

Historiaa koulussa oppimassa ja opettajat sitä siellä opettamassa
"Talvisota - perusopetuksen yläkoulun historian opetuksen välittämänä"
Heikki Naumanen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Luokanopettajien aikuiskoulutus
Kokkolan yliopistokeskus Chydenius
Kevätlukukausi 2017
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Naumanen, Heikki. 2017. Historiaa koulussa oppimassa ja opettajat sitä siellä opettamassa. ”Talvisota – perusopetuksen yläkoulun historian opetuksen välittämänä”. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Luokanopettajien aikuiskoulutus, Kokkolan yliopistokeskus Chydenius. 182 sivua.

Historiaa opiskellaan peruskoulussa viidenneltä luokalta alkaen. Opetussuunnitelman perusteissa määritetään historian opiskelun tavoitteet ja sisällöt, joita opettajien tulisi työssään noudattaa. Talvisota ilmiönä kuuluu kahdeksannen luokan historian sisältöihin ja tutkimuksessa olen tutkinut historian opetusta talvisodan näkökulmasta. Tutkimuksen tavoitteena on ollut selvittää, miten historian opettajat opettavat talvisota aiheen oppilailleen ja millaisia asioita oppilaat ovat saamansa opetuksen perusteella oppineet.

Tutkimusaineistoni koostuu 91 oppilaan ja kahden opettajan tutkimuskysymyksiin antamista vastauksista. Oppilaat kertoivat talvisodasta neljän talvisotaan liittyvän käsitteen sekä avoimien kysymysten pohjalta. Opettajat ovat vastauksissa tuoneet esille opetus tapoja, painotuksia, sisältöjä ja materiaaleja, joilla ovat talvisotaa oppilailleen opettaneet. Tutkimukseni kuuluu laadulliseen tutkimukseen. Olen käyttänyt hermeneuttista tutkimusmetodia analysoidessani oppilaiden vastauksia. Pyrkimyksenä on ollut selvittää, millaisia merkityksiä ja merkitysrakenteita tutkittavat ovat talvisodan opettamiselle ja oppimiselle antaneet.

Historian opetus on tutkimuskouluilla suuntautunut talvisodan keskeisten sisältöjen ympärille, joita on opetettu käyttämällä erilaisia opetusmenetelmiä. Oppikirjan vaikutus näkyy oppilaiden vastauksissa ja sillä on opetuksen ohella ollut talvisotakuvan muotoutumisen kannalta keskeinen merkitys. Tutkimuskouluilla historiaa on opiskeltu talvisodan osalta taitopainotteisesti vain osittain ja ilmiöön liittyviä lähteitä ja niiden analysointia oppilaat ovat päässeet harjoittelemaan vain vähän. Oppilaiden talvisodalle antamat merkitykset keskittyvät yksittäisten faktojen hallintaan ja asioiden laajempi ymmärtäminen on jäänyt puutteelliseksi. Opittuja asioita ei ole opittu liittämään laajempiin kokonaisuuksiin. Osalle oppilaista talvisota on jäänyt epämääräiseksi ajanjaksoksi toisen maailmansodan historiassa.

Asiasanat: historian opetus, opetussuunnitelma, hermeneutiikka, talvisota, loma-
ketutkimus

SISÄLTÖ

1	Johdanto	5
2	Opetussuunnitelmat ohjaavat historian opiskelua	10
2.1	Historian opetus suomalaisessa koulussa	10
2.1.1	Historianopetuksen perinteinen ja uusi suunta	14
2.2	Historia opetussuunnitelman perusteissa	20
3	Historia osana yläkoulun historian opetusta	30
3.1	Historia tarkastelee ilmiöitä moniperspektiivisesti	30
3.1.1	Perinteinen tulkinta Suomen talvisodasta	31
3.1.2	Historian opettamisen pedagoginen linja	39
4	Perusopetuksen oppilas historian oppijana	45
4.1	Historian oppimisen näkökulmia.....	45
4.2	Oppilaan historiallisen identiteetin rakentuminen.....	47
4.3	Historiallisen ajattelun opettaminen ja oppiminen peruskoulussa.....	52
5	Tutkimuksen metodologinen perusta ja tutkimuksen suorittaminen	62
5.1	Laadullinen tutkimuskehys.....	62
5.2	Hermeneutiikka tutkimuksen metodina	64
5.3	Tutkimusaineisto ja tutkimuksen toteutus.....	69
5.3.1	Aineiston analyysi	72
5.4	Tutkimuskysymykset	76
6	Tutkimustehtäviin vastaaminen	77
6.1	Talvisota opettajan opettamana	77
6.1.1	Opettajien talvisodan opettamiselle antamat merkitykset	78
6.2	Suomen talvisota oppilaiden kokemana	92
6.2.1	Mainilan laukaukset oppilaiden merkityksissä	95

6.2.2	Talvisodan henki oppilaiden antamissa merkityksissä	101
6.2.3	Oppilaiden talvisodan ihmeelle antamat merkitykset.....	107
6.2.4	Mottitaktiikka ja sen saamat merkitykset	114
6.2.5	Talvisota oppilaiden silmin.....	122
6.2.6	Ullakkokomppania-sarja ja päiväkirja talvisodasta	136
6.2.7	Talvisodan asiayhteydestä ”vieraantuneet” vastaukset	139
7	Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus	142
8	Tutkielmasta tehtävät johtopäätökset	150
	Lähteet.....	171
	Liitteet	179

1 Johdanto

Tutkin pro gradu tutkimuksessani kahden koulun opettajien ja oppilaiden talvisodalle ja sen opettamiselle ja oppimiselle antamia merkityksiä. Tutkimuksessani talvisota on ilmiö, jonka kautta tutkin historian opettamista ja sen oppimista pyrin tutkimuskouluilla selvittämään. Tutkimuksesta ei voi vetää laajempia johtopäätöksiä siitä, mitä koulujen historian opetus kokonaisuudessaan pitää sisällään. Samalla on myös syytä todeta, että tutkimuksen tarkoituksena ei ole selvittää sitä, miten hyvin opettajat ovat historiaa opettaneet, eikä myöskään sitä, miten hyvin oppilaat ovat historiaa koulussa oppineet. Tutkimuksessani luodaan kapea kuvaus siitä, millaista historian opiskelu talvisota aiheesta tutkimuskouluilla on ollut.

Kyseistä aihepiiriä on tutkittu suomalaisessa historian didaktisessa tutkimuksessa vähän ja samanlaiseen tutkimukseen en ole työni aikana törmännyt. Aihepiiriä on tutkittu enemmän siitä näkökulmasta, miten historiaa opetetaan, miten sitä tulisi opettaa ja miten sitä on aiemmin opetettu sekä miten opetussuunnitelmat liittyvät historian opettamiseen. Tutkimuksissa on tuotu esille lähteiden käyttöä, syyn ja seurauksen sekä muutoksen ja jatkuvuuden käsittelyä historian opettamisessa. Lisäksi on tuotu esille, miten historian taitoja koulussa olisi opetettava ja kuinka oppilaan olisi oltava historiaa opiskellessaan kuin historian tutkija. Tutkimukset ovat keskittyneet historian opettamisen yleisiin linjoihin kuin yksittäisen aihepiirin ja siitä nousevien merkityksien tulkintaan. (ks. esim. Ahonen 1992; Pilli 1992; Ahonen 2002; Rantala 2002; Virta 2002; Rantala & Ahonen 2015.)

Koulun antama historianopetus on perustunut pitkälti siihen, että kulttuurisesti tärkeitä asioita on välitetty sisältöpainotteisesti oppilaille (Rantala & Ahonen 2015, 101, Virta 2012, 151; Virta 2002, 36.) Historian opettamisen uusi suunta on vastaavasti painottanut oppilaiden historian tiedon luonteen oppimista tärkeyttä. Taitojen oppimisessa oppilas oppii tulkitsemaan lähteitä, arvioimaan tietoa kriittisesti sekä kehittämään historiallisen ajattelun prosesseja ongelmalähtöisen ja tutkivan oppimisen menetelmillä. Oppikirja on tässä vain yksi lähde muiden joukossa. (Rantala & Ahonen 2015, 101; Virta 2002, 36-37.) Opetussuunnitelman perusteiden (2004) tavoitteena ja samalla opetusta ohjaavana asiakirjana se velvoittaa koulun opettavan oppilaille historian taitojen hallintaa, kuten

lähteiden itsenäistä hankintaa, niiden kriittistä analysoimista ja niiden pohjalta perustellun tulkinnan tekemistä. (ks. POPS 2004, 222 – 224.)

Tutkimuksessa nousi molempien koulujen osalta esille, että oppikirjalla on ollut keskeinen merkitys opetuksen osana. Opetuksen rakenne ja sisällöt ovat noudatelleet monilta osin kirjan rakennetta. Samalla oli myös huomattavissa, että oppilaiden tutkimukseen antamissa vastauksissa oppikirjan antama kuva nousi selkeästi esille. Tutkimuskoululla oli talvisodan käsittelyssä käytetty myös historian taitoihin suuntautuvaa oppimista. Oppilaiden oli erilaisia lähteitä käyttämällä ja niitä hakemalla kirjoitettava talvisodan ajasta päiväkirjaa, jossa he joutuivat eläytymään sota-ajan lapsiksi. Tämä kertoo siitä, että opetuksessa on käyty läpi talvisodan sisältöjä sekä myös historian taitoihin tähtäävää opetusta, joissa historiallinen empatia¹ on ajattelua keskeisesti kehittävä työskentelymuoto.

Historian ilmiöt ovat luonteeltaan kompleksisia. Niitä on vaikea tulkita vain yhdestä näkökulmasta käsin. Historian ja samalla myös talvisodan luonteen ymmärtämisen ja oppimisen kannalta asioita on katsottava monesta erilaisesta näkökulmasta, sillä yhdestä suunnasta katsottuna asiasta saa vain yhden näkökulman. Asioiden tarkasteleminen yhdestä perspektiivistä käsin ei välttämättä tuota virheellistä tietoa mutta silloin asioista näkee vain yhden puolen. (Rantala & Ahonen 2015, 91.) Historian oppitunneilla tämä seikka olisi otettava huomioon siinä, että ilmiöitä tarkasteltaisiin monesta erilaisesta lähteestä ja oppilaat saisivat käyttää monipuolisia materiaaleja tiedonmuodostuksensa rakentumisessa. Historiallinen tiedon luonteeseen kuuluvat ristiriitaiset tiedot ja niiden tulkinnat ja kouluopetuksen tehtävänä olisi luoda valmiuksia tarkastella asioita useista näkökulmista käsin (Virta 2002, 36.)

Kokemukseni historian opettajan töitä ja sijaisuuksia tehdessä ovat kuitenkin havahduttaneet minut siihen, että monissa kouluissa historian opettaminen on edelleen hyvin oppikirja- ja sisältösidonnaista ja historian taitojen opiskelu on jäänyt sisällöllisten painotusten jalkoihin. Oppilaille tutkiva oppiminen ja erilaisten lähteiden etsiminen, käyttö, niiden tulkitseminen ja oman perustellun näkemyksen tuottaminen ovat olleet työmuo-

¹ Historiallisella empatialla tarkoitetaan sitä, että oppilaiden on eläydyttävä historialliseen kontekstiin ja ymmärrettävä asiat aikaisten silmin. Tämä tarkoittaa myös, että heidän on ymmärrettävä se, miksi ihmiset toimivat tilanteissa tietyllä tavalla.

toja, jota ei ole opetuksessa ole käytetty kovin paljon ja ne on koettu vaikeina ja työläinä. Oppilaat ovat olleet tottuneita siihen, että erilaisia dokumentteja, kuvia, taulukoita yms. tutkitaan opettajan johdolla mutta omien näkemysten tuottaminen esim. kirjalliseen muotoon on ollut hankalaa. Samalla myös historiallisten syiden ja seurausten pohdittaminen on jäänyt vähäiseksi ja oppilaat ovat nähneet asioissa vain tiettyjä syy-seuraussuhteita. Virta (2002) mainitsee, että historian ilmiöissä on harvoin mahdollista vedota yhteen syytekijään vaan tapahtumien selittäminen on monisäikeistä ja tulkinnanvaraista. Kouluhistoriassa monesti ilmiötä pelkistetään ja lyhennetään ja silloin historiallisen ajattelun avautumista ei tapahdu. (Virta 2002, 52 – 53.)

Historialliset tapahtumat, etenkin talvisodan problematiikka on kiinnostanut minua jo kouluajasta lähtien. Peruskoulussa ja lukiossa opiskelin historiaa ulkoisesti ja monesti asioiden opettelu ja oppiminen tapahtui asioiden ulkoa oppimisen kautta. Vasta yliopisto-opinnoissa ja suorittaessani opettajan pedagogisia opintoja aloin miettiä todellista ymmärrystäni siitä, mitä historia on opettavana oppiaineena. Työskentely historian opettajana on myös avannut silmäni siihen, että sisältöpainotteisessa opettamisessa oppilaille ei ole muodostunut esimerkiksi toisesta maailmansodasta selkeää kuvaa, vaikka se on käyty opettajan johdolla järjestelmällisesti läpi. Oppilaat ovat saattaneet kokea käydyt asiat kokoelmaksi hajatietoja, joita opetellaan vain koetta varten ja silloin ne unohtuvat helposti kokeen jälkeen. (Pilli 1992, 122.)

Tutkimukseni tarkoituksena ei ole tutkia talvisodan historiaa vaan saada käsitys siitä, millaisia merkityksiä tutkittavat antavat kouluopetuksessa talvisodalle ja sen opettamiselle. Tutkimuksen perusteena olevana ilmiönä on talvisota, joka yleisesti nähdään kouluopetuksessa seuraavankaltaisena ajanjaksona. Neuvostoliitto aloitti talvisodan hyökkäämällä marraskuun 30. päivänä Suomeen, sillä Suomi oli sen väittämän mukaan ampunut tykistöllä Neuvostoliiton puolella olevaa Mainilan kylää. Sodan alettua suomalaiset puolustivat maata yhdessä tuumin, mikä synnytti käsitteen talvisodan henki. Suomalaiset toivoivat, että länsivallat lähettäisivät apujoukkoja Suomen tueksi. Apujoukkoja ei ruotsalaisia vapaaehtoisia lukuun ottamatta kuitenkaan saapunut. Rintamalla suomalaiset saivat mm. Karjalan kannaksella ja Raatteentiellä merkittäviä torjuntavoittoja, mitä pidettiin talvisodan ihmeenä. Helmikuussa 1940 venäläisten suurhyökkäyksen aikana suomalaiset joutuivat vetäytymään Viipurin lähettyville. Maaliskuun 13. päivänä Suomi

suostui ankariin rauhanehtoihin ja maiden välille solmittiin Moskovan rauhansopimus. (Hentilä 2004, 175-182.)

Talvisodan historia näyttäytyy oppilaille monesti juuri edellä mainitun kaltaisena ilmiönä. Asioita tarkastellaan yleisellä tasolla. Tapahtumiin, kuten Mainilan laukauksiin tai Raatteentien mottitaisteluiden syvällisempään tutkimiseen ei kouluopetuksessa ryhdytä. Olen havainnut, että koulun oppikirjat esittävät historiallisen tiedon edellä mainitun kaltaisina faktoina, formaaleina(muodollisena ajatteluna) käsitteinä ilman funktionaalista (toiminta, toiminnallinen) otetta. Formaalin lähestymistavan näen perinteisenä otteena opettaa historia normeina (tietty esikuva, malli, ohje, sääntö). Kuten Pilli (1992) toteaa, opettaja ei voi täyttää oppilaan mieltä valmiiksi jäsennellyillä tiedoilla, sillä yksilön kapasiteetti vastaanottaa ja käsitellä tietoa on rajallinen. (Pilli 1992, 122 – 123.) Oppilaille jää helposti faktapainotteisesta opetuksesta hyvin yleinen kuva, josta saattaa seurata, että se ei kehitä oppilaiden erilaisten tulkintojen ja itsenäisen päättelyn kehittämistä.

Oppiminen on kuitenkin kognitiivinen prosessi, jossa oppilas omaksuu uutta tietoa, suhteuttaa sen omiin aikaisempiin tietoihin, muodostaa niistä oman tietorakennelmansa ja tallentaa ne pitkäkestoiseen muistiinsa. Mikäli uusi tieto perustuu ulkoa muistamiseen tai sitä ei työstetä ja pohdita sen tarkemmin, se jää useimmiten silloin merkityksettömäksi ja unohtamiselle alttiiksi pirstaletiedoksi. (Pilli 1992, 122 – 125.) Formaalin lähestymistapa on saanut rinnalleen funktionaalisen lähestymistavan, jolloin historiallisen tapahtumien tarkastelun näkökulma siirtyy lähemmäksi konstruktivistista oppimiskäsitystä, jossa oppilaan toiminnan yksilöllisyys ja oma aktiivisuus painottuvat. Suomalaisessa historianopetuksessa 1990-luvulta lähtien on painotettu sitä, että oppilas oppii historiallisia tapahtumia ja asioita aktiivisella tiedonprosesoinnilla aiemmin vallalla olleen passiivisen mieleen painamisen sijasta. (Rantala & Ahonen 2015, 115.) Historian opetuksen näkökulmasta se tarkoittaa sitä, että sisältöpainotteisesta opetuksesta siirrytään historian taitoja kehittävään opetukseen.

Historian opetus aloitetaan peruskoulun alakoulun viidennellä luokalla. Oppilaan ensimmäiset vuodet historiaa opettaa luokanopettaja, jolle historian tiedeperusta ja ainesisällöt eivät välttämättä ole kovin tuttuja. Toisaalta vuoden 2004 ja 2014 opetussuunnitelmissa opettajalla on suuri valta valita ne sisällöt aihepiirien sisältä, joita

opetuksessa käydään läpi. (ks. POPS 2004, 222 – 226; POPS 2014, 286 – 289; 480 – 483.) Tämä tarkoittaa ja on myös tarkoittanut, että kaikkia historian sisältöjä ei tarvitse käydä läpi, vaan opetuksessa voidaan keskittyä vain joidenkin sisältöjen perusteellisempaan läpikäyntiin. Käytännössä se merkitsee, että opetuksessa paneudutaan syvällisemmin ilmiöihin käyttämällä erilaisia lähteitä, niitä tulkitsemalla ja kriittisesti analysoimalla.

Uuden Perusopetuksen opetussuunitelman perusteiden (2014) myötä historian opetus siirtyy yhä enemmän taitoja painottavaan opetukseen. Alakoulussa luodaan pohja sille, että yläkoulun puolelle siirtyessä lähteiden käyttö, niiden tulkinta ja monitulkinnallisuus olisi opetuksessa tuttua. Toisaalta tämä tarkoittaa myös sitä, että yläkouluissa opettajien olisi päästävä irti siitä, että sisältöjen runsas ja opettajajohtoinen läpikäynti ei ole enää opetussuunnitelmien mukaista. Taitojen opettaminen olisi aloitettava jo alakoulussa ja niiden syventämistä olisi jatkettava yläkoulun puolella.

Kasvatustieteen *pro gradu* -tutkielmani tarkoituksena on selvittää, millaisia merkityksiä opettajat ja oppilaat antavat Suomen talvisodalle ja sen opettamiselle. Lähestyn tutkimustehtävääni siitä näkökulmasta, miten perusopetuksen yläkoulun opetussuunnitelmassa asetetut historian tavoitteet ja sisältöalueet näkyvät perusopetuksen yläkoulun historian oppikirjassa, opettajien välittämänä sekä yläkoulun historian opiskelijoiden omaksumina.

Tutkimustehtävän ja tutkittavien antamien merkitysten pohjalta pyrin tulkitsemaan ja analysoimaan, millaisia asioita opettajat ovat talvisodasta käsitelleet ja miten he ovat talvisodan oppilailleen opettaneet. Toisaalta haluan tietää, millaisia asioita oppilaat ovat opetuksen, oppikirjan ja tunnilla tehtyjen tehtävien perusteella omaksuneet, ja millainen kuva heille on talvisodasta muodostunut. Tekemieni tutkimuskysymysten perusteella pyrin saamaan näihin asioihin vastauksia. Oppilaiden ja opettajien vastauksista olen rakentanut talvisodalle ja sen opettamiselle merkitysrakenteet, joita tulkitSEN hermeneuttisen viitekehyksen ohjaamana. Tutkimusvastauksista saamieni merkitysten, niiden analysoinnin ja tulkinnan pohjalta tarkoitukseni on luoda talvisodasta ja sen opettamisesta mahdollisimman selkeä kokonaiskuva sekä antaa ehdotuksia siihen, miten historian opetusta tutkimukseni tulosten perusteella voisi kehittää suomalaisessa peruskoulussa.

2 Opetussuunnitelmat ohjaavat historian opiskelua

2.1 Historian opetus suomalaisessa koulussa

Historian opetuksella on suomalaisessa koulussa pitkä perinne. Historiaa on opetettu oppiaineena jo vuodesta 1649. Historian opetus säilyi koulun oppiaineena, vaikka Suomi liitettiin vuonna 1809 Venäjän yhteyteen. 1800-luvun loppupuolella ilmestyivät ensimmäiset oppikirjat ja historian opetusta leimasivat sodat, valtiolliset tapahtumat ja hallitsijat, jotka muokkasivat oppilaiden käsityksiä Suomen kansakunnan vaiheista ja nostattivat kansallista identiteettiä. Historialla oli koulussa keskeinen ja tärkeä asema kansallisen identiteetin nostattajana 1900-luvun ensimmäisinä vuosikymmeninä. (Arola 2002, 10-15.) Suuri kansallinen kertomus² oli voimissaan toiseen maailmansotaan saakka mutta sen jälkeen kertomuksen painopiste alkoi siirtyä hyvinvointivaltion kehittymisen ja rakentumisen tarkasteluun. (Arola 2002, 22-23.)

Merkittävimmät historianopetukseen vaikuttaneet ratkaisut tehtiin 1970-luvulla, jolloin kouluissa siirryttiin eheästä kronologisesta opetustyylistä saarekeajatteluun. Opeteltaviksi asioiksi valittiin vain aihepiiriin oleellisimmin vaikuttaneet sisällöt. Vuoden 1985 peruskoulun opetussuunnitelma painotti yhteisiä valtakunnallisia sisältöjä mutta vuoden 1994 opetussuunnitelmassa siirryttiin taidollisia ja koulu- ja kuntakohtaista opetussuunnitelmaa korostavaan historian opetukseen. (Rantala & Ahonen 2015, 109-110; Virta 2012, 151; Arola 2002, 25.) Muutoksen taustalta oli koulutuspoliittisen paradigman muutos, jossa sisällöistä päättäminen hajautettiin kunta- ja koulukohtaisiksi asioiksi. (Koski 2000, 176; Koski 2013, 198.) Opetussuunnitelma heijastaa laajemmassa kontekstissa peruskoulua käyville oppilaille aikansa historiapolitiikkaa ja historiakulttuuria, sillä siinä määritellään keskeisesti arvot, taidot ja tiedot, mitä valtiovalta haluaa suomalaisten koulujen välittävän ja opettavan oppilailleen. (Rantala & Ahonen 2015, 97-98; Virta 2012, 151; Virta 2008, 22.)

² Suureen kertomukseen perustuva historian opetus tähtää kansallisen yhteenkuuluvuuden ja arvoperustan vahvistamiseen, joissa entiset hallitsijat, suurmiehet ja sotasankarit yms. ovat tarkastelun keskipisteenä. Asioita tarkastellaan makrotason näkökulmasta ja mikrotason, kuten vähemmistöjen, häviäjien, naisten aseman tarkasteleminen ovat puuttuneet kokonaan tarkastelusta. Historian opetuksen mielenkiinnon kohteena olivat asiat, jotka tukivat valtiollista kehitystä ja olleet poliittisesti tärkeitä.

Yläluokilla on vielä voimassa vuoden 2004 opetussuunnitelma, joka on kuvaus historian opiskelun tavoitteista, sisällöllisistä tiedoista ja arviointiin liittyvistä valtakunnallisista ohjeista. Tällä on tarkoitus vastata opiskelijan kokonaisvaltaista tarvetta oppiaineen opiskeluun ja antaa myös opettajalle mahdollisuus kehittää omaa opetustaan oppilaiden tarpeita vastaaviksi. Opetuksen tavoitteena on tuoda mukaan enemmän ongelmalähtöistä, tutkivaa ja yhteistoiminnallista oppimista. Opettajan tehtävänä ei ole sisältötietojen kaataminen oppilaille vaan olla enemmän toiminnan ohjaaja ja mahdollistaa oppilaiden omatoiminen oppiminen sekä historiallisen ajattelun opettaminen. (Rantala & Ahonen 2015, 98; Veijola 2013, 87; Rantala 2009, 31.) Koulun arjessa tämä tarkoittaa, että oppilas etsii yksin tai ryhmässä asetettuihin ongelmiin vastauksia ja opettaja ohjaa oppilaan löytämään oikeat lähteet ja menetelmät niiden löytämiseen.

Opettajan velvollisuus on noudattaa sekä valtakunnallista että kunta ja koulukohtaista opetussuunnitelmaa. Opettaja saa valita oman pedagogisen näkemyksen mukaan, millaisilla opetusmenetelmillä oppiainettaan oppilaille opettaa. Kouluissa toimivat historianopettajat noudattavat samaa opetussuunnitelmaa mutta heidän asettamansa opetuksen tavoitteet saattavat poiketa toisistaan erilaisten henkilökohtaisten näkemysten pohjalta. (Rantala & Ahonen 2015, 99.) Opettajat voivat opetuksessaan painottaa erilaisia asioita ja lähestyä niitä erilaisista näkökulmista käsin. Työtavat saattavat poiketa toisistaan hyvinkin merkittävästi, sillä asiat voi opettaa oppilaille valmiiksi jäsennehtyinä tai vastaavasti oppilaat joutuvat itse muodostamaan käsityksen opeteltavasta ilmiöstä.

Rantala ja Ahonen (2015) tuovat kyseisestä asiasta esille yhdysvaltalaisen VanSledright (2011) esille tuoman esimerkin, jossa opettajat käsittelevät Yhdysvaltain sisällissodan aikaista presidentti Abraham Lincolnia. Opettajista ensimmäinen keskittyy tärkeäksi katsomaansa Lincolnin henkilöhistoriaan ja suureen valtiomieheen, jonka toimintaan oppilaiden on hyvä oppia tuntemaan. Vastaavasti toinen opettajista pitää Lincolnia kiistanalaisena presidenttinä ja hänen työtapanaan on antaa oppilaiden muodostaa oma kuva presidentistä erilaisten dokumenttien kuten puheiden ja sanomalehtikirjoitusten avulla. (Rantala & Ahonen 2015, 99-100.) Esimerkki kertoo, että aiheita voidaan lähestyä eri näkökulmasta. Oman tutkimusaiheeni näkökulmasta joku opettaja saattaa painottaa talvisodan poliittista ja sotatapahtumiin liittyvää puolta kun toinen opettaja painottaa sodan merkitystä tavallisen ihmisen ja hänen kokemuksensa pohjalta. Työskentelyssä

voidaan edetä sekä opettajajohtoisesti tai oppilaat käyttävät erilaisia historiallisia dokumentteja, joiden pohjalta saavat luoda oman käsityksensä käsiteltävästä aiheesta.

Rautiainen (2012) tuo esille näkökulman, että opetussuunnitelmien ja puheen tasolla muutos saattaa olla nopea mutta käytännössä asiat muuttuvat hitaasti. Kouluissa uudet opettajat sosiaalistetaan helposti siihen muottiin ja normeihin, miten oppiainetta koulussa pitäisi opetetaan. (Rautiainen 2012, 47; kts. Veijola 2013, 87.) Rautiaisen esiintuoma näkemys myös antaa viitteitä siitä, että uuden opettajan on vaikea lähteä muuttamaan koulun ja oppiaineensa opetusta erilaiseen suuntaan kuin koulussa on aiemmin ollut tapana. Uuden opettajan saamat ”ohjeet” saattavat aiheuttaa sen, että vanhat toimintatavat aineen opettamisessa jatkuvat tai ne muuttuvat vain hitaasti opetussuunnitelman osoittamaan suuntaan.

Opetussuunnitelmaan tehdyt muutokset eivät näy heti koulujen käytänteissä vaan niiden käyttöönotto tapahtuu aina viiveellä, jonka pituus riippuu opettajien asenteista ja sitoutumisesta muutokseen, annettavan ohjeistuksen selkeydestä kuin myös opettajille tarjotun tukimateriaalin riittävydestä. Käytännön tasolla, kuten Rantala ja Ahonen (2015) brittiläistä historiandidaktikko Christine Counsellia lainaten tuovat esille, että Britanniassa 1990-luvun opetussuunnitelman muutokset on sisäistetty kahden vuosikymmenen jälkeen. (Rantala & Ahonen 2015, 113-114; Veijola 2013, 92-93.)

Opettajan työn suunnittelun ja toteutuksen kannalta on luonnollista, että muutoksia aletaan tekemään vähitellen, sillä kaiken muuttaminen on jo käytännön työn kannalta mahdotonta. Käytännön syinä sisältöpainotteisessa opetuksessa pysymisessä saattavat olla laajat oppimäärät, kiireinen opetustahti sekä kokeet, joihin valmistautuminen opettajan mielestä vaatii suuren asiamäärän käsittelemistä tunneilla. Tämän lisäksi suuret luokkakoot voivat olla hankaloittamassa opetustyylin muuttamista. (Virta 2002, 46.)

Sisältöjen ja taitojen vastakkainasettelu ei ole hyödyllistä ja niiden välille on löydettävä oikea tasapaino, sillä kumpiakin taitoja tarvitaan oppilaan historiallisen ajattelun kehittymiseksi. Oppimisen kannalta olisi hedelmällisintä, että opettaja yhdistäisi taitojen harjoittelun sisältöjen opiskeluun. Huolena on esitetty, että historian ilmiöiden ja tapahtumien sijoittuminen kokonaisuuden kannalta laajoihin kokonaisuuksiin saattaa taitopainotteisessa opetuksessa vaarantua. (Rantala & Ahonen 2015, 114; Vänttinen 2009, 24;

Rantala 2005, 5.) Virta (2002) tuo esille aiheen toisen puolen. Sisältöjä painottavassa opetuksessa käsiteltävä tietomäärä on laaja ja pysyy käsittelyssä yleisellä tasolla. Silloin oppilaat tutustuvat aiheisiin pintapuolisesti mutta he eivät opi ymmärtämään ja pohtimaan asioiden välisiä suhteita kriittisesti erilaisista näkökulmista. (Virta 2002, 46; Ragland 2007, 222-223.) Ilman opettajien asenteen muuttumista on vaarana, että taitopainotteinen opetus ei toteudu vaan opetuksessa pidättäydytään vanhoissa sisältöä painottavassa perinteessä ja opetuksessa ei silloin päästä opetussuunnitelman perusteiden asettamalle historian ymmärtämisen tasolle.

Historian opetuksessa ollaan tällä hetkellä tilanteessa, että toiset opettavat mahdollisimman paljon sisältöjä, vaikka niiden käsittely jäisi tietojen puolesta pintapuolisiksi. Oppikirjojen runsas sisältötarjonta sekä historian opetuksessa vallinnut sisällötpainotteinen perinne ohjaavat monia opettajia helposti jatkamaan sisällötpainotteista historian opetusta. Toiset opettajat keskittyvät harvempiin sisältöihin mutta asioiden syvällisempään käsittelemiseen, jolloin ajattelutaitojen oppiminen tuovat oppilaalle syvemmän ja pysyvämmän oppimistuloksen. (Rantala & Ahonen 2015, 114-115; Virta 2002, 46.) Historian tapahtumia voidaan opettaa molemmilla tyyleillä mutta opettajan on ratkaistava se, miten paljon opetuksessa painotetaan sisältötietoja vai keskitytäänkö sisältöjen kustannuksella taitojen oppimista. Molemmilla koulukunnilla on edelleen omat kannattajat suomalaisessa historian opettajakunnassa. Historian opetuksen suuntia on kutsuttu perinteiseksi ja vaihtoehtoiseksi tavaksi opettaa historiaa.

Vuosien 1994 ja 2004 opetussuunnitelmauudistuksien jälkeen oppimateriaalikustantajat jatkoivat samantyyllisillä oppikirjasarjoilla, jotka eivät tukeneet opettajien siirtymistä taitopainotteiseen historian opetukseen. Molempien opetussuunnitelmauudistusten jälkeen historian oppikirjat säilyttivät historian ilmiöihin ja tapahtumiin liittyvän sisällötpainotteisen rakenteen. Oppikirjojen muuttumattomuudesta johtuen oppikirjat eivät johdattaneet historian arviointikriteerien mukaiseen opiskeluun. Arviointikriteerien haastavuus sekä yhteismitallisen arviointijärjestelmän puuttuminen, siirtymäajan lyhyys ja saatavilla olevan oppimateriaalin luonne ovat yhdessä tekijöitä, jotka ovat hidastaneet taitopainotteiseen historianopetukseen siirtymistä. (Rantala & Ahonen 2015, 118-119; Rantala 2005, 4-5.)

Rantala ja Ahonen (2015) mainitsevat, että historian opettajat eivät opetustavan muutoksesta huolimatta saaneet täydennyskoulutusta taitopainotteiseen opetukseen siirtymisestä. Lisäksi taitopainotteisesta opetuksesta ei opettajien omissa seminaareissa ja ammattilehdissä syntynyt rakentavaa ja siirtymistä helpottavaa keskustelua. (Rantala & Ahonen 2015, 119-120.) Sisältöperustaisen opiskelun jatkuminen suomalaisissa kouluissa on selvästi yhteydessä siihen, että opettajakunta ei ole saanut riittävästi koulutusta taitopainotteisen opiskelun opettamiseksi kouluissa. Tästä johtuen on helpompi jatkaa vanhalla mallilla kuin lähteä kokeilemaan jotain itselle vierasta opetustapaa.

Opetushallituksen vuonna 2011 historian osaamista kartoittanut arviointi osoitti sen, että historian opetus on jatkanut sisältöpainotteista opetusta. Tämä tuli arvioinnissa esille siinä, että oppilaat pärjäsivät muistia ja faktatietoa mittaavissa monivalintatehtävissä suhteellisen hyvin. Tulkinta- ja selitystehtävissä oppilaat eivät pärjänneet hyvin. Ilmiöiden selittämisessä ja tulkintojen tekemisessä sekä asioihin liittyvän, aiemmin opitun tiedon soveltamisessa oppilailla oli suuria vaikeuksia. Tulokset osoittivat, että historiallisen ajattelun hallinta oli valtaosalla oppilaista heikkoa. (Ouakrim-Soivio & Kuusela 2012, 49-59, 77-82; ks. myös Rantala & Ahonen 2015, 120.) Opetushallituksen toteuttama arviointi kertoo siitä, taitopainotteinen historian opetus ei ole tullut osaksi käytäntöä vaikka opetussuunnitelmissa parikymmentä vuotta sitten siirryttiin taitopainotteiseen opetukseen. Britanniassa ja Suomessa saadut käytännön tulokset ovat monilta kohdilta yhteneväiset siinä, että uudistukset ovat hitaita ja siirtyvät käytännöiksi hitaasti.

2.1.1 Historianopetuksen perinteinen ja uusi suunta

Perinteisen opetustradition keskipisteenä on kansallisen historian opettaminen ja siinä tarkastelun lähtökohtana on nykyisyys, jota selitetään viittaamalla menneisyyteen. Historian tapahtumia ja asioita opettavilta opettajilta vaaditaan sisältötietojen kattavaa hallintaa. Perinteisessä opetustraditiossa oppilas on saamansa tiedon vastaanottaja. Opetuksen tavoitteena oli kulttuurisien ja tärkeiksi katsottujen ja usein kansallisten suurkertoimusten ja historiallisten tapahtumien välittäminen oppilaalle. (Rantala & Ahonen 2015, 101; Veijola 2013, 91; Virta 2012, 151; Berg 2007, 34; Husbands, Kitson & Pendry 2003, 28-30.) Tällaisia kulttuurisia tavoitteita ovat perinteisessä historian opetuksessa

olleet kansakunnalle merkittävät historialliset tapahtumat, joihin katsotaan kuuluvaksi sodat, hallitsijat ja niiden vaihdokset sekä kansallisten sekä kaikki kansakuntaan ja sen kehittymiseen liittyvät tapahtumat.

Toisen maailmansodan jälkeiseen aikaan kouluissa opetettiin suureen kertomukseen perustuvaa historiaa. 1900-luvun lopulla historian opetuksen traditio alkoi saada kritiikkiä osakseen. Tästä huolimatta monessa maassa historian opetussuunnitelma ja opetus nojaa edelleen perinteiseen malliin ja kansallisen yhteenkuuluvuuden vahvistamiseen ja vaalimiseen. Myös eräät eturivin historioitsijat ovat pitäneet tärkeänä yhteisön kollektiivisen muistin ja identiteetin vahvistamista omissa historiaan liittyvissä tutkimuksissaan. Lisäksi 1980-luvulla suuret konservatiiviset valtionpäämiehet Britannian M. Thatcher, Yhdysvaltojen R. Reagan ja Länsi-Saksan H. Kohl ottivat kantaa siihen, että historianopetuksen tulisi perustua enemmän suureen kertomukseen kuin kriittiseen historianopetukseen. Heidän mielestään kansan yhteisöllinen identiteetti oli tarpeellinen ja historianopetuksen tuli perustua yhdenmukaisiin ja yhteiskunnallisesti tärkeiksi katsottujen asioiden käsittelemiseen. (Rantala & Ahonen 2015, 103-104; Veijola 2013, 91-92; Rantala 2009, 30-31; Rantala 2008, 3; Ahonen 2002, 71; Arola 2002, 22-23; Ahonen 1998a, 28-30.)

Suureen kertomukseen perustuvasta historian opetuksesta ovat puuttuneet eri vähemmistöt, hävinneeseen osapuoleen tai ryhmittymään kuuluneet historialliset toimijat sekä myös naiset ja lapset. Marginaaliryhmien ja hävinneiden historiaa ei ole pidetty oppilaiden oppimisen kannalta olennaisena sillä niiden oppimisella ei ole voitu vahvistaa kansan yhtenäisyyden tunnetta. Monet vähemmistöön kuuluneet ovat kokeneet historian tapahtumat valtavirrasta poikkeavalla tavalla, sillä heidän historia on koostunut erilaisista merkityksistä. Tämä on johtanut siihen, että marginaaliin jääneet ryhmät ovat välittäneet historiaansa epävirallisten kanavien kautta, sillä kouluopetus ja virallinen historia ei ole antanut siihen mahdollisuutta. Suureen kertomukseen perustuva historianopetus alkoi saada vähemmistöjen unohtamisesta runsaasti kritiikkiä osakseen. Tämä on aiheutti sen, että historian tutkimuksessa on alettu tutkia mm. naisten, erilaisten ammattiryhmien, järjestöjen ja paikallisyhteisöjen historiaa. (Rantala & Ahonen 2015, 104-105; Virta 2008, 22-24, 28-29; Berg 2007, 68; Ahonen 1998a, 30-31.)

Historian opetuksen keskeisenä pyrkimyksenä on ollut tarjota oppilaille yhtenäisen kuvan kansakunnan tärkeimmistä vaiheista. Tämä makrotasolta tapahtuva kohteiden tarkastelu on kaukana oppilaiden elämismaailmasta ja se ei tarjoa heille konkreettista aineuttavaa. Lisäksi valmiin tarinan omaksuminen on vaikuttanut siihen, että oppilaat kokevat menneiden asioiden opiskelun tylsänä ja se on passivoittanut oppilaita. (Rantala & Ahonen 2015, 104; Veijola 2013, 93-94.) Yhtenä syynä historian opiskelun mielekkyyteen on varmasti sillä, että opetuksessa on painotettu liikaa sisältöjä. Tämän lisäksi nuorilla ei ole henkilökohtaista tartuntapintaa menneisiin tapahtumiin ja heidän mielenkiintonsa kohdistuu yläkouluiässä historiaa konkreettisimpiin asioihin. Myös maailmansodan tapahtumat saattavat tuntua kaukaisilta ja vierailta ja niitä ei sen vuoksi koeta merkityksellisiksi asioiksi. Rantala ja Ahonen (2015) kuitenkin mainitsevat, että osalle oppilaita on helpompi ja mielekkäämpi opiskella suureen kertomukseen mukaisessa opetuksessa, jossa tieto on valmiiksi jäsenneltyä ja sitä on silloin helpompi hallita (Rantala & Ahonen 2015, 106-107.)

Suomalaista historian opetusta on arvosteltu siitä, että se on tähdännyt tiedon siirtämisestä oppilaille ja se ei ole kehittänyt oppilaiden kognitiivisten valmiuksia. Opettajat ovat nähneet velvollisuutenaan jäsentää asiat oppilaille valmiiksi. Faktatietoon perustuvasta opetuksesta oppilaalla saattaa olla muistissa paljon historiaa liittyviä tapahtumia, nimiä ja erilaisia yksittäistietoja mutta asioiden väliset yhteydet saattavat olla selkiytymättömiä. Kokonaisuuksien ja asioiden laajempien yhteyksien jäsentymistä oppilaalle ei ole syntynyt. Tutkimukset myös osoittavat, että sisältöjä on opeteltu kokeita varten mutta opittuja asioita ei ole osattu soveltaa käytäntöön tai niistä ei osata tehdä omia perusteltuja näkemyksiä. (Virta 2002, 36-39; Ouakrim-Soivio & Kuusela 2012, 49-59, 77-82.) Tutkimukset antavat viitteitä siitä, että kouluopetus painottuu suomalaisessa koulussa sisältöjen oppimiseen ja oppilaille ei ole tullut taitoja soveltaa oppimiaan asioita laajempiin yhteyksiin. Tämä myös kertoo, että oppilaat eivät ole kouluopetuksessa päässeet harjoittelemaan kyseisiä taitoja riittävästi.

Suomalaisessa historian opetuksessa on nähtävissä piirteitä suureen kertomukseen perustuvasta opetuksesta, jossa historian ilmiöitä tarkastellaan ainoastaan oppikirja- ja sisältölähtöisesti. (Vänttinen 2009, 64; ks. Historian tuulet 8.) Suomessa käytettävät opetussuunnitelmat (2004 ja 2014) antavat kuitenkin opettajalle mahdollisuuden käsitellä historian aiheita haluamastaan näkökulmasta ja ottaa tarkasteluun myös marginaali-

ryhmien ja häviäjien historiaa, sillä opetussuunnitelman väljyys antaa siihen mahdollisuuden. Opetussuunnitelma velvoittaa opiskelemaan historiaa taitopainotteisesti, joissa sisältöjen painotus on opettajan valittavissa. Opetuksessaan opettaja voi käyttää sellaisia opiskelumenetelmiä, joilla taitopainotteista opetusta voidaan harjoitella.

1950-luvun puolivälistä lähtien Yhdysvalloista ja 1970-luvulta Britanniasta alkaneet kehityshankkeet toivat vallitsevalle historian opetussuunnitelma-ajattelulle varteenotettavan vaihtoehdon. Uusi historia toi esille uudenlaiset toimijat ja ilmiöt ja alettiin pohtia sitä, millaista ja kenen historiaa kouluissa opetetaan. Toiseksi vaatimukseksi esitettiin kriittisten tiedonkäsittelyvalmiuksien nostaminen historian opetuksen yhdeksi toimintatavaksi. Käytännössä tämä tarkoitti, että sisältötietoja tärkeämpänä alettiin nähdä oppilaan taito käsitellä saamaansa tietoa. Suomalaisessa opetussuunnitelmassa tämä painotus murtautui esiin 1990-luvulta alkaen ja vuoden 2004 opetussuunnitelmassa taitopainotteinen opetus oli opetussuunnitelman keskeinen tavoite. Historian opetuksen tavoitteeksi tuli oppilaiden historiallisten taitojen ja ajattelun kehittäminen. (Rantala & Ahonen 2015, 101, 107, 113; Veijola 2013, 92; Virta 2012, 151; Ahonen 1998b, 36.) Käytännön tasolla muutokset eivät kuitenkaan tapahdu hetkessä vaan opetustapojen muutokset vaativat yleensä aikaa ja perinteiden muuttuminen on hidas prosessi.

Vaihtoehtoisessa historian opetuksessa tarkastelu painopiste on suuntautunut historian erilaisiin toimijoihin. Tässä tavassa historian opettaminen nähdään osana oppilaan kasvattamista kriittiseksi kansalaiseksi. Tähän pääsemisen edellytyksenä on, että oppilas hallitsee historian taitojen haltuunoton. Käytännössä se merkitsee, että oppilaalla on valmiudet lähteiden tulkitsemiseen ja hän osaa tiedon kriittisen arvioimisen. Hänellä on taito asettaa ilmiö oikeaan asiayhteyteen sekä johtopäätösten tekeminen kirjalliseen, suulliseen tai johonkin valitsemaansa muotoon tekemänsä analyysin perustalta. Asioita analysoidessaan ja muistiin painaessaan oppilas luo oman kuvan käsiteltävästä asiasta. Opettaja ei ole vaihtoehtoisessa tavassa historiallisen tiedon jakaja vaan hänen tärkeimpänä tehtävänä on oppimisprosessin ohjaaminen ja historian ajattelutaitojen opettaminen. (Rantala & Ahonen 2015, 101; Virta 2002, 47-48.) Opettaja ei anna oppilaille historiallisia tietoja valmiina vaan oppilas joutuu itse hankkimaan tietonsa erilaisista lähteistä, vertailemaan niitä sekä analysoimalla hän luo oman kuvan käsiteltävänä olevasta aihealueesta.

Historiallisen tiedon luonteeseen kuuluu, että ilmiöitä tarkastellaan moniperspektiivisesti, sillä eri ihmiset ja ihmisryhmät saattavat kokea saman tapahtuman hyvinkin erilaisesti. Ristiriitaisuuksien ja erilaisten lähteiden ja tulkintojen vertailu johdattaa oppilaan huomaamaan, että erilaisia totuuksia on olemassa rinnakkain ja ilman moniperspektiivistä tarkastelua ne olisi saattanut jäädä huomaamatta. Tämä antaa oppilaalle mahdollisuuden rakentaa historiallisista asioista omakohtaiset merkitykset, jolloin heidän ei tarvitse omaksua opettajan valmiiksi jäsennehtyä ja mahdollisesti yhdestä perspektiivistä lähestyvää tulkintaa. (Rantala & Ahonen 2015, 105-106; Virta 2012, 148; Ahonen 1998b, 36-37.) Virran (2002) mukaan luennoiva opetus on tehotonta, sillä valmiiksi jäsennehtyessä opetuksessa oppilaan ei tarvitse pohtia asioita kovin syvällisesti ja saadut tiedot unohtuvat helposti. (Virta 2002, 39.) Oppilaan oppimisen kannalta asioiden tarkasteleminen monesta erilaisesta näkökulmasta ja useiden erilaisten lähteiden vertailu keskenään antaa asioista oikeudenmukaisemman kuvan kuin se, että pidättäytytään vain yhdestä näkökulmasta tapahtuvaan asioiden tarkasteluun.

Taitopainotteinen historianopetus on saanut kritiikkiä siitä, että opetuksen sisältöjä joudutaan entisestään karsimaan ja sen seurauksena oppilaille ei muodostu riittävän eheää kuvaa menneisyydestä ja sen tapahtumista. Taitopainotteisen opetuksen kannattajat kyseenalaistavat historiakuvan eheyden, jonka kouluopetus oppilaalle voi antaa. Dokumenttien tutkiminen ja taitoja harjoittavat työtavat vaativat huomattavasti enemmän aikaa kuin opettajan valmiiksi jäsennehty perinteinen työskentelytapa. Oppilaan valmius arvioida eri näkökulmien ja lähteiden vaikutus tietoon on heidän mielestään oleellisempaa kuin tarkkojen sisältöjen omaksuminen. (Rantala & Ahonen 2015, 109; Veijola 2013, 92; Rantala 2009, 30-31.) Erilaisten lähteiden läpikäyminen kuitenkin antaa oppilalle valmiudet siihen, että hän voi muodostaa oman kokonaiskuvan tapahtumasta ja täydentää niitä myöhemmin parhaaksi katsomillaan sisällöllisillä faktatiedoilla.

Historian tiedonluonne ohjaa tutkivaan ja ongelmalähtöiseen historian oppimiseen, sillä silloin oppilas voi huomata, että historiaa ja sen ilmiöitä voidaan tarkastella monesta erilaisesta näkökulmasta ja lähteestä käsin (Virta 2002, 36-37.) Samalla se auttaa havaitsemaan, että ilmiöistä on monia erilaisia näkemyksiä, jotka ovat vaikuttaneet asiaan. Tämä auttaa ymmärtämään, että yksi näkökanta ei välttämättä ole väärä ja toinen vastaavasti oikea, vaan lähteiden ero johtuu erilaisista näkökulmista. Opettajan tehtävänä on tuoda esille sellaisia lähteitä, joiden avulla oppilas voi muodostaa oman näkemyk-

sensä asiasta sekä auttaa oppilasta oman näkemyksen hahmottamisessa. Tällaisen historiallisten ajatteluprosessien opettaminen oppilaille vaatii aikaa, josta johtuen historian sisältöalueiden laajuus supistuu perinteisen opetustradition perustuvaan historianopetukseen verrattuna. (Rantala & Ahonen 2015, 109; Ahonen 1998b, 39-41.) Opetustavan etuna on se, että oppilas joutuu dokumentteja lukiessaan pohtimaan, miten erilaiset asiat ovat vaikuttaneet tapahtumien kulkuun. Tämä auttaa huomaamaan, että historiaa ja sen tapahtumia ei voi tarkastella vai tietyn ”tähtäimen” läpi.

Historian opiskelun moninäkökulmaisesta on oppilaalle monesti haastavaa ja vaikeaa, sillä silloin historiallisen tiedon hallittavuus ja selkeys eivät ole valmiiksi annettuna. Historiallisten ilmiöiden tutkivassa opiskelussa oppilas joutuu itse tuottamaan tietoa ja tekemään päätelmiä, joista vallitsee erilaisia tulkintoja. Taitojen opettaminen on osoittautunut myös historian opettajille haasteeksi. Opettajan on helpompi opettaa tarkkaan rajattuja ja määriteltyä sisältötietoa kuin saada oppilaat kriittisesti kyseenalaistamaan ja tekemään saamastaan informaatiosta omia päätelmiä. (Rantala & Ahonen 2015, 106, 108; Rantala 2012c, 445.) Itsenäisen tiedon tuottaminen ja päätelmien tekeminen vievät enemmän aikaa ja oppiminen saattaa tuntua työläältä työtavalta. Sen takia kaikki oppilaat eivät pidä sitä mielekkäänä tapana opiskella historiaa. Kokonaisuuksien hahmottamisen kannalta ilmiöiden tutkiminen moninäkökulmaisesta ja lähteitä käyttämällä antaa asioista syvällisemmän ja monipuolisemman kuvan.

Kahden opetussuunnan poikkeavuus johtuu lähinnä siitä, että niillä on erilaiset tiedonkäsitykset historiasta. Sisältöihin opetuksensa perustavat opettajat näkevät historiatiedolla itseisarvon, kun vastaavasti taitopainotteinen opetus pitää historian sisältötietoja välineenä taidollisten valmiuksien kehittämisessä. Tarkastellaan oppilaan historian oppimista tai historiankäsityksiä sisällöllisten tai taitoperustaisen oppimisen näkökulmasta, tarvitaan historian tiedon luonteen, ajattelu- ja oppimisprosessien, oppimisvaikeuksien, kognitiivisen kehityksen sekä kielellisen kehityksen tuntemusta. (Rantala & Ahonen 2015, 109; Virta 2012, 148.)

Traditioiden merkittävimmät erot ovat siinä, että perinteisessä mallissa opettaja pääsääntöisesti valitsee ne aiheet joita käsitellään. Opettaessaan hän jäsentelee historian tiedot valmiiksi, joita pitää oppimisen kannalta tärkeänä. Oppilaan ei silloin tarvitse miettiä, mitä muita näkökulmia asiasta voi esiintyä. Tällaisessa opetuksessa ehditään

käydä läpi enemmän historian sisältöjä mutta asioiden käsittely jää silloin pintapuoliseksi ja opettajan antamat tulkinnat joutuvat harvoin oppilaiden kriittisen pohdinnan kohteiksi. (Rantala & Ahonen 2015, 109.) Pintapuolisen käsittelyn seurauksena oppilaista voi tuntua, että historian opiskelussa joutuu omaksuma suuren määrän asioita ajallisesti pitkän ajan sisäpuolella. Samalla historian opiskelu voi tuntua vain vuosilukujen ja erilaisten sotien ja niiden taustailmiöiden käsittelynä.

2.2 Historia opetussuunnitelman perusteissa

Valtakunnallinen opetussuunnitelma antaa opetukselle raamit ja opetuksen suunnittelulle suunnan. Koski (2013) tuo esille, että opetussuunnitelmiin valitaan sen suunnitteluvaiheessa kaikesta tiedosta kulloinkin yhteiskunnallisesti tärkeimpänä pidetyt asiat. Siinä esitetään opetuksen keskeiset tavoitteet, millaisia asioita oppilaan oppimisen kannalta pidetään tärkeänä ja millaisia tieto- ja taitosisältöjä aineiden opetukseen sisällytetään sekä mitkä ovat oppimisen arvioinnin kriteerit. Peruskoulun opetussuunnitelma sisältää valtiollisen näkemyksen siitä, mitä jokaisen kansalaisen ja yksilön tulee tietää ja osata. (Koski 2013, 196-197; Koski 2000, 174-175.)

Tutkimukset koulujen käytännöistä kuitenkin kertovat, että opetussuunnitelmien ideaali ja koulujen käytäntö eivät kohtaa, sillä opettajat eivät välttämättä tunne oppiaineen valtakunnallisten opetussuunnitelmien sisältöjä, vaikka ne ovat keskeisimpiä opetusta ohjaavia asiakirjoja (Koski 2013, 196-197; Koski 2000, 174-175.) Historian opetusta suunnitellessaan opettaja joutuu miettimään, miten historian taitojen ja sisältöjen välillä edetään. Opettajan on valittava tarkasteleeko asioita makro- vai mikronäkökulmasta ja käsittelekö opetus poliittista, kulttuurista vai sosiaalishistoriallista näkökulmaa. Oppilaalle muodostuvan historiankuvan kannalta opettajan tekemillä valinnolla on merkityksiä. (Rantala & Ahonen 2015, 124; Vänttinen 2009, 60.)

Historiaa opiskellaan suomalaisessa peruskoulussa vuosiluokilla 5 – 8. Tutkimuskouluilla olevat oppilaat opiskelivat historiaa viimeistä vuotta peruskoulussa. Tutkimukseni ajankohtana keväällä 2016 oli käytössä vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteet. Tämä on määrittänyt sen, että viitatessani alakoulun opetussuunnitelmaan

tarkistelen vuoden 2004 enkä 2014 opetussuunnitelman perusteita, vaikka tutkimuksen valmistumisen aikoihin alakoululla on jo käytössä uusi opetussuunnitelma. Saman vuoden opetussuunnitelmien tarkastelu antaa yhdenvertaisen lähtökohdan historian sisältöjen ja tavoitteiden tarkastelulle.

Opetussuunnitelman valtakunnallisissa perusteissa historian tehtävänä (2004) on ohjata oppilasta kasvamaan vastuulliseksi toimijaksi, joka osaa käsitellä erilaisia ilmiöitä kriittisesti ja ymmärtämään, että kulttuurit ovat historiallisen prosessin tulosta. Opetuksessa käsitellään sekä yleistä että Suomen historiaa. Opetuksessa annetaan oppilaalle valmiudet rakentaa identitettiään, perehtyä ajan käsitteeseen ja ymmärtää ihmisen toimintaa sekä henkisen ja aineellisen työn arvoa. Vuosiluokilla 5 ja 6 oppilas perehtyy historiallisen tiedon luonteeseen ja sen hankkimiseen sekä tutustuu omiin juuriinsa ja merkittäviin ilmiöihin esihistoriasta Ranskan suureen vallankumoukseen saakka. Sisältöjen opetuksessa korostetaan historian toiminnallisuutta ja oppilaan kykyä eläytyä menneisyyteen. Yläkoululla syvennetään oppilaan käsitystä historian tiedon luonteesta ja vahvistetaan oppilaan identiteettiä perehdyttäen hänet muihin kulttureihin ja niiden vaikutuksiin. (POPS 2004, 222,224³; ks. myös Vääntinen 2009, 60-61.)

Historian arvioinnin kriteerit ja tavoitteet alakoulussa

Alakoulun historian opetusta ohjaa opetussuunnitelman 6. luokan arvioinnin kriteerit. Ne määrittävät hyvän osaamisen alakoulun päättyessä. Tämä antaa opettajalle suuntaviivan siihen, millaisia taitoja oppilaille koulussa on opetettava ja mihin opetuksessa on suuntauduttava. Arvioinnin kriteereissä hyvään osaamiseen kuuluu faktan erottaminen mielipiteestä ja lähteen ja siitä tehdyn tulkinnan erottaminen toisistaan. Oppilas osaa jaotella menneisyyttä kronologisesti eri aikakausiin ja pystyy nimeämään aikakausille ja yhteiskunnille ominaisia piirteitä. Tämän lisäksi oppilas tunnistaa ilmiöiden jatkuvuuden sekä ymmärtää, ettei muutos ole sama kuin edistys ja se ei merkitse ihmisille samaa asiaa. Oppilas osaa eläytyä menneen ihmisen asemaan ja selittää ihmisten erilaisia toimintatapoja sekä tuntee syy- ja seuraussuhteiden merkityksen. Tapahtumasta tai ilmiöstä on tuotettava kertomus joidenkin toimijoiden

³ Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Käytän tutkimuksessani POPS 2004 lyhennettä viitatessani valtakunnalliseen opetussuunnitelman perusteisiin.

näkökulmasta sekä tiedettävä, että asiat voidaan tulkita eri tavoin. (POPS 2004, 223-224.)

Valtakunnallisessa opetussuunnitelman perusteissa (2004) historian opetuksen tavoitteena on ymmärtää, että historian tiedot ovat historioitsijoiden tulkintoja, jotka muuttuvat uusien lähteiden ja tarkastelutapojen myötä. Historiaa on osattava jakaa aikakausiin ja käyttää oikeita käsitteitä historian aikakausista. Tämän lisäksi oppilaan tulee tunnistaa muutoksia oman perheen ja kotiseudun historiassa ja kuvailla tapahtuneita muutoksia, sekä tunnistaa esimerkkien avulla historian jatkuvuuden ja esittää muutoksille syitä. (POPS 2004, 222.) Opetussuunnitelman perusteissa tuodaan esille, millaisia tavoitteita oppilaille asetetaan historian opiskeluun. Tavoitteiden asettaminen tähtää siihen, että historian opettamisella saavutettaisiin arvioinnin kriteerien mukainen taso, joihin opettajan olisi opetuksessaan pyrittävä. Opetuksen tavoitteita on kuntakohtaisissa opetussuunnitelmissa syvennetty mutta opetussuunnitelman perusteet antavat historian opetukselle perustan, joille kuntakohtaiset opetussuunnitelmat on laadittu.

Kuntakohtaisessa opetussuunnitelmassa on tarkemmin määritelty, millaisia työtapoja opetuksessa olisi käytettävä. Alakoulun viidennen ja kuudennen luokan opetuksessa käytettäviä työtapoja ovat mm. eläytyminen, kertomukset, faktaan perustuva draama ja roolileikit sekä ajankohtaisten asioiden tarkasteleminen. Näillä halutaan lisätä oppilaiden mielenkiintoa historian opiskeluun. Opetussuunnitelmassa tuodaan esille, että käsitteiden määrittely auttaa oppilaita ymmärtämään historian ilmiöiden muutosta, jatkuvuutta ja kehitystä. Viidennellä luokalla opetussuunnitelma painottaa opintojen aloittamista oman suvun, perheen ja oppilaan kokemuspäiriin käsittelemistä. (KOPS⁴ 2004.)

Historian opiskelun aloittaminen tutuista oman perheen ja suvun asioista on luonteva tapa lähestyä historiaa ja sen opiskelua. Alakoulun oppilaiden historian opiskelun yksi tärkeä tehtävä on mielenkiinnon herättäminen historia –oppiainetta kohtaan. Oppilaiden mielenkiintoa historian opiskelua kohtaan voidaan herätellä esimerkiksi eläytymisen ja draaman avulla (vrt. Rantala 2002). Samalla, kun oppitunneilla toimitaan draamaa käyt-

⁴ Käytän koulukohtaista opetussuunnitelmaa käsitellessä lähdeviitemerkintää KOPS. En tutkimuksen eettisten syiden takia tuo esille sitä, minkä kunnan opetussuunnitelmasta on kyse.

täen, oppilaat voivat oppia historian ilmiöihin liittyviä sisältöjä työskentelymuodon sivutuotteena. Roolivaatteisiin pukeutuminen auttaa oppilaita ymmärtämään, että vuosien saatossa ihmisten pukeutuminen on muuttunut ja se saa heidät ymmärtämään ihmisten elinoloissa tapahtunutta muutosta ja mahdollisesti havaitsemaan asioita, jotka eivät ole muuttuneet. Alakoulun oppilaalle eläytyminen satoja vuosia sitten eläneen ihmisen asemaan saattaa olla vaikeaa, sillä oppilaiden nykyinen elämismailma on täysin erilainen kuin menneen ajan ihmisen. Menneeseen elämismailmaan kiinnipääseminen ja oppilaiden tutustuminen ilmiön historiallisiin taustoihin ja ihmisten elämään sekä siellä vaikuttaneisiin kehityskulkuihin vaatii opettajalta hyvin valmisteltua pohjatyötä. Pelkällä draamatyöskentelyllä tai eläytymismenetelmällä ei päästä siihen, mitä arviointikriteerit edellyttävät vaan oppilaiden on myös osattava selittää, miksi eri aikakausien ihmiset elivät ja ajattelivat tietyllä tavalla.

Arvioinnin kriteerien perusteella oppilaalta odotetaan monipuolista historian tiedonalan hallintaa. Erilaisten lähteiden ja siitä tehdyn tulkinnan erottaminen ei alakoulun oppilaalle ole helppoa. Opetuksen haasteena on, miten oppilas saadaan ymmärtämään, että historian tiedot ovat tutkijoiden tulkintoja ja ne saattavat muuttua näkökulmaa ja lähteitä muuttamalla. Opetuksessa on lähdettävä liikkeelle siitä, että oppilaat saavat tutustua erilaisiin lähteisiin ja niistä tehtyihin tulkintoihin. Tämä auttaa oppilaita havaitsemaan, mikä ero on lähteellä ja siitä tehdyllä tulkinnalla. Oppilaiden kanssa on tärkeä opetella lähteiden lukua ja tulkinnan tekoa sekä tutustua erilaisiin tulkintoihin, joita sama lähde tuottaa omassa koululuokassa. Tavoitteeseen ja arvioinnin kriteereihin pääsemiseksi se vaatii alakoulun luokanopettajalta, että käsiteltävästä aiheesta käydään läpi erilaisia lähteitä ja niistä tehtyjä tulkintoja. Oppilaille pitää painottaa, että historiasta ei ole olemassa vain yhtä oikeaa totuutta.

Alakoulun historian opetuksen tavoitteissa ja arvioinnin kriteereissä on keskeistä myös aikakäsityksen opettaminen oppilaille. Sen opettaminen on haasteellista ja ongelmallista, sillä Pilli (1992) mainitsee, että *“lapsen aikakäsityksen kehitys on on hidas ja peruskouluasteella monesti vielä keskeneräinen”* (Pilli 1992, 133.) Historian opetuksessa alakoulussa olisi tärkeää keskittyä erilaisiin tapoihin jakaa historia aikakausiin ja käyttämällä niistä oikeita käsitteitä. Tarkkojen vuosilukujen muistaminen ei ole ensiarvoisen tärkeää vaan ainoastaan väline historian aineksen hallitsemiseksi. (Pilli 1992, 134.) Vuosilukujen muistamisella on merkitystä siinä, että oppilas oppii

jakamaan historian aikakaudet sekä nimeämään niihin liittyviä ilmiöitä oikein. Ilman aikakäsityksen opettelemista, historian tapahtumista tulee oppilaille yksittäisten tapauksien epäselviä luettelo, jossa aikakaudet ja niiden nimet eivät hahmotu ja historian tavoitteet eivät silloin toteudu.

Yhtenä keskeisenä tavoitteena on muutoksien tunnistaminen omassa perheessä ja lähiympäristössä. Historian opettamisen ja oppimisen sekä asioiden ymmärtäminen pitää lähteä liikkeelle oppilaille tutuista asioista. Oman suvun ja lähiympäristön historian tutkiminen auttaa oppilaita ymmärtämään historiaa ja siinä tapahtuneita muutoksia ja jatkuvuuksia. Omassa elämysmaailmassa tapahtuneiden muutosten oppiminen auttaa oppilasta hahmottamaan ja ymmärtämään historiaan keskeisesti liittyvän muutoksen ja jatkuvuuden myös muissa asiayhteyksissä ja historian erilaisissa ilmiöissä. Oman suvun historian tärkeyden tuo esille Torsti (2012) tutkimuksessaan ja mainitsee, että tutkimukseen osallistujat olivat kiinnostuneita oman suvun ja perheen historiasta (Torsti 2012, 30.) Torstin näkemys myös vahvistaa sitä, että kouluopetuksessa juuri omaan sukuun liittyvien muutoksien ja jatkuvuuksien käsitteleminen on tärkeää ja siihen varsinkin alakoulun puolella on tärkeä kiinnittää huomiota.

Arvioinnin kriteerit ja opetuksen tavoitteet ohjaavat yläkoulun historian opetusta

Yläkoulussa historiaa opettaa aineopettaja, jolla on historian aineenopettajan kelpoisuus. Aineenopettajalla on sisältöalueisiin ja historian tiedonluonteeseen monipuolisempi koulutus kuin alakoulussa luokanopettajana työskentelevällä luokanopettajalla. Yläkoulussa opettajan työtä ohjaa päättöarvioinnin valtakunnalliset kriteerit ja opetuksen olisi suuntauduttava arvioinnin kriteerien ja tavoitteiden mukaisesti.

Arvosanalle 8 asetetuissa opetussuunnitelman hyvän osaamisen kriteereissä oppilas pystyy lukemaan erilaisia lähteitä ja tekemään niistä tulkintoja sekä pystyy muodostamaan ilmiöistä omia perusteltuja näkemyksiä. Vastauksissa oppilas osaa käyttää erilaisia lähteitä ja hyödyntämään nykYTEknologian avulla löytyvää informaatiota. Oppilas osaa erotella asiaa selittävät tekijät vähemmän tärkeistä tekijöistä ja sijoittaa tapahtumat ajal-

lisiin yhteyksiinsä. Tapahtumille on esitettävä syitä ja seurauksia sekä selitettävä, miksi eri elämänalueilla toimittiin ennen erilailla kuin nykyään. (POPS 2004, 225-226.)

Tutkimuskouluilla ovat käytössä kuntakohtaiset opetussuunnitelmat, jotka ovat pieniä yksityiskohtia lukuun ottamatta yhtenevät opetussuunnitelman perusteiden (2004) kanssa. Arvioinnin suorittamista niissä on kuitenkin tarkennettu. Siinä painotetaan asetettujen tavoitteiden saavuttamista ja arviointi kohdistuu tiedon hankkimiseen, ilmiöiden ymmärtämiseen sekä historiallisen tiedon käyttämiseen. Arvioinnin on oltava yksilöllistä ja perustua annettujen tehtävien tekemiseen, tuntityöskentelyyn, itsearviointiin ja koenäyttöön. Arvioinnissa on huomioitava oppilaan kiinnostuneisuus, oma-aloitteisuus, yritteliäisyys ja vastuullisuus historia oppiainetta kohtaan. (KOPS 2004.) Arviointi ei saa perustua vain koearvosanoihin, sillä arvioinnin perustana on monipuolinen näyttö oppilaan osaamisesta. Käytännössä tämä tarkoittaa, että luokassa on monipuoliset opiskeluympäristöt, joissa oppilaat saavat mahdollisuuden antaa omasta osaamisesta näyttöjä erityyppisten tehtävien parissa. Edellä mainittujen asioiden lisäksi arvioinnissa tulee ottaa huomioon oppilaan itsearviointi. Kokonaisuutena arviointi edellyttää monipuolisia oppimisympäristöjä ja oppimisen tilanteita, joissa oppilaalla on mahdollisuus näyttää osaamisensa.

Opetussuunnitelman perusteissa historian opiskelun tavoitteena on etsiä tietoa lähteitä käyttämällä, vertailemaan niitä sekä perustellun mielipiteen muodostamista niiden pohjalta. Oppilaan on osattava selittää ihmisen toiminnan tarkoitusperiä ja vaikutuksia sekä arvioimaan tulevaisuuden vaihtoehtoja käyttäen apuna historiallista muutosta koskevaa tietoa. Oppilaan on ymmärrettävä, että historiallista tietoa voidaan tulkita eri tavoin. Kuntakohtaisessa opetussuunnitelman kahdeksannen luokan tavoitteissa lisäksi painotetaan, että oppilas oppisi muodostamaan aiemmin oppimansa tiedon pohjalta ajankohtaisille tapahtumille syy- ja seuraussuhteita ja oppisi pohtimaan ja arvioimaan mahdollisuuksia ja keinoja rauhan ja oikeudenmukaisuuden saavuttamiseksi. (POPS 2004, 224; KOPS 2004.)

Opetussuunnitelman (2004) mukaan yläkoulun historian opetuksen tavoitteena on syventää oppilaan käsitystä historiatiedon luonteesta. Kuntakohtaisessa opetussuunnitelmassa esitetään, että kahdeksannen luokan historian opetuksessa käytetään historian opiskelulle ominaisia menetelmiä ja monipuolisia työtapoja, joilla herätetään kiinnostus

historiaan. Työtapojen tarkoituksena on oppimisen, ajattelun ja ongelmanratkaisutaitojen sekä sosiaalisten taitojen kehittäminen. Oppilas oppii hankkimaan tietoa, soveltamaan ja arvioimaan sitä tutkiessaan ilmiöitä makro- että mikrotason näkökulmista. Käytännössä se tarkoittaa, että työtapana ei voi pelkästään olla opettajan esitys vaan oppilaiden on päästettävä itse etsimään tietoa ja luomaan asioista oma mielipide. Opetussuunnitelma myös velvoittaa, että oppilaiden kanssa on tutkittava erilaisia ilmiöitä sekä laajemmasta makrotason näkökulmasta sekä myös suppeammasta mikrotason perspektiivistä. (POPS 2004; KOPS 2004.)

Rantala ja Ahonen (2015) mainitsevat, että käytössä olevat sisältöpainotteiset oppikirjat eivät johdata arviointikriteerien mukaiseen taitopainotteiseen opiskeluun (Rantala & Ahonen 2015, 119; Rantala 2005, 4-5.) Enää ei riitä, että asioita luetaan kirjan kappaleesta tai opettaja kertoo oman jäsenneilyn kuvauksen aiheesta. Erilaisien lähteiden käytöstä sekä niiden tulkinnasta opetussuunnitelmassa on selkeä viesti: lähteiden käyttöä on kouluopetuksessa harjoitettava ja niistä on osattava myös tulkita. Tärkeänä päämääränä on muodostaa tapahtumista oma perusteltu käsitys. Tämä sama tavoite on keskeisesti esillä myös alakoulun tavoitteissa, joissa painotetaan, että historia on aina sitä tutkivan tulkintaa aiheesta ja historiallinen tieto voi muuttua aikojen kuluessa.

Opetussuunnitelman tavoitteet ja arvioinnin kriteerit haastavat opettajia kehittämään opetusta taitopainotteisempaan suuntaan. Arviointi kriteerit antavat opetukselle selkeän suunnan ja niiden perusajatuksena on oppimisen suuntaaminen historian ajattelutaitoihin. Yläkoulun oppilaalta edellytetään, että oppilas hankkii käsiteltäviin ilmiöihin tietoa ja sitä osataan soveltaa tehtävien tekemisessä. Rantala (2005) mainitsee, että arvioinnin kriteerit ovat taitopainotteisia ja opetuksessa voidaan keskittyä taitopainotteisempaan opetukseen, sillä opetussuunnitelma antaa tähän mahdollisuuden. Monet opettajat ovat tuoneet opetukseensa kriittistä ajattelua sisältöjen ohella, sillä vuoden 2004 opetussuunnitelma ja hyvän osaamisen kriteerit on nostanut historian taidot eli historiallisen ajattelun opetuksen keskeiseksi tavoitteeksi. Opetuksen keskipisteessä on historiallisen tiedon luonne ja sisällöt toimivat vai välineenä taitojen opiskelussa. (Rantala 2005, 5.) Käytössä oleva ja tuleva opetussuunnitelma⁵ velvoittaa yläkoulun opettajia opettamaan ajatte-

⁵ Alakoululla on käyttöönotettu uusi vuoden 2014 opetussuunnitelma. Yläkoululla on käytössä vielä vuoden 2004 opetussuunnitelma ja uusi opetussuunnitelma otetaan käyttöön vuoden 2017 syksyllä.

lun taitoja oppilailleen entistä enemmän ja sisältöjen osuus opetuksessa ei pitäisi olla nykyisen opetuksen painopiste.

Lähteiden käyttö ja niiden tulkitseminen asettaa koulutyöskentelylle uusia haasteita mutta antaa myös mahdollisuuksia. Käytännön tasolla se tarkoittaa, että opettaja hankkii tai hän antaa oppilaille tehtäväksi etsiä aihetta käsitteleviä dokumentteja. Esimerkiksi talvisotaa käsitellessään oppilaat etsivät aiheeseen liittyviä erilaisia lähteitä ja muodostavat niistä oman perustellun näkemyksen sotaan liittyen. Samalla oppilaat saavat myös käsityksen siitä, että historiallista tietoa voidaan tulkita monin eri tavoin ja samasta aiheesta voidaan saada hyvin erilaisia tuloksia aikaiseksi, vaikka ilmiö kaikilla oppilailta olisi sama. Käytännössä tämä tarkoittaisi sitä, että joku oppilaista voi tarkastella talvisotaa sanomalehtikirjoitusten pohjalta, toinen oppilaista voi tutkia tapahtumia oman suvun näkökulmasta ja kolmas voi tutkia sitä, miten eduskunta ja valtiojohto sodan aikana toimivat. Historian kaltaisissa aineissa kirjallisen tuotoksen laatiminen on yksi tapa jäsentää tietoa ja muodostaa niistä omia tietokokonaisuuksia. Oppilas käyttää erilaisista lähteistä samaansa tietoa oman perustellun mielipiteensä muodostumisen pohjana. (Virta 2002, 37-39.)

Opetussuunnitelmissa tuodaan asiaan liittyen esille, että kahdeksannen luokan oppilaan on osattava erotella ilmiöön liittyviä epäolennaisia tekijöitä siihen keskeisesti liittyvistä tekijöistä kriittisesti erottelemalla ja asioita analysoimalla. Asioiden kriittinen käsitteleminen antaa oppilaille työkaluja siihen, että halutessaan hän pystyy seuraamaan historiaan ja yhteiskuntaan liittyvää keskustelua ja muodostamaan niistä omia näkökantoja. Samalla oppilas oppii, että kaikki kirjoitettu tai muussa muodossa olevat lähteet eivät ole välttämättä tosia ja lähteiden luotettavuudessa voi olla merkittäviä eroja ja jopa riskikäisyyksiä.

Historiallisiin asioihin tutustuminen ja niille syy- ja seuraussuhteita etsien, oppilas oppii näkemää, että historialliselle ilmiölle löytyy jokin syy tai monenlaisia syitä ja sen seurauksena on tapahtunut tietynlaisia asioita, jotka näkyvät myös nykypäivän ihmiselle tietynlaisina kehityskulkuina. Arvioinnin kriteerit ja opetuksen tavoitteet ohjaavat kouluopetusta siihen suuntaan, että oppilas oppii näkemään, miksi ennen toimittiin eri tavalla kun nykyisin ja antamaan selityksiä yhteiskunnan tai uusien laitteiden aiheuttamasta muutoksesta. Näitä taitoja on harjoiteltava koulussa monipuolisia työskentelytapoja

käyttämällä ja asioihin monesta suunnasta tutustumalla. Sisältöihin painottuvassa opetuksessa oppilaan on vaikea muodostaa historian ilmiöistä omia perusteltuja mielipiteitä ja ilman omakohtaista asioihin syventymistä opitut tiedot eivät johda historiallisen tiedon syvempään ymmärtämiseen.

Historian tavoitteet yläkoulun puolella ovat vaativia mutta historian tiedonalaan liittyvien tavoitteiden käsitteleminen koulussa antaa oppilaalle mahdollisuuden havainnoida ja kriittisesti suhtautua kuulemaansa ja näkemäänsä informaatioon. Asioihin kriittisesti suhtautuva ja asioita monesta näkökulmasta tarkasteleva nuori on historian opetuksen keskeinen pyrkimys myös opetussuunnitelman perusteiden näkökulmasta.

Historian sisällöt yläkoulun opetussuunnitelman perusteissa

Opetussuunnitelmasta tarkastelen vain toisen maailmansodan aikaa, sillä se on tutkimukseni kohde. Opetussuunnitelman perusteissa (2004) ja kuntakohtaisessa opetussuunnitelmassa käsiteltävät sisällöt ovat yhtenäiset. Asiasisältöjen osalta opetussuunnitelmat ovat väljät ja ne eivät aseta esteitä ilmiöiden käsittelytavalle. Niissä ei määritellä toisen maailmansodan aikaisia tapahtumia, joita oppitunneilla olisi ehdottoman tärkeää käsitellä. Sisältöjen osalta opetussuunnitelma antaa opettajalle mahdollisuuden käsitellä asioita, jotka ovat opettajan pedagogisen näkemyksen kannalta olennaisia. Opetussuunnitelmat määrittelevät toisen maailmansodan sisällöt seuraavasti:

- toinen maailmansota, sen syyt ja seuraukset
- Suomi toisessa maailmansodassa ja sodasta selviäminen. (POPS 2004, 225; KOPS 2004.)

Sisältöjen puolesta opetussuunnitelman perusteet antavat mahdollisuuden sotaan liittyvien ilmiöiden käsittelemisen monenlaisesta näkökulmasta ja monenlaisia opetusmenetelmiä käyttämällä. Suomi toisessa maailmansodassa on käsitteenä laaja ja sen sisälle mahtuu koko sota. Opettaja pystyy käytettävien oppituntien puitteissa ottamaan esille vain tietyn näkökulman ja kovin laajaan, monipuoliseen ja koko sodan erilaisten tapausten käsittelyyn ei pystytä paneutumaan. Toisaalta opettajan pedagogisen näkemyksen mukaan johonkin tiettyyn asiaan voidaan perehtyä syvällisemmin ja monipuolisemmin. Oppilaan historian ajattelutaitoja voidaan kehittää oikeantyyppisiä tehtäviä tekemällä ja monipuolista oppimateriaalia käyttämällä.

Rantala (2005) mainitsee, että valtaosa oppimateriaalien tuottajista on oppikirjoissaan päätenyt siihen, että painotus niissä on edelleen historian sisältötiedoissa ja historian taitoja opetellaan oppikirjojen oheistuotteena. Oppikirja muodostaa oppilaan opiskelun perusrakenteen, johon muu mahdollisesti käytettävä oppimateriaali tuo erilaisia näkökulmia. Tässä on kuitenkin vaarana, että oppilaat keskittyvät opiskelemaan vain oppikirjan sisältötietoja ja pitävät oppikirjaa tärkeimpänä tietolähteenä ja heidän oppimistaan arvioidaan sisältöjä mittaavassa kokeessa. Tämä aiheuttaa sen, että historian tiedon luonne jää oppilaille silloin avautumatta. (Rantala 2005, 4.) Opettajien olisi opetusta suunnitellessaan muistettava, että oppilaan käytössä oleva oppikirja ei ole käytössä oleva opetussuunnitelma vaan historian sisältöjä sisältävä kirja. Tämä tarkoittaa, että kaikkia oppikirjan kappaleita ei tarvitse käydä läpi vaan opettaja voi keskittyä vain tiettyjen aihealueiden läpikäymiseen mutta niiden syvällisempään käsittelyyn. Opettajan työn tärkein työväline, opetussuunnitelman perusteet ei tähän opettajaa sisältöjen osalta velvoita.

3 Historia osana yläkoulun historian opetusta

3.1 Historia tarkastelee ilmiöitä moniperspektiivisesti

Historian didaktiikan kehitykseen ovat vaikuttaneet historian ja kasvatustieteen lisäksi muutkin tieteenalat. Historian didaktiikka on soveltava tieteenala ja se nojaa tulkinnoissaan eri taustatieteisiin. Teoreettinen ja tutkimuksellinen näkökulma historian didaktiikassa painottuu sen mukaan, mihin taustatieteeseen se käsittelyssään perustuu. Talvisotaa voidaan tarkastella koulun antaman mallin tai jonkun muun yhteiskunnassa esiintyvän näkemyksen pohjalta. Näkökulman valintaan ei ole olemassa oikeaa eikä väärää suuntaa vaan kaikki luovat omia merkityksiä omista näkökulmistaan. (Virta 2012, 147; Vänttinen 2009, 11; Elio 1992, 51.)

Historian tiedonmuodostukseen kuuluu todistusaineiston kriittinen analyysi ja tulkinta, tutkijan tekemä päättely sekä johtopäätösten tekeminen (Virta 2002, 49.) Elio (1992) mainitsee, että historiatiede tarkastelee ja analysoi kriittisesti historian tutkimuksen edellytyksiä ja rakenteita sekä pyrkii niiden uudelleen muokkaamiseen. Historian aine-didaktiikan tehtävänä vastaavasti on soveltaa historian tutkimustulokset, yhteiskunnalliset näkökohdat ja pedagogiset periaatteet koulukäytänteisiin sopiviksi pedagogisiksi malleiksi. (Elio 1992, 51-52; Virta 2002, 49.) Historian didaktiikan teoreettinen ja tutkimuksellinen näkökulma painottuu sen mukaan, mihin taustatieteeseen se nojautuu ja miten historiandidaktiset ja kasvatustieteen ajankohtaiset trendit siihen vaikuttavat. Tästä johtuen historian didaktiikan tutkimusteemat edellyttävät monitieteellistä lähestymistapaa. (Virta 2012, 147-148.)

Historian tutkimusaiheita lähestytään monitulkinnallisesti. Ilmiön tarkasteleminen yhdestä näkökulmasta ei tuota virheellistä tietoa mutta tiedon luotettavuuden tasoa se heikentää. Tarkastelukulmaa vaihtamalla historiantutkijat korjaavat toistensa tekemiä tulkintoja. Luotettavan kuvan saamiseksi monipuolinen tarkastelu on tärkeää ja ilmiöiden selittäminen on keskustelua vaihtoehtoisten ja erilaisten näkökulmien välillä. Olosuhteiden, tulevaisuuden odotuksien ja näkökulmien vaihtaminen synnyttää uusia tulkintoja. Monipuoliseen ja asioita laajasti käsittelevään tulkintaan pitäisi koulussa pyrkiä, sillä se on historiantutkimukselle ominainen työtapo. Erona luonnontieteen ja historian välillä

on, että luonnontieteen ilmiöitä voi tavallisesti selittää syyn ja seuraussuhteen asetelmalla mutta historiatieto ei ole selväpiirteistä ja käsitteet ovat arvoväritteisiä. Tyypillistä historian käsitteille on aikasidonnaisuus ja merkityksien muuttuminen ajan myötä. (Rantala & Ahonen 2015, 90-92; Berg 2007, 69-70; Virta 2002, 49-51.)

Toisen maailmansodan jälkeistä aikaa hallitsi essentialistinen eli tietoteoreettinen tutkimusote. Siinä historian ilmiöille on olemassa yksi ja lopullinen selitys ja se hallitsi suomalaista kouluopetusta. Luotettava ja oikea vastaus koekysymykseen löytyi oppikirjan sivuilta. Opetussuunnitelmaa noudattamalla kaikki oppivat samat historian perustaidot ja sisällöt. Tämä perinne alkoi murentua siinä vaiheessa kun sosiaalis-konstruktivistinen tiedonkäsitys sai jalansijaa suomalaisessa koulussa ja ongelma-keskeinen ja keskusteleva historian opetus tuli osaksi koulun arkea. (Rantala & Ahonen 2015, 92-93.) Nykyinen historian opetus perustuu opetussuunnitelman taitopainotteisuuteen ja yläkoulun oppilaat ovat voineet käydä historian sisällöt läpi toisistaan poikkeavalla tavalla mutta kuitenkin opetussuunnitelmaan perustuen. Nykyisen opetuksen ei pitäisi olla sisältöihin painottuvaa vaan perustua ilmiöiden moniperspektiiviseen tarkastelemiseen.

3.1.1 Perinteinen tulkinta Suomen talvisodasta

Talvisodasta on kirjoitettu suomalaisessa kirjallisuudessa lukuisia erilaisia teoksia. Siitä ovat kirjoittaneet historiantutkijoiden lisäksi myös muiden tieteenalojen edustajat, journalistit, kirjailijat, muistelijat, filmi- ja teatterinohjaajat, joiden tulkinnat saattavat perustua fiktion, fiktion ja faktan sekoittamiseen tai sodan käsittelemiseen tieteellisestä näkökulmasta. Sodan kiinnostavuus perustuu ilmiön mittasuhteiden laajuuteen ja sen monikerroksiseen rakenteeseen. Käsitteenä talvisota pitää sisällään mm. poliittisen-, sota-, sosiaali- ja yhteiskuntahistoriaan sekä sodan kokemushistoriaan liittyviä sisältöjä ja niille lukemattomia erilaisia tulkintoja, joita ovat antaneet historioitsijat, eri tieteiden edustajat sekä myös tavalliset ihmiset. (Jokisipilä 2007, 10-11; Kemppainen 2007, 249-250.) Osa kirjoitetuista teoksista ei täyty tieteelliselle teokselle asetettuja vaatimuksia mutta tästä huolimatta ne omalta osaltaan muokkaavat suomalaisten lukijoidensa histo-

riallista ajattelua. Tämä tekee tulkinnoista monikerroksisia ja nykyinen tutkimus lähestyy aihetta erilaisista ja monipuolisemmista näkökulmista kuin aiemmin.

Talvisotakirjailijat keskittyivät heti sodan jälkeen pönkittämään suomalaisten itsetuntoa. Kirjailijat yhtyivät yleiseen näkemykseen talvisodan katkerasta lopputuloksesta mutta he esittivät sodan tapahtumat sotilaallisina voittoina. Uhrautuvaisuutta, sankarillisuutta ja peräänantamattomuutta korostavilla muistoilla oli oma merkitys kansakunnan henkissä jälleenrakennusprosessissa ja ylläpidettäessä uutta sodanjälkeistä kansallista identiteettiä. Myöhemmässä talvisotakirjallisuudessa kansallinen idealismi väheni ja tilalle tuli realistisempi kuvaus sodan tapahtumista. Historiantutkimuksessa on viimeisen parinkymmenen vuoden aikana oltu kiinnostuneita historiallisen muistitiedon tutkimisesta sotaan liittyen. (Ahonen 1998a, 51; Jokisipilä 2007, 15, 25-26.)

Sotahistorian kenttään kuuluu ns. uusi- ja vanhasotahistoria, jotka painottavat erilaisia asioita sodasta. Vanhempi tulkintamalli on painottanut armeijan toimintaa ja taisteluihin sekä poliittiseen toimintaan liittyviä kysymyksiä. Uudemmissa tutkimuksissa ja tulkinnoissa on kiinnitetty huomiota siihen, että sota on koskettanut maan kaikkia kansalaisia eri elämänalueilla ja ihmisryhmissä. (Kempainen 2007, 249.) Tässä yhteydessä ja tässä tutkimuksessa en lähde tutkimaan talvisotakirjallisuutta ja talvisotaa sen tarkemmin ja laajemmin. Tutkimuksessani en voi ottaa esille kaikkia erilaisia tulkintoja ja tarkastelunäkökulmia, joita tutkimus- ja fiktiivinen kirjallisuus talvisodalle antaa. Tuon esille joidenkin tutkimuksien välittämiä kuvauksia talvisodasta ja sitä, millaista kuvaa tutkijakirjallisuus sodasta esittää. Tutkimukseni tarkoituksena ei ole myöskään etsiä, mikä tulkinnosta on oikein ja mikä väärin, jos väärää ja oikeaa tulkintaa voi edes löytää.

Talvisodan henki

Talvisodan henki käsitteenä on jokaiselle suomalaiselle jossakin mielessä tuttu ja se luo asiasta jonkinlaisia mielikuvia. Sen opettaminen ja siitä puhuminen kuuluu peruskoulun historianopettajien kestoaiheisiin ja lähes kaikki oppikirjan kustantajat ovat ottaneet sen sotaä käsittelevään kappaleeseen. Myös historian tutkimuksessa talvisodan henkeä käsitellään paljon mutta huomattavasti laajemmin kuin oppituntien puitteissa on mahdollista.

Talvisodan henkeä määritellään yleisesti Soikkasen (1999) Talvisodan pikkujättiläisessä esille tuomalla tavalla: *”Talvisodan hengellä tarkoitetaan sitä yksimielisyyttä ja peräänantamattomuutta, jolla suomalaiset puolustautuivat. Siitä muodostui nopeasti osa puolustustaistelua.”* (Soikkanen 1999, 235.) Tämä on kuitenkin vasta peruslähtökohta, josta ilmiötä lähdetään lähestymään. Talvisodan hengen perustalla nähdään olevan se, että sosiaalista lainsäädäntöä oli 1930-luvun lopussa kehitetty ja ihmisten elintaso oli noussut ja politiikassa oli pystytty tekemään yhteistyötä punamultahallituksessa. Ympäri maata ja varsinkin Helsingissä rakennettiin suuria rakennushankkeita ja urheilussa mm. Kolehmainen ja Nurmi ja tulevat olympialaiset sekä Toivonen miss Eurooppana loivat mielikuvia, että maata kannatti puolustaa epäkohdista huolimatta. (Tepora 2015, 13; Ahto 1989, 9-13.) Tepora (2015) kuitenkin mainitsee, että talvisodan henki ei kaikille ihmisille ollut sama asia. Joillekin se oli hurmaahenkistä isänmaanrakkautta, toisille oman kodin- ja yhteiskuntajärjestyksen puolustamista ja sitä saatettiin käyttää myös neuvotteluvalltina parempiin sopimuksiin pääsemiseksi. (Tepora 2015, 13.)

Ennen kaikkea talvisodan henki oli vahva tunnekokemus, joka yhdisti ihmisiä poliittisista erimielisyyksistä huolimatta. Ihmisiä yhdisti kollektiivinen suuttumus, viha ja suru, villinä liikkuvat huhut ja epätietoisuus omasta tulevaisuudesta. Sodan aikana ja jo ennen sitä se sai monimuotoisia muotoja, jotka ylittivät myös eri yhteiskuntaryhmiä. (Tepora 2015, 14.) Toisaalta syksyllä 1939 ennen sotaa järjestettiin Lahdessa maatalousseuran, suojeluskunnan ja työväenyhdistyksen yhteinen maanpuolustusjuhla. Tästä juhlasta Ahto (1989) tuo esille haastattelun, jossa mielipiteenä oli seuraavaa: *”--Että näinkö alas sitä on jo vajottu, että samoja kekkereitä järjestetään? Mikä työväenyhdistys se sellainen on, joka lahtarien kanssa yhdessä toimii?--”* (Ahto 1989, 88.)

Tepora (2015) mainitsee tutkimuksessaan, että yhteishenki ei ollut särötön kokemus. Siihen kuului jo sodan aikana syyllistämisiä, ihmisten välisiä epäluuloja ja hyväksikäyttöä, normeista poikkeamista sekä kieliriitoja. Mielenkiintoinen havainto on, että maaliskuun loppupuolella 1940 alkoi hengen alasajo ja syyllisten nimeäminen. Marraskuun alussa 1939 tyytymättömyyttä herätti se, että kertausharjoituksista oli suurtilojen isäntiä vapautettu syystöihin ja kantaupseerit kohtelivat alemman yhteiskuntaluokan reserviläisiä kertausharjoitusten aikana epätasa-arvoisesti. Toisaalta talvisodan hengen puutetta

ei rintamamiesten keskuudessa kuitenkaan tunnettu laajempaan ilmiönä vaan periaatteenä oli, että kaveria ei haluttu jättää pahassakaan paikassa. (Tepora 2015, 14-15, 100.)

Yhtenä keskeisenä tekijänä talvisodan hengen vahvistumisella oli lehdistön kirjoittelu. Ensimmäinen merkittävä voittouutinen oli 13. joulukuuta Helsingin Sanomissa: *”Suuri voitto Tolvajärvellä Kolme vihollispataljoona tuhottu; suuri sotasaalis. --”* Näillä uutisilla oli kotirintaman mielialaa nostattava vaikutus. Varsinkin Tolvajärven voitto oli kaikilla mittareilla merkittävä menestys ja se vaikutti tavallisten ihmisten mielialoihin innostavasti. Myös ulkomaiset kirjeenvaihtajien Suomen luhistumisen ennustavat kirjoittelut vaihtuivat ihmettelyyn ja ihasteluun. Tästä seurasi, että ulkomaisten lehtien kirjoitteluja suomennettiin ja kansan taistelutahtoa haluttiin tällä tavoin parantaa. Myös yleistä mielialaan seuraava Maan Turva raportoi voittojen kääntäneen kansan mielialat optimistisiksi seuraavasti: *”Voitonusko on yhä ilmeisempi ja sitä mukaa myös kansan uhrivalmius.”* (Ahto 1989, 154-155.)

Helmikuussa taistelut Karjalan kannaksella riehuivat kiivaina ja suomalaiset joutuivat perääntymään rintamalla. Rintamatilanteesta ei annettu tietoja, sillä julkinen sana ei voinut eikä halunnut luoda tappiomielialaa vaan rintamatilanteesta kerrottiin positiiviseen sävyyn: *”Kannaksella on siis pojillamme nyt kovat paikat. Pitäkäämme peukaloa pystyssä, että ‘Summan ihme’ jatkuisi lopulliseen päätepisteeseen saakka. --”*. (Ahto 1989, 246.) Neuvostoliiton suurhyökkäyksen tiedot kannakselta ja rintaman murtumisesta helmikuun puolivälissä tulivat kotirintaman tietoon huhuina, toisen käden tietoina ja ulkomaisten tiedotusvälineiden uutisista eikä oman maan lehdistö niistä kertonut. Vasta helmikuun lopussa alettiin lehdistössä ja päämajan tiedonannoissa puhua suunnitellusta vetäytymisestä, vaikka silloin oltiin jo lähes Viipurissa. Tämä ei kuitenkaan vaikuttanut dramaattisesti kotirintaman yhtenäisyyteen ja puolustustahtoon, vaikka yleinen epävarmuus maan kohtalosta kasvoi. (Tepora 2015, 245.)

Yhtenä mielenkiintoisena ilmiönä talvisodan hengestä oli poikkeusoloissa syntynyt sopimus työnantajien ja työntekijöiden välillä, jota kutsutaan myös Tammikuun kihlaukseksi. Siinä osapuolet hyväksyivät toisensa neuvotteluosapuoliksi neuvotellessa työmarkkinoista. Wuokko (2015) tuo esille, että Suomen joutuminen talvisotaan muutti työnantajien asenteet työntekijöitä kohtaa suopeammiksi, sillä työntekijät olivat osoittaneet isänmaallisuutta puolustaessaan maata. Työnantajien mielestä heille kuului tästä

tunnustus. Kihlauksen tärkeänä merkityksenä oli, että se tulkittiin osoitukseksi yhteiskuntasovun saavuttamisesta ja kansalaissodan haavojen paranemisena talvisodan hengessä. Sovun saavuttaminen sai lehdistössä myönteistä huomiota osakseen, vaikka toisaalta se joutui kommunistien kritiikin kohteeksi. He syyttivät sopimuksen vieneen työläisiltä lakko-oikeuden ja sitoneen työläisten kädet. Yhteishengen kannalta sopimuksella oli periaatteellinen merkitys, vaikka sen avulla suomalaisia työmarkkinoita ei vielä multistettu mutta asioista voitiin sen avulla jo neuvotella. (Wuokko 2015, 288-294.)

Suomen valtiojohto pelkäsi kansan suhtautumista raskaisiin rauhanehtoihin. Monet kansalaiset olivat sitä mieltä, että Moskovan rauhanehtoihin ei olisi pitänyt suostua, sillä tiedotusvälineet jakoivat voitonuskoista ilmapiiriä ja ihmiset eivät halunneet uskoa valitsevia tosiasioita. Kotirintamalla taistelutahtoa oli vielä jäljellä ja rauha otettiin aluksi tyrmistyneenä vastaan. (Tepora 2015, 272-275.) Ahto (1989) mainitsee, että Mannerheimin antama päiväkäsky 13. maaliskuuta kuitenkin palautti luoton valtiojohtoon ja sai ihmiset ymmärtämään sen, miksi rauha oli pitänyt tehdä ja annetut uhrit eivät olleet turhia. Käsité häpeärauhasta hävisi nopeasti puheista ja papereista. (Ahto 1989, 316.)

Talvisodan henki näyttäytyy suomalaisille yleensä siinä valossa, että suomalaiset puolustivat maataan täydessä yhteishengessä. En rupea kyseistä asiaa tarkastelemaan sen tarkemmin, mutta asioita koulussa käsiteltäessä olisi hyvä kiinnittää huomiota myös siihen, että talvisodan henki ei ollut kaikille ihmisille samaa tarkoittava asia ja sen sisään mahtuu myös kriittisiä näkökantoja, vaikka ne pääsääntöisesti vähemmistöön sodan aikana jäivätkin. Kaikki eivät olleet oikeiston ja vasemmiston yhteistyöstä innoissaan, vaikka omaa maata puolustettiin yhdessä. Työssäni olen aikaisemmin maininnut, että oppilaiden kanssa olisi tärkeää, että asioita tarkasteltaisiin erilaisista näkökulmista, sillä se on opetussuunnitelman (2004) asettamien tavoitteiden noudattamista. Historialle on tyypillistä, että asioihin on monia erilaisia näkökulmia, joista asioita voidaan tulkita. Näitä erilaisia tulkintoja oppilaiden olisi hyvä päästä myös itse tulkitsemaan.

Suomen armeija varustettiin ”malli Cajanderilla”

Talvisotaa käsittelevässä kirjallisuudessa on monissa kohdin mainintoja, että Suomen sotaa edeltävä hallitus ei laittanut riittävästi varoja armeijan aseistamiseen ja varustamiseen. Viimeisenä palvelukseen astuneille reserviläisille ei riittänyt muita varusteita kuin kokardi, vyö, patruunatasku ja ase. Muuten sotilaat saivat olla omissa vaatteissaan. Tämä sai nimen: ”malli Cajander” sotaa edeltäneen pääministerin mukaan. Se kuuluu osaltaan suomalaisten historiatietoisuuteen ja sillä on vahva mielikuva suomalaisten mielisissä. Varustetilanteen heikkous johtui sotaa edeltäneen hallituksen tekemistä maanpuolustusresursseja koskevista ratkaisuksista, virheistä ja väärinarvioinneista. (Palokangas 1999, 304.) Sander (2010) antaa yhtenevän kuvan siitä, että Suomi pystyi mobilisoimaan 265000 miestä, mutta kiväärit olivat 1890-luvulta ja taistelukuntoisia panssareita oli kymmenen kappaletta. Lisäksi armeijalla oli ammuspula, koska ammuksia oli noin kahdeksi kuukaudeksi, kenttätykistöllä kolmeksi viikoksi ja raskaalla tykistöllä vain 19 vuorokaudeksi. (Sander 2010, 70, 122.)

Jakobson (2002) mainitsee, että marsalkka antoi marraskuussa ennen sodan puhkeamista kirjelmän tasavallan presidentille, jossa moitittiin hallitusta maanpuolustuksen tehostamisen laiminlyönneistä. Marsalkan mukaan kotimaista sotatarviketeollisuutta ei ollut tarpeeksi laajennettu, asehankintoja ulkomailta ei ollut varmistettu, puolustusliittoa Ruotsin kanssa ei oltu saatu aikaan ja luoton saantia Yhdysvalloista ei ollut käytetty hyödyksi. Marsalkan mukaan maa oli joutumassa sotaan puutteellisin varustein, lähes ilman ilma- ja panssarintorjuntatykistöä, puolet panssarivaunuista oli ensimmäisen maailmansodan ajalta ja puolet ilman aseistusta sekä suunnitelluista 15 divisioonasta kolme oli jatkuvasti varustamatta ja neljäs vailla tykistöä ja ammushuolto oli edelleen toteuttamatta. Tämän johdosta Mannerheim ilmoitti presidentille, että ei voinut vastata enää puolustusvoimain johdosta. (Jakobson 2002, 274.)

Malli Cajander on saanut suomalaisten historiatietoisuudessa vahvasti sen merkityksen, joita olen edellä tuonut esille. Malli Cajanderille esitetään harvoin muita konkreettisia perusteita ja asioita ei suhteuteta maamme tuolloiseen taloudelliseen kantokykyyn. Uutta näkökantaa asiasta edustaa Nummelan (2015) tuoma tulkinta, jotka perustuvat Jari Elorannan kansantulolaskelmiin perustuviin tutkimuksiin. Niiden perusteella armeijan

huono varustautuminen ei perustu asioiden tarkempaan tarkasteluun. (Nummela 2015, 37.)

Osoituksena tästä on se, että puolustusmenot olivat noin 15-20 prosenttia valtion kokonaismenoista ja ne kasvoivat reaalisesti maailmansotien välisenä aikana. Bruttokansantuotteeseen verrattuna varustautumisessa liikuttiin yli kahdessa prosentissa, mikä ylitti esimerkiksi Ison-Britannian vastaavan luvun. Esimerkiksi vuonna 1938 Suomi panosti puolustukseen 3,6 prosenttia bruttokansantuotteestaan. Maailmansotien välillä bruttokansantuotteeseen suhteutetut menot olivat noin kaksinkertaiset verrattuna sotien jälkeiseen aikaan. Tosin kuin yleensä esitetään, Suomi sijoitti 1930-luvulla maanpuolustukseen muuhun Eurooppaan verrattuna runsaasti varoja ja malli Cajander on enemmän myytti kuin tosiasioihin perustuva kuvaus todellisuudesta. Oli kyseessä mikä mittaritahansa, Suomi panosti maanpuolustukseen varsin mittavasti ja aikakauden asiantuntijakomission tavoitteet ylitettiin varsin selvästi. (Nummela 2015, 41-42.)

Malli Cajander on ollut yleinen käsitys talvisodan suomalaisesta sotilasta. Jos tarkastelemme ilmiötä eri tutkimuksien ja lähteiden valossa niin niistä tehdyt tulkinnat ovat varsin vastakkaisia. Toisissa kerrotaan, että Suomi oli huonosti varustautunut ja miehille ei ollut antaa parempaa varustusta. Tämä väite ei ole väärä, sillä viimeisille sotilaille ei ollut antaa kuin malli Cajanderin mukainen varustus. Toisaalta jos tarkastelemme tilannetta puolustusmenoihin sijoitettujen varojen suhteen, tilanne näyttäytyy aivan uudella tavalla valossa. Kouluopetuksen kannalta olisi syytä ottaa nämä asiat huomioon, sillä liian yksipuolisten tulkintojen välittäminen luo oppilaille vääristynyttä kuvaa historiasta ja se on jatkamassa historiatietoisuutta, joka ei pidä paikkaansa kun asiaa tarkastellaan erilaisesta näkökulmasta ja erilaisia lähteitä käyttämällä. Opetussuunnitelma (2004) velvoittaa opettajia siihen, että oppilaille muodostuu ymmärrys käsiteltävien ilmiöiden⁶ erilaisista tulkinnoista ja erilaiset käsitykset ilmiöistä ovat muodostuneet historioitsijoiden tulkintessa asioita erilaisia lähteitä käyttämällä.

⁶ Asia ei koske pelkästään talvisodan ja siihen liittyvien ilmiöiden käsittelyä. Laajemmassa mielessä tämä tarkoittaa, että oli käsiteltävä asia historian opetuksessa mikä tahansa, on siihen liittyviä erilaisia lähteitä ja niistä tehtyjä tulkintoja oppilaiden kanssa tarkasteltava historian opetuksen yhteydessä.

Naisten osallistuminen talvisotaan

Yleisesti ottaen Suomessa tehdyt tutkimukset ovat keskittyneet talvisodan poliittiseen historiaan tai itse sotatapahtumiin liittyviin ja niistä kertoviin tutkimuksiin. Tavallisten ihmisten osallistuminen talvisotaan on tutkimuksissa jäänyt suurempien linjojen varjoon ja varsinkin naisten, lasten ja siviilien osuus talvisodassa ei ole ollut tutkijoita kiinnostava aihe. Vasta viimeisen parinkymmenen vuoden aikana myös tähän aiheeseen on alettu kiinnittämään huomiota. Kouluopetuksen kannalta tavallisten ihmisten kertomukset ovat yhtä tärkeitä kuin suurien linjojen opettelu, sillä niiden avulla oppilaille on mahdollisuus tutustua siihen, millaisena sota näyttäytyi kotirintamalla olevien ihmisten silmin. Naisten ja kotirintaman tarkastelu ei ole ollut suureen kertomukseen perustuvaa historian opetusta ja sillä on nykyisessä historian opetuksessa oma paikka ja käytössä olevan opetussuunnitelman (2004) perusteella myös tätä näkökulmaa voidaan historian opetuksessa tuoda esille.

Sodan arki oli tavalliselle ihmiselle erilaista kuin se oli rintamalla oleville miehille. Peltonen (1993) tuo esille sen, miten kaupunkilaistyttö muistelee talvisotaa. *”Päivien kulku oli arvaamaton; se saattoi mennä normaalisti koulussa tai myöhemmin työssä, mutta yhtä hyvin ilmahälytyksen vuoksi koko päivä tai vastaavasti yö aamuun saakka saattoi kulua kellarissa. Aamulla kellarista tultua saattoi kotona odottaa täydellinen kaaos: ikkunat pirstaleina, verhot tulella, pakkasen sisällä, yms.--- Kuitenkin pyrittiin säilyttämään jokin kodin ja turvallisuuden tunne, - -”* (Peltonen 1993, 27.) Toisaalta elämä jatkui sodasta huolimatta ja seuraava katkelma kertoo iloisesta asiasta sodan keskellä: *”Jouduin menemään Varkauden synnytyslaitokseen 12. päivänä tammikuuta, kun luultiin olevan jotain poikkeavaa. Myöhään iltayöstä syntyikin terve 3,8 kg painava tyttö ihan normaalisti. Sillä viikolla pakkasen oli huipussaan ja ilmahälytykset jokapäiväisiä. Lapsen isä oli 'siellä jossakin'.”* (Peltonen 1993, 43.) Nämä tavallisen ihmisen kokemukset tehdyt tutkimukset antavat sodalle erilaisen näkökulman ja tuovat sodan ja sen aikaisen elämän erilailla esille. Kotirintamalla olevalle ihmiselle sota oli erilaista ja naiset kohtasivat sodan omasta näkökulmastaan.

Talvisodan syttyessä siviiliväestö joutui pakenemaan sotatoimien tieltä. Evakkoon joutuivat lähtemään erityisesti Karjalan kannakselta ja myös muualta itärajan tuntumasta olevat naiset, lapset ja vanhukset. Raitis (1993) tuo evakkojen lähdöstä esille seuraavan

kuvan: ”Vaatteita saimme jonkun verran mukaan, samoin ruokaa. Taloustarvikkeita emme mitään. Karja jäi kaikki, enhän minä yksin minne saanut vietyä. Hevoset sain kummankin kun sattui vanha sukulaismies tulemaan silloin siihen. -- Minulle jäi evakkoon lähdöstä painajainen. --”. (Raitis 1993, 205.) Evakkotaipaleen arjesta ja heidän kohtaloistaan saa uudenlaisen kuvan, kun siitä kertoo asian itse kokenut ja elänyt. ” -- Härkävaunussa 2 pritsillä kylki kylessä kiinni ollen seinän vierimmäisten vaatteet jäätyivät seiniin.--” (Raitis 1993, 211.) Evakkoja vastaan ottavissa taloissa ei vieraista ollut aina iloisia. ”Kun saavuimme sinne niin emäntä tuli portille vastaan ja laittoi portin kiinni ja alkoi kovasti haukkua meitä että ei meille oteta vastaan. Te olette toisen luokan mustalaisia, olisitte olleet kotonanne, miksi tänne tulitte.--” (Raitis 1993, 214.)

Edellä käsiteltyjä esimerkkejä kotirintaman talvisodasta voisi ottaa esille lukemattomia mutta niiden käsitteleminen ei ole tämän tutkimuksen tehtävä. Käsiteltyjen esimerkkien tehtävänä on avata meille kuvaa siitä, millaisesta näkökulmasta historiaa voi tutkia. Nämä esimerkit on valittu sitä varten, että koulujen historianopetus voisi lähestyä historiaa erilaisesta näkökulmasta kuin perinteisessä historianopetuksessa⁷ on ollut tapana. Talvisodan opettaminen tästä näkökulmasta antaa opetukselle aivan uudenlaisen näkökulman ja se tuo sodan todellisuuden lähemmäksi oppilaan käsityks maailmaa. En tarkoita, että opettajien olisi opetuksessa käsiteltävä vain siviilien näkökulmaa vaan siihen voisi tuoda näkökulmia ja lähteitä erilaisten ihmisten talvisota kokemuksista. Samalla uudet ja monipuoliset lähteet antaisivat oppilaille laajemman käsityksen historian tapahtumista.

3.1.2 Historian opettamisen pedagoginen linja

Historian opetusta ei tapahdu ainoastaan historian opetuksen yhteydessä. Historian opetusta ei voida ajatella minkään yhden opetuksen mallin tai teorian pohjalta, vaan historian opettamista täytyy tarkastella opettajan osaamisen ja ymmärtämisen näkökulmasta. Opettajan tehtävänä on tarjota oppilaille välineitä, joilla oppilas tulee tietoiseksi opetuksen luonteesta. Lisäksi tarvitaan tietoa, joita oppilas tarvitsee pystyäkseen käyttämään ja tuottamaan opetuksen tekstejä ja tehtäviä koulussa menestyksellisesti. (Leiwo 2005,

⁷ kts. Kansallisiin suurkertomuksiin perustuva historianopetus aiemmin tässä tutkimuksessa.

178.) Historiallinen tieto on opettajan tarvitsemaa tietoa, jonka hän muokkaa opetuksessaan oppilaidensa tasoon sopiviksi tehtäviksi, käytännön ohjeiksi ja neuvoiksi ongelmatilanteissa, kuten Leiwo (2005) on asian ilmaissut pohtiessaan äidinkielen opettamisesta kouluissa. Opettaja ei voi täyttää oppilaan mieltä valmiilla käsityksillä, sillä yksilön kapasiteetti vastaanottaa uutta tietoa on rajallinen ja ulkomuistissa olevat asiat unohtuvat helposti. Opettaja kuitenkin voi antaa työkaluja siihen, miten uusi tieto jäsentyy uusiksi tietorakennelmiksi. (Pilli 1992, 122-123.)

Arola (1992) tuo esille, että menneisyyden malli on olemassa vain sikäli kuin se kyetään kuvittelemaan. Mallia ei pysty rakentamaan jos oppilaan omaa mielikuvitusta ei panna liikkeelle. Erilaisten lähteiden ja kulttuurituotteiden kanssa toimiminen tarjoaa keinoja siihen, jolla luodaan mielikuvia ja oppilas tutustuu historian lähteiden antamiin kuviin menneisyydestä. Tieteellistä tietoa ja historiakulttuurin tuotetta tai tuotteita yhdistämällä ja niitä kriittisesti tutkimalla ja analysoimalla kouluopetuksesta voidaan saada sellaista, että oppilas kiinnostuu historiasta ja sen opiskelusta. (Arola 1992, 170.) Didaktiselta kannalta tämä tarkoittaa, että opetuksessa hyödynnetään valokuvia, elokuvia, kaunokirjallisuutta ja erilaisia lähteitä, jotka liittyvät talvisotaan ja sen aikaiseen elämään. Monipuolisen materiaalin käyttö antaa opetukseen huomattavasti laajemman näkökulman kuin vain yksipuolisissa materiaaleissa pysyttelemisen.

Historian opettamisessa keskeisintä on historiallisen ajattelun juurruttaminen oppilaisiin. (ks. POPS 2004.) Ulkoa oppimisen asemasta, oppilaan olisi kyettävä kiinnittämään uudet oppimansa asiat mieleensä järkeviksi kokonaisuuksiksi. Tämä ei tarkoita, että opetuksessa unohdetaan kokonaan historian ja talvisodan faktasisällöt vaan saadut tiedonpalaset on kyettävä jäsentämään järkeviksi kokonaisuuksiksi, sillä kokonaisuuksina ne jalostuvat historiatiedoksi. Historian tietosisällön ja oppilaan ajattelun kehittäminen ovat opetuksen haaste, jota ei pysty ratkaisemaan pelkästään menettelytapaohjeiden avulla. Menettelytavat, jossa oppilas joutuu itsenäisesti jäsentämään ja käyttämään tietoa ovat historian aineenhallinnan ja ajattelutaitojen kehittymisen kannalta hyödyllisiä. (Pilli 1992, 125-126.)

Tavanomaisessa ja aiemmin vallalla olleessa historianopetuksessa oppilaiden tehtävänä oli valmiiksi jäsenneltyjen tietojen omaksuminen ja niiden ydinkohtien vihkoon kopiointi. Talvisodasta opeteltiin tärkeimmät päivämäärät ja keskeisimmät tapahtumat ja

sodasta oppilas saattoi muistaa irrallisia yksittäistietoja, osaamatta kuitenkaan liittää niitä kiinteiksi kokonaisuuksiksi ja ymmärtämättä asioiden erilaisia merkityksiä. Tämä luo oppilaalle kuvan historiasta suoraviivaisena ja pelkistettynä oppiaineena ja näin se ei tue erilaisten tulkintojen ja itsenäisen päättelyn ja ajattelun kehittymistä. (Pilli 1992, 123-125.) Talvisodasta voi saada ydinkohtien käsittelyllä kuvan, että sotaan liittyi vain suuria linjoja ja se ei tue sitä, että oppilaalle muodostuisi ilmiöstä syvällisempi kuva. Oppilaan kannalta talvisota saattaa näyttäytyä osapuolien sekavana hyökkäilyinä paikasta toiseen ja runsaana määränä ulkoa opeteltavia taistelupaikkoja tai sotaan keskeisesti liittyviä käsitteitä. Tämä ei luo kuitenkaan kokonaisuuden kannalta oppilaalle selkeää kuvaa siitä, mitä kaikkea muuta talvisota ilmiönä pitää sisällään.

Opettajan tieto on opettajan mielessä ja se on hänen välittämänään erilainen kuin opetettu tieto oppilaan sisäistämänä ja oppimana. Opettajan talvisodan selityksessä ja opettamisessa voi olla epätarkkuuksia ja yleistyksiä kuten Horwood asian ilmaisee (1988), mutta tiedon yksinkertaistaminen ei saa vaikeuttaa oppilaan oppimista. Opettajan olisi osattava pedagogisilla ratkaisuilla saada oppilaat ymmärtämään talvisota muinakin kuin vain tarkkoina faktatietoina, sillä talvisotaan liittyvien asioiden sisäistäminen on opettamisen perimmäinen tarkoitus.

Historian oppimisen teoriat ovat heijastaneet psykologian teorioissa tapahtuneita muutoksia. Behavioristinen oppimisenäkemys yleistyi 1970-luvulla. Behaviorismin perusta on psykologisessa käsityksessä, jonka mukaan ulkoinen toiminta vahvistaa oppimista. Oppilaiden perustyökaluna ja peruskoulupedagogiikan tärkein työkalu oli työkirja, jota täyttämällä oppilas osoitti opettajalle osaamisensa. Oppikirjantekijät pilkkoivat tekstit ja tehtävät sopivan kokoisiksi paloiksi ja yhden tunnin muodosti teksti siihen liittyvine tehtävineen. Opettajan tehtävänä oli ohjeiden antaminen ja työskentelyn valvominen. (Rantala & Ahonen 2015, 141; Korpisaari 2004, 209-210; Rauste-von Wright & von Wright 2003, 148-149.) Luokassa tämä tarkoitti sitä, että opettaja on opettanut oppilaille tärkeiksi pitämänsä faktatiedot talvisodasta, jonka jälkeen oppikirjasta on luettu kappale ja tehty siihen liittyvät työkirjatehtävät. Saatuaan tehtävät valmiiksi, tehtävät on yhdessä tarkastettu. Tunnin jälkeen oppilas on joko oppinut tai ei talvisodasta opetettuja faktatietoja mutta sodan monisäikeisyyteen behaviorismiin perustuvassa opetuksessa ei ole syvennyt.

Opettamisen ja opettajan kannalta malli on turvallinen ja sillä voidaan opettaa oppilaalle perustaitoja opittavasta asiasta. Behavioristisen mallin heikkoudet ovat siinä, että opetustilanteesta puuttuu oppilaan ja opettajan välinen inhimillinen vuorovaikutus ja oppija on saamansa tiedon passiivinen vastaanottaja. Opetustyyli ei huomioi oppilaiden toisistaan poikkeavia oppimisvalmiuksia ja opitun tiedon pysyvyys on myös kyseenalaistettu. (Uusikylä & Atjonen 2000, 125; Korpisaari 2004, 209-210.) Behavioristinen opetus vastaa perinteistä tapaa opettaa historialliset tapahtumat normeina. Tästä seuraa, että esimerkiksi historian opetukseen liittyvät perustiedot korostuvat oppimistaitojen harjaantumisen sijasta.

Oppimiskäsitys alkoi 1980-luvulla muuttua konstruktivistiseksi. Kyseisen tiedon- ja oppimiskäsityksen perusta on siinä, että uusien asioiden oppiminen perustuu aikaisempiin tiedonrakenteisiin ja niiden liittämiseksi toisiinsa. Konstruktivisessa näkemyksessä myös painotetaan oppimisen kontekstuaalisuutta, jossa opiskelu suoritetaan tosielämän ja sen ongelmien äärellä. Oppimisen perustalla on, että oppilaan oppiminen tapahtuu ajattelemalla ja on riippuvainen oppilaan mielen yksilöllisistä tarttumapinnoista. Nämä tarttumapinnat muodostuvat aiemmista kokemuksista, tiedoista ja ajattelutavoista. Aktiivinen ajattelu ja sosiaalinen vuorovaikutus tukee uuden tiedon ja kokemuksen tarttumista vanhaan tietorakenteeseen. Oppiminen ja kirjallisen tuotoksen laatiminen ovat tiedon järjestelyä ja sen jäsentämistä historian kaltaisissa tietoa-aineissa. Oppilaan oppimat faktatiedot tulevat merkityksellisiksi vasta osana kokonaisuutta. (Rantala & Ahonen 2015, 141-142; Korpisaari 2004, 210-211; Raustevon Wright & von Wright 2003, 160-164 .)

Ilman kohtuullista määrää erilaisia yksittäistietoja oppilaalle ei voi muodostua merkityksellistä kokonaiskuvaa käsiteltävästä aiheesta. Konstruktivinen oppiminen on historian sisältötiedon ymmärtämistä ja sen jäsentämistä, asiayhteyksien havaitsemista ja ajattelun kehittymistä. Opettaja ei voi antaa historian kokonaiskuvia valmiina oppilaille, vaan opiskeluprosessin aikana heidän on hahmotettava ne itse omassa mielessään. Opettajan tärkein tehtävä on antaa oppilaille valmiudet hallitsemaan ja hahmottamaan historiatiedon erilaisia ajattelutapoja sekä tiedonjäsennessalleja.

Konstruktivismiin myötä oppilaslähtöiset opetusmenetelmät⁸ ovat yleistyneet ja perinteiset opettajajohtoiset menetelmät on yleisesti todettu vanhettuneiksi. (Rantala & Ahonen 2015, 141; Korpisaari 2004, 211; Virta 2002, 39-40; Rauste-von Wright & von Wright 2003, 160-164.)

Oppimisen kontekstuaalisuus on tekijä, jota konstruktivisessa oppimiskäsityksessä painotetaan. Tämä tarkoittaa, että oppiminen ja opiskelu suoritetaan tosielämän ja sen ongelmien äärellä. Historiassa se tarkoittaa sitä, että oman suvun ja kotiseudun muutoksia ja niihin vaikuttaneita syitä opitaan tarkastelemaan historian tiedonalalle tyypillisiä päättelytapoja käyttämällä. Tämä tarkoittaa tarkemmin ottaen sitä, että oppilas ei käsittele syyn ja seurauksen suhteita muuttumattomina lainalaisuuksina niin kuin luonnontieteissä vaan kiinnittää huomiota toimijoiden tarkoituksiin ja toiminnan merkityksiin. (Rantala & Ahonen 2015, 142; Korpisaari 2004, 218.)

Konstruktivistisessa oppimiskäsityksessä painottuu ihmisen toiminnan yksilöllisyys ja oppijan oma aktiivisuus. Tutkielmani liittyy opettamisen ja oppimisen väliseen suhteeseen. Tarkastelen asiaa samoista lähtökohdista kuin Leach ja Scott (2003). He arvioivat sosiokonstruktivismiin toimivuutta luonnontieteellisen tiedon opettamiseen näkökulmasta. Historian opetuksessa oppilas ei voi itse keksiä opittavaa asiaa mutta hän voi rakentaa kuvan historiasta tarkastelemalla historiallisten tapahtumien erilaisia merkityksiä. Historiallinen tieto, jonka sisällön valinnasta ensisijaisesti vastaa opettaja, rakentuu opettajan ja oppilaiden välisessä sosiaalisessa neuvottelussa. Neuvottelu tarkoittaa dialogia, jonka tuloksena sekä opettaja että hänen oppilaansa ymmärtävät toisiaan aikaisempaa paremmin. Dialogia ohjaa opettaja, joka toimii opetukselle asetettujen kognitiivisten tavoitteiden mukaisesti. Jotta oppilas ymmärtäisi tietoa, hänen on organisoitava ja rakennettava sosiaalisessa neuvottelussa ollut tuotu tieto omaksi tavakseen käsitellä sitä. Kouluopetuksessa on luotava myös valmiuksia historiakulttuurin tuottaman tiedon käsittelemiseen ja kriittiseen analysoimiseen. (Leach & Scott 2003; Korpisaari 2004, 217-218 Virta 2002, 35-37.)

Käytössä oleva opetussuunnitelma (2004) perustuu konstruktiviseen oppimiskäsitykseen, jossa oppilaan oppiminen tapahtuu historiallisia asioita tutkimalla ja uusia asioita

⁸ Oppilaslähtöisiä opetusmenetelmiä ovat mm. tutkiva-, projekti- ja ongelmalähtöinen oppiminen.

yksilöllisen mielen tartuntapintaan kytkemällä ja muodostamalla niistä yhtenäisiä tietokokonaisuuksia. Opetussuunnitelman tavoitteet ja arvioinnin kriteerit ohjaavat oppimista yhä enemmän oppilaskeskeisten työtapojen pariin, jossa oppilas oppii historiallisia asioita omatoimisesti ja opettaja toimii enemmän opetuksen ohjaajana kuin tietoa jakavana tietosanakirjana. Opetussuunnitelman painotuksista huolimatta moni opettaja on jatkanut käytännön opetustyötä behaviorismin hengessä, sillä se on katsottu turvalliseksi olosuhteiden tai oppiaineen luonteesta johtuen (Korpisaari 2004, 220.) Hitaasta käytännön muutoksesta huolimatta historian opetukseen tulisi suuntautua yhä enemmän taitopainotteisemman historian opetuksen suuntaan, jossa oppilaskeskeiset työtavat historian opiskelun perustalla.

4 Perusopetuksen oppilas historian oppijana

4.1 Historian oppimisen näkökulmia

Suomalaisessa koulussa oli aiemmin vallalla näkemys, että historiallista ajattelua ei kannata opettaa pienille oppilaille. Tämä perustui ikäkausisidonnaisista piaget´laisista näkemyksestä, jonka mukaan pienet oppilaat eivät kykene abstraktiin ajatteluun ja loogiseen päättelyyn, jota historiallinen selittäminen edellyttää. (Rantala 2002, 134; Husbands, Kitson & Pendry 2003, 24-25.) Pilli (1992) tuo esille Piaget´n teorian, jonka mukaan lapsen ajattelun kehitykseen kuuluu neljä päävaihetta: sensomotorinen, esioperaationaalinen, konkreettien operaatioiden ja formaalin eli muodollisten operaatioiden vaihe. Noin seitsemän vuoden iässä lapset siirtyvät konkreettien operaatioiden vaiheeseen ja kykenevät loogiseen päättelyyn jos käsiteltävänä ovat konkreettiset asiat. Siirtyminen formaaliin vaiheeseen tapahtuu noin 11-12 vuoden iässä ja Piaget´n teoriaan perustuvassa ajattelussa historian ymmärtäminen vaatii formaalin tason saavuttamisen. Historian osalta on kuitenkin havaittu, että historiallinen ajattelu kehittyy hitaammin ja formaali taso saavutetaan vasta noin 16-17 vuoden iässä. (Pilli 1992, 142-143; Vänttinen 2009, 20-21.)

Piaget´in historiaa koskevien tutkimusten lähtökohtia on kyseenalaistettu, koska ne eivät ota huomioon yksilöiden erilaisuutta ja luokassa olevat kehityserot voivat olla huomattavia. Historiassa ei ole voitu tehdä tyypillistä Piaget´n tutkimusmetodin mukaista koetta, vaan kokeet ovat olleet tekstin ymmärtämistä ja niiden pohjalta kysymyksiin vastaamista. Tutkija ei ole tarkkaillut ajatusprosessia vaan lopputuotosta ja siinä ei ole otettu huomioon sitä, että monille oppilaille kielellistäminen tuottaa vaikeuksia ja tulokseksi saadaan todellista heikompi kuva oppilaan historiallisesta ajattelusta. (Pilli 1992, 143-144; Vänttinen 2009, 20.) Tämä antaa viitteitä siitä, että historian perinteisen tyyppisillä kokeilla voidaan mitata tiettyjä asioita mutta ei varsinaisesti oppilaan historian ajattelun kehittymistä.

Pilli (1992) tuo esille Booth (1987) tutkimuksen, jossa määrätietoisilla taitopainotteisuutta lisäävillä opetusmenetelmäratkaisuilla on saatu verrokkiryhmää parempia tulok-

sia nimenomaan oppilaiden historiallista ongelmanratkaisu, päättely- ja dokumenttiaineiston käyttöön liittyvissä tehtävissä. (Pilli 1992, 143-144.) Veijola (2013) tuo esille näkemyksen, että taitojen opettaminen johtaa pysyvämpään oppimistulokseen ja oppilas oppii soveltamaan saamia tietoja erilaisissa tilanteissa. Pelkillä faktojen opiskelulla ei opita historian ajattelun taitoja. (Veijola 2013, 99.)

Yhteiskunnan muutosvauhdin takia koulu on menettänyt sijansa tiedon oppimisen ensisijaisena paikkana, sillä lapset oppivat asioita nykypäivänä epämuodollisissa oppimistilanteissa. Syynä muutokseen pidetään sitä, että koulu ei ole pystynyt vastaamaan käsiteltävän tiedon määrän nopeaan kasvuun vanhan oppimiskäsityksen varassa. Tästä johtuen on viime vuosina ajattelu taitojen kehittämistä alettu korostamaan historian oppimisessa. Käytännössä se tarkoittaa oppilaiden harjaannuttamista historialliseen ajatteluun ja sen luonteeseen. Koulussa opetellaan tuottamaan kirjallista analyysiä sekä pohtimaan saatavilla olevan tiedon luonnetta ja luotettavuutta. (Rantala 2002, 134, 140.)

Oppilaiden kyky ymmärtää historiaa ei riipu niinkään ikäkausista vaan historian opettamisen tavasta. Rantala (2002) tuo esille Kathryn ja Luther Spoehrin (1994) näkemyksen, joiden mukaan historiallinen ajattelu on kykyä eläytyä tilanteisiin ja ihmisten tuntemuksiin. Oppilas osaa luoda syistä ja seurauksista oletuksia ja ottamaan huomioon asioita, jotka eivät tue omia tulkintoja. Ajattelun oppimiseen kuuluu kyky määritellä, miten käsitteiden merkitykset ovat saattaneet muuttua aikojen kuluessa ja miten oppilaan tekemät päätelmät on käytetystä aineistosta johdettu. Tämä ei tarkoita, että kaikki oppilaat osaisivat ko. taidot peruskoulun päättyessä, mutta ajattelutaitojen oppimiselle olisi luotava historian opiskelussa suotuisat mahdollisuudet. Jyrkkää erottelua taitoja ja sisältöjä painottavaan opetuksen olisi vältettävä, sillä molempien olisi oltava läsnä opiskelussa samanaikaisesti. (Rantala 2002, 134-135; Vanttinen 2009, 24.)

Historianopetuksen tärkeimpinä tavoitteena peruskoulun alaluokilla on oppilaiden innostaminen historianopiskeluun. Eläytyminen historiallisiin tapahtumiin innoittaa oppilasta tutkimaan aikakausien ja kulttuurien tapahtumia. Pelkkä eläytyminen ei riitä vaan historian opiskeluun on liiittyvä ongelmien ratkaisemista ja erilaisten selitysten löytämistä. Lapset haluavat käsitellä syitä ja seurauksia, jotka liittyvät oman suvun ja perheen erilaisiin vaiheisiin ja miten asiat ovat muuttuneet tai toisaalta pysyneet samankaltaisina eri sukupolvien välillä. Historian sisältötietojen analysointi on pienemmille oppi-

laille vaikeaa ja asioiden ymmärtäminen on monesti riippuvainen opettajan kyvystä havainnollistaa vaikea asia. Opettaja saattaa joutua yksinkertaistamaan historian monisäikeisiä ilmiöitä mutta silloin oppilaille saattaa muodostua epätarkka ja vivahteeton käsitys menneestä. Suurien linjojen tarkastelussa oppilaalle ei muodostu käsitystä siitä, miten tavalliset ihmiset toimivat. (Rantala 2002, 139, 144-145; Pilli 1992, 132.)

Aikakäsityksen harjaannuttaminen kuuluu historian taitojen harjoitteluun. Sen opettaminen kannattaa aloittaa oppilaille läheisistä ja tutuista tavaroista kuten valokuvista, esineistä, vaatteista yms., joita tuodaan kouluun ja ne sijoitetaan oikeaan aikajärjestykseen ja sillä luodaan pohjaa aikakäsityksen ymmärtämiselle. Tärkeää esineiden aikasijoittamisessa olisi, että kaikki uskaltaisivat tuoda perustellusti esille, miten heidän aikasijoittamisensa rakentui, sillä tämä antaa alakoulun opettajalle kuvan ajan hahmottamisesta. Aikakäsityksen oppiminen auttaa oppilaita analysoimaan ajassa tapahtuneen muutoksen ja jatkuvuuden nopeutta. (Rantala 2002, 142.)

Historian opetuksen kannalta aikakäsite on ongelmallinen, sillä lapsen aikakäsityksen kehitys on hidasta ja peruskoulussa sen kehitys on keskeneräistä. Tarkat ajanmääritykset ja vuosiluvut ovat kouluopetuksessa toisarvoisia ja niiden muistaminen ei kuvaa kehittyneitä aikakäsityksiä. Oppilaan selkeytynyt aikakäsitys auttaa yksittäistietojen jäsentämisestä laajemmiksi kokonaisuuksiksi ja historiallisen aineksen hallitsemiseksi. Kouluopetuksessa olisi opetettava, että historia ei ole lineaarisesti asettuvien tapahtumien jatkumo vaan yhtä aikaa käynnissä olevien rinnakkaisten prosessien sarja. Kouluopetuksessa olisi huomioitava, että aikakaudet eivät olleet jäykkärajaisia ajanjaksoja vaan niiden väliset siirtymät ovat huomaamattomia ja ne limittyvät toisiinsa erimittaisina siirtyminä. Haastavuudesta huolimatta aikakäsitystä pitää koulussa harjoitella, sillä niiden käsitteleminen auttaa selkiyttämään tapahtumien etenemistä. (Pilli 1992, 133-135.)

4.2 Oppilaan historiallisen identiteetin rakentuminen

Historia on mukanaamme ihmisten jokapäiväisessä elämässä ja sitä on näkyvissä lähiympäristömme rakennuksissa, erilaisissa muistomerkeissä, vuosipäivien vietoissa, historiallisissa romaaneissa, sarjakuvissa, elokuvissa ja nykyään myös erilaisilla

tietokonealustoilla toimivissa historiaan liittyvissä roolipeleissä. Nämä luovat oppilaalle kiinnostuksen menneisyyttä kohtaan eri tavalla kuin kouluissa annettava opetus. Useiden kanavien kautta saatava sattumanvarainen historiakuva voi kuitenkin aiheuttaa sen, että kuva menneisyydestä jää hajanaiseksi, eikä saatuja tietoja kyetä yhdistämään laajempiin kokonaisuuksiin. (Rantala & Ahonen 2015, 142-143; Berg 2007, 48; Virta 2008, 22-23; Ahonen 2002, 66; Ahonen 1998a, 35; Pilli 1992, 129.)

Ympäristömme historialliset merkit johtavat siihen, että lapsen historiallinen identiteetti alkaa kehittyä jo ennen kouluikää. Rantala (2012) tuo esille, että alle kouluikäisille lapsille historiaan liittyvät Koiramäki-sarjat ja lasten Kalevala muodostavat vahvoja ja merkittäviä kuvia menneisyydestä (Rantala 2012b, 48.) Hieman vanhemmille oppilaille ja aikuisille mm. Tuntemattomalla sotilaalla, Talvisodalla ja muilla sotaan liittyvällä kirjallisuudella ja filmitoiminnalla on ollut suomalaisten historiakulttuuria muokkaava vaikutus. Voimakkaammat mielikuvat Suomen käymistä sodista olivat peräisin koulun ulkopuolisesta historiakulttuureista kuten kirjoista, elokuvista ja paikallisista muistoista, joista tuli esille talvisotaan liittyvän Äyräpään katastrofin käsitteleminen Nurmolaissa paikallisyhteisössä. (Ahonen 1998a, 53, 79; Berg 2007, 43; Vänttinen 2009, 6.) Kalela (2000) mainitsee, että suurin osa historian esityksistä syntyy historian tutkimuksen ulkopuolella (Kalela 2000, 38.) Tämä kertoo siitä, että historiaa tuotetaan erilaisilla julkaisukanavilla ja niitä suunnataan erilaisille käyttäjäryhmille.

Pienemmillä lapsilla historia kuvan muodostuminen on tiedostamatonta ja se muuttuu jatkuvasti lapsen saamien kokemusten mukaan. Kouluikäisellä lapsella historiallinen identiteetti kehittyy vanhempien ja isovanhempien tarinoista suvun vaiheista ja kokemukset tapahtumista liittyvät lapsen vähitellen perhettä laajempaan yhteisöön. Alakoulun historianopetus tukee oppilaan samastumista omaan yhteisöön ja laajentaa hänen identiteettiä sillä, että vanhempia ja isovanhempia haastatellaan ja heiltä tiedustellaan, miten sukuun ja ympäristöön liittyvät asiat ovat muuttuneet. Haastattelukertomusta voidaan täydentää sukuun liittyvillä visuaalisilla materiaaleilla sekä erilaisilla muistoesineillä, sillä isovanhempien sodanaikainen puutuoli tai mummon kahvikuppi ovat saattaneet säilyttää paikkansa suvun historiamuisteluissa ja niillä on paikka perheen historiassa. Lisäksi lapsien omilla varhaislapsuuden esineillä kuten ensimmäisillä leluilla tai kastemaljalla saattaa olla tärkeä merkitys perheen yhteisessä

muistelukulttuurissa. (Rantala & Ahonen 2015, 142-143; Rantala 2012b, 49; Ahonen 2002, 66-69; Ahonen 1998a, 15, 60-63; Pilli 1992, 129.)

Historiakulttuurin muodot vaihtelevat ajan mukaan. Aikaisemmin vanhojen ihmisten muistelukerronnalla ja kollektiivisen muistin siirtämisellä oli historiakulttuurin kehittymisen kannalta tärkeämpi merkitys ja se ulottui jopa seitsemänteen sukupolveen. Modernissa yhteiskunnassa muistelukerronnassa on tapahtunut kato, sillä isovanhemmat eivät muistele menneitä aikoja ja tapahtumia nykynuorten kuullen ja siirrä perinnettä uusille sukupolville. Lisäksi isovanhempien on helpompi puhua lastenlapsilleen suvun menneistä vaikeista tapahtumista kuin aikuisten omille lapsilleen. Tämä on johtanut sukupolvien välisen kuilun syventymiseen koska perimätieto on jäänyt välittymättä uusille sukupolville. Nykyinen urbaani muisti suvun vaiheista yltää vain isovanhempiin saakka. (Rantala 2012b, 49; Berg 2007, 68; Ahonen, 2002, 68-69; Ahonen 1998a, 20, 60-63.) Tämän lisäksi yhteisö valvoo kansanomaisessa historiassa sitä, mistä puhutaan ja mistä halutaan vaieta (Kalela 2000, 38.) Syynä kerrontaperinteen kuihtumiseen saattaa olla sillä, että lapset tapaavat isovanhempiaan harvemmin kuin aikaisemmin ja menneistä ei ehditä puhua lyhyiden tapaamisien aikana.

Ahonen (1998) tuo esille Margaret Meadin näkemyksen, että nykynuorien on vaikea päästä sisälle vanhempien muistoihin, sillä edellisen sukupolvien muistoilla ei ole käyttöä nykyään nopeasti muuttuvassa maailmassa (Ahonen 1998a, 14.) Rantalan (2012b) näkemys tukee edellistä, sillä hän mainitsee, että lapsille ei ole ehtinyt kehittyä pitkää historiallista perspektiiviä, johon menneisyyteen liittyviä asioita voisi suhteuttaa. Lapset eivät koe historian tapahtumiin ja omaan menneisyyteensä samanlaista nostalgiaa kuin varttuneempi väestö. Lasten ja aikuisten historiatietoisuudet eroavat näiltä osiltaan toisistaan. Tästä huolimatta lapset ovat kuitenkin kiinnostuneita oman suvun elämästä ja tavallisten ihmisten elämästä ja arkipäivän historiasta. (Rantala 2012b, 47-48, 51.)

Muistelukerronnan tilalle on ilmaantunut 1900-luvun lopulla enemmän viihteellistä ja elämyksellistä historiakulttuuria. Uutta muotia edustavat viihdekulttuurin tuottamat tietokoneiden historia-aiheiset pelit ja elokuvateollisuuden tuottamat historiaan liittyvät ohjelmat, jotka muodostavat historiakuvan aikaisemman kerrontaperinteen kuihduttua. (Ahonen 2002, 68-70.) Nykyisiä historiakulttuurin tuotteita lasten ja nuorten on hel-

pompi saada ja ne ovat kiinnostavuudeltaan lähempänä nykylasten mielenkiintoa, vaikka lapset olisivatkin kiinnostuneita lähisuvun menneisyydestä.

Oppilaiden kanssa omaa ja suvun historiaa selvittäessä on tärkeä painottaa tavallisten muistojen ja kokemusten arvokkuutta. Oppilas olisi tärkeä saada näkemään itsensä osana historian toimijoiden joukkoa, sillä jokainen on osaltaan rakentanut ja rakentaa yhteisöön ja kaikki vaikuttavat sen kehittymiseen ja muuttumiseen. Oppilaiden kertomat tapahtumat antavat erilaisia merkityksiä koululuokan yhteisille kokemuksille. Tästä johtuen koulun historianopetuksen ja oppilaiden omien historiakulttuurin välille on tärkeä rakentaa silta. Tämä auttaa oppilaita sijoittamaan asioiden merkityssisällöt aikaansa ja arvioimaan, millaisessa muodossa sen haluaa vastaanottaa. Samalla opetellaan historian kriittistä lukutaitoa ja pohditaan asioiden taustalla olevia asioita. (Rantala & Ahonen 2015, 143-144; Ahonen 2002, 66-67.)

Erilaisilla historiakulttuurin tuotteilla, joita kouluissa käsitellään on puhtaasti tiedollinen puoli, mutta niihin liittyy vahva poliittinen ja esteettinen näkökanta. (Ahonen 1998a, 15.) Oppilaan kriittisesti rakentunut historiallinen identiteetti auttaa oppilasta ymmärtämään näkemäänsä ja kokemaansa historiakulttuuria erilaisista näkökulmista ja näkemään myös valtatulkinnasta poikkeavia tulkintoja, sillä monesti yhteisön kollektiivinen muisti on yksioikoinen ja se pitää sisällään vain syyllisiä ja syyttömiä. Käytännön tasolla se tarkoittaa, että oppilaiden vierailu talvisotaan lähteneiden muistomerkillä⁹ tai sankarihaudalla ei syyllistä kaikkia vuonna 1939 eläneitä venäläisiä suomalaisia vihaviksi sotaintoilijoiksi ja sodanaloittajiksi. Historiatietoisuutta voidaan käyttää väärin ja sen avulla voidaan luoda viholliskuvia ihmisten välille käyttämällä tietynlaista asennekasvatusta ja retoriikkaa. Hyvänä esimerkkinä tästä ovat Jugoslavian hajoamissotiin liittyneet tapahtumat 1980 – 1990-luvuilla. (Ahonen 2002, 72-73; Ahonen 1998a, 27; Pilli 1992, 130; ks. Berg 2007, 52-53.)

Tieteellisellä historialla, koulussa opetettavalla historialla sekä koulun ulkopuolisella epämuodollisella historiatietoisuudella on oma osansa oppilaiden historiatietoisuuden muokkaamisessa. Oppilaalla oleva historiakuva on voinut muodostua useammasta insti-

⁹ Ahonen puhuu siitä, että Britanniassa koululaiset käyvät vierailemassa ensimmäisen maailmansodan uhreille pystytetyillä muistomerkeillä ja luovat sen seurauksena omaa historiakulttuuriaan.

tuutiosta ja kulttuurituotteesta peräisin olevasta historian aineksesta ja luonut menneisyydestä tietynlaisen kuvan. Historian ja epähistorian raja on historiantutkijoiden joukossa jyrkkä ja selkeä mutta oppilaalle se ei sitä välttämättä ole. Tieteelliset julkaisut, oppikirjat, kaunokirjalliset historiaromaanit ja elokuvat voivat puhua samasta aiheesta, mutta niiden tulkinta asiasta voi poiketa toisistaan monellakin tavalla. Opettajan ja oppikirjan antamat kuvat ovat tulkintojen ketjussa vain yksi malli, josta ilmiötä lähestytään. Koulun ja muiden kanavien antamista historiakuvista oppilaalle muodostuu oma henkilökohtainen malli, jonka mukaan hän asioita ymmärtää. (Ahonen 1998a, 51; Arola 1992, 164-165, 169.) Käytännössä tämä tarkoittaa, että historiakuvan muotoutumiseen eri lähteillä on oma merkityksensä.

Asioiden tarkkailu monesta näkökulmasta antaa asioihin syvällisemmän perspektiivin ja kouluopetuksen tulisi tukea yhteisön moniperspektiivisen muistin kehittymistä, josta oppilaat voivat hakea aineksia tulevaisuudenodotusten muodostumiselle. Liian kapea-alainen historiallinen muisti ja sen oheneminen ovat uhka yhteisölle. Yhteinen historiallinen tietoisuus on yhteisön voimavara ja lopullisen merkityksen se saa vastaanottajiltaan. Mitä enemmän vastavuoroisesti historiakulttuurin merkitys muodostuu, sitä kriittisemmästä historiakulttuurista ja sen vastaanotosta on kysymys. (Ahonen 2002, 72-73.)

Rantala ja Ahonen (2015) tuovat esille, että koululuokka voi tutkia oman asuinlähiönsä historiaa vanhoista kartoista, museoiden valokuvakokoelmista ja alueen vanhojen asukkaiden haastattelujen avulla. Samalla tavalla talvisodan historiaa voi tutkia saman tyyppisten lähteiden avulla. (Rantala & Ahonen 2015, 144-145.) Nykypäivän koululaiset ovat viimeisiä, joilla on mahdollisuus haastatella talvisotaan osallistuneita veteraaneja ja lottia. Heidän haastattelemisensa ja tarinoiden kuuleminen sotaan osallistuneilta antaa asioille aivan erilaisen merkityksen kuin tarinoiden lukeminen oppikirjoista. Paikallisilla museoilla on monesti hyvät valokuva ja kartta arkistot ja niitä tutkimalla saadaan tuntumaa siihen, millaista elämä paikkakunnalla oli sodan aikaan. Tähän hyvänä lisänä on lisäksi paikallisten sanomalehtien kirjoitukset sodasta ja sen tapahtumista. Kyseisiä lähteitä käyttämällä asioista saa erilaisia merkityksiä kuin niitä vain oppikirjoista tutkimalla.

4.3 Historiallisen ajattelun opettaminen ja oppiminen peruskoulussa

Historiallisen ajattelun omaksuminen ja sen peruskäsitteiden haltuunotto ovat historianopetuksen ja sen oppimisen peruslähtökohta. Lähteet ovat historiallisen tiedon perusta ja niitä on osattava analysoida ja tulkita. Tapahtumien syitä ja niiden seurauksia arvioidaan erilaisten lähteiden avulla. Ajan jäsentämiseksi taas tarvitaan muutoksen ja jatkuvuuden käsitteitä. Historian tehtävänä on selittää ihmisen toimintaa ja historiaa tutkivien on osattava asettautua menneisyyden ihmisen asemaan ja ymmärrettävä tekojen yhteydet. (Rantala & Ahonen 2015, 152; Vänttinen 2009, 21; Pilli 1992, 128.) Torsti (2012) tuo esille Peter Leen (2004) näkemyksen, että historian opetuksessa oppilaita olisi opetettava käsittelemään historiaa monesta näkökulmasta ja esillä olisi oltava ilmiöön liittyviä kilpailevia tarinoita. (Torsti 2012, 52; Lee 2004, 155.)

Opetuksen tehtävänä on tutustuttaa oppilaat historiatiedon syntyyn ja opettaa heille kriittistä ajattelua. Lähteistä on selvitettävä, mistä se on peräisin, kuka sen on tuottanut ja mikä on ollut lähteen tarkoitus ja onko se luotettava ja sitä on vertailtava muihin löydettyihin lähteisiin. Lisäksi on erotettava mielipide ja tosiasia toisistaan. Aikaisempi historianopetus ei tähän tähdännyt vaan tavoitteena oli välittää oppilaille yhteinen kertomus kansakunnan vaiheista. Alakouluikäisiä oppilaita olisi tutustettava historian tulkinnalliseen luonteeseen ja tulkintojensa tekemiseen he tarvitsevat rohkaisua, sillä monet uskovat oikean tiedon olemassaoloon. (Rantala & Ahonen 2015, 93-94, 152-153; Rantala 2002, 139; ks. myös POPS 2004.) Historia tulkinnallisen luonteen oppimisen kannalta on tärkeää, että oppiminen aloitetaan jo alakoulussa ja asioita harjoitellaan helppojen dokumenttien ja siitä tehtyjen tehtävien avulla.

Lähdekritiikkiin tutustunut oppilas oppii havaitsemaan, että ristiriitaisissa tulkinnoissa ei välttämättä ole oikea ja väärä tulkintaa, vaan ne edustavat asian erilaisia näkökantoja. Historiatieteen työkaluja tarvitaan oppilaiden jokapäiväisessä elämässä ja näitä valmiuksia voidaan historiantunneilla harjoitella. Historialliseen ajatteluun kehittyminen vaatii työskentelyä historiallisen aineiston kanssa historiantutkimuksen välinein. Tämä näkyy vuoden 2004 opetussuunnitelmissa, joissa kriittiset taidot ovat osa historian tavoitteita. Ilmiökeskeinen työskentely, joka rikkoo eri oppiaineiden rajoja ei välttämättä tue historiallisen ajattelun kehittymistä, sillä käsiteltävät aiheet saattavat

jäädä historiallisen pintatiedon keräämiseksi ja ne eivät joudu alttiiksi historian lähdekriittiselle tarkastelulle ja moninäkökulmaiselle tulkinnalle. Vasta historiallisen ajattelun hallinta auttaa prosessoimaan menneisyyttä koskevaa informaatiota hyödyllisellä tavalla. (Rantala & Ahonen 2015, 94-96.)

Tutkiva oppiminen historian opiskelussa

Tutkivan ja ongelmalähtöisen oppimisen soveltaminen historian opiskelussa edellyttää suuria muutoksia perinteisiin käytäntöihin. Kouluissa on totuttu painottamaan valmiiden kokonaiskuvien ja kehityslinjojen hahmottamista. Perinteisessä opettamisessa opettaja toimii asiantuntijana ja jakaa tietoa oppilaille. Tutkivassa opettamisessa opettajan rooli on auttaa oppilasta itsenäisen ajattelun kehittymiseen erilaisilla apukysymyksillä, antamalla malleja esimerkeiksi, jaottelemalla tehtäviä helpommin hallittaviin osakokonaisuuksiin, antamalla palautetta työskentelystä sekä opettamalla dokumenttien käyttöä ja niiden tulkitsemisesta. Tutkivassa oppimisessa oppiminen ei jää pelkästään oppilaan vastuulle, vaikka opettajan rooli on olla enemmän taka-alalla opastavassa ja auttavassa roolissa. (Virta 2002, 42; Rautiainen 2013, 6; Hakkarainen, Bollström-Huttunen, Pyysalo & Lonka 2005, 29-31, 74.)

Tutkiva oppiminen perustuu konstruktivistisen näkemyksen pohjalle. Se lähtee liikkeelle siitä, että oppilas omaksuu asioita etsiessään vastauksia saamiinsa kysymyksiin. Uutta tietoa etsiessään oppilas joutuu ratkaisemaan eteensä tulevia uusia ongelmia. Näitä käsitellessään hän joutuu jäsentämään, tarkentamaan sekä hankkimaan uutta sekä seulomaan aineistoa tutkittavana olevasta ilmiötä. Kokonaiskuvan saamiseksi oppilas joutuu miettimään erilaisia ratkaisumahdollisuuksia ja muotoilemaan niitä löytämiensä tietojen pohjalta. Sen jälkeen oppilaat esittelevät saamansa tulokset kirjallisessa tai suullisessa muodossa. Tutkiva oppiminen edellyttää oppilailta historiallisen ajattelutavan oppimista eli ennen kaikkea lähdekriittisten taitojen ja aika- ja syykäsitteiden omaksumista. Tutkivassa oppimisessa ei ole keskeisintä oikea ratkaisu ja näyttävä lopputulos, vaan taito tarttua ongelmiin ja niiden ratkaiseminen ajatteluprosessin avulla. (Virta 2002, 40-41, 44; Rautiainen 2013, 5-6; Hakkarainen, Bollström-Huttunen, Pyysalo & Lonka 2005, 250-252, 265.)

Tutkivalla oppimisella etsitään ratkaisua aitoihin ongelmiin. Käsiteltävät ongelmat voivat olla oppilaille vaikeita ja vaativat paljon vaivannäköä ja etsiessään vastauksia he joutuvat sietämään tiedollista epävarmuutta, sillä oikeaa ja varmaa vastausta ei kaikkiin kysymyksiin ole löydettävissä ja valmista vastausta ei ole edes opettajalla. Se edellyttää oppilaalta myös kykyä sijoittaa ilmiöt historialliseen taustaan ja oikeisiin aikayhteyksiin. Ongelmien ratkaiseminen edellyttää oppilaalta ilmiöiden yksityiskohtaista ja syvälistä tietämystä, johon perinteisessä kouluopetuksessa on ehditty vain harvoin. Vaikeuksista huolimatta suurimman osan opiskelusta voisi toteuttaa tutkivalla otteella. Opettajan on varmistettava, että käytettävät materiaalit ja ongelmat soveltuvat peruskoulun oppilaille ja opettajan on seurattava ja ohjattava oppilaiden oppimisprosessien etenemistä. (Virta 2002, 43-44; Rautiainen 2013, 6; Rantala 2012c, 445; Vänttinen 2009, 22-23.)

Historian ongelmanratkaisun perustalla on ilmiöön johtaneen kehityskulun selittäminen tai rekonstruktion tekemistä siitä. Opiskelussa käytetään samojen menetelmien piirteitä kuin historia tiedonalana tutkimusta tehdessään käyttää. Tulkintojen ja ristiriitaisten kysymysten käsittelyä on totuttu pitämään vaikeana, erityisesti perusopetusvaiheessa, mutta jos halutaan toteuttaa perusopetuksen päättöarvioinnin kriteereitä ja tavoitteita tiedonkäsittelyn ja ajattelutaitojen oppimisessa, perinteisen opetuksen antamat keinot eivät silloin riitä, sillä faktasisältöihin keskittymisen tuloksena syntyy harvoin historian ajattelutaitojen kehittymistä. Kriittistä ajattelua ei muodostu itsestään sisältöjen oppimisen sivutuotteena vaan sitä voidaan oppia ja harjoitella vain ristiriitaista tietoa käsittelemällä ja analysoimalla. (Virta 2002, 43-44; Hakkarainen, Bollström-Huttunen, Pyysalo & Lonka 2005, 74-76.)

Lähteiden etsimistä ja niiden tulkintaa on harjoiteltava koulussa

Lapset näkevät asioista yhden tulkinnan ainoana oikeana vaihtoehtona ja heidän käsitys tiedosta on musta-valkoista ja se on joko sepitettä tai totta. Varttuneemmille on ehtinyt muodostua kriittinen suhtautuminen kuulemaansa ja näkemäänsä tietoa kohtaa. Historianopetuksen tehtävänä on opettaa oppilaat ymmärtämään, että asioita ja ilmiöitä voidaan tutkia ja tulkita erilaisista näkökulmista. Oppilaiden uskotaan pystyvän ymmärtämään erilaisia tulkintoja jo alakouluikäisinä. (Rantala & Ahonen 2015, 152-153; Rantala 2012b, 48; Vänttinen 2009, 20.) Historian ymmärtäminen edellyttää koulu-

laiselta samantapaista ajattelua kuin ammattihistorioitsija tarvitsee tulkitessaan lähteitä ja kirjoittaessaan historian esityksiä. Oppilaan ja ammattitutkijan ajatustyö on menneisyyden palojen kokoamista yhtenäisiksi kokonaisuuksiksi. (Pilli 1992, 128.) Oppilaiden oppimisen kannalta on tärkeää, että luokassa käytäisiin läpi tulkintoja, joita samasta dokumentista voidaan tehdä. Tämä auttaa oppilaita konkreettisesti näkemään, että samasta aiheesta tehdään hyvinkin erilaisia tulkintoja.

Historian opintojen alkuvaiheessa oppilas lukee kirjaimellisesti sen, miten asiat on lähteissä sanottu ja tekee siitä alustavia tulkintoja mutta ei osaa kysyä historialliselta lähteeltä, miksi se on laadittu. Opintojen edetessä opitaan vertailemaan erilaisia tulkintoja ja kytkemään käytettävät dokumentit historiallisiin yhteyksiin. Perusopetuksen opetussuunnitelman (2004) perusteella alakouluikäisen oppilaan olisi erotettava lähde ja siitä tehty tulkinta toisistaan. Lähteitä kriittisesti analysoiden oppilaan eteen tulee toisistaan poikkeavia tulkintoja ja tällöin oppilaan olisi havaittava, että historiaa voi tarkastella ja lähestyä monesta näkökulmasta ja asiaan ei ole olemassa yhtä oikeaa tai väärää vastausta. (Rantala & Ahonen 2015, 153; Ahonen 2002, 81; POPS 2004, 222.)

Yläkoulun historianopetuksen tavoitteena on syventää oppilaan käsitystä historian tiedon luonteesta. Opetushallituksen arviointi (2011) osoitti, että perusopetuksen loppuvaiheessa olevilla nuorilla oli hankaluuksia lukea ja tulkita kirjallisia lähteitä. Esimerkkinä Rantala ja Ahonen (2015) mainitsevat, että talvisodan propagandalehtisen tunnisti vain kolmannes Neuvostoliiton laatimaksi ja neljäsosa osasi tulkita, mihin dokumentin tekijä oli kirjoituksellaan pyrkinyt. Toisaalta pilakuvaa osasi tulkita ja liittää sen oikeaan kontekstiin noin kaksi kolmasosaa vastaajista. (Rantala & Ahonen 2015, 153; ks. myös Ouakrim-Soivio & Kuusela 2012.) Torsti (2012) mainitsee, että laajassa kontekstissa suomalaiset harjoittavat lähdekritiikkiä ja heillä on kyky käsitellä ja arvioida tietoa sekä sitä, mistä se tulee. (Torsti 2012, 60.) Tutkimukset viittaavat, että kirjallista dokumenttitekstiä ja sen tulkintaa on kouluissa harjoitettu vähemmän kuin vastaavasti kuvien tulkintaa, sillä sitä osasi tulkita selvästi enemmän kuin dokumenttina käytettyä propaganda tekstiä. Torstin (2012) näkemys kuitenkin antaa viitteitä siitä, että laajassa mielessä suomalaiset osaavat suhtautua saamaansa tietoon kriittisesti.

Rantala ja Ahonen (2015) tuovat esille historiandidaktikko B. VanSledrightin (2002) tutkimustuloksen, jossa havaittiin, että jo neljän kuukauden opettamisjakson aikana kymmenvuotiaat oppilaat oppivat näkemään historiatiedon tulkinnalliseksi ja muuttuvaksi. Opetuskokeilusta saadut tulokset olivat samansuuntaisia kuin mitä brittiläiset tutkijat saivat aikaan 1900-luvun lopulla. Yhteisenä tuloksena oli, että oppilaiden historiallinen ajattelu voi kehittyä jo varhain, jos opetusjärjestelyt ovat kyseiselle opetustavalle suotuisat. (Rantala & Ahonen 2015, 154-155.) Tutkimukset antavat hyviä viitteitä, että historiallisen ajattelun kehittämistä edistävien tehtävien harjoittelu voidaan aloittaa jo peruskoulun viidennellä luokalla. Tämä kuitenkin tarkoittaa, että opettajilla pitäisi olla käytössään valmiita oppimateriaaleja jo alakoulun puolella, jotka tukisivat historian tulkintataitojen kehittymistä ja opettamista oppilaille. Ilman riittäviä tukimateriaaleja historian tulkintataitojen opettelu saattaa jäädä alakoulun puolella toteutumatta.

Oppilaan ikä vaikuttaa keskeisesti siihen, millaisia harjoituksia voidaan tehdä. Nuorempien oppilaiden kanssa on kinnitettävä huomiota siihen, että käytettävät dokumentit ovat oppilaille ymmärrettävällä tasolla. Tulkintaharjoitukset on alakouluikäisten kanssa aloitettava muutaman kuvallisen ja lyhyiden kirjallisten dokumenttien käsittelemisellä. Isommat oppilaat pystyvät käsittelemään useita lähteitä samanaikaisesti mutta oppilaiden kyvykkyys lähteiden tulkintaan vaihtelee suuresti. (Rantala & Ahonen 2015, 156; Vänttinen 2009, 43-46; Rantala 2002, 134-135, 139-142.) Dokumenttien käsittelyssä on erityisen tärkeää, että jokaiselle oppilaalle olisi tarjolla oman tasoisia lähteitä, sillä liian vaikeat dokumentit saattavat viedä tehtävistä mielenkiinnon. Samalla kyvykkäimmille oppilaille olisi oltava oikean vaikeustason tehtäviä tarjolla. Vaikeutena opettajalle on juuri se, mitkä ovat oikean vaikeustason lähteitä.

Dokumenttien käyttäminen ja niihin perehtyminen pitäisi kuulua olennaisena osana historian opetukseen. Lähteiden tulkintakyky kehittyy ainoastaan niiden käytön harjoittelun avulla. Opetushallituksen vuoden 2011 seuranta-arvioinneissa 36% opettajista ilmoitti käyttävänsä dokumentteja opetuksessa mutta noin puolet (46%) ilmoitti käyttävänsä dokumentteja vain satunnaisesti. Kyselyyn vastanneista opettajista 18 % ei käyttänyt dokumentteja opetuksessa laisinkaan. (Ouakrim-Soivio & Kuusela 2012, 38.) Arvioinnin tulokset kertovat siitä, että dokumenttien käytössä suomalaisilla opettajilla on vielä parannettavaa ja niiden käytön olisi tultava pysyväksi osaksi historianopetusta.

Historiassa ilmiöille etsitään syitä ja niille erilaisia seurauksia

Historiassa syiden ja seurausten tarkastelulla on vankka asema. Historian teksteissä on sisäänrakennettuna jonkinlainen käsitys ilmiön syy-yhteyksien luonteesta, sillä historian tapahtumiin on vaikuttanut monia erilaisia tekijöitä. Syiden ja seurausten pohtiminen on aloitettava oppilaille tutuista ilmiöistä. Tapahtumiin liittyy aina joitakin syitä ja ilmiöitä tarkasteltaessa on otettava huomioon siihen vaikuttaneet lyhyt- ja pitkäkestoiset syy- ja seuraussuhteet. Oppilaiden kanssa on käsiteltävä, että historialliset tapahtumat eivät ole olleet väistämättömiä vaan johtuvat yksittäisten ihmisten tai ryhmien tekemistä ratkaisuksista. (Rantala & Ahonen 2015, 174-175; Virta 2002, 52.) Opiskelussa on huomioitava, että asioiden taustalla on yleensä monia syitä, eikä yhden syyn esiintuominen anna asiasta monipuolista kuvaa. Lisäksi seurauksiin liittyy tekijöitä, joihin ei etukäteen ole ollut nähtävissä vastausta.

Historian tapahtumissa syillä ja seurauksille on oma luonteensa. Se eroaa luonnontieteen kausaalisen selittämisestä siinä, että historian tapahtumasta ei seuraa ennalta-arvattavia reaktiota. Historiassa teorioita ei voi testata toistamalla kokeita tai kokeilla muuttujien vaikuttavuutta saatuihin tuloksiin, koska jokainen historiallinen tapahtuma ja ilmiö on ainutlaatuinen. Historia ja sen selittäminen on intentionaalista ja perustuu toimijoiden erilaisiin tarkoituksiin ja niiden motiiveihin. Oppilaiden voi olla vaikea ymmärtää historian monisäikeisyyttä ja määrävänä asiana jossain tapauksissa ollut tekijä ei toisessa tapauksessa saa aikaan samoja seurauksia ja syyt voivat olla myös tulkinnanvaraisia. (Rantala & Ahonen 2015, 174; Virta 2002, 53.)

Historian toimijoiden tarkoitukset eivät ole johdettavissa tapahtumista, koska olosuhteiden vaikutusta ei ole voitu ennakoita. Tapahtumiin liittyvät poliittiset, taloudelliset, sosiaaliset ja kulttuuriset olot määrittävät toiminnan ehtoja. Päätöksiä tekevät ihmiset ovat joutuneet toimimaan monesti puutteellisen tiedon varassa ja ratkaisuihin on sisältynyt virhearviointeja. Tästä johtuu, että toimijoiden pyrkimykset saattavat johtaa ennalta-arvaamattomiin seurauksiin, sillä erityyppiset syyt eivät sulje toisiaan ja kaikki syyt eivät ole yhtä tärkeitä. Melko harvoin ilmiöitä tutkittaessa vedota vain yhteen syytekijään sillä yhdellä tekijällä voi olla kuitenkin useita seurauksia.

Historiallisten syiden ja seurausten kunnollinen ymmärtäminen vaatii oppilaalta asioiden hyviä perustietoja ja kouluopetuksessa ilmiöiden monisäikeisyyttä pelkistetään ja estetään oppilaiden historiallisen ajattelun avautuminen. (Rantala & Ahonen 2015, 174-175; Virta 2002, 53.)

Historian opiskeluun kuuluu muutoksen ja jatkuvuuden tarkastelu

Historianopetukseen kuuluu muutoksen ja jatkuvuuden tarkastelu, jota on katseltu perinteisesti makrotasolta käsin ja opetuksen sisällöt on valittu sen mukaan. Aiemmin tavallisten ihmisten elämässä tapahtuneiden muutosten käsitteleminen on historianopetuksessa jäänyt vähäiselle huomiolle. Muutosten opettelulla oppilaat oppivat suhtautumaan valpaasti niihin muutoksiin, joita omassa ajassamme esiintyy. Tämä on tärkeää sen vuoksi, että muutosvauhti on nopeutunut ja oppilaat joutuvat sopeutumaan siihen toisella tavalla kuin aiemmat sukupolvet. Historian opetuksessa olisi nuoret saatava uskomaan, että yksittäisillä ihmisillä on mahdollisuus saada aikaan muutoksia ja muokata maailmaa laajemmalla kuin vain omassa elämänpiirissään. (Rantala & Ahonen 2015, 178.)

Rantala (2002) tuo esille, että muuttumista ja muuttumattomuutta on opeteltava selittämään. Historiaan ja sen opiskeluun vasta tutustuvien oppilaiden oppimistilanteiden tulisi olla sellaisia, joissa muutoksen ja jatkuvuuden pystyy havaitsemaan. Jos oppilaille antaa käsiteltäväksi vieraan tai liian laajan ilmiön, muutosten syiden ja vaikutusten moninaisuus jää oppilailta havaitsematta. Tämä puhuu sen puolesta, että historian muutoksia ja jatkuvuuksia on alettava tutkimaan oppilaille tutuista asioista, sillä silloin vaikutukset hahmottuvat selkeämmin. (Rantala 2002, 142)

Alakoululaisten kanssa muutoksen ja jatkuvuuden käsitettä aletaan opetella oman perheen ja suvun avulla. Oppilaiden tehtävänä on kerätä tietoja omien vanhempien ja isovanhempien lapsuudesta, pukeutumisesta, asumispaikasta ja sen muodoista, lempiruoista, leikeistä ja vapaa-ajanviettotavoista. Jo näitä asioita vertaillen lapset huomaavat, että moni asia on muuttunut ja eri sukupolvien välillä vapaa-ajan viettotavat ja muoti ovat muuttuneet. Samalla lapset huomaavat, että tietyt asiat, kuten juhlapäivien vietot, tietyt leikit ja pelit ovat pysyneet ennallaan sukupolvesta toiseen ja myös nykypäivän

lapset keräilevät erilaisia kortteja, barbeja, muovirakennussarjoja yms. ja itse keräily on pysynyt harrastuksena sukupolvelta toiselle. (Rantalan & Ahonen 2015, 178, 181; Rantala 2002, 142-144.) Oppilaiden kanssa on tutkittava jatkuvuuksia ja muutoksia heidän lähipiiristään, sillä tarpeeksi lähellä omaa elämää olevat asiat saavat heidät kiinnostumaan ympäristössä tapahtuneista asioista, sillä silloin asiat pysyvät oppilaille riittävän yksinkertaisissa muodoissa.

Historiallista muutosta suomalaiset oppilaat selittävät usein rakenteellisten tekijöiden avulla. Heidän mukaansa muutosta aiheuttavat poliittisessa, taloudellisessa ja kulttuurisessa toiminnassa olevat tasapaino-ongelmat. Muutoksen ja jatkuvuuden analysointikyky kehittyy oppilailla kumulatiivisesti. Perustasolla oppilas kuvailee ja tunnistaa yksittäisiä muutoksia ja historian jatkumoa. Kehittyessään hän oppii yhdistelemään ilmiöitä laajempiin muutoksiin ja taitojen karttuessa hän osaa analysoida muutosta eri ryhmien kannalta. Kehittyneimmällä tasolla oppilas kykenee asettamaan havaitsemiaan tuloksia laajempiin historiallisiin yhteyksiin. (Rantala & Ahonen 2015, 178-179; Rantala 2002.) Kouluopetuksessa syiden ja seurausten opettelu pitää aloittaa alakoulun puolelta oppilaille tutuista asioista, sillä ilman jatkuvaa harjoittelua oppilaiden taidot eivät voi kehittyä. Taitojen karttuessa syiden ja seurausten tarkastelu ja niiden analysointia laajennetaan koskemaan yhä monimutkaisempia ilmiöitä, joita osataan yhdistää laajempiin yhteyksiin. Muutosta ja jatkuvuutta voidaan opetuksessa seurata makro- ja mikrotason ilmiöiden näkökulmasta.

Historian taitojen opetteluä eläytymisen avulla

Historiallisen ajattelun yksi elementti on historiallinen empatia. Sen opettamisen tavoitteena on saada opiskelija näkemään historiallinen konteksti aikalaisten silmin ja saada ymmärtämään, miksi aikalaiset toimivat tietyllä tavalla. Empatian harjoittamista vaikeuttaa se, että oppilaan pitäisi hallita ilmiön historiallinen ympäristö ja samalla olisi pystyttävä eläytymään käsiteltävän ajan toimijan asemaan. Historiallisen toiminnan tausta jää usein toteutumatta ja eläytyminen on harvoin historian varsinaista ymmärrystä ja monesti eläytyminen on kuvittelun tuotetta. (Rantala & Ahonen 2015, 183; Vänttinen 2009, 33; Pilli 1992, 145.)

Historiallisen empatian harjoittaminen on lähdeittävä liikkeelle kontekstin ymmärtämisestä. Oppilaiden on tiedettävä ajan olosuhteet ja ajattelutavat sekä miten käsiteltävää ilmiötä aikalaiset selittivät ja miten sen ymmärsivät. Empatian harjoittaminen vaatii koulussa aikaa ja paneutumista käsiteltävään ilmiöön. Oppituntien puitteissa vaikeinta on eläytyä ajan ihmisen tunteisiin ja ajatusmaailmaan. Eläytymisharjoitus voidaan aloittaa silloin kun oppilailla on kyseisestä ajasta ja ihmisten ajattelutavoista riittävästi tietoa. (Rantala & Ahonen 2015, 183-185; Vänttinen 2009, 33-35.) Myös tutkimusaihetta- ni talvisotaa voisi lähestyä historiallisen empatian näkökulmasta. Silloin oppilaiden kanssa olisi käytävä läpi, miten suomalainen yhteiskunta oli rakentunut ja millaisia olivat sotaan osallistuneet ihmiset ja heidän toimensa ja miten he reagoivat sodan aikaisiin tapahtumiin.

Historiallisen henkilökuvan rakentaminen lähtee liikkeelle siitä, että oppilaat tutustuvat ilmiöön ja talvisodan aikaan liittyviä taustatietoja käydään läpi. Empatiaan liittyvässä tehtävässä eläydytään jonkun historiallisen henkilön asemaan ja tarkastellaan asioita hänen näkökulmastaan. Luokkaan on mahdollista saada aikaiseksi talvisodan aikainen yhteiskunta pienoiskoossa. Historiallinen empatia auttaa oppilaita ymmärtämään paremmin ja syvällisemmin ihmisten toimintaa ja saamalla se lisää oppilaille menneiden ihmisten rekonstruoimisen tason, jossa oppilas joutuu peilaamaan tulkintoja omiin henkilökohtaisiin kokemuksiin. Menneisyyden ihmisen asemaan asettuminen antaa oppilaalle valmiuksia ymmärtää myös tämän päivän yhteiskunnassa olevaa moninaisuutta. Samalla hän saa valmiudet siihen, että asioita on hyvä tarkastella monesta erilaisesta näkökulmasta myös tämän päivän ratkaisuja tehtäessä. (Rantala & Ahonen 2015, 184-186; Vänttinen 2009, 33-34; Virta 2002, 55.)

Historian oppitunneilla eläytyminen ja menneisyyden ihmisten toimintaan ja ajatusmaailmaan paneutuminen on jäänyt vähäiseksi ja sitä harjoitellaan oppitunneilla vain satunnaisesti. Opetushallituksen vuonna 2011 suorittamasta tutkimuksesta ilmenee, että vain vähän yli kolmannes opettajista ilmoitti käyttävänsä empatiaa historian oppitunneilla. Lisäksi 20 % opettajista kertoi, että empatiaa ei harjoitella kouluilla lainkaan tai sitä harjoitellaan vähän. (Ouakrim-Soivio & Kuusela 2012, 38; Rantala & Ahonen 2015, 182) Kouluissa historiallisen empatian harjoittelun vähyys johtuu osittain siitä, että sisältöpainotteisella opetuksella on edelleen vakaa kannattajakunta suomalaisissa opettajissa. Historian aihealueiden läpikäyminen empatian avulla supistaa käytävien ilmiöiden

määrää mutta käsiteltävästä aiheesta oppilaille tulee syvempi ja monipuolisempi näkemys.

5 Tutkimuksen metodologinen perusta ja tutkimuksen suorittaminen

5.1 Laadullinen tutkimuskehys

Tutkimukseni käsittelee talvisotaa perusopetuksen opetuksen välittämänä. Tutkimuksessani tutkin sitä, millaisia merkityksiä oppilaat antavat talvisodalle kouluopetuksen välittämänä. Toisaalta tutkin myös sitä, miten opettajat ovat talvisodan oppilailleen opettaneet. Tekemässäni tutkimuksessa tutkimuskohteet ovat oppilaita ja heidän opettajiaan. Heidän antamistaan vastauksista pyrin löytämään erilaisia merkitysrakenteita sekä opettamiselle että oppimiselle. Varto (1992) mainitsee, että ihmistä tutkivat tieteet käyttävät useasti laadullisia menetelmiä, koska merkitykset ja merkityksiin kietoutuneisuus ilmevät laatuina, joita ihmisillä ja kulttuurin sidoksissa olevilla ilmiöillä on. (Varto 1992, 14.) Näistä lähtökohdista käsin tutkimukseni kuuluu kvalitatiiviseen tutkimusorientaatioon.

Laadullisen tutkimuksen pyrkimyksenä on ymmärtää ja tulkita merkityksiä, joita ihmiset antavat kokemille asioille ja tapahtumille. Yksittäisen ihmisen antamat merkitykset ovat yhteydessä myös siihen elämismailmaan ja kulttuuriin, joissa he toimivat ja elävät. (Varto 1992, 23-24; Leivo 2010, 54; Alasuutari 2012, 46.) Tutkimuksessani etsin oppilaiden talvisodalle antamia merkityksiä ja pyrin niistä rakentamaan merkityskokonaisuuksia sekä ymmärtämään sitä, millaisia merkityksiä oppilaat ovat talvisodasta kouluopetuksen välityksellä omaksuneet ja miten mahdolliset kulttuuriset vaikutukset näkyvät heidän antamissaan vastauksissa. Vastaavasti opettajien vastauksista pyrin löytämään merkityksiä, joita he ovat historian ja talvisodan opettamiselle antaneet. Opettajien vastauksista pyrin tulkitsemaan ja ymmärtämään sitä, miten historiaa suomalaisessa yläkoulussa opetetaan. Laadulliselle tutkimukselle on tyypillistä, että tutkija tekee tutkimusmateriaalista saatavien johtolankojen ja käytettävissä olevien vihjeiden pohjalta merkitystulkintaa tutkittavasta ilmiöstä (Alasuutari 2012, 35.)

Oppilaiden historian oppiminen tapahtuu erilaisissa konteksteissa. Leivo (2010) tuo esille, että aikuisopiskelijoiden merkityksellinen oppiminen on syntynyt osana koulun ja

opettajankoulutuksen kulttuuria. (Leivo 2010, 55.) Vastaavasti yläkoulun oppilaiden talvisotaan liittyvät merkitykset ovat syntyneet osaltaan koulun ja osittain myös koulun ulkopuolisen historiakulttuurin tuloksena. Tutkimuksessani pyrin löytämään myös niitä merkityksiä, jotka ovat mahdollisesti syntyneet koulun ja myös sen ulkopuolisen historiakulttuurin välityksellä.

Laadulliselle tutkimukselle on tyypillistä prosessinomainen eteneminen. Tutkimuksessani se on liittynyt opettajille ja oppilaille tehtyyn tutkimuslomakkeeseen, tutkimuskysymysten täsmentymiseen prosessin edetessä, aineiston keräämiseen, analysoimiseen ja niistä tulkintojen tekemiseen kuin myös aineiston analysointitavan valintaan. Laadullisessa tutkimuksessa tutkimuskysymykset, aineisto ja sen analysointitavat saattavat muuttua tutkimuksen edetessä ja analysoinnin kautta saadut ensimmäiset tulokset eivät välttämättä ole lopullisia. Tyypillistä on myös se, että tutkimuksen eri vaiheet etenevät samanaikaisesti spiraalimaisessa liikkeessä ja aineiston keruu ja sen analysointi- ja tulkitseminen eivät ole toisistaan irrallisia vaiheita. Laadullisessa tutkimuksessa tutkimuskohde selkiytyy prosessin edetessä ja antaa vastauksia siihen, mihin asioihin työssä kannattaa vielä syventyä. (Creswell 2007, 39, 151-152; Kiviniemi 2015, 79-80; Leivo 2010, 55.)

Laadullisesta tutkimuksesta on muistettava, kuten Leivo (2010) mainitsee, että se on aina tutkijansa ”näköinen” kertomus (Leivo 2010, 55.) Denzinin ja Lincolnin (2005) mukaan tutkijan on ymmärrettävä, että hän toimii vuorovaikutteisessa prosessissa tutkimus kohteensa kanssa, jolloin tutkijan oma historia, elämäkertta, yhteiskunnallinen asema, sukupuoli ja etninen tausta luovat toiminnalle tietyt raamit (Denzin & Lincoln 2005, 6; Leivo 2010, 55.) Keskeisenä piirteenä on Kiviniemen (2015) esiintuoma näkemys, että tutkimusprosessin alussa tutkija ei ole perspektiivitön ”tyhjä taulu” vaan tutkijan teoreettiset näkökulmat ja vähitellen käsitteellistyvät näkemykset tarkasteltavana olevasta ilmiöstä ovat osaltaan suuntaamassa tutkimuksen kulkua. (Kiviniemi 2015, 78.) Laadulliseen tutkimusprosessiin siis vaikuttavat monet tekijät. Tutkimuksessani oma tausta historian opettajana on vaikuttamassa osaltaan siihen, millaisia tutkimusratkaisuja tutkimuksessani olen tehnyt ja miten tutkimusilmiötäni olen teoreettisesta näkökulmasta lähestynyt.

Tutkimukseni lähtökohtana on lähestyä tutkittavaa ilmiötä aineistolähtöisesti. Tarkoituksenani on löytää talvisodan opettamisesta ja sen oppimisesta uusia näkökulmia ja löytää sekä opettajien että oppilaiden vastauksista merkityksiä, joita he tutkimusvastauksissaan antavat. Käsitteellistäminen ei kuitenkaan ole täydellisesti aineistolähtöistä vaan teoriasta nousevat seikat ovat vuorovaikutteisessa suhteessa aineistosta nouseviin käsitteisiin. Myös tutkijan kiinnostus saattaa suuntautua tiettyihin ja tärkeäksi oletettuihin asioihin joko teorian pohjalta tai tutkijan omien kiinnostuksien mukaisesti. (Kiviniemi 2015, 78.) Moilanen ja Rähä (2015) mainitsevat, että tulkintakäsitteet nojautuvat aina tutkijan esiyymmärrykseen. Tutkimuksen suuntaamisen kannalta on eduksi jos tutkija pystyy näkemään omat lähtökohtansa ja osaa esiyymmärryksensä perusteella syventää tai täsmentää aineistosta tekemiään tulkintoja. (Moilanen & Rähä 2015, 57-58.) Opettajien ja oppilaiden tutkimuksessa nostamia merkityksiä pyrin peilaamaan aineiston ja teorian väliseen vuoropuheluun avulla ja syventämään käsityksiä siitä, millainen kuva talvisodasta historian opetuksen välityksellä muodostuu.

5.2 Hermeneutiikka tutkimuksen metodina

Tutkimukseni metodologinen lähtökohta on oppilaiden ja opettajien talvisodalle ja sen opettamiselle olevien merkityksien tulkinta ja niiden ymmärtäminen paremmin. Tulkinallinen traditio liittyy tutkimukseni juuri hermeneuttiseen tutkimusperinteeseen. Filosofisen hermeneutiikan yksi merkittävimmistä kehittäjistä H – G. Gadamer määrittelee asian seuraavasti: ”*Hermeneutiikka on enemmän kuin pelkkä tieteiden metodi tai tietyn tiederyhmän erityisominaisuus. Ennen muuta se tarkoittaa ihmiselle luonnollista kykyä.*” (Gadamer 2004, 129.) Hermeneutiikan perusajatuksena on, että inhimillinen todellisuutemme on merkitysten täyttämää. Käytännössä tämä tarkoittaa, että ulkoisesti samalta näyttävät asiat ovat erilaisia ja toisaalta asiat, jotka näyttävät erilaisilta saattavat merkitä samaa. (Moilanen & Rähä 2015, 52; Veijola 2013, 44.)

Koski (1995) määrittelee, että hermeneutiikan tehtävänä on hajallaan olevien ja moniaineksisten materiaalin kokoaminen yhtenäiseksi kokonaisuudeksi. Lisäksi hermeneutiikka tarkoittaa tulkintaan ja ymmärtämiseen liittyvää tieteellistä menetelmää,

kyseisen menetelmän tutkimista ja myös tieteenfilosofista teesiä, jonka mukaan hermeneutiikan käyttäminen erottaa humanistiset ja yhteiskuntatieteet luonnontieteistä. (Koski 1995, 32; Niiniluoto 1986, 61.) Hermeneuttisen tutkimuksen kohteena on ihmisten välinen kommunikaatio ja ilmaisut (liikkeet, eleet, ilmeet yms.), joihin liittyy erilaisia merkityksiä. Hermeneutiikassa ymmärtäminen on ennen kaikkea asioiden merkitysten oivaltamista ja merkitysten ymmärtäminen edellyttää tulkintaa. (Leivo 2010, 57; Laine 2015, 33.)

Hermeneutiikan päämääränä on ymmärtää toista ihmistä paremmin kuin hän itse pystyy itseään ymmärtämään. Hermeneuttisen ajattelun lähtökohtana on, että toisen ihmisen esittämä ajatus tai ymmärrys pyritään tuomaan tietoisien tarkastelun tasolle. (Kaikkonen & Korhonen 1996, 152; Veijola 2013, 44.) Veijola (2013) mainitsee, että hermeneutiikkaa ei kuitenkaan voi pitää yhtenä selkeästi määriteltävänä tutkimuksen metodina, vaan se on käsitettävissä enemmänkin tapana tulkita tutkittavia asioita. (Veijola 2013, 44.) Hermeneuttisen tutkimusperinteen pohjalta pyrin ymmärtämään opettajien ja oppilaiden talvisodalle ja sen opettamiselle annettuja merkityksiä ja tarkastelemaan ja havaitsemaan sekä tulkitsemaan niissä olevia erilaisia vivahteita.

Hermeneutiikan historian varhaisimpien merkkien sijoittaminen ei ole kovin yksiselitteistä. Jos hermeneutiikka ymmärretään väljästi kielen ja ymmärtämisen pohdiskeluna voidaan varhaisimmat määritykset voidaan ajoittaa antiikin aikoihin. Kristillisen kirkon varhaiset kirkonisät kehittivät hermeneuttisen tulkinnan menetelmää, jossa pyhien kirjoitusten monitasoisia merkityksiä pyrittiin tulkitsemaan ja ymmärtämään. 1500-luvulla uskonpuhdistuksella oli keskeinen merkitys hermeneutiikan historiassa, sillä heidän mukaan raamattua oli ymmärrettävä sanallisesti ja sitä ei saanut tulkita allegorisesti (vertauskuvallisesti). Tämä aloitti sen, että hermeneutiikkaa alettiin kehittämään tieteellisen tulkinnan välineeksi. (Kusch, 1986, 13-15; Oesch 2005, 14-17; Debesay, Näden & Slettebø 2007, 57-58.) Hermeneuttisen tulkinnan kehittymisen kannalta raamatun tulkitseminen ja sen merkityksien ymmärtäminen ovat olleet keskeisessä asemassa. Uskonpuhdistuksen jälkeisen ajan tieteellistyminen on myös johtanut siihen, että hermeneutiikka alkoi kehittyä myös teologisen perinteen ulkopuolella.

Oeschin (2005) mukaan hermeneutiikassa oltiin 1700-luvulla kiinnostuneita menetelmistä, joilla ymmärtämisen esteet olisi mahdollista poistaa. 1800-luvulla vastaavana ydinkysymyksenä oli, miten ymmärtäminen oli ylipäätään mahdollista. Modernin hermeneutiikan ensimmäinen klassikko oli Friedrich Daniel Schleiermacher (1768 – 1834). Hermeneutiikkaa Schleiermacher piti yleisenä ymmärtämistä koskevana tieteenä ja sen tehtävänä oli vastata kysymykseen, miten ymmärtäminen on mahdollista. Hermeneutiikka oli hänelle taitoa ymmärtää puhetta tai tekstiä. (Oesch 2005, 21, 30-31; Kusch 1986, 25.) Schleiermacherin ajattelussa paremmin ymmärtämisen filologisessa merkityksessä tarkoittaa sitä, että hyvä tulkinta tuo asiasta esille paljon sellaista, mistä tekstin kirjoittaja ei ole ollut edes tietoinen. (Kusch 1986, 32.) 1800-luvulla luotiin nykyhermeneutiikan teoreettis-metodologinen perusta, jolloin siirryttiin tekstien tulkinnasta diskurssien tarkastelemiseen. Tekstin tulkinta rinnastettiin hermeneutiikassa vuoropuheluun, jossa tekstin kirjoittaja ilmaisee lauseilla ajatuksiaan ja lukija pyrkii ymmärtämään tekstin kirjoittajaa. (Veijola 2013, 45.)

1900-luvun hermeneutiikka alkoi radikaalilla muutoksella. Uusi tapa merkitsi, että ymmärtäminen ei ole vain tietämisen tapa vaan ymmärtäminen on olemisen tapaa. Tämä merkitsi hermeneutiikan siirtymistä eksistentiaalis-ontologisten¹⁰ mahdollisuusehtojen kysymiseen ja historiallisuuden käsitteen ontologisointiin. Tämä käänne tarkoitti sitä, että hermeneutiikka palasi tulkittamisen käytäntöihin ja tekstuaalisen hermeneutiikan maineen palauttamiseen. Tällöin nousee esille 1900-luvun kaksi kuuluisinta hermeneuttista ajattelijaa Martin Heidegger ja Hans-Georg Gadamer. (Tontti 2005, 77; Veijola 2013, 45; Kakkori 2009, 277.) Heidän hermeneuttista ajatteluaan tuon esille seuraavissa kappaleissa mutta keskittyen kuitenkin Gadamerin hermeneuttiseen ajatteluun.

Veijola (2013) tuo esille, että hermeneuttisen kehän käsite on ollut keskiössä 1700-luvulta lähtien (Veijola 2013, 45.) Oesch (2005) mainitsee, että jo 1500-luvulta alkaen kehämäinen ymmärtäminen on ollut osa hermeneuttisen perinteen luonnetta (Oesch 2005, 17.) Schleiermacherille kehämäinen ymmärtäminen on ollut osa hermeneuttista ajattelua ja yksittäinen on ymmärrettävä vain sitä käsittävän yleisen kautta ja taas päinvastoin. Hänelle ymmärtäminen on ”loputon tehtävä” mutta voimme kuitenkin parantaa

¹⁰ Eksistentiaalis-ontologiset mahdollisuusehdot tarkoittavat, että hermeneutiikan ajattelu painottui tulkittamiseen ja ymmärtämiseen.

käsitystämme yksilöstä. Toisaalta meidän on tuotava mukaan myös esiymmärryksemme kokonaisuudesta, jotta voimme identifioida sen osia. Hermeneuttinen kehä voi johtaa myös esiymmärryksemme selventämiseen ja sen korjaamiseen. (Kusch 1986, 39.)

Heideggerille hermeneutiikka ei merkinnyt tekstien tulkinnan teoria tai tulkintaa itsessään. Hänelle se oli erityisesti yritys määritellä tulkinnan luonne. Kakkori (2009) mainitsee, että Heideggerin tarkoitus ei ollut todistaa kehän olemassaoloa, vaan ennen kaikkea osoittaa kehämäisen ymmärryksen merkitystä olemisen ymmärtämiselle. (Kakkori 2009, 277.) Heideggerin ajattelussa hermeneuttinen kehä ja tulkitseminen perustuu kolmeen asiaan, että meillä on jotain hallussamme (Vorhabe), ennakkonäkymään tarkastelukohteen kokonaisuudesta (Vorsicht) ja jokin, jonka käsitämme etukäteen ja joka meillä on ottaessamme esikäsitteen (Vorgriff). (Tontti 2005, 55; Kakkori 2009, 277.) Heidegger mainitsee, että ratkaisevaa ei ole päästä kehästä ulos vaan oikea tapa tulla kehään. Lisäksi Heidegger tuo esille, että kehään kätkeytyy positiivisen tiedon mahdollisuus silloin kun tulkitseminen johtaa oikeanlaiseen ymmärtämiseen. (Heidegger 2000, 196-197.) Tämä siis tarkoittaa, että kolmen edellä mainitun kautta tekstejä tai muita asioita tulkitaan joksikin ja ymmärrys paranee tulkitsemisessa. Tämä myös tarkoittaa, että tulkintoja ei lähdetä tekemään tyhjästä vaan tulkitsijan ennakkokäsityksistä.

Lähes kaikissa hermeneutiikkaa käsittelevissä teoksissa hermeneuttisen kehän käsite tulee esille. Sillä viitataan ymmärtämisen kehämäiseen luonteeseen. (Koski 1995, 100.) Gadamer korvasi Heideggerin Vorsicht, Vorhabe ja Vorgriff käsitteet ennakkoluulon (Vorurteil) käsitteellä. Gadamer toi esille, että ennakkoluulot ovat ymmärtämisen ja tulkitsemisen välttämättömiä mahdollisuusehtoja ja Gadamerin ajattelussa tulkitseminen perustui ennalta-rakenteeseen, jolloin kuulumme yhteen menneisyytemme kanssa. Gadamerilaisen ajattelun mukaan emme voi tulla ulos omasta historiallisuudestamme, sillä olemme aina osana jotakin mennyttä ja siitä juontuvissa olosuhteissa. Ennakkoluulot ovat Gadamerin mukaan aina tutkijan tulkinnassa mukana. (Gadamer 2004, 37-38; Veijola 2013, 46; Leivo 2010, 59; Tontti 2005, 60-63; Debesay, Näden & Slettebö 2007, 58-60.)

Koski (1995) mainitsee Gadamerin hermeneuttisen kehän mallista ja tulkinnasta, että on traditio, jota tutkitaan ja traditiosta käsin myös tutkitaan. Tulkinnassa sekä tutkittava

traditio ja myös se traditio, josta käsin tulkitaan, muuttuvat hermeneuttisen prosessin myötä. Gadamerin hermeneuttinen kehä on jatkuvan oppimisen prosessia, jossa paljastuu tietomme rajoittuneisuus, ennakkoluuloisuus ja perspektiivimäisyys. Gadamerin hermeneutiikan kehällä tutkija käy tekstintulkinnassa dialogia aineistonsa kanssa. (Koski 1995, 103; Debesay, Nåden & Slettebø 2007, 64-65.) Omassa tutkimuksessani se tarkoittaa käytännössä sitä, että historian opettajana olen tutkimusaiheesta omien ennakkoluulojen alla. Talvisodan opettamista tutkijan roolista tarkastelemalla teen tulkintoja omasta horisontistani käsin ja joudun myöntämään, että kaikkia merkityksiä en aiheesta pysty ymmärtämään ja tulkitsemaan.

Gadamerin ajattelussa horisontin käsite viittaa siihen näkökenttään, josta asioita on mahdollista yhdestä pisteestä tarkastella. Samalla se myös tarkoittaa, että nykyistä ymmärryshorisonttimme ei voi olla olemassa ilman aikaisempia horisontteja ja oma horisonttimme on jatkuvassa muutoksen tilassa. Kohdatessamme toisen käsityshorisontin, tapahtuu horisonttien sulautuminen ja syntyy uusi horisontti. Tämä tarkoittaa sitä, että tutkijan ymmärtäminen ja tulkinta ovat sulautumisen ansiosta asioiden eri tavalla ymmärtämistä. (Gadamer 1985, 270-273; Tontti 2005, 65; Debesay, Nåden & Slettebø 2007, 61.) Tutkimuksen alussa itselläni oli tietty horisontti talvisodasta ja sen opettamisesta koulussa. Tutkimuksen kuluessa oma horisonttini on muuttunut ja ymmärrykseni on tulkintojen myötä siirtynyt toiselle horisontille.

Tutkijan ja aineiston dialogin tavoitteena on aineistosta nousevien merkitysten ymmärtäminen ja tunnetun tiedetyksi tekeminen, sillä ymmärtäminen tapahtuu kielen avulla. Tutkimustieto nousee esille juuri tämän dialogin seurauksena. Tutkijan ymmärryksen tulisi syventyä ja korjautua dialogissa tutkimusprosessissa jatkuvasti. (Laine 2015, 38; Leivo 2010, 58; Tontti 2005, 64-65; Debesay, Nåden & Slettebø 2007, 63.) Opettajilta ja oppilailta keräämäni tutkimusaineisto on ollut aineistona, jonka kanssa olen käynyt hermeneuttista dialogia ja jota olen tutkimuksessani pyrkinyt ymmärtämään. Hermeneuttisen ajattelun kehämäisyys on omassa tutkimuksessani tullut esille siinä, että opettajilta ja oppilailta saamiani tutkimusvastauksia ensimmäisiä kertoja lukiessani tein niistä ensimmäisiä tulkintoja. Tekemiäni tulkintoja olen tutkimusprosessin edetessä tarkentanut ja palannut aineistooni takaisin ja samalla pyrkinyt ymmärtämään sitä, mitä oppilaat ja opettajat ovat vastauksillaan halunneet kertoa. Tämä kehällä kulkeminen on

myös tuonut esille ne merkitysrakenteet joiden kautta talvisotaa ja sen opettamista olen voinut tutkimuksessa tulkita luotettavammin.

Opettajat ja oppilaat tuottavat kielen avulla merkitysrakenteita ja tutkijana pyrin ymmärtämään ja kuvaamaan näitä merkityksiä. Kielellä on hermeneutiikassa keskeinen merkitys ja Gadamerin mukaan juuri kielellisten merkitysten esiintuominen on hermeneutiikan tehtävä. (Gadamer 2004, 67-74; Leivo 2010, 59.) Gadamerin mukaan tulkitsija voi saada kysymyksiinsä tietynlaisia vastauksia ja omia ennako-oletuksia vahvistavia merkityksiä, jos hän ei ole aineistolle uskollinen. Tutkijan tulee viitata aineistosta esiin nouseviin asioihin, jolloin tutkimus pysyy aineistolle uskollisena. (Gadamer 2004, 219-220.) Tutkimuksessani olen pyrkinyt olemaan aineistolle uskollinen ja olen nostanut esille oppilaiden ja opettajien antamia merkityksiä ja niistä muodostuneita merkitysverkostoja, joita olen tulkinnut omasta perspektiivistäni käsin.

Laine (2015) mainitsee, että merkitysten ymmärtämisen lähtökohta on siinä, mikä on tuttua ja yhteistä tulkitsijalle ja tutkimuskohteena olevalle kohteelle. Tutkija ei tee tulkintojaan tyhjästä vaan pohjalla on jokin sosiaalinen perusta, joka antaa perustan ymmärtää tutkimuskohteita ja tulkita heidän antamiaan merkityksiä. (Laine 2015, 34-35.) Oppilaiden ja opettajien antamat merkitykset talvisodalle ja sen opettamiselle ovat yhteydessä siihen sosiaalisten merkitysten joukkoon, joissa he toimivat koulussa ja yhteiskunnassa. Myös tutkijana olen osana tätä samaa perinnettä ja se osaltaan vaikuttaa myös tekemiini tulkintoihin.

5.3 Tutkimusaineisto ja tutkimuksen toteutus

Tutkimusaineistoni koostuu oppilaiden talvisodasta kyselylomakkeisiin antamista vastauksista, opettajien kirjoittamista vastauksista talvisodan opettamiseen liittyen sekä oppilaiden historian oppikirjoista. (kts. liitteet 3 ja 4) Tutkimuskouluillani on käytössä sama kirjasarja. Kouluilla käytetään Historian Tuulet 8 oppikirjaa, joka on vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteiden pohjalta laadittu oppikirja. Historian tuulet 8 käsittelee historian kysymyksiä vuoden 1917 Suomen itsenäistymisestä lähtien ja aihealueissa

tullaan aivan lähihistoriaamme ja Suomen EU:hun liittymiseen saakka. Ajanjakso, joka historian sisältöjen osalta kirjassa käsitellään, on laaja ja moneen erilaiseen asiaan keskittyvä. Kirja on jaettu yhdeksään sisällölliseen saarekkeeseen ja kirjassa olevia aihealueita käsitellään usean kappaleen jaksoissa. Ajanjakson pituudesta (noin 100 vuotta) johtuen kaikkien yksittäisien ilmiöiden käsitteleminen ei oppituntien puitteissa ole mahdollista ja niihin ei voi syventyä kovin pitkäksi aikaa. Opettaja joutuu omassa työssään valitsemaan ne aihealueet joihin haluaa opetuksessaan painottua.

Kirjassa toinen maailmansota käsitellään yhtenä kokonaisena ajanjaksona ja siihen liittyy myös tutkimukseni kohde Suomen talvisota. Kirjan rakenne etenee toisen maailmansodan kohdalla niin, että ensin käsitellään koko sota maailmanlaajuisesti alusta loppuun kolmessa sisältökappaleessa. Yleisen osuuden jälkeen palataan ajassa taaksepäin ja kirjassa lähdetään käsittelemään Suomen käymiä sotia toisen maailmansodan aikana. Jakson lopussa kirja käsittelee elämää sota-ajan Suomessa sekä sodan päättymistä ja sen seurauksia. (kts. Historian tuulet 8) Kirjan rakenne on mielenkiintoinen ja se saattaa antaa oppilaalle sodasta hieman epäselvän kuvan, mikäli opetus koulussa etenee kirjan antamassa järjestyksessä. Oppikirja ei kuitenkaan sido yksittäisen opettajan käsiä vaan hänellä on mahdollisuus käsitellä aiheita parhaaksi katsomallaan tavalla.

Tutkimukseni ei ole varsinainen oppikirjatutkimus ja en tutki esimerkiksi oppikirjan tietojen oikeellisuutta. Oppikirjan oleminen osana tutkimusmateriaalia liittyy keskeisesti siihen, että peilaan oppilaiden ja opettajien antamia vastauksia kirjan antamiin tietoihin. Pyrin tuomaan esille sen, miten oppikirjan vaikutus näkyy tutkimusvastauksissa ja millainen vaikutus oppikirjalla on ollut oppilaiden merkityksien rakentumisessa. Tutkimuksessani nostan esille sen, miten oppilaat ovat vastanneet ja miten oppilaiden oppikirja asian nostaa tekstissä esille. Opettajien vastauksista pyrin löytämään niitä seikkoja, jotka tuovat esille oppikirjan ja opettajien opetuksen rakenteelliset yhteneväisyydet ja miten ne ovat vaikuttaneet myös oppilaiden historian kuvan muotoutumiseen.

Tutkimus toteutettiin kyselylomaketutkimuksena kahdella yläkoululla (ks. liitteet 3 ja 4.) Koulut valikoituivat sen perusteella, että molemmissa kouluissa oli minulle tutut

opettajat. Yhtenä kriteerinä pidin sitä, että tutkimukseen osallistuvien opettajien pitää olla koulutukseltaan historian opettajia ja heillä pitää olla takanaan jo useampia vuosia työkokemusta. Molemmat tutkimukseeni osallistuvat opettajat täyttivät nämä kriteerit. Tutkimukseen osallistui kaksi opettajaa ja heidän opettamansa oppilaat yhteensä viideltä eri luokalta. Tutkimusvastaukseni sain yhteensä 91 oppilaalta. Koulujen oppilaista muutamat olivat pois tutkimuksen suorittamisen aikaan ja yksi oppilaista kieltäytyi vastaamasta tutkimukseen. Minulta jäi saamatta vastaus alle viideltä oppilaalta ja heidän poisjääntien merkitys tutkimuksen kokonaiskuvan kannalta ei ole merkittävää.

Tutkimukseni taustalla on se, että opettajien piti opettaa talvisota oppilailleen ennen kuin pystyin aloittamaan tutkimusmateriaalini hankkimisen oppilailta että opettajilta. Lisäksi vaatimuksena oli se, että talvisotaan liittyviä asioita ei kysyttäisi heti niiden käsittelemisen tai jaksosta pidettävän kokeen jälkeen, sillä silloin en saisi tietoja siitä, mitä oppilaille sodasta on oikeasti jäänyt mieleen. Tutkimuksen kannalta pidin tärkeänä, että oppilaiden kokeen ja tutkimuksen välillä olisi vähintään kuukauden väli, sillä silloin on mahdollista saada selville tarkemmin se, mitä oppilaat ovat talvisodasta oppineet ja mitä heille aiheesta todellisuudessa on jäänyt mieleen. Riittäväällä pitkällä aikavälillä saadaan poistettua se tekijä, että opitut asiat eivät ole enää vain muistitiedon varassa vaan silloin oppilaat ovat omaksuneet asiat syvällisemmin.

Tutkimukseeni osallistuneet koulut käsitelivät talvisodan hieman eri tahtiin. Tähän on varmasti vaikuttanut se, että opettajilla on mahdollista käsitellä ajanjaksoon kuuluvia aiheita toisistaan poikkeavassa järjestyksessä ja painottaa eri asioita historian opetuksessaan. Tutkimuskouluista ensimmäinen käsiteli talvisodan vuoden 2015 viikoilla 47-48. Koe toisesta maailmansodasta pidettiin viikolla 50. Heidän tutkimuksensa pidettiin viikkojen 7-8 aikana. Kokeen ja tutkimuksen välillä oli yli kahden kuukauden ajanjakso ja talvisodan käsittelemisestä oppitunneilla oli kulunut noin kolme kuukautta. Toisella koululla talvisota käsiteltiin viikoilla 3-4 ja heidän jaksokoe toisesta maailmansodasta oli viikolla 8. Kyseisellä koululla tutkimus pidettiin viikolla 14. Kokeen ja tutkimuksen väli oli noin puolitoista kuukautta ja aiheen käsittelemisestä oppitunneilla oli kulunut noin kaksi ja puoli kuukautta. Molemmilla kouluilla asettamani kuukauden vähimmäisaika täyttyi ja ylittyikin selvästi.

Tutkimuksen aineisto kerättiin toisistaan hieman poikkeavalla tavalla. Toisessa koulussa opettaja jakoi tutkimuslomakkeet oppilaille ja oppilaat vastasivat kysymyksiin tutkimuslomakkeessa olevien ohjeiden mukaisesti. Toisessa tutkimuskoulussa olin itse paikalla oppilaiden vastatessa tutkimuskysymyksiin. Tutkimuksenteon ohjeiksi kerroin oppilaille, että lukevat tutkimuslomakkeessa olevat ohjeet huolellisesti ja vastaavat kysymyksiin niin hyvin kuin mahdollista. Muita ohjeita en oppilaille sanallisesti antanut, sillä tarkempien lisäohjeiden antaminen olisi asettanut tutkimuskoulut eriarvoiseen asemaan. Pyrin siihen, että oppilaat olisivat tutkimuksessa mahdollisimman tasa-arvoisessa asemassa ja kummankaan tutkimuskoulun oppilaat eivät saisi toisistaan poikkeavia neuvoja. Tutkimuksen suorittamisen jälkeen oppilaiden vastaukset laitettiin kirjekuoreen ja se suljettiin oppilaiden nähdessä. Samalla tavalla toimittiin myös toisella koululla, jossa olin henkilökohtaisesti tutkimusta pitämässä.

Oppilaiden kyselylomakkeet toimitin toisen tutkimuskoulun opettajalle muutamaa päivää ennen tutkimuksen suorittamista. Toisella koululla oppilaiden kysymyslomakkeet tulivat tutkijan mukana koululle ja ne eivät missään vaiheessa olleet opettajan hallussa. Kyseisellä menettelyllä halusin varmistaa, että talvisotaan liittyviä asioita ei ”kerrattaisi” ennen aineiston keräämistä. Toisaalta myös luotin toisen koulun opettajaan, että talvisota aihetta ei kerrattaisi ennen aineiston keräämistä.

Opettajille kyselyt toimitin sähköpostin välityksellä hieman ennen oppilaiden aineistonkeruuta ja he palauttivat omat vastaukset sähköpostilla tutkijalle. Toisen opettajan vastaus tuli heti oppilaille pidetyn kyselyn jälkeen ja toisen opettajan tutkimusvastauksen sai ennen kuin olin koululla henkilökohtaisesti pitämässä oppilaille suunnattua aineistonkeruuta. Molempien koulujen oppilaille ja opettajille aineiston keräys on suoritettu niin tasapuolisesti kuin se on ollut käytännön järjestelyiden puitteissa mahdollista.

5.3.1 Aineiston analyysi

Kirjalliset tutkimusaineistot kerättiin kahdelta koululta hieman eri aikoihin. Oppilaiden ja opettajien tutkimusvastauksiin aloin tutustua vasta siinä vaiheessa kun molempien koulujen tutkimukset oli pidetty ja hallussani oli koko tutkimusmateriaali sekä opettajil-

ta että oppilailta. Tähän ratkaisuun päädyin siitä syystä, että halusin käsitellä saatuja vastauksia kokonaisuutena ja saada aineistosta mahdollisimman yhtenäinen kokonaiskuva vasta siinä vaiheessa kun olin saanut kaikki tutkimusvastaukset molemmilta kouluilta.

Aineiston analysoinnin aluksi luin oppilaiden ja opettajien vastaukset useita kertoja läpi saadakseni käsityksen siitä, millaisia merkityksiä oppilaat ja opettajat talvisodalle ja sen opettamiselle antoivat. Aineiston useaan kertaan lukiessani pyrin muodostamaan itselleni aiheesta kokonaiskuvan ja hahmottamaan sitä, mistä tutkimusvastauksissa puhuttiin. (Creswell 2007, 150-151.) Usean huolellisen lukukerran jälkeen itselleni alkoi muodostua kuva siitä, mistä oppilaat ja opettajat vastauksissa puhuivat ja millaisia merkityksiä he antoivat. Samalla tein sekä alustavia merkintöjä aineistoihin että ensimmäisiä tulkintoja aineistosta nouseviin teemoihin.

Aineiston analysoinnin edetessä jouduin palaamaan uudestaan asettamaani tutkimustehtävään. Tutkimusaiheesta ja aineistosta saamani esiyymmärrys ja tutkimuksen teoreettinen viitekehys osoittivat, että tutkimuksen kannalta tutkimustehtävää on tarkennettava ja rajattava alkuperäisestä. Tutkimustehtävän kanssa tutkijana kävin hermeneuttista prosessia ja aineistosta tekemäni alustavat tulkinnat johtivat siihen, että tutkimuskysymykset tarkentuivat ja yksi tutkimuskysymys myös jätettiin pois.

Analysointivaiheen alusta alkaen pyrin kuitenkin olemaan uskollinen aineistolle ja nostamaan esille sieltä nousevia teemoja juuri niin kuin opettajat ja oppilaat ne ovat tutkimukseen kirjoittaneet. Tutkijana kuitenkin pyrin tiedostamaan sen, mistä Denzin ja Lincoln (2005) mainitsevat, että tutkijan oma historia, ennakkoluulot, elämänkerta yms. vaikuttavat siihen, millaisiin asioihin tutkimusvastauksissa tulisi kiinnittää huomiota (Denzin & Lincoln 2005, 6.) Gadamerilaisen hermeneutiikan mukaan emme voi tulla ulos omasta historiastamme ja ennakkoluulot ovat aina mukana tutkijan tulkinnassa. (Gadamer 2004, 37-38.) Analysoinnin alusta alkaen pyrin löytämään aineistosta nousevia merkityksiä ja olemaan niille uskollinen kuitenkin tiedostaen, että kaikista ennakkoletuksistani en tutkijana voi kuitenkaan kokonaan vapautua ja ne seuraavat minua myös tulkintojen tekemisessä.

Analysoinnin edetessä keskityin opettajien sekä oppilaiden neljään kiinteään ja viiteen avoimeen kysymykseen. Ensimmäisillä lukukerroilla olin tehnyt vastauksiin alustavia merkintöjä, joita aloin analyysin edetessä tarkentamaan. Tutkittavien vastauksista alkoi vähitellen nousta esille merkityksiä, joita he kyseisille asioille olivat antaneet. Oppilaiden talvisodalle antamia merkityksistä aloin kokoamaan yhteisien teemojen alle ja niistä alkoi muodostua merkityskokonaisuuksia (ks. liite 5). Kokosin samaan tarkoittavat merkitykset saman otsikon alle ja samalla tavalla toimien kaikkien oppilaiden ja opettajien vastauksien suhteen. Laine (2015) mainitsee, että merkityskokonaisuudet löytyvät samanlaisuuden ja sisäisen yhteenkuuluvuuden perusteella ja samankaltaiset merkitykset muodostavat oman kokonaisuutensa. Eroavat merkitykset teemoitellaan omien erityislaatujensa mukaisesti omiksi kokonaisuuksiksi. (Laine 2015, 43.) Tutkimuksen analysointivaiheessa toimin juuri niin, että kaikki samaa tarkoittavat merkitykset kokosin saman kokonaisuuden alle ja eroavat merkitykset kokosin omien teemojen ja otsikoiden alle.

Oppilaiden avoimiin kysymyksiin antamista vastauksista loin myös vastaavat merkityskokonaisuudet, josta jätin kuitenkin pois vastaukset, jotka liittyivät kyselyn neljään ensimmäiseen tutkimuskysymykseen. Merkityskokonaisuuksien muodostumisen jälkeen palasin aineistooni takaisin ja kävin oppilaiden ja opettajien antamat vastaukset uudelleen läpi ja mietin, sopivatko annetut merkitykset niiden teemojen ja kokonaisuuksien alle, johon ne olin tulkinnan alkuvaiheessa asettanut. Samalla myös tiivistin aineistoa ja sanallistin kunkin pääteeman merkityskokonaisuuksia. Aineistoon palaamista ja tulkintojen kriittistä tarkistamista tein koko analysointiprosessin ajan. Liikuin aineiston ja oman tulkintani välillä hermeneuttisessa kehässä, jossa pyrin ymmärtämään niitä merkityksiä, joita opettajat ja oppilaat ovat vastauksissa antaneet. Hermeneutiikan yhtenä tarkoituksena on juuri merkityksien ymmärtäminen, niiden tunnetuksi tekeminen ja tutkijan ymmärryksen syventäminen ja korjaaminen tutkimusprosessin edetessä. (Laine 2015, 38; Leivo 2010, 58; Tontti 2005, 64-65.)

Oppilaiden ja opettajien antamat merkityskokonaisuudet kokosin seuraavassa vaiheessa merkitysverkostoksi. Oppilaiden merkitysverkostoon kokosin heidän talvisodalle antamat merkitykset ja opettajien merkitysverkostoon kokosin yhteen sen, millaisia merkityksiä opettajat historian opetukselle antoivat. Oma tulkintani ja aineiston analysointi

etenivät tutkimusprosessissa rinnakkain. Tutkimuksen edetessä tarkastelin ja syvensin tulkintojani peilaamalla oppilaiden ja opettajien vastauksia oppikirjan, historian tutkimuksen ja historian didaktiikan valossa. Tulkintoja tehdessäni kävin hermeneuttisella kehällä dialogia aineistosta nousevien merkitysten ja teorian kanssa pysyen kuitenkin uskollisena aineistolle ja sieltä esiin nouseville merkityksille. Samalla pyrin ymmärtämään myös merkitysten välisiä yhteyksiä mutta kuitenkin tiedostaen, että tulkintoja teen omasta horisontistani käsin ja kaikkia annettuja merkityksiä en pysty ymmärtämään.

Tutkimuksen synteesivaiheessa olen pyrkinyt luomaan kokonaiskuvan tutkittavasta aiheesta. Synteesivaiheen tehtävänä on tuoda erilaiset merkitysverkostot yhteen ja muodostaa tutkittavasta asiasta uusi kokonaiskuva. (Räihä 2015, 46.) Tästä uuden kokonaiskuvan muodostumista Gadamer käyttää käsitettä horisonttien sulautuminen, joka syntyy siitä, että tutkimusprosessin aikana tutkijalle tulee uusi ymmärrys tutkittavasta ilmiöstä (Gadamer 1985, 270-273.) Oman tutkimuksen synteesivaiheessa olen pyrkinyt saamaan asioista uuden ymmärryksen ja näkemään sen, millaista historian opetus on ja millaisia uudistuksia siihen olisi mahdollista tehdä.

5.4 Tutkimuskysymykset

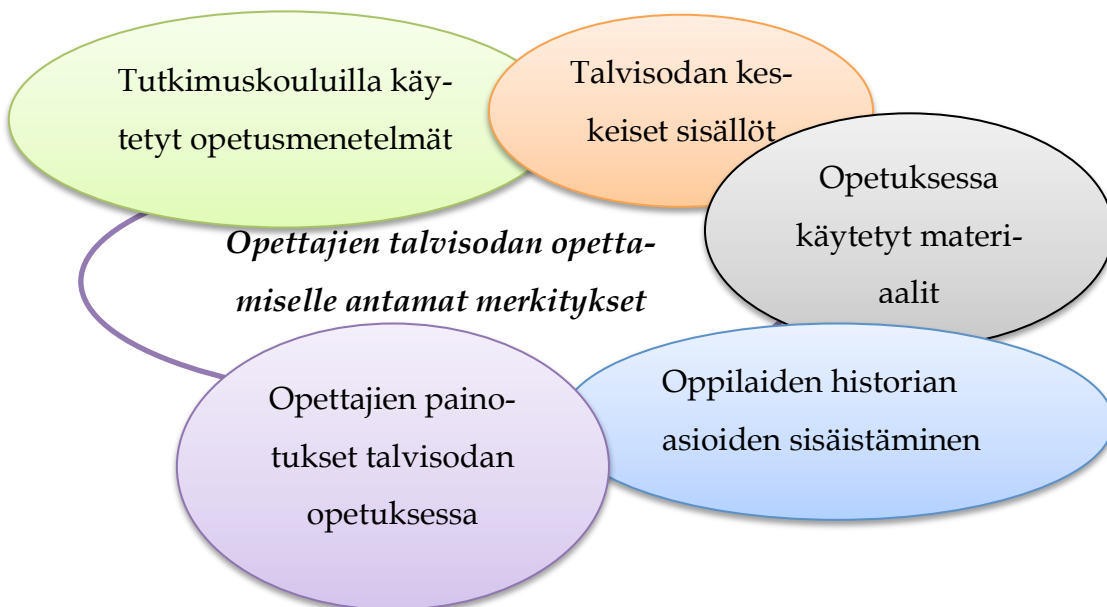
Tutkielmani tutkimustehtävään, minkä merkityksen Suomen talvisota saa perusopetuksen yläkoulun historian opetuksessa, etsin vastausta kahden kysymyksen avulla. Tutkimustehtäväni olen rakentanut tämän tutkielman teoreettisessa osassa käsittelemäni viitekehysten mukaisesti. Tutkimuksessani tarkoituksena on saada tietoja opettajien opettamista asioista ja miten oppilaat ovat omaksuneet asioista peruskoulun historian opetuksesta liittyen talvisotaan. Kysymykset ovat seuraavat:

1. Millaisia asioita perusopetuksen historian opettajat painottavat Suomen talvisodan opetuksessa?
2. Millaisia asioita perusopetuksen yläkoulun oppilaat ovat omaksuneet Suomen talvisodasta?

6 Tutkimustehtäviin vastaaminen

6.1 Talvisota opettajan opettamana

Tekemääni tutkimukseen osallistui kaksi opettajaa kahdelta koululta. Tutkimuksessani käsittelen näiden kahden opettajan antamia vastauksia. Tutkielmani ensimmäiseen tutkimuskysymykseen, millaisia asioita perusopetuksen historian opettajat painottavat Suomen talvisodan opetuksessa, vastaan analysoimalla perusopetuksen yläkouluun opettajien antamia vastauksia asettamiini kysymyksiin. Vastauksissaan opettajat ovat kertoneet käyttämistään opetusmenetelmistä ja aiheen sisällöistä, joita ovat tuoneet esille opettaessaan oppilailleen talvisodan asiakokonaisuutta. Lisäksi vastauksista nousee esille opettajien antamat painotukset, joita ovat pitäneet talvisodan käsittelyssä tärkeinä. Lopuksi opettajat kertovat siitä, mitä heidän opettamansa oppilaat ovat oman subjektiivisen näkemyksensä mukaan oppineet talvisodasta. Opettajien antamista vastauksista on muodostunut viisi erilaista merkityskokonaisuutta, joita tulen analysoimaan tutkimukseni seuraavassa luvussa. Opettajien vastauksia käsittelevissä luvuissa saadut tulokset ja aineiston analyysi perustuu aineistosta nousevien merkityksien ja niistä muodostuvien merkitysverkostojen laadulliseen tulkitsemiseen.



Kuvio 1. Opettajien antamat merkitykset talvisodan opettamisesta oppilaille

6.1.1 Opettajien talvisodan opettamiselle antamat merkitykset

Tutkimuskouluilla käytetyt opetusmenetelmät

Tutkimusvastauksissa opettajat kertovat erilaisista opetusmenetelmistä, joita ovat käyttäneet opettaessaan oppilaille talvisotaan liittyviä asioita. Opettajien käyttämät opetusmenetelmät muodostavat yhden kokonaisuuden, joka antaa tutkimukselle tietoja siitä, millaisilla opetustavoilla talvisotaa oppilaiden kanssa oppitunneilla on käyty läpi.

-- olen näyttänyt joitakin kuvia kyseisestä sodasta ja esim. pommitusten jäljistä, sekä vähän kysellyt mitä pohjatietoja heillä on aiheesta ollut. (opettaja 1)

Nämä on menty läpi diaesityksenä (Power Pointtina), oppilaat ovat niistä kirjoittaneet keskeiset asiat vihkoihinsa ylös. (opettaja 1)

-- katsoimme myös yhden aiheeseen liittyvän dokumentin. -- (opettaja 1)

Kotitehtäväksi olen antanut lukea kappaleen ja tehdä siitä tehtävät, jotka on seuraavan tunnin aluksi käyty nopeasti läpi. (opettaja 1)

Olen kertonut, miten Suomi kävi kamppailua -- (opettaja 1)

Olen pyrkinyt opettamaan talvisodan sisältöjä mahdollisimman monipuolisesti ja selkeästi ja erilaisia opetusmenetelmiä käyttäen. (opettaja 2)

Opetuksessa olen käyttänyt oppikirjan (Historian tuulet 8) lisäksi kuvia, karttoja, muistiinpanoja, video-materiaalia, kerrontaa, lehtileikkeitä, yhteistä pohdintaa ja keskustelua sekä kertauksena Kahoot-peliä. (opettaja 2)

Oppilaat ovat eläytyneet sota-aikaan (Suomi II MS:ssa) kirjoittamalla Pedanettiin päiväkirjaa, jossa yhtenä tehtävänä oli talvisodan aika. Tehtävän taustalla oli Yleisradion Ullakkokomppania –sarja, joka on tehty 8.lk historian opetukseen. Katsoimme 4 -osaisen videosarjan koulussa ja oppilaat kirjoittivat päiväkirjamerkinnät omalla ajallaan etsimällä tietoa myös muista lähteistä. (opettaja 2)

Opettajien päivittäinen työ koulussa keskittyy oppilaiden opettamiseen. Tutkimukseen osallistuneiden opettajien kertomuksista pystyy havaitsemaan, että he ovat opetuksessaan pyrkineet monipuolisiin opetusmenetelmien käyttämiseen. Toinen opettajista mainitsee, että opetuksessa on käytetty mahdollisimman monipuolisia opetusmenetelmiä. Vastauksista nousee esille, että molemmat opettajat ovat käyttäneet opetuksessaan kerrontaa sekä keskustelua oppilaiden kanssa, jossa ollaan yhdessä pohdittu historian asioita oppitunnilla. Molemmat opettajat tuovat myös esille, että oppilaat ovat oppitunneilla kirjoittaneet aiheesta muistiinpanoja vihkoihinsa. Toinen opettajista kertoi, että muis-

tiinpanoja ollaan tehty PowerPoint-diojen pohjalta, josta oppilaat ovat kirjoittaneet keskeiset asiat vihkoihinsa. Opettajien kertomukset vahvistavat tutkimuksissa havaittua näkemystä siitä, että opettajajohtoinen opetus on käytössä suomalaisessa koulussa, vaikka oppilaskeskeiset työtavat ovat yleistyneet. (Virta 2002, 39.) Tämä on merkille pantavaa myös toisessa tutkimuskoulussa, jossa oppilaskeskeistä työtapaa on käytetty päiväkirjan kirjoittamiseen liittyvässä tehtävässä.

Molemmat opettajien kertoivat näyttäneensä oppilaille joko dokumenttielokuvia tai talvisotaan keskeisesti liittyviä sarjoja tai elokuvia. Toinen opettaja kertoi, että katsottuun tv-sarjaan liittyi päiväkirjan kirjoittaminen sekä lähteiden käyttäminen sitä tehtäessä. Tämä kertoo siitä, että oppilaiden on täytynyt keskittyä katsottuihin jaksoihin ja tehdä siitä mahdollisesti myös muistiinpanoja, sillä ilman tarkkaavaista seuraamista päiväkirjan kirjoittaminen on saattanut olla hankalaa. Tehtävää tehdessään oppilaat ovat joutuneet pohtimaan, mikä käsiteltävässä aiheessa on ollut keskeisintä. Lisäksi oppilaiden on pitänyt etsiä ja tulkita muita talvisotaan liittyviä lähteitä päiväkirjaa kirjoittaessaan. Päiväkirjan kirjoittamisessa oppilaat eivät ole voineet kirjoittaa suoraa vastausta vaan joutuneet soveltamaan näkemäänsä ja lukemaansa tietoa.

Päiväkirjatehtävää tehdessään ja lisälähteiden hankinnassa oppilaiden on täytynyt käyttää historiatieteelle tyypillisiä työtapoja. Vaijola (2013) mainitsee, että aineiston kerääminen ja analysointi sekä niistä tehtävät kirjalliset esitykset ovat opettajille monesti vieraita työskentelymuotoja oppitunneilla. (Veijola 2013, 93.) Opettajan vastaus kertoo kuitenkin siitä, että tehtävässä oppilaat ovat joutuneet käyttämään työtapoja, joissa on itse pitänyt rakentaa merkityksiä historialliseen tapahtumaan. Tehtävässä ollaan opeteltu sisältöjen sijasta historian taitoperustaista oppimista.

Oppilaat myös nostavat antamissaan vastauksissa esille, että tehtävä vaati tiedon soveltamista eikä pelkästään suoran vastauksen kirjoittamista. (Kts. oppilaiden vastaukset myöhemmin tutkimuksessa 6.2.6 luvusta). Toisen opettajan vastauksesta ei ilmene, että katsottuihin dokumentteihin olisi liittynyt jokin kokoava tehtävä, jossa oppilaiden olisi pitänyt eri aineistoihin perustuen tuottaa jokin kirjallinen tehtävä. Kirjallisessa tehtävässä oppilaat joutuvat refleктоimaan sitä, mikä kyseisessä dokumentissa oli aiheen kannalta tärkeää.

Opettajat olivat oppitunneilla käyttäneet erilaisia visuaalisia opetusmenetelmiä. Opettajat kertovat, että talvisotaa käsitellessä molemmat olivat näyttäneet oppilaille erilaisia tilastoja sekä karttoja. Tämän lisäksi molemmat opettajat olivat katselleet talvisotaan liittyneitä kuvia oppilaiden kanssa. Opettajien vastaukset kertovat siitä, että oppilaille on näytetty erilaisia visuaalisia materiaaleja talvisotaan liittyen. Näillä opetusmenetelmillä on pyritty havainnollistamaan talvisotaan liittyviä aiheita oppilaille.

Opettajien vastauksissa nousee esille, että oppikirjan käyttäminen opetuksessa on ollut yksi opetuksen menetelmistä. Oppilaiden tehtävänä on ollut lukea talvisotaan liittyvä kappale ja tehdä siihen liittyvät tehtävät, jotka on käyty myös yhdessä läpi. Toisen opettajan vastauksesta ei ilmene tarkemmin sitä, miten oppikirjaa on opetuksessa käytetty hyväksi mutta vastaus kertoo kuitenkin siitä, että oppikirja on ollut osa opetusta. Molemmat opettajat ovat käyttäneet oppikirjaa opetuksessaan hyväksi ja se on ollut yksi opetusmenetelmän osa talvisotaa käsittelevässä kokonaisuudessa.

Historian opetuksessa voidaan käyttää useita erilaisia opetusmenetelmiä. Keskeinen vaikutus on sillä, millaiseksi historian opettajat näkevät opettamansa oppiaineen merkityksen, sillä se vaikuttaa siihen, miten ainetta opettaa ja tunteja suunnittelee. Historianopettajien kuvaa historiasta ei Suomessa olla tutkittu kovin paljon mutta brittiläiset ja yhdysvaltalaiset tutkimukset osoittavat, että opettajien työskentelytavat ovat samansuuntaiset kuin 1980-luvulla annetut opit. Raglandin (2007) tutkimuksessa mainitaan, että historianopetuksessa käytettäviä työmuotoja ovat opettajajohtoinen keskustelu ja luennointi, erilaiset työkirjatehtävät sekä erityyppisten filmi-, kuva- ja äänimateriaalin käyttö historian opettamisessa. (Ragland 2007, 222-223; kts. myös Veijola 2013, 93.) Tekemässäni tutkimuksessa nousi esille myös samantyyllisiä piirteitä, joilla opettajat historiaa tutkimuskouluillani opettivat. Tutkimuksen näkökulmasta opettajien vastaukset tarkoittaa sitä, että opetuksessa on käytetty molemmilla kouluilla ainakin tietyiltä osin opettajajohtoisia työskentelytapoja joissa oppilaat eivät pääse aktiivisesti kehittämään omia historian ajattelutaitoja.

Opettajat kertoivat pitäneensä toisen maailmansodan aihealueesta kokeet. Koe on opetusmenetelmänä yksi tapa saada tietoa siitä, miten opetetut aiheet on opittu ja millainen kuva oppilaille talvisodasta on muodostunut.

Teetin siitä myös pienen pistokokeen/läksynkuulustelun, kun aihe oli käyty läpi. (opettaja 1)

Lopuksi kun koko II MS oli käsitelty, pidettiin koe. Esseenä kokeessa oli talvisotaan liittyvä kysymys. (opettaja 2)

Tutkimukseeni osallistuvissa kouluissa on pidetty kokeet, joihin talvisota on kuulunut yhtenä osana. Opettajan vastauksesta ilmenee, että jaksoon on liittynyt koe ja kokeeseen on kuulunut esseetehtävä talvisotaan liittyen. Toinen opettajista kertoo, että talvisodasta oppilaille pidettiin lisäksi pistokoe. Molemmista vastauksista ilmenee, että opetukseen on liittynyt yhtenä osana kirjalliset kuulustelut. Tämä kertoo samalla siitä, että kokeilla ja pistokokeilla on ollut opettajien opetuksen sisällöllisiin painotuksiin merkitystä.

Runsaasta sisältöpainotteisuudesta voi seurata, että oppitunnilla opetellut asiat koetaan hajatiedoksi, jotka opetellaan lyhytjänteisesti vain kurssin koetta varten ja sen jälkeen unohdetaan. Koe testaa vain suppeiden yksityiskohtien muistamista eikä laajempien kokonaisuuksien hallintaa. Oppilaan oppimisen kannalta olisi tärkeämpää, että käsitelystä aiheesta oppilas ymmärtäisi keskeiset kokonaisuudet eikä vain yksittäisiä faktoja. Omaksuttujen tietojen määrä ei ole oppimisessa olennaista vaan se, että oppilas oppii jäsentämään tietoa sekä kehittämään ajattelu- ja oppimistapojaan. Kestävänä oppimisena ei voida pitää sellaisia tietoja ja taitoja, joita ei osata soveltaa laajempaan kontekstiin. (Pilli 1992, 122-123, 131; Virta 2002, 60-61.) Historian opetuksen tarkoituksena on opettaa oppilaille taitoja, joita osataan soveltaa myös laajempiin konteksteihin ja ymmärretään asioiden välisiä yhteyksiä.

Veijola (2013) nostaa esille myös opetussuunnitelman velvoittavuuden arvioinnin perustana, sillä sisältöjen osaaminen ei pelkästään riitä vaan historialle ominaiset taidot ja ajattelutavat on otettava huomioon arviointia tehtäessä (Veijola 2013, 97; POPS 2004.) Kurseja ja arviointia suunniteltaessa opettajien olisi huomioitava, että erilaiset kokeet mittaavat lähinnä yksittäisten faktojen hallintaa eikä kokonaisuuksien hallintaa. Käytännön tasolla tämä tarkoittaa, että arvioinnin perustalla on oltava tehtäviä, jotka mittaavat myös historian ajattelutaitojen hallintaa.

Suorituspainotteisen koulun vaarana on myös se, että oppilaat toimivat liikaa ulkoisten tekijöiden kuten todistusarvosanojen ja koearvosanojen ohjaamina (Hankala 2011, 34.) Oppilaat opettelevat opiskeltavia asioita vain kokeiden ja todistusarvosanojen ohjaami-

na ja opettelevat vain niitä sisältötietoja joita odottavat opettajan kysyvän kokeissa. Laajemmassa mielessä oppilaat eivät silloin opi käsittelemään eri oppiaineiden laajempia kokonaisuuksia ja eri oppiaineiden välisiä yhteyksiä.

Talvisodan keskeiset sisällöt

Talvisotaan liittyvät historian sisällölliset tiedot luovat oppilaille tietynlaisen kuvan sodasta ja sen tapahtumista. Opetussuunnitelman perusteet eivät määritä tarkasti sitä, mitä sisältöjä talvisodasta oppilaille on opetettava ja millaisia asioita oppitunneilla on käsiteltävä. Valtakunnallisen ja koulukohtaisen opetussuunnitelman mukaan koulussa on käsiteltävä Suomi toisessa maailmansodassa ja sodasta selviäminen (POPS 2004, 225.) Tämä antaa opettajalle mahdollisuuden käsitellä talvisodan sisällöistä sellaisia asioita, joita pitää oppilaiden oppimisen kannalta keskeisimpänä ja millaisiin sisältöihin haluaa opetuksessaan painottaa.

Olen käynyt läpi lyhyesti talvisotaa edeltävän kansainvälisen kehityksen (Saksan ja NL:n hyökkäämättömyyssopimus ja sen salainen lisäpöytäkirja), Neuvostoliiton aluevaatimukset, osapuolten voimasuhteet, sodan kulku pääpiirteissään sekä lopputulos. (opettaja 1)

Opetuksessa olen lähtenyt liikkeelle Saksan ja Neuvostoliiton tilanteesta (hyökkäämättömyyssopimus ja salainen lisäpöytäkirja), jonka jälkeen olemme päässeet Neuvostoliiton aluevaatimuksiin, Moskovan neuvotteluihin ja Mainilan laukauksiin. Tämän jälkeen olemme käsitelleen sodan luonteen ja kulun erilaisine vaiheineen sekä lopuksi Moskovan rauhan. Olen käsitellyt sisällön mahdollisimman järjestelmällisesti, jotta asiasta muodostuisi selkeä kokonaiskuva. (opettaja 2)

Opettajat ovat käsitelleet talvisodan sisältöjä samansuuntaisesti. Opettajat tuovat esille, että sisällöt ovat pitäneet sisällään sotaa edeltäneen kansainvälisen kehityksen, sodan kulun pääpiirteet ja päätyneet Moskovan rauhaan. Opettajien valitsemat sisällöt painottuvat selkeästi suurien linjojen tarkasteluun ja aihetta ollaan käyty läpi yleisellä tasolla. Vastaukset kertovat, että opetusta on ainakin osittain ohjannut oppikirjan antama rakenne, sillä asiasisällöt ovat samoja kuin oppikirjassa. Historian tuulet 8 (2005) talvisota kappaleessa talvisota käydään läpi hyvin samanlaisella rakenteella jota opettajat ovat opetuksessaan käyttäneet. Oppikirja talvisotakappale alkaa Moskovan neuvotteluista

jatkuen Mainilan laukauksien kautta sodan tärkeimpiin tapahtumiin sekä talvisodan hengen- ja ihmeen kautta Moskovan rauhansopimukseen. (Historian tuulet 8, 93-98.)

Opettajat ovat opetuksessaan myös kiinnittäneet huomioita talvisodan yleisen kehityskulun lisäksi myös tarkempiin yksilöityihin sisältöihin. Opetuksessa ollaan tarkennettu tiettyjä talvisotaan liittyviä osakokonaisuuksia, joita opettajat ovat oppilaiden opetuksen kannalta pitäneet tärkeinä.

Tunnilla esim. mottitaktiikan kävin läpi piirrosten ja kuvien avulla, kerroin kylmästä pakkastalvesta, ankarista olosuhteista, suomalaisten aseistuksesta ja sen puutteista, venäläisten ja ukrainalaisten varusteiden heikkoudesta ja taktisesta osaamattomuudesta vaikeissa olosuhteissa yms. (opettaja 1)

Olen talvisota-tunneilla näyttänyt oppilaille myös Yle Areenasta mielenkiintoisen dokumentin (20-25 min), ”valkoisesta kuolemasta” tarkka-ampuja Simo Häyhästä. (opettaja 1)

Oppilaat ovat eläytyneet sota-aikaan (Suomi II MS:ssa) kirjoittamalla Pedanettiin päiväkirjaa, jossa yhtenä tehtävänä oli talvisodan aika. Tehtävän taustalla oli Yleisradion Ullakkokomppania –sarja, joka on tehty 8.lk historian opetukseen. (opettaja 2)

Vastauksissa tuodaan selkeästi esille, että opettajat ovat talvisodan sisältöjä opettaessaan painottaneet tiettyjä asioita. Opettaja mainitsee, että suomalaisten käyttämää mottitaktiikkaa ollaan selvennetty piirrosten ja kuvien avulla. Samalla mainitaan, että varustuksessa sotilaiden välillä oli eroja. Opetuksen sisällöt ovat painottaneet sitä, miten sotilaat ja armeijat kävivät taistelua keskenään ja miten talvi vaikutti sotiviin osapuoliin. Opetuksessa on käyty läpi, miten sotilaat rintamalla taistelivat ja millaisia ongelmia siellä ilmeni. Vastauksissa tulee esille, että toisen koulun oppilaiden kanssa ollaan perehdytty dokumentin pohjalta siihen, mitä yksi suomalainen sotilas on sodassa tehnyt. Talvisodan sisällöissä ollaan paneuduttu sotilaan henkilöhistoriaan ja käsitelty talvisotaan yksittäisen sotilaan näkökulmasta.

Toisen opettajan opetus on perustunut muuhunkin kuin sodan yleiseen kuvaan ja sen käsittelyyn. Ullakkokomppania-sarjaan liittyvässä tehtävässä oppilaat ovat joutuneet käsittelemään talvisodan sisältöjä yksittäisen yksilön näkökulmasta ja eläytymään sen aikaisen ihmisen elämään ja siihen, miten sota näyttäytyi tavallisen ihmisen arjessa. Opettajan vastauksesta ei pysty tarkemmin määrittelemään, millaisessa ympäristössä

päiväkirjan tapahtumat tapahtuivat tai millaisia rooleja oppilaiden oli mahdollista päiväkirjan henkilöiksi valita. Oppilaiden vastaukset antoivat viitteitä siitä, että henkilöinä olivat talvisodan ajan lapset ja nuoret, joiden elämää päiväkirjassa kuvataan. (Kts. tutkimuksen luku 6.2.6.) Päiväkirjan keskeisenä sisältönä on kuitenkin se, miten lapsi on talvisodan ajan elänyt ja mitä vaiheita siihen on liittynyt.

Oppilaiden opetuksessa on otettu esille myös talvisodasta olevaa uutta tutkimustietoa. Tästä hyvänä esimerkkinä on sanomalehdessä ollut artikkeli Suomen varustautumisesta ennen sotaa.

Keskisuomalaisen lehtileikkeen 20.11.2015 ”Suomi varustautui hyvin”, jossa uuteen tutkimustietoon perustuen esitetään, että Suomi olikin yllättäen hyvin varustautunut talvisotaan. Artikkelin kautta saatiin toista näkökulmaa perinteiseen ”malli Cajanderiin.” (opettaja 2)

Opettajan vastauksessa kerrotaan siitä, että tunneilla on käsitelty sanomalehdessä ollutta artikkelia, jossa kerrotaan uutta tietoa Suomen varustautumisesta ennen talvisotaa sekä tuodaan toisenlaista kuvaa malli Cajanderista. Tämä kertoo siitä, että oppilaiden kanssa ollaan käsitelty uusinta talvisodan historiaan liittyvää tutkimustietoa, josta oppilaat ovat saaneet jonkinlaista käsitystä siitä, että historialliseen tietoon tulee uusien tutkimuksien ja tulkintoja takia muutoksia ja korjauksia. Samalla oppilaat ovat saaneet havaita, että historiallista tietoa voidaan tulkita monella erilaisella tavalla ja asioihin ei ole vain yhtä oikeaa vastausta.

Talvisotaa opettaessaan opettajat ovat käyneet läpi laajat sisältötiedot. Virta (2002) mainitsee, että tietoa siirtävissä työtavoissa opettajat pitävät velvollisuutenaan tuoda valmiiksi jäsenneily ja kattava kuva historian sisällöistä. Opetuksen tuloksena oppilaalle voi muodostua kuva historiasta, joka on täynnä nimiä ja yksittäistietoja. Oppilas ei näe asioiden välisiä yhteyksiä, eikä osaa jäsentää asioita laajemmiksi kokonaisuuksiksi. Tulkintojen tekeminen historian ilmiöstä ei valmiiksi jäsenneilyssä opetusmallissa toteudu. Useat tutkijat nostavat esille oppilaiden aktiivisen roolin tiedon käsittelijöinä, kriittisinä ajattelijoina ja ongelmanratkaisijoina, ja heidän mielestään oppilaan olisi osallistuttava historian luomiseen sekä menneisyyden tulkitsemiseen. (Virta 2002, 39; Veijola 2013, 93.) Tutkimukset kertovat, että opettajien tekemissä ja jäsentämissä muistiinpanoissa on vaarana, että niistä ei muodostu oppilaalle selkeää kokonaiskuvaa käsiteltävästä aiheesta. Laajempien asiakokonaisuuksien hallinnassa olisi olennaista, että oppi-

laat joutuisivat itse luomaan kuvan ja oman näkemyksensä käsiteltävänä olevasta historian ilmiöstä erilaisia lähteitä tutkimalla.

Opettajien painotukset talvisodan opetuksessa

Opettajilla on historian oppitunteja suunnitellessaan mahdollisuus valita erilaisia opetuksen painopistealueita. Opetussuunnitelman väljyys antaa mahdollisuuden valita toisen maailmansodan aihealueista sellaisia sisältöjä, joita pitää oppilaiden oppimisen kannalta tärkeänä ja joihin oman mielenkiintonsa perusteella haluaa historian opetusta painottaa. Opettajalla on mahdollisuus painottaa talvisodan yleisiä linjoja, joissa keskitytään yleiskuvan muodostumiseen. Halutessaan opettaja voi painottaa suppeampia aihealueita, joissa sodan laajat yleislinjat jätetään sisältöinä vähemmälle huomiolle ja keskitytään syvemmin johonkin spesifisempään aiheeseen, jota tutkitaan erilaisien lähteiden näkökulmasta ja erilaisten lähdemateriaalien avulla luodaan kokonaiskuvaa tapahtumasta.

Olen painottanut tunneillani pienen, huonosti sotaan varustautuneen, Suomen selviämistä ennakkoon ylivoimaista vihollista, mahtavaa puna-armeijaa vastaan. Olen kertonut, miten Suomi kävi kamppailua kansallisesta olemassaolostaan, Suomen itsenäisyyden säilyminen oli ikään kuin hiuskarvan varassa. Kuvaavaa on, kuinka ylipäällikkö Mannerheimin arvio maaliskuun alkupuolella oli, ettei siinä painostuksessa kestä enää viikkoakaan, vaan rintama murtuu lopullisesti. (opettaja 1)

Opetuksessa olen painottanut perusasioiden ymmärtämistä (Mainilan laukaukset, talvisodan ihme, talvisodan henki, mottitaktiikka, Raatteentien taistelut, Stalinin suunnitelmat Suomen valloittamisesta, sodan loppuvaiheet, rauhanehdot). Tärkeää on myös tietää, miten Suomi oli osana II MS:aa ja miten Saksan ja Neuvostoliiton hyökkäämättömyyssopimus ja salainen lisäpöytäkirja vaikuttivat Suomen kohtaloon. (opettaja 2)

Opettajien painotuksista on havaittavissa keskeisenä merkityksenä, että talvisodan historiaa ollaan käyty läpi suurien linjojen näkökulmasta ja opettajat ovat painottaneet talvisotaan liittyviä keskeisiä tapahtumia. Monien erilaisten tapahtumien käsitteleminen ja niihin painottuminen tarkoittaa käytännön tasolla sitä, että opetuksessa ei ole pystytty ja ehditty syventymään aihealueisiin kovin syvällisesti. Asioiden käsittely on jäänyt pinta-

puoliseksi ja asiasisältöjä ei ole voitu käsitellä monesta näkökulmasta erilaisia lähteitä ja materiaaleja käyttämällä. Opetussuunnitelman näkökulmasta katsottuna historian opiskelun tavoitteena on opettaa oppilas hankkimaan sekä käyttämään historiallista tietoa (POPS 2004, 224.) Tutkimuksen näkökulmasta katsottuna ja vastauksia tulkitsemalla on havaittavissa, että oppilaiden ei ole tarvinnut hankkia ja käyttää historiallista tietoa muodostaessaan kuvaa talvisodan yleisistä linjoista.

Opettajien esiintuomissa painotusalueissa ja aiemmin tutkimuksessa olleista sisällöllisistä käsittelyalueista voi johtopäätöksenä todeta, että kouluissa käytetyn oppikirjan rakenteella on keskeinen merkitys siihen, miten talvisodan historiaa oppilaille on opetettu. Opetuksessa on käyty talvisotaan liittyvät keskeisimmät asiat, kuten Mainilan laukaukset, Raatteentien taistelut, talvisodan henki yms., jotka kaikki löytyvät myös oppilaiden oppikirjoista. (kts. Historian tuulet 8, 93-98.) Tutkimuskoulujen historian opetus nojautuu ns. perinteiseen historianopetuksen traditioon, jossa opetuksen tavoitteena on tietyn kulttuurisen pääoman välittäminen oppilaille ja oppilas nähdään pääsääntöisesti tiedon vastaanottajana. (Rantala & Ahonen 2015, 101.)

Virta (2008) tuo esille Wertschin ja Karlssonin näkemykset, että koulun ja sen historian opetuksen merkitys on kollektiivisen muistin ylläpitäminen sekä pyrkimys tukea valtiota ja vahvistaa kansallista yhteenkuuluvuutta. Lisäksi koulussa opetettu historia on yksinkertaistettua ja siitä puuttuu tieteelliselle historialle tyypillinen ajattelun kriittisyyden opettaminen. (Virta 2008, 21; kts. myös Karlsson 2004, 62-66; Wertsch 2002 68, 70.) Talvisodan ja sen keskeisten aiheiden yksityiskohtainen mutta melko pintapuolinen läpikäyminen viittaa siihen, että opetus on ollut pintapuolista eikä aiheita ole käsitelty kriittisesti ja erilaisia lähteitä läpikäymällä. Tutkimukseni havaintojen perusteella kouluopetuksella on haluttu ylläpitää oppilaiden kollektiivista muistia suomalaisille tärkeäksi koetun tapahtuman vaiheista.

Opetussuunnitelman perusteissa historian tavoitteissa nimittäin mainitaan, että opetuksessa tulisi käyttää erilaisia lähteitä sekä vertailemaan niitä ja näiden pohjalta oppilaan olisi muodostettava oma perusteltu mielipiteensä. (POPS 2004, 224.) Yleisellä tasolla pysyvä kouluopetus opetus antaa oppilaille maailmansodasta sekä talvisodasta yleiskuvan mutta asioiden tarkempi hahmottuminen jää tapahtumatta ja oppilas ei pysty muodostamaan asioista omaa perusteltua mielipidettä jos opetuksen painopiste pysyy sodan

yleisissä linjoissa ja oppilaat eivät pääsee tutustumaan erilaisiin lähteisiin ja muodostamaan niiden avulla omaan mielipidettään. Kouluopetuksessa tulisi opetussuunnitelman perusteiden tavoitteiden valossa pyrkiä siihen, että oppilaat oppisivat käyttämään erilaisia lähteitä ja muodostamaan niitä käyttämällä oman kuvan käsiteltävästä historian aihealueesta.

Opettajien vastauksista nousi esille myös mielenkiintoinen painotusalue talvisodan historian käsittelemisen yhteydessä. Siinä kerrotaan, että oppilaat ovat joutuneet itse muodostamaan kuvaa talvisodan ajasta.

Katsoimme 4-osaisen videosarjan koulussa ja oppilaat kirjoittivat päiväkirjamerkinnet omalla ajallaan etsimällä tietoa myös muista lähteistä. --Faktojen lisäksi olen painottanut myös tavallisen ihmisen ääntä.-- (opettaja 2)

Opettajan vastaus kertoo siitä, että oppilaat ovat joutuneet hankkimaan päiväkirjan kirjoittamiseen erilaisia lähteitä, vertailemaan niitä ja muodostamaan oman kuvan päiväkirjaan niiden pohjalta. Opettajan vastauksesta myös ilmenee, että oppilaiden on pitänyt tulkita käyttamiään lähteitä tehtävää tehdessään. Tämä antaa kuvan, että opetuksella on pyritty oppilaan ajatteluvalmiuksien kehittämiseen ja aiheen tarkastelemista moniperspektiivisesti sekä käsiteltävien aiheiden kriittistä tulkitsemista. (Virta 2008, 22; kts. myös POPS 2004, 224.) Talvisodan opetuksessa kyseinen tehtävä noudattelee opetussuunnitelman perusteiden historialle asettamia tavoitteita, sillä oppilaiden on pitänyt itse tuottaa historiallista tietoa opettajan antaman materiaalin sekä itse hankkimistaan lähteistä. Opettajan vastaus kertoo suunnasta, mihin historian opetuksen tulisi opetussuunnitelman tavoitteiden ja uusimpien tutkimusten mukaan pyrkiä.

Opetuksessa käytetyt materiaalit

Historian opetuksessa erilaisilla opetusmateriaaleilla havainnollistetaan oppilaille historian ilmiöihin liittyviä asioita. Käytetyillä opetusmateriaaleilla voidaan havainnollistaa historian aihealueita ja samalla oppilaat saavat kuvan siitä, millainen heidän käsittelemänsä ilmiö on ollut. Historian aihealue määrittää sen, millaisia opetusmateriaaleja on mahdollista käyttää, sillä kaikista aihealueista ei ole saatavissa käyttökelpoisia materiaaleja. Tämä tarkoittaa käytännön tasolla sitä, että mitä vanhemmasta aihealueesta on kyse, sitä niukemmin materiaalia on käytettävissä. Tutkimuksen aihealueesta talvisodasta

löytyy kuitenkin paljon erilaista opetusmateriaalia. Sitä löytyy jopa niin runsaasti, että opettajat joutuvat karsimaan ja valitsemaan opetukseensa parhaiten sopivan materiaalin.

Dioissa on ollut tekstiä, kuvia, -- tilastoja, -- karttoja. Eli olen yrittänyt havainnollistaa ja käyttää konkreettisia esimerkkejä. (opettaja 1)

Tunnilla esim. mottitaktiikkaa kävin läpi piirrosten ja kuvien avulla, --. (opettaja 1)

-- Yle Areenasta mielenkiintoisen dokumentin (20-25 min), ”valkoisesta kuolemas- ta”, tarkka-ampuja Simo Häyhästä. (opettaja 1)

Opetuksessa olen käyttänyt oppikirjan (Historian tuulet 8) lisäksi kuvia, karttoja, muistiinpanoja, video-materiaalia, kerrontaa, lehtileikkeitä, yhteistä pohdintaa ja keskustelua sekä kertauksena Kahoot-peliä. (opettaja 2)

-- Keski-suomalaisen lehtileikkeen 20.11.2015 ”Suomi varustautui hyvin”, jossa uuteen tutkimustietoon --. (opettaja 2)

Lisäksi olen käyttänyt Forum 8 oppikirjaa sekä kyseisen sarjan sähköistä materiaalia tuomaan ”tuoreempaa näkökulmaa”. (opettaja 2)

Opettajien talvisodan opettamiselle antamissa merkityksissä erilaiset opetusmateriaalit nousivat yhdeksi keskeiseksi teemaksi. Opettajien kertovat, että talvisodan tapahtumien käsittelemisessä on käytetty monia erilaisia opetusmateriaaleja. Opettajat ovat näyttäneet kuvia, piirroksia, karttoja, tilastoja sekä lehtileikkeitä. Kyseisillä materiaaleilla on talvisotaa haluttu havainnollistettu ja monipuolistaa oppilaille ja kertoa siitä, mistä talvisodassa oli kyse.

Talvisotaan liittyvät kuvat ja niiden käsitteleminen kertovat oppilaille siitä, millaiset olot sotilaille oli rintamalla tai millaista jälkeä pommitukset aiheuttivat suomalaisissa kaupungeissa. Käsitellyt tilastot ja kartat antoivat omalta osaltaan oppilaille kuvan siitä, millaiset osapuolten voimasuhteet ovat olleet ja kartat taas vastaavasti kertovat siitä, miten tapahtumat rintamalla etenivät laajemmassa mittakaavassa. Niistä sai myös hyvän kuvan siitä, millaisia alueita Suomi joutui Neuvostoliitolle sodan seurauksena menettämään. Erilaisien tilastotietojen avulla oppilaat pystyvät tajuamaan, millaiset erot miehittäessä ja muussa kalustossa oli Suomen ja Neuvostoliiton armeijan välillä. Kyseiset opetusmateriaalit auttavat oppilaita ymmärtämään sotaa erilaisesta näkökulmasta kuin kirjoitetut tekstit, vaikka opettajien vastaukset eivät kerro tarkalleen siitä, millaisia oppitunneilla tarkastellut kuvat ja tilastot olivat.

Puukari (2003) mainitsee, että oppikirjoissa ja opetuksessa olevat kuvat voivat olla oppimisen ja asian ymmärtämisen kannalta hyödyllisiä kun ne oikein ja tarkoituksenmukaisesti liittyvät käsiteltävään aiheeseen. Vastaavasti aiheeseen kuulumaton tai epäselvä kuvamateriaali voi aiheuttaa sen, että oppilaat pitävät kuvia vain hyödyttömänä ja merkityksettömänä lisämateriaalina. (Puukari 2003, 38-39.) Käytännössä tämä tarkoittaa, että oppitunneilla näytetyillä erilaisilla kuva-, kartta- ja tilastomateriaalilla pitää olla keskeinen merkitys asiayhteyteen ja epäselviä kuvia pitää tulkita oppilaiden kanssa yhdessä ja pohtia niiden antamaa viestiä kyseisestä tapahtumasta.

Hankalan (2011) tuo esille, historian- ja yhteiskuntaopin opettajat käyttävät sanomalehtiä toiseksi eniten opetuksessaan hyödyksi. Sanomalehtien tärkeimpänä tehtävänä suomalaiset opettajat pitävät ajankohtaisen tiedon välittämisen oppilaille lehtileikkeiden muodossa. Lisäksi pidettiin tärkeänä kriittisen lukutaidon kehittämistä. Tutkimuksessa nousee esille amerikkalaisten opettajien näkemys, että sanomalehdet tukevat luokassa opittavia asioita ja niiden näkemykset ovat tuoreimpia kuin oppikirjojen näkemykset. (Hankala 2011, 108, 110, 125.) Toinen tutkimukseen osallistunut opettaja mainitsee, että opetuksessa on käytetty lehtileikettä, jossa uuteen tutkimukseen perustuen kerrotaan Suomen huonosta varustautumisesta talvisotaan. Tuore materiaali antaa oppilaille monipuolisemman kuvan sodasta ja käsityksen siitä, että historiaan ja sen näkökulmiin haetaan tutkimuksissa koko ajan tuoreempaa näkökulmaa. Samalla opitaan suhtautumaan kriittisesti aikaisempaan tietoon. Opettajan antama vastaus on yhtenevä Hankalan (2011) tutkimuksen kanssa siinä, että sanomalehden käytöllä saadaan tuoretta näkökulmaa käsiteltäviin asioihin.

Opettajat ovat näyttäneet videoita ja dokumentteja oppilailleen. Dokumenttielokuvat antavat oppilaille autenttisen kuvan sodan todellisuudesta. Myös sodasta tehdyt elokuvat yms. ovat materiaaleja, jotka tuovat esille sen, millaista sodassa todellisuudessa saattoi olla. Tämä auttaa oppilaita ymmärtämään sota-aikaisen ihmisen elämää. Kyseisien opetusmateriaalien käyttö kuitenkin tarkoittaa, että oppilailla on oltava elokuvaan ja sen katsomiseen liittyvä tehtävä, sillä ilman tehtävää oppilaat saattavat pitää sitä vain hyvänä lepohetkenä, jolloin ei tarvitse tehdä mitään ja tarkkaavaisuus kiinnittyy muihin asioihin. Oikein annettu tehtävä auttaa oppilaita oppimaan aihealueesta jotain uutta ja samalla syventämään tietojaan. Puukari (2003) mainitsee, että videoiden tehokas opetuskäyttö vaatii sitä, että kyseisen videon aiheeseen tutustutaan etukäteen ja oppilailla olisi

tehtävään liittyvä etukäteistehtävä. Tämä auttaa opiskelijoita siinä, että heidän on helpompi kiinnittää huomiota videon ydinkohtiin ja samalla saada sisällöstä enemmän irti. Pelkästä videon katselemisesta on tutkimuksissa havaittu, että sillä ei aikaansaada hyviä oppimistuloksia. (Puukari 2003, 93-94.)

Oppikirja on ollut yksi käytetyistä opetusmateriaaleista. Oppikirja on oppilaiden perustyökalu koulussa, josta löytyy moniin käsiteltäviin aiheisiin perustiedot. Toinen opettajista mainitsee, että opetuksessa on käytetty toisen oppikirjasarjan sisältämiä sähköisiä oppimateriaaleja, sillä niistä löytyy tuoreempaa näkökulmaa käsiteltäviin aiheisiin. Eri kirjankustantajat painottavat erilaisia asioita ja näin oppilaat voivat saada asioista monipuolisemman kuvan. Opettajien vastaukset kertovat, että oppikirjat ovat olleet oppilaiden opetuksessa yksi käytetyistä oppimateriaaleista.

Rantala (2005, 2012a) mainitsee, että oppikirjat muodostavat historian opiskelun sisällöllisen perusrakenteen, johon muut oppimateriaalit tuovat erilaisia ja mahdollisesti taitopainotteisia näkökulmia. Oppikirjojen kustantajat eivät ole tuoneet riittävästi taitopainotteiseen opetukseen soveltuvaa opetusmateriaalia. Vaarana oppikirjapainotteisesta opetuksesta on, että opettajat ja oppilaat keskittyvät vain oppikirjan sisältöihin ja historian luonne jää silloin avautumatta. (Rantala 2005, 4; Rantala 2012a, 194-196.)

Oppilaiden historian asioiden sisäistäminen

Jokaisen opettajan tavoitteena on, että oppilaat oppisivat käsitellystä historian aihealueesta mahdollisimman paljon ja monipuolisesti. Aiemmissa kappaleissa käsitellyt opetusmenetelmät, opetuksen sisällöt ja painotukset sekä opetusmateriaalit tähtäävät siihen, että oppilaat oppisivat historiaan liittyviä asioita ja saisivat perustiedot ja taidot aiheesta myöhempiä opintoja ja elämää varten. Opetuksen tavoitteena on opettaa perusteet siitä, millainen tiede historia on ja mitkä piirteet kuuluvat sen tiedon luonteeseen.

Olettaisni oppilaideni oppineen sellaisen perustilannekuvan Suomen talvisodasta vuosina 1939-40. (opettaja 1)

Oletan oppilaiden oppineen talvisodasta edellä mainitut perusasiat. Kokeessa essee meni monella oppilaalla hyvin ja eläytymistehtävissäkin tuli erinomaisia päiväkirjamerkintöjä. (opettaja 2)

Talvisodasta perusasiat ovat opettajien näkemyksen mukaan oppilailla hallussa. Tämä kertoo siitä, että opettajien näkemyksen mukaan oppilaat ovat oppineet ne perusasiat talvisodasta, joita ovat pitäneet tärkeinä ja joihin ovat opetuksessaan pyrkineet. Opettajien mainitsemaa näkemystä vahvistaa se, että läksykuulustelussa saadut tulokset ja kokeen esseevastaukset menivät monilla oppilailla hyvin ja olivat sen suuntaisia, joita oppilaat historian kokeista ja pistokokeista ovat saaneet. Vastaukset kertovat siitä, että osa oppilaista oli sisäistänyt asiat toisia paremmin. Koeosaminen kertoo osittain siitä, että oppitunneilla käydyt aiheet talvisodasta ovat jääneet oppilaiden mieleen tai ainakin niihin on kokeessa osattu vastata. Pilli (1992) mainitsee, että historian tietosisältö on monien oppilaiden kannalta liian runsas. Tästä johtuen koulun historianopetus saatetaan mieltää kokoelmaksi erilaisia hajatietoja joita opetellaan vain koetta varten ja tämän jälkeen asiat unohdetaan helposti. (Pilli 1992, 122.)

Talvisotaan liittyvissä eläytymistehtävässä ja siihen liittyvissä päiväkirja tehtävässä oli opettajan näkemyksen mukaan saatu aikaiseksi hyviä vastauksia, joissa asioita oli osattu käsitellä opettajan antaman tehtävänannon mukaisesti. Vastaus kertoo myös siitä, että oppilas oli tehtävää tehdessään aktiivisessa roolissa. Tutkijat nostavat esille, että historian opiskelussa oppilaan tulisi osallistua aktiivisesti historian tulkitsemiseen sekä sen luomiseen. (Veijola 2013, 93, Strandling 2001, 87-88.) Opettajan antaman vastauksen perusteella voi tulkita, että erinomaiset vastaukset päiväkirjatehtävässä johtuvat ainakin osittain siitä, että annettu tehtävä on koettu oppilaiden kohdalla mielekkääksi ja sen tekemiseen on haluttu panostaa.

Opettajien vastauksissa nousee mielenkiintoisena asiana esille pohdinnat siitä, mitä oppilaat muistavat talvisodasta usean viikon tai kuukausien päästä.

Vaikea sanoa mitä oppilaat nyt enää muistavat. Talvisota-aihetta käsiteltiin kuitenkin varsinaisesti vain kolme oppituntia ja noin kolme kuukautta sitten --. (opettaja 1)

Eri asia sitten on miten asiat muistetaan viikon tai kahden päästä. (opettaja 2)

Molemmat opettajat ovat pohdinnoissaan huolissaan siitä, miten heidän oppilaansa muistavat talvisotaan liittyviä aiheita viikkojen ja jopa kuukausien kuluttua. Oppilaiden asioiden muistamisessa on suuria eroja, sillä osa oppilaista muistaa asiat hyvin ja selkeästi pitkänkin ajan kuluttua. Toiset taas vastaavasti unohtavat opiskelemaisensa asiat heti kokeen jälkeen. Opettajien mainitsema pohdinta herättää näkemyksen siitä, miten

asioita on koulussa opeteltu. Mikäli talvisotaan liittyviä asioita on opiskeltu muistin varaan perustuen, on suurena vaarana, että asiat unohdetaan melko nopeasti. Oppilaiden oppimisessa oli tärkeää, että asiat opittaisiin muuten kuin vain muistin varaisesti.

Pilli (1992) mainitsee tutkimuksessaan, mikäli historian asioita opetellaan ulkoa muistiin perustuen ja niitä lainkaan pohtien ja työstäen, silloin ne jäävät pirstaletiedoksi ja ovat alttiita unohtamiselle. Oppimisessa ei ole tärkeää omaksuttujen faktojen määrä vaan oppimistuloksen laatu ja kyky jäsentää tietoa sekä kehittää omia ajattelutaitoja ja opiskelutapoja. (Pilli 1992, 123.) Tämä kertoo siitä, että historian aiheita oppilaiden pitää päästä pohtimaan ja työstämään omatoimisesti, sillä silloin historian aiheet eivät jää vain muistin varaisiksi tiedoiksi.

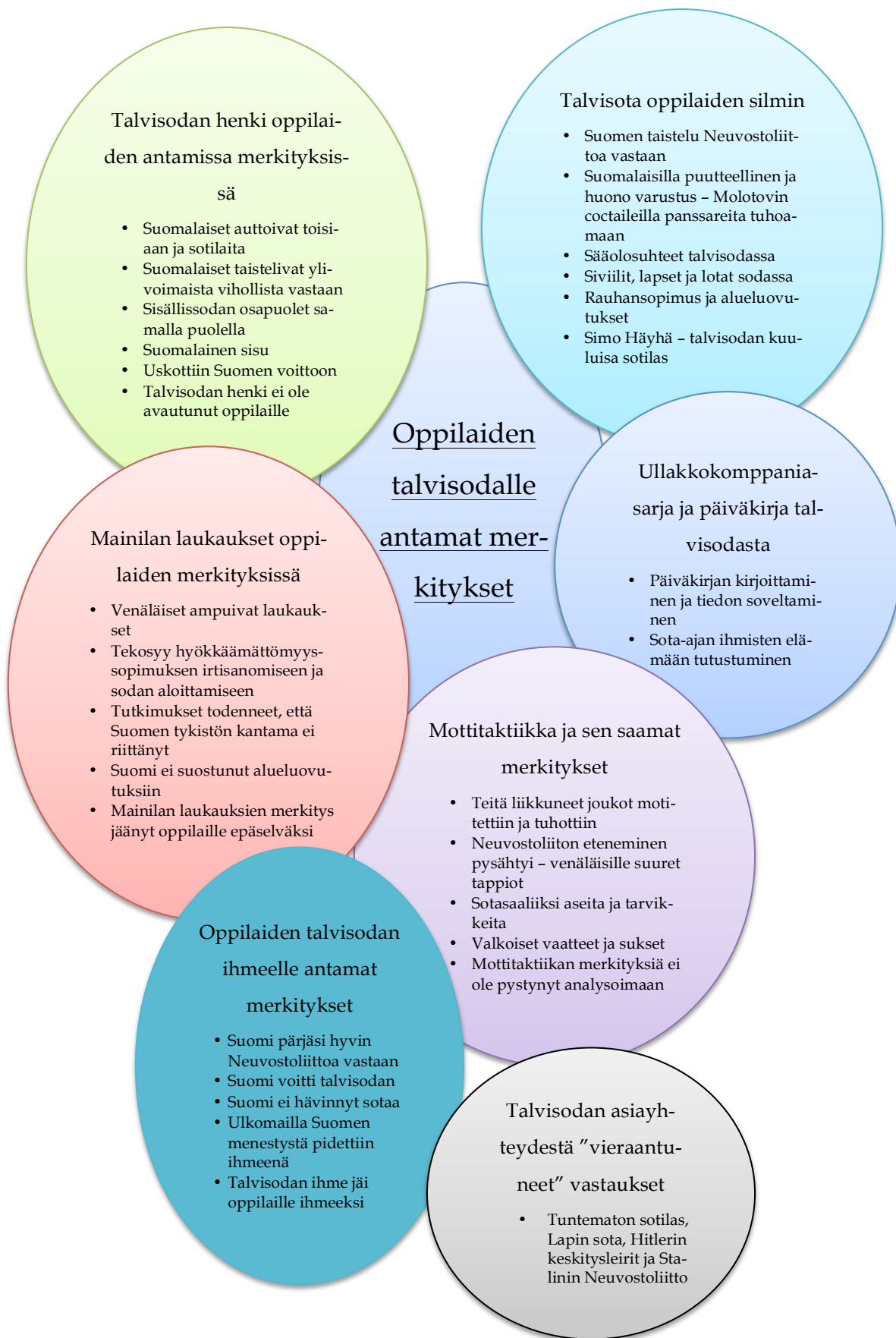
6.2 Suomen talvisota oppilaiden kokemana

Tutkielmani toiseen tutkimuskysymyksen, millaisia asioita perusopetuksen yläkoulun oppilaat ovat omaksuneet Suomen talvisodasta, analysoin perusopetuksen yläkoulun oppilaiden antamia vastauksia asettamiini kysymyksiin. Oppilaiden antamat vastaukset olen jaotellut seitsemään laajempaan merkityskokonaisuuteen, joihin sisältyy oppilaiden talvisotaan keskeisesti liittyviä merkityksiä. Merkityskokonaisuuksista neljä on muodostunut tutkimuskysymyksieni pohjalta, jotka käsittelevät Mainilan laukauksia, talvisodan henkeä, talvisodan ihmettä sekä mottitaktiikkaa. Kolme muuta merkityskokonaisuutta ovat nousseet oppilaiden avoimiin kysymyksiin antamista vastauksista. Näitä kokonaisuuksia analysoin tutkimukseni seuraavissa luvuissa.

Tutkimuksen avoimien kysymysten käsittelystä olen jättänyt huomioimatta ne vastaukset, jotka käsittelevät tutkimuksen neljää ensimmäistä kysymystä, Mainilan laukauksia, talvisodan henkeä, talvisodan ihmettä ja mottitaktiikkaan liittyviä vastauksia. Tämä johtuu siitä, että oppilaiden antamat vastaukset avoimissa kysymyksissä eivät sisältäneet mitään uusia merkityksiä, joita ei olisi tullut esille heidän antamissaan aiemmissä vastauksissa. Tämän lisäksi olen jättänyt analysointiosuudesta pois sota-ajan musiikin, sillä vain muutama oppilas mainitsi musiikin ja oppilaiden antamista vastauksia ei niiden niukkuuden mukaan voinut muodostaa tarkempaa merkityskokonaisuutta.

Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen, joka koski Mainilan laukauksia tyhjiä vastauksia tuli vain kolme kappaletta ja vastauksista yhdeksän oli sellaisia, että niitä ei ollut tulkittavissa suppeutensa tai epämääräisyytensä takia mihinkään ryhmään. Toiseen kysymykseen talvisodan hengestä jätti vastaamatta 14 oppilasta ja seitsemän vastauksista joutui jättämään tulkitsematta edellä mainituista syistä. Talvisodan ihme kysymykseen jätti vastaamatta 12 oppilasta ja seitsemän oppilaan vastausta ei voinut tulkita. Mottitaktiikka kysymykseen jätti kokonaan vastaamatta seitsemän oppilasta mutta 19 oppilaan vastausta ei voinut jaotella lyhyytensä vuoksi mihinkään omaan merkityskokonaisuuteensa.

Merkittävänä tekijänä avoimien kysymyksien osalta nousi esille, että kahteen ensimmäiseen kysymykseen vastattiin hyvin, sillä ensimmäiseen jätti vastaamatta 14 oppilasta ja toiseen kysymykseen 24 oppilasta mutta jo kolmanteen kysymykseen jätti kokonaan vastaamatta 42 oppilasta. Neljännessä tyhjiä vastauksia oli 81 ja viidennessä 83. Tämän lisäksi kaikissa viidessä kysymyksessä oli selkeästi havaittavissa se, että oppilaiden vastauksissa mainittiin jokin nimi tai jokin talvisotaan liittyvä asia, mutta mitään perustelua tai selvityksiä siitä, miksi asiat olivat mieleenpainuvia tai tärkeitä, oppilaat eivät vastaukselleen kuitenkaan antaneet.



Kuvio 2. Oppilaiden antamat merkitykset talvisodalle peruskoulun historianopetuksen perusteella.

6.2.1 Mainilan laukaukset oppilaiden merkityksissä

Venäläiset ampuivat laukaukset

Talvisodan syttymiseen johtavassa kehityksessä Mainilan laukauksilla on keskeinen merkitys. Laukauksien seurauksena Suomen ja Neuvostoliiton välillä alkoi talvisodaksi nimetty ajanjakso. Oppilaiden antamissa vastauksissa merkittävävimmäksi tekijäksi Mainilan laukauksissa nousi esiin se, että sodan aloittaneet laukaukset ampui Neuvostoliitto.

Neuvostoliitto väitti, että Suomi ampui Mainilaan tykinlaukauksia. Tosiasiassa Neuvostoliitto oli itse ampunut ne omalle puolelleen, jotta saisi syyn hyökätä Suomeen. (oppilas 7)

Tykinlaukaukset, jotka aloittivat talvisodan. Neuvostoliitto syytti Suomea niiden ampumisesta Neuvostoliiton puolelle Mainilan kylään. (oppilas 23)

Ne oli Neuvostoliiton ampumat tykin laukaukset Mainilan kylään, joka oli Neuvostoliiton puolella. Neuvostoliitto väitti, että Suomi ampui nämä laukaukset. (oppilas 39)

Edellä kuvatuilla sitaateilla oppilaat kuvasivat talvisotaan johtaneita Mainilan laukauksia. Tämä vastaava näkökanta on havaittavissa myös monien muiden oppilaiden vastauksissa. Oppilaat kertovat siitä, että Neuvostoliitto ampui tykeillä omaa Mainilan kylää mutta syytti niiden ampumisesta suomalaisia. Vastauksissa nousee keskeisesti esille, että ammutut laukaukset olivat tykinlaukauksia eikä esimerkiksi jonkun muun aseiden laukauksia. Oppilaat tuovat esiin sen, että väite laukauksista ilmoitettiin yksipuolisesti Neuvostoliiton taholta. Vastaukset kuvaavat selkeästi sitä näkökulmaa, joka nousee esille puhuttaessa Mainilan laukauksista. Tämä on myös se “virallinen totuus”, jonka oppilaat saavat ja oppivat perusopetuksen historian opetuksesta ja oppikirjoista.

Oppilaiden oppikirja ja talvisodan historiantutkimukset tuovat esille Mainilan laukaukset hyvin samassa muodossa kuin oppilaat ovat siitä tutkimuksessa kertoneet. Oppikirjassa mainitaan, että “Neuvostoliitto väitti, että Suomen puolelta oli ammuttu rajan yli tykeillä Mainilan kylään marraskuun 26. päivänä.” (Historian tuulet 8, 94.) Hentilä (2004) mainitsee asian hyvin samaan tyyliin, että “Ulkoministeri Molotov syytti nootissaan Suomea siitä, että sen tykistö oli tulittanut Karjalan kannaksella Neuvostoliiton puolella sijaitsevaa Mainilan kylää.” (Hentilä 2004, 175.) Myös

Julkunen (1975) kirjoittaa, että “--marraskuun 26. Päivänä 1939, Neuvostoliiton ulkoasiainkomissaari Molotov antoi Suomen lähettiläälle Moskovassa nootin, jossa ilmoitettiin, että Suomesta Mainilan kohdalla oli aikaisemmin päivällä ammuttu Neuvostoliiton puolelle.” (Julkunen 1975, 134.) Oppilaiden tutkimuskysymyksiin antamat vastaukset, oppikirjan teksti ja tutkimuskirjallisuuden tulokset kertovat kouluopetuksen ja tutkimuskirjallisuuden yhtenevistä näkemyksistä Mainilan laukauksista tekijästä ja kuka niistä sai syyn niskoille. Tämä näkemys edustaa sitä totuutta, joka asiasta suomalaisessa historiakirjallisuudessa on esillä.

Kaikille oppilaille Mainilan laukauksien tekotapa ja minne ne olivat suuntautuneet, ei ollut tullut selväksi. Laukauksien tekijä ja mitä niistä seurasi oli kuitenkin oppilailla tiedossa.

Neuvostoliitto pommitti omaa kyläänsä, Mainilaa, ja syytti siitä Suomea. (oppilas 12)

Venäjä laukoi ilmapommituksia Neuvostoliitosta Mainilaan. Silloin syttyi talvisota. (oppilas 31)

Neuvostoliitto ampui Suomen puolelle ja väitti että se oli Suomi joka ampui. Se oli syy sotaan. (oppilas 90)

Oppilaiden antamissa vastauksissa nousee esille, että Neuvostoliitto oli Mainilan laukauksien suorittaja ja syyllinen niistä oli Suomi. Oppilaat kuitenkin kirjoittavat, että Neuvostoliitto/Venäjä pommitti omia asemiaan, vaikka kyseessä oli tykkien ampumat laukaukset. Tämä antaa viitteitä siihen, että oppilailla oli muistissa tiettyjä asioita tapahtumien kulusta mutta Mainilan laukauksien kokonaiskuva ei ollut tullut selväksi tai tietyt käsitteet eivät ole tulleet selviksi. Tämä ilmenee siitä, että oppilaat kertovat vastauksissaan pommituksista ja että Neuvostoliitto olisi ampunut Suomen puolelle, mikä olisi ollut syynä sotaan.

Oppilaiden vastauksista ilmenee, että kaikille Mainilan laukauksien tekotapa ja kokonaiskuva ei ole tullut selväksi oppikirjojen ja kouluopetuksen välittämänä. Tämä saattaa kertoa osaltaan oppilaiden muistinvaraisesta opiskelusta josta Pilli (1992) mainitsee, että ulkoa opeteltu tieto saattaa jäädä merkityksettömäksi ja näin unohtamiselle alttiiksi tiedoksi (Pilli 1992, 122.) Tutkimusvastauksien perusteella asiasta ei pysty tekemään muita päätelmiä kuin sen, että kaikille oppilaille ei asiasta ole

muodostunut kovin selkeää kuvaa. Johtuuko epäselvä kuva siitä, että asioita on opeteltu ulkoa, on tutkimukseni perusteella hankala mennä sanomaan.

Tekosyy hyökkäämättömyyssopimuksen irtisanomiseen ja sodan aloittamiseen

Oppilaiden Mainilan laukauksien yhdeksi merkitykseksi nousi tekosyy hyökkäämättömyyssopimuksen irtisanomiseen. Monet oppilaat pitivät Mainilan laukauksia tekosyynä siihen, että sotatoimet Suomea vastaa voitaisiin aloittaa. Tämä kuvaa keskeisesti sitä näkemystä, joka useimmalla suomalaisella on Mainilan laukauksista.

Neuvostoliitto sai tästä hyvän tekosyyn irtisanoa Suomen kanssa solmimansa hyökkäämättömyyssopimuksen ja hyökätä Suomeen. (oppilas 4)

Se oli tekosyy, jotta Neuvostoliitto pystyi purkamaan maiden välillä olevan hyökkäämättömyys-sopimuksen. -> sota alkaa. (oppilas 16)

Neuvostoliitto käytti tätä tekosyynä, jotta voisi purkaa hyökkäämättömyyssopimuksen. (oppilas 28)

Oppilaiden vastauksissa kerrotaan siitä, että Mainilan laukaukset olivat vain tekosyy Suomeen hyökkäämisessä ja sodan aloittamisessa. Heille muodostuneeseen kuvaan liittyy kaksi selkeää vaihetta. Tekosyy, jotta hyökkäämättömyyssopimus voidaan irtisanoa ja sota maiden välillä voidaan aloittaa. Tämän he tuovat vastauksiissaan esille ja heille Mainilan laukaukset antavat kyseiset merkitykset. Vastaukset kuvaavat niitä näkemyksiä, joita suurimmalla osalla suomalaisista on tapahtumien kulusta.

Mainilan laukaukset näyttäytyvät toisille oppilaille huomattavasti pelkistetyimmässä muodossa, sillä heille laukaukset olivat tekosyy sodan aloittamiseen ja Suomeen hyökkäämiseen.

Neuvostoliitto oli väittänyt että Suomalaiset olisivat laukaisseet ne saadakseen tekosyyn hyökätä Suomeen. (oppilas 10)

Näin Neuvostoliitto sai tekosyyn hyökätä Suomeen. (oppilas 41)

Venäjä väitti että Suomesta olisi ammuttu. Venäjän tekosyy sodan aloittamiseen. (oppilas 86)

Suurimmalle osalle oppilaista Mainilan laukaukset näyttäytyvät keskeisesti tekosyynä sodan aloittamiseen. Heille Mainilan laukaukset eivät anna muita merkityksiä.

Vastauksista ei pysty tulkitsemaan, ovatko oppilaat ymmärtäneet, että hyökkäämättömyyssopimus maiden väliltä piti saada purettua jollakin tavalla ja sen purkamiseen täytyi löytyä jokin syy.

Oppilaiden oppikirja tuo esille, että Mainilan laukauksia Neuvostoliitto käytti tekosyynä hyökkäämättömyyssopimuksen irtisanomiseen (Historian tuulet 8, 94.) Meinander (2006) mainitsee asiasta oppikirjamaiseen tyyliin, että laukauksia käytettiin tekosyynä vuonna 1932 solmitun hyökkäämättömyyssopimuksen katkaisemiseksi ja sodan aloittamiseksi. (Meinander 2006, 176.) Oppilaiden vastauksista on nähtävissä, että koulussa annettu opetus on yhtenevä sen näkemyksen kanssa, jonka myös tutkimuskirjallisuus asiasta tuo esille. Oppilaiden vastauksien yhteisenä piirteenä oli, että laukauksia käytettiin tekosyynä hyökkäämättömyyssopimuksen irtisanomiseen tai tekosyynä hyökkäyksen aloittamiseksi Suomea vastaan. Oppilaiden vastauksissa oli havaittavissa pieniä eroja vastauksien laajuudessa ja tarkkuudessa mutta ydinajatus niistä tuli selville.

Tutkimukset todenneet, että Suomen tykistön kantama ei riittänyt

Kolmantena Mainilan laukauksia koskevasta aineistosta oppilaat nostavat keskeisenä merkityksenä esille, että suomalaisten tykkien kantama ei riittänyt ammuttuihin laukauksiin. Nämä merkitykset esiintyvät oppilaiden vastauksissa kaikista useimmin ja selkeämmin.

Suomi kielsi ampuneensa eivätkä tykkien kantomatka olisi riittänyt Suomesta Mainilaan saakka. (oppilas 4)

Suomen tykit olivat tuolloin kuienkin kantaman ulkopuolella, joten Suomi ei ampunut laukauksia. Neuvostoliitto ei kuitenkaan uskonut sitä. (oppilas 23)

Suomen mukaan tämä ei ollut mahdollista, sillä tykkien kantomatka ei olisi riittänyt. (oppilas 46)

Oppilaiden vastauksissa nousee keskeisesti esille, että Suomi ei voinut olla väitettyjen laukauksien takana, sillä Suomen tykistön kantama ei riittänyt Mainilan kylään asti. Vastauksista myös ilmenee ja nousee esille, että Suomi kielsi ampuneensa laukauksia Neuvostoliiton puolelle. Yksi oppilaista myös mainitsee, että Suomen vakuutteluista huolimatta Neuvostoliitto ei tätä uskonut.

Oppilaat mainitsevat vastauksissaan faktatietoihin perustuvan näkökannan, joka perustuu suomalaiseen näkökulmaan tapahtumien kulusta ja jota pidetään myös asian virallisena totuutena suomalaisessa historian tutkimuksessa.

*On tutkittu ettei Suomen tykistön kantama olisi edes riittänyt Mainilaan asti.
(oppilas 12)*

-- todellisuudessa tykkien kantomatka ei olisi edes riittänyt. Myöhemmissä tutkimuksissa on käynyt ilmi, että Neuvostoliitto ampui laukaukset itse. (oppilas 37)

*-- myöhemmin selvisi että Neuvostoliitto itse oli Mainilan laukauksien takana.
(oppilas 53)*

Oppilaat kertovat, että Mainilan laukauksien takana oli todellisuudessa Neuvostoliitto ja asiasta tehdyt tutkimukset ovat myös kyseisen näkökulman takana. Vastauksista heijastuu vahvasti myös oppilaiden käyttämä Historian tuulet oppikirja (2005), joka on oppilaiden kuvaaman näkemyksen kanssa samoilla linjoilla. Kirjassa lisäksi mainitaan, että historiantutkimus on tuonut esille, että venäläiset olivat Mainilan laukauksien takana. (Historian tuulet 2005, 94.) Oppilaiden tuoma näkemys on yhtenevä sen kuvan kanssa, jonka suomalainen historian tutkimus on tuonut esille vuosikymmenien ajan. Oppilaiden oppikirjan näkemyksen takana on vahvasti myös suomalainen historian tutkimus. Jakobsonin (2002) teoksessa mainitaan, että Suomen hallituksen suorittamissa tutkimuksissa päädyttiin siihen päätelmään, että laukaukset oli kuultu mutta ne olivat tulleet Neuvostoliiton puolelta ja suomalaiset tykkipatterit eivät olleet sellaisella etäisyydellä, että niiden kantomatka olisi yltänyt venäläisten linjoille. (Jakobson 2002, 271-272; kts. Hentilä 2004, 175; Julkunen 1975, 134-137.)

Oppikirjassa ja oppilaiden vastauksissa ei kuitenkaan ole mainintaa siitä, että venäläisessä historian tulkinnassa Mainilan laukauksilla oli toisenlainen painotusarvo. Aina 1980-luvulle saakka niiden väitettiin olevan Suomen ampumat ja Suomi oli tehnyt aseellisen provokaation rajalla ja tämän vuoksi hyökkäämättömyyssopimus oli irtisanottava. Vasta Neuvostoliiton hajoamisen jälkeen on tuotu esille, että Neuvostoliitto oli sodassa hyökkääjänä ja talvisota oli todellinen sota kaikkine tuntomerkkeineen eikä vain Leningradin sotilaspiirin rajakahakka. (Kilin 2007a, 46, 52; Kilin 2007b, 88-85.) Tutkimukseni vastauksien perusteella voi todeta, että asiaa on oppitunneilla käsitelty vain suomalaisesta näkökulmasta ja ilmiöön liittyvä

monitulkinnallisuus on jäänyt toteutumatta. Venäläinen tulkinta on yksi elementti Mainilan laukauksiin liittyen ja sen esiintuominen antaisi asioihin laajemman näkökulman mihin myös opetussuunnitelma opetusta pyrkii ohjaamaan.

Suomi ei suostunut alueluovutuksiin

Oppilaat liittivät yhteen Moskovassa käydyt neuvottelut ja Mainilan laukaukset niin, että neuvottelujen epäonnistuminen oli syynä talvisotaan. Mainilan laukauksien liityvänä neljäntenä merkityksenä oppilaat toivat esille, että laukauksien syynä oli Suomen toiminta ja peräänantamattomuus loka-marraskuun neuvotteluissa.

Venäjä halusi perua hyökkäämättömyyssopimuksen että pääsisi hyökkäämään Suomeen. Koska Suomi ei vuokrannut Neuvostoliitolle alueita. (oppilas 32)

Neuvostoliitto halusi aloittaa sodan Suomea vastaan, sillä Suomi ei suostunut alueluovutuksiin joita Neuvostoliitto oli esittänyt. (oppilas 44)

Oppilaiden vastauksien yhtenä merkityksenä oli, että heidän käsityksensä mukaan alueluovutuksista ja Suomen alueiden vuokraamisesta kieltäytymisellä oli keskeinen vaikutus siihen, että Neuvostoliitto ampui sodan aloittaneet Mainilan laukaukset. Oppilaiden vastauksista ilmenee, että hyökkäämättömyyssopimuksen irtisanominen oli seurausta siitä, että Suomi ei suostunut vuokraamaan alueita Neuvostoliitolle. Alueluovutuksista kieltäytyminen oli yksi syy sodan aloittamiseen. Vastauksista on nähtävissä, että maa-alueisiin liittyneet syyt ovat vastauksissa keskeisessä merkityksessä sodan syttymiseen ja Mainilan laukauksiin.

Mainilan laukauksien merkitys jäänyt oppilaille epäselväksi

Mainilan laukauksia käsittelevään tutkimuskysymykseen jätti vastaamatta kolme oppilasta. Tähän samaan ryhmään on laskettavissa oppilaat, jotka vastasivat, mutta heidän vastauksista on vaikea määritellä sitä, mitä merkityksiä he ovat antaneet Mainilan laukauksille.

Jotai rauhan laukauksia. (oppilas 36)

Sota alkoi niistä. (oppilas 82)

Oppilaiden vastauksista on kuitenkin tulkittavissa se, että heille Mainilan laukauksien merkitykset eivät ole avautuneet tai tutkimuskysymyksiin vastaaminen ei ole ollut heille

kovin mieluista. Annetuissa vastauksissa näkyy se, että historia oppiaineena ei ole heille kovin kovin kiinnostava ja mielekäs, sillä talvisotaan liittyvä peruskäsite ei ole kovin hyvin hallussa.

6.2.2 Talvisodan henki oppilaiden antamissa merkityksissä

Suomalaiset auttoivat toisiaan ja sotilaita

Oppilaiden nostavat talvisodan henkeä käsittelevässä kysymyksessä tärkeimpänä asiana esille Suomen kansan yhteisen tuen rintamalla oleville sotilaille ja näin kaikki tekivät yhteistyötä Suomen itsenäisyyden hyväksi.

Kaikki auttoivat rintamaväkeä ja tekivät parhaansa sotaponnisteluiden eteen. (oppilas 3)

Suomessa oli talvisodan henki eli kaikki suomalaiset uskoivat ja tekivät työtä Suomen hyväksi ja sotilaiden hyödyksi. (oppilas 49)

Suomessa kaikki tukivat sotilaita ja auttoivat toisiaan sodan aikana. (oppilas 69)

Oppilaiden vastauksista keskeisenä merkityksenä nousee esille, että kaikki suomalaiset olivat olivat yhdessä rintamassa torjumassa yhteistä vihollista – Neuvostoliittoa. Oppilaiden vastauksissa tämä on nähtävissä siten, että kaikki tukivat sotilaita ja halusivat tehdä yhteistyötä yhteiseksi hyväksi. Oppilaille talvisodan henki oli sekä sotilaiden tukemista rintamalla että yhteistyön tekemistä kotirintamalla.

Kaikille oppilaille talvisodan henki ei ollut monimerkityksellistä sotilaiden ja toistensa auttamista vaan se sai suppeampia merkityksiä. Heille se ei ollut molempia merkityksiä vaan se oli vain toista edellä mainituista merkityksistä. Suurimmalle osalle oppilaista talvisodan henki oli vain rintamalla olevien sotilaiden auttamista.

Suomi tuki rintama miehiä parhaan mukaan. (oppilas 11)

Kaikki tukivat rintamalla olevia sotilaita. (oppilas 79)

Koko kansa tuki sotilaita talvisodassa (oppilas 91)

Toisille oppilaille talvisodan henki näyttäytyi vastaavasti hieman erilaisessa merkityksessä, jotka kuitenkin ovat vain yksimerkityksisiä.

Suomalaiset tekivät yhteistyötä. (oppilas 35)

Kaikki suomalaiset pitivät yhtä. (oppilas 55)

Suomessa oli niin hyvä yhteishenki. (oppilas 82)

Oppilaiden antamat vastaukset kuvaavat, että heille talvisodan merkitys oli joko sotilaiden auttamista tai vain yhteistyötä suomalaisten kesken. Monille oppilaille talvisodan henki oli ainoastaan koko kansan tukea rintamalla oleville sotilaille ja heitä tuettiin kaikin mahdollisin keinoin. Oppilaiden vastaus antaa ilmiöstä kovin yksipuolisen ja pelkistetyn kuvan, sillä ilmiö ei ole aivan yhtä yksioikoinen kuin oppilaat sen antavat ymmärtää. Oppilaiden vastauksista on kuitenkin nähtävissä se, että Historian tuulet (2005) antaa sen kuvan, että talvisodan henki oli koko kansa tukea sotilaiden ponnistelujen auttamiseksi rintamalla (Historian tuulet 2005, 95.)

Tutkimuskirjallisuudessa talvisodan hengellä tarkoitetaan suomalaisten yksimielisyyttä ja peräänantomuutta, jolla koko kansa taisteli maahan hyökkäävää vihollista vastaan. Hengen synnyn taustalla oli kaikkien kansalaispiirien yhteinen voimanponnistus, ylivoimaisen Neuvostoliiton hyökkäyksen torjuminen. (Hentilä 2004, 183; Soikkanen 1999, 235.) Ahto (1989) mainitsee talvisodan hengestä sen, että suomalaiset puolustivat sodassa itsepintaisesti kansallista ja henkilökohtaista vapauttaan (Ahto 1989, 318.) Oppilaiden vastauksissa on nähtävissä historian tutkimuksen perinteinen malli siitä, millainen talvisodan henki oli. Tämä luo kuvan siitä, että kouluopetus nojaa hyvin vahvasti tähän perinteiseen tulkintaan talvisodan hengestä. Uudessa tutkimuskirjallisuudessa kuitenkin tuodaan esille, että talvisodan henki ei ollut särötön kokemus. Siihen liittyi ihmisten ja kansanryhmien välisiä epäluuloja, kieliriitoja, syyllistämisiä, normeista poikkeamisia ja heti sodan loppumisen jälkeen alkoi syyllisten etsiminen ja nimeäminen ja sodan aikaisen hengen alasajo. (Tepora 2015, 14.) Tämä näkökulma oppilaiden vastauksista näytti puuttuvan kokonaan ja oppilaiden vastaukset antavat aiheesta pelkistetyn kuvan.

Suomalaiset taistelivat ylivoimaista vihollista vastaan

Aineistosta nousevana merkityksenä oppilaat puhuvat ylivoimaisesta ja voittamattomasta vihollisesta, jota vastaan suomalaisten oli taisteltava. Oppilaille talvisodan merkitys näyttäytyy kyseisessä valossa, vaikka tämä merkitys ei nouse aineistossa yhtä merkittävään asemaan kuin aiemmin käsittelemäni kappaleet.

Suomi pärjäsi sodassa vaikka Neuvostoliitolla oli ylivoima. (oppilas 6)

*Suomalaiset taistelivat urheasti voittamatonta vihollista Neuvostoliittoa vastaan.
(oppilas 15)*

*Suomalaisten sitkeyttä talvisodassa ja sitä kuinka suomalaiset jaksoivat pienillä
joukoillaan. (oppilas 50)*

Oppilaat puhuvat vastuksissaan Neuvostoliiton ylivoimasta, voittamattomasta vihollisesta, urheudesta ja sitkeydestä sekä suomalaisten pienistä joukoista, jotka kuitenkin pärjäsivät hyvin Neuvostoliittoa vastaan. Heille talvisodan hengen merkitys näyttäytyy siinä, että suomalaiset pystyivät alivoimastaan huolimatta pärjäämään Neuvostoliitolle. Tähän vaadittiin sotilaiden sitkeyttä ja urheutta taistelussa Neuvostoliittoa vastaan. Tutkimuskirjallisuudessa nousee esille vastaavia merkityksiä, että mies- ja kalustoylivoimasta huolimatta venäläiset eivät olleet ylivoimaisia. Tämän lisäksi Mannerheim-linjalla olevat suomalaiset onnistuivat torjumaan ylivoimaisten neuvostojoukkojen hyökkäykset ja vakiinnuttamaan rintamatilanteen joulukuun aikana. (Hentilä 2004, 176-178; Soikkanen 1999, 240.) Oppilaiden antamat vastaukset ovat yhteneväiset sen tulkinnan kanssa, joka nousee esille talvisotaan liittyvästä historian tulkinnasta.

Sisällissodan osapuolet samalla puolella

Oppilaat kertovat talvisodan hengestä puhuttaessa sisällissodan osapuolien yhteistyöstä ja samalla puolella olemisesta talvisodan aikaan. Tutkimukseeni osallistuneiden oppilaiden keskuudessa vasemmiston ja oikeiston yhteistyö talvisodan aikana ei noussut kovin merkittävänä asiana esille mutta sen esiin nouseminen aineistosta on kuitenkin oleellista, sillä se kuuluu keskeisesti talvisodan hengen muotoutumiseen.

*Talvisodan henki tarkoittaa sitä miten sisällissodan eri puoletkin taistelivat
itsenäisyyden puolesta. (oppilas 37)*

*Suomessa oli tehty vuosien 1920-30 aikana parannuksia, jotka olivat eheyttäneet
kansaa, tämän takia omaa maata puolustettiin innolla. (oppilas 46)*

Jopa työväenpuolue oli Suomen puolella. (oppilas 56)

Oppilaiden vastauksissa yhtenä merkityksenä tuotiin esille, että ennen talvisotaa tehdyt parannukset tavallisten ihmisten oloissa sai suomalaiset puolustamaan maata siihen kohdistuvalta hyökkäykseltä. Oppilaat mainitsevat, että sisällissodan taisteluosapuolet olivat sodassa samalla puolella, vaikka erimielisyyksiä osapuolilla oli sodan

puhkeamisen aikoihin vielä monissa asioissa. Vastauksista saa käsityksen, että talvisodassa oltiin puolue/säätyjaoista ja erimielisyyksistä huolimatta taistelemassa Suomen itsenäisyyden säilymisen puolesta samalla puolella. Vastauksista voi havaita, että eri ryhmittymillä oli maan asioista ja niiden hoidosta erilaisia mielipiteitä mutta ne eivät olleet esteenä puolustaa maata ja olla samalla puolella vielä vakavamman kriisin uhatessa Suomea.

Yhteiskunnalliset uudistukset, joita tehtiin 1920- ja 1930-luvulla mainitaan kansaa yhdistävänä tekijänä. Tämä oli yhtenä syynä siihen, miksi työväestö oli valmis taistelemaan maan itsenäisyyden puolesta. (Historian tuulet 8, 95.) Samaa näkemystä edustaa myös Hentilä (2004) ja Wuokko (2015), jotka mainitsevat, että henkeä ei luonut pelkästään yhteinen uhka vaan yhteiskunnan sisäinen eheytyminen, joka oli edennyt 1930-luvulla Suomessa ripeästi ja työväestön elintaso oli noussut. Tämä oli pohjana sille, että työväki oli valmis puolustamaan maata. Lisäksi tammikuussa 1940 SAK:n ja STK tunnustivat toisensa neuvotteluosapuolina “tammikuun kihlauksella” ja SDP ei enää estänyt jäseniään liittymästä suojeluskuntiin. (Hentilä 2004, 183-184; Wuokko 2015, 281-285, 289-291; kts. myös Soikkanen 1999, 236-237.) Tutkimuksen näkökulmasta on havaittavissa, että koulun ja historian tutkimuksen näkemys asioista on hyvin samankaltainen. Käytännössä tämä tarkoittaa, että kouluopetus suuntautuu kansallisen yhteenkuluvuuden ja arvoperustan vahvistamiseen. (Rantala & Ahonen 2015, 103.) Historian opiskelussa ja tutkimuksessa halutaan tuoda esille näkemyksiä, jotka koetaan arvokkaiksi ja säilyttämisen arvoisiksi asioiksi.

Suomalainen sisu

Oppilaiden vastauksissa suomalainen sisu nousee esille. Vastaukset kertovat, että sisulla oli oma merkityksensä oppilaiden vastauksissa kun he puhuvat ja määrittelevät talvisodan henkeä. Oppilaille sisun merkitys näyttäytyi yleisemmässä merkityksessä. Heidän vastaukset kuvaavat sitä, että koko Suomen kansaan voidaan liittää käsite sisu, vaikka he eivät sitä tarkemmin ole määritelleetkään.

Suomalaisten taistelutahtoa, sisua. (oppilas 13)

Talvisodan henki tarkoittaa suomalaisten sisua talvisodassa. (oppilas 39)

Talvisodan henki tarkoittaa suomalaisten sotilaitten ja siviilien "sisua" talvisodan aikana. (oppilas 47)

Vastauksissa näkyy oppilaiden sisulle antamat merkitykset. Heille se näyttäytyy niin, että rintamalla olevat sotilaat taistelivat sisulla, joka oli oikeanlaista asennetta sodan aikana. Oppilaille sisu ei merkinnyt ainoastaan sotilaiden asennetta vaan se merkitsi myös sitä, miten siviilit kotirintamalla osoittivat hyvää talvisodan henkeä ja olivat auttamassa yhteisissä sotaponnisteluissa. Oppilaiden vastaukset antavat kuvan, että sisun avulla koko kansakunta taisteli yhdessä talvisodan aikana. Tutkimuskirjallisuus ja oppikirja ei puhu "suomalaisesta sisusta" talvisodan hengestä kirjoittaessaan. Oppilaiden vastauksissa sisu kertoo siitä, että suomalaiset sotilaat ja siviilit eivät antaneet sodan missään vaiheessa periksi vaan ponistelivat yhdessä Neuvostoliiton hyökkäyksien torjumiseksi.

Uskottiin Suomen voittoon

Oppilaiden antamissa vastauksissa viimeisenä käsiteltävä merkityksenä talvisodan hengelle nousi usko Suomen voittoon. Oppilaat kirjoittavat ja antavat ymmärtää, että heille talvisodan hengen yksi muoto oli usko Suomen hyvään menestymiseen sekä voittoon taistelussa Neuvostoliittoa vastaan.

Uskottiin Suomen joukkoihin. Voittoon uskottiin. (oppilas 25)

Koko Suomi oli joltakin osin mukana auttamassa Suomea voittamisen vuoksi. (oppilas 62)

Oppilaat puhuvat Suomen voitosta ja heille talvisodan henki näyttäytyy uskona Suomen joukkoihin ja heidän saavuttamana voittona Neuvostoliitosta. Oppilaiden vastauksista ei pysty tarkemmin tulkitsemaan, tarkoittavatko he Suomen voitolla yksittäisen taistelun vai koko sodan voittamista ja sen liittymistä talvisodan henkeen. Oppilaiden vastauksista voi kuitenkin päätellä, että talvisodan henki merkitsi heille sitä, että joukot rintamalla menestyivät monissa taisteluissa hyvin ja suomalaisten torjuntavoitot näyttäytyivät oppilaille siinä merkityksessä, että talvisodasta Suomi olisi selvinnyt voittajana. (kts. luvun 6.2.3 luvun kohta: Suomi voitti talvisodan. Siellä puhutaan Suomen voitosta.)

Suomen voitosta puhuminen talvisodassa nousee esille talvisotakirjallisuudessa. Niissä ei kuitenkaan kirjoiteta ja väitetä sitä, että Suomi olisi ollut sodan voittaja. Tutkimukset kertovat mm. siitä, että Tolvajärven ja Suomussalmen torjuntavoitot aiheuttivat sen, että osa tarkkailijoista jopa spekuloi Suomen mahdollisuudesta selvitä sodasta voittajana. Lisäksi mainitaan, että kotirintamalla saatettiin sanomalehtien optimistisista kirjoittelusta päätellä Suomen jopa voittavan koko sodan. (Soikkanen 1999, 241-242; Julkunen 2007, 78.) Esille tuomani otteet ovat vain katkelmia talvisotaa käsittelevistä tutkimuksista. Sodasta ja sen voittajasta ei laajassa kontekstissa kuitenkaan ole epäselvyyttä.

Oppilaiden vastauksista nousevat merkitykset Suomesta talvisodan voittajana ovat ymmärrettäviä. Suomi pärjäsikin torjunta- ja mottitaisteluissa hyvin ja menestyminen niissä luo kuvan, että Suomi oli sodan voittaja. Tämä kertoo kuitenkin siitä, että oppilaille ei ole tullut todellisuuteen perustuvaa kokonaiskuvaa talvisodasta. Voidaan jopa tulkita, että oppilaille on muodostunut väärä kuva sodan voittajasta, sillä se nousee esille useammassa kohtaa suorittamaani tutkimusta. Johtopäätöksenä oppilaiden antamista voittajatulkintoista on se, että oppilaiden kuva Suomesta talvisodan voittajana on muodostunut pitkälti yksittäisiin asioihin ja taisteluihin perustuvista tiedoista. Oppilaiden käyttämä merkitys Suomen voitosta tarjoittaa sitä, josta myös Pilli (1992) mainitsee, että historian asioista oppilas muistaa irrallisia yksittäistietoja osaamatta kuitenkaan liittää niitä kiinteiksi kokonaisuuksiksi ja ymmärtämättä asioiden erilaisia merkityksiä (Pilli 1992, 123.) Oppilaiden vastaukset kertovat, että oppilaat muistavat Suomen yksittäisiä voittoja ja ne yhdistetään koko sotaan vaikka sen lopputulos ei voittoon päätynytkään.

Talvisodan henki ei ole avautunut oppilaille

Tutkimuskysymykseen talvisodan hengestä kokonaan vastaamatta jätti 14 oppilasta. Kuuden oppilaan vastauksia ei pystynyt jaottelemaan aikaisempiin merkityskokonaisuuksiin ja siksi ne on jätetty varsinaisen analysoinnin ulkopuolelle. Vastauksien suppeus ja epämääräisyydestä johtuen olen tulkinnut, että niissä ei ole vastattu asetettuun tutkimuskysymykseen.

Kun talvisota oli käynnissä. (oppilas 17)

Suomen asenne. (oppilas 27)

Oli hyvä henki. (oppilas 36)

Millainen sota oli. (oppilas 84)

Varsinaisen tutkimuksen näkökulmasta kyseiset vastaukset eivät anna talvisodan hengelle analysoitavaa. Kyseiset vastaukset ja 14 tyhjää vastausta antavat viitteitä siitä, että asetettu tutkimuskysymys oli oppilaille liian vaikea vastattavaksi tai heille ei talvisodan hengestä ole muodostunut eheää kuvaa oppikirjan ja koulussa annetun opetuksen perusteella. Syynä saattaa olla myös se, että teettämäni tutkimukseen ei katsottu olevan mielekästä vastata niillä tiedoilla, joita oppilaille aiheesta mahdollisesti saattoi olla. Huolestuttavampana viestinä tutkimusmateriaalista kuitenkin nousi esille se, että lähes puolella tyhjää vastanneista oppilaista historian arvosana oli kahdeksan tai sitä korkeampi. Tämä antaa viitteitä siitä, että historian tiedot ovat oppilaille enemmän ulkoaoppimista kuin asioiden syvällisempää ymmärtämistä.

6.2.3 Oppilaiden talvisodan ihmeelle antamat merkitykset

Suomi pärjäsikin hyvin Neuvostoliittoa vastaan

Kolmanteen asettamaani tutkimuskysymykseen, koskien talvisodan ihmettä, oppilaiden vastauksista nousi tärkeimpänä merkityksenä esille pienen Suomen menestyminen ja pärjääminen sodassa Neuvostoliittoa vastaan. Oppilaiden kertomuksissa edellä mainitut syyt nousivat esille mutta vastauksissa on havaittavissa myös pieniä painotuseroja.

“Talvisodan ihme” tarkoittaa sitä kun talvisodassa pieni Suomi pärjäsikin isoa Neuvostoliittoa vastaan. (oppilas 4)

Ihmeteltiin miten niin pieni maa kuin Suomi pärjää Neuvostoliitolle noin hyvin. (oppilas 24)

Talvisodan ihme tarkoittaa sitä kun pieni maamme Suomi pärjäsikin Neuvostoliiton kokoiselle maalle. (oppilas 53)

Oppilaiden vastauksissa nousee esille, kuinka pieni maa pystyi pärjäämään suurelle maalle niin hyvin ja se tapahtui vielä ylivoimaista vihollista ja huomattavasti suurempaa maata vastaan. Talvisodan ihmeen merkitys painottuu oppilaiden vastauksissa maiden kokoeroon ja siitä aiheutuvaan suureen ylivoimaan, josta huolimatta sodassa menestyttiin hyvin.

Neuvostoliitolla oli moninkertainen ylivoimaa Suomea vastaan. Oppilaat kertovat vastauksissaan, että juuri miesylivoiman suhteen Neuvostoliitto oli ylivoimainen. Oppilaiden vastauksissa talvisodan ihmeestä tämä sai oman merkityksensä.

Vaikka Neuvostoliittolaisia oli noin 10 x enemmän Suomi ei hävinnyt. (oppilas 32)
“Talvisodan ihme” tarkoittaa sitä, että miten näin pieni Suomi pystyi pärjäämään niin suurta Neuvostoliittoa vastaan jolla oli esim. parhaimmillaan kymmenkertainen miesylivoima. (oppilas 56)

Oppilaiden vastauksista talvisodan ihmeen merkitys ilmenee siinä, että Neuvostoliiton miesylivoima oli kymmenkertainen ja tämä oli oppilaiden mielestä merkityksellinen tekijä. Tästä huolimatta pieni Suomi pystyi taistelemaan ja pärjäämään Neuvostoliittoa vastaan, vaikka miehistä oli pulaa. Oppilaiden oppikirja Historian tuulet 8 (2005) ei kerro kymmenkertaisesta mies ylivoimasta mutta oppilaiden vastauksista päätellen se on tullut esille joko oppitunnilla tai asia on opittu jostakin muualta. Tutkimuskirjallisuudessa nousee esille maininta, että “yksi suomalainen vastaa kymmentä ryssää”. (Julkunen 2007, 78; Soikkanen 1999, 242.) On siis mahdollista, että oppilaiden historiatietoisuuteen kyseinen tieto on tullut jotain muuta kautta kuin kouluopetuksen välittämänä.

Saman merkityskokonaisuuden alle voi tuoda sen, että Suomi sai torjuttua Neuvostoliiton hyökkäyksen.

Sitä, kun Suomi sai pysäytettyä Neuvostoliiton suuren hyökkäyksen. (oppilas 1)
Suomi sai torjuttua Neuvostoliiton hyökkäyksen. (oppilas 15)
Suomi torjui Neuvostoliiton hyökkäykset. (oppilas 54)

Merkittävänä tekijänä talvisodan ihmeen käsitteelle oppilaat mainitsevat lyhyesti ja ympäripyöreästi, että Suomi torjui Neuvostoliiton hyökkäyksen tai hyökkäykset. Oppilaiden antama kuva hyökkäyksien torjumisesta on kovin laaja ja yleisellä tasolla pysyttelevä. Muodostuneen kuvan takana on varmasti se, että Suomi onnistui pysäyttämään Neuvostoliiton etenemisen mm. Karjalan kannaksella, jossa saatiin aikaiseksi mainetta niittäneitä torjuntavoittoja. Oppilaiden oppikirjassa kannaksen taistelu ja niissä menestyminen on mainittu ja sillä on ollut merkitys kyseisen kuvan muodostumiselle. (kts. Historian tuulet 8, 95.) Vastauksista voi huomata, että ne pysyttelevät yleisellä tasolla ja samalla herää kysymys, ovatko oppilaat ymmärtäneet sen, että talvisodassa oli useita taisteluita ja kaikissa eivät voittajana olleet suomalaiset.

Laajemmassa mielessä vastaukset saattavat tarkoittaa sitä, että Neuvostoliitto ei pystynyt Suomea miehittämään ja hyökkäykset saatiin torjuttua. Vastauksien yleisyyden ja epämääräisyyden takia ei pysty päättämään, mitä oppilaat hyökkäyksen torjumisella tarkoittivat.

Suomen pärjääminen Neuvostoliittoa vastaan näkyi siinä, että puutteellisesta varustuksesta huolimatta talvisodassa pärjättiin Neuvostoliittoa vastaan ja rintamalla saatiin suuria torjuntavoittoja. Oppilaat nostivat tämän vastauksissaan talvisodan ihmeen yhdeksi merkitykseksi.

“Talvisodan ihme” tarkoittaa sitä miten Suomi taisteli varustuksellisesti ja sotilasmääräisesti moninkertaisesti suurempaa vihollista vastaan. Suomi sai alivoimastaan huolimatta suuria torjuntavoittoja. (oppilas 37)

Kuinka pieni Suomi sai torjuttua ylivoimaisen Neuvostoliiton hyökkäykset, vaikka Suomen armeija oli paljon pienempi ja aseita ja varusteita ei välttämättä edes riittänyt kaikille. (oppilas 69)

Oppilaiden vastaukset kertovat, että heille talvisodan ihme oli keskeisesti sitä, että huonosta ja puutteellisesta varustuksesta huolimatta Suomi onnistui torjumaan Neuvostoliiton tekemät hyökkäykset ja saamaan torjuntavoittoja rintamalla. Vastauksissa myös mainitaan, että pieni armeija onnistui tehtävässä tästä huolimatta. Armeijan koko, huono ja puutteellinen aseistus sekä varustus muodostivat oppilaille keskeisen merkityksen talvisodan hengeksi kutsutulle käsitteelle. Kyseiset asiat nousevat esille sekä oppilaiden oppikirjassa ja myös opettajien antamissa vastauksissa, missä he kertovat opetuksensa painotuksista. (Historian tuulet 8, 95; kts. myös 6.1.1 Opettajien painotukset talvisodan opetuksessa.)

Tutkimuskirjallisuus puhuu yleisesti ottaen siitä, että talvisodan syttyessä Suomen armeijan kokonaisvahvuus ja varustus oli kaikilta osin puutteellista sekä vanhettunutta ja kaikille ei riittänyt edes yhtenäistä sotilasvarustusta vaan miesten oli käytettävä omia siviili varusteitaan. Tästä huolimatta Suomi onnistui saavuttamaan merkittäviä torjuntavoittoja. (Meinander 2012, 154-156; Hentilä 2004, 176-180; Palokangas 1999, 299-301.) Oppilaiden, opettajien ja kirjallisuuden antamat kuvat ovat tässä suhteessa yhtenevät ja se kertoo siitä, että suomalainen historiatietoisuus välittää edellä mainittua kuvaa koulun sekä kirjallisuuden välityksellä uusille sukupolville. Toisaalta uusin

tutkimus on tuonut asioihin toisenlaista näkökulmaa, jossa kerrotaan Suomen varustautuneen hyvin ennen talvisotaa (vrt. Nummela 2015)

Suomi voitti talvisodan

Talvisodan ihmeestä puhuttaessa Suomen voitto nousi oppilaiden vastauksissa toiseksi tärkeimmäksi merkitykseksi. Tämä kertoo siitä, että oppilaat nostivat Suomen talvisodan voittajaksi ohi virallisen historiankirjoituksen ja myös sodan todellisen lopputuloksen.

Talvisodan ihme tarkoittaa sitä, että vaikka venäläisiä oli paljon enemmän kun suomalaisia ja pakkastakin oli paljon, Suomi voitti silti. (oppilas 5)

Suomella oli alivoima, mutta silti se voitti Neuvostoliiton. (oppilas 18) Talvisodan ihme tarkoittaa sitä, että Suomi voitti ylivoimaisen vihollisen. (oppilas 59)

Oppilaiden vastauksissa keskeinen huomio kiinnittyy siihen, että Suomen alivoimasta tai venäläisten suuresta ylivoimasta huolimatta Suomi pärjäsi hyvin. Oppilaiden antama merkitys perustuu suurilta osin siihen, että Suomen hyvä menestyminen talvisodassa sai tuloksen näyttämään jopa voitolta. Oppilaiden oppikirja Historian tuulet 8 (2005) ei mainitse, että Suomi olisi sotaa voittanut mutta hyvästä menestyksestä kuitenkin puhuttiin useaan otteeseen. Suomen hyvä ja alkuarvioita parempi menestys kuitenkin luo helposti sen kuvan, että Suomi oli sodan voittaja. Oppilaiden vastauksissa Suomen voitto on tullut esille tutkimuksessa jo aiemmin mutta se tuntuu olevan oppilaille tärkeä merkitys.

Oppilaiden antamia merkityksiä Suomen voitolle olen käsitellyt ja analysoinut edellisessä luvussa ja en näe sen analysointia tässä yhteydessä perusteltuna. (kts. luku 6.2.2) Huomionarvoisena seikkana on kuitenkin mainittava, että oppilaille käsitys Suomen voitosta talvisodassa on asia, joka on noussut monessa kohtaa esille ja heille Suomen menestyminen ja taistelu talvisodassa näyttäytyy sodan voittamisena. Tämän käsityksen muotoutumiseen on varmasti vaikuttanut oppilaiden oppikirja, koulussa annettu opetus sekä myös muista lähteistä saatu kuva talvisodasta. Tämä kertoo siitä, että oppilaille ei ole muodostunut sodasta tämän perusteella kovin kattavaa yleiskuvaa.

Suomea ei hävinnyt sotaa

Suomen ja Neuvostoliiton välinen talvisota oli ison ja pienen valtion välinen sotilaallinen voimien koitos. Oppilaiden antamissa merkityksissä on aiemmin tullut esille Suomen hyvä pärjääminen ja jopa voitto talvisodassa. Oppilaiden antamissa vastauksissa talvisodan ihme saa myös määrittymisen, joka kertoo siitä, että Neuvostoliitto ei saanut sodan aikana vallattua Suomea.

Venäjä ei saanut valloitettua Suomea. (oppilas 9)

Suomi ei hävinnytkään Venäjälle kovin pahasti. (oppilas 34)

Aluksi luultiin että Neuvostoliitto miehittäisi Suomen hetkessä. Suomi ei antanut periksi eikä sitä miehitetty. (oppilas 42)

Talvisodan ihme näyttäytyy oppilaille siinä muodossa, että Suomi ei hävinnyt sotaa Neuvostoliitolle ja maata ei saatu valloitettua. Oppilaiden antamissa merkityksistä kuvastuu se talvisotaan liittyvä tosiasia, että Suomea ei pystytty valloittamaan ja tämä tarkoitti sitä, että sotaa ei silloin kokonaan hävitty. Yhtenä taustatekijänä oppilaiden antamille vastauksille on se, että Suomen itsenäisyys säilyi talvisodan jälkeen, vaikka rauhannehtojen mukaan Suomen oli luovutettava alueita Neuvostoliitolle. Ennakoarvioissa odotettiin Suomen nopeaa miehittämistä mutta suomalaisten periksiantamattomuus johti siihen, että maata ei valloitettu. Oppilaan vastauksessa nousee esille, että sotaa ei hävitty ja Suomea ei saatu valloitettua. Nämä merkitykset ovat vastauksesta tulkittavissa ja liitettävissä talvisodan ihmeen käsitteeseen.

Talvisotatutkimuksessa tulee esiin vastaava kuva. Kirjallisuudessa puhutaan tarjountavoitoista Karjalan kannaksella, jossa vihollinen onnistuttiin pysäyttämään. Samoin hyvä menestys Tolvajärvellä ja Suomussalmella ovat asioita, jotka nousevat vahvasti esille. Suomalaiset onnistuivat myös pitämään Viipurin hallussa sodan loppuun asti ja maata ei miehitetty. (Meinander 2006, 176-178; Hentilä 2004, 178-182; kts. myös Historian tuulet 8, 95-96.) Nämä oppikirjan ja osaltaan myös tutkimuskirjallisuuden välittämät kuvat ovat tekijöitä, joiden pohjalta kyseinen kuva talvisodasta on oppilaille muodostunut. Ei voida sanoa, että mikään näistä yksistään olisivat näkemyksen takana mutta yhdessä nämä luovat kuvan, että Suomi ei hävinnyt sotaa.

Ulkomailla Suomen menestystä pidettiin ihmeenä

Talvisodan ihmeen viimeisenä merkityskokonaisuutena nousee esille, miten Suomen taistelua ja siinä menestymistä seurattiin ulkomailla hyvin tiiviisti. Talvisodan seuraaminen ja siitä uutisoiminen teki talvisodasta ympäri maailmaa tunnetun sodan, sillä muilla rintamilla oli talvisodan aikaan hiljaista.

Suomi pärjäsikin hyvin pienenä kansana suurta Neuvostoliittoa vastaan mitä pidettiin Suomessa ja ulkomailla ihmeenä. (oppilas 3)

Monet ulkomaiset lehtimiehet kirjoittivat myös Suomen menestyksestä. (oppilas 44)

Oppilaiden vastaukset kertovat, että Suomen taistelua ja siinä menestymistä pidettiin ulkomailla ihmeenä. Oppilaat tuovat esille, että pienen Suomen pärjääminen oli ulkomailla todellinen ihme. Suomessa oli runsaasti ulkomaisia kirjeenvaihtajia, jotka raportoivat sodan kuluista kotimaihinsa. Vastauksissa keskeisenä merkitykseksi nousee esille, että juuri ulkomailla Suomen menestystä pidettiin ihmeenä. Oppilaiden oppikirjan antama kuva on nähtävissä vastauksissa, sillä siinä kerrotaan ulkomaisien lehtimiesten suuresta määrästä Suomessa ja he raportoivat sodasta ja suomalaisten menestymisestä talvisodan ihmeenä omiin kotimaihiinsa. (Historian tuulet 8, 96.) Oppilaat nostavat vastauksissaan esiin juuri niitä merkityksiä, jotka välittyvät heille oppikirjan tekstistä. Tämä vastaava näkemys näkyy myös aihetta käsittelevissä tutkimuskirjoissa.

Tutkimuksissa kerrotaan Suomen saamasta julkisuudesta oppikirjan kanssa yhtenevästi mutta asiasta on ollut myös erilaisia näkökantoja. Julkunen (2007) mainitsee, että kansainvälisen uutisoinnin perusteella kansakunnasta syntyi kuva, jossa kaikki, suurimmasta pienempään ja puolue kannasta riippumatta halusivat antaa oman panoksensa Neuvostoliiton hyökkäyksen torjumiseksi koti- ja sotarintamalla. Kansainvälisessä lehdistössä puhuttiin suomalaisten rohkeudesta ja urhoollisuudesta kun he puolustivat maataan Neuvostoliittoa vastaan. (Julkunen 2007, 69.) Tala (2009) tuo esille, että ranskalaisen lehdistön kirjoittelussa talvisota oli toistuvasti ykkösuutisena. Lehdet kirjoittivat, miten pieni Suomi teki vastarintaa diktatuurivaltiota vastaan ja pystyi hämmästyttäviin sotilaallisiin suorituksiin (Tala 2009, 143-144.) Toisaalta Holmila (2009) mainitsee, että brittien lehtikirjoittelussa Suomen urhoollisen taistelun

luotettavuutta epäiltiin ja maan avustaminen sai ristiriitaisen ja vähäisemmän merkityksen kuin monissa muissa maissa talvisodan aikana (Holmila 2009, 134-135.)

Oppilaiden esiintuoma kuva Suomesta ulkomailla kovin yksipuolinen. Tämä kuitenkin kertoo siitä, että aihetta ei ole koulussa käsitelty erilaisiin lähteisiin perustuen. Tutkimuskirjallisuudessa on selkeästi havaittavissa, että näkemys ei kaikissa maissa ollut sellainen, joka välittyy oppilaiden vastauksista. Opetuksessa olisi hyvä tuoda esille myös yleisestä linjasta erillään olevia vaihtoehtoja, sillä silloin asioista muodostuisi oppilaille monipuolisempi kuva ja oppilaat voisivat havaita, että asioilla on erilaisia näkökantoja.

Talvisodan ihme jäi oppilaille ihmeeksi

Tutkimuskysymykseen talvisodan ihmeestä kokonaan vastaamatta jätti 12 oppilasta. Seitsemän oppilaan vastauksia ei pystynyt jaottelemaan mihinkään aikaisemmin käsiteltyyn merkityskokonaisuuteen ja ne on jätetty analysoinnin ulkopuolelle. Talvisodan ihmeelle annetuissa vastauksissa, joita en ole käsitelty merkityskokonaisuuksien käsittelykappaleissa johtuu siitä, että ne eivät ole kuuluneet mihinkään kokonaisuuteen tai asettamaani kysymykseen ei oltu vastattu.

Talvi sota loppui. (oppilas 8)

En tiedä mitä tällä käsitteellä tarkoitetaan. (oppilas 22)

Oli että he selvisivät. (oppilas 84)

Tutkimuksen näkökulmasta kyseiset vastaukset eivät anna talvisodan ihmeelle analysoitavaa. Kyseiset vastaukset ja 12 tyhjää vastausta antavat viitteitä siitä, että asetettu tutkimuskysymys saattoi olla oppilaille liian vaikea vastattavaksi tai sen merkitystä ei useamman kuukauden päästä enää muistettu. Tällä tarkoitan sitä, että muutamat oppilaista ilmoittivat rehellisesti, että eivät tiedä mitä talvisodan ihme käsitys tarkoittaa. Tyhjät vastaukset ovat mahdollisesti viesti siitä, että kaikille oppilaille talvisodan hengestä ei ole muodostunut eheää kuvaa oppikirjan ja kouluopetuksen perusteella tai he eivät ole olleet oppitunnilla silloin kun asiaa siellä on käsitelty. Mahdollisena syynä saattaa olla myös se, että teettämäni tutkimukseen ei katsottu olevan mielekästä vastata.

Silmiinpistäväänä asiana myös tämän kysymyksen kohdalla nousi esille, että tyhjiissä vastauksissa yli puolella vastaamatta jättäneistä historian arvosana oli kahdeksan tai sitä korkeampi. (ks. 6.2.2 luku, Talvisodan henki ei ole avautunut oppilaille. Siellä nousi esille myös vastaava asia.) Tämä kertoo siitä, että hyvästä arvosanasta huolimatta historian tietoja ei ole sisäistetty ja opeteltu tieto on perustunut enemmän muistiin kuin asioiden syvälliseen sisäistämiseen. Oppiminen tehostuu, jos oppilas joutuu käsittelemään ja työstämään käsiteltävää aihetta. (Pilli 1992, 122; Veijola 2013, 91) Opetuksessa olisi tärkeää, että oppiminen ei olisi muistin varaan rakennettua vaan oppilailla olisi erilaisien tehtävien avulla mahdollisuus rakentaa aiheesta kestävämpi kokonaiskuva.

6.2.4 Mottitaktiikka ja sen saamat merkitykset

Teillä liikkuneet joukot motitettiin ja tuhottiin

Talvisodan historiassa mottitaktiikalla ja sen käyttämisellä on ollut keskeinen merkitys. Useimmille suomalaisille mottitaktiikka on tuttu joko kouluopetuksesta tai koulun ulkopuolisesta historiakulttuurista. Kyseinen sodankäynnin taktiikka tuotti suomalaisille monia voittoja ja se koitui monien venäläisten kuolemaksi. Oppilaiden vastauksissa mainitaan suomalaisten jakaneen teillä liikkuneet neuvostojoukot pienemmiksi osiksi ja tuhonneen muodostuneet motit. Oppilaiden vastauksissa tämä nousi kaikista keskeisimmäksi merkitykseksi. Vastaukset toivat esille erilaisia vivahteita siitä, miten mottitaktiikka, joukkojen jako ja tuhoaminen oppilaiden ajattelussa ymmärretään.

Eli suomalaiset oli metsissä ja kun venäläisiä sotilaita tuli teitä pitkin, suomalaiset saartoivat venäläiset pieniksi moteiksi ja näin saivat venäläiset joukot kukistettua. (oppilas 5)

Suomalaiset käyttivät sitä: hiihtojoukot etenivät metsissä ja piirittivät tiellä kulkevat Neuvostoliiton joukot. Mottiin jääneet neuvostoliittolaiset tuhottiin. (oppilas 23)

Mottitaktiikassa hiihtojoukot tulivat metsästä ja saartoivat Neuvostoliiton joukot ja jakoivat heidät motteihin eli pieniin ryhmiin jossa heidät tuhottiin. (oppilas 44)

Suomalaiset käyttivät tätä taktiikkaa talvisodassa. He kiertivät esim. metsien kautta ja iskivät tietä pitkin kulkevaan puna-armeijaan. Näin Neuvostoliiton sotilaat jäivät ”mottiin”. (oppilas 69)

Oppilaiden vastauksissa tulee keskeisenä merkityksenä esille, että venäläiset etenivät ja liikkuvat teitä pitkin. Oppilaat kertovat talvisodan mottitaktiikasta, että suomalaiset hyökkäsivät teitä pitkin liikkuneiden joukkojen kimppuun. Vastaukset antavat kuvan, että neuvostojoukot pilkottiin pieniksi moneksi ja tämä antoi suomalaisille mahdollisuuden kukistaa motit. Oppilaiden vastauksissa kerrotaan, että suomalaiset käyttivät metsiä hyväkseen ja kiersivät niitä pitkin venäläisten kimppuun. Oppilaiden oppikirjan antama kuva mottitaktiikasta on hyvin saman tyylinen kuin oppilaiden antamat vastaukset. (Historian tuulet 8, 95; kts. myös seuraava käsittelykappale, siinä oppilaiden vastauksissa puhutaan hiihtojoukkojen käyttämisestä.)

Suomalaisten joukkojen taito käyttää suksia sodankäynnissä nousee vastauksissa esille. Oppilaat kertoivat, että suomalaiset hiihtojoukot tuhosivat Neuvostoliiton tiellä edenneet joukot. Tämän lisäksi mainitaan, että metsää käytettiin apuna ja sieltä iskettiin teillä liikkuvien joukkojen kimppuun, jotka eivät pystyneet pakenemaan ja tämä johti siihen, että heidät myös tuhottiin.

Oppikirjan kuvalla on keskeinen vaikutus siihen, millaiseksi oppilaiden kuva mottitaktiikasta on muodostunut. Historian tuulet 8 (2005) mainitsee asian seuraavasti: *”Suomalaiset pärjäsivät taisteluissa, koska osasivat käyttää maastoa taitavammin hyväkseen ja koska heillä oli parempi koulutus. Hiihtojoukot etenivät metsiä pitkin ja saartoivat teitä pitkin kulkevan puna-armeijan joukot. Saartamisen jälkeen motteihin jääneet venäläiset joukot tuhottiin.”* (Historian tuulet 8, 95-96.) Oppilaiden antamat merkitykset mottitaktiikalle ovat oppikirjan kanssa samansuuntaisia, sillä oppikirjan kuva nousee vastauksissaan melko tarkasti esille. Kirjan tekstillä on ollut keskeinen merkitys siihen, millainen kuva oppilaille on talvisodan mottitaktiikasta muodoutunut.

Yhteisenä piirteenä oppikirjalle ja kirjallisuudelle on niiden isoista linjoista antama melko yhtenäinen kuva. Kirjoissa mainitaan, että venäläisten etenivät teitä pitkin, suomalaiset katkaisivat tien ja pilkkoivat neuvostodivisioonat motteihin ja tuhosivat ne. Myös hiihtotaidon merkitys ja nopea eteneminen paikasta toiseen nostetaan esille, koska sillä oli lopputuloksen kannalta merkitystä. (Vuorenmaa 1999, 550-555; Kulju 2007,

139, 143, 203; Meinander 2012, 161-162.) Tutkimuskirjallisuudessa mottitaistelut on kuvattu laajemmin ja tarkemmin kuin oppilaiden oppikirjoissa. Tutkimuksissa mottitaistelut käydään läpi tarkasti ja niissä perehdytään taisteluihin yksityiskohtaisemmin. Tämä antaa taisteluista hieman toisenlaisen kuvan kun asioiden tarkasteleminen laajemmasta näkökulmasta johon kouluopetuksessa on päädytty.

Oppilaat kertoivat mottitaktiikkaa käsitellessään, miten neuvostojoukot tuhottiin. Osa oppilaista kiinnitti huomiota yksityiskohtaisimpiin ja pienempiin seikkoihin, miten ja mitä mottitaisteluissa tuhottiin. Oppilaiden antamissa merkityksissä esimerkiksi panssareiden tuhoaminen oli noussut keskeiseksi tekijäksi mutta asioita ei käsitelty laajemmasta perspektiivistä.

Mottitaktiikalla tuhottiin Neuvostoliiton panssarivaunuja. Se oli yksi Suomea auttaneista asioista. Panssari vaunut jaettiin motteihin, jotka sen jälkeen tuhottiin. (oppilas 46)

Suomalaiset heittivät räjähteitä Neuvostoliiton panssarivaunuihin ja vaunut räjähti sotilaineen. (oppilas 49)

Mottitaktiikkaan liittyvissä vastauksissa nousi esille se, että sitä käytettiin venäläisten panssarivaunujen tuhoamisessa. Esille tuoduissa esimerkeissä oppilaat kuvaavat panssarivaunujen jakamista motteihin, joissa ne tuhottiin, vaikka motteihin kuului paljon muuta kalustoa ja tarviketta kuin pelkät panssarit. Oppilaiden vastauksista ei pysty tarkemmin analysoimaan sitä, onko heille muodostunut mottitaktiikasta kyseinen kokonaiskuva, jossa toimittiin oppilaiden kuvaamalla tavalla. Tämä ei ollut vastauksissa mikään yleinen linja mutta se nousee kuitenkin vastauksissa esille. Oppilaiden kuvaama merkitys ei ole muodostunut oppikirjan välityksellä, sillä siellä ei panssareiden tuhoamisesta mottitaisteluiden käsittelyn yhteydessä puhuta mitään. Tämä merkitys on muodostunut oppilaille jotain muuta informaatiokanavaa pitkin. Toisaalta tämä antaa kuvaa siitä, miten oppilaat saattavat ymmärtää käsiteltäviä asioita.

Neuvostoliiton etenemisen pysähty - venäläisille suuret tappiot

Oppilaiden tutkimukseen antamissa vastauksissa toisena laajana merkityksenä nousi esille Suomen saamat suuret ja tärkeät voitot. Oppilaat tuovat vastauksiinsa esille, että mottitaktiikan avulla saatiin torjuttua ja pysäytettyä Neuvostoliiton hyökkäys.

Mottitaktiikan avulla suomalaiset saivat kukistettua monta Neuvostoliiton hyökkäystä merkittävillä paikoilla. (oppilas 10)

Suomalaiset saivat sen avulla pysäytettyä monien puna-armeijan joukkojen etenemisen. (oppilas 21)

Sillä saatiin tapettua ja estettyä Neuvostoliiton sotilaiden pääsyn Ouluun. (Raateen tien taistelu). (oppilas 67)

Oppilaiden antamissa vastauksissa ilmenee keskeisenä merkityksenä se, että mottitaktiikan avulla suomalaiset saivat torjuttua ja kukistettua Neuvostoliiton etenemisen monissa eri paikoissa. Oppilaiden vastauksissa myös mainitaan, että hyökkäyksiä torjuttiin merkittävillä paikoilla ja suomalaiset saivat pysäytettyä Neuvostoliiton hyökkäykset mm. Raateen tiellä. Oppilaiden vastaukset kertovat, että aihetta on käsitelty oppitunneilla, siitä on luettu oppikirjasta tai aiheesta ollaan haettu tietoa itsenäisesti. Vastauksista voi tulkita, että oppikirjan antama kuva on tuotu esille mutta Oulun esille nostaminen kertoo siitä, että oppilaiden tiedot eivät ole peräisin pelkästään oppikirjan tekstistä. (kts. Historian tuulet 8, 95-96.) Oppilaiden mottitaktiikalle antamissa voittojen merkityksessä pysytään hyvin yleisellä tasolla ja asioita ei tuoda esille kovin monesta näkökulmasta.

Kirjallisuudessa nostetaan esille, että Suomussalmen ja Raateen taisteluissa onnistuttiin estämään Neuvostoliiton eteneminen ja Raateentien taisteluissa hyökännyt vihollinen onnistuttiin tuhoamaan lähes täydellisesti. Myös Lieksassa ja Kuhmossa mottitaktiikan avulla onnistuttiin venäläisten eteneminen pysäyttämään. Lisäksi Sallassa, Kemijärvellä ja Pelkosenniemellä venäläiset joutuivat perääntymään lähtöasemiin samantyyllisten taistelujen jälkeen. (Vuorenmaa 1999, 550-568; Hentilä 2004, 180; Meinander 2012, 162.) Kirjallisuuden antama kuva on myös yhtenevä sen näkemyksen kanssa, joka nousee esille myös oppilaiden antamissa vastauksissa. Mottitaktiikan avulla Suomi sai talvisodassa aikaiseksi merkittäviä torjuntavoittoja, joista Raateentie taistelut kuitenkin näkyvät oppilaiden vastauksissa kaikkein selvimmin.

Mottitaktiikalla saadut voitot olivat oppilaiden vastauksissa esillä. Monet oppilaat tuovat esille saman asian hieman toisesta näkökulmasta. Heille mottitaktiikan merkitys kertoo siitä, että sen avulla saatiin tuhottua paljon Neuvostoliiton joukkoja.

Suomen armeija tuhosi suuria määriä Neuvostoliiton joukkoja kyseisellä tekniikalla. (oppilas 42)

Tällä tavoin pienempi ryhmä suomalaisia sai voitettua suurempia ryhmiä neuvostoliittolaisia. Esim. raatteen tiellä suomalaiset kukistivat 30000 Neuvostoliiton sotilasta--. (oppilas 44)

Tällä taktiikalla suomalaiset kätevästi surmasivat yli 20000 venäläistä sotilasta --. (oppilas 51)

Mottitaktiikalla suomalaiset tuhosivat paljon Neuvostoliiton joukkoja. Oppilaat mainitsevat tämän seikan yleisellä tasolla ja surmattujen määrää sen tarkemmin määrittelemättä. Oppilaat kuitenkin mainitsevat, että 20000/30000 venäläistä sotilasta saivat surmansa mottitaisteluiden seurauksena. Oppilaiden antamissa merkityksissä neuvostoliittolaisten surmaaminen tai heidän tuhoaminen tuli esille monen oppilaan vastauksissa. Siihen vaikuttaa osaltaan se, että mottitaktiikalla tuhotuista venäläisistä kertoo myös oppilaiden käyttämä oppikirja. Siinä kerrotaan, että Raatteen tien ja Suomussalmen taisteluissa kuoli noin 20000 venäläistä sotilasta (Historian tuulet 8, 96.) Oppilaiden esiin tuomat lukumäärät ovat ainakin osittain peräisin oppikirjan antamasta historiakuvasta. Vastauksista voidaan tulkita, että oppikirjan kuva välittyy oppilaiden vastauksiin ja samoja piirteitä on havaittavissa sekä oppikirjassa että oppilaiden vastauksissa. Tämä kertoo siitä, että oppikirjan esiintuomilla sisällöllisillä tiedoilla on vahvasti vaikutusta oppilaiden historiatietoisuuden yksilölliseen muistamiseen.

Kirjallisuudesta on luettavissa saman suuntaisia lukuja kuin oppikirjassa. Vuorenmaa (1999) mainitsee, että Raatteen tien taisteluissa olisi kuollut noin 17000 venäläistä. Sander (2010) mainitsee, että kaatuneiden määräksi arvioitiin noin 6000, mutta kertoo myös, että venäläisiä olisi saattanut kuolla noin 17000. (Vuorenmaa 1999, 554; Sander 2010, 338.) Kulju (2007) vastaavasti esittää, että viimeisimpien laskelmien mukaan kuolleita olisi ollut noin 7000-9000 Puna-armeijan sotilasta. Teoksessa kuitenkin mainitaan, että monissa suomalaisissa talvisotaa käsittelevissä kirjoissa ilmoitetaan venäläisten tappioksi noin 17000 sotilasta. (Kulju 2007, 229.) Uusimman venäläisen talvisotatutkimuksen perusteella Raatteen tien taisteluissa olisi menetetty noin 4700 sotilasta (Irincheev 2012, 167-168.) Esille tulleet kaatuneiden luvut kertovat siitä, että oppilaiden vastaukset perustuvat oppikirjan ja suomalaisen historian tutkimuksen perinteiseen traditioon, jossa venäläisiä ilmoitetaan kuolleen noin 17000. Tätä vastaavaa noin 17000 kaatuneen venäläisen näkemystä ei Memo 8 (2012) ja Forum 8 (2013) oppikirjoissa nosteta esille.

Tutkimuksen näkökulmasta havaittuna varsinkin oppikirjan antamat sisällölliset tiedot ovat oppilaiden historiakuvan muotoutumisen kannalta olennaisessa osassa. Eri lähteiden vertaileminen keskenään kertoo siitä, että Raatteentien taisteluissa kuolleiden lukumäärästä ei olla yksimielisiä. Jos oppikirjoissa annetuissa tiedoissa on epätarkkuuksia, välittyvät ne helposti oppilaille ja samalla johtavat siihen, että oppilaiden historian kuvaan saattaa tulla jopa paikkansapitämättömiä tietoja. Oppilaiden oppimisen kannalta olisi tärkeää, että heidän olisi mahdollista tutustua eri lähteiden antamiin tietoihin ja muodostaa oma kuva näiden tietojen pohjalta myös lukuihin perustuvissa sisältötiedoissa.

Sotasaaliiksi aseita ja tarvikkeita

Talvisodan moteissa suomalaiset pysäyttivät isoja puna-armeijan hyökkäysmuodostelmia. Tästä seurasi, että suomalaiset saivat mottien kukistuttua suuret määrät sotasaalista ja erilaisia tarvikkeita.

-- ja Suomi sai heiltä aseita ja muuta tarpeellista. (oppilas 23)

Suomi sai saartojen avulla lisää sotatarvikkeita. (oppilas 43)

Suomalaiset saivat mottitaktiikan avulla paljon tarvittuja aseita ja kalustoa. (oppilas 72)

Oppilaat kertovat, että mottitaisteluiden seurauksena ja niiden kukistuttua suomalaiset saivat sotasaaliiksi aseita ja muuta kalustoa. Oppilaille merkittävänä asiana oli, että moteista saatiin aseita ja muita suomalaisten kaipaamia tarvikkeita. Oppilaiden vastauksista ei kuitenkaan pystytä tulkitsemaan, onko heille muodostunut kuvaa siitä, mitä kaikkea kalustoa ja tarviketta moteista saatiin. Oppilaiden vastaukset pysyvät tästä näkökulmasta katsottuna hyvin yleisellä pintatasolla. Samalla on havaittavissa, että kirjan kappaleessa asiasta kerrotaan hyvin yleisellä tasolla, sillä siinä mainitaan suomalaisten saaneen aseita ja ammuksia ja niistä oli pulaa. (Historian tuulet 8, 96.) Oppikirjan vaikutus on siis havaittavissa oppilaiden mottitaktiikalle antamissa vastauksissa.

Talvisotaa käsittelevässä tutkimuskirjallisuudessa sotasaaliina saadut aseet ja tarvikkeet kuvataan hyvin saman suuruisina vaikka niissä pieniä eroja onkin. Sander (2012), Meinander (2012) ja Irincheev (2012) mainitsevat yhtenevästi, että Suomi sai Raatteesta mm. 43 panssarivaunua, 71 tykkiä ja 1170 hevosta sekä hieman poikkeavasti noin 4800

– 6000 kivääriä. (Sander 2012, 338; Meinander 2012, 162; Irincheev 2012, 166.) Oppilaiden antamissa vastauksissa ei nouse esille yhtään lukumääräistä tietoa siitä, kuinka paljon suomalaiset sotasaalista saivat. Tämä kertoo pitkälti siitä, että Raatteen tien motista saatuja sotasaaliiden lukumääriä ei ole kouluopetuksessa otettu esille. Tämä kertoo, että asioita on käsitelty oppikirjassa ja mahdollisesti myös koulussa hyvin pinnallisesti.

Tutkimuksen teoriaosassa olen tuonut jo esille Virran (2002) näkökannan, että sisältöihin painottuvassa opetuksessa käsitellään laajat aihealueet mutta niiden läpikäyminen pysyy silloin lähinnä toteamisen tasolla. Läpikäytäviin asioihin tutustutaan pintapuolisesti ja asioista ei silloin pysty muodostumaan eheää ja syvempää kokonaiskuvaa. (Virta 2002, 46.) Tätä näkemystä tukee myös se, miten opettajat kertovat vastauksissaan läpikäymistään opetuksen sisällöistä. Niistä on havaittavissa, että opetuksessa on käyty läpi paljon talvisotaan liittyviä sisältöjä ja silloin asioihin ei ole pystytty syventymään kovin syvällisesti. Oppilaille on tietona, että moteista saatiin aseita yms. mutta syvällisempi näkemys ja kriittinen suhtautuminen sotasaaliin määriin sen käyttökelpoisuuteen heiltä puuttuu.

Valkoiset vaatteet ja sukset

Viimeisenä mottitaktiikkaa käsittelevänä merkityskokonaisuutena nousi suomalaisten talvisodassa käyttämä vaatetus ja sen lisäksi sukset ja hiihtotaito. Oppilaat toivat asian esille monessa kohtaa ja sillä oli heidän antamissaan vastauksissa keskeinen merkitys.

Suomalaiset pukeutuivat valkoisiin vaatteisiin ja hiihtivät metsässä. (oppilas 12)

Koska Suomella oli valkoiset varusteet. Suomalaiset pystyivät piiloutumaan lumeen. (oppilas 48)

Koska oli talvi ja suomalaisilla oli etulyönti asema siinä asiassa, sillä suomalaiset olivat hyviä hiihtämään. (oppilas 84)

Talvisotaan ja mottitaktiikkaan liittyvissä vastauksissaan oppilaat kertovat suomalaisten valkoisista varusteista sekä suksista ja hiihtotaidosta. Oppilaille keskeinen merkitys mottitaktiikkaan liittyen oli sillä, että suomalaisilla oli yllään valkeat lumiasut joiden avulla heidän oli helpompi piiloutua lumeen. Lisäksi vastauksista nousee esille, että hiihtotaito oli suomalaisilla huomattavasti venäläisiä parempi. Suomalaisten hiihtotaito nousee vastauksissa yhdeksi tärkeimmistä ominaisuuksista esille. Oppilaat kertovat

tämän lisäksi siitä, että Neuvostoliiton joukot eivät olleet tottuneet talviseen maastoon samalla tavalla kuin suomalaiset, mikä antoi etulyöntiaseman suomalaisille.

Oppilaiden oppikirjan kuva ja sen kuvateksti kertovat valkoisiin pukeutuneista suomalaisista hiihtojoukoista ja heidän hyvästä sulautumisesta lumiseen ja talviseen maastoon. Lisäksi kerrotaan, että hiljaa liikkuvien hiihtojoukkojen oli helppo hyökätä vihollisen kimppuun. (Historian tuulet 8, 95.) Oppilaiden vastauksien muodostumisella oppikirjan kuvalla ja sen kuvatekstillä on ollut vaikutusta. Oppikirjassa oleva valokuva antaa vahvan visuaalisen ilmeen sille, miten sotaa käytiin ja miten oppilaat liittyivät sen omiin mottitaktiikkaan liittyviin vastauksiinsa. Jos tämän lisäksi oppitunneilla on katsottu kuvia, videoita ja aiheesta on keskusteltu vielä lisää niin oppilaiden merkitykset ovat muodostuneet myös tätä kautta.

Oppikirjan ja oppilaiden näkemys suomalaisten käyttämistä valkeista vaatteista lumipuvuista on yhtenevä kirjallisuudessa esiintulevaan näkemykseen. Lumipukujen avustuksella suomalaiset kätkeytyivät hyvin maastoon ja hiihtojoukot ilmestyivät yllättäen ja poistuivat nopeasti paikalta. Tämä aiheutti venäläisissä joukoissa kauhun hetkiä ja miehistötappioita. Hiihtotaidolla oli keskeinen merkitys, sillä suomalaiset pystyivät liikkumaan nopeasti paikasta toiseen ja se oli heille tuttua. Ukrainalaiset eivät osanneet hiihtää ja se pakotti heitä liikkumaan vain tien välittömässä läheisyydessä. (Palokangas 1999, 303-304; Meinander 2006, 177; Kulju 2007, 203; Irincheev 2012, 170.) Tutkimuskirjallisuudessa esiintulevien tietojen, oppikirjan ja oppilaiden vastauksien perusteella voi päätellä, että yleinen historiatietoisuus on suomalaisten hiihtotaidosta ja lumipukujen käyttökelpoisuudesta yhtenevä. Koulussa opetetaan sitä historiatietoisuutta, mikä nousee esille myös kirjallisuudessa.

Mottitaktiikan merkityksiä ei ole pystynyt analysoimaan

Tutkimuskysymykseen mottitaktiikasta jätti kokonaan vastaamatta 7 oppilasta ja 19 oppilaan vastausta ei ole analysoitu ja jaoteltu mihinkään aikaisemmin käsiteltyyn merkityskokonaisuuteen ja ne olen jättänyt analysoinnin ulkopuolelle.

Sitä käytettiin siellä. (oppilas 27)

Suomi käytti sitä talvisodassa. (oppilas 33)

Oli lunta ja sukset. (oppilas 87)

Tutkimuksen näkökulmasta edellä kuvatut vastaukset eivät antaneet mottitaktiikkaa käsittelevään kysymykseen analysoitavaa. Keskeisenä syynä tähän on se, että vastaukset ovat lyhyitä ja ne eivät kuulu selkeästi mihinkään aineistosta nousseeseen merkityskokonaisuuteen. Seitsemän oppilaan tyhjät vastaukset antavat viitteitä siitä, että tutkimuskysymykseen ei nähty mielekkäänä vastata tai niihin ei osattu vastata. Yhtenä tekijänä on mainittava, että samat oppilaat ovat jättäneet vastaamatta kolmeen ensimmäiseen asettamaani tutkimuskysymykseen. Tämän tutkimuksen puitteissa en kuitenkaan pysty tarkemmin analysoimaan sitä, mikä on tyhjien ja epämääräisten vastauksien perimmäisenä syynä.

Oppilaiden vastauksissa kahdella vastaamatta jättäneistä historian arvosana oli kahdeksan tai sitä korkeampi. Lisäksi kahdeksalla oppilaalla, joiden vastausta ei mottitaktiikkaa käsittelevässä analyysissä otettu huomioon oli historian arvosana kahdeksan tai sitä korkeampi. (kts. edellä antamani esimerkkejä.) Tutkimuksen näkökulmasta ajateltuna heillä kaikilla olisi pitänyt olla valmius vastata asettamaani tutkimuskysymykseen. Edellisten lukujen lopussa (kappaleessa 6.2.3; ks. myös 6.2.2 kappale.) olen analysoinut sitä, mistä oppilaiden vastaamattomuus saattoi johtua ja en näe tarpeellisenä tuoda sitä esille tämän kappaleen lopussa.

6.2.5 Talvisota oppilaiden silmin

Suomen taistelu Neuvostoliittoa vastaan

Käsittelen seuraavissa kappaleissa oppilaiden avoimiin tutkimuskysymyksiin antamia vastauksia. Avoimiin kysymyksiin antamissa vastauksissa oppilaat kertovat ja nostavat esille sen, että talvisodassa oli taistelu pienen Suomen ja suuren Neuvostoliiton välillä. Oppilaat kirjoittavat, että suomalaisia oli vähän kun joukkojen määrää verrataan Neuvostoliiton joukkoihin. Vastaukset myös heijastelevat siitä talvisodan tosiasiaa, joka tulee esille monista eri talvisotaa käsittelevistä lähteistä.

Sekin jäi hyvin mieleen, että suomalaisia oli vähän verrattuna venäläisiin joukkoihin. (oppilas 39)

Suomen pienen armeijan selviytyminen vaikka Suomi on pieni maa niin pärjäsimme hyvin vaikka emme voittaneet. (oppilas 49)

Oppilaiden vastauksissa ilmenee, että suomalaisia oli vähän verrattuna venäläisiin joukkoihin. Vastauksien mukaan sodan osapuolilla oli täysin päinvastaiset määrät miehiä aseissa. Oppilaiden vastauksissa annetaan merkitystä sille, että epäreilusta asetelmasta huolimatta Suomi pärjäsi hyvin ylivoimaista vihollista vastaan. Suomen pärjäämisestä kerrotaan ainoastaan yleisellä ja enemmän toteavalla tasolla kuin että niissä tuotaisiin esille tarkemmin sitä, millaisista tekijöistä Suomen selviytyminen mahdollisesti johtui. Oppilaiden näkemyksissä on piirteitä siitä, miten asioita on oppikirjassa esitetty. Siellä puhutaan, että sotaa käytiin ylivoimaisesti suurempaa ja paremmin aseistettua puna-armeijaa vastaan sekä lehtimiesten ihmettelyä siitä, miten pieni Suomi pärjäsi ylivoimaista vihollista vastaan. (Historian tuulet 8, 95-96.) Kirjan antamalla kuvauksella on oma merkityksensä siihen, miten oppilaiden merkitykset talvisodasta ovat muotoutuneet. Tätä asiaa olen käsitellyt jo aiemmin tutkimuksessa ja en tuo sitä enää tässä kohtaa tarkemmin esille.

Oppilaiden vastauksissa näkyy, että talvisodassa Neuvostoliiton hyökkäykset onnistuttiin torjumaan. Vastaukset pysyvät yleisellä tasolla ja yksityiskohtaisempia ja tarkempia vastauksia oppilaat eivät talvisodan rintamatapahtumiin liittyvissä vastauksissaan anna.

Summankylän taistelut. Saatiin pysäytettyä Neuvostoliiton suurhyökkäys. (oppilas 44)

Suomalaiset torjui neuvostoliittolaisten hyökkäykset. (oppilas 54)

105 kunnian päivää, Suomi pystyi torjumaan ylivoimaisen vihollisen. (oppilas 73)

Vastauksista nousevien merkitysten perusteella Suomi onnistui pysäyttämään Neuvostoliiton hyökkäykset. Oppilaat kertoivat 105 päivän kunniallisesta taistelusta Neuvostoliittoa vastaan mutta ainoastaan yhden oppilaan vastauksessa nostetaan esille talvisodan keskeinen taistelupaikka, Summa. Muita taistelupaikkoja Karjalan kannakselta ei tuoda esille, vaikka niitä siellä olisi ollut. Hyökkäyksien torjunnasta oppilaat kertovat ainoastaan perusasioita ja yksityiskohtaisimpiin tietoihin tutkimusvastauksissa ei mennä. Tämä saattaa osaltaan selittyä sillä, että talvisotaa on tutkimuskouluilla käsitelty yleisellä tasolla ja taistelupaikat eivät ole olleet erityisen tarkastelun kohteena ja se näkyy vastauksissa taistelupaikkojen puuttumisena. Oppikirjan tekstissä taistelupaikkoja ei mainita mutta kartoissa ne kuitenkin nostetaan esille. Tämä saattaa kertoa, että taistelupaikkojen

karttoja ei ole opetuksessa ole käsitelty kovin tarkasti ja ne ovat jääneet oppilaille etäiksi.

Talvisodan aikana Suomi sai ulkomailta paljon myötätunnon osoituksia mutta konkreettista apua ei monista lupauksista huolimatta saapunut. Talvisodan taisteluissa suomalaisten oli tultava toimeen niillä tarvikkeilla ja miehillä, joita Suomella oli ennen talvisodan syttymistä.

Se kuinka Suomi oli saanut apua muilta tai niin kuin myötätuntoa (muut oli Suomen ”puolella” tuntuu hienolta, miten muut maat ovat välittäneet Suomesta). (oppilas 5)

Että Suomi ”selvisi” talvisodasta ilman kenenkään toisen maan apua. (Paiitsi ruotsista vapaaehtoisia) On todella hieno asia Suomelle ja sen ylpeydelle. (oppilas 45)

Yhtenä merkityksenä nousee esille, että muut maat antoivat Suomelle erityisesti myötätuntoa ja olivat sodassa Suomen puolella. Vastauksissa kerrotaan muiden välittäneen Suomesta, vaikka eivät virallista apua antaneetkaan. Oppilaiden oppikirja kertoo asiasta samaan tyyliin, että Suomi sai paljon ymmärtämystä mutta joutui taistelemaan sodassa yksin ilman muiden maiden virallista apua. (Historian tuulet 8, 96.) Myös Hentilä (2004) ja Meinander (2006) mainitsevat, että Ruotsista saatiin materiaalista apua ja vapaaehtoisia mutta mainittavampia apujoukkoja ja virallista apua Suomi ei saanut. Länsivalloista Englanti ja Ranska lupailivat Suomelle sotilaallista apua useaan kertaan mutta käytännössä se ei koskaan toteutunut. Talvisodassa oli tultava toimeen omillaan. (Hentilä 2004, 177-181; Meinander 2006, 177.) Oppilaille muodostuneen historiakuvan takana on vahvasti oppikirjan antama kuva talvisodasta ja muiden maiden Suomelle antamasta myötätunnosta. Historiakuva on lähes sama, joka nousee esille myös talvisotakirjallisuudesta.

Oppilaiden vastauksissa asia nähdään ylpeyden aiheena Suomelle, että talvisodassa pärjättiin ilman ulkopuolista ja muiden maiden antamaa apua. Esille tullut näkemys on merkki siitä, että oppilaat ovat pohtineet ulkomaisen avun merkitystä ja päätyneet siihen lopputulokseen, että yksin selviäminen oli talvisodan historiassa hieno hetki suomalaisille ja voidaan sanoa ylpeänä, että pärjäsimme ja selviydyimme ilman kenenkään muun maan apua. Virta (2008) toteaa, että ryhmän identiteettiä vahvistaa erilaiset historialliset tapahtumat ja ihmiset samaistuvat kertomuksiin, jotka ovat itselle merkityksellisiä. Näi-

tä historian kertomuksia taas kouluopetus vakiinnuttaa oppilaisiinsa. (Virta 2008, 28.) Esimerkin mukaan yksin selviäminen talvisodasta oli oppilaille merkityksellistä ja he pitivät sitä hienona asiana. Vastauksesta voidaan nähdä, että oppilaiden kansallista identiteettiä yksin pärjääminen on vahvistanut.

Suomalaisilla puutteellinen ja huono varustus - Molotovin coctaileilla panssareita tuhoamaan

Suomalaiset olivat huonosti varustautuneita sotaan ja monista varusteista oli pulaa. Huonosti sotaan valmistautunut Suomi ja sen varustuksen puutteet ovat näkemys, joka nousee esille yleisessä historian kirjoituksessa kuin myös peruskoulujen käyttämissä oppikirjoissa. Oppilaat kertoivat Molotovin coctaileiden olleen suomalaisten tapa tuhota venäläisten panssareita.

Molotovin coctail, se oli hauska, koska ne teki ne pulloihin kun ei ollut muuta-kaan. (oppilas 5)

Molotovin coctail. Nämä jäivät kyllä hyvin mieleen kun sain tietää miten suomalaiset tuhosivat panssarivaunuja. (oppilas 14)

Suomi oli käyttänyt polttopulloissa korkkia jossa luki tehtaan nimi missä sitä valmistettiin. Neuvostoliitto teki järkevästi ja tuhosi tehtaan, koska saivat selville mikä tehdas niitä tuottaa. (oppilas 43)

Suomalaisten vähäinen varustus. Miten niinkin vähällä Suomi säilyi itsenäisenä. (oppilas 41)

Sotavarusteista oli kyllä pulaa -- (oppilas 51)

Oppilaiden talvisodalle antamissa merkityksissä nousee esiin suomalaisten vähäiset sotavarusteet ja niiden suoranaisten pulat. Oppilaat eivät vastauksissaan kuitenkaan tarkemmin määrittele, mistä kaikesta suomalaisilla oli pulaa ja mitä se merkitsi tavalliselle suomalaiselle sotilaalle. Oppilaiden oppikirjassa kerrotaan, että osalle sotilaita voitiin jakaa vain kokardi, vyö, ase ja siihen patruunatasku ja muuten sotilaat käyttivät omia vaatteitaan. Malli sai nimen ”malli Cajander”, sillä sotaa edeltävä hallitus oli antanut määrärahoja vain vähän maanpuolustukseen. (Historian tuulet 8, 94; kts. tutkimuksen teoriaosasta luvusta 3.1.1 Perinteinen tulkinta talvisodasta, malli Cajander saa historian-tutkimuksessa ristiriitaisen tulkinnan.) Opettajien vastauksessa tulee esille, että ”malli Cajanderiin” ja sen uuteen tulkintaan tutustuttiin myös lehtileikkeleen välityksellä.

Huomioitavaa kuitenkin on se, että tämä ei noussut kenenkään oppilaan vastauksessa tarkemmin esille.

Analysoidessani oppilaiden vastauksia, heräsi kysymys, miksi malli Cajander ja sen erilaiset tulkinnat eivät näy oppilaiden vastauksissa. Yhtenä vaihtoehtona on jo aiemmin tutkimuksessa esiin noussut seikka, että asioita opetellaan vain koetta varten ja ne voidaan unohtaa opetus ja koetilanteen jälkeen. (Virta 2002, 36.) Mahdollisuutena voi olla myös se, että oppilaat ovat kokeneet lehtiartikkelin oppitunnin täytemateriaalina ja se on luettu tai silmäilty huonosti läpi. Sen antamat tiedot on unohdettu oppitunnin jälkeen, sillä oppilaat ovat olettaneet, että koekysymystä artikkelista ei kuitenkaan tule. Tämä voi kertoa myös siitä, että oppilaille ei ole kehittynyt taitoja erilaisten tulkintojen tekemiseen ja asiayhteyksien löytämiseen. (Veijola 2013, 91.) Artikkelin lukeminen ja siinä esiintyneitä uusia tietoja ei ole osattu tulkita ja siirtää niitä siihen asiayhteyteen, johon ne kuuluvat. Historian kouluopetuksessa olisi muistettava, että asioita ei opetella vain koetta varten vaan opetuksen tulisi antaa valmiuksia oppilaan identiteetin rakentumiseen ja historian taidollisten valmiuksien kehittymiseen opetussuunnitelman perusteiden mukaisesti.

Oppilaiden vastaukset pysyvät hyvin yleisellä tasolla ja vain Molotovin cocktail tuodaan esille panssarien torjuntaan tarkoitettuna aseena. Oppilaat kertovat, että niillä tuhottiin panssarivaunuja koska parempaakaan panssarien torjuntaan tarkoitettua aseistusta ei ollut saatavilla. Oppilaiden oppikirjassa kerrotaan kuvatekstissä siitä, että Molotovin coctailleilla suomalaiset tuhosivat panssarivaunuja ja se näkyi myös oppilaiden antamisessa vastauksissa. (Historian tuulet 8, 95.) Vastauksista saa kuvan, että oppilaat muistavat asiat yleisellä tasolla, mihin Molotovin cocktailia käytettiin. Kovin monipuolisesta kuvasta ei kuitenkaan voida puhua, sillä oppilaiden vastauksissa asiasta ei kerrottu kovin tarkasti.

Oppilaiden vastauksista ilmenee, että venäläiset tuhosivat Molotovin coctailleja valmistavan tehtaan saatuaan tietää niiden valmistuspaikan. Esille tullut merkitys ei ole peräisin oppilaiden oppikirjasta eikä tutkimuskirjallisuudesta mutta Wikipediassa asia nostetaan esille. Sivustolla mainitaan, että Neuvostoliiton saatua tietää pullojen korkista Rajamäen tehtaiden valmistavan polttopulloja, sitä pommitettiin talvisodan aikana. (kts. Wikipedia.) Vastauksista huomaa, että tietoa Molotovin coctailleista on etsitty myös

muista lähteistä kuin oppikirjasta. Tämä näkemyksen mukaan kouluopetus ei ole ainoa oppilaiden historiakuva muovaava tekijä, vaan siihen vaikuttavat monet erilaiset lähteet. (Ahonen 2002, 66; Virta 2008, 22; kts. myös tutkimuksen teoriaosaa. Siellä on puhuttu historiakulttuuria rakentavista tekijöistä) Kouluopetuksessa erilaisten ja eri tyylisten lähteiden käyttö olisi oppimisen kannalta hyödyllistä, sillä se auttaa oppilaita monipuolistamaan historiantietämystään. Vastaukset viittaavat siihen, että omakohtainen tiedonetsintä on ollut mielekästä ja asioista on jäänyt muistijälki oppilaiden mieleen.

Sääolosuhteet talvisodassa

Oppilaiden vastauksissa oli huomioitu talvisodan kylmät ilmat. Oppilaat halusivat korostaa, että talvisodan aikana Suomessa oli kovat pakkaset ja olosuhteet rintamalla olivat ankarat. Nämä nousivat esille useamman oppilaat vastauksissa mutta samalla nähtiin, että siitä oli suomalaisille myös hyötyä.

Suomessa oli kylmää ja lumista, joka heikensi Neuvostoliiton armeijaa. (oppilas 47)

Kylmät ilmat. Talvisodassa oli hyvin kylmä, joskus oli -40 ja metsässä vain taisteltiin. Suomalaiset pärjäsivät paremmin kovilla pakkasilla, koska olemme sopeutuneet kylmiin ilmoihiin ja maaperän tunteminen auttoi. (oppilas 49)

Kovat pakkaset, kylmyys ja lumi olivat merkityksiä, jotka tulivat oppilaiden vastauksissa esille. Oppilaille talvisodan aika näyttäytyi kovana pakkasena, jota pahimmillaan oli noin -40 astetta. Oppilaat kertoivat, että kylmä ilma ja talvi auttoi suomalaisia, sillä suomalaiset olivat paremmin tottuneita kylmiin ilmoihiin kuin venäläiset ja pakkanen heikensi enemmän Neuvostoliiton kuin Suomen armeijaa. Oppilaiden oppikirjassa asiasta kerrotaan, että talvisodan aikana oli poikkeuksellisen kylmä ja pakkasta oli parhaimmillaan yli 40 astetta. (Historian tuulet 8, 95.)

Kylmästä ja ankarasta pakkasesta mainitsevat myös historiantutkimukset. Meinander (2006) mainitsee, että suomalaisten apuna oli talvi ja poikkeuksellisen kova pakkanen, joka vaikutti erityisesti venäläisiin (Meinander 2006, 178.) Kulju (2007) mainitsee yhtenevästi, että pakkanen oli talvisodan aikana harvinaisen kova ja kesävarusteissa Suomussalmella olleet venäläiset olivat suuremmissa vaikeuksissa kuin suomalaiset, vaikka

myös suomalaisten varusteissa oli puutteita. Suomalaisia auttoi se, että sotilaat olivat tottuneita talveen paremmin kuin venäläiset. (Kulju 2007, 197-198.)

Oppilaiden vastauksista, oppikirjoista ja historian tutkimuksista voi todeta, että niiden antamat kuvat talvisodan sääolosuhteista ovat yhtenevät. Pilli (1992) toteaa, että koulun historian opetuksen yhtenä päämääränä on oppilaiden historiatietoisuuden lisääminen. Monesti koulun ulkopuoliset kanavat välittävät oppilaille historiatietoisuutta koulua paremmin ja tehokkaammin. (Pilli 1992, 129; Virta 2008, 20.) Tutkimuksessa on aiemmin esiin tullut havainto, että oppikirjalla ja kouluopetuksella on historiatietoisuuden välittämisessä keskeinen merkitys. Tämä näkyy siinä, että oppilaiden vastauksissa näkyy monessa kohtaa oppikirjan antama kuvaus talvisodan tapahtumista.

Siviilit, lapset ja lotat sodassa

Talvisodassa siviiliväestö joutui kokemaan sodan todellisuuden monella erilaisella tavalla. Kaupunkilaiset joutuivat kokemaan Neuvostoliiton ilmapommituksia, ihmisiä joutui lähtemään evakkoon kotiseudultaan ja lapsia lähetettiin ulkomaille sotalapsiksi. Oppilaat kirjoittavat, että siviilikohteiden pommitukset olivat yksi osa talvisodan todellisuutta ja kaupungit olivat pommitusten kohteina. Tämä tarkoitti sitä, että ihmisten oli pommitusten aikana etsittävä suojaa erilaisista pommisuojusta.

Suurkaupunkeja pommitettiin ja ihmiset juoksivat monta kertaa päivässä väestönsuojiiin. (oppilas 28)

Ilmapommitus koska ihmiset viettivät kellareissa monia tunteja. (oppilas 32)

Oppilaiden vastauksissa ilmenee, että siviilit joutuivat kotirintamalla ja kaupungeissa kokemaan talvisodassa erityisesti sen, että kaupunkeja pommitettiin ja ihmiset joutuivat viettämään aikaa tuntikausia pommisuojusta useita kertoja päivässä. Suomessa Helsinkiä ja muita suurempia kaupunkeja pommitettiin mutta vastauksissa ei tarkemmin määriteltä, mitä kaupunkeja pommitettiin vaan vastaukset pysyivät yleisellä tasolla. Vastauksissa nousee esille, että ihmiset käyttivät ilmapommitusten aikana kellareita suojiinaan. Oppikirjassa tuodaan esille, että Suomen suurimpia kaupunkeja pommitettiin sodan alussa ja kymmeniä ihmisiä kuoli niiden seurauksena. (Historian tuulet 8, 94.) Kirjassa ei kuitenkaan mainita siitä, mitkä kaupungit joutuivat pommitusten kohteiksi.

Talvisodan pommituksista kirjallisuudessa mainitaan, että sodan alkuvaiheessa hyökkäykset kohdistuivat Suomen suurimpiin kaupunkeihin sekä ilmavoimien tukikohtia että laivastoa vastaan. Sodan jatkuessa pommituskohteiksi valikoitiin kohteita ympäri maata riippumatta sen sotilaallisesta merkityksestä. (Juutilainen 1999, 658-659.) Sander (2010) mainitsee, että tammi-helmikuun vaihteessa pommitukset suuntautuivat eri puolille Suomea. Silloin pommitettiin myös Poria, joka koki pahoja tuhoja ja ihmisiä sai surmansa väestönsuojissa. (Sander 2010, 404-405.) Talvisodasta kertovassa kirjallisuudessa kerrotaan, että eri kohteita Suomessa pommitettiin koko talvisodan ajan. Oppikirjan tekstistä saa helposti sen kuvan, että pommitukset ajoittuivat vain sodan alkuun.

Oppikirjan tekstillä ei ole ollut merkittävää vaikutusta oppilaiden pommituksista muodostuneen kuvan muotoutumiseen, sillä oppikirjassa ei puhuta pommisuojoissa ja kellarissa olemisesta ja niihin menemisistä useita kertoja päivässä. Oppilaiden vastauksien perusteella näyttää siltä, että esiintuotujen tietojen taustalla ovat muut lähteet kuin oppikirjan tuottama tieto. Virta (2008) mainitsee, koulu on yksi tekijä oppilaan historiakuvan muotoutumisessa mutta keskeinen merkitys kuvan muotoutumisella on myös mediassa, oppilaiden perheissä ja yhteiskunnassa esiin tulevilla kertomuksilla sekä myös muilla historiaan liittyvillä lähteillä (Virta 2008, 15-17.) Oppilaiden esille nostama merkitys pommituksista kertoo, että oppilaat saavat tietoa myös muiden lähteiden kautta kuin vain kouluopetuksen välittämänä.

Oppilaat pitivät tärkeänä, että saivat tietoa, millaista tavallisilla ihmisillä oli sodan aikana. Tavallisten ihmisten näkökulma sota-ajasta antaa tapahtumille erilaisen näkökulman kuin asioiden käsitteleminen vain sota tapahtumista käsin. Oppilaat pitivät tämän näkökulman esilletuloa mielenkiintoisena asiana ja nostivat sen antamissaan vastauksissa esille.

Uutispätkä, jossa sodan aikaan elänyt mies kertoi Mainilan laukauksista ja ihmisten tunnelmista. Oli mielenkiintoista kuulla jonkun kertovan sota-ajasta oman kertomuksen pohjalta, eikä pelkästään lukea tietoa kirjasta. (oppilas 21)

Siviileiden elämän vaikeudet jäi ehkä jonkin verran surettamaan, kun katsoimme erilaisia video pätkiä. (oppilas 39)

Elokuva talvisodan tapahtumista. Se jäi mieleen, koska elokuvassa oli talvisodan tapahtumat tiivistettynä ja tavallisen kansalaisen näkökulmasta kerrottu. (oppilas 42)

Oppilaat kertovat vastauksissaan, että tavallisten ihmisten kokemukset ja heidän vaiheensa sodasta olivat mielenkiintoisia ja ne saivat oppilaiden vastauksissa keskeisen merkityksen. Oppilaat tuovat esille, että ihmisten omat kokemukset sodasta olivat mielenkiintoisia ja se toi aiheeseen tavallisen ihmisen näkökulman, jota pidettiin oppilaiden antamissa vastauksissa tärkeänä. Vastaukset kertovat lisäksi siitä, että hyvin valituilla ja asioista selkeästi kertovilla dokumentti elokuvilla saadaan aihealueeseen uusia ja erilaisia näkökulmia, joita oppikirjan tekijät eivät ole voineet ottaa teoksiinsa mukaan. Oppilaat pitivät tärkeänä, että tapahtumista saa tietoa myös muista lähteistä kuin oppikirjasta.

Arola (1992) mainitsee, että erilaisien kulttuurituotteiden kuten elokuvien, sarjakuvien, draaman ja kaunokirjallisuuden avulla on mahdollista luoda historian opiskeluun mielenkiintoa ja niiden avulla oppilas voi ymmärtää historian erilaisia ilmenemismuotoja. Kulttuurituotteilla on lisäksi toisistaan poikkeava tapa tulkita erilaisia historian ilmiöitä. Koulussa nämä kulttuurituotteet voivat toimia menneisyyden korvikkeina, joiden avulla päästään käsiksi historiaan ja sen erilaisiin tulkintoihin. Erilaisista lähteistä saadut tulokset laittavat oppilaat ajattelemaan, miten eri lähteistä saadut tiedot ovat yhteneviä aiheesta olevaan tieteelliseen tietoon ja oppilaiden tapauksessa oppikirjan tekstiin. (Arola 1992, 169-170.) Vastaukset kertovat, että koulussa käsitellyt elokuvat ja dokumentit ovat olleet oppilaiden mielestä hyödyllisiä ja mielenkiintoisia, sillä niistä sai talvisodan tapahtumista erilaisen kuvan kuin oppikirjasta lukemalla. Dokumentit ovat auttaneet oppilaita ymmärtämään, että talvisotaan kuului paljon sellaista, joka ei liittynyt pelkätään rintamalla olleisiin tapahtumiin.

Oppilaiden vastauksissa tavallisten ihmisten vaiheet nousevat esille useasta näkökulmasta. Vastauksissa kerrotaan, että talvisodan aikana ihmisiä joutui lähtemään evakkoon ja sotaa pakoon erityisesti rajaseuduilta. Siviileihin liittyvissä vaikutuksissa evakot olivat yksi ryhmä, johon sota vaikutti erityisen merkittäväällä tavalla, sillä he menettivät kotinsa ja suuren osan omaisuudestaan.

Se jäi mieleen että 420000 ihmistä joutui jättää kotinsa jos vaikka nyt pitäisi asuttaa yli 400000 ihmistä. (oppilas 9)

Evakkoon lähti monia kymmeniä tuhansia ihmisiä itä-suomesta pakoon. (oppilas 32)

Se että kaikki Karjalassa asuneet menettivät kotinsa, tavaransa ja kaiken. Ja että he joutuivat muuttaa aivan uuteen ympäristöön. (oppilas 45)

Vastauksissa oppilaat nostavat keskeisenä merkityksenä esille, että suuri joukko ihmisiä Itä-Suomesta ja Karjalasta joutui jättämään kotinsa. Samalla he menettivät kotinsa ja omaisuutensa sekä joutuivat muuttamaan uuteen ympäristöön. Vastaukset antavat viitteitä siitä, että oppilaat liittivät evakkojen muuton siihen, miten nykyään olisi mahdollista asuttaa yhtä suuri joukko ihmisiä Suomeen. Opetussuunnitelman perusteissa (2004) historian opetuksen tehtäväksi asetetaan juuri se, että oppilas osaisi käsitellä oman ajan ja menneisyyden ilmiöitä kriittisesti. (POPS 2004, 222; KOPS 2004; Veijola 2013, 97.) Vastaukset kertovat osaltaan, että oppilaille on muodostunut valmiuksia käsitellä esille tulevia asioita kriittisesti ja liittää ne tämän päivän ongelmiin ja pohtia sitä, olisiko nykyoloissa mahdollista evakkojen suurimittainen asuttaminen muualle Suomeen.

Oppilaiden oppikirjan talvisota kappaleessa ei puhuta evakoista mitään. Kirjassa asiaa käsitellään omassa ”Elämää sota-ajan Suomessa” kappaleessa, jossa kerrotaan, että noin 420000 karjalaista joutui lähtemään talvea vasten siirtolaisiksi muualle Suomeen. Mukaansa he pystyivät ottamaan vain välttämättömimmät tavaransa mutta suurin osa omaisuudesta jäi sotatoimialueelle. (Historian tuulet 8, 108.) Oppilaiden vastauksista on nähtävissä myös tässä yhteydessä se, että oppikirjan tekstillä on ollut merkitys tietojen rakentumisessa.

Siviilien tilanteeseen liittyy myös lapsien kohtalo sodassa. Oppilaat tuovat vastauksiinsa esille, että sota oli lapsille myös poikkeuksellista aikaa ja he joutuivat kokemaan sodan omista lähtökohdistaan.

Katsoimme elokuvaa, jossa puhuttiin talvisodasta lasten näkökulmasta. Se oli mielestäni kiinnostavaa ja silmiä avaavaa. Yksi tyttö joutui muuttaa kotoa, joka on kamalaa. (oppilas 7)

Sotalapsien lähtö Ruotsiin on mieleenpainuva, koska isovanhempani lähti myös ja älytöntä ajatella, että sinne mennessä yleensä lähdettiin yksin ja kielitaidottomana. (oppilas 19)

Osalle lapsista talvisota merkitsi muuttoa omasta kodista ja oppilaat kertoivat siitä, että talvisodan käsitteleminen lapsien näkökulmasta oli merkittävää ja erityisesti kiinnostavaa, sillä se antoi tietoa siitä, millaista lapsien arki sota aikana saattoi olla. Oppilaat olivat mm. havainneet, että toisille se oli muuttamista pois omasta kodistaan. Vastauksissa ilmeni merkittävänä asiana se, että oman suvun vaiheet ovat olleet mielenkiinnon kohteita. Sodasta oli jäänyt merkittävänä mieleen, että oma isovanhempi oli joutunut

lähtemään sotalapiseksi kielitaidottomana vieraaseen maahan. Vastaus kertoo, että oman suvun vaiheet talvisodasta ovat olleet oppilaalle merkittävässä asemassa ja näitä asioita olisi hyvä käsitellä myös kouluopetuksessa.

Oman suvun muistelukerronnassa on Ahosen (2002) mukaan tapahtunut kato ja isovanhemmat eivät ole halunneet kertoa suvun perimätietoa nuoremmille. Kerronnan syihin on vaikea löytää yhtä pätevää syytä, mutta monesti poliittisesti arat aiheet ja tuskalliset muistot historian tapahtumista ovat olleet syitä, miksi asioista on haluttu vaieta. (Ahonen 2002, 68.) Esille tullut merkitys kertoo kuitenkin siitä, että muistelukerronnalla on ollut merkitystä oppilaan historiatietoisuuden rakentumisessa, vaikka sen suosio on viimeisimpien vuosikymmenten aikana vähentynyt. Tämä antaa viitteitä siihen, että muistelukerronnalla olisi käyttöä oppilaiden historiatietoisuuden rakentumisessa.

Lotat autoivat talvisodan aikana monissa asioissa rintamalla olevia sotilaita. Lottien panos ja merkitys on noussut esille oppilaiden antamissa vastauksissa. Tämä kertoo siitä, että oppilaita on selvästi kiinnostanut se, miten lotat osallistuivat sotaan.

Lotat, ne oli kiinnostavia, kuinka he ovat auttaneet sotilaita myös rintamalla. (oppilas 5)

Puhuimme myös paljon lottien muiden järjestöjen toiminnasta. He joutuivat tehdä paljon töitä ja esim. lotat autoivat sotilaita myös rintamalla. Mielestäni lotille on syytä osoittaa kunnioitusta, sillä he joutuivat kokemaan paljon. (oppilas 7)

Tärkeää oli itselleni lottien toiminta ja avustus sodassa, kuinka rohkeita he olivat lähtiessään auttamaan miehiään vapaaehtoisesti. (oppilas 19)

Vastauksissa ilmenee, että oppilaista oli mielenkiintoista, arvokasta sekä tärkeää, että lotat autoivat rintamalla olevia sotilaita ja tekivät paljon erilaisia töitä ja olivat rohkeita lähtiessään auttamaan miehiä rintamalle vapaaehtoisesti. Vastauksessa nostetaan esille, että lotille on tämän takia syytä osoittaa kunnioitusta. Oppikirjan varsinaisessa talvisotakappaleessa lottia ei mainita eikä heidän toimiaan käsitellä. Oppikirjassa on kuitenkin kappale, jossa mainitaan, että naisia toimi sodan aikana lottina erilaisissa tehtävissä ja vapauttaen miehiä rintamille. (Historian tuulet 8, 104-105.) Oppilaiden vastauksissa näkyy, että asiaa on käsitelty myös oppitunneilla. Toinen opettaja tuo vastauksessaan esiin, että ”*Faktojen lisäksi olen painottanut myös tavallisen ihmisen ääntä. (opettaja 2)*” Tämä vahvistaa opettajan esille tuomaa näkemystä, että opetuksessa on haluttu pai-

nottaa yleisen näkemyksen lisäksi myös tavallisen ihmisen oloja talvisodassa. Oppilaat ovat tutustuneet tavallisten ihmisten arkeen monenlaisten ihmisten näkökulmasta.

Rantala (2012b) mainitsee suomalaisille lapsille tehdystä tutkimuksesta, jossa saatiin viitteitä siitä, että lapset olivat kiinnostuneita arkipäivään liittyvistä historian ilmiöistä sekä tavallisten ihmisten historiasta. Lapsilla oli kiinnostusta omien vanhempien ja omaan sukuun liittyviin historian ilmiöihin. (Rantala 2012b, 51.) Torstin (2012) tutkimustulos on samansuuntainen, sillä 75 % suomalaisista vastaajista kertoi, että olivat tutustuneet sukunsa tai perheensä historiallisiin vaiheisiin viimeisen vuoden aikana. (Torsti 2012, 41-44.) Tutkimustulokset kertovat, että oppilaita kiinnostaa tavallisten ihmisten historia ja oman suvun vaiheista ollaan kiinnostuneita. Oppilaiden vastaukset osoittavat, että heillä oli kiinnostusta tavallisten ihmisten vaiheisiin ja kokemuksiin talvisodan ajalta. Kouluopetuksessa oppilaita kiinnostaviin aiheisiin olisi syytä paneutua syvällisemmin ja oman suvun tai jonkun oppilaita kiinnostavan henkilön vaiheisiin voitaisiin tutustua tutkimalla sitä, miten toinen maailmansota ja sitä seurannut jälleenrakennus yms. ovat vaikuttaneet tutkitun henkilön vaiheisiin.

Rauhansopimus ja alueluovutukset

Välirauhansopimuksen allekirjoittaminen lopetti Suomen ja Neuvostoliiton välisen talvisodan mutta rauhan ehdot olivat Suomelle ankarat. Neuvostoliitto asetti rauhanehdot ja Suomi joutui ne hyväksymään ja luovuttamaan alueita Neuvostoliitolle. Sodan lopettamiseksi ehtojen hyväksyminen oli ainoa vaihtoehto.

Mieleeni jäi myös rauhansopimuksen kirjoitus, sillä Suomi joutui luovuttamaan Venäjälle paljon alueita. (oppilas 15)

Neuvostoliitto asetti rauhanehdot ja jouduttiin luovuttamaan Karjala ja Hankoniemi (sotilastukikohdaksi) Neuvostoliitolle. (oppilas 27)

Oppilaiden vastauksissa nousi yhtenä merkityksenä esille rauhansopimuksen allekirjoittaminen ja siitä seuranneet alueluovutukset Neuvostoliitolle. Oppilaat mainitsevat, että Neuvostoliitto asetti ehdot ja niihin kuuluivat alueluovutukset sekä Hankoniemen luovuttaminen sotilastukikohdaksi. Oppilaat mainitsevat ainoastaan muutamia paikkoja mutta muuten vastaukset vain toteavat, että alueita jouduttiin luovuttamaan Neuvostoliitolle. Oppilaiden käyttämässä oppikirjassa kerrotaan tarkasti siitä, mitä Moskovan rau-

hansopimuksessa Neuvostoliitolle piti luovuttaa. (kts. Historian tuulet 8, 98.) Oppilaiden vastauksista voi huomata, että luovutettavien alueiden listalta ei muisteta kuin vain jokin tai joitakin paikkoja, mutta ei koko luetteloa. Vastaukset kertovat, että alueluovutukset muistetaan yleisellä tasolla mutta tarkemmat sisältötiedot ja millaisia alueita Neuvostoliitolle sodan jälkeen jouduttiin luovuttamaan, on kuitenkin unohdettu jakson läpikäymisen jälkeen.

Tässä tulee esille tutkimuksessa jo aiemmin esille tuomani näkemys siitä, että historian runsaat sisältötiedot joudutaan koulussa käymään läpi pintapuolisesti ja oppilaat kokevat ne helposti hajatiedoiksi, joita opetellaan ulkoa kokeeseen ja unohdetaan sen jälkeen. (Rantala & Ahonen 2015, 109; Veijola 2013, 91; Virta 2002, 36; Pilli 1992, 122, 126.) Pelkästään muistin varassa olevat listat ja historian tapahtumat ja tiedot unohtuvat helposti jos niillä ei ole oppilaiden ajattelussa selkeää tartuntapintaa ja asioita ei ole tarvinnut käsitellä oman tiedonrakennusprosessin kautta.

Simo Häyhä – talvisodan kuuluisa sotilas

Talvisota ja sen käsitteleminen koulussa perustuu monessa suhteessa suurten linjojen tarkasteluun. Oppitunneilla käydään läpi sodan päälinjat ja tärkeimmät tapahtumat. Talvisotaan ja sen historiaan liittyy suurien linjojen lisäksi keskeisesti myös yksilöt. Rintamasotilaat kuuluvat keskeisesti talvisotaan ja sen historiaan. Oppilaiden vastauksissa on noussut tässä tutkimuksessa jo aiemmin esille, että he ovat kiinnostuneita tavallisten sotilaiden ja siviilien toiminnasta sodassa. Oppilaat tuovat vastauksissaan esille suomalaisen tarkka-ampujan Simo Häyhän ja hänen saavutuksensa ja toimintansa sodassa.

Simo Häyhä dokumentti joka oli suomalainen tarkka-ampuja. Tappoi muutamia satasia venäläisiä. (oppilas 66)

Suomalaisten tarkka-ampuja Simo Häyhä, joka ampui 300-500 Neuvostoliiton sotilasta ja oli Suomen merkittävin tarkka-ampuja. (oppilas 72)

Simo Häyhä ”white dead” tarkka-ampuja. Ampui ilman kiikaria. Koska oli yksi talvisodan kuuluisimmista henkilöistä. (oppilas 81)

Oppilaiden talvisodalle antamissa merkityksissä Simo Häyhä koettiin mielenkiintoiseksi ja samalla myös merkittäväksi henkilöksi, sillä hän onnistui ampumaan paljon venäläisiä. Oppilaat nostavat esille lukuja siitä, miten paljon Häyhä venäläisiä onnistui sodassa

surmaamaan ja kuinka tämä teki hänestä merkittävän ja kuuluisan sotilaan. Lisäksi tarkka-ampujan toiminta ilman kiikaritähtäintä nousee oppilaiden antamissa vastauksissa esille ja on heille keskeinen merkitys puhuttaessa Simo Häyhästä.

Talvisotakirjallisuudessa Häyhästä tuodaan esille, että hän syntyi maalaistalon pojaksi ja 17-vuotiaana hän liittyi paikalliseen Rautjärven suojeluskuntaan. Häyhästä kerrotaan, että jo suojeluskunnassa hän oli erinomainen aseiden käsittelijä ja ampuja. Talvisodassa Häyhä ampui ilman kiikaria ja kauimmaisat maalit olivat noin puolen kilometrin etäisyydeltä, joita pidettiin uskomattomina suorituksina. Tarkka-ampujana Häyhä ampui todistettavasti yli 200 venäläistä ennen kuin haavoittui maaliskuun alkupuolella 1940. (Römpötti 1999, 529-536.) Oppilaiden vastauksissa nousee esille samoja piirteitä, mitä historian tutkimus tuo aiheesta esille. Tutkimustiedon ja dokumentin yhdistäminen antaisi oppilaille asiasta monipuolisen kokonaiskuvan.

Oppilaiden vastaukset kertovat Häyhän toiminnasta rintamalla ja tarkka-ampujana. Esille nostetut asiat ovat ainakin osalle oppilaista olleet mielenkiintoisia ja merkittäviä tietoja kyseisestä henkilöstä. Vastauksista ei kuitenkaan pysty tulkitsemaan sitä, mitä muuta katsotussa dokumentissa Häyhästä kerrottiin ja mitä hänelle sodan aikana ja sen jälkeen tapahtui. Tässä suhteessa oppilaiden vastaukset jäävät yksittäistietojen tasolle ja asioiden syvällisempää oppimista ei vastauksien perusteella ole kuitenkaan nähtävissä. Ehdettä ja monipuolista kokonaiskuvaa oppilaille ei Häyhästä ole muodostunut.

Oppilaiden vastaukset ja kiinnostus Simo Häyhään ja laajemmin katsottuna tavallisten ihmisten osallistumisesta sotaan kertoo siitä, että oppilaiden kanssa olisi hyödyllistä käsitellä tavallisten ihmisten toimintaa sodassa ja sota-aikana. Olen tutkimuksessani aiemmin lainannut Rantalan (2012b) ja Torstin (2012) tutkimustuloksia, joiden perusteella lapset ovat kiinnostuneita tavallisen ihmisen historiasta (Rantala 2012b, 51; Torsti 2012, 41-44.) Oppilaiden vastauksista saamani näkemyksen mukaan tavallisten ihmisten historia kiinnostaa oppilaita ja henkilöhistoriaa olisi oppilaiden kanssa hyödyllistä käsitellä yhdessä aikakauden laajemman käsittelyn kanssa. Samalla se antaisi oppilaille aikakaudesta erilaisen mutta varmasti myös monipuolisemman kuvan kuin vain suuria linjoja käsittelevässä opetuksessa. Tarkoitin tällä sitä, että kouluopetuksessa tarvitaan sekä laajojen että myös suppeampiin asioihin menevää historian tarkastelua.

6.2.6 Ullakkokomppania-sarja ja päiväkirja talvisodasta

Päiväkirjan kirjoittaminen ja tiedon soveltaminen

Oppilaiden antamissa vapaissa vastauksissa Ullakkokomppania-sarjan katsominen ja päiväkirjan kirjoittaminen nousi yhdeksi keskeiseksi merkityskokonaisuudeksi. Oppilaat kertovat, että talvisotaan tutustuttiin sarjan ja siitä kirjoitetun päiväkirjan avulla. Oppilaiden oli ensin katsottava Ullakkokomppania-sarja ja vasta sen jälkeen heillä oli valmiuksia kirjoittaa päiväkirjaa sen pohjalta. Tehtävän tekemisessä oppilaiden oli käytettävä myös muita lähteitä kirjoittamisen tukena.

Jouduimme kirjoittaa elokuvan ja muun materiaalin avulla omaa päiväkirjaa, jossa olimme lapsia talvisodassa. Se oli todella haastavaa, sillä tietoa joutui soveltamaan paljon. Se oli opettavaista. (oppilas 7)

Katsoimme Ullakkokomppania elokuvaa jossa oli 4 jaksoa. – Meidän piti tehdä jokaisesta jaksosta joku tehtävä. Se oli mieleenpainuvaa koska siinä piti miettiä mitä edellisessä jaksossa oli tapahtunut ja piti kirjoittaa paljon sovellettua tietoa. (oppilas 10)

Paras tehtävä oli tehdä peda.net:iin oma päiväkirjaa, koska sai soveltaa tietoa, eikä vaan kirjoittaa suoraa vastausta. Siinä tarvitsi tiedon soveltamisen taitoa. (oppilas 13)

Oppilaiden antamissa vastauksissa yhtenä keskeisenä merkityksenä nousee esille päiväkirjan kirjoittaminen Ullakkokomppania-sarjan pohjalta sekä eri lähteistä saatujen tietojen soveltaminen päiväkirjan kirjoittamisessa. Sarjan ja muiden lähteiden pohjalta kirjoitettiin omaa päiväkirjaa sodan tapahtumista. Tehtävä on vaatinut oppilailta eläytymistä ja talvisodan lapsen asemaan asettumisen taitoa, sillä heidän piti tehtävässä olla kyseisen aikakauden lapsia.

Rantala ja Ahonen (2015) toteavat, että historiallisen empatian opettamisen tavoitteena on opettaa oppilaita ymmärtämään, miksi talvisodan aikaiset ihmiset toimivat kyseisissä olosuhteissa tietyllä tavalla. Oppilaiden on ymmärrettävä tehtävää tehdessään aikakauden olosuhteet ja ajattelutavat ja heillä pitää olla riittävästi tietoa käsiteltävästä ajanjaksosta ja ihmisten ajattelutavoista. Oppilaiden pitäisi samanaikaisesti pystyä eläytymään talvisodan ihmisen asemaan ja hallita aikakauden historiallinen konteksti. Useasti eläy-

tyminen on ainoastaan kuvittelua ja historiallinen ymmärrys jää silloin toteutumatta. (Rantala & Ahonen 2015, 183-185; kts. Pilli 1992, 145.) Oppilaiden vastaukset osoittavat, että päiväkirjan kirjoitustehtävässä on ensin pitänyt tutustua Ullakkokomppania-sarjan ja lisälähteiden avulla aikakauden ihmisen asemaan ja talvisodan aikaiseen kontekstiin. Oppilaat ovat joutuneet miettimään aikakauden olosuhteita ja kirjoittamaan sen jälkeen sovellettua tietoa aiheesta.

Tärkeänä päiväkirjaan liittyvänä merkityksenä oppilaat tuovat esille, että tehtävä opetti ennen kaikkea tiedon soveltamisen taitoa, eikä tehtävän tekemisessä voinut kirjoittaa suoraa vastausta. Oppilaat kertovat, että opiskelumuotona päiväkirjan kirjoittaminen ja siihen liittyvän tiedon etsiminen sekä soveltaminen koettiin haastavaksi mutta samalla opettavaiseksi oppimiskokemukseksi. Vastauksissa oppilaat mainitsevat tehtävän edellyttäneen, että edellisen jakson tapahtumia ei voinut unohtaa vaan piti miettiä aiempien jaksosten tapahtumia. Haasteellisen tehtävästä teki se, että päiväkirjaan laitettava tieto piti itse kerätä erilaisista lähteistä eikä opettajan valmiiksi antamista vastauksista. Oppilaiden vastauksista on nähtävissä, että koulussa opetettavan tiedon ei tarvitse olla opettajan valmiiksi jäsentelemää vaan itse etsitty ja tuotettu tieto on oppimisen kannalta motivoivaa. Oppilaiden oppimisen kannalta on tärkeää, että hän osaa ja saa käyttää erilaisia lähteitä ja luoda niiden pohjalta omia perusteltuja tulkintoja historiaan liittyvistä ilmiöistä.

Oppilaiden vastaukset kertovat, että tehtävässä he ovat toimineet historian tutkijan tavoin. Tutkivassa oppimisessa oppilas joutuu itse keräämään aineistoa ja tulkitsemaan sitä sekä kokoamaan tuloksensa yhtenäiseksi kirjallisiksi tai suullisiksi tuotokseksi. Tämä myös tarkoittaa, että oppilaat joutuvat sietämään tiedollista epävarmuutta, sillä kaikkiin kysymyksiin ei löydy valmista vastausta. Oppilaalta edellytetään tutkivassa oppimisessa historiallisen ajattelutavan oppimista, jossa omaksutaan sekä lähdekriittisyyttä että historian aika- ja syykäsitteitä. Tutkivassa oppimisessa on myös hyväksyttävä, että kaikkiin asioihin ei ole oikeaa vastausta. Tämä edellyttää opettajalta, että hänen näkemysensä ei ole ainut ja oikea käsiteltävästä asiasta. (Virta 2002, 41, 43; Veijola 2013, 98-99.) Oppilaat ovat kokeneet tehtävän hyödyllisenä ja opettavaisena. Tämä osoittaa, että asioita voidaan opetella opettajajohtoisesta opetuksesta poikkeavalla tavalla. Tehdyssä tehtävässä oppilaat ovat saaneet itse olla aktiivisia historiallisen tiedon etsijöitä ja sen tulkitsijoita.

Sota-ajan ihmisten elämään tutustuminen

Ullakkokomppania sarja nousi oppilaiden vastauksissa keskeisesti esille. Kaikille Ullakkokomppanian katsominen ei kuitenkaan merkinnyt kiinnostusta samoihin asioihin vaan niissä on nähtävissä eroja. Osalle oppilaista Ullakkokomppanian sisällöllinen puoli sai keskeisemmän merkityksen kuin tehtävän opetusmenetelmällinen näkemys.

Ullakko komppania. Teimme peda.net:iin 5-osaisen päiväkirjatyylisen kirjoittelman itse keksimän hahmon elämästä Suomen sota-aikaan (henkilö kasvoi sotapahtumien mukaan 12-17v. Talvisota – lapinsota) Siinä oppi hyvin sota-ajan ihmisten elämää minkä opetusta pitäisi painottaa. (oppilas 3)

Ullakko komppania, sitä oli mukava katsoa ja oppi aika paljon uutta ja tiesi enemmän sen aikaisesta elämästä. (oppilas 17)

Ullakkokomppania-sarjasta sai käsitystä millaista perheiden arki oli esim. talvisodassa. (oppilas 21)

Oppilaiden vastauksissa Ullakkokomppanian katsomisesta nousee keskeisenä merkityksenä esille, että sarja kertoi ja opetti oppilaille uutta ihmisten, perheiden ja lasten elämästä sota-aikana. Päiväkirjaa kirjoittaessa oppilaat joutuivat pohtimaan, millaista oli perheiden arki ja mitä töitä ja tehtäviä lapset joutuivat sodan aikana tekemään. Sarja auttoi oppilaita ymmärtämään paremmin ihmisten elämää sota-ajan Suomessa. Oppilaiden vastauksien mukaan tämän tyylistä opetusta pitäisi koulussa painottaa.

Opettajan valitsema Ullakkokomppania-sarja ja päiväkirjan kirjoittaminen on antanut oppilaille talvisodasta mielenkiintoa herättävän kuvan. Heidän antamissa merkityksissä sarjan katsomista pidettiin opettavaisena kokemuksena. Osa oppilaista mainitsee ainoastaan siitä, että sarjan katsominen opetti sota-ajan elämää mutta päiväkirjan kirjoittamisen merkityksestä oppimisprosessin edistäjänä ei mainita. Ilmeisesti päiväkirjan kirjoittaminen ei ole ollut kaikille merkittävä ja opettavainen kokemus. Oppilaslähtöisillä työtavoilla on hyvä tutustua historian erilaisiin ilmiöihin ja tavallisten ihmisten elämään esimerkiksi sota-aikana. Tämä myös tarkoittaa, että opettajan on sisäistettävä, mitä tutkiva oppiminen on. Se ei ole ainoastaan ryhmätöiden tekemistä vaan asioiden ja ilmiöiden tutkimista, joihin opettajalla kuin oppilaillakaan ei ole valmista vastausta. Historian taitojen opettaminen johtaa pysyvämpään oppimistulokseen ja sovellettavampaan osamiseen kuin pelkkien faktojen opettaminen. (Veijola 2013, 99.) Tehtävä osoittaa, että

koulussa on opeteltu historian ajattelutaitojen oppimista, historiallisen tiedon soveltamista sekä erilaisten lähteiden tulkintaa.

6.2.7 Talvisodan asiayhteydestä ”vieraantuneet” vastaukset

Tuntematon sotilas, lapin sota, Hitlerin keskitysleirit ja Stalinin Neuvostoliitto

Oppilaiden avoimiin kysymyksiin antamissa vastauksissa nousi esille mielenkiintoisia asiakokonaisuuksia. Oppilaiden tehtävänä oli vastata kysymykseen, jossa tiedusteltiin talvisotaan liittyviä mieleenpainuvia asioita ja tapahtumia. Oppilaiden vastaukset liittyvät toisen maailmansodan aikakauteen mutta heidän vastauksena käsittelivät muita historian tapahtumia kuin talvisotaa.

Lapinsota. Koska kun saksalaiset piti ajaa pois suomesta he polttivat suurimman osan taloista lapissa jossa he puolustivat Suomea Venäjää vastaan. (oppilas 22)

Tuntematon sotilas. (oppilas 74)

Katsottu tuntematonta sotilasta, siitä sai hyvän käsityksen sodasta. (oppilas 80)

Osalle oppilaista toinen maailmansota ajanjaksona ei ole muodostunut kovin selkeäksi ajanjaksoksi. Osoituksena tästä on, että vastauksissa nostetaan esille Tuntemattoman sotilaan katsominen sekä Suomen ja Saksan välillä käymä Lapin sota. Tämä osoittaa, että maailmansota on jäänyt epäselväksi ajanjaksoksi ja maailmansotaan liittyvät eri tapahtumat eivät ole muodostuneet selkeäksi kokonaisuudeksi. Elokuvia tai dokumentteja katsottaessa oppilailla pitäisi olla kuva siitä, mihin kohtaan kyseinen elokuva tai dokumentti ajallisesti sijoittuu. Ilman aikaperspektiivin ymmärtämistä oppilaan on vaikea sijoittaa katsottu filmi oikeaan asiayhteyteen. Epäselvyys asiayhteydestä sekoittaa oppilaan historian kokonaisuuksien ymmärtämistä. Saadut vastaukset osoittavat, että oppilaiden historiallinen aikakäsitys ja eri tapahtumien jäsentäminen oikeaan järjestykseen maailmansodan historiassa ei ole vielä selkiytynyt vaan sodat näyttävät oppilaille yhtenä isona järjestymättömänä möykkynä.

Kaikille oppilaille aikaperspektiivin ymmärtäminen ei historian oppimisessa ole kaikista tärkeimpiä asioita ja siihen ei ole kiinnitetty huomiota. Oppilaille elokuvan katsomisessa saattoi olla tärkeämpää keskittyä siihen, mitä Tuntemattomassa sotilaassa tapahtui ja

millaista elämä rintamalla saattoi olla. Toisaalta elokuvan katsominen saattoi merkitä osalle oppilaista sitä, että sai vain katsoa elokuvaa ja olla ajattelematta sen tarkemmin sen historiallista yhteyttä, vaikka se koulussa oikeassa yhteydessä olisi näytetty.

Samankaltaisesti oppilaat tuovat talvisodan asiayhteyteen keskitysleirit ja Stalinin Neuvostoliiton.

Keskitysleirit jäivät myös minulle mieleen, koska ne oli kamalia. (oppilas 1)

Hitler ja juutalaisvainot. Koska asia oli niin järkyttävä. (oppilas 59)

Katsoimme dokumentin Staliniin liittyen ja kirjoitimme asioista mitkä liittyivät diktatuuriseen valtioon. Muistan dokumentista vieläkin monia asioita, koska aihe oli kiinnostava. (oppilas 3)

Oppilaat nostavat esille juutalaisvainot ja keskitysleirit sekä Stalinin diktatuurisen valtion. Tutkimukseni näkökulmasta talvisota ei kuulu Hitlerin harjoittamaan juutalaispolitiikkaan eikä Stalinin diktatuuriseen valtioon, vaikka oppilaat niitä talvisotaa käsittelevissä vastauksissa kertovatkin. Vastaukset osoittavat, että toinen maailmansota ei näyttyä heille kovin selkeänä ajanjaksona ja asioiden sijoittaminen oikeaan aika ja paikakayhteyteen ei ole toteutunut.

Teoriaosassa olen nostanut esille aikakäsityksen ongelman. Pilli (1992) toteaa, että peruskoulussa aikakäsitteen kehittyminen on keskeneräistä. Oppilaan voi olla vaikea jäsentää yksittäisiä tapahtumia toisiinsa ja ymmärtää niiden välisiä yhteyksiä sekä hahmottaa asioita yhtenäisiksi kokonaisuuksiksi. Selkiytynyt aikakäsitys auttaa ilmiöiden jäsentämistä oikeisiin asiayhteyksiin. Oppimisen kannalta on keskeistä, että ilmiöt osataan sijoittaa oikeisiin aika- ja taustayhteyksiin, vaikka tarkkojen vuosilukujen muistaminen on kouluopetuksessa toisarvoista. (Pilli 1992, 133-134; Virta 2002, 43.) Kalela (2000) mainitsee, että aika on ilmiöiden ja asiaintilojen suhteiden selvittämisessä apuväline ja sille ei saa antaa liian suurta painoarvoa (Kalela 2000, 135.) Aikakäsitteen kehittymättömyys tulee esille vastauksissa useaan kertaan.

Tutkimukseni tutkimuskysymyksiin ollaan vastattu mm. jatkosotaan (Tuntematon sotilas), Lapin sotaan, Hitlerin juutalaisvainoihin, Stalinin diktatuuriin liittyvillä vastauksilla sekä monilla muilla talvisotaan liittymättömillä vastauksilla. Saamani vastaukset vahvistavat aiemmissä tutkimuksissa esiintyviä näkemyksiä, että ajan hahmottamiskyky ei kaikilla kahdeksannen luokan oppilailla ole selkiytynyt ja tapahtumien sijoittaminen

oikeaan asiayhteyteen on heille haasteellista ja ajanjakso näyttäytyy heille epämääräisenä kokonaisuutena. Tutkimuksesta saadun näkemyksen ja aiempien tutkimustuloksien perusteella näyttäisi olevan tarpeellista, että aikakäsitetä olisi tutkittava oppilaiden kanssa tarkemmin ja ilmiöiden sijoittumista historian eri vaiheisiin ei saisi ohittaa liian nopealla sisältöjen käsittelyllä. Myös oppikirjan rakenteen¹¹ pohjalta rakentuvan opetuksen vaarana on, että oppilaiden aikakäsitys ja tapahtumien sijoittaminen oikeaan asiayhteyteen saattaa tuoda osalle oppilaista vaikeuksia.

Kouluopetuksessa olisi tärkeää harjoitella, mihin kohtaan eri historialliset tapahtumat toisen maailmansodan aikana sijoittuvat. Vastaukset voivat myös kertoa siitä, että oppilaat eivät ole keskittyneet avoimissa kysymyksissä kovin tarkasti itse tehtävänantoon vaan ovat vastanneet johonkin toisesta maailmansodasta mieleen tulleeseen asiaan. Annettujen vastauksien ja tutkimukseni perusteella tätä voi vain arvailla, sillä tutkimuksen puitteissa asiaan oli mahdoton tarkentaa. Mikäli tutkimukseen olisi kuulunut lisänä haastattelut, olisi oppilailta voinut kysyä, miten edellä mainitut asiat liittyivät talvisotaan. Vastaukset osoittavat, että talvisota-aiheiseen kysymykseen ei olla vastattu ja ajallisesti vastaukset eivät sijoitu talvisodan kanssa samaan aikaan, vaikka toiseen maailmansotaan aika osuvatkin.

¹¹ Tutkimuskouluilla oppikirjana ollut Historian tuulet 8 käy toisen maailmansodan läpi ensin yleisen historian näkökulmasta. Suomen käymät talvisota, jatkosota, lapinsota ja elämä sota-ajan Suomessa sekä sodan päätyminen käydään läpi omina kappaleina.

7 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Tutkimuksen eettisyys

Tieteellisessä tutkimuksessa eettisten kysymyksiä pohtiminen kuuluu yhtenä osana tutkimusprosessiin. Eettisten kysymysten pohtiminen alkaa jo tutkimuksen suunnitteluvaiheessa, jatkuen aineiston hankkimisessa, aineiston analysoinnissa kuin myös tutkimustuloksien kirjoittamisessa. Tutkimuseettinen neuvottelukunta on antanut yhdeksänosaisen ohjeistuksen hyvästä tieteellisestä käytännöstä. Ohjeistuksessa mainitaan, että tutkimuksen on noudatettava rehellisyyttä, yleistä huolellisuutta ja tarkkuutta tutkimustyössä sekä tulosten arvioinneissa. Lisäksi tutkimus on suunniteltava, toteutettava ja raportoitava tieteelliselle tutkimukselle asetettujen vaatimusten mukaisesti. Tutkimuksessa sovelletaan tieteellisten kriteerien mukaisia ja eettisesti hyväksyttäviä tiedonhankinta-, tutkimus- ja arviointimenetelmiä sekä tuloksia julkistaessa niiden on oltava tieteellisesti avoimia ja vastuullisia. Tarvittaessa on hankittava myös tutkimusluvut tutkimuksen tekemiseen. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012, 6.)

Eettiset kysymykset ovat Piispan (2006) mukaan läsnä laadullisessa tutkimuksessa koko tutkimuksen ajan aiheen valinnasta aina tutkimustulosten luottamuksellisuuteen (Piispa 2006, 141.) Liikkeelle olen lähtenyt siitä, että tutkimuksen missään vaiheessa kenenkään tutkimukseen osallistuneen anonymisyys ei paljastuisi. Tutkimukseen osallistuneet koulut, opettajat ja oppilaat eivät esiinny tutkimuksen analysointivaiheessa omilla nimillään vaan heidät numeroidaan ja analyysissä he ovat kirjaimia ja numeroita. Tutkimuksessa en myöskään paljasta, mistä tutkimukseeni osallistuneet koulut ja oppilaat tulevat. Kuula (2006) mainitsee, että anonymisoinnissa juuri henkilönimet, työpaikat, koulut ja asuinalueet jätetään tutkimuksessa mainitsematta (Kuula 2006, 214-215.) Tutkimuseettisestä näkökulmasta ja sen huomioimisesta huolimatta varsinkin opettajien vastauksissa anonymisyys on hankala kysymys, sillä tutkimukseen osallistui vain kaksi opettajaa ja heidän antamat vastaukset on helppo erottaa tutkimusvastauksista. Oppilaiden vastauksissa vastaavaa ongelmaa ei ole, sillä tutkimukseen vastasi

yhteensä 91 oppilasta ja sieltä ei yksittäisen oppilaan vastauksia voi kovin helposti tunnistaa.

Tutkimuksen eettiset näkökulmat ovat olleet mukana koko tutkimusprosessin ajan. Tutkimuksen valmisteluvaiheessa lähdettiin liikkeelle siitä, pyysin tutkimukseen mukaan kaksi opettajaa ja heidän opettamansa luokat. Opettajien lähteminen mukaan tutkimukseen perustui vapaaehtoisuuteen ja omaan haluun päästä tutkimukseen mukaan. Vastaavan asian ovat tuoneet esille myös Kuula (2006) ja Eskola ja Suoranta (1998), sillä he mainitsevat, että osallistuminen tutkimukseen on perustuttava aina vapaaehtoisuuteen ja tämä sääntö koskee niin opettajia kuin oppilaita (Kuula 2006, 142-143; Eskola & Suoranta 1998, 56-57; ks. myös Tuomi & Sarajärvi 2009, 131.) Tutkimuksen suunnitteluvaiheessa kerroin opettajille alustavasti siitä, että tarkoituksena on tutkia talvisotaa ja sitä, miten opettaja aiheen opettaa ja mitä oppilaat opetuksen kautta oppivat. Alustavan tiedustelun jälkeen sain molemmilta opettajilta suostumuksen tutkimukseen osallistumisesta ja tutkimus eteni seuraavaan vaiheeseen.

Tutkimuksen suorittamista varten haettiin kunnan/kaupungin tutkimuslupa, jossa kerrottiin, mitä ja millaista tutkimusta ollaan tekemässä ja keitä se koskee. Tutkimusluvassa piti tuoda esille tutkimuksen tausta, tarkoitus ja ajankohta. Lisäksi luvassa haluttiin tietää, kuka on Pro Gradu tutkimukseni ohjaava(t) opettaja(t). Tutkimusluvassa piti myös kertoa, mitä tutkimusmateriaalille tehdään tutkimuksen valmistuttua ja kuka tutkimusvastauksia pääsee näkemään ja miten niitä säilytetään. Tutkimuseettisesti sitouduttiin siihen, että kaikki saadut vastaukset tulevat vain tutkimuskäyttöön ja saamiani tietoja ei käytetä millään tavalla tutkimukseen osallistujia vastaan. Tutkimusluvassa sitouduin pitämään kaikkien anonyymisyyden piilossa ja lupasin noudattaa hyvää tieteellistä tutkimusetiikkaa. Tämän tuovat esille myös Tuomi ja Sarajärvi (2009) kirjoittaessaan tutkimuksen eettisyydestä. Nämä vaatimukset ovat tutkimuksen luotettavuuden kannalta keskeisessä asemassa ja hyvät ja kestävät eettiset vaatimukset myös luovat turvan tutkimukseen osallistujille.

Tutkimuksen kolmannessa vaiheessa siirryttiin koulutasolle. Kuula (2006) mainitsee, että koulussa tapahtuvassa tutkimuksessa on tärkeää pyytää rehtorin sekä vanhempien suostumus tutkimukselle (Kuula 2006, 148, 152.) Molempien koulujen rehtoreihin olin

yhteydessä tutkimuksen tiimoilta ja kerroin heille tutkimukseni aiheen ja tarkoituksen. Samalla sovimme, että oppilaiden vanhemmilta kysytään lupa tutkimukselle. Tutkimuseettisesti on tärkeää, että tutkimukseen osallistuvilta oppilailta ja heidän vanhemmiltaan kysytään lupaa tutkimukseen osallistumisesta. Aarnos (2010) mainitsee, että lapsilta ja heidän vanhemmiltaan on hyvä kysyä tutkimukseen ja siihen osallistumiseen suostumus. Vanhemmilla on myös oikeus kieltää lapsen osallistuminen tutkimukseen. (Aarnos 2010, 173.) Oppilaiden vanhemmille lähetettiin sähköisessä muodossa oleva kysely Wilman välityksellä, jossa he saivat ilmaista sen, jos eivät anna lapsensa osallistua tutkimukseen. (kts. liite 1 ja 2.) Wilmassa lähetetty kysely lähetettiin koteihin useita viikkoja ennen tutkimusta, jotta oppilaiden vanhemmilla olisi mahdollisuus kieltäytyä tutkimuksesta jos kokisivat sen tärkeäksi.

Wilmassa lähetetyn lupakyselyn suhteen toimittiin kahdella erilaisella mallilla. Ensimmäisessä mallissa mahdolliset kieltäytymiset lähetettiin luokan opettajalle ja toisessa mallissa kieltäytymisistä pyydettiin lähettämään vastaus tutkimuksen tekijälle. Tähän vaikutti se, että olin toisella koululla henkilökohtaisesti pitämässä tutkimusta. Kaikkien oppilaiden vanhemmat antoivat luvan tutkimukseen osallistumisesta, sillä kukaan ei kieltänyt lastaan osallistumasta tutkimukseen.

Eettiseltä kannalta on tärkeää, että tutkimus oli oppilaille vapaaehtoinen. Ensimmäisessä tutkimuskoulussa ohjeistin luokan opettajaa huomioimaan, mikäli joku oppilaista ei halua vanhempien luvasta huolimatta tutkimukseen osallistua, annetaan hänelle mahdollisuus siitä kieltäytyä. Pitäessäni tutkimusta toisella koululla kerroin oppilaille, että tutkimus on vapaaehtoinen ja siihen ei ole pakko osallistua. Kyseisellä koululla yksi oppilas kieltäytyi osallistumasta tutkimukseen mutta kaikki muut oppilaat halusivat tutkimukseen osallistua. Tutkimukseen eettisyyden kannalta oppilaiden osallistuminen tutkimukseen perustui vapaaehtoisuuteen ja lopullisen päätöksen tutkimukseen osallistumisesta tekee oppilas itse. (Kuula 2006, 148; Eskola & Suoranta 1998, 56.)

Tutkimusprosessin ajan olen pyrkinyt noudattamaan tutkimukselle asetettuja eettisiä vaatimuksia. Tämän olen halunnut tuoda esille tutkimusprosessin mahdollisimman tarkassa ja yksityiskohtaisessa raportoinnissa. Eettisten kysymyksien pohdinta alkoi jo tutkimuksen suunnitteluvaiheessa mutta varsinaisesti eettiset kysymykset nousivat esil-

le tutkimuslupaa hakiessani ja aineistoa kerätessäni. Aarnos (2010) tuo esille tutkimuksen eettisenä näkökantana, että lapsia tutkittaessa on huolehdittava lapsiystävällisyydestä ja erityisesti siitä, että lapsien osallistuessa tutkimukseen, se ei saa häiritä oppilaiden koulunkäyntiä eikä heidän yöuniaa (Aarnos 2010, 173.) Aineiston keräämistä suunniteltaessa pohdin, miten oppilaat tutkimukseen suhtautuvat ja millainen kokemus se heille mahdollisesti olisi. Pohdinnoissani tulin johtopäätökseen, että kahdeksannen luokan oppilaat ovat jo niin isoja (noin 15-vuotiaita) ja tutkimusaiheeni ei kosketa oppilaille arkaluontoisia asioita, että tutkimuksestani ei koidu oppilaalle kovinkaan suurta lisärasitetta ja se ei häiritse heidän normaalia koulunkäyntiään ja arkirutiineitaan kovinkaan merkittävästi.

Tutkimuksen ja sen eettisyyden kannalta koin luonnollisena, että oppilaiden ja opettajien anonyymisyys pyritään pitämään salassa niin hyvin kuin se on mahdollista ja tarkempia tunnistetietoja ei tutkimuksesta löydy myöskään tutkimuspaikkakunnan suhteen. Tutkimusta tehdessäni, aineistoa analysoidessani ja tutkimustuloksia kirjoittaessani olen pohtinut tutkimuksen eettisyyttä. Koko tutkimusprosessin ajan olen halunnut toimia rehellisesti ja avoimesti sekä kertoa mahdollisimman selkeästi siitä, mitä olen tutkimuksessani tekemässä. Tutkijana olen monesti pohtinut, ovatko tekemäni tulkinnat oikeita ja tekevätkö ne oikeutta tutkittaville oppilaille ja opettajille. Tutkimusprosessin aikana tekemilläni tulkinnoilla ja havainnoilla haluan tuoda esille sekä positiivisia että kriittisiä tutkimustuloksia. Perimmäisenä tarkoituksena on, että tulkintani voisi kehittää yhteisöä rakentavalla tavalla. Tutkimuksella haluan omalta osaltani kehittää suomalaisen peruskoulun historian opettamista ja oppimista.

Tutkimuksen luotettavuus

Reliabiliteetin ja validiteetin käsitteiden avulla kuvataan monesti tutkimuksen luotettavuutta. Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuuden ja pätevyyden arvioinnit eivät tule samalla tavalla kysymykseen kuin määrällisessä tutkimuksessa. Luotettavuus rakentuu kvalitatiivisessa ja kvantitatiivisessa tutkimussuunnassa eri tavoin. (Hirsjärvi 2001, 214; Eskola & Suoranta 1998, 209.) Moilanen (1998) mainitsee, että laadulliselle tutkimukselle ei löydy mitään yhtenäistä luotettavuutta mittaavaa asteikkoa, joihin saatuja tutkimustuloksia voitaisiin verrata. Osa tutkijoista pitää validiteetin ja reliabelisuuden

vaatimuksia laadullisessa tutkimuksessa epäolennaisina kun taas osa pitää niitä kvalitatiivisessa tutkimuksessa yhtä tärkeinä kun kvantitatiivisessa tutkimuksessa. Ääripäiden väliin mahtuu kannanotto, että tutkimuksen luotettavuus on kvalitatiivisessa tutkimuksessa tärkeä, mutta sitä ei voida arvioida perinteisillä kriteereillä. (Moilanen 1998, 9.)

Heikkinen ja Syrjälä (2006) tuovat esille Kvalen (1996) näkemyksen, että laadullisessa tutkimuksessa olisi siirryttävä validiteetin käsitteestä validointiin. Tämä tarkoittaa tutkimuksen kannalta, että validiteetilla viitataan johonkin pysyvään totuuteen kun taas validioinnilla tarkoitetaan koko tutkimusprosessia, jossa ymmärrys tutkimuskohteesta kehittyy vähitellen ja tieto tutkimuskohteesta perustuu kielen välityksellä tehtyyn tulkintaan ja jokainen tulkinta voidaan tulkita uudelleen. Totuus käy jatkuvasti dialogia ja se ei voi koskaan lopullisesti valmistua. (Heikkinen & Syrjälä 2006, 149.) Kvalitatiivisessa tutkimuksessa luotettavuuden pääasiallinen kriteeri on tutkija ja tutkimuksen luotettavuuden arviointi koskee koko tutkimusprosessia, johon kuuluu niin tutkimusaineisto, aineiston analysointiprosessi kuin tutkimustulosten luotettava esittäminen. (Eskola & Suoranta 1998, 211.)

Laadullisessa tutkimuksessa tutkija on vuoropuhelussa tutkimusaineistonsa kanssa ja rakentaa aineistonsa välityksellä uutta tulkintaa tutkittavasta aiheesta. Tutkimusprosessia ja sen luotettavuutta arvioi viime kädessä sitä lukeva yleisö. Tämä edellyttää, että tutkimusprosessissa aineiston keruu, aineiston analysoiminen ja tulosten tarkasteleminen käsitteellisellä ja teoreettisella tasolla kuvataan mahdollisimman tarkasti. (Leivo 2010, 86; Creswell 2007, 205-206.) Tutkimuksessani olen pyrkinyt, että tutkimusprosessin eri vaiheet olisi jokaiselta kohdaltaan mahdollisimman selkeitä ja läpinäkyviä ja tutkimustulosten arvioiminen olisi mahdollista.

Aineiston hankinnan ja siihen liittyvät eroavaisuudet olen tutkimuksessani pyrkinyt kuvaamaan mahdollisimman tarkasti. Tällä olen halunnut osoittaa olosuhteet, miten aineisto on tutkimuskouluilta hankittu. Aineiston hankinnan eroavaisuuksilla ei ole ollut tutkimuksen luotettavuuden kannalta ratkaisevaa merkitystä, sillä tutkimuskysymyksiin vastaamiseen molempien koulujen oppilaat ovat saaneet yhtäläiset ohjeet tutkimuslomakkeiden yhteydessä olleista ohjeista. (ks. Liite 3.) Aineiston analysoinnista, tutkijan tulkinnasta ja sen vaiheista olen kertonut omassa luvussaan ja sitä en tässä yh-

teydessä käy tarkemmin läpi. Myös aineiston analysoinnin kuvaamisella olen halunnut osoittaa lukijalle tutkimuksen luotettavuutta.

Tutkimusaineiston luotettavuuden kannalta huomio kiinnittyy siihen, että tutkimuskoulujen oppilaat eivät olleet tuttuja, sillä kummankaan koulun oppilaisiin en ollut ennen tutkimusta tutustunut. Oppilaiden vastaaminen tutkimuslomakkeisiin tapahtui oman opettajan ja toisessa tapauksessa tutkijan ja opettajan johdolla. Tutkimuslomakkeisiin vastaaminen oli molemmissa tapauksissa ainutkertaista ja tutkimusasetelmaan eivät kuuluneet haastattelut kuin muutkaan lisämateriaalia tuottavat aineistonhankintatavat, joilla oppilaita olisin voinut pyytää tarkentamaan tai selventämään antamiaan vastauksia. Tutkimuslomakkeisiin vastaaminen on ollut jokaisen oppilaan vastuulla ja tämä on saattanut aiheuttaa, että kysymyksiin ei ole vastattu tosissaan ja osaan kysymyksistä on tämän syyn takia jätetty vastaamatta.

Kiviniemi (1997) mainitsee, että aineisto ei todista tutkijan tulkintojen oikeellisuutta, koska jo aineistoa kerätessä on saatettu tehdä ratkaisut, jotka vääristävät aineistosta tehtyjä tulkintoja (Kiviniemi 1997, 258.) Tutkimuksen luotettavuuden ja aineistonkeruun kannalta oppilaiden tunteminen olisi saattanut joidenkin oppilaiden kohdalla tuoda runsaampia ja yksityiskohtaisempia vastauksia mutta tutkimuksen lopputuloksen kannalta tällä ei ollut merkittävää vaikutusta. Tutkimuksen luotettavuutta olisi saattanut lisätä se, että joitakin oppilaita olisi haastateltu tutkimuksen kuluessa. Kyseisellä aineistonkeräysmenetelmällä olisi joihinkin asioihin saattanut saada tarkennuksia ja myös kattavampia vastauksia. Haastattelut eivät kuitenkaan olleet tutkimukseni aineistonkeräysmenetelmänä ja niiden hyödyllisyyttä on tämän tutkimuksen puitteissa vaikea arvioida.

Oppilaiden tutkimuslomakkeisiin käsin kirjoittamat vastaukset olen litteroinut juuri siinä muodossa kuin ne ovat tutkimuslomakkeissa olleet. Tällä olen halunnut osoittaa sen, että oppilaiden ääni tulisi näkyviin tutkimuksessani mahdollisimman aidossa muodossa ja lukijalla olisi mahdollisuus nähdä se, miten oppilaat ovat talvisotaan liittyviä aiheita ymmärtäneet ja millaisia merkityksiä he ovat sille antaneet. Opettajien antamat vastaukset ovat tutkimuksen aineistolainauksissa niissä muodossa kuin he ovat ne tutkimuslomakkeisiin kirjoittaneet. Tarkoilla ja monessa tapauksessa kokonaisella aineistolainoilla olen halunnut osoittaa lähtökohdan, josta aiheisiin liittyvät tulkintani ja pää-

telmäni olen tehnyt. Tästä huolimatta lukijan voi olla vaikea pelkkien katkelmien perusteella muodostaa asiasta selkeää kokonaiskuvaa, joka vastaavasti tutkijalla on koko tutkimusaineiston muodossa. Talvisotaan liittyvien teemojen käsittelyyn olen tämän vuoksi halunnut ottaa mukaan useampia lainoja, jolloin lukija voi saada paremman kuvan tulkintojeni rakentumisesta ja samalla päätellä, ovatko tulkintani eri merkityksistä todenmukaisia.

Tutkimuksen luotettavuutta olen halunnut parantaa hermeneuttisen viitekehyksen mahdollisimman selkeällä kuvaamisella. Tällä olen pyrkinyt antamaan lukijalle kuvauksen siitä, miten hermeneuttinen ajattelu tutkimuksessa ilmenee. Metodologian tarkastelussa tuon esille, että tutkijana en pysty hermeneuttisen ajattelun mukaan tarkastelemaan aihetta objektiivisesti, vaan tulkinnoissani on mukana ennakkoluulot ja tarkastelen asioita tietystä perspektiivistä käsin, vaikka pyrin tulkinnoissani olemaan uskollinen aineistosta nouseville merkityksille. Tutkimuksessani olen kulkenut hermeneuttisessa kehässä ja tämän prosessin ansiosta olen tarkentanut ja syventänyt aiheesta tekemiäni tulkintoja. Veijola (2013) mainitsee, että hermeneuttinen tutkimus ei ole sattumanvaraista, vaikka jokin toinen tutkija olisi tehnyt samasta aineistosta erilaisen tutkimuksen (Veijola 2013, 78.) Tutkimusta tehdessäni olen tiedostanut, että aineistostani joku muu tutkija saattaisi tehdä erilaisia tulkintoja ja päätyä erilaisiin tutkimustuloksiin. Tärkeää luotettavuuden kannalta on, että saamani tulokset olisivat mahdollisimman läpinäkyviä ja ymmärrettäviä myös tutkimusta lukevalle yleisölle.

Tutkimuksessani tarkastelen opettajien ja oppilaiden talvisodalle ja sen opettamiselle antamia merkityksiä. Oma käsitykseni talvisodasta ja sen opettamisesta sekä tutkittavien vastauksista tekemiäni tulkinnat vaikuttavat saatuihin tuloksiin. Leivo (2010) mainitsee, että tutkimusraportti on tutkijan tekemä tulkinnallinen konstruktio ja tutkimus ei tuota yhtä ja oikeaa vastausta tutkimukselle asetettuihin kysymyksiin. Lisäksi voin vain rajallisesti kuvata ja selittää niitä merkityksiä, joita opettajat ja oppilaat antavat tutkimalleni ilmiölle. (Leivo 2010, 87-88.) Tutkimuksen luotettavuutta voi parantaa sillä, että kytee tutkittavan ilmiön aikaisempiin tutkimuksiin ja teorioihin (Moilanen & Riihä 2015, 66.) Tutkimukseni luotettavuutta olen halunnut parantaa sillä, että olen sitonut tutkimuksen sekä talvisodan että historian didaktiikan teoreettisiin viitekehyksiin ja etsinyt niistä selityksiä tutkimuksessani esiin nouseviin merkityksiin. Lisäksi olen pyr-

kinyt saamaan tutkimuksen teoriaosan, varsinaisen tutkimusosan ja omien pohdintojen sekä aikaisempien tutkimuksen välille niitä yhdistäviä kytkentöjä (ks. Leivo 2010, 90.)

8 Tutkielmasta tehtävät johtopäätökset

Talvisota opettajien opettamana

Kasvatustieteen pro gradu tutkielmani tarkoituksena on selvittää, minkä merkityksen Suomen talvisota saa perusopetuksen yläkoulun historian opetuksessa. Pohdin saamiani tuloksia perusopetuksen yläkoulun oppikirjan, opettajilta ja oppilailta saamieni tulosten analyysin näkökulmasta tutkielmani teoreettisen viitekehyksen ohjaamana.

Opettajat kertovat tutkimusvastauksissaan tavoistaan, joilla ovat oppilailleen talvisodan historiaa opettaneet. Opettajien vastauksista nousee esille, että talvisodan tapahtumista ollaan kirjoitettu keskeisiä asioita muistiin. Vastauksista ilmenee, että opettajat ovat käyttäneet opetuksessaan hyväksi oppikirjaa ja siinä olevia tehtäviä. Opetuksessa on tarkasteltu kuvia, dokumentteja, tv-ohjelmia, karttoja, lehtileikkeitä ja keskusteltu ja pohdittu yhteisesti talvisotaan liittyvistä aiheista.

Vastaukset kertovat, että opetuksessa on käytetty monipuolisia opetusmenetelmiä ja oppilaiden oppimista on haluttu parantaa muistinpanojen tekemisellä, visuaalisilla sekä auditiivisella opetusmenetelmillä. Vastauksissa ilmenee, että muistinpanojen tekeminen on ainakin toisella koululla tapahtunut opettajan valmiiksi tekemän esityksen pohjalta. Tämä kertoo siitä, että oppilaat ovat saaneet kirjoittaa opettajan valmiiksi jäsentelemät tiedot vihkoihin. Tunneilla käydyt keskustelut ja tehtävien tarkastukset kertovat osaltaan siitä, että toiminta on tapahtunut ainakin näiltä osin opettajajohtoisesti.

Opettajien vastauksista ei saa tarkkaa käsitystä siitä, millaisia opetus- ja tulkintamenetelmiä käyttämällä karttoja, dokumentteja (video/kirjallisia), lehtileikkeitä ja kuvia on opetuksessa tarkasteltu. Vastaukset eivät kerro, onko kyseisiä asioita ja materiaaleja käyty läpi yhdessä opettajan johdolla vai onko materiaaleihin tutustuttu yksin tai parin kanssa työskennellen. Vastauksista ei myöskään ilmene, onko materiaalien pohjalta

tehty kirjallista tai muuta tehtävää, joissa oppilaiden on pitänyt itsenäisesti työstää käsiteltäviä materiaaleja.

Tutkimuksesta saamani näkemyksen pohjalta on havaittavissa, että kuvien, karttojen tai erilaisten dokumenttien tarkasteleminen opettajan johdolla ei tuota lopputulosta, joissa oppilaiden historian tulkintataidot kehittyvät ja he eivät opi käyttämään historiallista tietoa hyväksi. Oppilaiden historian taitojen kehittymisen kannalta olisi tärkeämpää, että jokainen saisi tutustua dokumentteihin ja käyttämiinsä lähteisiin omassa rauhassa ja saisi muodostaa niiden pohjalta oman tulkintansa aiheesta, sillä historian opiskelun tavoitteena on oman perustellun näkemyksen tuottaminen. Lisäksi oppilaat oppivat silloin tulkitsemaan ja samalla ymmärtämään sitä, että historiallinen tieto on aina jonkun tekemää tulkintaa, eikä asioihin ole helppo löytää vain yhtä oikeaa näkökantaa. (ks. POPS 2004, 224.) Dokumenttielokuvien yms. katsomisessa on hyödyllistä, jos niihin kuuluisi jonkinlainen tehtävä, sillä silloin oppilaiden olisi seurattava esitystä ja yritettävä tehdä siitä tulkintoja.

Toisella tutkimuskoululla oppilailla oli historian taitoja painottava tehtävä. Oppilaiden oli ensiksi tutustuttava tv-sarjaan sekä etsittävä asiaan liittyviä muita lähteitä. Tv-sarjan ja lähteiden perusteella oppilaat kirjoittivat päiväkirjamerkintöjä talvisotaan liittyen. Tehtävässä heidän on pitänyt itsenäisesti rakentaa näkemyksensä historiallisesta ilmiöstä ja samalla eläytyä talvisodan aikaiseen maailmaan. Historiallisten taitojen opettelemisessa historiallinen empatia on yksi keskeinen opetusmenetelmä, jossa oppilaat joutuvat pohtimaan, miksi aikalaiset toimivat kyseisessä tilanteessa tietyllä tavalla. Empatian harjoittelu koulussa vaatii sitä, että oppilailla on kyseisestä ajasta ja ihmisten ajattelutavoista riittävästi tietoa. (Rantala & Ahonen 2015, 183-186.) Tehtävä on antanut oppilaille taitoja siihen, että historiaa voidaan tulkita ja katsella erilaisesta näkökulmasta ja tulkinnoissa ei ole oikeaa ja väärää vastausta. Tehtävä on antanut oppilaille taitoja siihen, että tämän päivän ratkaisuihin asioita pitää tarkastella monesta näkökulmasta, sillä silloin voidaan havaita yhteiskunnassamme olevaa moninaisuutta.

Opettajien vastauksista näkyy, että talvisodan keskeiset asiat on opetettu sisältöjä painottamalla. Sisällöistä kertoessaan opettajien vastaukset ovat monelta kohdilta yhteneväiset. Tunneilla on käyty läpi ennen talvisotaa oleva kansainvälinen kehitys,

Moskovan neuvottelut, talvisodan alkaminen ja sen tärkeimmät vaiheet ja rauhaan palaaminen. Vastaukset kertovat siitä, että talvisodan historia on käyty läpi suuria linjoja tarkastelemalla. Opettajien tutkimusvastauksista saa kuvan, että he ovat halunneet luoda oppilaille talvisodasta peruskuvan, jossa keskeisimmät aiheet on nostettu opetuksessa esille. Vastauksista on tulkittavissa, että opetuksen ja oppikirjan rakenne vastaavat monissa kohdin toisiaan, sillä käytössä olleessa Historian tuulet 8 (2005) oppikirjassa talvisota käsitellään sisältöjen osalta suurien linjojen tarkastelulla. Mihinkään aihealueeseen tai yksittäiseen tapahtumaan siinä ei pureuduta pintatarkastelua syvemmin. Toisaalta on nähtävissä, että oppilaiden vastauksissa oppikirjan sisällöt hajastuvat kirjan kanssa yhteneväisinä vastauksina.

Talvisodan sisältötietoja on syvennetty oppitunneilla erilaisien tehtävien avulla. Mottitaktiikkaa on selvennetty piirroksien avulla ja samalla on kerrottu olosuhteista ja varusteiden puutteista. Toisella koululla on katsottu dokumentti Simo Häyhästä. Tällä on haluttu tuoda esille tavallisen sotilaan näkökulmaa sodasta ja syventää oppilaiden tietämystä yksittäisempiin asioihin liittyen. Toisen koulun osalta on havaittavissa, että opetus ei ole kokonaan perustunut sisällöllisen tietomäärän käsittelyyn vaan taitopainotteisia asioita on otettu huomioon ja oppilaat ovat joutuneet käyttämään erilaisia lähteitä ja niiden pohjalta luomaan käsityksiä talvisodan ajasta. Toinen opettajista on laittanut oppilaat pohtimaan ja syventämään tietämystään talvisodasta tv-sarjan ja siitä tehtävän päiväkirjan kirjoittamisella. Samalla tehtävä on antanut oppilaille sisällöllisiä lisätietoja siitä, miten ihmiset ja varsinkin lapset ovat sota-aikana eläneet.

Oppilaat ovat tutustuneet lehtiartikkelin perusteella ”malli Cajanderiin”. Tehtävän tarkoituksena on ollut tuoda uutta tietämystä Suomen sotaan varustautumisesta. Artikkelin ja kirjatiedon kriittinen pohtiminen ei noussut esille yhdenkään oppilaan talvisodalle antamissa merkityksissä. Havainto antaa viitteitä, että artikkeli on luettu ja siitä on saatettu keskustella tunnilla, mutta sen tarkempia tulkintoja aiheesta ei ole tehty. Tulkintani mukaan artikkelia ei ole pidetty merkittävänä historian lähteenä vaan historian hajatietona, jota ei tarvitse omaksua edes koetta varten vaan se voidaan unohtaa. (Pilli 1992, 122.) Asiaa pohtiessa nousee esille, olisiko avoimissa vastauksissa asia noussut esille, jos oppilaiden olisi pitänyt erilaisia lähteitä käyttämällä tutkia ja tulkita, onko ”malli Cajander” talvisodasta syntynyt legenda vai tosiasioihin perustuva fakta.

Historian opetuksen kannalta olisi tärkeää, että tutustuttaisiin erilaisiin lähteisiin ja tulkintoihin ja niistä muodostettaisiin asioista uusia näkökantoja.

Opettajat ovat painottaneet talvisodan perusasioiden ymmärtämisen tärkeyttä ja yleisien linjojen hallintaa. Vastaukset kertovat, että opetus on ollut suurien linjojen käsittelyä ja niihin sisältyvien faktatietojen hallintaan. Laajemmassa mielessä tämä tarkoittaa, että opetuksen tavoitteena on ollut kulttuurisesti tärkeän pääoman välittäminen oppilaille ja oppilas on ollut tiedon passiivinen vastaanottaja. (Rantala & Ahonen 2015, 101.) Käytännössä talvisodan ilmiöihin ei oppituntien puitteissa ole ehditty syventyä syvällisesti. Aiheisiin ei ole myöskään tutustuttu erilaisia lähteitä käyttämällä ja niihin syventymällä, vaikka opetussuunnitelman (2004) tavoitteena on juuri asioihin tutustuminen lähteiden avulla ja niistä tulkintojen tekemistä. Karlsson (2004) mainitsee, että kouluopetus on usein yksinkertaistettua ja siitä puuttuu historian tieteelliselle ajattelulle tyypillinen kriittisyyden opettaminen (Karlsson 2004, 62-66.)

Vastauksista voi havaita, että sodan kokonaiskuva lähteitä käyttämällä ei ole toteutunut. Kuvan muodostumisen taustalla on opettajan valmiiksi muodostama malli. Valmiiksi annettu kuva ei kehitä oppilaiden kriittisiä historiantaitoja, sillä lähteitä vertailemalla pystyy havaitsemaan eroavaisuuksia ja kyseenalaistamaan tiedon todenperäisyyttä. Tiedon kritiikin puute tulee esille siinä, että oppilaat pitävät oppikirjan antamia tietoja luotettavina, vaikka niistä on erilaisia tulkintoja.¹² Oppilaiden tiedot talvisodasta ovat monelta kohdilta pinnallisia ja yhteen lähteeseen perustuvaksi. Asioihin tarkempi perehtyminen on jäänyt toteutumatta ja syy- ja seuraussuhteita ei tutkimusvastauksissa ole syvällisesti pohdittu. Muutoksen ja jatkuvuuden käsittely jää helposti toteutumatta, jos opetuksen tavoitteena on vain laajojen asiakokonaisuuksien käsittely ja oppilaiden ei tarvitse niihin tarkemmin perehtyä. Historiatieteen peruskysymysten oppiminen vaatii, että niitä on päästävä itsenäisesti selittämään ja pohtimaan.

Opetuksessa nostettiin esille myös tavallisen ihmisen ääni. Päiväkirjan kirjoittaminen on tulkintani mukaan tehtävä, jossa tavallisen ihmisen ääni on noussut esille. Oppilaiden on eläytyessään pitänyt miettiä, millaista arki oli lapselle/nuorelle, joka joutui

¹² Tällä viitataan siihen, että ”malli Cajanderista” uusien historiantutkimus antaa uudenlaisia tulkintaa. Myös Raatteentie taisteluissa kuolleista venäläisistä saa eri lähteitä lukemalla hyvinkin erilaisen kuvan.

talvisodan aikana elämään. Historian opetuksessa kyseisiä oppilaan ajattelutaitoja painottavia tehtäviä olisi oltava enemmän, sillä silloin oppilaiden olisi mahdollista kehittää omia historian tulkintataitoja ja käyttämään monipuolisesti erilaisia lähteitä historian opiskelussa.

Opettajat kertoivat käyttäneensä historian opetuksessa hyväkseen erilaisia opetusmateriaaleja. Talvisodan historiasta on saatavilla runsaasti erilaisia materiaaleja, joista pystyy ottamaan huomioon vain pienen osan. Opetuksessa käytettiin oppikirjaa, kuvia, tilastoja, karttoja, lehtileikkeitä, erilaisia dokumentteja elokuvia sekä video- ja tv-materiaalia. Lisäksi käytettiin toisen kirjankustantajan sähköistä oppimateriaalia. Vastauksista ei selviä, millaisia tehtäviä sähköisessä muodossa on tehty ja millaisia taitoja ja tietoja niiden tekemisellä on saavutettu.

Opetuksessa on käytetty erilaisia opetusmateriaaleja ja tällä on haluttu muodostaa oppilaille ilmiöstä selkeä kokonaiskuva. Tilastot, kuvat ja dokumenttielokuvat ovat materiaaleja, joilla opetusta on havainnollistettu. Kyseisillä materiaaleilla asioita voi syventää ja lisätä oppilaiden tietämystä talvisodasta ja sen ajasta. Opettajien vastauksista ei ilmene, kuinka oppimateriaaleja on käytetty ja onko tilastoja, lehtileikkeitä ja kuvia tulkittu yhdessä, erikseen vai jotakin muuta työskentelytapaa käyttämällä. Työskentelytavoilla on merkitystä siihen, millainen kuva oppilaille asioista muodostuu.

Talvisotaa on opiskeltu oppikirjasta ja siitä on ollut kotiläksyinä tehtäviä, joita tunnilla on yhteisesti käyty läpi. Kirjapainotteisessa opetuksessa on vaarana, että opetus keskittyy liikaa sisältöihin ja historian tiedonluonne ja taitopainotteisuus jää avautumatta. (Rantala 2005, 4; Rantala 2012a, 194-196.) Tutkimuksesta saamani näkemyksen perusteella on nähtävissä, että kouluilla oppikirjalla ja sen sisällöillä on ollut opetusta ohjaava vaikutus talvisota aiheen käsittelyssä.

Opetusmateriaaleja käytettäessä olisi tärkeää, että oppilaille muodostuisi käsitys, miksi kyseisiä materiaaleja käytetään, eikä niistä muodostuisi vain merkityksetöntä lisämateriaalia. Varsinkin videoiden käyttö vaatii, että oppilaille on oltava etukäteistietoa asiasta, jotta videoiden keskeisimpiin kohtiin voidaan kiinnittää huomiota. (Puukari 2003, 38-39, 93-94.) Tutkimusvastauksissa ei nouse esille, kuinka

kuvia ja dokumenttielokuvia tarkasteltaessa on toimittu. Poikkeuksena toisella koululla oli päiväkirjatehtävä, johon on liittynyt sekä tv-materiaalin että erilaisten lisälähteiden käyttöä, joiden perusteella oppilaiden on pitänyt päiväkirjaa kirjoittamalla eläytyä sota-ajan lapsen asemaan.

Oppilaille on opettajien näkemyksensä mukaan muodostunut talvisodasta peruskuva ja he ovat oppineet tärkeimmät talvisotaan liittyvät asiat. Kokeilla saadaan tietoa, miten asiat on opittu ja mitä oppilaille opetuksesta on jäänyt mieleen. Kokeet määrittävät sisältöjä, joita sillä myöhemmin testataan. Vastauksissa nousee esille, että kokeessa talvisotaan liittyvään esseetehtävään monet oppilaat olivat kirjoittaneet hyviä vastauksia ja pistokokeeseen osattiin vastata yleisen osaamistason mukaisesti. Vastauksesta ei ilmene, oliko kokeen essee ja pistokokeessa olevat kysymykset sisällöllisiä ja muistitietoja mittaava tehtävä vai pitikö niissä soveltaa oppimiaan tietoja. Kokeet mittaavat lähinnä faktojen oppimista ja niillä ei pystytä testaamaan, onko oppilas ymmärtänyt laajempia kokonaisuuksia ja ovatko hänen ajattelunaidot kehittyneet. (Ks. Pilli 1992; Virta 2002.) Tutkimuksen tuloksista voi nähdä, että laajempien kokonaisuuksien ymmärtämisessä on ollut puutteita ja vastauksissa pohdittiin vain vähän sisällöllisistä painotuksista poikkeavia tapahtumia. Vastauksissa on käsitelty lähinnä niitä merkityksiä, joita on ollut oppitunneilla ja oppikirjassa.

Virta (2002) mainitsee, että kestävästä oppimistuloksena ei voi pitää koetulosta, joista ei muisteta kuukausien kuluttua mitään ja jos oppimiaan tietoja ja taitoja ei osaa soveltaa erilaisissa tehtävissä. (Virta 2002, 60.) Monesti historian asioita opetellaan ulkoa ja ne ovat muistin varassa ja opitut tiedot ovat vaarassa unohtua kokeen jälkeen, vaikka opetuksen tarkoituksena on kestävä oppimisen saavuttaminen. (Pilli 1992, 122-123.) Tutkimuksen avoimissa kysymyksissä nousee esille, että oppilailla ei ole ollut kykyä soveltaa oppimiaan tietoja avoimiin vastauksiin. Tämä näkyy siinä, että avoimien kysymysten vastauksissa nousi esille vain joitakin oppikirjasta ja kiinteistä kysymyksistä poikkeavia vastauksia. Lisäksi oppilaat jättivät vastaamatta varsinkin neljänteen ja viidenteen avoimeen kysymykseen. Tämä on tulkittavissa siten, että oppilaille ei muodostunut talvisodan keskeisistä sisältötiedoista poikkeavia merkityksiä vaan oppiminen keskittyi kirjan sisältötietojen ympärille, joita tutkimuksessa oli aiemmin kysyty.

Opettajien vastauksista nousi esille huoli siitä, miten oppilaat muistavat talvisotaan liittyvät asiat monen viikon tai kuukauden kuluttua. Tutkimuksessa ei mitattu sitä, kuinka hyvin oppilaat osasivat vastata talvisotaan liittyviin kysymyksiin. Tutkimusvastauksista on havaittavissa, että osa oppilaista muisti hyvinkin tarkasti neljässä kiinteässä kysymyksessä olevia asioita, joita oli myös kouluopetuksessa painotettu. Toisaalta oli myös havaittavissa, että osalle oppilaista talvisodasta ei ollut muodostunut kovin selkeää kokonaiskuvaa, sillä vastauksissa talvisodan asioista kerrottiin epäselvästi ja joihinkin yksittäistietoihin nojaten. Lisäviitteitä kokonaiskuvan muotoutumattomuudesta kertoo myös se, että avoimiin vastauksiin tuli paljon tyhjiä tai epäselviä vastauksia, joista ei voinut muodostaa tarkempaa kokonaiskuvaa oppilaiden ajattelusta. Talvisodasta vieraantuneet vastaukset kertovat siitä, että osalle oppilaista toisen maailmansodan ajanjakso näyttäytyy melko sekavana ajanjaksona.

Toisen opettajan vastaus antaa kuitenkin viitteitä siitä, että historian opiskelussa oppilaiden ajattelutaidot ovat kehittyneet eläytymistehtävässä, sillä opettajan näkemyksen mukaan oppilaat olivat kirjoittaneet erinomaisia päiväkirjamerkintöjä. Tämä kertoo oppilaiden ymmärtäneen, mitä historian taitojen oppiminen on ja miten eri lähteitä historian opiskelussa on käytettävä. Tehtävää tehdessä he ovat joutuneet työstämään historiallista tietoa ja luomaan asioista omakohtaisen näkemyksen. Tehtävässä ei ole testattu asioiden muistamista vaan historian tiedon omakohtaista jäsentämistä, joka on oppilaiden oppimisen kannalta hedelmällisempää kuin muistitiedon varassa oleva oppiminen. Myös oppilaat kertoivat, että kyseinen tehtävä oli hyödyllinen, sillä siinä pääsi soveltamaan historian opiskelussa opittuja taitoja.

Talvisota oppilaiden kokemana

Tutkimukseen osallistuneen 91 oppilaan talvisodalle antamia merkitysten perusteella olen pyrkinyt muodostamaan kuvan siitä, millaisena he talvisodan ovat kouluopetuksen opettamana omaksuneet ja millaisia merkityksiä he sille ovat tutkimusvastauksissaan antaneet. Oppilaiden antamista vastauksista ei voi vetää yleistettäviä johtopäätöksiä, sillä tulokset ovat viideltä luokalta ja antavat viitteitä siitä, millaisia asioita kyseisissä kouluissa on opetettu ja miten oppilaat ovat talvisotaan liittyvät asiat kyseisillä kouluilla sisäistäneet.

Mainilan laukauksille antamissa merkityksissä nousi esille, että Neuvostoliitto oli ampunut kyseiset laukaukset, vaikka väitti Suomen ne ampuneen. Oppilaiden vastauksissa Mainilan laukauksia nimitettiin mm. pommituksiksi tai ilmapommituksiksi mutta niiden tekijä oli selvillä ja oppilaat myös kertoivat, että niiden tarkoituksena oli, että Neuvostoliitto sai tekosyyn Suomeen hyökkäämiselle ja hyökkäämättömyyssopimuksen irtisanomiselle. Vastaava näkemys nostetaan esille sekä oppilaiden oppikirjassa että yleisessä historian tutkimuksessa. Toisaalta vastauksissa ei mainita, että Neuvostoliitossa asia nähtiin aina vuoteen 1989 saakka hieman erilaisessa valossa, sillä siellä kirjoitettiin Suomen aloittaneen sodan. (Kilin 2007a, 46, 52; Kilin 2007b, 85-88.) Tämän näkemyksen puuttuminen kertoo osaltaan, että asiaa ei ole kouluopetuksessa nostettu esiin, vaikka talvisodan historian kannalta Suomen ja Neuvostoliiton virallisten kantojen eroavuus on mielenkiintoinen seikka ja asiaa olisi voitu tarkastella monitulkinnallisesti.

Oppilaat nostavat esille, että syy hyökkäämättömyyssopimuksen irtisanomiseen ja sodan aloittamiseen oli sillä, että Suomi ei suostunut alueluovutuksiin ja alueidensa vuokraamiseen Neuvostoliitolle. Vastauksissa on kirjoitettu, että neuvotteluissa Suomi ei suostunut Neuvostoliiton vaatimuksiin ja tämä nähtiin sodan perimmäisenä syynä ja seurauksena. Oppilaat mainitsevat, että tehdyissä tutkimuksissa todettiin, että Suomen tykistön kantama ei riittänyt laukauksien ampumiseen. Vastauksissa todetaan yleisesti, että todellisuudessa Neuvostoliitto oli laukauksien takana. Toisaalta tuodaan esille, että Suomi kielsi tykistönsä ampuneen laukaukset, sillä tykistön kantama ei riittänyt ampumaan Mainilan kylään. Oppilaiden vastauksista ilmenee, että kouluopetuksessa Mainilan laukauksista oli muodostunut käsitys, että Neuvostoliitto oli Mainilan laukauksien takana. Yleistasolla olevat vastaukset antavat kuvan, että asioiden käsittelyssä ei ole menty pintatasoa syvemmälle ja asiasta on käsitelty vain keskeisimpiä asioita.

Oppilaiden talvisodan hengelle antamissa merkityksissä nousi esille, että suomalaiset tukivat parhaimpansa mukaan rintamalla olevia sotilaita. Toisaalta myös mainitaan, että talvisodan aikana suomalaisilla oli hyvä yhteishenki ja kaikki halusivat taistella maahan hyökkäävää Neuvostoliittoa vastaan. Vastauksissa on nähtävissä, että oppikirjan ja myös perinteinen historian tutkimus on tuonut vastaavia näkemyksiä tulkinnoissaan

esille. (Historian tuulet 8, 95; Ahto 1989, 318, Hentilä 2004, 183.) Toisaalta oppilaat eivät tunnista uudemman historiantutkimuksen esille tuomaa näkemystä, että talvisodan henki pitää sisällään eripuraisuutta ja se ei ollut niin särötön kokemus kuin yleisesti on annettu ymmärtää (Tepora 2015, 14.) Edellä mainittu näkökohta oppilaiden vastauksista puuttui kokonaan ja se antaa kuvan, että talvisodan henkeä ei ole tarkasteltu moniperspektiivisesti. Koulun historian opetus on nojannut tulkinnoissaan perinteiseen tulkintaan talvisodan hengestä.

Talvisodan henki oli oppilaille suomalaisten taistelua ylivoimaista vihollista vastaan, jossa menestyttiin Neuvostoliittoa vastaan. Se oli suomalaisten sitkeää ja urheaa taistelua isompaa vastusta vastaan. Oppilaiden vastaukset pysyvät yleisellä tasolla olevissa toteamuksissa ja he eivät erittele tarkemmin, miten suuret miehistö ja kalustoerot sotivien maiden välillä oli. Oppilaiden vastaukset kertovat käsitysten jääneen pinnallisiksi vaikka näitä asioita on opettajien vastauksien perusteella käsitelty myös oppitunneilla.

Vastauksissa talvisodan henkeen kuului olennaisena osana 1920- ja 1930-luvuilla tehdyt yhteiskunnalliset uudistukset ja tämän vuoksi Suomen työläisväestö oli valmis puolustamaan maan itsenäisyyttä. Talvisodassa sisällissodan osapuolet olivat samalla puolella yhtenä vihollista vastaan. Oppilaiden vastauksissa on nähtävissä oppikirjan antama kuva, sillä siinä asioista puhutaan hyvin samalla tavalla kuin oppilaat ovat niistä tutkimusvastauksissaan kertoneet. (kts. Historian tuulet 8, 95.) Koulun historian opetus nojautuu siihen näkemykseen, joka tulee esille myös suomalaisessa historian tutkimuksessa. (Hentilä 2004, 183-184; Wuokko 2015, 281-285.) Tämä vahvistaa sitä käsitystä, että opetuksen tehtävänä on tuoda esille asioita, jotka koetaan kansallisesti merkittäviksi asioiksi.

Joillekin oppilaille talvisodan henki merkitsi suomalaista sisua. Sisun voimalla maata puolustettiin sekä koti- että taistelurintamalla. Sisun käsitteestä käyttämäni lähteet eivät mainitse mitään, vaan se on tullut oppilaiden vastauksiin muuta kautta kuin oppikirjasta. Vastaukset eivät kerro siitä, onko oppitunneilla asia otettu esille jossakin yhteydessä. Suomalaisesta sisusta puhutaan julkisuudessa satunnaisesti ja näistä maininnoista voivat oppilaiden antamat merkitykset olla peräisin.

Talvisodan henki oli oppilaille sitä, että uskottiin suomalaisiin joukkoihin ja siihen, että talvisodasta selvittäisiin voittajina. Tämä merkitys voi olla peräisin siitä, että sodan aikana Suomi sai monia merkittäviä torjuntavoittoja, jotka olivat osaltaan nostattamassa talvisodan henkeä. Menestyminen rintamalla on luonut oppilaille käsityksen, että se auttoi Suomen voittoon talvisodasta. Esiin tulleet merkitykset sodan voittamisesta kertovat, että oppilaille ei ole muodostunut talvisodasta ja sen hengestä kovin selkeää kuvaa vaan näkemyksen perustalla on yksittäisiin faktoihin perustuva näkemys. Toisaalta vastauksien suppeuden takia on vaikea arvioida, mistä kyseiset näkemykset Suomen voitosta ovat peräisin.

Talvisodan ilmeelle annetuissa merkityksissä nousi esille, että pieni Suomi pärjäsi hyvin suurta Neuvostoliittoa vastaan, vaikka Neuvostoliitolla oli ylivoima miehistön, tarvikkeiden ja varusteiden osalta. Vastauksissa mainitaan, että suomalaisten varustuksessa oli puutteita ja kaikille niitä ei edes riittänyt. Puutteista huolimatta suomalaiset saivat torjuntavoittoja ja pysäyttivät vihollisen etenemisen. Lisäksi mainitaan Neuvostoliiton kymmenkertaisesta miesylivoimasta. Oppikirjassa varuspuutteista ja armeijoiden kokoerosta mainitaan mutta kymmenkertaisesta miesylivoimasta siinä ei puhuta mutta talvisotaa käsittelevissä historian teoksissa asia nostetaan esille. (ks. Julkunen 2007, 78; Soikkanen 1999, 242.) Käsitys pienen, puutteellisesti varustetun Suomen pärjäämisestä on syntynyt osittain oppikirjan antaman kuvan perusteella. Vastauksista ei voi tarkasti päätellä, mistä Neuvostoliiton kymmenkertainen miesylivoima käsitys on syntynyt. Osittain se saattaa olla peräisin suomalaisesta historiantietoisuudessa, jossa kyseistä käsitystä käytetään.

Oppilaat nostavat esille talvisodan ihmeestä kertoessaan, että Suomi voitti, vaikka sillä oli miehiä ja tarvikkeita Neuvostoliittoa vähemmän. Oppilaat mainitsevat todennan tasolla, että alivoimasta huolimatta Suomi voitti sodan. Oppilaiden vastauksista ei voi päätellä, mistä heidän käsityksen Suomen voitosta on muodostunut. Yhtenä tekijänä voidään nähdä, että talvisodan ihmeeseen liittyneet suuret torjuntavoitot ovat varmasti luoneet kuvan, että sodan voittajana oli Suomi. Vastauksista on tulkittavissa, että kaikille oppilaille ei sodasta ja sen lopputuloksesta ole syntynyt kovin selkeää kokonaiskuvaa, sillä helmi-maaliksiin suurhyökkäyksen aikana aiemmista voitoista ei ollut apua. Helmikuussa aloitetun suurhyökkäyksen suomalaiset vain vaivoin pystyivät torjumaan ja Suomen oli hyväksyttävä Neuvostoliiton sanelemat ankarat rauhan ehdot.

Sodan lopputuloksen valossa Suomi ei talvisotaa voittanut, vaikka siinä hyvin pärjäsin.

Talvisodan ihmeestä kertoessaan oppilaat mainitsivat, että Suomea ei saatu miehitettyä ja Suomi ei hävinnyt talvisotaa. Vastauksista on nähtävissä, että Suomi ei hävinnyt sotaa, vaikka rauhannehtoihin oli pakko suostua. Kuvan muodostumisen takana on tutkimuksessa esiintunut käsitys, että maata ei miehitetty ja itsenäisyys säilyi. Oppilaiden merkityksissä edellä mainitut asiat kerrotaan tosiasioina ja sen tarkempia vastauksia oppilaat eivät tutkimuskysymyksiin antaneet. Oppilaiden merkityksien muodostumisen taustalla on kouluopetuksen antama kuva Suomen menestymisestä ja menestyksekkäistä torjuntataisteluista, vaikka rauhanehdot ja siihen liittyvät alueluovutukset Suomi joutui hyväksymään.

Suomen hyvää menestystä pidettiin ulkomailla ihmeenä. Näkemystä välittivät oppilaiden mukaan Suomessa olleet lehtimiehet, jotka kertoivat kotimaihinsa Suomen menestyksekkäästä ja urhoollisesta taistelusta Neuvostoliittoa vastaan. Oppilaiden vastaukset heijastelevat oppikirjan antamaa kuvaa talvisodan ihmeestä, jossa lehtimiesten rooli näyttäytyy edellä mainitun kaltaisena. Myös historian tutkimuksessa mainitaan, että kansainvälisessä lehdistössä kirjoitettiin suomalaisten urhoollisesta taistelusta Neuvostoliittoa vastaan. (Julkunen 2007, 69.) Oppilaiden merkityksissä ei tule esille, että kaikkialla ei luotettu suomalaisten taitelun urhoollisuuteen. (Holmila 2009, 134-135.) Yksipuolinen kuva viittaa siihen, että opetuksessa asiaa ei ole tarkasteltu moniperspektiivisesti ja erilaisia lähteitä käyttämällä, sillä ristiriitaista tietoa ei vastauksissa tuoda esille.

Mottitaktiikan käytettiin oppilaiden antamissa merkityksissä tietä pitkin kulkeneiden neuvostojoukkojen tuhoamiseen. Oppilaiden vastauksissa kerrotaan, että teillä liikkuneet venäläiset saarrettiin, heidät jaettiin pienempiin osiin motteihin, jotka sitten tuhottiin. Vastauksissa mottitaktiikan käyttäminen liittyi suomalaisten hyvään hiihtotaitoon, maastontuntemuksen hyödyntämiseen sekä valkoisiin lumipukuihin, joiden avulla suomalaiset pystyivät liikkumaan lumisessa maastossa huomaamattomasti. Vastauksista on nähtävissä, mitä motteihin pilkkominen tarkoitti ja oppitunneilla asiaa on käsitelty yhteisesti, sillä kyseinen toimintatapa on tuotu yleisesti esille. Myös opettajien vastauksissa mainitaan, että mottitaktiikkaa selvennettiin

oppitunneilla piirroksien avulla. Kaikille oppilaille mottitaktiikasta ei ole muodostunut kovin selkeää kokonaiskuvaa. Osalle oppilaista mottitaktiikka oli sitä, että teillä liikkuneet panssarivaunut jaettiin motteihin ja niitä tuhottiin kyseisen taktiikan avulla. Tämä kertoo osittain siitä, että oppilaille ei ole muodostunut kokonaiskuvaa siitä, että motteihin liittyi paljon muuta kalustoa kuin vain panssarivaunut ja niiden tuhoamista.

Oppilaat osasivat kertoa, että Raatteentien mottitaistelu oli merkittävä voitto. Vastauksissa ei nouse esille, että myös muualla mottitaktiikalla onnistuttiin pysäyttämään venäläiset. Oppilaat mainitsevat, että Raatteen tiellä tuhottiin noin 20000-30000 tuhatta venäläistä. Vastauksista heijastuu oppikirjan antama lukumäärä venäläisten tappioista (Historian tuulet 8, 96.) Oppikirjan antama kuva kuolleista on yksipuolinen, sillä tutkimuksissa kaatuneista on saman suuntaisia lukuja mutta toisaalta kuolleiden lukumäärää pidetään myös merkittävästi vähäisempänä. (vertaile Vuorenmaa 1999, Kulju 2007, Sander 2010, Irincheev 2012 antamia lukuja.) Oppilaiden vastaukset kertovat lukujen yksipuolisuudesta ja niissä ei kyseenalaisteta, että totuus kuolleista ei ole välttämättä se, mikä nousee esille oppikirjasta tai erilaisissa historian teoksissa. Lähteitä käyttämällä ja sotasaaliiksi saatujen aseiden ja tarvikkeiden määrää vertailemalla oppilaille olisi saattanut muodostua asiasta erilainen kuva ja oppilaat olisivat huomanneet, että asioista tehdyt tulkinnat eivät ole toistensa kanssa yhteneviä.

Oppilaat kertoivat suomalaisten saaneen mottitaisteluista runsaasti aseita ja erilaisia tarvikkeita. Vastauksista ovat yleisluontoisia ja asioita ei ole tuotu esille kovin syvällisesti. Oppilaiden historian kuvan muodostumisessa oppikirjalla on selkeä vaikutus, sillä myös siinä asiat tuodaan esille yleisellä tasolla, joita oppilaat vastaavasti toistelevat tutkimusvastauksissa. Toisaalta on huomioitava, että kouluopetuksessa asioita ei ole käsitelty kyseisen asian kannalta syvällisemmin, sillä vastauksissa asiasta ei tuoda esille oppikirjasta poikkeavaa tietoa.

Avoimissa vastauksissa tuli esille samoja merkityksiä, joita oppilaat toivat neljässä kiinteässä kysymyksessä esille. Näitä merkityksiä en avoimissa vastauksissa enää analysoinut vaan jätin ne tutkimuksen ulkopuolelle. Avoimissa vastauksissa nousi esille myös muita samankaltaisia merkityksiä, joita olen nostanut esille analysoidessani neljää kiinteää kysymystä. Analysoinnista olen jättänyt täysin yhtenevät merkitykset

pois mutta ottanut esille ne merkitykset, jotka ovat poikenneet jollakin tavalla aikaisemmin analysoidusta materiaalista.

Oppilaiden avoimissa vastauksissa nousi esille jo aiemmin käsittelemäni asia, että suomalaiset onnistuivat torjumaan Neuvostoliiton hyökkäyksiä. Lisäksi mainittiin, että tätä onnistuttiin tekemään 105 päivää. Erilaisiksi vastaukset muista teki se, että niissä tuotiin esille yksittäisiä sisältötietoja ja osattiin nimetä talvisodan kuuluisa taistelupaikka. Vastauksissa asiaa ei pohdita syvällisesti ja Summan murtumisesta helmikuun taisteluissa ei mainita. Tämä kertoo siitä, että osattiin tuoda esille Summa tärkeänä taistelupaikkana mutta sen laajempaa merkitystä ei tuotu esille. Tämä kertoo siitä, että opetuksessa ei ole keskitytty talvisodan taistelupaikkoihin vaan Summa on tullut esille kouluopetuksen ulkopuolelta. Muilta osin oppilaiden vastaukset olivat saman kaltaisia kuin aiemmin tutkimuksessa ja niissä mainittiin yleisellä tasolla, että ylivoimaisen Neuvostoliiton hyökkäykset onnistuttiin torjumaan.

Talvisodan aikana Suomi sai paljon ymmärrystä ulkomailta ja monessa maassa oltiin myötätuntoisia Suomen taistelusta Neuvostoliittoa vastaan. Tämä nousee esille oppilaiden vastauksissa ja heille oli ylpeyden aihe, että Suomi pärjäsä sodassa hyvin ilman kenenkään muun apua. Toisaalta oppilaat mainitsivat, että ruotsalaiset vapaaehtoiset olivat auttamassa Suomea. Oppilaiden esille nostamat merkitykset löytyvät sekä oppikirjasta että asioita tutkivassa historian tutkimuksessa.

Oppilaat kertoivat, että Molotovin cocktailit olivat suomalaisten käyttämä panssarintorjunta-ase, jolla heikon varustetilanteen takia jouduttiin tuhoamaan panssarivaunuja. Oppikirjassa kerrotaan Molotovin coctailleista mutta kerronta niistä pysyy yleisellä tasolla. Mielenkiintoisena asiana muutamit oppilaat nostavat esille, että Neuvostoliitto tuhosi tehtaan saatuaan tietää, missä niitä valmistettiin. Kyseistä asiaa ei mainita oppikirjassa ja on oletettavaa, että oppilaat ovat käyneet tutustumassa asiaan itsenäisesti Wikipediassa. Oppilaiden omatoimiseen tiedonhankintaan olisi kouluopetuksessa rohkaistava ja antava mahdollisuus tutustua ilmiöihin oman mielenkiinnon mukaan. Eri ilmiöitä voisi tarkastella niin, että oppilaat tutustuisivat ilmiöihin oman mielenkiintonsa mukaan ja etsisivät erilaisia lähteitä, joiden perusteella muodostaisivat kuvan aiheesta. Harjoittelu olisi hyvä aloitella jo alakoulun puolella, jossa lähteitä etsittäisiin omatoimisesti tai opettajan avustuksella ja tulkintoja asioita

tehtäisiin jo siellä. Opettajan roolina ei olisi sisältöjen opettaminen vaan oppilaiden ohjaaminen oikeiden lähteiden hankintaan ja tulkintojen tekemiseen.

Avoimissa vastauksissa nousi esille, että talvisodan aikana oli ankara talvi ja pakkasta parhimmillaan yli 40 astetta. Kova pakkanen ja ankara talvi heikensi venäläisiä sotilaita enemmän kuin suomalaisia, sillä suomalaiset olivat oppilaiden vastauksien mukaan paremmin sopeutuneita talveen. Tämä nähtiin syynä siihen, että suomalaiset pärjäsivät talvisodassa niin hyvin. Sama näkemys tulee esille oppikirjassa kuin myös historian tutkimuksessa. (Historian tuulet 8, 95; Meinander 2006, 178.) Tutkimuksissa on tullut esille, että koulun ulkopuoliset kanavat välittävät historiatietoisuutta koulua nopeammin ja paremmin oppilaille (Pilli 1992 129; Virta 2008, 20.) Tutkimukseni näkökulmasta voi todeta, että koulu ja oppikirjat välittävät historiatietoisuutta tehokkaasti oppilaille ja kouluopetuksen merkitys näkyy vahvana oppilaiden vastauksissa koko tutkimuksen ajan.

Tavallisten ihmisten vaiheet talvisodassa nousivat vastauksissa esille. Oppilaiden merkityksissä lottien arvokasta työtä olisi arvostettava ja kunnioitettava nykyistä enemmän. Lisäksi oppilaat kertoivat, että kaupunkeja pommitettiin ja ihmisten oli vietettävä useita tunteja pommisuojoissa ja oppilaiden mielestä siviilien pommittaminen ei ollut oikein. Pommituksista ja lotista kertominen jäi kovin yleiselle tasolle. Oppilaiden oppikirjassa talvisodan pommitukset on mainittu vain yleistasolla ja niistä ei kerrota sen tarkemmin. Oppilaiden esille tuomat tiedot pommisuojoissa tai kellareissa vietetystä ajasta ovat peräisin muista lähteistä kuin oppilaiden oppikirjasta.

Oppilaiden mukaan oli mielenkiintoista kuulla dokumenttielokuvista saatujen tietojen pohjalta, millaista siviilien elämä sota aikana oli. Dokumenttien katsominen toi tietoa siviilien elämästä ja se oli mielenkiintoisempaa kuin asioiden opetteleminen oppikirjasta. Dokumenteista sai tiivistetyn kuvan siviilien elämästä sota-aikana. Lisäksi oppilaat nostavat esille, että Karjalasta joutui sodan takia lähtemään paljon ihmisiä evakkoon ja he menettivät lähes kaiken omaisuutensa. Toisaalta oppilaat pohtivat, miten nykyisin toimitaisiin, jos jouduttaisiin asuttamaan yhtä suuri määrä ihmisiä. Mielenkiintoista olisi ollut nähdä pohdintoja siitä, miten asia oppilaiden näkemyksen mukaan nykyaikana olisi hoidettu. Opetussuunnitelman (2004) perusteiden tavoitteena on, että asioita osattaisiin pohtia sekä oman ajan että menneisyyden näkökulmista

katsottuina. Tutkimukseni puitteissa en voinut tarkemmin analysoida, millaisia vastauksia ilmiöön olisi tullut.

Sota-ajan lapset nousevat esille oppilaiden vastauksissa. Oppilaille oli omakohtaista kokemusta, että isovanhemmat joutuivat lähtemään sotalapsiksi Ruotsiin. Muistelukerronnassa on viimeisien vuosikymmenten aikana tapahtunut kato mutta oppilaiden historiatietoisuuden rakentumisen kannalta asia on kuitenkin ollut merkittävä, sillä se nostettiin tutkimuksessa esille (Ahonen 2002, 68.) Oman suvun muistelukerrontaa kannattaisi käyttää opetuksessa hyödyksi ja oppilaiden yhtenä tehtävänä voisi olla oman suvun vaiheiden tutkiminen talvisodan ajalta ja liittää se lähteitä käyttämällä sodan laajempaan kuvaan. Tämä antaisi asioille erilaisen näkökulman ja sota tulisi lähemmäksi oppilaiden elämismaailmaa.

Tavallisen sotilaan näkökulma nousi esille tarkka-ampuja Simo Häyhän muodossa. Oppilaat kertoivat, että dokumentti ja opettajan kerronta oli tuonut esille mielenkiintoisia asioita Häyhästä, joka oli talvisodan merkittävin tarkka-ampuja. Tavallisten ihmisten ja sotilaiden käsitteleminen on ollut oppilaista mielenkiintoista. Tämä kertoo, että tavallisen ihmisen ja sotilaiden historialla on paikkansa historian opetuksessa. Opetuksen painopisteen ei tarvitse olla suurien linjojen tarkastelussa vaan ilmiöitä voi opetuksessa lähestyä myös yksittäisen ihmisen näkökulmasta, joista päästään käsiksi laajempiin kokonaisuuksiin.

Talvisodan loppuminen ja ankarat rauhanehdot tuodaan vastauksissa esille. Oppilaille merkittävinä asioina näyttäytyi Suomen alueluovutukset ja alueiden vuokraaminen Neuvostoliitolle sotilastukikohdiksi. Vastauksista näkyy, että rauhanehdoista oppilalla on karkea yleiskäsitys mutta vastauksien perusteella ei pysty toteamaan, miten laaja kokonaiskäsitys heillä on rauhanehdoista ja alueluovutuksista on muodostunut. Myöskään asioiden syyn ja seurauksen suhdetta vastauksissa ei ole juuri pohdittu.

Talvisodan käsitteleminen päiväkirjaa kirjoittamalla oli osalle oppilaista merkittävä tekijä talvisodan opiskelussa. Oppilaat tuovat esille, että elokuvan ja erilaisten lähteiden avulla tehty tehtävä oli haastava, sillä sitä tehdessä joutui soveltamaan saamaansa tietoa. Tehtävässä piti miettiä, mitä sarjassa oli tapahtunut. Haastavuudesta huolimatta oppilaat pitivät tehtävää mielekkäänä, sillä siinä ei voinut eikä pystynyt kirjoittamaan

suoraa vastausta. Tehtävävän avulla oppilaat oppivat käsittämään ja ymmärtämään, millaista lapsien ja perheiden arki sota-aikana oli. Tehtävä osoittaa, miten historian taitoja voi koulussa opiskella. Taitojen oppiminen vaatii, että oppilaiden on lähteitä käyttämällä tutustuttava aiheeseen ja luotava niiden pohjalta oma tulkintansa aiheesta. Tehtävä on vaatinut oppilailta historian eläytymistaitoja, joihin on joutunut soveltamaan lähteistä saatua informaatiota.

Tutkimuksessa oli suuri joukko vastauksia, jotka kertoivat, että talvisota oli jäänyt oppilaille epäselväksi ajankohdaksi. Tämä tuli esiin kiinteissä kysymyksessä siinä, että oppilaat olivat jättäneet vastaamatta kysymyksiin. Huomio kiinnittyi myös siihen, että vastaamatta jätti oppilaita, joiden historian numero oli kahdeksan tai sitä korkeampi. Tämä kertoo ainakin osittain siitä, että hyvästä arvosanasta huolimatta tutkimuskysymyksiin ei osattu vastata tai oikeaa vastausta ei muistettu, vaikka oppilailla olisi pitänyt olla valmiudet vastata kysymyksiin. Tutkimuskysymyksiin löytyi vastaus oppilaiden oppikirjoista ja oppitunneilla oli opettajien mukaan käyty läpi samoja asioita. Toisaalta lomakkeella tehty tutkimus ei antanut mahdollisuutta, että oppilailta olisi päässyt kysymään haastattelun avulla, mikä oli syynä tyhjiin vastaukseen.

Toinen huomio kiinnittyi siihen, että osa oppilaista oli jättänyt vastaamatta lähes kaikkiin tutkimuksessa oleviin kysymyksiin. Lisäksi vastauksien epäselvyyden tai epämääräisyyden johdosta niiden merkityksiä ei voinut tulkita. Toisaalta epämääräiset, lyhyet tai kokonaan vastaamatta jättäminen saattaa kertoa siitä, että tutkimusta ei pidetty mielekkäänä ja siinä oleviin kysymyksiin ei haluttu vastata. Tämä voi myös kertoa, että oppilailla ei ollut valmiuksia vastata asetettuihin kysymyksiin, sillä heille ei ollut kouluopetuksen tai muun lähteen (dokumenttielokuvat, historian tutkimusten, tietokonepelien, Wikipedian yms.) kautta muodostunut aiheesta kokonaiskuva. Tutkimuksessa nousi esille, että oppilaat jopa kertoivat, että eivät tiedä, mitä kyseinen merkitys pitää sisällään.

Avoimien kysymyksien osalta merkittävänä seikkana nousi esille, että oppilaat eivät vastanneet talvisodan aikaisiin tapahtumiin vaan kertoivat muista toisen maailmansodan aikaisista tapahtumista. Tämä antaa viitteitä, että heille ei muodostunut ajanjaksosta selkeää kokonaiskuva ja aikaperspektiivi on jäänyt epäselväksi. Oppilaat

kertoivat jatkosotaan liittyvästä Tuntemattomasta sotilaasta, lapinsodasta sekä Hitlerin juutalaisvainoista, vaikka ne sijoittuvat eri vuosille kuin talvisota. Oppimisen kannalta olisi keskeistä, että ilmiöt osataan sijoittaa oikeisiin aikayhteyksiin ja järjestyksiin, vaikka tarkkojen vuosilukujen muistaminen on kouluopetuksen kannalta toisarvoisia taitoja (Pilli 1992, 133-134; Virta 2002, 43.)

Oppilaiden oppikirja käsittelee asiat erilaisessa järjestyksessä kuin ne todellisuudessa tapahtuivat. Tällä voi osalta olla merkitystä siihen, että aikaperspektiivi on joillakin oppilailla jäänyt epäselväksi ja tapahtumien sijoittaminen oikeaan ajankohtaan saattaa tuottaa vaikeuksia. Opettajien vastauksista ei saa selkeää kuvaa siitä, onko talvisota käsitelty oikeassa kohdassa vai siinä järjestyksessä kuin oppikirja sen käsittelee. Tutkimusvastaukset antavat kuitenkin viitteitä siitä, että asiat on käsitelty oppikirjan antamassa järjestyksessä, joka saattaa johtaa siihen, että sodan oikea paikka on jäänyt maailmansodan historiassa epäselväksi.

Tutkimukseni tehtävänasettelu ei antanut mahdollisuutta siihen, että oppilailta olisi ollut mahdollista kysyä tarkemmin, miksi heidän vastauksensa eivät liittyneet talvisotaan vaan aivan muihin aiheisiin. Mikäli tutkimukseen olisi kuuluneet haastattelut, olisi lisäkysymyksillä ollut mahdollista saada selville, millainen käsitys heille toisen maailmansodan ajasta on muodostunut ja miten eri tapahtumat ajanjaksoon liittyivät. Tutkimuksessani näihin asioihin ei kuitenkaan saa tarkempaa selvyyttä. Toisaalta tutkimus osoittaa, että aikaperspektiivi ja ilmiöiden sijoittaminen oikeaan kohtaan on osalta oppilailta jäänyt epäselväksi.

Tutkimukseni pyrkii antamaan kuvan siitä, miten kahden koulun opettajat ovat talvisodan historiaa opettaneet ja miten heidän oppilaansa ovat talvisotaan liittyviä asioita omaksuneet. Tutkimuksesta ei voi vetää johtopäätöksiä siihen, miten ja millaisilla menetelmillä opettajat historiaa yleisesti opettavat ja kuinka sisältö tai taitopainotteista heidän opetuksensa kokonaisvaltaisesti on. Tutkimuksesta saa kuvan vain siitä, miten talvisota on oppilaille opetettu ja millaisilla menetelmillä ja materiaaleilla sitä on opiskeltu.

Tutkimuksessani olen analysoinut 91 oppilaan tutkimuslomakkeeseen antamat vastaukset. Tutkimuslomakkeisiin saamieni vastauksien puutteena voi jälkikäteen pitää

sitä, että vastauksien suppeuden takia kattavampien analyysien tekeminen on ollut hankalaa. Oppilaiden vastauksien lyhyys ja epämääräisyys ovat jättäneet avoimiksi, millaisia asioita he asiasta tietävät mutta ovat jättäneet tutkimuskysymyksiä vastaukset lyhyiksi tai eivät ole vastanneet ollenkaan. Tämä on aiheuttanut sen, että saamiani merkityksiä en ole voinut tulkita tarkasti ja syvällisesti. Selkeämmän lopputuloksen saamiseksi, haastattelut olisivat voineet selkeyttää oppilaiden talvisodalle antamia merkityksiä ja näin olisi ollut mahdollista selvittää, mitä oppilaat asioista todellisuudessa tietävät ja muistavat.

Tutkimuksesta saamani tulokset kertovat, että historian opetuksessa oppikirjalla ja sen antamalla kuvalla on merkitys oppilaiden historian kuvan muotoutumiseen. Oppilaiden vastauksista on nähtävissä, että oppikirjan tietoja tuodaan esille hyvin saman tyyliä kuin oppikirja niistä kertoi. Toisaalta on havaittavissa, että avoimiin vastauksiin oppilaat eivät tuoneet kuin vain vähän sellaisia merkityksiä, joita kirjan kappaleessa ei ole käsitelty. Tämä vahvistaa sitä näkemystä, että oppikirjan sisällöt ovat olleet merkittävässä asemassa oppilaiden opiskelussa. Opettajien vastaukset kertovat siitä, että he ovat käyneet oppikirjan tärkeänä pitämiä sisältöjä läpi ja tuoneet niitä esille omassa opetuksessaan. Tällä on haluttu syventää ja selventää oppilaiden tietämystä talvisodan sisällöistä. Havainnot kertovat, että opetuksessa sisällöillä on ollut merkittävä asema opetuksessa.

Tutkimuksesta saadun informaation perusteella on havaittavissa, että opetuksessa ollaan opiskeltu taitopainotteisesti ja oppilaat ovat joutuneet erilaisia materiaaleja käyttämällä luomaan oman näkemyksensä talvisodasta. He ovat joutuneet pohtimaan, millaiset tiedot ovat heidän päiväkirjansa kannalta olennaista tietoa ja miten he lähteitä päiväkirjaansa tulkitsevat. Oppilaiden vastaukset kertovat, että taitopainotteinen opetus on koettu mielekkääksi ja normaaleista opetustavoista poikkeavaksi, sillä siinä on pitänyt soveltaa oppimaansa tietoa. Toisaalta oppilaat ovat pitäneet työskentelytapaa haastavana mutta kuitenkin mielekkäänä. Vastaukset antavat viitteen siitä, että sisältötietoja tarvitaan myös taitopainotteisessa opetuksessa. Talvisodan sisältöjä oppilaat ovat voineet soveltaa taitopainotteisia tehtäviä tehdessään. Ilman sisältöjen perustietämystä oppilaiden on vaikea työskennellä taitopainotteisten tehtävien parissa.

Historian opetuksessa sekä sisällöillä että taitopainotteisuudella on oma tehtävänsä. Molempia tarvitaan ja kiistely niiden hyödyllisyydestä tai hyödyttömyydestä on turhaa. Tällä en tarkoita, että sisältöjä pitäisi opetella opettajan antamien valmiiden näkemysten pohjalta vaan tärkeänä näen saamieni tulosten pohjalta, että oppilaan oma aktiivisuus tietojen hankinnassa ja niiden soveltamisessa yhdistyisi taitojen opetteluun. Opetussuunnitelman (2004 ja 2014) perusteella taitopainotteinen historianopetus on sitä, mihin opetuksessa pitäisi suuntautua. Erilaisia sisältöjä voi opiskella niin, että oppilaiden tehtävät painottavat lähteiden käyttöä ja oppilaat itse tai opettajan avustuksella etsivät lähteitä, joiden perusteella he luovat ilmiöistä oman perustellun näkemyksensä. Kun he työstävät ja tutkivat asiaa niin samalla asioiden sisällöt tulevat tutuiksi.

Ilmiöitä omatoimisesti tutkimalla oppilaille muodostuu kuva, joka ei ole opettajan valmiiksi työstämä vaan heidän oman tulkintansa tulosta. Tämä antaa mahdollisuuden, että tulkintoja voidaan tarkastella yhteisesti ja samalla pohtia, miten tulkinnat ovat muotoutuneet. Tämä auttaa oppilaita ymmärtämään historian tiedonluonnetta ja huomaamaan, että asioista voi tehdä toisistaan poikkeavia tulkintoja. Erilaiset tulkinnat auttavat ymmärtämään, että oppilaat voivat kiinnittää huomionsa samassa asiassa täysin erilaisiin asioihin.

Ilmiöiden tutkiminen antaa oppilaille mahdollisuuden siihen, että he voivat tutkia itselleen tärkeäksi kokemia asioita. Talvisodan tarkastelussa kiinnostuksen kohteet voisivat jakautua kotirintamalta rintamalle ja toisia voisi kiinnostaa se, miten lehdistö asioista sodan aikana kirjoitti. Asioiden omatoiminen tutkiminen myös motivoi oppilaita työskentelemään aktiivisemmin oppitunneilla. Veijola (2013) mainitsee, että silloin kun oppilaat itse saavat aktiivisesti osallistua oppitunteihin, he ovat enemmän kiinnostuneita käsiteltävistä aiheista. Tämä nousi esille tutkimuksessani siinä, kun oppilaat kertoivat päiväkirjan kirjoittamisesta ja siihen liittyvästä tehtävästä. Heille se oli haastava mutta mieluinen tehtävä.

Taitopainotteisen opetuksen voimakkaampi yleistyminen vaatisi, että kustantajat luopuisivat kirjojen sisältöpainotteisuudesta ja tekisivät oppilaille tehtäviä ja materiaaleja, joissa taitoja voisi harjoitella. Historian oppikirjat ovat olleet ja ovat edelleen sisältöpainotteisia, jolloin ne helposti ohjaavat kouluopetusta sisältöjen

suuntaan. Toisaalta oppikirjan roolia opetuksessa voisi muuttaa siihen suuntaan, että se toimisi oppilaiden käsikirjana, josta asioiden sisältöjä voisi tarkastella ja käyttää sitä yhtenä lähteenä muiden joukossa. Varsinaiset tehtävät tunneilla ja kotona keskittyisivät taitojen harjoitteluun, lähteiden käytön harjoitteluun ja omien tulkintojen tekemiseen.

Opettajien tulisi opetusta suunnitellessaan lähteä liikkeelle siitä, että sisältöjen läpikäyminen ei olisi opetuksen taivoite, vaan tavoitteena olisi historian taitojen harjoittelu erilaisien lähteiden avulla ja sisällölliset merkitykset avautuisivat lähteiden ja niiden tutkimisen myötä. Taitojen opettaminen vaatii opettajilta asenteiden muuttamista taitopainotteiseen suuntaan, sillä taitoja opettaessaan opettaja on enemmän opiskelun ohjaaja kuin sisältötietoja hallitseva tietokirja. Taitopainotteinen opetus vaatii, että opetussuunnitelman perusteet on ymmärrettävä ja siitä on tultava työtä tärkeimmin ohjaava asiakirja.

Taitopainotteisuus asettaa historiaa opettavat opettajat haasteen eteen, sillä erilaisten lähteiden kerääminen ja niiden oikeanlaisen vaikeustason löytäminen ei ole kovin helppo prosessi, vaan se vaatii aikaa ja perehtymistä erilaisiin lähdemateriaaleihin. Oppilaille liian vaikeat materiaalit johtavat siihen, että heidän on vaikea luoda niiden pohjalta perusteltua mielipidettä ja ymmärrystä aiheesta. Tämä johtaa helposti siihen, että oikeantasoisien materiaalien löytämisen työläys pitää opettajan sisältöpainotteisessa opetuksessa ja taitoja painottava opetus jää silloin sisältöopetuksen varjoihin. Vaikeuksista huolimatta taitoja painottavaa tutkivaa opetusta on tuotava oppilaille niin paljon kuin se on mahdollista. Toisaalta on hyvä muistaa, opetussuunnitelman tavoitteissa (2004) oppilaita velvoitetaan itse hankkimaan historiallista tietoa eli lähteitä. Opettajan ei tarvitse itse hankkia kaikkia opetuksessaan käyttämiä lähteitä vaan niiden hankinnasta vastaavat myös oppilaat.

Historian taitoja olisi alettava opettelemaan alakoulussa ja tavoitteena olisi saada oppilaat innostumaan historian opiskelusta. Oppilaille olisi tärkeä opettaa perusteet historian tiedonluonteesta. Tämä vaatii, että oppilaat tutkivat historian ongelmia ja löytävät selityksiä, miksi jotakin on tapahtunut ja mitä siitä on seurannut. Opetuksessa olisi tuotava esille, että historia on täynnä ristiriitaista tietoa ja oppiaineeseen kuuluu tulkintojen tekeminen. Kouluopetuksessa se tarkoittaa, että aikakäsitystä, syyn ja seurauksen suhdetta, muutosta ja jatkuvuutta olisi harjoiteltava oppilaille tutuista

asioista. Taitojen kasvettua asioita voi tarkastella myös muista historian ilmiöistä. (ks. Rantala 2002, 138-145.) Opetuksen taitopainotteisuuden harjoittelu alakoulun puolelta alkaen loisi jatkumon, jossa yläkoulun puolella taitoja voisi harjoitella ja syventää oppimiaan asioita lisää. Silloin taitoihin perustuvaa opetusta ei tarvitse opetella enää yläkoulun puolella, kun toimintatavat olisi omaksuttu jo alakoulun puolella.

Aihepiirissä olisi paljon lisätutkimuksen aihetta. Lisätutkimuksessa voisi keskittyä siihen, miten opettajat historiaa Suomessa opettavat ja millaisia opetusmenetelmiä he laajemmin opetuksessa käyttävät. Toisaalta olisi hyvä selvittää, miten oppilaat oppivat historiaa erilaisia opetusmenetelmiä käyttäen ja miten se vaikuttaa heidän historian taitojen omaksumiseen. Lisätutkimuksessa voisi keskittyä siihen, miten taitoja painottavassa opetuksessa asiat laajemmassa perspektiivissä omaksutaan ja miten oppilaat asiat muistavat, joita he kyseisiä menetelmiä käyttämällä opiskelevat. Lisätutkiminen vaatisi, että opetusta ja oppilaiden oppimista tarkasteltaisiin laajemmin kuin omassa tutkimuksessani. Tutkimukseen pitäisi ottaa laajempi määrä kouluja ja oppilaita mutta toisaalta yhdeltä luokalta tutkimukseen osallistuvien oppilaiden määrä voisi olla vähäisempi kuin tekemässäni tutkimuksessa.

Lisätutkimuksessa itse tutkimusasetelmaan olisi tehtävä muutoksia. Tutkimuksessani olleella tutkimuslomakkeella saa asioista vain tietynlaisen näkemyksen. Lomaketutkimus jättää asioita epäselviksi varsinkin sen suhteen, miten opettajat historiaa yleisesti ottaen opettavat. Lomaketutkimuksen perusteella ei saa tarkkaa kuvaa siitä, miten kuvia, taulukoita, lehtileikkeitä ja dokumentteja yms. on opetuksessa käytetty. Onko niitä vain luettu ja opettajan johdolla keskusteltu, mitä ne pitävät sisällään vai ovatko oppilaat omatoimisesti tulkinneet materiaaleja ja luoneet niistä tulkintoja. Myös dokumenttielokuvien yms. katseleminen ja niiden opetuskäyttö jätti monia kysymyksiä auki. Tarkemman kuvan luomiseksi olisi tärkeää, että jatkotutkimuksessa opettajia haastateltaisiin ja heidän oppitunteja päästäisiin seuraamaan ja tekemään havaintoja siitä, miten historiaa koulussa opetetaan ja opiskellaan. Toisaalta oppilaiden seuraaminen ja heidän haastattelut lomaketutkimuksen lisäksi antaisi tarkemman kuvan siitä, miten oppilaat ovat historiaa oppineet ja omaksuneet.

Lähteet

- Aarnos, E. 2010. Koulun lapsia tutkimaan: havainnointi, haastattelu ja dokumentit. Teoksessa Valli, R. & Aaltola, J. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 172-188.
- Ahonen, S. 1998a. Historiaton sukupolvi? Historian vastaanotto ja historiallisen identiteetin rakentuminen 1990-luvun nuorison keskuudessa. Helsinki: Suomen historiallinen seura.
- Ahonen, S. 1998b. Historian suuret ja pienet kertomukset. Teoksessa Ahtee, M. Ja Markkanen, T. Tiedeopetus kouluissa. Mitä tiede ja tieteellisyys merkitsevät. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos, 35-41.
- Ahonen, S. 2002. Historiakulttuuri, historiallinen identiteetti ja historianopetus. Teoksessa Löfström, J., Kohti tulevaa menneisyyttä. Historiallis-yhteiskunnallinen kasvatus uudella vuosituohannella. Jyväskylä: PS-kustannus, 66-88.
- Ahto, S. 1989. Talvisodan henki. Mielialoja Suomessa talvella 1939-1940. Helsinki: WSOY.
- Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. Tampere: Vastapaino.
- Arola, P. 1992. Kulttuurituotteiden ja menneisyyden kuva. Teoksessa Castrén, M., Ahonen, S., Arola, P., Elio, K., Pilli, A. Historia koulussa. Helsinki: Yliopistopaino, 163-183.
- Arola, P. 2002. Maailma muuttui – muuttuiko opetus? Teoksessa Löfström, J. Kohti tulevaa menneisyyttä. Historiallis-yhteiskunnallinen kasvatus uudella vuosituohannella. Jyväskylä: PS-kustannus, 10-34.
- Berg, M. Van den. 2007. Yksi historia monimutkaistuvassa maailmassa. Historian olemus ja historian suuret kertomukset luokanopettajaopiskelijoiden historiatietoisuudessa. Helsinki: Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus ja kehittämiskeskus.
- Creswell, J. W. 2007. Qualitative Inquiry & Research Design. Choosing Among Five Approaches. 2.painos. Thousand Oaks: Sage.
- Debesay, J., Nåden, D. & Slettebø, Å. 2007. How do we close the hermeneutic circle? A Gadamerian approach to justification in interpretation in qualitative studies. Nursing Inquiry 2008; 15 (1), 57-66.

- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. 2005. Introduction: The Discipline and Qualitative Research. Teoksessa Denzin, N. K & Lincoln, Y. S. (toim.) *The Sage Handbook of Qualitative Research*. 3. Painos. Thousand Oaks: Sage, 1-32.
- Elio, K. 1992. Mitä historian ainedidaktiikka on? Teoksessa Castrén, M., Ahonen, S., Arola, P., Elio, K., Pilli, A. *Historia koulussa*. Helsinki: Yliopistopaino, 48-74.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Gadamer, H-G. 1985. *Truth and method*. London: Sheed and Ward.
- Gadamer, H-G. 2004. *Hermeneutiikka. Ymmärtäminen tieteissä ja filosofiassa*. Suomentanut Nikander, I. Tampere: Vastapaino.
- Hakkarainen, K., Bollström-Huttunen, M., Pyysalo, R. & Lonka, K. 2005. *Tutkiva oppiminen käytännössä. Matkaopas opettajille*. Helsinki: WSOY.
- Hankala, M. 2011. Sanomalehdellä aktiiviseksi kansalaiseksi? Näkökulmia nuorten sanomalehtien lukijuuteen ja koulun sanomalehtiopetukseen. *Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Humanities* 148.
- Heidegger, M. 2000. *Oleminen ja aika*. Suomentanut Reijo Kupiainen. Tampere: Vastapaino.
- Heikkinen, H. L. T. & Syrjälä, L. 2006. Tutkimuksen arviointi. Teoksessa Heikkinen H. L. T., Rovio E. Ja Syrjälä L. (toim.) *Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat*. Helsinki: Kansanvalistusseura, 144-162.
- Hentilä, S. 2004. Itsenäistymisestä jatkosodan päättymiseen 1917-1944. Teoksessa Jussila, O., Hentilä, S., Nevakivi, J. *Suomen poliittinen historia*. Helsinki: WSOY, 97-206.
- Hirsjärvi, S. 2001. Tutkimuksen reliaabelius ja validius. Teoksessa Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. *Tutki ja Kirjoita*. Helsinki: Tammi.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Helsinki University Press.
- Holmila, A. 2009. Talvisodan kuva brittilehdistössä. Teoksessa Holmila, A. (toim.) *Talvisota muiden silmin. Maailman lehdistö ja Suomen taistelu*. Jyväskylä: Atena, 125-142.
- Horwood, R. H. 1988. Explanation and description in science teaching. *Science Education* 72, 41-49.

- Husbands, C, Kitson, A. & Pendry, A. 2003. Understanding History Teaching. Teaching and Learning about the Past in Secondary Schools. Maidenhead – Philadelphia: Open University Press.
- Irincheev, B. 2012. Talvisota venäläisin silmin. Helsinki: Minerva.
- Jakobson, M. 2002. Diplomaattien talvisota. Helsinki: WSOY.
- Jokisipilä, M. 2007. Toinen maailmansota ihmiskunnan kollektiivisessa muistissa. Teoksessa Jokisipilä, M. (toim.), Sodan totuudet. Yksi suomalainen vastaa 5.7 ryssää. Helsinki: Ajatus kirjat, 9-36.
- Julkunen, M. 1975. Talvisodan kuva. Ulkomaisten sotakirjeenvaihtajien kuvaukset Suomesta 1939-40. Helsinki: Weilin + Göös.
- Julkunen, M. 2007. Talvisodan kuva. Suomen hetki kansainvälisen huomion huipulla. Teoksessa Jokisipilä, M. (toim.), Sodan totuudet. Yksi suomalainen vastaa 5.7 ryssää. Helsinki: Ajatus kirjat, 61-82.
- Juutilainen, A. 1999. Väestön ja laitosten suojaaminen pommituksilta. Teoksessa Leskinen, J. & Juutilainen, A. Talvisodan pikkujättiläinen. Helsinki: WSOY, 650-668.
- Kakkori, L. 2009. Hermeneutiikka ja fenomenologia. Hermeneuttis-fenomenologisen tutkimusotteen sisäisestä problematiikasta. Aikuiskasvatus 29 (4), 273-280.
- Kaikkonen, P. & Korhonen, V. 1996. Opettajan ammatillinen kasvu ja koulun opettussuunnitelma: toimintatutkimus. Teoksessa Ojanen, S. (toim.) Tutkiva opettaja 2. Helsingin yliopiston Lahden tutkimuskeskus. Oppimateriaaleja 55, 151-166.
- Kalela, J. 2000. Historiantutkimus ja historia. Helsinki: Gaudeamus.
- Karlsson, K. G. 2004. Historiedidaktik: begrepp, teori och analys. Teoksessa K. G Karlsson & U. Zander (toim.) Historian är mu. En introduction till historiedidaktiken. Lund: Studentlitteratur, 21-66.
- Kempainen, I. 2007. Sodan kuvauksesta sodan kokemukseen. Sotia koskevan historiakeskustelun laajeneminen ja moniarvoistuminen. Teoksessa Jokisipilä, M. (toim.), Sodan totuudet. Yksi suomalainen vastaa 5.7 ryssää. Helsinki: Ajatus kirjat, 249-266.
- Kilin, J. 2007a. Leningradin sotilaspiirin rajakahakka. Talvisota neuvostoliittolaisessa kirjallisuudessa 1940 – 1989. Teoksessa Jokisipilä, M. (toim.) Sodan totuudet. Yksi suomalainen vastaa 5.7 ryssää. Helsinki: Ajatus Kirjat, 37-60.

- Kilin, J. 2007b. Rajakahakan hidas jäiden lähtö. Talvisodan kuva Neuvostoliiton hajoamisen jälkeisellä Venäjällä. Teoksessa Jokisipilä, M. (toim.) Sodan totuudet. Yksi suomalainen vastaa 5.7 ryssää. Helsinki: Ajatus Kirjat, 83-100.
- Kiviniemi, K. 1997. Opettajuuden oppimisesta harjoittelun harhautuksiin. Aikuisopiskelijoiden kokemuksia opetusharjoittelusta ja sen ohjauksesta luokanopettajakoulutuksessa. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Sosial Research 132.
- Kiviniemi, K. 2015. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa Valli, R. & Aaltola, J. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 74-88.
- Koski, L. 2000. Tieto ja opetussuunnitelma. Teoksessa Antikainen, A., Rinne, R., Koski, L. Kasvatussosiologia. Helsinki: WSOY, 162-186.
- Koski, L. 2013. Tieto ja opetussuunnitelma. Teoksessa Antikainen, A., Rinne, R., Koski, L. Kasvatussosiologia. Jyväskylä: PS-kustannus, 182-208.
- Koski, J. T. 1995. Horisonttiensulautumisia. Keskustelua Hans-Georg Gadamerin kanssa hermeneutiikasta, kasvamisesta, tietämisestä ja kasvatustieteestä. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 149.
- Korpisaari, H. 2004. Behaviorismista konstruktivismiin - historian kouluopetuksen teoriapohja Suomessa 1952 – 2002. Kasvatus 35 (2), 206-221.
- Kulju, M. 2007. Raatteen tie. Talvisodan pohjoinen sankaritarina. Helsinki: Ajatus kirjat.
- Kusch, M. 1986. Ymmärtämisen haaste. Oulu: Kustannusyhtiö Pohjoinen.
- Kuula, A. 2006. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.
- Laine, T. 2015. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Valli, R. & Aaltola, J. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 29-51.
- Leach, J. & Scott, P. 2003. Individual and sociocultural views of learning in science education. Science & Education 12, 91-113.
- Lee, P. 2004. Understanding History. Teoksessa Peter Seixas (toim.) Theorizing Historical Consciousness. Toronto: University of Toronto Press, 129-164.

- Leivo, M. 2010. Aikuisena opettajaksi. Aikuisopiskelijoiden merkittävät oppimiskokemukset opettajan työn ja opettajakoulutuksen vuorovaikutuksessa. Jyväskylän yliopisto: Kokkolan yliopistokeskus Chydenius.
- Leiwo, M. 2005. Miten äidinkielen opetusta voisi tarkastella aksiologisesti ja emansipatorisesti? *Puhe ja kieli*, 25:4, 175-185.
- Meinander, H. 2012. Tasavallan tiellä: Suomi kansalaissodasta 2010-luvulle. Suomomentanut Autio, P. Ruotsinkielinen alkuperäisteos: Republiken Finland igår och idag. Finlands historia från inbördeskriget till 2012. Helsinki: Schildts & Söderströms.
- Meinander, H. 2006. Finlands historia. Linjer, strukturer, vändpunkter. Helsinki: Söderström.
- Moilanen, P. 1998. Opettajan toiminnan perusteiden tulkinta ja tulkinnan todellisuuden arviointi. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 44.
- Moilanen, P. & Räihä, P. 2015. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa Valli, R. & Aaltola, J. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 52-73.
- Niiniluoto, I. 1986. Pragmatismi. Teoksessa Niiniluoto, I. & Saarinen, E. (toim.) *Vuosisatamme filosofia*. Porvoo: WSOY, 40-73.
- Nummela, I. 2015. Hauptseilla ja haulikoilla. Teoksessa Meinander, H. (toim.) *Historian kosto: Suomen talvisota kehyksissään*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Silta, 35-54.
- Oesch, E. 2005. Hermeneutiikka tiedonalueiden järjestelmässä – “Sydämen sanasta” ymmärtämisen kehälle. Teoksessa Tontti, J. (toim.) *Tulkinnasta toiseen. Esseitä hermeneutiikasta*. Tampere: Vastapaino 13-34.
- Ouakrim-Savio, N. & Kuusela, A. 2012. Historian ja yhteiskuntaopin oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2011. *Koulutuksen seurantaraportit* 2012:3. Helsinki: Opetushallitus.
- Palokangas, M. 1999. Suomalaisjoukkojen aseistus ja varustus. Teoksessa Leskinen, J. & Juutilainen, A. *Talvisodan pikkujättiläinen*. Helsinki: WSOY, 299-335.
- Peltonen, E. 1993. Miten kotirintama kesti – miten siitä kerrotaan. Teoksessa Raitis, R. & Haavio-Mannila, E. (toim.) *Naisten aseet. Suomalaisena naisena talvi- ja jatkosodassa*. Juva: WSOY, 26-70.

- Piispa, M. Kvantitatiivisen tutkimuksen eettiset lähtökohdat. Esimerkkinä naisiin kohdistuvan väkivallan kyselytutkimus. Teoksessa Hallamaa, J., Laaunin, V., Löjtjönen, S. ja Sorvali, I. (toim.) *Etiikkaa ihmistieteille*. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Pilli, A. 1992. Historian oppiminen ja ymmärtäminen. Teoksessa: Castrén, M., Ahonen, S., Arola, P., Elio, K., Pilli, A. *Historia koulussa*. Helsinki: Yliopistopaino, 122-162.
- Puukari, S. 2003. Video Programmes as Learning Tools. Teaching the Gas Laws and Behaviour Gases in Finnish and Canadian Senior High Schools. *Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Sosial Research* 216.
- Ragland, R. G. 2007. Changing Secondary Teachers' View of Teaching American History. *The History Teacher* 40 (2), 219-246.
- Raitis, R. 1993. Piirakoita ja kovaa leipää: siirtokarjalaisten muistoja evakuoinneista, jälleenrakennuksesta ja sopeutumisesta uudelle paikkakunnalle. Teoksessa Raitis, R. & Haavio-Mannila, E. (toim.) *Naisten aseet. Suomalaisena naisena talvi- ja jatkosodassa*. Juva: WSOY, 201-246.
- Rantala, J. & Ahonen, S. 2015. *Ajan merkit. Historian käyttö ja opetus*. Helsinki: Gaudeamus.
- Rantala, J. 2012a. How Finnish Adolescents Understand History: Disciplinary Thinking in History and Its Assessment Among 16-Year-Old Finns. *Education Sciences* 2 (4), 193-207.
- Rantala, J. 2012b. Lasten historiatietoisuus rakentuu perheen muistelukerronnasta. Teoksessa Torsti, P. *Suomalaiset ja historia*. Tampere: Gaudeamus, 47-51.
- Rantala, J. 2012c. Peruskoululaisten historian osaaminen arvioinnin kohteena. *Historiallinen aikakauskirja* 110 (2012): 4, 443-450.
- Rantala, J. 2011. Kanadassa opetetaan historiallista ajattelua. *Kasvatus & Aika* 5 (2), 114-118.
- Rantala, J. 2009. Peruskoulun alaluokkalaisten historiatietoisuus – lähtökohtia tutkimushankkeelle. *Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja* 40 (2009): 1, 28-35.
- Rantala, J. 2005. Historiallinen ajattelu opetuksen perustana. Teoksessa Rantala, J., *Miten opetan historiaa?* Helsinki: WSOY, 4-6.
- Rantala, J. 2002. Alakoululaisten historianopetus. Teoksessa Löfström, J., *Kohti tulevaa menneisyyttä. Historiallis-yhteiskunnallinen kasvatus uudella vuosituhannela*. Jyväskylä: PS-kustannus, 134-148.

- Rauste-von Wright, M. & von Wright, J. 2003. *Oppiminen ja koulutus*. Helsinki: WSOY.
- Rautiainen, M. 2012. Pysähtyneisyyden aika – Aineenopettajakoulutuksen akateeminen taival. *Kasvatus & Aika* 6 (2) 2012, 37-51.
- Rautiainen, M. 2013. Tutkiva oppiminen historian ainepedagogiikan perustana. Teoksessa Löfström, J. & Rautiainen, M. *Kohti tutkivampaa historian opiskelua*. Helsinki: Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskuksen julkaisuja 4, 5-7.
- Römpötti, K. 1999. Simo Häyhä – Talvisodan tarkka-ampuja. Teoksessa Leskinen, J. & Juutilainen, A. *Talvisodan pikkujättiläinen*. Helsinki: WSOY, 529-536.
- Sander, G., F. 2010. *Taistelu Suomesta 1939-1940*. Suomentanut Häilä, A. Suomennettu käsikirjoituksesta. Helsinki: WSOY.
- Soikkanen, T. 1999. Talvisodan henki. Teoksessa Leskinen, J. & Juutilainen, A. *Talvisodan pikkujättiläinen*. Helsinki: WSOY, 235-251.
- Stradling, R. 2001. *Teaching 20th – century European history*. Strsbourg: Council of Europe Publishing.
- Tala, H. 2009. Ranskalaiset ja talvisota. Teoksessa Holmila, A. (toim.) *Talvisota muiden silmin. Maailman lehdistö ja Suomen taistelu*. Jyväskylä: Atena, 143-162.
- Tepora, T. 2015. *Sodan henki – kaunis ja ruma talvisota*. Helsinki: WSOY.
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. 6. Uudistettu painos. Helsinki: Tammi.
- Tontti, J. 2005. *Olemisen haste – 1900-luvun hermeneutiikan päälinjat*. Teoksessa Tontti, J. (toim.) *Tulkinnasta toiseen. Esseitä hermeneutiikasta*. Tampere: Vastapaino, 50-81.
- Torsti, P. 2012. *Suomalaiset ja historia*. Tampere: Gaudeamus.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012. *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsittely Suomessa*. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012. Helsinki: Tutkimuseettinen neuvottelukunta.
- Uusikylä, K. & Atjonen, P. 2000. *Didaktiikan perusteet*. Juva: WSOY.
- Varto, J. 1992. *Laadullisen tutkimuksen metodologia*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Veijola, A. 2013. *Pedagogisen ajattelun kehittyminen aineenopettajakoulutuksessa. Tutkimus suoravalituista historian opettajaopiskelijoista*. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Sosial Research* 478.

- Virta, A. 2002. Kohti aktiivista ja tutkivaa historian ja yhteiskuntatiedon oppimista. Teoksessa Löfström, J., Kohti tulevaa menneisyyttä. Historiallis-yhteiskunnallinen kasvatus uudella vuosituhanella. Jyväskylä: PS-kustannus, 35-65.
- Virta, A. 2008. Kenen historiaa monikulttuurisessa koulussa. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Virta, A. 2012. Historian didaktiikka tutkimusalueena Suomessa. Teoksessa Kallionie-mi, A., Virta, A. Ainedidaktiikka tutkimuskohteena ja tiedonalana. Jyväskylä: Yliopistopaino, 146-171.
- Vuorenmaa, A. 1999. Korpitaistelujen rintamat. Teoksessa Leskinen, J. & Juutilainen, A. Talvisodan pikkujättiläinen. Helsinki: WSOY, 543-568.
- Vänttinen, J. 2009. Saako historiasta selvää? Monikulttuuriset yläkoululaiset historian lähteillä. Historian taidot motiivien, seurauksien, historian tulkintojen ja lähteiden luotettavuuden arvioinneissa. Turku: Turun yliopisto, University of Turku.
- Wertsch, J. V. 2002. Voices of collective remembering. Cambridge University Press.
- Wuokko, M. 2015. Tammikuun kihlaus ja työnantajapolitiikan murros. Teoksessa Meinander, H. (toim.) Historian kosto: Suomen talvisota kehyksissään. Helsinki: Siltala, 281-300.

Oppikirjat ja muut lähteet

- Hanska, J., Jalonen, K., Rikala, J., Waltari, A. 2012. Memo 8. Helsinki: Edita.
- Hämäläinen, E., Kohi, A., Päivärinta, K., Vihreälehto, I. 2013. Forum 8. Helsinki: Otava.
- Kuntakohtaisen opetussuunnitelman perusteet 2004. (Kuntakohtainen opetussuunnitelma tutkijan hallussa.)
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Opetushallitus.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Opetushallitus.
- Rinta-aho, H., Niemi, M., Siltala-Keinänen, P., Lehtonen, O. 2005. Historian tuulet 8. Helsinki: Otava.
- <https://fi.wikipedia.org/wiki/Polttopullo> (luettu 9.1.2017)

Liitteet

Liite 1.

Tutkimuslupa

Hei, olen Heikki Naumanen ja opiskelen luokanopettajien aikuiskoulutuksessa Kokkolan yliopistokeskus Chydeniuksessa. Kerään tutkimusaineistoa Pro Gradu tutkimusta varten. Tutkimukseni tavoitteena on selvittää kahdeksansien luokkien oppilaiden käsityksiä ja tietoja Talvisodasta. Tutkimuksen tavoitteena on kehittää historian opetusta suomalaisessa peruskoulussa.

Oppilaat vastaavat kyselylomakkeeseen nimettöminä, eikä yksittäisen oppilaan henkilöllisyys paljastu tutkimuksen missään vaiheessa. Kyselyn vastaukset päätyvät vain tutkijan käyttöön.

Pyydän lupaa, että lapsenne saisi osallistua tutkimuksen tekemiseen ja näin auttaisi minua tutkimusmateriaalin hankinnassa.

Mikäli ETTE HYVÄKSY, että lapsenne osallistuu tutkimukseen, niin ilmoittakaa siitä luokan historian- ja yhteiskuntaopin opettajalle.

Jyväskylässä 21.1.2016

Heikki Naumanen

Liite 2.

Tutkimuslupa

Hei, olen Heikki Naumanen ja opiskelen luokanopettajien aikuiskoulutuksessa Kokkolan yliopistokeskus Chydeniuksessa. Kerään tutkimusaineistoa Pro Gradu tutkimusta varten. Tutkimukseni tavoitteena on selvittää kahdeksansien luokkien oppilaiden käsityksiä ja tietoja Talvisodasta. Tutkimuksen tavoitteena on kehittää historian opetusta suomalaisessa peruskoulussa.

Oppilaat vastaavat kyselylomakkeeseen nimettöminä, eikä yksittäisen oppilaan henkilöllisyys paljastu tutkimuksen missään vaiheessa. Kyselyn vastaukset päätyvät vain tutkijan käyttöön.

Pyydän lupaa, että lapsenne saisi osallistua tutkimuksen tekemiseen ja näin auttaisi minua tutkimusmateriaalin hankinnassa.

Mikäli ETTE HYVÄKSY, että lapsenne osallistuu tutkimukseen, niin ilmoittakaa siitä tutkijan sähköpostiosoitteeseen hejunaum@gmail.com

Jyväskylässä 21.2.2016

Heikki Naumanen

Miksi mottitaktiikka liittyy keskeisesti talvisotaan?

Oppitunnilla opettaja on opettanut teille talvisodasta erilaisia asioita ja tapahtumia, joista oppikirjassa ei ole välttämättä kerrottu. Olette saattaneet katsoa dokumentti elokuvaa tai opiskella jotakin muuta aineistoa, joka liittyy talvisotaan. Kerro omin sanoin kolmesta viiteen mieleenpainuvinta asiaa tai tapahtumaa, joita oppitunnilla käsiteltiin talvisotaan liittyen. Kerro myös, miksi kyseiset asiat olivat sinulle mieleenpainuvia ja tärkeitä?

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.

Millaisia työskentelytapoja olette käyttäneet historian opiskelussa?

Kiitos antamistasi vastauksista

Liite 4.

Tutkimuskysymykset opettajille

Olen tekemässä tutkimusta Kokkolan yliopistokeskus Chydeniukseen. Tutkimukseni: *Talvisota-peruskoulun yläkoulun historian opetuksen välittämänä* selvittää yläkoulun kahdeksansien luokkien oppilaiden tietoja ja käsityksiä Talvisodasta.

Tutkimusvastauksia käsittelee ainoastaan tutkija Heikki Naumanen ja vastaukset päätyvät vain minun tutkimuskäyttöön.

Tutkimukseeni kerään tietoja siitä, miten olette opettaneet talvisodan oppilaille ja miten he ovat sen omaksuneet koulun historian opetuksen välittämänä. Tutkimustuloksista tulen kokoamaan Pro Gradu tutkimuksen ja se on nähtävissä Jyväskylän yliopiston kirjaston tietokannassa.

Koulussa olette käsitelleet Suomen talvisotaa oppilaiden kanssa. Toivoisin, että vastaisit seuraaviin kysymyksiin mahdollisimman analyttisesti ja kertoisit siitä, mitä ja miten olette oppitunnilla talvisotaa opiskelleet.

Miten olet opettanut talvisodan oppilaille ja millaisia menetelmiä olet käyttänyt asian käsittelemiseen?

Kerro myös siitä, mitä asioita olet oppitunnilla painottanut tai ottanut oppikirjan ulkopuolelta asian yhteydessä käsittelemään.

Voit myös kertoa siitä, mitä oletat oppilaiden oppineen talvisodasta?

Liite 5.

Oppilaiden Mainilan laukauksien teemoittelua.

Mainilan laukaukset olivat Neuvostoliiton ampumat tykinlaukaukset Mainilaan ja Neuvostoliitto väitti että Mainilaan olisi ammuttu Suomesta. Suomi kielsi ampuneensa eivätkä tykkien kantomatka olisi riittänyt Suomesta Mainilaan saakka. Neuvostoliitto sai tästä hyvän tekosyyn irtisanoa Suomen kanssa solmimansa hyökkäämättömyyssopimuksen ja hyökätä Suomeen. (oppilas 4)

Neuvostoliitto väitti että Suomi oli laukaissut Mainilaan tykillä, vaikka se ei ollut mahdollista. Neuvostoliitto käytti tätä tekosyynä, jotta voisi purkaa hyökkäämättömyyssopimuksen. (oppilas 28)

NL väitti että Suomi oli ampunut tykillä NL:n rajojen puolelle Mainilaan. (oppilas 40)

Vastauksissa oppilaat tuovat esille, että Neuvostoliitto väitti suomalaisten ampuneen Mainilan laukaukset (oppilaiden esiintuomat merkitykset, jotka laitettu saman teeman alle). Oppilaiden vastauksista olen etsinyt otsikon: *Venäläiset ampuivat laukaukset* kaikki sellaiset merkitykset, joissa oppilaat puhuvat siitä, että Neuvostoliitto väitti Suomen ampuneen laukaukset Mainilan kylään.