Perinnelähiö on saman lähiökaupungin lähiössä sijaitseva koulu. Sen asutus on toisaalta perinteistä omakotiasutusta, toisaalta uudempaa kerrostaloasutusta.
- Taajamakaupungin ydin on vilkkaassa itsenäisessä liikenteen, kaupan ja teollisuuden keskustaajamassa, sen teollisella ydinalueella sijaitseva lähinnä työväenluokkaisten nuorten koulu.
- Kirkonkylä on vanhassa, vakiintuneessa ja omia perinteisiä uusmaalaisia kulttuuriarvoja omaavassa maaseudun ympäröimässä pientaajamassa sijaitseva koulu. Sen väestö heijastaa vauraan maalaistaajaman luokkarakennetta.
- Muutosmaaseutu on Helsingin lähellä olevassa maalaiskunnassa, sen pienessä kirkonkylässä sijaitseva koulu. Oppilaiden vanhemmat ovat yleensä joko maanviljelijöitä tai työväestöön kuuluvia.

Lähde: Heiskanen & Mitchell 1985, 303-305, 332-368

## Liite 9: Esimerkki haastattelulomakkeesta

1. Millaista musiikkia kuuntelit?

---

---

---

2. Kuvaile omaa pukeutumistasi. Miksi pukeuduit niin?

---

---

---

---

3. Millaisia tavaroita ostit?

---

---

---

4. Miten vietit vapaa-aikaasi?

---

---

---

5. Oliko 80-luku paras vuosikymmen? Miksi?

---

---

---

---

---

## Liite 10: Käsikirjoituksen ja kuvaussuunnitelman laatiminen

*Pohja käsikirjoitukselle:*

Tutkittava nuorisokulttuurin ilmiö	Yhteiskunnallinen merkitys
<b>Jännite:</b>	
<p>Millaisilla kysymyksillä voin tutkia ilmiön yhteiskunnallista merkitystä?</p>	
<b>Juoni:</b>	
Hahmot	Tapahtumapaikat



*Pohja kuvaussuunnitelmalle:*

Synopsis:

Kuvauskäsikirjoitus:

Kesto	Kuvakulma	Tapahtuma	Media ja efektit

*Esimerkki kuvauskäsikirjoituksesta:*

Kesto	Kuvakulma	Tapahtuma	Media ja efektit
15 sek		Alkutekstit: ”Dingomania”	Musiikkia Dingolta
15 sek	Yleiskuva	Videopätkää Dingomaniasta	Puhe:”1980-luvun näkyvimpiä nuorison ilmiöitä oli niin kutsuttu Dingomania”
2 min	Kasvokuva/ kokokuva	Haastattelu 1	Tekstitys: haastateltavan nimi
5 min	Yleiskuva	Dingo bändin historian selittäminen	Tekstit: Myytyjen levyjen määrä, olemassaolo vuodet, jäsenten nimet. Juontaja selostaa.
3 min	Kasvokuva/ kokokuva	Haastattelu 2	Tekstitys: haastateltavan nimi

## Liite 11: Harjoituksen runko

---

Tutustuminen aihepiiriin	Uutisartikkelin lukeminen ja analysointi (liite 13)
	Mielipidetutkimukset sodan nimityksistä (liitteet 13 ja 14)
Neutraalin kuvauksen luominen	Wikin perustaminen
	Ryhmien jakaminen
	Kuvauksen kirjoittaminen
Kuvauksen värittäminen	Ryhmien jako (kansalaisista, vapaussota ja luokkasota)
	Tiedonhaun vaihe
	Paljastavan kirjoittamisen vaihe
	Kriittisen arvioinnin vaihe
Purku	Tutustuminen Haapalan tekstiin (liite 15)
	Esseevastauksien kirjoittaminen
	Keskustelu historiallisen merkityksen luonteesta

---

## Liite 12: Tehtävänannot

Vaihe	Tehtävä
Tutustuminen	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Lukekaa Uuden Suomen artikkeli ja etsikää siitä erilaisia nimityksiä vuoden 1918 sodalle.</li> <li>2. Millainen merkitys vuoden 1918 sodalla on ollut Paula Risikolle ja Juhani Kaskealalle?</li> <li>3. Mikä on artikkelissa esiintyvä tammisunnuntai-juhla ja miksi sitä juhlistetaan erityisesti Pohjanmaalla?</li> <li>4. Vertaile Uuden Suomen ja Aamulehden mielipidekyselyiden tulosten eroja. Mistä nämä erot voivat johtua?</li> </ol>
Neutraali kuvaus	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Kirjoittakaa ryhmässä luokan wikisivulle mahdollisimman <b>neutraali</b> kuvaus yhdestä seuraavista aihealueista: <ol style="list-style-type: none"> <li>a. Sodan tausta</li> <li>b. Syyt</li> <li>c. Kulku</li> <li>d. Seuraukset</li> <li>e. Uhrit</li> </ol> </li> <li>2. Päättäkää luokan kanssa yhdessä se mitä sodan nimitystä käytätte kirjoituksessa.</li> </ol>
Kuvausten värittäminen	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Tutustukaa saamaanne nimitykseen ja pohtikaa ainakin seuraavia kysymyksiä: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ketkä nimitystä ovat käyttäneet?</li> <li>• Milloin nimitystä on käytetty?</li> <li>• Missä yhteyksissä kyseistä nimitystä on käytetty?</li> <li>• Millaisen kuvan nimitys luo sodasta?</li> <li>• Missä määrin nimitys on totuudenmukainen?</li> </ul> </li> <li>2. Etsikää myös erilaisia lähteitä jotka tukevat teille annettua nimitystä ja siihen liitettyä näkökulmaa.</li> <li>3. Ryhtykää muokkaamaan aiemmin luotua neutraalia kuvausta ryhmänne <b>omilla</b> wikisivuilla. Pyrkikää muokkaamaan tekstistä sellainen että se tukee tutkimaanne sodan nimitystä. Voitte lisätä tekstiin uusia lähteitä, kuvia, väitteitä tai tulkintoja jotka tukevat näkökulmaanne sekä pohtia tarkemmin myös tekstin sanavalintoja ja tekstin yleiskuvaa.</li> </ol>

	<p>4. Lukekaa muiden ryhmien tekstit ja arvioikaa sen uskottavuutta, lähteiden käyttöä sekä tekstissä esitettyjä väitteitä ja tulkintoja. Kirjoittakaa tämän jälkeen kommentoiva teksti jonka tavoitteena on perustella oman nimityksenne oikeellisuus ja osoittaa se miksi toisen ryhmän nimitys on ongelmallinen.</p>
Purku	<p>1. Lukekaa teille jaettu tekstipätkä ja pohtikaa sitä mitä kirjoittaja haluaa sanoa tällä tekstillä.</p> <p>2. Kirjoittakaa lyhyt esseevastaus seuraavaan kysymykseen: ”Onko vuoden 1918 sodalle olemassa yhtä oikeaa nimitystä? <b>Perustele</b> mielipiteesi.</p> <p>3. Keskustelkaa ryhmissä seuraavista aiheista:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Mitä sodan useat nimitykset kertovat sodan luonteesta ja merkityksestä?</li><li>• Miksi on tärkeää että sodalle on annettu monenlaisia nimityksiä?</li></ul>

## Liite 13: Ministerille se oli vapaussota – Uusi Suomi 28.1.2008

# Ministerille se oli vapaussota

Luotu: 28.1.2008 09:28

*Kuva: Heli Karhumäki*



*Ylihärmäläissyntyinen peruspalveluministeri Paula Risikko käyttää vuoden 1918 sodasta aina nimitystä vapaussota, joskus sen rinnalla tai alaotsikkona myös kansalaissotaa. - Varmasti suurin osa pohjalaisista on joskus saanut puolustaa omia näkemyksiään ja isänmaallisuuttaan, Risikko sanoi US:lle.*

### KOTIMAA

Pohjanmaalla kohistiin ennen vapaussodan alkamiseen liittynyttä Tammisunnuntai-juhlaa järjestäjien vaikeuksista saada paikalle sopivaa ministeritasoista valtiovallan tervehdyksen esittäjää. Seinäjoella puhui kuitenkin lopulta sikäläisittäin vähemmän yllättävä henkilö eli pohjalainen peruspalveluministeri Paula Risikko (kok.).

Ministeri Risikko otti pohjalaisen yleisönsä sanomalla muun muassa seuraavasti: ”Ilman vapaussotaa meille olisi käynyt, kuten kävi itäkarjalaisille ja ukrainalaisille. Meidät olisi liitetty Neuvostoliittoon ja olisimme saaneet kärsiä Leninin ja Stalinin hirmutöistä.”

Uusisuomi.fi:tä paikalla edustanut toimittaja Heli Karhumäki kysyi ministeriltä muutama kysymyksen Tammissunnuntain 90-vuotismuistojuhlan tiimellyksessä.

Oletko törmännyt valtakunnan poliitikoissa vaivautunutta suhtautumista poliittisessa mielessä vuoden 1918 sotaan?

”Varsinaisesti en ole törmännyt vaivautuneeseen suhtautumiseen, mutta jostain syystä minulle on syntynyt sellainen kuva, että kaikki eivät ihan mielellään aiheesta halua keskustella.”

Mitä nimitystä tai nimityksiä käytät vuoden 1918 sodasta?

”Käytän aina nimitystä vapaussota, joskus sen rinnalla/alla myös kansalaissotaa”.

Jokainen pohjalainen törmää jossakin vaiheessa siihen, että maakunnassa tyypillinen isänmaallinen ajattelu ei olekaan Suomessa itsestään selvää. Millaisia törmäyksiä tai keskusteluja tästä on syntynyt?

”Varmaan suurin osa pohjalaisista on joskus saanut puolustaa omia näkemyksiään ja isänmaallisuuttaan. Mielestäni nämä keskustelut ovat olleet vain hyviä, sillä ainahan sitä saa hyvän tilaisuuden perustella omaa käsitystään kun törmää johonkin vastakkaiseen näkemykseen! Ystäväpiirissäni on ihmisiä, joilla on paljon erilaisia taustoja. Eivät ne silti vaikuta itse ystävyYTEEN.”

Tilaisuudessa myös puhunut puolustusvoimain komentaja, amiraali Juhani Kaskeala tiivistä kysymyksen sodan nimestä näin: ” Nuori armeija joutui kesken perustamisensa sotaan sekä venäläisiä joukkoja että vallankumouksellisia punakaarteja vastaan. Suomessa käytiin vapaussotaa itsenäisyydestä ja katkeraa sisällissotaa tulevasta yhteiskuntajärjestelmästä... Mitä pidemmälle sota kului, sitä vahvemmin painottui veljessodan luonne... Valkoisille sota oli voitokas vapaussota, jolla turvattiin itsemääräämisoikeus ja suomalainen demokratia sekä torjuttiin neuvostovallan leviäminen.”

Uusisuomi.fi:n lukijoista 37 prosenttia on sitä mieltä, että kevään 1918 tapahtumia tulee kutsua ensisijaisesti vapaussodaksi. Melkein yhtä moni eli 34 prosenttia pitää sisällissotaa parhaana nimityksenä, kun 20 prosenttia kannattaa kansalaissota-nimitystä. Vastaajia viime viikolla verkossa olleeseen kyselyyn kertyi poikkeuksellisen paljon, lähes 3 000.

Lähde: <http://www.uusisuomi.fi/kotimaa/12531-ministerille-se-oli-vapaussota>

16

## TUTKIMUS

TEKSTI: MATTI POSIO | GRAFIKKA: JOHANNA PULKKINEN

# Kolmia jakautunut kansa

**KYSELY** | Puolet kansasta on päättäväisesti sitä mieltä, ettei vuoden 1918 sisällissota enää jaa suomalaisia. Lähes yhtä moni katsoo, että jakaa. Kun sitten kysytään sodan moraalista voittajaa tai osuvinta nimeä, merkittävä osa kansasta jakautuu taas kerran kahtia.

**S**uomalaiset ovat vuoden 1918 perinnöstä yllättävän yksimielisiä, kunnes siirrytään puhumaan puoluepolitiikkaa. Puoluekannan mainitseminen ryöpsäyttää esiin vanhat näkemyserot: vasemmiston äänestäjä alkaa punottaa tyytymättömänä, kun taas keskustan ja kokoomuksen äänestäjien kasvot kalpevat porvarilliseen sieniin.

Vähemmän runollisesti sanottuna meillä on vielä paljon matkaa täydelliseen konsensukseen Suomen suunnasta. Eikä niin syvä yksimielisyys ehkä normaalia vapaalle kansakunnalle olisikaan.

Katsotaanpa *Asioiden* pääsiäisviikolla teettämän mielipidetutkimuksen tuloksia pintaa syvemältä. Yleisvaikutelma kansan mielipiteistä on sittenkin rauhoittava ja sovintoa yli kaiken arvostava.

Noin puolet suomalaisista on selvästi jättänyt vuoden 1918 kauhut historian-tutkijoiden huoleksi – tai ainakin sellaiseksi osaksi omaa ja suvun menneisyyttä, josta ei enää kauheasti kannattaisi elämyä. Vain kolme prosenttia arvelee, että vuoden 1918 tapahtumat jakavat nykysuomalaisia vahvasti.

Silti tulos askarruttaa kyselyn toteuttaneen Taloustutkimuksen tutkimuspäällikköä, yhteiskuntatieteen tohtori Juho Rahkosta.

– Eivätkö sodan arvet ole umpeutuneet edes 90 vuodessa? Tulos alleviivaa sitä käsitystä, että vuoden 1918 tapahtumat Suomessa olivat todellakin harvinaisen traumaattisia, koko Euroopan mittassa. Vasemmistopuolueiden äänestäjien keskuudessa sodan arvet ovat vielä pahemmin auki kuin porvaripuolueiden äänestäjissä, Rahkonen analysoi.

Vanhimmissa ikäryhmissä on eniten niitä, jotka katsovat sodan edelleenkin jakavan suomalaisia. Se tuntuu luonnolliselta: ovathan taustalla omat sekä omien vanhempien ja isovanhempien kokemukset ja asenteet.

**Mitä kansan jakautuminen** sitten tarkoittaa, alkaa paljastua yksiloituvia mielipiteitä tutkittaessa. Kansan enemmistö – yhteensä 67 prosenttia – on jälleen puolueeton tai ymmällään kysyttäessä, kumpi osapuoli oli sodassa oikeammalla asialla. Liki 40 prosenttia vastaa, ettei kumpikaan, ja lähes 30 prosenttia ei osaa tai halua vastata ilmeisen kärjistävään kysymykseen.

Kiinnostavin on se kolmannes, joka vastasi. Siihen kuuluvista yli kaksi kolmasosaa liputti valkoisten puolesta, vajaa kolmannes punaisten.

Kaikista vastanneista joka neljäs arvioi valkoisten olleen sisällissodassa enemmän oikeassa kuin punaisten; punaisille antoi myötätuntonsa nyt, 90 vuoden myöhempien historiallisten kokemusten jälkeen, vain yksi kymmenestä.

– Tämä kertonee osaltaan siitä, että ihmisillä on yleensäkin taipumus olla voittajan puolella ja mukautua toteutuneisiin asiointiloihin: se mikä on toteutunut, hyväksytään. Toisaalta tulos kertonee myös siitä, että ajatus vapausodasta ja Suomen pelastamisesta kommunistien vallalta elää vahvana monen mielessä, Rahkonen pohtii.

Vanhimmat vastaajat korostivat nuoria useammin, ettei kumpikaan osapuoli ollut sodassa oikeutetummin kuin toinen. Valkoisten ja punaisten saama ymmärrys ei juuri vaihdellut ikäryhmästä toiseen. Myöskään ammatilla tai tulotasolla ei ollut suurta vaikutusta kannanottoihin.

Punaisten sotaa oikeutetumpana pitävien osuus korostui hieman 50 vuotta täyttäneiden ja itäsuomalaisen keskuudessa. Muutoin suomalaiset suhtautuvat sotaan varsin yhtenäisesti sosiaaliseen tai taloudelliseen asemaan katsomatta – näkisyisikö tässä ehkä koulutusjärjestelmän yhtenäistävä vaikutus?

**Jäätiköt alkavat äkisti liikkahdella**, kun vastauksia verrataan äänestysmielitym-

## Kansa tapahtumista 90 vuotta sitten

Selvitimme vuoden 1918 tapahtumien vaikutusta nyky-Suomeen. Sisällissodan perintö näkyy yhä ainakin äänestyspäätösten taustalla.

### 3. Mikä nimitys mielestänne kuvaa parhaiten vuoden 1918 tapahtumia?



### Näin tutkimus tehtiin

» Taloustutkimus haastatteli Aamulehden *Asiat*-liitteen toimeksiannosta 1005:ttä henkilöä. Tutkimuksen kohdejoukkona olivat 15-79-vuotiaat maner-Suomen asukkaat Ahvenanmaata lukuunottamatta. Virhemarginaali on 3,2 prosenttiyksikköä.  
» Kysely toteutettiin puhelinhaastatteluna 17.-19. maaliskuuta.

siin. Nyt tulee selvästi esiin, että punainen protestihenki on nyky-Suomessa kannatettu vasemmistoliiton.

Kaksi kolmesta vasemmistoliiton kannattajasta ilmoittaa, että vuosi 1918 jakaa suomalaisia. Peräti 20 prosentin mielestä jako on vahva.

Näillä luvuilla puolue erottuu selvästi muista: vasemmistoliiton kannattajat ovat oma jakautuneeseen Suomeen uskova saarekkeensa.

Kulunut jako porvarilliseen ja ei-porvarilliseen Suomeen kirkastuu, kun kysytään, kumpi puoli oli sisällissodassa

enemmän oikealla asialla. Sosiaalidemokraatteja äänestävästä 20 prosentista vastasi ”punaiset”, vasemmistoliiton kannattajista 49 prosenttia. Kokoomuksen kannattajista ”valkoiset” vastasi 48 ja keskustan tukijoista 37 prosenttia. Että enää ole punaisia ja valkoisia aatteita?

Vihreiden äänestäjät olivat muita useammin sitä mieltä, ettei sodassa ollut oikeasta kumpikaan.

**Entä sitten sodan nimi?** Miksi kutsua nykyinäkökulmasta käsittämättömäksi konfliktia, joka yksin Tampereella vaati vajaan kolmen kuukauden taisteluvaiheen aikana noin 3 000 asukkaan hengen?

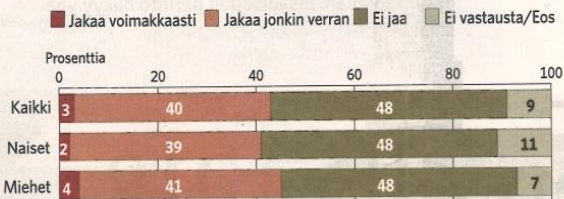
Suurimmalle osalle suomalaisista vuoden 1918 tapahtumat alkavat sittenkin olla jo sen verran etäisiä – niin ajallisesti kuin ideologisestikin – että neutraalit nimitykset sisällissota ja kansalaislisa saavat selvästi eniten kannatusta. Niiden suosio näyttää vuosien mittaan kasvaneen, sillä alle 24-vuotiaat käyttävät niitä lähes kaksi kertaa useammin kuin yli 50-vuotiaat.

Luokkasota-nimen kannattajia on eniten 35–49-vuotiaissa kylmän sodan ajan



Kuva: Vapriikin kuva-arkisto

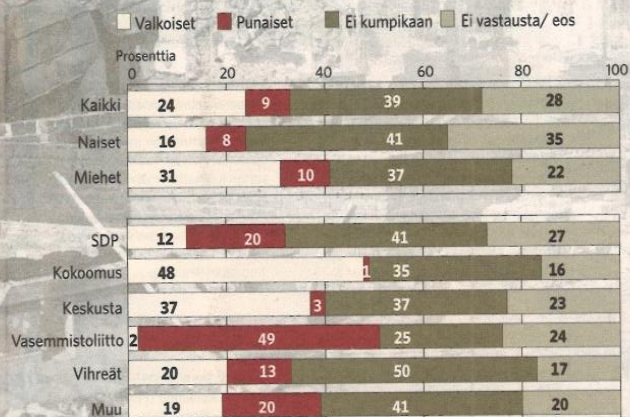
## 1. Jakaako vuoden 1918 sota mielestänne edelleen suomalaisia?



Puoluekannan mukaan



## 2. Kumpi osapuoli mielestänne oli vuoden 1918 sodassa enemmän oikealla asialla?



lapsissa. Kolmenkymppin molemmiin puolin olevista kukaan ei puhuisi vakavissaan punakapinasta, mutta muissa ikäryhmissä sekin saa kannatusta. Vapausotaa pitää parhaana terminä noin kymmenys kaikista.

Ammatilla, tulotasolla tai asuinkunnalla ei näytä olevan suoraa yhteyttä nimivalintaan.

Poikkeuksen tässäkin tekee puoluekanta. Kun ihminen viittaa tapahtuneeseen vapausotana, hänen voi olettaa olevan joko kokoomuksen tai keskustan kannattaja. Aukotonta ei ole sekään: vapausota-nimeä saattaa käyttää myös demarien tai vihreiden äänestäjä.

Punakapina saa sekalaisesti ääniä sekä vasemmiston että oikeiston kannattajilta. Sen sijaan vallankumous vuoden 1918 sisällissota ei kansalaisille ole.

Tutkimuspäällikkö Rahkonen lukee tuloksia niin, että tietystä miehestä vuoden 1918 sota on yhä keskuudessaamme. Se pullahtelee mörkönä esiin arkisissa keskusteluissa, kun joukko toisilleen tuntemattomia suomalaisia kokoontuu pohittamaan esimerkiksi maanpuolustusta tai talouspolitiikkaa.

Emmekä millään pääse siitä eroon.

-Toisen maailmansodan jälkeen suomalaisia pyrittiin yhdistämään jälleenrakennuksen nimissä. Pintapuolisesti konsensusajattelu toimikin, mutta syvällä kansakunnan muistissa luokkaristiriidat kytevätkin yhä 2000-luvullakin. Kansakunnan mielen kulttuurinen syvärakenne on yllättävän pysyvä, eivätkä sitä näytä heilauttavan edes ympäröivän maailman muutokset, Rahkonen fundeeraa.

**Tutkimuksen ulkopuolelta** Rahkonen nostaisi esiin kuman kysymyksen: Miten globaalissa kilpailutaloudessa uudelevoimistuva työn ja pääoman ristiriita vaikuttaa vuoden 1918 jakolinjojen näkymiseen Suomessa? Sen selvittämiseksi pitäisi ehkä matkustaa Kemijärvelle juttuttamaan paperitehtaalta työttömäksi jäävää entisen korpikommunistin poikaa tai tyttärtä.

-Mitä teollisuudesta työttömäksi jäävä ajattelee näinä päivinä 90 vuoden takaisesta punaisten ja valkoisten vastakkainasettelusta? Uskoisin, että se tulee monelle kemijärveläiselle mieleen, Rahkonen heittää ja kiirehtii lisäämään:

-Tämä ei ollut moraalinen kannanotto, vaan tutkijan arvio.

## Toisen maailmansodan jälkeen suomalaisia pyrittiin yhdistämään jälleenrakennuksen nimissä. Pintapuolisesti konsensusajattelu toimikin, mutta syvällä kansakunnan muistissa luokkaristiriidat kytevätkin yhä 2000-luvullakin.

Juho Rahkonen

## KOMMENTTI

### Sisällinen sota ja punanen kapina

»Mitä nimitystä käyttää vuodesta 1918? Käännyin edeltäjien ja aikalaisten puoleen toivoen helppoa vastausta haudan takaa. Paljastui, että kysymys osuvimmasta nimestä on lähes yhtä vanha kuin traagiset tapahtumat itse.

Kun *Aamulehti* alkoi sodan jäljiltä ilmestyä, heti ensimmäisessä numerossaan huhtikuussa 1918 lehti otsikoi kirjoituksensa: "Sisällinen sota. Viitauksia kansalaisodan syihin."

Kas niin - silloiset journalitit tosiaan osasivat asian. Heti ensimmäisenä iltana ennen aviisin painoon menoa he keksivät sodalle ne kaksi nimeä, jotka ovat kansan mielestä parhaat vielä vuonna 2008: sisällissota ja kansalaisota.

Seuraavana päivänä otsikoon ilmestyi "Punanen kapina".

Vielä yksi yö piti nukkua, ja palstoilla puhuttiin "vapautussodasta" tai "Suomen vapautussodasta". Pohjanmaan tapahtumia kuvattiin myös "suurenmoisiksi kansan nousuksi".

Heti perään kansallinen katastrofi alettiin liittää suurempiin yhteyksiinsä: se oli sotaa, maailmansotaa, vaikka taustalla edelleen nähtiinkin venäläisten katala salajuoni ja punaisten hirmuiseksi luonnehdittu julmuus.

Tuliko oikea vastaus yhtään lähemmäksi?

Ei tullut, eikä taida tulla. Mutta sotaa se oli millä tahansa nimellä.

Kyllä kansa tietää: pelkistä tapahtumista ei ollut kyse. Toimittajatkin tiesivät sen ensimmäisenä iltana, mutta sitten unohtivat.

MATTI POSIO

### TAMPERE 1918 -näyttely ja kirja



Kirja ilmestyy näyttelyn avautuessa 25.4.2008

Vapriikin Tampere 1918 -näyttelyyn liittyvä upea suurteos. Runsa, ennennäkemätön kuvitus.

Toim. Tuomas Hoppu. 288 sivua. Hinta 34 €

Alaverstaanraitit 5, Tampere, puh. (03) 5656 6966  
ti, to-su 10-18, ke 11-20, liput 5/1 €  
www.tampere.fi/vapriikki

VAPRIIKKI

## Liite 15: Yksi vai monta totuutta? – Pertti Haapala

Pertti Haapala

# Yksi vai monta totuutta?

*Julkaistu alun perin Historiallisen Aikakauskirjan numerossa 2/1993.*

Oheiset kirjoitukset vuoden 1918 sodan luonteesta ovat toimituksen pyytämiä. Kirjoittajia pyydettiin esittelemään ja kommentoimaan sodalle annettuja erilaisia nimityksiä ja niiden perusteluja. Useimmat heistä osallistuivat Suomen Historiallisen Seuran 1.4.1993 järjestämään "Mikä sota" -seminaariin. Tarkoitus ei ollut järjestää kilpalaulantaa parhaasta tai oikeasta nimityksestä. Päinvastoin, tarkoitus on osoittaa, että maailmaan - jopa pieneen Suomeen - mahtuu enemmän kuin yksi totuus. Yhteen totuuteen pyrkiminen on tieteelle vierasta ja yhteiskunnalle vaarallista.

Artikkelit osoittavat, että vuoden 1918 sodasta voidaan perustellusti esittää erilaisia näkökantoja. Ihmisillä on oikeus korostaa omien arvojen mukaisia tulkintoja, koska historialla on käyttöä vain nykypäivän ja huomisen kannalta. Suomalainen tapa käsittää sota pääsääntöisesti vapaus- tai kansalaissodaksi juontaa tapahtumissa mukana olleiden käsityksistä ja motiiveista. Koska sodassa oli kaksi suomalaista osapuolta, on vain luonnollista, että muisto ja tulkinta jakautuivat kahtia. Toinen asia on, että vuosien saatossa aikalaiskokemuksia on kääritty yhä hienompaan paperiin. Tarkoituksenmukaisuus - tässä tapauksessa poliittinen tarkoituksenmukaisuus - on alkanut peittää tapahtumien kokonaisuutta ja on lähestytty historianväärennöksen rajaa. Tässä tilanteessa tarvitaan historian tutkijoita, jotka - toivottavasti - ammattitaidollaan kykenevät näkemään ideologisten kerrosten läpi. Heidän tehtävänsä on tehdä kaikki selitykset ymmärrettäviksi, mutta myös arvioida niiden perustelujen kestävyyttä.

Tässä julkaistavien kirjoitusten sanomaa voi tuskin lukea niin, että yksi totuus voitaisi muut. Päällimmäiseksi jäänee sen sijaan se, että erilaiset selitykset vuoden 1918 sodalle eivät johdu vain erilaisista näkökulmista, vaan itse tapahtumien moninaisuudesta. Suomessa käytiin vuonna 1918 monta sotaa yhtäaikaan ja näinollen asian yhden puolen nostaminen koko totuudeksi on totuuden peittämistä. Ehkä on valaisevaa ajatella niinkin, että samalla kun kaikki sodalle tarjotut nimitykset ovat oikeita, ne ovat myös väriä.

## Liite 16: Harjoituksen runko

Tutustuminen  
lapsuuden  
historiaan

Nyt-liitteen artikkelin lukeminen

Käsitekartta lapsuuden ulottuvuuksista

Muutoksen ja jatkuvuuden pohdinta

Tiedonhaku

Hakusanojen määrittely (liitteet 17 ja 18)

Tiedonhaun lähteet (liite 19)

Hakutulosten lähdekriittinen analysointi (liitteet 20-22)

Alkuperäislähteen  
tulkinta

Kuvan etsiminen

Lähdekritiikin soveltaminen kuvaan alkuperäislähteenä

Havaintojen ja päätelmien tekeminen

Tulkintojen muodostaminen ja lapsuuden aikajana

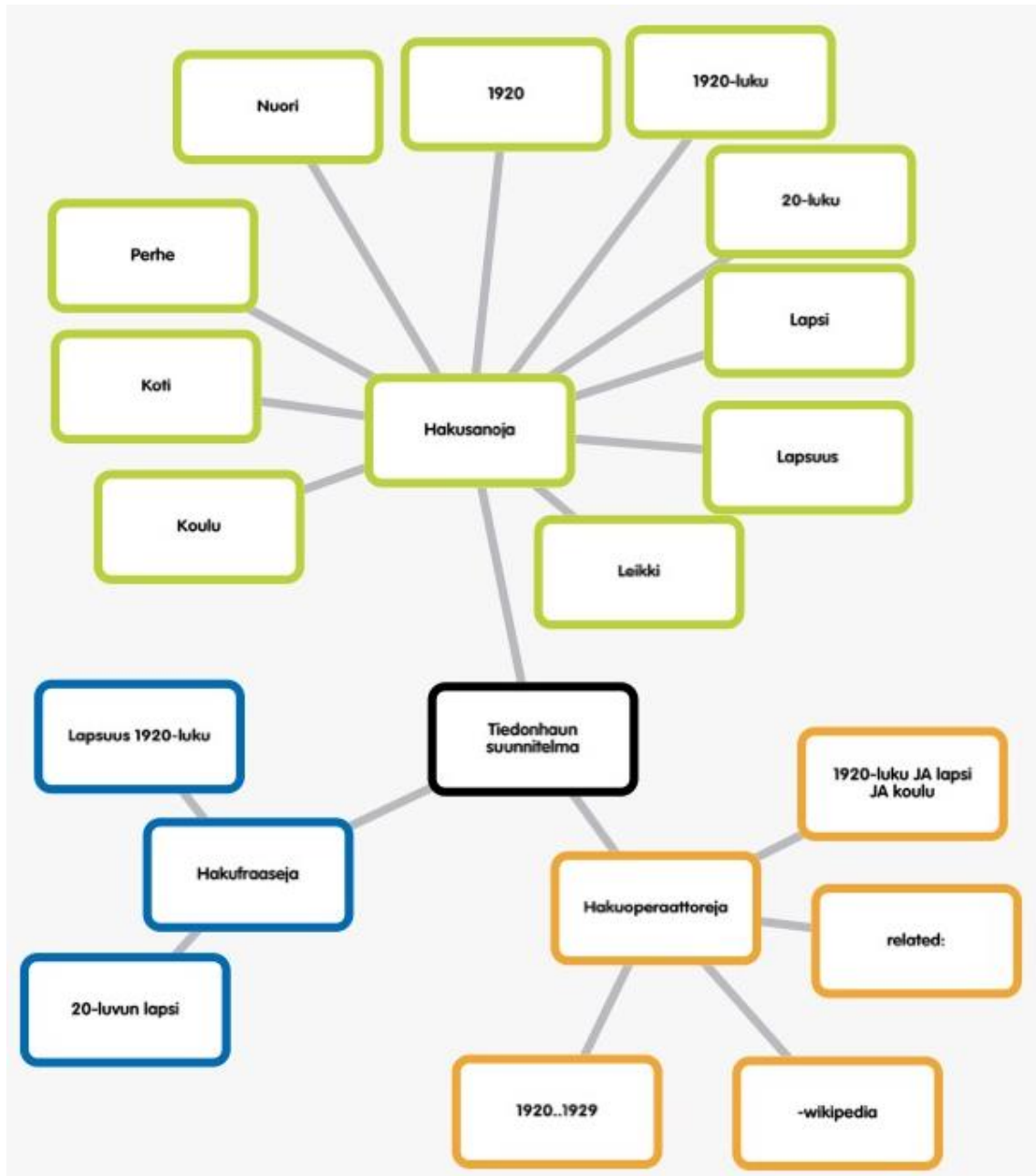
Tutkimuskysymysten luominen

Purku

Tiedonhaun prosessin ja historiantutkijan työn vertailu  
(liite 23)

Miksi nämä historiallisen ajattelun taidot ovat tärkeitä?

## Liite 17: Esimerkki tiedonhaun suunnittelusta käsittekartalla



## Liite 18: Hakuoperaattorit

Google haku:

Symboli/ operaattori	Käyttö
-	Miinusmerkki sanan tai sivuston edessä tarkoittaa sitä että se jätetään hakutuloksien ulkopuolelle. Tätä voi käyttää esim. synonyymien pois-sulkemiseksi tai Wikipedian jättämiseksi haun ulkopuolelle. Esimerkki: -site:wikipedia.org
„	Lainausmerkit hakufraasin ympärillä sisällyttää hakuun vain ne tulokset jotka sisältävät haetut sanan täsmälleen samassa järjestyksessä ja muodossa. Esimerkki: ”rappiolla on hyvä olla”
*	Tähtimerkkiä voidaan käyttää tuntemattomien sanojen paikkamerkinä, sanakatkaisussa tai jokerimerkinä.
..	Erottamalla numerot kahdella pisteellä saadaan tuloksia jotka sisältävät tietyllä alueella olevia numeroita. Esimerkki: kekkonen 1970..1975 (etsii sivut joissa mainitaan kekkonen ja jokin alueella olevista vuosiluvuista)
site:	Rajaa haun tietylle sivustolle tai verkkotunnukselle. Esimerkki: site:wikipedia.org, site:.fi
link:	Etsii sivuja jotka linkittävät tietylle sivulle. Esimerkki: link:historiallinenaikakauskirja.fi
related:	Etsii sivuja jotka muistuttavat kyseistä verkko-osoitetta. Esimerkki: related:facebook.com
OR	Operaattorin avulla etsit sivuja jotka sisältävät <b>yhden</b> vaihtoehtoisista sanoista. Esimerkki: vapaussota OR luokkasota

Lähde: <https://support.google.com/websearch/answer/2466433?rd=1>

Lisää vinkkejä Google hakuun:

<https://support.google.com/websearch/answer/142143>

<https://support.google.com/websearch/answer/134479?hl=fi>

*Yleisiä hakuoperaattoreja:*

Symboli/ operaattori	Käyttö
JA - AND	Käytetään asiasanahaussa kun halutaan löytää tulokset jotka sisältävät kaikki hakutermit. Esimerkki: vapaussota JA luokkasota JA sisällissota
TAI - OR	Sama kuin ylempänä Googlen kohdalla
EI - NOT	Pitkälti vastaava kuin miinusmerkki googlehaussa, operaattorilla jätetään tietty hakutermi pois tuloksista.
?, *, -	Yleisiä sanankatkaisun operaattoreita. Eivät ole tarpeen googlehaussa mutta esimerkiksi tietokantahauissa elintärkeitä. Esimerkki:

Lisätietoa Boolean operaattoreista ja niiden käyttämisestä tiedonhaussa:

[http://www.hyvan.helsinki.fi/wwwopetus/boolean\\_operaattorit.htm](http://www.hyvan.helsinki.fi/wwwopetus/boolean_operaattorit.htm)

<http://www.hyvan.helsinki.fi/wwwopetus/booleanyhdistelmahaku.htm>

### Liite 19: Tiedonhaun lähteiden vertailu

Tiedonhaun lähde	Tiedonhaun lähde	Tiedonhaun lähde
Kuinka helppoa tiedon löytäminen oli?	Kuinka helppoa tiedon löytäminen oli?	Kuinka helppoa tiedon löytäminen oli?
Miten arvioisit tulosten luotettavuutta yleisesti?	Miten arvioisit tulosten luotettavuutta yleisesti?	Miten arvioisit tulosten luotettavuutta yleisesti?
Minkä kouluarvosanan antaisit palvelulle?	Minkä kouluarvosanan antaisit palvelulle?	Minkä kouluarvosanan antaisit palvelulle?

## Liite 20: Esimerkki hausta Googlella

Google lapsuus 1920 luku -site:wikipedia.org

All Images Videos Shopping Maps More Search tools

About 303,000 results (0.39 seconds)

**Tytötekevästä käsistä puhtaiksi ja kirjoittaviksi ...**  
[www.kasvatus-ja-aika.fi/site/?page\\_id=51](http://www.kasvatus-ja-aika.fi/site/?page_id=51) - Translate this page  
 Lähdeaineistoina toimivat pääasiassa 1910- ja 1920-luvulla syntyneiden 67 .... Lähtökohtana oli aktiivinen luku- ja kirjoitustaito, jotka perustuivat lasten ...

**Numijärvi - Lapsuuden aika**  
[m.numijarvi.fi/.../lapsuuden\\_aika](http://m.numijarvi.fi/.../lapsuuden_aika) - Translate this page Numijärvi -  
 Lapsia oli yleensä joka perheessä monta, omien lasten lisäksi monissa taloissa oli myös ... Kanervan lapsia Lepsämästä 1920-luvulla, kuvannut Sirenius.

**Käsi, joka vaunuja heilutti – aikamatkalla 1800-luvun lopun ...**  
<https://lastensilmien.com/.../kasi-joka-vaunuja-heilutti-a...> - Translate this page  
 Feb 7, 2013 - Heillä oli varaa herkkuihin, uusiin vaatteisiin ja lasten koulutukseen. ... 1920-luvun alussa autoja ja muita moottoriajoneuvoja oli 2 500 koko ...

**Elämää 1920-1930 | Tuomiopäiväntytön ilmiötuotokset**  
<https://tuomiopäiväntytto.wordpress.com/.../elamaa-19...> - Translate this page  
 Mar 22, 2014 - Siniristilippumme Väestö 1920-luvulla Suomessa oli keskeistä luoda tehokas yhteiskunta ... Vuoden 1932 aikaan lasten syntyvyys laski Suomessa ensikertaa roimasti ja vasta ... Luku- ja kirjoitustaidottomia oli peräti 21 900.

**Mitä lapset leikkivät 1900-luvun alkupuolella? | Elävä arkist...**  
[yle.fi/Elävä arkisto](http://yle.fi/Elävä_arkisto) - Translate this page YLE -  
 Jun 9, 2011 - 1972 vuonna tehdyssä lastenohjelmassa selvitettiin, mitä isoisa leikki ollessaan lapsi. Ohjelma on kuvaus 1900-luvun alkupuolen elämästä.

**1920-1940-luvulla Suomessa julkaistut lastenkirjat ...**  
[lapsuusuistelua.vuodatus.net/.../vuosina-1920-1939-...](http://lapsuusuistelua.vuodatus.net/.../vuosina-1920-1939-...) - Translate this page  
 Sep 11, 2014 - 1920-1940-luvulla Suomessa julkaistut lastenkirjat. ... Muistikuvia lapsuudesta. torstai, 11. ... Lähettänyt: 80-luvun lapsi - 11.9.2014 klo 09.00.

**Pikkutyttöjen vaatetus 1900-luvun alussa - Avoin museo**  
[www.avoinmuseo.fi/nakemyksia/teema.php?id=14](http://www.avoinmuseo.fi/nakemyksia/teema.php?id=14) - Translate this page  
 Lasten vaatetus viestitti vanhempiensa sosiaalista asemaa. ... 1920-luvulla aikuisten hameiden helmojen lyhentyessä rajusti, pikkutyttöjen helman pituudeksi jäi ...

**Käsitys lapsen merkityksestä muuttui 1900-luvulla**  
[www.stat.fi/Artikkelit](http://www.stat.fi/Artikkelit) - Translate this page Statistics Finland -  
 Sep 27, 2010 - 1930-luvulla "kehitysvirheet ja vastasyntyneiden taudit" olivat lasten yleisin ... Vielä 1920- ja 1930-luvulla sahoilla oli töissä paljon naisia, jotka ...

**Lapsuuteen liittyvät asiakirjat – Portti**  
[wiki.narc.fi/portti/index.../Lapsuuteen\\_liittyvat\\_asiakir...](http://wiki.narc.fi/portti/index.../Lapsuuteen_liittyvat_asiakir...) - Translate this page  
 Sep 17, 2015 - Aineistoja voidaan hyödyntää niin tutkittaessa lapsuutta Suomessa ilmiönä ... Neuvolatoiminnan alkuna pidetään 1920-luvulla Lastenlinnassa ...

**Lastenhoidon neuvonnan historiaa - Saunalahti**  
[www.saunalahti.fi/amoklus/lastneuv.html](http://www.saunalahti.fi/amoklus/lastneuv.html) - Translate this page  
 Vasta 1600-luvulla valistuksen aikana lasten oloihin ja lapsuusiän erityispiirteisiin .... kehityksen, mutta sodan päätyttyä kehitys jatkui 1920 luvulla entistä voimakkaampana. .... Rauhan tultua Ruotsin kunnat lahjoittivat Suomelle varat lukuisien ...

Vihreällä merkitty ne hakutulokset jotka on sivuston perusteella alustavasti vähintään tutustumisen arvoiseksi.



## Liite 21: Tiedonhaun tulosten luokittelu

*Esimerkki hakutulosten luokittelusta:*

Linkki hakuun: <https://www.google.com/search?q=lapsuus+1920+luku+-site%3Awikipedia.org&oq=lapsuus+1920+luku+-site%3Awikipedia.org&aqs=chrome..69i57.12063j0j1&sourceid=chrome&ie=UTF-8>

Tutustu ensimmäiseksi:
<p><a href="http://www.kasvatus-ja-aika.fi/site/?page_id=51">http://www.kasvatus-ja-aika.fi/site/?page_id=51</a></p> <p><a href="http://www.stat.fi/artikkelit/2010/art_2010-06-07_007.html?s=3">http://www.stat.fi/artikkelit/2010/art_2010-06-07_007.html?s=3</a></p> <p><a href="http://wiki.narc.fi/portti/index.php/Lapsuuteen_liittyv%C3%A4t_asiakirjat">http://wiki.narc.fi/portti/index.php/Lapsuuteen_liittyv%C3%A4t_asiakirjat</a></p>
Tutustumisen arvoisia:
<p><a href="http://www.nurmijarvi.fi/vapaa-aika_ja_kulttuuri/museo/nayttelyita_ja_aineistoja_verkossa/nurmijarvi_450_vuotta/lapsuuden_aika">http://www.nurmijarvi.fi/vapaa-aika_ja_kulttuuri/museo/nayttelyita_ja_aineistoja_verkossa/nurmijarvi_450_vuotta/lapsuuden_aika</a></p> <p><a href="http://www.avoinmuseo.fi/nakemyksia/teema.php?id=14">http://www.avoinmuseo.fi/nakemyksia/teema.php?id=14</a></p> <p><a href="http://www.yle.fi/aihe/artikkeli/2011/06/09/mita-lapset-leikkivat-1900-luvun-alkupuolella">http://www.yle.fi/aihe/artikkeli/2011/06/09/mita-lapset-leikkivat-1900-luvun-alkupuolella</a></p>
Kyseenalaisia:
<p><a href="https://tuomiopaivantytto.wordpress.com/2014/03/22/elamaa-1920-1930/">https://tuomiopaivantytto.wordpress.com/2014/03/22/elamaa-1920-1930/</a></p> <p><a href="http://lapsuusmuistelua.vuodatus.net/sivut/vuosina-1920-1939-suomessa-julkaistutlastenkirjat">http://lapsuusmuistelua.vuodatus.net/sivut/vuosina-1920-1939-suomessa-julkaistutlastenkirjat</a></p> <p><a href="https://lastensilmin.com/2013/02/07/kasi-joka-vaunuja-heilutti-aikamatkalla-1800-luvun-lopun-ja-1900-luvun-alun-suomessa/">https://lastensilmin.com/2013/02/07/kasi-joka-vaunuja-heilutti-aikamatkalla-1800-luvun-lopun-ja-1900-luvun-alun-suomessa/</a></p>

*Pohja luokittelulle:*

Tutustu ensimmäiseksi:
Tutustumisen arvoisia:
Kyseenalaisia:

## Liite 22: Pohja tiedonhaun tulosten lähdekriittiselle analyysille

Linkki lähteeseen:

<b>Lähteen tekijä:</b>
Kuka lähteen on tehnyt?  Onko tekijä aihepiirin asiantuntija?  Millainen on ollut tekijän asenne aihepiiriä kohtaan? (kirjoituksen näkökulma)  Miksi lähde on luotu? (motiivi)
<b>Lähteen julkaisija:</b>
Missä tiedot on julkaistu?  Onko tiedon taustalla esim. jokin organisaatio vai yksityishenkilö?
<b>Käytetyt tiedonlähteet:</b>
Onko sivulla viittauksia muihin lähteisiin?  Millaisiin lähteisiin sivustolla viitataan?
<b>Tiedon tuoreus:</b>
Milloin lähde on tehty?  Onko tieto ajan tasalla?

### Liite 23: Kysymykset joita historiantutkija kysyy ratkaistakseen menneisyyden arvoituksia<sup>198</sup>

Kysymykset:	Toiminta:
Mitä on tapahtunut? Mistä saan sen selville? Mitä lähteet kertovat siitä, mitä täällä on tapahtunut?	Etsi lähteet
Mistä lähteet ovat peräisin? Mistä tiedän, mistä lähteet ovat peräisin?	Tarkista lähteiden alkuperä
Miten selvitän, kuinka uskottava ja luotettava mikäkin lähde on?	Tarkista lähteiden luotettavuus
Mistä tiedän kuinka tärkeä lähde on?	Arvioi lähteen merkitys
Miten käytän lähteitä muodostaakseni käsityksen siitä, mitä on tapahtunut?	Muodosta käsitys siitä, mitä on tapahtunut
Miten käytän lähteitä ja muodostamaani käsitystä kuvatakseni, mitä on tapahtunut?	Todista lähteiden avulla mitä on tapahtunut

<sup>198</sup> Rantala & Ahonen 2015, 156 ja Van Sledright 2002

## Liite 24: Esimerkki Padlet sivusta

The image shows a Padlet board with a central image and five sticky notes for analysis. The image is a blurry, pixelated black and white photograph of a person. The sticky notes are arranged as follows:

- Kuva**: A sticky note with the title "Kuva" in red, positioned above the image.
- Havainnot**: A sticky note with the title "Havainnot" in red, containing five horizontal lines for notes.
- Kysymyksiä kuvaan liittyen:**: A sticky note with the title "Kysymyksiä kuvaan liittyen:" in red, containing five horizontal lines for notes.
- Päätelmiä:**: A sticky note with the title "Päätelmiä:" in red, containing five horizontal lines for notes.
- Tulkinta kuvasta:**: A sticky note with the title "Tulkinta kuvasta:" in red, containing ten horizontal lines for notes.
- Tutkimuskysymyksiä:**: A sticky note with the title "Tutkimuskysymyksiä:" in red, containing five horizontal lines for notes.

## Liite 25: Harjoituksen runko

Mannerheim kuvaan tutustuminen	Mannerheim mielikuvan kartoittaminen	Suuret suomalaiset -äänestys
		Mannerheimista kertova Wikipedia artikkeli
		Mannerheim.fi sivustoon tutustuminen
Muuttuva kuva Mannerheimista	Hikipedia artikkeliin tutustuminen	
		Millaisia päätelmiä voimme tehdä tämän perusteella Mannerheim kuvasta?
		Tutustuminen Nyt-liitteen artikkeliin ja Ylen uutiseen
		Uuden Mannerheim mielikuvan kartoittaminen
Mannerheim kohut	Ryhmien muodostaminen	<a href="#">Mannerheim - sotarikollinen?</a> <a href="#">Mannerheim - homoseksuaali?</a> <a href="#">Tummaihoisen Mannerheim</a>
		Aihepiiriin tutustuminen lähteiden avulla
		Tiedonhaun vaihe
		Tulkinnan analysointi
		Podcastien tekeminen
Purku	Mannerheim mielikuvan kartoittaminen kolmannen kerran	
		Vertailu: miten oppilaiden mielikuva Mannerheimista on muuttunut?
		Miksi Mannerheim kuva on muuttunut vuosikymmenten kuluessa?

## Liite 26: Tehtävänannot

<b>Mannerheim kuvaan tutustuminen</b>
1. Listatkaa esimerkiksi ajatuskarttaan adjektiivejä joita teille tulee mieleen Mannerheimistä henkilönä.
2. Tutustukaa Mannerheimin wikipedia profiiliin, suuret suomalaiset äänestyksen profiiliin sekä mannerheim.fi sivustoon. Millaisen kuvan Mannerheimistä nämä tekstit ja sivustot (esim. sivuston kuvat) luovat? Vastaako tämä kuva listaamiasi adjektiivejä?
<b>Muuttuva kuva Mannerheimista</b>
1. Tutustukaa Mannerheimista kertovaan Hikipedia artikkeliin, millaisen kuvan tämä artikkeli antaa Mannerheimista henkilönä?
2. Pohtikaa Hikipedia artikkelin, Nyt-liitteen uutisen ja Yleisradion uutisen pohjalta sitä miksi Mannerheim on historiallisesti ristiriitainen henkilö?
3. Miten lähteet kuvastavat viime aikoina tapahtunutta muutosta Mannerheim-kuvassa?
4. Listatkaa uudelleen adjektiivejä joita teille tulee mieleen Mannerheimistä henkilönä. Onko adjektiiveissä tapahtunut muutosta?
<b>Mannerheim kohut</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tehtäväannot liitteissä 33-35.</li> </ul>

## Liite 27: Lähdesivustoja Mannerheimiin tutustumiseen

Suuret Suomalaiset –äänestyksen esittelyteksti: [http://yle.fi/vintti/yle.fi/suuretsuomalaiset/finalistit/indexbcd7.html?top100\\_id=10&nominee\\_id=53&page=2](http://yle.fi/vintti/yle.fi/suuretsuomalaiset/finalistit/indexbcd7.html?top100_id=10&nominee_id=53&page=2)

*Finalisti äänestysnumerolla 10*

*C.G.E. MANNERHEIM*

*Marsalkka C.G.E. Mannerheim oli keskeinen vaikuttaja Suomen itsenäisyyden kolmen ensimmäisen vuosikymmenen ajan: hän oli kolmen sodan ylipäällikkö ja kahdesti valtionpäämies. Tätä ennen hän oli edennyt urallaan Venäjän keisarillisen armeijan kenraalina ja Aasian tutkimusmatkailijana. Punaisen Ristin puheenjohtajana ja perustamassaan Mannerheimin Lastensuojeluliitossa Mannerheim korosti kansallista eheytyä. Mannerheim oli jo omana aikanaan Suomen tunnetuimpia henkilöitä myös ulkomailla.*

— —

*Mannerheimista tuli jo varhain symbolihahmo, ”Suomen vapauttaja”. Hänen keskeisiä arvojaan olivat eurooppalaisuus, sotilaallisen valmiuden ylläpito ja sen edellytyksenä vahva kansallinen konsensus. Mannerheim korosti ulkopoliittikkaa ja kansainvälisten voimasuhteiden ymmärtämistä kotimaisen sisäpoliittisen hajanaisuuden sijasta.*

Suomenkielinen Wikipedia-artikkeli: [https://fi.wikipedia.org/wiki/Carl\\_Gustaf\\_Emil\\_Mannerheim](https://fi.wikipedia.org/wiki/Carl_Gustaf_Emil_Mannerheim)

*Carl Gustaf Emil Mannerheim (4. kesäkuuta 1867 Askainen – 27. tammikuuta 1951 Lausanne, Sveitsi) oli kuudes Suomen tasavallan presidentti (1944–1946), Suomen marsalkka ja yksi itsenäisen Suomen historian keskeisistä henkilöistä.*



Mannerheim.fi sivusto: <http://www.mannerheim.fi/navi-s/kehys.htm>

*Helsingin Suomalaisen Klubin Internet-sivusto pyrkii antamaan sekä suomalaisille että ulkomaalaisille lukijoille, katselijoille ja kuuntelijoille monipuolisen ja elävän kuvan miehestä, joka on vaikuttanut ehkä enemmän kuin kukaan muu yksittäinen ihminen itsenäisen Suomen historiaan, jonka juuret ulottuvat kauaksi keskiaikaan ja jonka siivet ovat kantaneet tämän päivän integroituvaan Eurooppaan ja globalistuvaan maailmaan.*

--

*Kaikissa näissä vaiheissa Suomi ja suomalaiset olivat lähinnä Mannerheimin sydäntä. Kosmopoliittina hänellä oli harvinaislaatuinen kyky sovittaa pienen, pohjoisen maan kansalliset intressit suurvaltojen etuihin ja pyrkimykseen. Sukujuuriltaan hän oli ruotsinkielinen aatelmies.*

## Liite 28: Muuttuva Mannerheim-kuva

Hikipedia-sivusto Mannerheimista: [http://hikipedia.info/wiki/Carl Gustaf Emil Mannerheim](http://hikipedia.info/wiki/Carl_Gustaf_Emil_Mannerheim)

*Carl Gustaf Emil von Mannerheim I (s. 4. kesäkuuta 1867, (P)Askainen – k. 28. tammikuuta 1951, Sveits) oli suomalainen supersankari, poliitikko ja sotilas, Suurin suomalainen, ehdottomasti kaikkein paras henkilö koko pohjoisella pallonpuoliskolla. Mannerheim on kanonisoitu Suomen suojeluspyhimysten joukkoon ja hänen pilkkaamisestaan seuraa julkinen teilaus. Hänestä kuitenkin on sukeutumassa uuden ajan homoikoni, varsinainen Petteri.*

—

### 3 Suomen sisällissota

*3.1 Valkoinen versio: Mannerheim pelastaa yksin Suomen nuoren itsenäisyyden verrattoman sankarillisesti ja urheasti bolševikkiterrorin kynsistä™*

*3.2 Punainen versio: Julma lahtari Mannerheim tappaa huvikseen köyhää proletariaattia valkoisen terrorin avulla™*

Nyt-liitteen artikkeli: <http://nyt.fi/a1305788213190>

### 11 uutta ideaa Mannerheim-elokuvaksi (varoitus: huumoria)

#### 1. Marsalkan puhe

*Eletään 1920-lukua, ja Mannerheimista halutaan Suomen presidentti. Valkoinen Suomi rakastaa kenraaliaan, mutta Mannerheim haluaisi puhua kansalle vain ruotsia tai ranskaa. Suomen kieliopin isänä tunnettu E.N. Setälä yrittää opettaa päällikölle suomea. Oppitunnit ovat myrskyisiä. "Tene peivene", Mannerheim sanoo. "TÄNÄ PÄIVÄNÄ", Setälä huutaa hiuksiaan repien. Setälä kuolee, mutta loppukohtauksessa Suomen marsalkaksi nimitetty Mannerheim puhuu joukoille jyri-sevällä äänellä virheetöntä suomea.*

## 2. Syväjäädytetty marsalkka

*Elämä kääntyy pääläelleen kun Suomen akatemian tutkijat ja Ulko- ja turvallisuuspoliittinen valiokunta päättävät sulattaa heti jatkosodan päätyttyä jäädytetyn Mannerheimin. Hilpeän surullisessa elokuvassa vanha mies kävelee läpi Helsingin, jossa mikään ei ole entisensä. Kampin keskuksessa hänelle tarjotaan edullista 4G-liittymää ("mike teme on", Marski kysyy älypuhelimesta), ja Kiasman edessä hän pysähtyy oman patsaansa eteen ("nej men herregud, det är ju jag och Käthy"). Kaikki muuttuu, kun Timo Soini keksii pyytää Mannerheimia perussuomalaisten riveihin.*

Ylen uutinen: <http://yle.fi/aihe/artikkeli/2013/09/24/kiihkoton-marski-tutkimus-tarpeen>

*"Hän oli henkilö, jolla ei ollut isänmaata, uskontoa eikä perhettä. Hänen jumalansa oli vain hän itse. Oli niin täynnä itseään jopa siinä määrin, että jokaisen oli uhrattava itsensä hänen vuokseen. Hän uskoi olevansa kuningas. Hän oli kostonhimoinen ja maksoi aina takaisin, jos joku toinen oli toista mieltä kuin hän."*

*Tuo katkera purkaus on lähtöisin Marskin yleisesikunnan pitkäaikaisen päällikön, jalkaväenkenraali Erik Heinrichsin suusta. Heinrichs lausui sanat Maanpuolustuksen tuen lounaalla talvella 1960 Eljas Erkolle. Erkon elämäkerran mukaan Heinrichs vaikeroi miten vaikeaa oli ollut kirjoittaa Mannerheimista kun piti koko ajan olla niin tahdikas. Marsalkasta oli ilmestynyt 2-osainen, Heinrichsin kirjoittama teos.*

## Liite 29: Lähteitä sotarikollisuus kokuun

Jarkko Tontti – Mannerheim Haagiin!

25.8.2008

*KULUNEEN KESÄN myönteisin kansainvälinen uutinen kuultiin heinäkuussa. Serbian poliisi pidätti **Radovan Karadžićin**, ja hänet luovutettiin Haagin Jugoslavia-tuomioistuimelle.*

*1990-luvun sodissa Karadžić suunnitteli ja pani toimeen kaverinsa **Ratko Mladicin** kanssa Bosnia ja Hertsegovinassa Srebrenican kansanmurhan ja lukemattomia etnisiä puhdistuksia.*

*Serbisissien kuolemanpartiot tappoivat surutta siviilejä, ja serbit perustivat keskitysleirejä, joissa ihmisiä surmattiin, kidutettiin ja pidettiin nälässä.*

*Kuulostaa tutulta.*

*Helmikuussa 1918 **Carl Gustaf Mannerheimin** johtaman valkoisen armeijan pääesikunta antoi ”ohjeet sota-ajan oikeudenkäytöstä”. Ne tunnettiin käytännössä ”ammutaan paikalla” -ohjeena.*

Lähde: <http://www.vihrealanka.fi/uutiset/mannerheim-haagiin>

Ilta-Sanomat 14.3.2011 – Kirjailija kritisoi rankasti Mannerheimia HS:ssä: ”Sotarikolli-nen!”

*Kirjailija Jarkko Tontti, 39, kritisoi rankasti muun muassa marsalkka Carl Gustaf Mannerheimia ja presidentti Tarja Halosta Helsingin Sanomien haastattelussa.*

*Tontti aloitti Mannerheimin moittimisen helmikuussa julkaistussa kirjassaan *Koti, uskonto ja isänmaa*.*

*"Mannerheimin patsas keskellä Helsinkiä on loukkaus kaikkia maailman sotarikosten uhreja kohtaan", hän kritisoi.*

Lähde: <http://www.iltasanomat.fi/kotimaa/art-2000000384758.html>

Iltta-Sanomat 16.3.2012 - Paleface vaatii: Mannerheim-patsas pois Helsingin keskustasta

*IS:n tavoittama Miettinen perustelee väitteidensä kumpuavan osaltaan Jarkko Tontin kirjasta Koti, uskonto ja isänmaa.*

*- Pyrkimyksenäni oli tuoda esiin historian synkkiä tapahtumia, joita meillä on kontollamme. Asioista olisi kyettävä keskustelemaan avoimesti ja kaunistelematta, Paleface puolustautuu IS:lle.*

*Miettinen seisoo edelleen sanojensa takana siinä, että Mannerheimin ratsastajapatsas Helsingin keskustassa on sama asia kuin, että Serbiaan pystytettäisiin Radovan Karadzicin patsas.*

Lähde: <http://www.iltasanomat.fi/musiikki/art-2000000486423.html>

Timo Hännikäinen 16.3.2012 - Huono provokaatio

*Provokaation voi tehdä hyvin tai huonosti. Vaikutukset ovat usein samat: huonokin provokaatio pillastuttaa yleisön tai ainakin osan siitä, ja vaikka kunnia menisi, maine kasvaa ja porvaria harmittaa. Mutta jos provokaattori tavoittelee muutakin kuin julkisuutta, se on todellinen taitolaji.*

*Oppikirjaesimerkki huonosta mutta medialle täydestä menevästä provokaatiosta on Mannerheimin pilkkaaminen. Jarkko Tontti nousi vuosi sitten otsikoihin sanottuaan Mannerheimia sotarikolliseksi.*

*Tontin ja Miettisen päänavauksista nimittäin huokuu lapsekas, jälkiviisasteleva historiankäsitely. Menneisyys on vieras maa, kirjoitti L.P. Hartley, eikä tätä viisautta näköjään voi liikaa toistaa.*

Lähde: <http://timohannikainen.blogspot.fi/2012/03/huono-provokaatio.html>

Reijo Tossavainen 15.3.2011 - Mannerheim oli sotarikollinen. Näin väittää Jarkko Tontti, vihreä kirjailija.

Lähde: <http://reijotossavainen.puheenvuoro.uusisuomi.fi/65323-mannerheim-oli-sotarikollinen-nain-vaittaa-jarkko-tontti-vihrea-kirjailija>

### Liite 30: Lähteitä homoseksuaalisuus kokuun

Katariina Lillqvist ja elokuva *Uralinen perhonen* – pispala.fi

— —

*Elokuvassa Mannerheim poimii Kirgisiasta Pietariin mukaansa paikallisen pojan, jota taiteilija kuvaa kauniina, siivekkäänä nuorukaisena, Uralin perhosena. Poika päätyy Mannerheimin mukana Suomeen, jossa hänet veljessodan loppuessa löydetään henkitoreissaan Tampereelta ja viedään Pispalaan.*

*Siellä hän elpyy ja yrittää elää muukalaisena täysin poissa juuriltaan, vieraassa, vihamielisessä ympäristössä. Elokuvassa on kohtaus, jossa paikalliset pispalalaiset hakkaavat hänet yleisessä saunassa, kun yhdistävät hänet Mannerheimiin.*

*”Tämäkin on tulkinta. Pispalalaiset pitivät keskenään yhtä, mutta eivät aina kohdelleet muualta tulleita herraspoikia helläkätisesti. Isoisäni oli `muualta tullut kukkamaalari`, ja olen tässä kohdassa varmasti ajatellut häntä Pispalan raavaitten miesten yleisessä saunassa.”*

*”Hänen sanottiin kuolleen lopulta tuberkuloosiin ja jopa salamurhatun, mutta oma käsitykseni on, että hän teki itsemurhan hirttämällä, joka on kuvattu taiteellisin keinoin elokuvissani.”*

*”Tällaista tarinaa Pispalassa on Uralin perhosesta kerrottu. Jännittävää on se, että Hannu Salama, joka on täällä vuonna 1936 syntynäänä ja valppaana kuullut kaiken, oli kuullut samaa tarinaa, mutta vähän eri muodossa. Yhdistimme nämä tarinat ensimmäisen kerran parin vuoden takaisessa radiokuunnelmassamme.”*

*Miksi sitten Mannerheim näin hylkäsi ihailemansa pojan?*

*”Kun hänet kutsuttiin Pietarista veljessotaan valkoisten johtajaksi, uskon, että sotahuuma tarttui häneen ja hän unohti pojan ja tämän hyvinvoinnin. Suhteen tunnustaminen Perhoseen ei ehkä myös ollut poliittisesti sopivaa.”*

*Riippumatta tarinan historiallisesta todenmukaisuudesta elokuva kertoo lohduttoman, mutta tärkeän tarinan nuoruuden ja kauneuden tuhoutumisesta vallan ja sodan maailmassa.*

— —

Lähde: [http://www.pispala.fi/vilkkari-off/ohjelma/haastattelut/katariina\\_lillqvist.html](http://www.pispala.fi/vilkkari-off/ohjelma/haastattelut/katariina_lillqvist.html)

Yle Elävä Arkisto 4.3.2008 - Uralin perhonen on balladi Pispalasta ja Mannerheimista

— —

*Mannerheimin sukupuoli suuntautuminen on kuunnelmassa vain sivujuonne. Olennaisempaa on hänen roolinsa katkerasti muisteltuna valkoisen armeijan kenraalina.*

*Uralin perhonen on 1900-luvun alkuvuosikymmenten Pispalasta kertova balladi, jossa "sireenit ja pirtupullot, kielletyt laulut joukkohaudan reunalla, piikalikkojen veriset sikiöt, punakaartin raadot, hiljaisuus ja uhma tunkeutuvat tähän päivään". Se on historiaa, joka teki-  
jöiden mukaan on haluttu unohtaa.*

— —

Lähde: <http://yle.fi/aihe/artikkeli/2008/03/04/uralin-perhonen-balladi-pispalasta-ja-mannerheimista>

Yle A-talk 6.3.2008 – Väittely *Uralin perhonen* –animaatiosta

— —

*Poliisipartio valvoi järjestystä Katariina Lillqvistin animaatioelokuvan *Uralin perhonen* ennakonäytöksessä Tampereella. Syy oli se, että elokuvassa marsalkka Mannerheim esitetään homona.*

*Nukke-elokuvasta ovat vimmastuneet niin kenraalit kuin kansanedustajatkin. Arvostelijat väittävät elokuvan häpäisevän Mannerheimin*

*muistoa ja loukkaavan suuria kansalaisryhmiä. Elokuvan on sanottu myös repivän tietoisesti auki 90 vuoden takaisia kansalaissodan haavoja ja siinä on nähty punaisten kostoja Mannerheimille.*

---

Lähde: <http://yle.fi/aihe/artikkeli/2008/03/11/talk-vaittelee-marski-animaatiosta>

Uralin perhonen animaatio (Camera Cagliostro)

[https://www.youtube.com/watch?v=IUTWDhJ5q\\_o](https://www.youtube.com/watch?v=IUTWDhJ5q_o)

Iltasanomat 23.2.2008 – Mannerheim on elokuvassa homo

*Yleisradion osin tuottama animaatioelokuva Uralin perhonen herättää hämmennystä jo ennen ensi-iltaansa.*

*Se ei nimittäin ole tarina minkä tahansa nukkejen elämästä, vaan toisena päähenkilönä hyörii itse marsalkka Carl Gustaf Emil Mannerheim.*

*Elokuvan taustalla on tamperelainen elokuvaohjaaja Katariina Lillqvist, joka ei säästele Mannerheimiä häntä seuranneilta huhuilta ja väitteiltä.*

*Mannerheim nähdään animaatioelokuvassa korsettiin pukeutuvana homoseksuaalina, joka pystyy muuttumaan myös kentauriksi.*

*Näin hänellä on ihmisen pää, vartalona matkalaukku ja hevosen häntä. Mannerheim on myös kohtauksessa, jossa hän kentaurin olemuksessa harrastaa seksiä miehen kanssa.*

---

Lähde: <http://www.iltasanomat.fi/kotimaa/art-2000000329954.html>



Raimo Ilaskivi 25.2.2008 – Mannerheimin häpäisijöitten päät pölkylle

*Taitaa olla isänmaan vapaus liikaa joillekin kansalaisillemme. He eivät ymmärrä, että vapauteen liittyy myös vastuu – vastuu niin menneitä polvia kuin tuleviakin kohtaan; vastuu ymmärtää, että tähän päivään on tultu historian kautta, jonka merkkimiehillä tulee aina olla aivan erityinen sija kansakunnan muistissa ja kaapin päällä. Sillä heidän ja veteraanipolven ansiosta olemme tässä.*

*Viime päivien uutisvirta on valottanut filmisuunnitelmaa, jonka kerrotaan esittävän Suomen Marsalkka Mannerheimia homona ja jonka tarkoituksena on muutoinkin vetää Marsalkka alas alustalta, jolle hän ansioittensa johdosta on noussut.*

*Mutta ovatko filmin puuhaajat tiedostaneet, mitä ratsastajapatsas Mannerheimintien alussa kertoo? Ovatko he uutisarkistoista katsooneet, minkälaiset tiheät kansanjoukot katujen varsilla kunnioittivat Marsalkan muistoa, kun hänet tykkilavetilla, kenraalien vartioimana, saatettiin viimeiseen lepoonsa Hietaniemen sankarihautausmaalle, sankarihautojen viereen? Ovatko he tietoisia siitä, kuinka pelkän Marskin nimen mainitseminen valoi sota-aikana uskoa rintamamihiin, jotka uskoivat hänen ylipäällikkyyteensä maan vapauden pelastajana?*

--

Lähde: <http://raimoilaskivi.puheenvuoro.uusisuomi.fi/42135-mannerheimin-hapaisijöitten-paat-polkylle>

## Liite 31: Lähteitä Suomen Marsalkka elokuvaan liittyen

*Yle 22.8.2012 – Suomen Marsalkka –elokuva kohautti jo ennen ensi-iltaansa*

—

*Lopulta vain kaksi päivää ennen tiedotustilaisuutta iltapäivälehtiin oli vuotanut tieto, että Mannerheimin roolin näyttelee tummaihoisen mies.*

*Tieto vahvistui nopeasti ja jo seuraavana päivänä iltapäivälehdissä esiteltiin kenialainen Telley Savalas — elokuvan Gustaf Mannerheim. Samalla alkoi olla selvää, että elokuva oli kuvattu lähes kokonaisuudessaan Keniassa.*

*Kohu oli lopullisesti valmis.*

*Elokuvan virallinen tiedotustilaisuus oli vähällä muuttua todelliseksi oikeuden istunnoksi, koska kaikki salassa pidetty tieto oli jo yleistä. Pääsyytettynä oli elokuvan tuottaja Erkko Lyytinen. Yle ja Lyytinen saivat milloin syytöksiä yleisön harhaanjohtamisesta milloin kenialaisen työvoiman riistämisestä.*

—

Lähde: <http://yle.fi/aihe/artikkeli/2012/08/22/suomen-marsalkka-elokuva-kohautti-jo-ennen-ensi-iltaansa>

*Yle 5.12.2012 – Suomen Marsalkka*

*Elokuvasa Suomen Marsalkka (The Marshal of Finland) kerrotaan Gustaf Mannerheimin tarina kenialaisen tarinankerronnan keinoin. Keskiössä on Mannerheimin tuntemattomampi yksityinen puoli: epäonnistunut avioliitto Anastasia Arapovan kanssa ja intohimoinen rakkaussuhde nuoreen Kitty Linderiin kansalaissodan jälkeen. – Kyseessä on universaali kertomus miehestä, jolla on vaikeuksia sovittaa yhteisen perhe-elämä ja ura, kiteyttää ohjaaja Gilbert Lukalia.*

Lähde: <http://yle.fi/aihe/artikkeli/2012/12/05/suomen-marsalkka-marshal-finland>

*Yle 5.2.2012 – Operaatio Mannerheim – sarja kertoo kohutun elokuvan teosta*

*Dokumentaarinen sarja Operaatio Mannerheim kertoo kohua herättäneen elokuvan tekemisestä ja taustoista. Sarja näyttää elokuvaprosessin haasteet, tekijöiden tuskailut ja ilon hetket. Se pyrkii myös vastaamaan siihen miksi ja miten Ylen tuottama Mannerheim-tulkinta Suomen Marsalkka -elokuva tehtiin.*

Lähde: <http://yle.fi/aihe/artikkeli/2012/12/05/operaatio-mannerheim-sarja-kertoo-kohutun-elokuvan-teosta>

*Helsingin Sanomat 27.9.2012 – Afrikkalainen satu Gustafista*

--

*Kun julkisuuteen tuli tieto, että Lyytisen Ylelle tuottama elokuva tehtiin Keniassa ja kenialaisin näyttelijöin, iltapäivälehdet ja MTV3 aloittivat projektin alasampumisen – ennen kuin elokuvasta oli nähty minuuttiakaan.*

*Lyytisen ja kumppaneiden on täytynyt olla tietoisia projektinsa provokatiivisuudesta.*

*Onhan Mannerheimista Keniassa tehtävä elokuva vähän sama asia kuin jos Kenian ensimmäisestä presidentistä Jomo Kenyattasta tehtiin Suomessa elokuva, pääosassa olisi suomalaisnäyttelijä, josta kukaan ei ole Keniassa kuullutkaan, ja maisemana kuusia ja koivuja.*

*Mutta entäpä jos elokuvassa suomalainen isoisä kertoisi lastenlapsilleen tarinan Jomo Kenyattasta ja nämä näkisivät tarinan etenemisen oman kulttuurinsa kautta?*

--

Lähde: <http://www.hs.fi/arviot/elokuva/a1348633364515?ref=a-artikkeli>

**Liite 32: Tulkintojen analyysi**

Mitä tiedämme henkilöstä joka on tehnyt tulkinnan? Mikä on hänen suhteensa aihepiiriin?
Miksi tulkinta on muodostettu? Onko se vaikuttanut tulkinnan luonteeseen?
Mihin lähteisiin tulkinta perustuu? Voiko niihin luottaa?
Kuinka uskottava tulkinta on? Miten se vertautuu muuhun tietämykseen aihepiiristä?
Kuinka paljon tulkinnasta on faktaa kuinka paljon mielipidettä?
Mikä on tarkoitettu yleisö?

### Liite 33: Ryhmä 1 – eettinen ulottuvuus

Tutustukaa historiallisen ajattelun eettisen ulottuvuuden tienviittoihin. Mikä on niiden pohjalta mielestänne tärkeintä tehtäessä eettisiä arvioita menneisyydestä?

Lukekaa Jarkko Tontin teksti *Mannerheim Haagiin!*. Millaisia eettisiä arvioita kirjoittaja tekee tekstissään? Huomioiko Tontti kirjoituksessaan historiallisen kontekstin?

Tontti viittaa tekstissään ohjeisiin sota-ajan oikeuden käytöstä, mitä nämä ohjeet sisältävät?

Lukekaa myös Timo Hännikäisen teksti *Huono provokaatio*. Mistä ja miten Hännikäinen kritisoi Tontin kirjoitusta? Onko kritiikki aiheellista?

Pohtikaa yhdessä kysymystä siitä voimmeko nykypäivänä tuomita Mannerheimia sotarikollisena. Muistakaa perustella näkökantanne.

**Liite 34: Ryhmä 2 – lähteet ja niiden todistusvoima**

Millaisille lähteille väitteet Mannerheimin homoseksuaalisuudesta perustuvat?
Ovatko nämä lähteet mielestänne uskottavia? Perustelkaa miksi ovat/miksi eivät ole.
Miksi Mannerheimin esittäminen homoseksuaalina on aiheuttanut niin suuren kohun ja jopa nähty loukkaavana?
Mitä tämä kertoo meille Mannerheimin merkityksestä ja nykypäivän maailmankuvasta?

**Liite 35: Ryhmä 3 – kontekstin merkitys**

Nousiko julkisessa keskustelussa esille se kuinka elokuvan perusideana oli sijoittaa Mannerheimin tarina vieraan kulttuurin kerrontaperinteeseen ja kontekstiin?
Mihin julkisessa keskustelussa keskityttiin eniten?
Kuinka hyvin elokuva välittää Mannerheimin tarinan kontekstin muutoksesta huolimatta?
Ymmärrettiinkö julkisuudessa Suomen Marsalkka elokuvaa tahallaan väärin ja juututtiin vain keskustelemaan Mannerheimin ihonväristä? Unohtuiko keskustelussa elokuvan konteksti?
Mikä on mielestänne elokuvan kontekstin merkitys kokonaiskuvassa?

## Liite 36: Harjoituksen runko

Opetuksen ankkuroiminen ja motivointi	Elävä Arkisto: Suomalaiselämää Göteborgissa
	Tutustuminen siirtoalisuutta käsitteleviin vitseihin
	Käsittekartan laatiminen
Ongelman asettaminen ja työskentelyteorioiden laadinta	Tilastoihin tutustuminen maahan- ja maastamuuttaneista (1870-2010)
	Tutkimuskysymysten luominen tilaston pohjalta
	Työskentelyteorioiden laatiminen
Muuton syihin tutustuminen ja tarinan kirjoittaminen	Muistelmiin tutustuminen
	Työskentelyteorioiden muokkaaminen
	Kirjeen kirjoittaminen
Kriittisen arvioinnin vaihe ja ongelman syventäminen	Kirjeiden vertaaminen tutkimustietoon ja kirjallisuuteen
	Muuttoliikkeen jatkuvuus: Tarkkanen <i>Siirtolaisuudesta</i>
	Miksi Suomeen muutetaan/Suomesta muutetaan pois ja mitä tämä kertoo suomalaisen yhteiskunnan tilasta?
	Työskentelyteorioiden luominen ja mielipidekirjoitusten kirjoittaminen
Loppuväittely	Argumentoinnin harjoittelu keskustelufoorumilla
	<p>Mahdollisia aiheita:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Muuttoliikkeestä on ollut Suomelle vain haittaa/hyötyä</li> <li>- Suomalaiset olivat 70-luvun elintasopakolaisia</li> <li>- Suomen tulisi estää ihmisten muuttaminen ulkomaille.</li> </ul>



### Liite 37: Tehtävännannot

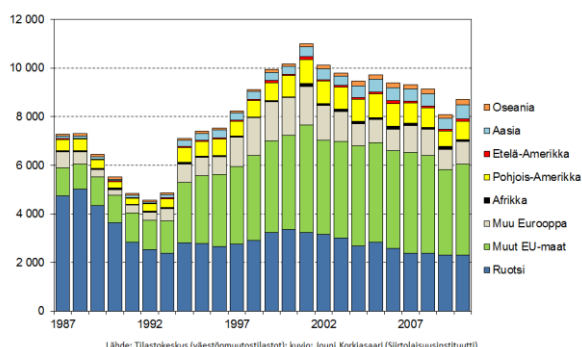
Vaihe	Tehtävänanto
1.	1. Katsokaa video <i>Suomalaiselämää Göteborgissa</i> Ylen Elävästä arkistosta ja vastatkaa sen pohjalta seuraaviin kysymyksiin: <ol style="list-style-type: none"> <li>a. Millaista oli suomalaisten siirtolaisten elämä Ruotsissa?</li> <li>b. Millaisia vaikeuksia heillä oli?</li> <li>c. Pohdi videon perusteella sitä miksi Ruotsiin muutettiin</li> </ol> 2. Tutustukaa suomalaisista siirtolaisista kertoviin vitseihin. Mitä voimme päätellä siirtolaisten elämästä vitsien kautta?
2.	1. Tutustukaa tilastoihin maahan- ja maasta muuttaneista vuosina 1870 ja 2014. Piirtäkää taulukkolaskentaohjelman työkalujen avulla kuvaaja joka selventää muuttoliikettä Ruotsiin. 2. Täyttäkää kuvaajan avulla tehtäväpohjaa kirjoittakaa siihen mielestänne tärkeimmät havainnot sekä kuvaajasta esille nousevia kysymyksiä. 3. Luokaa kysymyksille työskentelyteoriat/hypoteesit(oletus oikeasta vastauksesta)
3.	1. Lukekaa pätkiä siirtolaisten muistelmista liittyen muuttamisen syystä, millaisia syitä niistä nousee esille? 2. Kirjoittakaa muistelmien pohjalta kirje, jossa keksitte itsellenne nimen, taustatarinan ja kerrotte siitä <b>miksi tämä kyseinen henkilö päätti muuttaa Ruotsiin</b> . Kirjeen on tarkoitus sijoittua muuttoliikkeen huippuvuosiin ja se on suunnattu henkilön läheisille Suomeen. Pyrkikää myös kirjeiden avulla pohtimaan sitä millaisia tunteita muuttaminen saattoi aiheuttaa henkilössä.
4.	1. Vertailkaa kirjeitänne aihepiirin tutkimustietoon ja – kirjallisuuteen. Kuinka uskottavalta kirjeessä esille nostamanne syy vaikuttaa tutkimustiedon perusteella? 2. Tutustukaa Matti Tarkkasen tekstiin vuodelta 1902 joka käsittelee siirtolaisuuden syitä. <ol style="list-style-type: none"> <li>a. Miten nämä syyt vertautuvat muuttoliikkeeseen Ruotsiin?</li> </ol>

	<p>b. Miten suomalaisen yhteiskunnan tila vaikuttaa muuttoliikkeeseen?</p> <p>3. Miksi Suomeen muutetaan/Suomesta muutetaan pois ja mitä tämä kertoo suomalaisen yhteiskunnan tilasta?</p> <p>a. Kirjoittakaa aihepiirin liittyen mielipidekirjoitus ja valitkaa sille näkökulma. Näkökulma voi esimerkiksi olla seuraavan tyyppinen: Mielipidekirjoituksen tarkoitus on pyrkiä vakuuttamaan kaikki suomalaiset solidaarisuudesta ja pyrkiä estämään poismuuttoa. Ennen kirjoittamista suunnitelkaa kirjoitus ja näyttäkää suunnitelma opettajalle.</p>
5.	<p>1. Tehtävänä on seuraavaksi väitellä keskustelufoorumin välityksellä. Saatte tätä varten roolin joka ohjeistaa teitä toimimaan väittelyssä. Tarkoituksena on että perustelette näkökulmaanne (roolin näkökulmasta), kiinnittäkää siis huomio siihen miten esitätte mielipiteenne ja millaisilla argumenteilla voitte parhaiten tukea näkökulmaanne.</p>

## Liite 38: Tilastoja muuttoliikkeestä

3 Maahan- ja maastamuuttaneet vuosina 1945-2010											
4 (HUOM! sisältää myös ulkomaalaista syntyperää olevat)								Suomen ja Ruotsin välillä muuttaneet			
								Ruotsin tilastojen mukaan (kaikki muuttaneet)			
6 Kaikki muuttaneet				Suomen ja Ruotsin välinen muutto							
	Maahan-	Maasta-	Netto-	Ruotsista	Suomesta	Netto-		Ruotsista	Suomesta	Netto-	
8 Vuosi	muutto	muutto	muutto	Suomeen	Ruotsiin	muutto		Suomeen	Ruotsiin	muutto	
9 1945	3 202	8 120	-4 918	340	2 396	-2 056	1945	340	2 396	-2 056	
10 1946	3 831	10 976	-7 145	333	3 980	-3 647	1946	333	3 980	-3 647	
11 1947	4 183	14 086	-9 903	424	6 568	-6 144	1947	424	6 568	-6 144	
12 1948	3 837	15 372	-11 535	618	8 934	-8 316	1948	637	8 934	-8 297	
13 1949	4 410	13 268	-8 858	983	6 414	-5 431	1949	983	6 414	-5 431	
14 1950	1 634	17 211	-15 577	1 242	16 427	-15 185	1950	1 242	11 851	-10 609	
15 1951	2 432	20 185	-17 753	1 986	19 293	-17 307	1951	1 986	12 803	-10 817	
16 1952	3 787	7 576	-3 789	3 692	7 386	-3 694	1952	3 692	8 158	-4 466	
17 1953	4 037	8 597	-4 560	3 922	8 367	-4 445	1953	3 922	6 811	-2 889	
18 1954	3 045	6 320	-3 275	2 963	6 156	-3 193	1954	2 963	8 440	-5 477	
19 1955	2 900	5 687	-2 787	2 830	5 547	-2 717	1955	2 830	11 267	-8 437	
20 1956	3 457	7 379	-3 922	3 418	7 301	-3 883	1956	3 418	9 134	-5 716	
21 1957	2 901	10 787	-7 886	2 703	10 391	-7 688	1957	2 703	11 020	-8 317	
22 1958	2 834	12 025	-9 191	2 603	11 563	-8 960	1958	2 603	7 645	-5 042	
23 1959	2 893	10 587	-7 694	2 700	10 201	-7 501	1959	2 700	7 518	-4 818	
24 1960	3 396	12 552	-9 156	3 166	12 092	-8 926	1960	3 166	12 311	-9 145	
25 1961	6 521	18 336	-11 815	3 768	12 830	-9 062	1961	3 768	12 830	-9 062	
26 1962	6 026	13 280	-7 254	4 271	9 770	-5 499	1962	4 271	9 770	-5 499	
27 1963	5 127	12 947	-7 820	4 071	10 385	-6 314	1963	4 071	10 385	-6 314	
28 1964	5 044	12 882	-7 838	3 824	10 282	-6 458	1964	3 824	10 282	-6 458	

Suomen kansalaisten maastamuutto kohdealueittain 1987–2010



1 Suomen kansalaisten maastamuutto kohdealueittain vuosina 1924–2010

2		Ent. NL*/		Muu	Muut	
3	Ajanjakso	Ruotsi	Venäjä	Eurooppa	maanosat	Yhteensä
5	1924-29	985	460	669	29 378	31 482
6	1930-39	3273	1438	956	6288	11 955
7	1940-49	5 217	13	531	2 968	8 729
8	1950-59	102 000	58	3 072	25 408	130 538
9	1960-69	169 000	92	1 492	9 260	179 844
10	1970-79	150 000	276	4 369	7 759	162 404
11	1980-89	53 187	124	16 120	7 471	76 902
12	1990-99	28 537	649	30 691	9 508	69 385
13	2000-2010	30 203	652	55 692	18 487	105 034
14	1924-2010	542 402	3 752	113 592	116 527	776 273

15

16 \*Entisestä Neuvostoliitosta itsenäistyneet maat sisältyvät muun Euroopan lukuihin.

17 Lähde: STV 1924-1979; Väestömuutostilastot 1980-2009, taulukko: Jouni Korkiasaari, Siirtolaisuusinstituutti.

18

19

20 TARKEMMAT MAAAKOHTAISET TILASTOT v. 1987 ALKAEN SAATAVISSA

21 TILASTOKESKUKSEN WWW\_SIVUSTOLTA:

22 [http://pxweb2.stat.fi/database/StatFin/vrm/muutt/muuti\\_fi.asp](http://pxweb2.stat.fi/database/StatFin/vrm/muutt/muuti_fi.asp)

23

24 Siellä voi "rakentaa" itse haluamansa taulukon

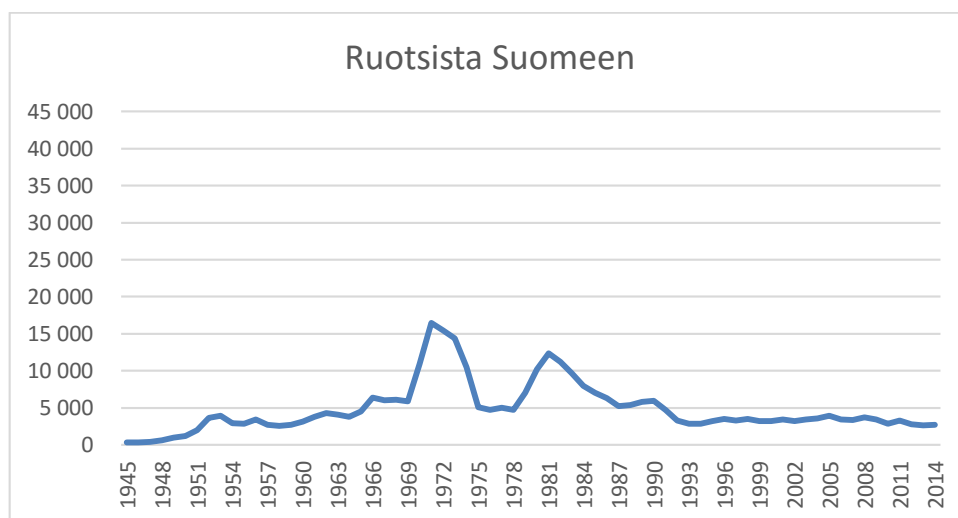
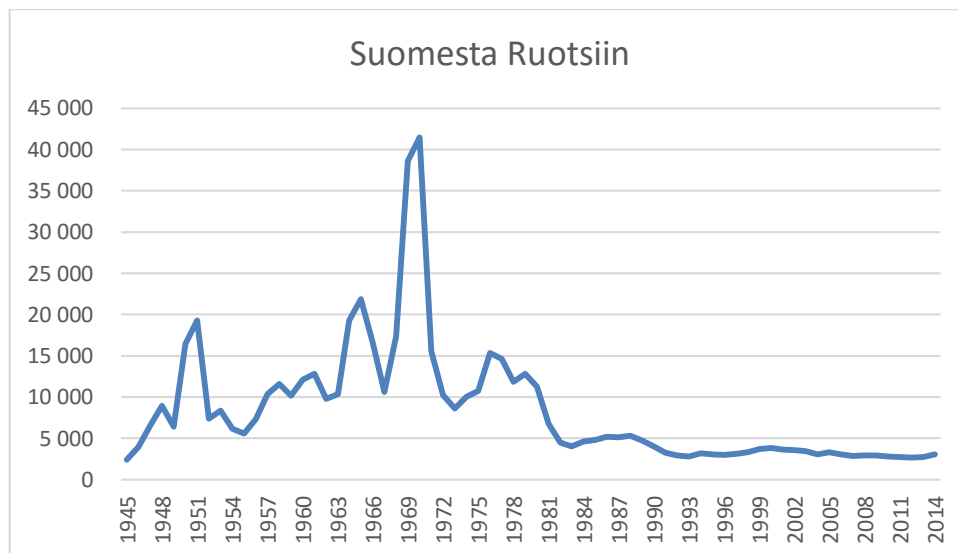
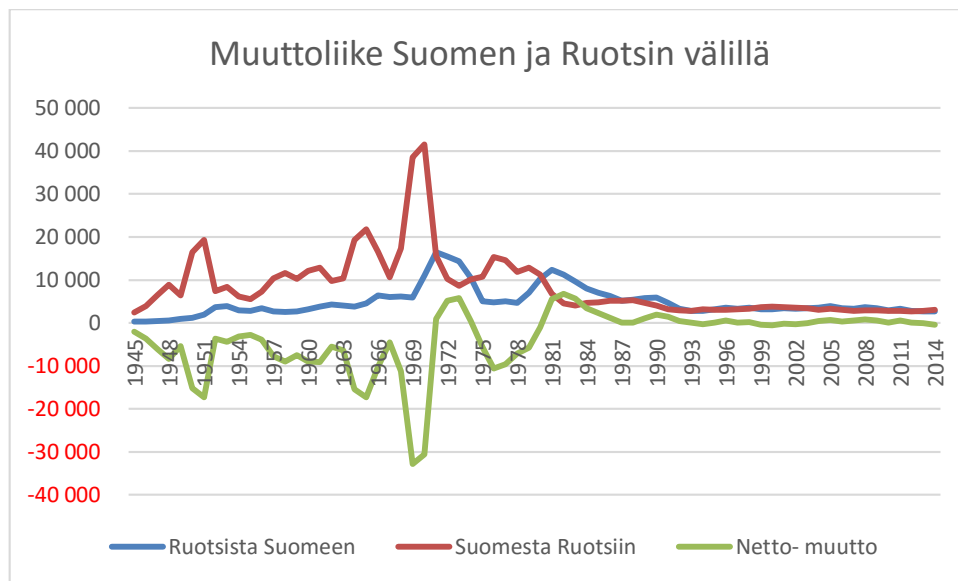
cc

Kokonaiset Excel-tiedostot löytyvät osoitteesta:

[http://www.migrationinstitute.fi/files/xls/maahan-\\_ja\\_maastamuutto/siirtolaisuus\\_1870-1945.xls](http://www.migrationinstitute.fi/files/xls/maahan-_ja_maastamuutto/siirtolaisuus_1870-1945.xls)

[http://www.migrationinstitute.fi/files/xls/maahan-\\_ja\\_maastamuutto/siirtolaisuus\\_1945-2014\\_0.xls](http://www.migrationinstitute.fi/files/xls/maahan-_ja_maastamuutto/siirtolaisuus_1945-2014_0.xls)

### Liite 39: Esimerkkejä kuvaajista ja tehtäväpohja



Havaintojen ja kysymysten esittäminen tilastolle:

Havainnot kuvaajasta	Tutkimuskysymyksiä kuvaajan pohjalta

## Liite 40: Vitsejä liittyen muuttoliikkeeseen

### Viilaa mitä hvilaat

Suomalaismies oli aloittanut työt suuressa rautatehtaassa Ruotsissa. Hän viilasi ahkerasti, kun pomo tuli viereen ja sanoi: – *Vila lite!*

Suomalaismies viilasi vielä nopeammin. Pomo tuli uudelleen ja toisti:

– *Vila lite!*

Kolmannen kerran jälkeen suomalainen katsoi pomoa hikisenä ja vihaisena. Hän heitti hanskat nurkkaan ja sanoi:

– *Viilaa mitä viilaat, minä lähden huilaamaan!*

### Kaikki viilareita

Suomalaismies tuli Ruotsiin töihin, mutta jo ensimmäisenä iltana erehtyi juhlimaan siinä määrin, että sammui hautausmaalle. Aamulla herättyään mies katseli ympärilleen, luki hautakivien tekstejä ”här hvilar” ja ihmetteli, että kaikkiko ne on olleet viilareita täällä.

### Matka-avustus

Ruotsinsuomalainen oli palaamassa vanhaan kotimaahansa, mutta kuinka sattuivatkaan Tukholmassa rahat loppumaan. No, hätä keinot keksii. Hän meni tukholmalaiseen publiin ja kysyi kuuluvalla äänellä: *Oli-siko kellään vipata kymmentä kruunua köyhän suomalaisen kotimatkaa varten?*

Baaritiskin vieressä istunut ruotsalainen ojensi vikkkelästi sadan kruunun setelin ja sanoi: *Tässä satanen. Ota yhdeksän kaveria mukaasi!*

### Eiffel-tornissa

Amerikkalainen, suomalainen ja ruotsalainen olivat turistimatalla Pariisissa ja tapasivat toisensa Eiffel-tornin ylätasanteella. Amerikkalainen otti dollaritukun taskustaan, heitti sen yli laidan ja sanoi:

– *Näitä on meillä Amerikassa ihan liiankin kanssa.*

Suomalainen tempaisi povitaskustaan Koskenkorvapullon, paiskasi sen kaiteelta alas ja ilmoitti:

– *Meillä Suomessa näitä riittää vaikka muille jakaa.*

Ruotsalainen katseli vierestä, mietti tovin ja sanoi:

– *Meillä taas Ruotsissa on näitä ihan liikaa, tarttui suomalaiseen ja heitti hänet tornista alas.*

### Suuret odotukset

Suomalainen oli pyrkimässä Volvolle töihin. Psykologi testasi tavan mukaan hakijan sopivuutta.

– *Mitä tekisit, jos saisit kymmenen tuhatta?*

– *Viikossa vai kuukaudessa?*

### Outo juoma

Suomalainen sanoi ruotsalaiselle: *Te ruotsalaiset ette tiedä Suomesta muuta kuin Koskenkorvan ja Kekkonen.* Ruotsalainen vastasi *Se on totta. Minä en ole koskaan juonut Kekko-*

## Liite 41: Katkelmia Ruotsiin muuttaneiden tarinoista ja muistelmista

*”Koko perheeni on käynyt siirtolaisena Ruotsissa, paitsi äiti. Totuin siis jo pienenä siihen ajatukseen Ruotsista on leipä revittävä. Talvella ei ruotsalaisia juurikaan näkynyt paitsi jouluna. Kesällä ne sitten tulivat toinen toistaan paremmilla piileillä velipojat kotiin. Ikävä oli varmasti molemmin puolista. Tuliaisiakin toivat, mutta silti veljen näkeminen ja rutistus oli parasta mitä pikkusisko oli odottanut koko pitkän talven. Yhdeksän vuotiaana päätin lähdän Ruotsiin ja pois en tule ennen kuin on uusi VOLVO perseen alla. (Ihailin veljeni turkoosia Volvoa yli kaiken.) Vuodet kuluivat yksi toisensa jälkeen meistä lähti Ruotsiin. Osa kerkesi poisikin ennen kuin minä lähdin. 18 vuotiaana hain turkistalouskouluun pääsin ja olin menossa. Isä tuumasi eiköhän nuo rättikoulut ole jo käyty. Ei siinä sitten muuta kuin Ruotsiin töihin. Niinpä pakkasin markiisi kassiin omaisuuteni, ei sitä paljoa ollut. Isä vei laivalle Vaasaan osti menolipun ja antoi 10 markkaa rahaa. Siitä alkoi minun siirtolaisuuteni.”*

*”Kaksi matkalaukkaa, moottorisaha ja mopo – siinä nuorenparin omaisuus matkalla maailmaan. Elämännälkä, seikkailunhalu, itsenäistymisen tarve, elintason kohottamisen tarve ja usko parempaan huomiseen olivat ne mitkä ajoivat nuorenparin siirtolaiseksi Ruotsiin 1960-luvun alussa. Silloinen huono työtilanne antoi mahdollisuuden muutokseen ja irtioton arjen harmauteen kirjoitetuista tulevaisuuden kuvista!”*

*”Monena on mies eläissänsä: sanotaan Vuosi oli 1949, kun sain Ruotsiin passin. Niinpä meitä lähti 12 miestä kylästä samaan aikaan Ruotsiin työtä hakemaan. Ensin linja-autolla Seinäjoelle ja sieltä junalla Tornioon, edelleen Haaparantaan. Niin oltiin Ruotsin puolella. Suomea siellä puhuttiin.”*

*”Olin kahdeksanvuotias ja veljeni oli 13, kun yksinhuoltajaäitimme solmi avioliiton ruotsinsuomalaisen miehen kanssa. Heidän seurustelu alkoi kirjeenvaihdolla. Kesällä 1959 äitini ja tuleva isäpuoleni tapasivat toistensa ensimmäistä kertaa. - - Vielä samana kesänä 1959*



*äitini, isäpuoleni, veljeni ja minä muutimme Ruotsiin. Olimme hyvin köyhiä, mutta on vaikeaa sanoa, että olisimmeko muuttaneet Ruotsiin, jos äitimme ei olisi mennyt naimisiin Ruotsissa asuvan suomalaismiehen kanssa. Joka tapauksessa oli selvää ettei mies olisi saanut täältä töitä ja hänellä olikin jo työpaikka Fagerstan rautatehtaassa.”*

*”Isäni halusi jopa kavereittensa Australiaan, mutta äiti pani vastaan, koska hän ei osannut muuta kuin; suomea ja savoa. Kun 1960-luvun toisella puoliskolla paikallinen tehdas maksoi palkaksi hieman yli kuusi markkaa tunnilta, niin Ruotsissa ansaitsi vastaavasti kaksinkertaisesti. Siksi Ruotsiin muuttavia oli tuolloin pilvin pimein. Kaikki muukin ruotsalainen hyvinvointi pelasi siirtolaisuuden puolesta.”*

*”Oli syyskuun 22 päivä, vuonna 1968. Seisoskelin Haaparannan rautatieasemalla katsellen taaksejäävää kotimaatani. Olo oli tuskaisen kipeä jätinhän kotimaani josta en milloinkaan ollut poissa. Taskusani oli sata markkaa rahaa, sekin pelotti että miten pärjään uudessa ”kotimaassani”. Junalipun sain Saabin tehtaalta, sitä toki ei tarvinnut maksaa. Suomi isänmaani ei antanut vakituista työtä muutamia hätäavun tyylisiä tvh:n tietöitä sekä metsätöitä. Olin koko nuoruusvuoteni jatkuvassa rahapulassa. - - Vaalan työvoimaviranomaiselta kun kuulinkin että Ruotsi ottaa töihin, Haaparannassa olisi värväysmiehet odottamassa. Tunsin tilaisuuteni tulleen, enkä epäröinyt hetkeäkään ett-enkö lähtisi Ruotsiin. Suomea olin niin täynnä etten edes halunnut tänne jäädä.”*

Lähde: SIPA, Siirtolaisuusmuistot talteen –kilpailun Ruotsin siirtolaisuutta käsittelevät kirjoitukset

*”Nestori kertoi olevansa ”köyhä pienviljelijän poika Simosta”. Hän asui vaimonsa, 46-vuotiaan Helenan, kanssa Löwenströmin sairaalan asunnossa Upplands Väsbyssä. ”Palkkahomma” oli pariskunnan muuton syynä vuonna 1961. Nestorilla ei ollut heidän kotipaikkakunnallaan Sotkamossa töitä, joten Pohjois-Ruotsista Kalixista hinajasta tarjoutunut konemiehen paikka oli enemmän kuin tervetullut. Al-*

*kuun Helena jäi Sotkamoon heidän Helenan veljen maille rakentamaansa taloon pariskunnan 12-vuotiaan tyttären kanssa, mutta muuttaman kuukauden kuluttua hekin lähtivät Ruotsiin.”*

*”Naimisiin pariskunta meni 21-vuotiaana, ja siitä kymmenen vuoden kuluttua he muuttivat Ruotsiin, ensin kahdeksaksi vuodeksi Långshytan Taalainmaalle ja sen jälkeen pari vuodeksi Gimoon. Tärkein syy tämänkin pariskunnan muuttopäätökseen oli toive paremmasta ansiotasosta ja sen mukana tulevasta paremmista asumisoloista.”*

*” Gabriel oli kolmivuorotöissä Grängesillä ställare-ammattinimikkeellä, ja Eeva oli siivoojana sekä Upplands Väsbyn kunnassa että Gränges Essemillä. Ruotsiin he olivat muuttaneet miehen serkun houkuttelemina jo vuonna 1960 heti naimisiinmenon jälkeen.”*

*”Dragonvägenin kerrostaloissa asui 22-vuotias Pietarsaaresta kotoisin oleva Erik ja häntä vuotta nuorempi naapurikunnasta kotoisin oleva Ulla kolmen huoneen ja keittiön asunnossa kolmivuotiaan poikansa kanssa. Ulla oli haastatteluhetkellä ammatiltaan kotirouva ja Erik kirjanpainaja Uppland Väsbyssä sijaitsevassa kirjapainossa. Ennen pohjan syntymää Ulla oli työskennellyt apuhoitajana Upplands Väsbyn sairaaloissa. He olivat muuttaneet Ruotsiin, suoraan Upplands Väsbyhyn, vuonna 1971. Erik oli asunut Ruotsissa. Örebrossa, jo 1960-luvun alussa, mutta perhe oli muuttanut takaisin Pietarsaareen vuoden päästä, koska äiti ei viihtynyt Ruotsissa. Murrosikäiselle pojalle kumpikaan muutto ei ollut tervetullut. Vanhemmat olivat muuttaneet takaisin Ruotsiin, tällä kertaa Upplands Väsbyhyn, viisi vuotta myöhemmin. Nuoripari muuttikin nimenomaan Upplands Väsbyn siksi, että miehen vanhemmat asuivat jo siellä. Molemmilla oli runsaasti muitakin sukulaisia Ruotsissa. Muuttopäätökseen vaikutti myös se, että Ruotsissa oli mahdollisuus saada parempaa palkkaa ja etenemismahdollisuudet työssä olivat paremmat.”*

## Liite 42: Lisämateriaaleja opettajalle

### **Kirjallisuutta:**

Korkiasaari, Jouni. 2001. Suomalaisten Ruotsiin suuntautuneen siirtolaisuuden yhteiskunnalliset syyt 1900-luvulla. Siirtolaisuusinstituutti, Turku. [http://www.migrationinstitute.fi/files/pdf/artikkelit/suomalaisten\\_ruotsiin\\_suuntautuneen\\_siirtolaisuuden\\_yhteiskunnalliset\\_syyt\\_1900-luvulla.pdf](http://www.migrationinstitute.fi/files/pdf/artikkelit/suomalaisten_ruotsiin_suuntautuneen_siirtolaisuuden_yhteiskunnalliset_syyt_1900-luvulla.pdf)

Korkiasaari, Jouni & Tarkiainen, Kari, 2000. Suomalaiset Ruotsissa. Suomalaisen siirtolaisuuden historia 3. Siirtolaisuusinstituutti, Turku.

Snellman, Hanna 2010. Suuri muutto Ruotsin lähiöihin. Teoksessa: Haggman, Kai, Markkola, Pirjo, Kuisma, Markku & Pulma, Panu (toim.). Suomalaisen arjen suuri tarina. WSOY, Helsinki.

### **Nettisivuja:**

<http://www.arkisto.org/?lang=fi>

<http://www.migrationinstitute.fi/fi>

### **Tilastoja:**

<http://www.migrationinstitute.fi/fi/tietopalvelut/tilastot>

[http://pxweb2.stat.fi/database/StatFin/vrm/muutl/muutl\\_fi.asp](http://pxweb2.stat.fi/database/StatFin/vrm/muutl/muutl_fi.asp)

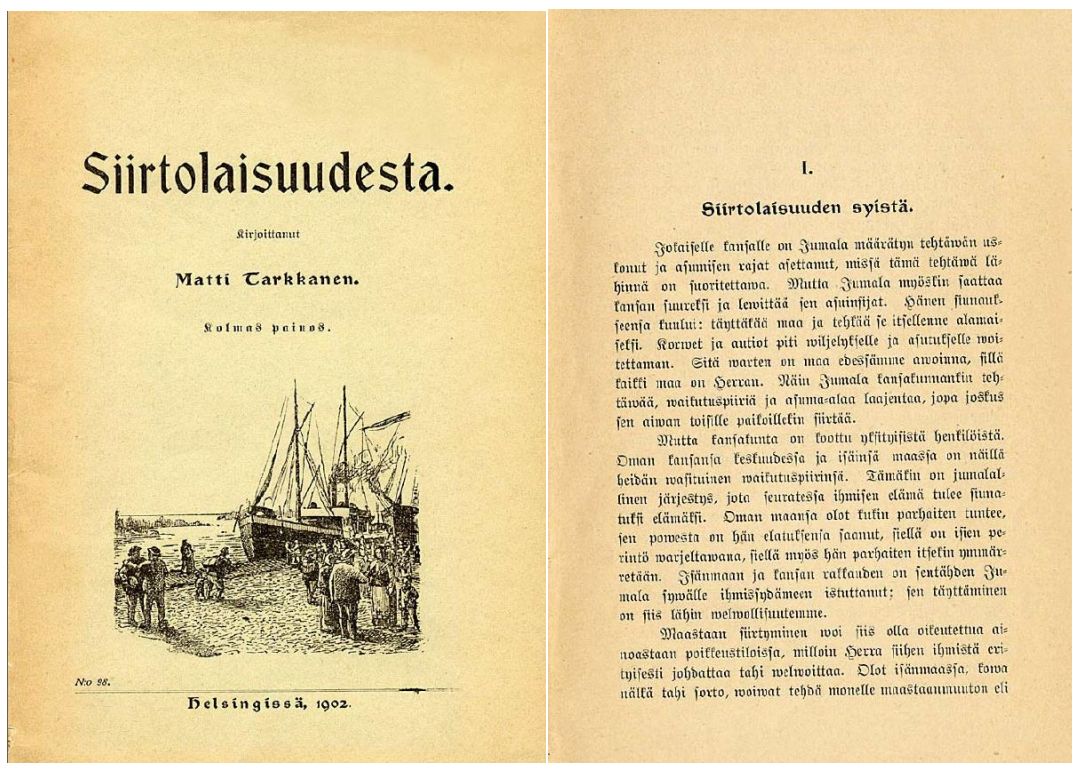
### **Kuvia:**

<http://www.migrationinstitute.fi/fi/arkisto/galleria>

### **Videoita:**

<http://yle.fi/aihe/kategoria/elava-arkisto/suomalaissiirtolaisia>

## Liite 43: Näyte siirtolaisuuden syyt teoksesta vuodelta 1902



Lähde: Tarkkanen 1902.

Artikkeli ladattavissa osoitteesta: [http://www.migrationinstitute.fi/files/pdf/artikkelit/siirtolaisuuden\\_syista\\_1902.pdf](http://www.migrationinstitute.fi/files/pdf/artikkelit/siirtolaisuuden_syista_1902.pdf)

**Liite 44: Mielopidekirjoituksen suunnittelu**

Ongelma johon mielipidekirjoitus ottaa kantaa:
Mielipidekirjoituksen näkökulma:
Mitä yhteiskunnassa pitäisi tehdä ongelman ratkaisemiseksi?
Millaisia lähteitä mielipidekirjoituksessa käytetään?