

1029/99

1593

LASTEN HISTORIATIEETOISUUS JA HISTORIANOPETUKSEN VARHAISTAMINEN

Harri Korhonen

**Kasvatustieteen
pro gradu -tutkielma
Jyväskylän yliopisto
Chydenius-Instituutti
Kevät 1999**

Korhonen, H. 1999. Lasten historiatietoisuus ja historianopetuksen varhaistaminen. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Chydenius-Instituutti.

135 (5 liitettä)

Tiivistelmä

Tutkimus on luonteeltaan teoreettinen ja empiirinen selvitys lasten historiatietoisuudesta. Metodisesti kyseessä on fenomenografinen ja laadullinen tapaustutkimus erään yhdysluokan historian opiskelusta.

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää lasten historiatietoisuutta ja historiakäsitysten sisältöä sekä erityisten ainespesifien käsitteiden ymmärtämistä. Näiden perusteella arvioidaan historianopiskelun varhaistamista kyseisessä luokassa.

Tutkimuksen keskeisin ongelma on, millainen on oppilaiden käsitys historiasta - erityisesti ajasta, muutoksesta, tapahtumien syistä, ihmisten tarkoituseristä - ja valmius historialliseen empatiaan. Käsitykset jaettiin ajatussisällöksiin luokkiin ja määriteltiin historiakäsitysprofiilit. Toinen keskeinen ongelma on, millaisia johtopäätöksiä tulosten pohjalta voidaan tehdä opiskelun varhaistamisesta.

Tutkimushenkilöinä on kaksitoista erään keskisuomalaisen kyläkoulun 3.- 6. luokan oppilasta 1990-luvun loppupuolella. Tutkija toimi luokan opettajana.

Aineisto kerättiin puolistrukturoidulla teemahaastattelulla opiskelujakson lopussa. Haastattelua edelsi eläytymistehtävä antiikin olympialaisista. Aineisto ryhmiteltiin käsitysluokkiin ajatussisällöllisten piirteiden mukaan.

Keskeisenä tuloksena oli, että oppilaat osasivat ajatella historiallisesti ja käsitellä menneisyyttä. Historian ymmärtäminen ei riippunut ikäkaudesta tai koulumenestyksestä, vaan erot olivat persoonallisia. Oppilaat arvioivat menneisyyttä arkiempatian ja stereotyypioiden keinoin sekä omia tuntemuksiaan projisoiden. Silti he pyrkivät ymmärtämään ja löytämään tapahtumille järkevän selityksen. Aikakäsitys oli riittävän realistinen.

Tuloksista voidaan päätellä, että historiaa voidaan opiskella myös ala-asteen alemmilla luokilla, jos oppilaiden henkilökohtaiset kyvyt ja oppimistyylit huomioidaan. Eläytyminen ja toiminnallisuus näyttävät sopivan lasten menetelmiksi, mutta myös käsitteellinen historiallinen ajattelu on ajallisesti ja sisällöllisesti tutuissa aihepiireissä mahdollista.

Opiskelun aikaistaminen ei ole itsetarkoitus. Silti se olisi tarpeen, koska 1) menneisyyden tapahtumat kiinnostavat varhain lapsia, 2) silloin opetus olisi historiallisen ajattelun kannalta pitkäjänteisempää ja 3) lapsilla on varhain riittävät edellytykset pohtia ajallisesti etäisiä asioita.

Hakusanat: historiatietoisuus, historiakäsitys, historiallinen empatia, historian oppiminen ja ymmärtäminen, historian opettaminen, yhdysluokkaopetus / consciousness of history, conception of history, historical empathy, learning history, understanding history, history teaching, teaching of multiple class

SISÄLTÖ

I Johdanto	5
1 Tutkimuksen tarkoitus	5
2 Lapset historian opiskelijoina	7
2.1 Opiskelun sisältö ja sopiva aloitusikä	7
2.2 Historian opetussuunnitelman perusteita	10
2.3 Historianopetuksen perinne ala-asteella	13
2.4 Tarve ja vaikutteet historianopetuksen uudistamiseksi	15
II Tutkimuksen teoreettinen tausta	19
3 Historia ja oppiminen	19
3.1 Historian oppimisen perusteet opetussuunnitelmassa	19
3.1.1 Persoonallisuuden kehittäminen ja sivistyminen	19
3.1.2 Ainekohtaiset tavoitteet ja sisällöt	20
3.2 Valmius historian opiskeluun	23
3.2.1 Käsitys oppimisesta	23
3.2.2 Oppimistapa	24
3.3 Historiakäsitys	26
3.3.1 Historiatietoisuus ja oppimisen edellytykset	26
3.3.2 Aikakäsitys	30
3.3.3 Historiallinen selittäminen	34
3.3.4 Historian tietäminen ja ymmärtäminen	36
III Tutkimuksen kulku ja aineiston analyysi	42
4 Tutkimuksen vaiheet	42
4.1 Tutkimusalue ja -ongelmat	42
4.2 Oppilaat koehenkilöinä	45
4.3 Antiikin olympialaiset koulussa	47
4.3.1 Oppimistilanteen järjestäminen	47
4.3.2 Prosessin vaiheet	49
4.4 Aineiston hankinta	51
4.5 Aineiston käsittely	53
5 Tutkimuksen löydöt	55
5.1 Oppilaat	55
5.1.1 Tilanneorientaatiotyypit	55

5.1.2 Suuntautuminen oppimiseen	57
5.2 Historianoppijat	61
5.2.1 Oppimisen arvioiminen	61
5.2.2 Historian määrittäminen	63
5.3 Historiankokijat, -tutkijat ja -tietäjät	65
5.3.1 Historiallisen ajan käsittäminen	66
5.3.2 Muutoksen ymmärtäminen ja selittäminen	68
5.3.3 Historiallinen selittäminen	73
5.3.3.1 Selittämisen tutkiminen	73
5.3.3.2 Osallistuminen kisoihin	74
5.3.3.3 Naiset ja olympialaiset	76
5.3.3.4 Aikakausien vertaileminen	78
5.3.3.5 Selittämisen arvioiminen	80
5.3.4 Historian tietäminen ja ymmärtäminen	82
5.3.4.1 Historiallisen tiedon alkuperä	82
5.3.4.2 Empatia	84
5.4 Historiankäsittäjistä nuorimmat	91
5.5 Historiakäsitysprofiilit	93
5.5.1 Opinnoissa hyvin menestyvä	94
5.5.2 Riippuvuusorientoitunut	97
5.5.3 Ajoittain opintoihin välttelevästi orien- toituva	101
5.5.4 Opintoihin torjuvasti asennoituva	104
5.6 Historiatietoiset ajattelijat	107
IV Pohdinta ja yhteenveto	113
6 Tutkimuksen luotettavuus	113
7 Historian opiskelun aloittaminen	120
LÄHTEET	125
LIITTEET	130

I Johdanto

1 Tutkimuksen tarkoitus

Uusien opetussuunnitelmien perusteiden mukaan koulu tai kunta voi päättää, mille luokille historian opetus sijoitetaan. Siksi on syytä tutkia, olisiko historianopetus mahdollista ja kannattavaa aloittaa nykyistä aiemmin. Kyse olisi tuolloin oppilaiden edellytyksistä opiskella ja oppia historiaa sekä opetuksen sisällöstä.

Yleisesti historian opetus aloitetaan systemaattisesti 5. luokalta, mutta opettajasta riippuen on historiallista ainesta ollut enemmän tai vähemmän integroituna jo 1. luokan opetuksessa. Historiaa pidetään perinteisesti vaikeana aineena oppia ja opettaa, joten ennen opetuksen aikaistamista on syytä miettiä, millaista systemaattinen historian opiskelu on.

Nykyisenlainen opetus ei kaikitellen sovi edes viidennen luokan oppilaille saati sitten nuoremmille. Perinteisesti ongelmat on nähty historiallisen selittämisen ja rakenteiden abstraktiuden sekä aikaulottuvuuden ymmärtämisen vaikeutena. Mielestäni kyse on kuitenkin pikemmin opetuksen aikuismaisessa näkökulmassa, joka ei kykene luopumaan raskaasta asia- ja tietopainotteisuudesta, opettajajohtoisuudesta sekä oppilaiden kokemusmaailmalle vieraiden käsitteiden käyttämisestä. Sisällön jakautuminen useammalle vuodelle ja opiskelurytmin rauhallisuus mahdollistaisi syvemmän ja laadukkaamman oppimisen. Näin oppilailla olisi aikaa kehittää ajatteluntaitojaan ja jäsentää käsityksiään menneisyydestä.

Tarkan sisällöllisen opetussuunnitelman tekeminen ala-asteelle saattaa olla turhaa ja jopa lapsien käsityksiä aliarvioivaa, mutta joka tapauksessa oppilaiden ohjaaminen näkemään elämää historiallisessa perspektiivissä on perusteltua niin lapsen kuin yhteiskunnankin kannalta.

Tutkimuksessani tarkastelen 3. - 6. luokan oppilaiden käsityksiä historiasta ja antiikin olympialaisista sekä yksilön kokemuksista menneisyyden kilpailuilla. Ongelmana on, miten edellytykset historian opiskeluun ilmenevät oppilaiden käsityksissä historiasta. Näinä opiskelun edellytyksinä pidetään sujuvaa luku- ja kirjoitustaitoa, oppimistyyliä, kognitiivista kehitystä, kiinnos-

tusta ja motivaatiota. Opetuksen aikaistamisen kannalta keskeisiä ovat johtopäätökset lasten historiatietoisuudesta, kyvystä jäsentää historiallista tietoa ja ymmärtää sitä.

Tutkimuksen ja siihen liittyneen oppimisprosessin johtolankoina ovat olleet historiallisen ajattelun kontekstuaalisuus sekä ymmärtämisen yksilölliset eli sisällölliset (mitä) että laadulliset (millaista) erot. Martin Boothin (1987, 25-26) mukaan historiallisia käsitteitä ei voi määritellä ilman asiayhteyden tunteusta. Fenomenografiassa (Marton et al. 1985, 146) puolestaan korostetaan, että oppimista ei ole ilman sisältöä, jota puolestaan ymmärretään eri tavoin. Näin ollen tarkastelen lasten käsityksiä menneisyydestä osana opiskeluprosessia enkä irrallaan siitä. Huolimatta etukäteiskriteeristöstä lähinnä tiedon formaalien tavoitteiden osalta olen kiinnostunut oppilaiden omista "naiveista" käsityksistä kyseisestä historiallisesta ajankohdasta saatavilla olevan aineiston ja kokemusten pohjalta.

Formaalin tiedon opetuksen ei pitäisi ala-asteella olla ensisijaisesti niinkään ajattelun muodollisten taitojen harjoittamista ja logiikan kehittämistä vaan pikemminkin oppilaille relevanttien sisältöjen liittämistä noihin muodollisiin rakenteisiin. Selittäminen ja päätteleminen ovat toki keskeisiä opiskelussa yleensä ja historiassa nuo tavat ovat erityisenlaisia. Muodollisten käsitteiden ymmärtäminen ja käyttäminen perustuu kuitenkin sisällöllisiin käsityksiin ja on riippuvainen kulloisestakin aineistosta.

Historialle ominaisten epistemologisten käsitteellisten taitojen käyttö jää tässä tutkimuksessa vähemmälle. Alkuperäislähteet todistusaineistona ja niiden avulla tulkitseminen ovat toki oleellinen osa historiallista ajattelua, ja viittaa niihin tarkastellessani oppilaiden edellytyksiä oppia historiasta. Historiallisten tietolähteiden tulkinnan sijasta käsittelen toista, lapsille ja koulumaailmalle ehkä läheisempää menetelmällistä ajattelumallia, historiallista empatiaa menneisyyden avaajana. Aiemmissa tutkimuksissa on todettu lasten kykenevän abstraktiin ajatteluun oletettua aiemmin suotuisissa olosuhteissa ja sopivan aineiston avulla, ajan kanssa. Luotan tähän näkemykseen, vaikka sitä on epäilty, pelätty ja kritisoitu vaikeana.

Ajattelun laadullisten ominaisuuksien sijasta keskeisemmällä sijalla ovat ajattelun sisällöt eli käsitykset, joita järjestetään, jäsenetään ja selitetään muodollisilla "historiallisilla" ontologisilla käsitteillä (syy, tarkoitus, vaikutus, muutos, jatkuvuus ja aika). Historian opetuksen tieteellinen aspekti jää vähemmälle kokemuksellisen oppimisen (prosessin ja aineksen rakenne) ja "selittävän empatian" (oppimisen ja ymmärtämisen edellytysten luonne) tieltä. Nämä ovat mielestäni ala-asteen oppilaiden vahvuuksia historian opiskelussa ja ymmärtämisessä.

Muihin ajattelun taitoihin, kuten päättelyyn, viitataan mm. omien kokemusten perusteella. Keskityn historian ymmärtämiseen ja tiedon sisältöön sekä kokemukseen ja toiminnallisuuteen historia-tietoisuuden rakentajina. On tosin muistettava, että historiallisen tiedon ymmärtäminen syvimmillään tarkoittaa sen käyttämisen taitoa ja hyödyntämistä (selittäminen, tulkinta, arviointi) eikä pelkästään tiedon omaksumista opiskelumateriaalin tarkoituksessa eli merkityksen ymmärtämistä. Ongelmallista on, mistä ymmärtämisen erot johtuvat - ajattelun laadusta vai sisällöstä?

2 Lapset historian opiskelijoina

2.1 Opiskelun sisältö ja sopiva aloitusikä

Historian opiskelu nähdään ensisijaisesti joko lasten ajattelua ja sivistyneisyyttä tai yhteiskuntaan sosiaalistumista palvelevana. Nämä painotukset ratkaisevat sisällön valinnan ja tavoitteet.

Suomessa historiaa on pidetty autonomian ajalta lähtien liian vaikeana oppiaineena aivan pienille lapsille. Perusasioihin paneutuville oppilaille historian asiat olisivat vaikeita ja niitä olisi liian paljon omaksuttavaksi. Uno Cygnaeus tosin piti historian opiskelun aloittamista tarpeellisena jo lastentarha-asteella. (Rantala 1996, 26-27.) Samoin oppivelvollisuuskoulussa historianopetusta haluttiin tehostaa integroimalla historiallista ainesta ympäristöoppiin "kasvatuksellisista syistä", vaikka varsinainen oppiaineen opiskelu alkaisikin myöhemmin (Kansakoulun opetussuunnitelmakomitea 1952, Kuusi 1954, 17-18).

Piaget'laisen kehitysikäajattelun mukaan historian opiskelu on luonteeltaan liian käsitteellistä. Peruskouluikäiset oppilaat eivät yleisesti vielä kykene abstraktia ajattelua vaativiin hypoteettis-deduktiivisiin päätelmiin. (ks. Peelin tutkimuksista historiasta ja kehitysikäteoriasta, Ahonen 1990, 22-23; Pilli 1988, 49.) Tästä johtuen historian opiskelun pitäisi olla aineksestaan erityisen konkreettista ja tyytyä ohjaamaan yksinkertaisiin johtopäätöksiin käsilläolevasta materiaalista. Liian varhaisen käsitteellisen opetuksen aloittaminen ennen lapsen kypsymistä pelättiin estävän tämän ajattelun kehittymistä. (Hallam 1970, 168-169.)

Suomessa piaget'lainen vaikutus alkaa ikäkausiajattelun osalta väistyä ts. loogisen ajattelun keskimääräisiä laadullisia eroja eri ikäkausina ei enää pidetä oppiaineen valintaa määräävinä tekijöinä. Sen sijaan oppilaiden persoonallisia valmiuksia omaksumaa historiatietoa pidetään sisällöllisesti merkittävästi erilaisina, minkä pitäisi näkyä opetusta suunniteltaessa (Asunmaa 1994, 25). Toisaalta historiallisen tiedon muoto ja historian oppisisällöt voidaan mieltää erillisiksi, koska ajattelun formaaliset tavoitteet eivät juuri eroa muiden aineiden vastaavista (Asunmaa 1995a, 39-40).

Historiandidaktisessa keskustelussa kuitenkin korostetaan yleisesti erityisiä historialle ominaisia tiedon muotoja. Ajatuksena on, että keskeisintä kaikissa oppiaineissa on niiden oman ajatus-tavan mieltäminen eli tapa, jolla esimerkiksi historiatiede lähestyy todellisuutta ja kerryttää tietämystä. Näin ollen historianopetuksessa pitäisi tukeutua alkuperäismateriaalin käyttöön. (Kanerva 1995, 45.) Kuten muissa oppiaineissa omakohtainen tutkiminen ja pohtiminen tiedonalan menetelmin ja sen näkökulmasta käsin katsotaan keskeiseksi taidolliseksi tavoitteeksi kasvatettaessa "pieniä tutkijoita" (Rantala 1996).

Piaget'laisia päätelmiä kritisoitiin liian yleistävinä ja yksilöllistä oppimista aliarvioivina. Brunerilaisen tradition mukaan mitä tahansa voidaan opettaa älyllisesti rehellisessä muodossa ikäkaudesta riippumatta. (Bruner 1963, 32.) Lapset kykenevät ymmärtämään historiaa ja hallitsemaan abstraktia ajattelua, kunhan heille annetaan riittävästi aikaa harjoitella sitä. Opis-

kelu on oltava yhteydessä oppilaiden oppimishistoriaan ts. pohjautua lasten aiempiin käsityksiin. (Schemilt 1983, 16-17.)

Opettajan pitää keskittyä historiallisen ajattelun kehittämiseen eli kohentaa oppilaiden tietämystä, käsitteitä, tiedollisia taitoja, empatiaa, kiinnostusta ja kokemuksia. Kahdeksanvuotiaan lapsen historiallinen ajattelu on vertailukelpoista ja pätevää omista lähtökohdistaan käsin, vaikka se on rajoittuneempaa kuin kymmenen vuotta vanhemman nuorukaisen. (Booth 1983, 115.) Formaalista ajattelua, eritoten epistemologista ymmärrystä voidaan kehittää ja edistää merkittävästi suotuisissa olosuhteissa ja sopivalla oppimateriaalilla. Nuorten kohdalla tämä tarkoittaa alkuperäisten lähteiden ja avoimien tehtävien käyttämistä opiskelussa sekä mielikuvitusta ja empaattista lähestymistapaa. (Booth 1987, 33-34, 37-38.) Oppilaille pitää tarjota älyllisiä haasteita myös historian opiskelussa, mikä on mahdollista ainespesifien tiedon muotojen kautta.

Tätä historian opiskelun "tieteellistämistä" on kritisoitu liian raskaana ja kapea-alaisena sekä epätasa-arvoisena, koska suuri osa oppilaista ei kykenisi tavoitteita koskaan saavuttamaan (Herbst 1985, 326-237, 332). Kokonaisvaltaisessa opetuksessa piti korostaa laajempia inhimillisiä päämääriä. Ala-asteella mielekkään historianopetuksen tulisi pohjautua kertomuksiin, mielikuviin ja lasten käsitemaailmaan (Egan 1983, 73-76). Älyllisen harjoittelun ts. metodeihin, tutkimukseen ja käsitteisiin perehtymisen sijasta lapsikeskeisen opetuksella pitäisi olla kokemuksellista ja henkilökohtaista merkitystä oppilaille (Fitzgerald 1983, 85-86, 99-100).

Jos piaget'laisia oli kritisoitu ammattihistorioitsijan ajattelun asettamisesta kehityksen mittapuuksi arvioitaessa lasten historiallista ajattelua, brunerilaisia arvosteltiin tutkijan asettamisesta oppimisen malliksi lapsille (Schemilt 1983, 16). Formaalisuus eli historioitsijan ajattelun tutkimukselliset työvälineet eivät ole riittäviä ymmärtämisen kannalta vaan lasten käsitykset historian asiasisällöstä olisivat keskeisempiä. Käsitteiden historiallinen ymmärtäminen oli luonteeltaan konkreettista ja partikulaarista. Itseasiassa formaalien tavoitteiden merkitys kouluopetuksessa kyseenalaistettiin kokonaan (Lee 1983, 23-25).

Vastaavasti fenomenografisen tutkimuksen mukaan oppimisessa ja sen tutkimisessa ovat tärkeintä lasten oma ajattelu ja käsitykset eivätkä tieteellisesti valmiit ja kategorisoidut käsitykset (Martton et al. 1985).

Ahosen (1990, 26) mukaan kritiikki ei kumonnut "formaalisen näkökulman" käyttökelpoisuutta ajattelun tutkimuksessa vaan arvostelu kohdistui näkemyksen opetukselliseen arvoon. Kritiikistä huolimatta Englannissa opetussuunnitelman muutoksen yhteydessä tarkistettiin sisältöjen ohessa myös ns. formaaleja tavoitteita historian oppimiseen brunerilaisen tradition pohjalta. Katsottiin, että historialle on löydettävissä luonteenomaisia ajattelumalleja ja opittavia tiedollisia taitoja, jotka olisivat eroteltavissa yleisistä ja muita tietämisen aloja koskevasta ajattelusta.

2.2 Historian opetussuunnitelman perusteita

Keskustelu uuden opetussuunnitelman historian opetuksen perusteista on ollut vilkasta valmisteluvaiheesta lähtien. Etenkin oppisisältöjen osalta asiantuntijat ovat olleet kovasti erimielisiä. Tavoiteosuus ei juurikaan poikkea edellisestä, mutta sisällöt määriteltiin lyhyesti ja väljästi. Uuden opetussuunnitelman eduiksi luettiin opettajan entistä itsenäisempi rooli opetuksensa suunnittelussa ja kehittämisessä, kun valtakunnallinen opetussuunnitelma ei enää määritä sisältöjä (Pilli 1994, 200).

Toisaalta historianopetuksen ammattilaiset alkoivat epäillä alasteen opettajien pätevyyttä sisältöjen valintaan. Pelkät yhteiset tavoitteet ja "omaperäinen ja omituinen" kouluopetus eivät riitä vaan opetussuunnitelman olisi sisällettävä luettelo yhteisestä yleissivistävästä perus- tai ydinoppiaineuksesta (Asunmaa 1995a, 39), jota sitten voisi laajentaa projekti- ja tutkimustöillä ja valinnaisilla sisällöillä.

Perusoppiainesajattelua kritisoitiin puolestaan huonosti nykyiseen oppimiskäsitykseen ja historian luonteeseen sopivana. Oppiaineksen määrää tulisi päinvastoin lisätä, jotta kukin oppilas voisi löytää siitä itselleen merkityksellisiä sisältöjä (Kanerva

1995, 44-45). Yhteisen sivistyspääoman välittämiseksi oppilaiden valinnan vapaus sisältöjen osalta ei kuitenkaan toisten mielestä riitä. Tarvitaan asiantuntijoiden selvitystä siitä, mikä on ollut menneisyydessä niin merkittävää, että se kannattaa tuoda kouluopetukseen (Asunmaa 1995b, 19.)

Tavoitteitakin haluttiin muuttaa. Tarkkoja operationalisoituja tavoitteita ei enää kaivattu, mutta tieteellisten ja tiedollisten kriteerien lisäksi uuteen opetussuunnitelmaan haluttiin visioita kasvatuksen päämääristä ja yhteiskunnan arvoperustasta. Visioiden avulla ei määrättäisi opetuksen sisältöä vaan asetettaisiin näkökulmia ja painopistealueita, jotka ohjaisivat oppilaan dialogiin yhteiskunnan kanssa, koska "se lopulta määrää opetuksen sisällön". (Arola 1992, 28-29, 50.)

Toiset halusivat selkeämmin taitopainotteista opetussuunnitelmaa, jossa historiatiede ja historiallinen ajattelu olisivat selkeämmin esillä. Perustiedon syöttämisen sijasta pitäisi keskittyä tiedon aktiiviseen käyttöön jo varhain. Ajattelu- ja oppimisprosessin korostaminen tavoitteiden sijasta lisäisi oppilaan autonomiaa oppimisensa suhteen. (Rantala 1996; Ahonen 1995b, 44; Arola 1992, 28.) Toisaalta oppimiseen ja maailmankuvaan vaikuttamisen katsottiin rajoittavan oppilaan autonomiaa sen verran, että prosessimallilla ja formaaleilla tavoitteilla ei voinut korvata kasvatustavoitteita ja arvoja (Arola 1992, 28-29).

Keskustelu historian opetuksen järjestämisestä koski lähinnä yläastetta ja lukiota, koska keskusteluun osallistui pääasiassa aineenopettajia ja -didaktikkoja. Ala-astetta käsiteltiin mm. ala- ja yläasteen opetuksen niveltämisen yhteydessä. Yhteistyö nähtiin ratkaisuna asiantuntemuksen lisäämiseksi ala-asteella ja pedagogisten valmiuksien kehittämiseksi yläasteella. Tämä vaikuttaisi paikallishistorian painottumiseen opetuksessa ja oppisisältöjen koulukohtaiseen rajaamiseen (Palonen 1995, 22-23.)

Historian opetussuunnitelmaan kaivattiin opastusta syvälliseen pohdintaan ja aikaulottuvuutta pitkissä kehityslinjoissa, jotta jatkossa pärjäisi. Ala-asteen oppilaiden kykyihin historiallisen tiedon käsittelijöinä ja jäsentäjinä ei suuremmin uskottu.

"Ala-asteella keskityttäköön herättämään oppilaiden

kiinnostus historiaan esim. kotiseutuhistorian, koulun tai suvun historian kautta tai myyttisensankaritaruston ja museokäyntien välityksellä" (Hietala 1992, 19-20).

Joidenkin luokanopettajien kokemusten mukaan tiedollisetkin prosessit luontuvat ala-asteella itsenäisen ja rauhallisen työskentelyn, aitojen asiayhteyksien, omakohtaisten kokemusten ja elämysten myötä. Systemaattinen historian opiskelu saattaa sopia vasta 4. tai 5. luokalla, mutta johdantojaksolla kannattaa aloittaa jo 1. luokalla, sillä menneisyys kiinnostaa oppilaita. Tämän lisäksi historian opiskelun aloittaminen vähitellen ja varhain keventää myöhempää urakkaa. (Starck 1996, 14-15.)

Oppisisältöjen jakautuminen ja opiskelun keskittäminen laajempiin integroituihin kokonaisuuksiin helpottaa keskeisten tavoitteiden ymmärtämistä. Näin oppilas saa mahdollisimman monipuolisen mielikuvan menneisyydestä, oivaltaa historiallisia syy-yhteyksiä ja jopa alustavasti historiallisten tapahtumien aikaulottuvuutta. Tutkimusten tekeminen ja tietolähteiden totuudellisuuden arvioiminen (lähdekritiikki) kuuluvat myös historialliseen ajattelutapaan, jota voi alkaa kehittää jo varhain. (Starck 1996, 15-16.)

Koulu- tai kuntakohtaisia ydin- ja perussisältöjä voitaisiin mielestäni asettaa, mutta silloinkin perusteiden on tultava kouluyhteisöltä ja sen viiteryhmillä eikä yksistään historian ammattilaisilta. Painotukset ja valinta ovat sitten oppilaiden ja opettajan tehtäviä. Silti jonakin vuonna voitaisiin paneutua jonkun formaalisen tavoitteen opiskeluun tai projektiin sisällön syventämiseksi. Ei ole kovin vaarallista, jos joltakin ikäpolvelta jää esimerkiksi Ranskan vallankumous käsittelemättä, jos sen sijaan muu oppimisprosessi on ollut rauhallinen ja syvälinen.

Historiassa ei ole olemassa mitään itsestään selvästi tärkeää asiaa opetettavaksi tai opittavaksi vaan valinta tapahtuu aina jonkin arvoasetelman pohjalta oli se sitten piilo-opetussuunnitelmaa tai yhteiskunnan selkeästi määrittämiä arvoja kuten isänmaallisuus (ks. Anon. 1963, 3), menneiden polvien työtä kunnioitettava ajattelutapa tai "todellisuudentajuinen" itsetunto ja kansallishenki (Kerkkonen 1963, 8-9). Historian oppisisällöt ja tavoitteet selviävät, kun päätetään, mitä halutaan saada aikaan,

mihin oppilaita kasvatetaan, ja selvitetään, mitä lapset jo ajattelevat.

2.3 Historianopetuksen perinne ala-asteella

Perinteisesti kouluhistorianopetuksella on Suomessa ollut hyvä asema niin jumalallisen luomiskertomuksen jatkeena, yleissivistävänä tietolaarina, kansallisen identiteetin luojaena kuin yleisihmillisten hyveiden jalostajana. Historiaa opetettiin yläkansakoulussa III luokalta (yhdistymisen myötä kansakoulun V luokalta) lähtien, joissakin kouluissa aiemminkin, tavoitteiden vaihdellussa enemmän tai vähemmän selkiytymättömästi. Vuosisatamme alusta lähtien oppisisältö painottui pitkälle poliittiseen ja Suomen historiaan sekä kotiseutuoppiin. (Castrén 1992, 30-34.)

Vuodesta 1941 lähtien historianopetus siirrettiin kansakoulussa kahdelle ylimmälle luokalle (tuolloin VI ja VII luokka - oppikoulussa historian opiskelu aloitettiin joko I tai II luokalta valmistavalla kurssilla) tiedollisesti raskaana ja vaikeana oppiaineena. Siirtoa perusteltiin soveltumattomalla aineksella, joka uudistuspedagogien ja herbartilaisen näkökannan mukaan ei ollut tarpeeksi läheistä ja tuttua nuorille oppilaille. Näille opetuksen tulisi olla konkreettista, havainnollista ja liittyä arkipäiväiseen kokemuspäiriin. (Castrén 1992, 37-38.)

Historian opettamista jo kansakoulun alaluokilla koetettiin perustella aika ajoin mm. Kansakoulun opetussuunnitelmakomitean lausunnossa 1952 (Kuusi 1954, 17). Joidenkin kaupunkien kouluissa annettiin valmistavaa historian opetusta vahvistetun opetussuunnitelman mukaan II luokalta lähtien. Opetuksen sisältö oli varsin samankaltaista kuin nykyisin Isossa-Britanniassa keskittyen oppilaan lähiympäristön ja kokemuspäirin vähittäiseen laajentamiseen myös historiallisesta perspektiivistä. Teemoja olivat mm. koti, perhe, kotipaikkakunta, kalenteri, kotiseututieto esihistoriasta nykypäivään ja Suomen asuttaminen. (Kuusi 1954, 21-22.) Varsinainen historian opetus kuitenkin säilyi yläkansakoulussa, mutta ympäristöopin yhteydessä menneisyyteen ja kotiseutuun liittyviä asioita käsiteltiin enemmän tai vähemmän järjestelmällisesti.

Oppiaineena ja tietämisen alueena historian opiskelu aloitetaan peruskoulussa 5. luokalta¹. Nykyisin tuota aloituskäytäntöä perustellaan Piaget'n kehitystasoteorian pohjalta. Historianopetuksen on katsottu olevan mielekäästä vasta, kun oppilas on ns. formaalisten operaatioiden tasolla 11-12 ikävuodesta lähtien, koska

"Historian opiskelu edellyttää, että oppilas kykenee irrottautumaan konkreettista ajasta ja paikasta ja siirtymään abstraktiin - jo tapahtuneeseen." (Castrén et al. 1988, 5)

Kehityskäytännön rinnalla perusteluissa korostetaan yleistä perusopiskelutaitojen hyvää hallintaa. Kirjoittamisen ja lukemisen oletetaan olevan riittävästi hallussa vasta viidennellä luokalla. (Pilli 1992, 154.)

Historia on koettu suomalaisissa oppi- ja kansakouluissa vuosikymmeniä enemmän tai vähemmän mieluisana - kulloisestakin tutkimuksesta riippuen - sekä ennenkaikkea mielenkiintoisena ja tärkeänä. Mutta samalla sitä pidettiin sekä opettajien että oppilaiden mielestä ennen pitkää vaikeana ja hankalana oppiaineena. Peruskoulussa historiaa pidettiin jo hieman mieluisampana aineena, mutta edelleen raskaana. (Heikinheimo 1955, 5-8; Heinonen 1968; Heinonen 1976, 147-150; Kaarela 1971, 147-150; Heinonen & Kari 1973; Uusikylä & Kansanen 1988.) Tätä korjatakseen opetusoppaat suosittelivat tiedollisten työskentelytapojen ohella ainakin alemmille asteille oppilaskeskeisiä ja elämyksellisiä työtapoja (ks. Anon. 1987, 7; Kuusi 1954, 77-80), mutta didaktinen teoria ei liene kohdannut käytäntöä.

Tähän ovat luonnollisesti syynä opettajien mieltymys perinteisiin ja helpompiin oppikirjasidonnaisiin opetusmenetelmiin, oppilaiden kokemuspöydästä etäiset teema-alueet ja sisällöllisesti raskas ja tarkka opetussuunnitelma, jota koetettiin uudessa ja väljässä vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteissa korjata. (Anon. 1994a, 95-96.)

Karsimisen toivottiin johtavan kuntakohtaisiin valintoihin, sisältöjen määrälliseen supistumiseen ja taidollisten oppimis- ja

¹ Yhtenäiskoulun myötä historian opiskelu aloitetaan siis entiseltä oppikoulun 1. luokalta, jonne sopi "vaikea ja raskas lukuaine" ! Siltä osin mikään ei ole muuttunut.

menetelmätavoitteiden kirjaamiseen, mutta ainakin Viitasaaren kaupungin opetussuunnitelma seuraa edelleen sanatarkasti aiempaa kronologista sisältöluetteloa (Anon. 1994b), eikä käytäntö todennäköisesti ole muuttunut miksikään suurimmassa osassa Suomen kouluja (Liiten 1996).

2.4 Tarve ja vaikutteet historianopetuksen uudistamiseksi

Ala-luokilla historiallisia aineksia on perinteisesti integroitu niin äidinkieleen, uskontoon kuin ympäristöoppiin. Opetuksessa suositaan opettajan elävää kerrontaa ja kiinnostavia tarinoita, leikkejä ja eläytymistä. Ylemmillä luokilla historian opetus sen sijaan mielletään puhtaaksi ja systemaattiseksi historiatieteen ajattelutavan opettamiseksi, johon edellä mainittuja ajattelun muodollisia kykyjä katsotaan tarvittavan.

Englannissa tehtiin 1960-luvulta lähtien lukuisia "piaget'laisia" tutkimuksia lapsen historiallisen ajattelun kehitysvaiheitten löytämiseksi. Tuloksena oli, että se kehittyy muuta ajattelua hitaammin ja etenkin aikakäsityksen kypsyttömyys kyseenalaisitaisi koko historian opetuksen ennen murrosikää. (Hallam 1970, 166-168; Pilli 1992, 142-143.) Vaatimusta välttää abstraktien aiheiden käsittelyä turhan aikaisin kritisoitiin myöhemmin lasten käsitteellisen ajattelun aliarvioimisena. Heidän kyvystään ajatella historiallisesti oli annettu liian rajoittunut kuva (Booth 1987, 24-26).

Piaget'n ei kuitenkaan voi katsoa perustelevan sinänsä historian opiskelun aloittamisikää vaan formaalisen ajattelun muotojen kypsymistä tietyssä iässä. Toisaalta Piaget'n kehitysvaiheteoriat selittää lasten keskimääräistä tiedollista ja sosio-emotionaalista kypsyttä eikä sinänsä huomioi yksilöllisyyttä. Homogeenisuudesta tuskin koululuokassa voidaan puhua, kun tarkastellaan lasten erilaisia älyllisiä eroja, suuntautuneisuutta tai opiskelustrategioita. Kokemusten ja ympäristön vaikutuksen myönsi ja huomio myös Piaget, vaikka hän ei katsonut opetuksen juurikaan nopeuttavan keskimääräistä ajattelun kehitystä. (Piaget & Inhelder 1977, 9 - 10.) Yleistä historian opiskelun aloitusikää ei kehitysvaiheteorialla voi perustella, mutta opiskelun sisällön

valintaa sen sijaan voi.

Oppimispsykologinen tutkimus uudisti Isossa-Britanniassa käsitystä historianopetuksesta. Suomessa tutkimus on jätetty vaille huomiota väittää Jukka Rantala (1996, 26). Hänen mukaansa Suomessa opetus on edelleen passiivista tiedon omaksumista ilman, että lasten kiinnostuksenkohteita huomioitaisiin. Historiatiedon on oletettu kiinnostavan sinänsä eikä ole huomattu pohtia sen käyttöarvoa. Opitun ymmärtämiseen ja tiedon käyttötaitoon pitäisi kiinnittää enemmän huomiota.

Monet tutkijat ovat havainneet jo hyvinkin nuorten oppilaiden kykenevän vaativaan historialliseen ajatteluun. Englannissa historianopetuksen järjestämisessä tämä on huomioitu uudessa kansallisessa opetussuunnitelmassa, vaikka ongelmia opetuksen käytännön järjestämisessä on edelleen opettajien puutteellisen koulutuksen ja materiaalin saatavuuden vuoksi (Connelly 1994, 23-26).

Suomessa luokanopettajien koulutuksessa paneudutaan kiitettävästi taitopainotteiseen opetukseen, mutta opetussuunnitelman perusteet ja sisältöorientoitunut traditio sekä keho opetusmateriaali ohjaavat uusia opettajia edelleen voimakkaasti oppikirjapainotteiseen tiedonjakamiseen. (Rantala 1994, 23.)

Isossa Britanniassa kansallinen opetussuunnitelma rajaa ensimmäistä kertaa siihen saakka varsin vapaita opetuskäytänteitä. Suunnitelmat olivat aluksi jyrkempiä, mutta ne lievenivät 1995 opettajien painostuksesta. (Rantala 1995, 43.) Opetussuunnitelmassa määritellään 5 - 16 -vuotiaiden lasten opiskelun raamit.

Historianopetuksen osalta määriteltiin kolme yleistä ja yhteistä tavoitetta (Attainment Target) ja neljä sisällöltään eri tasoista opiskeluohjelmaa (Key Stage). Kaikille välttämättömiä historiallisia taitoja ovat historiatiedon ymmärtäminen, tulkinta ja historiallisten lähteiden käyttö. (Roberts 1994, 26.) Monet opettajat olisivat halunneet tarkentaa yleistä tavoitteenasettelua määrittelemällä päätekyttäytymistä formaalisten taitojen oppimiselle (Vitagliano & Limm 1990, 22-26). Sen määrittelemisen jäi koulujen tehtäväksi.

Opiskeluohjelmat ovat teema ja aihekoosteita, jotka sisältävät kronologisen osuuden sekä erillisiä valinnaisia teema-alueita kuten pitkittäisleikkaus merenkulusta, ruoka ja maanviljelys, ristiretket tai intiaanien kulttuuri.

Historian opiskeleminen aloitetaan jo 5-vuotiaana. Tuolloin (Key stage 1, 5 - 7 -vuotiaille) oppilaiden tulisi tutustua paikalliseen lähihistoriaan ja laajemmin entisajan ihmisten elämäntapoihin. Konkreettisen tutustumisen ohella korostetaan kertomisen merkitystä "menneisyyteen johdattamisessa". Seuraavat opiskeluohjelmat ovat sitten sisällöltään laajempia ja systemaattisempia. 7 - 11 -vuotiaat opiskelevat Iso-Britannian historiaa asutuksesta 1930-luvulle ja 11 - 14 -vuotiaat yleisemmin roomalaisista II maailmansotaan saakka. Neljäs "avaintaso" on valinnainen.

Tähän saakka historia oli ollut marginaalinen oppiaine. Koulut olivat saaneet vapaasti päättää, missä määrin historiaa opetettiin ala-asteella. Virallisissa selvityksissä opetuksen katsottiin olevan pääosin pinnallista, oppikirjojen kopiointia ja sattumanvaraisia osia eri teemojen yhteydessä. Tilanteen korjaamiseksi historia haluttiin opetussuunnitelmiin erillisenä oppiaineena. (Low-Beer & Blyth 1983, 5-6.) Nyt opetussuunnitelman kontrollin siirtyessä opettajilta koulutusviranomaisille sen asema on huomattavampi. Äidinkielen, matematiikan ja luonnontieteiden ohella opetussuunnitelmassa korostetaan teknologian, maantieteen ja historian opintoja.

Opetussuunnitelmaprosessin ollessa edelleen kesken puhuttivat seuraavanlaiset ongelmat: Kuka määrittelee opetussuunnitelman yksityiskohtia, mikä painoarvo historialle pitäisi antaa kasvatuksessa, millaisia historian taitoja lapset tarvitsevat, keskittyäänkö kansalliseen vai yleiseen historiaan.¹ (Roberts 1994, 24-25.) Lopulta opettajien opetuksellista vapautta väljennettiin aiemmista suunnitelmista. Oppisisältöjä tiivistettiin, kansallisen historian osuutta korostettiin ja erityiset tarkastajat laativat hallinnon ja vanhempien käyttöön tarkastuskertomuksia

¹ Historian opettajat ovat olleet tyytyväisiä tasapainoon sekä historiatiedon ja taitojen välillä että kansallisen ja yleisen historian osuuksien suhteen. Opetussuunnitelmaprosessi kuitenkin jatkuu edelleen.

koulujen opetuksen tasosta, sisällöstä ja opetusmenetelmistä. (Rantala 1995, 43, 45.)

Englannissa historia kuuluu siis tätä nykyään opetusohjelmaan jo ensimmäiseltä luokalta eli jo 5-vuotiaasta lähtien. Opetussuunnitelma sisältää niin formaalisia kuin ainespesifejä taitoja ja historiatiedon tavoitteita, joita on muokattu oletetun kehitystason mukaisesti. Ruotsissa puolestaan historianopetuksen kokeiluja on tehty jopa päiväkodeissa. Entisajan elämään tutustuttiin tukholmalaisessa esikoulussa toiminnallisilla menetelmillä, koska parhaiten "lapsi ymmärtää historiaa ja menneisyyttä pelien ja fantasian kautta". (Anon. 1994c.)

Suomessakin historiallinen tieto ja näkökulma ovat jo integroituina osaamisen alueina osana opetussuunnitelmaa. Uutena ilmiönä ovat ympäristö- ja luonnontiedon oppikirjoihin liitetyt historia osuudet. (ks. Aho et al. 1994, 103, 106, 120-123; Aho et al. 1995, 75-77, 106-107.)¹ Varsin mielekäs tapa onkin integroida historiallinen aines mm. maantieteen opiskeluun joko näkökulmana tai luoda kokonaan erillinen integroitu teemakokonaisuus, joka koostuu näiden lisäksi esimerkiksi äidinkielestä, kuvaamataidosta ja musiikista.

Uusien tutkimusten mukaan pienetkin lapset pystyvät käsittelemään vaikeitakin historiallisia kysymyksiä (Rantala 1996, 27). Minkään ei pitäisi siis estää systemaattisen tai integroidun historian opiskelun aloittamista jo aiemmin ikätason huomioonottavilla sisällöillä ja menetelmillä. Opetussuunnitelman perusteet eivät sitä estä ja joissakin kouluissa on jo rohkeasti lähdetty siirtämään opetuksen aloittamista soveltuvin osin 3. ja 4. luokalle. (ks. Hellström 1995, 8.)²

¹ Kolmannen luokan kirjassa on kerrottu laajasti jääkaudesta sekä esitellään teemoittain katkelmia entisajan elämästä kuten vedenkäyttö ja katuvalot. Neljännen luokan kirjassa on Suomen ja Pohjoismaiden historiaan liittyen laajat jutut mm. Suomen asuttamisesta ja viikingeistä. Näinköhän se historia pikku hiljaa integroidaan?

² Vesalan ala-asteella opetussuunnitelmaa on pelkistetty tavoitteitten ja teemojen osalta voimakkaasti sisältöjen valinnaisuutta lisäten. 3. - 4. luokalla aloitetaan oppilaan henkilökohtaisen ja paikallishistorian tutkiminen.

II Tutkimuksen teoreettinen tausta

3 Historia ja oppiminen

3.1 Historian oppimisen perusteet opetussuunnitelmassa

3.1.1 Persoonallisuuden kehittäminen ja sivistyminen

Peruskoulun opetussuunnitelma määrittelee historian opetuksen raamit kirjaamalla yleisesti hyväksytyyn käsitykseen oppimisesta ja tiedosta. Nämä raamit tarkentuvat peruskoulun tehtävissä, arvope- rustassa ja erityisissä valtakunnallisissa tavoitteissa historian opetukselle. Useimpien kuntien ja koulujen opetussuunnitelmissa historian opetuksen tavoitteet ovat kopio joko yleisestä raamista tai edellisen opetussuunnitelman sisältöluettelosta. (vrt. Anon. 1994b ja Hellström 1995, 3-4.)

Oppimiskäsitys pelkistetään kahteen osaan: toimija ja ympäristö. Oppilas nähdään "aktiivisena oman tietorakenteen jäsentäjänä", jolle koulu pyrkii järjestämään "parhaat mahdolliset oppimismah- dollisuudet". (Anon. 1994a, 10.) Näiden seurauksena opettajan roolin on muututtava oppimisympäristön suunnittelijaksi ja oppi- misen ohjaajaksi. Ympäristön osalta oppimisen edellytyksinä korostetaan fyysisten puitteiden sijasta hyviä sosiaalisia suh- teita ja kehittyneitä työtapoja.

Tiedonkäsitys puolestaan kulminoidaan ihmiselle oleellisen tiedon määrälliseen kasvuun ja sen saatavuuteen. Itsestään selvää tietoa ei ole olemassa vaan opiskelun sisällön valintaan on kiinnitettä- vä erityistä huomiota ajasta ja paikasta riippuen. Tärkeimpänä tavoitteena on jäsentyneiden tietorakenteiden kehittyminen, jolloin tiedon omaksumisen lisäksi lapsilta odotetaan kriittistä suhtautumista ja kykyä soveltaa oppimaansa.

Peruskoulun tehtävänä on "yleissivistää ja kehittää opiskelu val- miuksia" (Anon. 1994a, 11-12). Ihminen on sivistynyt, jos hän on omaksunut kohtuullisen osan yhteisönsä tiedollisesta, eettisestä ja esteettisestä perinteestä sekä kykenee hallitsemaan elämänsä yhteisön jäsenenä työskennellen ja kommunikoiden. Toisin sanoen sivistyneellä ihmisellä on kolme vahvuutta: tietonsa ja järkensä

ja kykynsä käyttää niitä sekä ihmiselle tyypillinen ominaisuus kokea, eläytyä ja tuntea.

Ihanteena on yksilö, joka on taidoiltaan ja tiedoltaan laaja-alainen, monipuolinen ja avarakatseinen. Asenteiltaan tuo yksilö on vastuuntuntoinen niin itsensä kehittämisen kannalta kuin toisten ja ympäristönsä suhteen. Hän on älykäs, sosiaalinen, yhteistyökykyinen ja itseään rohkeasti ilmaiseva.

Opiskeluvalmiuksilla voidaan ymmärtää sekä kykyä kehittää opiskelutaitojaan koulun aikana että valmiuksia pärjätä koulutuksen seuraavilla tasoilla. Näitä tavoiteltavia valmiuksia ovat perustaidot (esim. lukeminen, kirjoittaminen), tiedon hankkiminen ja käsittely, itsenäinen työskentely, vastuun kantaminen oppimisesta, luova ajattelu ja ongelman ratkaisukyky, ryhmässä työskentelyn taidot sekä taito ilmaista ajatuksiaan selkeästi.

Tähän päästään, jos koulu pohjaa työnsä myönteiseen ihmiskäsitykseen ts. utelias, oppimishaluinen ja aktiivinen lapsi pystyy kehittämään terveesti itsetuntoaan ja rakentamaan tasapainoisesti persoonallisuuttaan.

3.1.2 Ainekohtaiset tavoitteet ja sisällöt

Opetussuunnitelman perusteissa (Anon. 1994a, 95-96) asetetaan tavoitteet oppimiselle ja hyvälle historian opetukselle kahdella sivulla. Lähtökohtana on yleisen merkityksen ja hyödyn löytäminen historialle oppilaan ja yhteiskunnan kannalta. Sisällöt mainitaan pääpiirteittäin mutta työtapoja, opetusmenetelmiä ja oppimisympäristön luomista ei pohdita - nehan eivät ole oppiainekohtaisia? Kiinnostavaa on, että mitään mahdollisia rajoituksia ja edellytyksiä oppiaineen opettamiselle ei aseteta kuten tähän saakka peruskoulun opetussuunnitelmien perusteissa. Vielä 1985 perusteissa sisältöjen kohdalla puhutaan viidennestä luokasta.

Vuoden 1994 opetussuunnitelma poikkeaa melko vähän tavoitteiltaan edellisistä perusteista - otettiinhan ne käyttöön kokonaisuudessaan vasta 1989. Varsinainen ero on oppiainesluettelon puuttuminen, joka puolestaan oli säilynyt lähes samanlaisena vuoden 1963

keskikoulun oppiennätyksistä lähtien. Nykyinen sisältöjen väljyys muistuttaa 1963 aiempia opetussuunnitelmia, jolloin ne esitettiin muutamalla rivillä. Tavoitteet sen sijaan ovat tarkentuneet kasvatuspäämääriin ja historian ymmärtämiseen liittyvillä näkökohdilla, vaikka suoraan ei viitata historian parissa tarvittavaan ajatteluun.

Opiskelun tarkoitus (ks. taulukko 1., 22) rakentuu yleisen osan arvoperustasta (yhteiskuntaeettiset arvot) sekä yleisistä (kriittinen ajattelu) että ainespesifistä (historiatietoisuus) ajattelun valmiuksista. Historian opetukselle asetetaan tavoitteiksi tarjota sellaisia tietoja, kokemuksia ja elämyksiä, joiden avulla oppilaan myönteinen identiteetti, minäkuva, itsetunto ja maailmankuva rakentuvat sekä kansallinen identiteetti vahvistuu.

Historiallisesti merkittävistä tapahtumista saatavien tietojen lisäksi oppilaiden katsotaan tarvitsevan taitoja hankkia ja käyttää tietoja sekä käsitellä historiallisia ongelmia. Asiasisältöjä ei rajata, vaikka mikrohistoriallisen tason merkitystä korostetaan. Samoin "valittavissa sisällöissä elämyksiä antavalla aineistolla on tärkeä merkitys".

Historialle keskeisiä formaalisia tavoitteita (ks. Ahonen 1990) ei eritellä vaan ne sisältyvät osittain opetuksen lähtökohtiin. Ainoastaan aikakäsitteeseen liittyvä historiallinen muutos on esillä selkeästi. Selittäminen ja tulkinta puolestaan sisältyvät historiatietoisuuden käsitteeseen ja ovat osa myös tutkivan oppimisen valmiuksia ja kriittistä ajattelua. Opettajan on siis tiedettävä näiden käsitteiden sisältö, jotta voisi ohjata oppilaita myös ainespesifien formaalisten taitojen opiskeluun. Todistusaineiston eli historiallisten lähteiden käyttöön viitataan yleisessä osassa, kun puhutaan tiedon lähteiden käyttämisestä ja todellisuuden arvioinnista (Anon. 1994a, 10).

Taulukko 1.

Historian ja yhteiskuntaopin tavoitteet ja sisällöt

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994

Mitä	Mistä	Miten	Mihin Mitä var- ten	Miksi Mikä muut- tuu
informaa- tion rakenne	informaa- tion sisältö	passiivi- suus - aktiivinen proses- sointi	rakentuva persoonal- lisuus	ajattelun sisältö
Tietoja	Kotiseu- dun ja - maan his- toria ja kulttuu- riperinne	saa	Oma henki- lökohtai- nen men- neisyys	yhteiskun- taeettiset arvot
Kokemuksia	Maailman, erityi- sesti Eu- roopan histori- alliset tapahtu- mat ja aikakau- det	hankkii perehtyy käyttää käsittelee	minäkuva itsetunto	ajantaju muutoksen havaitse- minen historia- tietoisuus
Elämyksiä	Suomalai- nen yh- teiskunta	tuntee havaitsee	Maailman- kuva	kiinnostus historiaan ja yhteis- kunnalli- siin ongel- miin
Taitoja		omaksuu kehittää oppi ymmärtää	kansalli- nen iden- titeetti toiminta yhteiskun- nassa tiedon hankinta ja käyttä- minen	asenne / suhde ympä- ristöön kulttuurien perinnön arvostus rooli yh- teiskunnas- sa syvälliset oppimisval- miudet kriittinen ajattelu

3.2 Valmius historian opiskeluun

3.2.1 Käsitys oppimisesta

Opetusta ja oppimista järjestetään pääasiassa kahden toisistaan poikkeavan suuntauksen mukaan. Behavioristisen näkemyksen on syrjäyttämässä kognitivistis-konstruktivistinen käsitys oppimisesta. Perinteisen ja nykyisen käsityksen eroja oppimisesta voisi kuvata kahdella vastakohtaparilla. Oppimisessa on kyse joko tiedon määrästä tai laadusta. Toisaalta siinä on kyse oppijan aktiivisuudesta tai passiivisuudesta tuon tiedon rakentumisessa.

Nykykäsityksen mukaan oppimiseen liittyy aktiivinen ja laadullinen muutos ihmisessä itsessään. "Me ymmärrämme oppimisella ensisijaisesti sellaista meissä itsessämme olevaa toimintaa, joka muuttaa käsityksiämme ympäristössämme olevista ilmiöistä ja tapahtumista" (Marton et al. 1985, 14). Tämä on vastakkainen perinteiselle käsitykselle, että oppimisen myötä aivoihin siirtyy ja säilöytyy mahdollisimman tarkka kuva jostakin ihmisen aistimasta ilmiöstä.

Konstruktivistinen oppimiskäsitys lähtee siitä, että ihminen rakentaa itse tiedon saamastaan informaatiosta (Rauste-von Wright 1994, 15; Aebli 1991, 27). Tehokkaan oppimisen kannalta on oleellista, mitä ihminen tietää asiasta ennakoita. Verrattuna rutiinioppimiseen mielekkäässä oppimisessa uusi aines yhdistyy kiinteästi oppijan pohjatietoihin, jolloin vanha tieto korvautuu uusilla tietorakenteilla. (Ausubel 1968, 27-29, 145-149.)

Toisaalta kognitivistisen suuntauksen piirissäkään ei olla yksimielisiä oppimisesta. Pitkälle on kysymys piaget'laisen tradition kritiikistä nykytietämyksen valossa. Piaget'n teorian perusajatuksia on, että ajattelun kehittyessä kysymys ei ole oppimisesta määrällisessä mielessä vaan eri ikäisten ajattelu on erilaista. Erot ovat pääasiassa laadullisesti erilaisia ja ikäkausisidonnaisia tapoja ymmärtää ympäröivän maailman ilmiöitä (Marton et al. 1985, 132-133).

Kriitikoiden mukaan ajattelun kehitys ei etene suoraviivaisesti ikävaiheesta toiseen, vaan kognitiiviset kyvyt ovat erilaisia

riippuen kulloisestakin sisällöstä ja ympäristöön orientoitumisesta (Marton et. al. 1985, 136). Oppiminen on siis tilannesidonnaista. Tilanteen ja aiempien käsitysten lisäksi pitää huolehtia valmiudet tietojen soveltamiseksi eri konteksteissa (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 33).

Historian opiskelussa perinteinen suuntaus on ohjannut yksittäisten tietojen pänttäämiseen ja opettajan jäsentämän tiedon passiiviseen omaksumiseen. Konstruktivistinen näkemys puolestaan korostaa aktiivista oppimista. Oppija jäsentää tietoa itselleen ymmärrettävään muotoon ja on myös tietoinen omasta oppimisestaan. Tässä yhteydessä yleisten oppimis- ja ajatteluntaitojen lisäksi painotetaan ainespesifejä oppimistaitoja. (Pilli 1994, 202-203.)

Kognitivistisen suuntauksen rinnalle on noussut humanistinen oppimiskäsitys, jossa tarkastellaan enemmän ihmiskeskeisiä kysymyksiä. Näkökulmaa pidetään edelleen vieraana, vaikka historia käsittelee nimenomaan ihmisen elämää aikaperspektiivissä. Eläytymällä, empatian ja mielikuvituksen voimalla pyritään saamaan käsityksiä menneisyyden ihmisen ajatusmaailmasta ja siten ymmärtämään tämän toimintaa. (Pilli 1994, 208-209.)

Pillin mukaan historian opetuksen kannalta kognitivismi ja humanismi ovat toisiaan täydentäviä oppimiskäsityksiä. Älyllisesti painottunut tiedon etsintä ja rakentamisprosessi tarvitsee rinnalleen henkistä kasvua, identiteettiä ja itseohjautuvuutta tukevan näkemyksen. (Pilli 1994, 210.)

3.2.2 Oppimistapa

Tarkoitan tässä oppimistavalla yhdessä sekä ihmisten oppimistyytlejä, -strategioita että yleensä lähestymistapoja opiskeluun. Oppimistyyllillä ymmärretään yleistä ja melkolailla pysyvää toimintamuotoa, kun taas oppimisstrategia on tehtävä- tai tyyppikohdainen tapa lähestyä opiskelumateriaalia. Oppimislähestymis- ja orientoitumistapa puolestaan merkitsevät suhteellisen pysyvää taipumusta opiskeluun. (Virta 1995, 13; Leino & Leino 1990, 34-39.)

Oppimistuloksiin vaikuttavat ennenkaikkea ihmisten oppimistavat. Marton kumppaneineen puhuvat holistisista eli syväsuuntautuneista oppijoista, jotka verrattuna atomistisiin eli pintasuuntautuneisiin oppijoihin omaksuvat paremmin tietoa ymmärtämään pyrkivän oppimistapansa vuoksi (Marton et. al. 1985, 144).

Pintatasolla kiinnitetään huomiota opittavaan ainekseen, kun taas syvätason prosessoinnissa tarkastellaan tekstin sanomaa. Tekstin prosessoinnin syvyyden tapaan tekstin jäsentämiselle löydetään erilaisia tapoja. Holistinen oppija hahmottaa tekstin keskeiset ajatukset, serialistinen puolestaan opettelee osakokonaisuuksia esiintymisjärjestyksessä. Atomistinen oppijalle tekstistä aukeaa vain irrallisia ja hajanaisia toteamuksia. Oleellista on, että oppijan kulloinkin käyttämästä strategiasta riippuu, mitä hän oppii. Oppiminen on kognitiivisen toiminnan sivutuote. Muistiin kiinnittyy tekstin sijasta se, mihin huomionne on kiinnittynyt ja mitä olemme tehneet. (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 22.)

Oppimista voidaan tarkastella myös vuorovaikutustilanteena eli miten oppijat orientoituvat oppimistilanteeseen, motivoituvat opiskeluun ja toimivat. Toisin sanoen kyseessä ovat oppijoiden selviämistavat oppimistilanteista.

Tehtäväorientoitunut oppilas ottaa itselleen älyllisen vastuun tehtävän hallinnasta. Riippuvuusorientoitunut puolestaan sosiaalisen hyväksynnän saavuttamiseksi luovuttaa älyllisen vastuun henkilölle, jonka odotuksia pyrkii täyttämään. Minädefensiivinen orientaatio nostaa pintaan negatiiviset emootiot. Oppilas kokee uhaksi vaikeat tehtävät oman minän statukselle ja puolustautuu erilaisin subjektiivisin hallinta strategioin. Omistautumaton orientaatio tarkoittaa sitä, että opiskelun tavoitteet ja sisällöt eivät tarjoa oppilaalle omakohtaista mielekkyyttä. Tämän vuoksi hän vieraantuu täysin opiskeluyhteisöstään. (Salonen 1988; Lehtinen et al. 1991, 68-75.)

Korkeatasoisen oppimisen edellytys on, että oppija on riittävässä määrin tehtäväorientoitunut ja oppimistilanne antaa rauhassa rakentaa itsenäistä tulkintaa opiskelun kohteena olevasta ilmiöstä. (Lehtinen et. al. 1991, 76.)

3.3 Historiakäsitys

3.3.1 Historiatietoisuus ja oppimisen edellytykset

Historian opiskelussa hyöty oppilaan kannalta eli ensisijainen tavoite on historiatietoisuuden kehittyminen. Tämä spesifi, sisäistynyt ajattelunmuoto edellyttää yleisten ajatteluntaitojen kehittymistä, mutta sen oletetaan vastavuoroisesti olevan olennainen piirre ihmisen tietoisuudesta itsestään ja ympäristöstään ja siten myös hänen maailmankuvastaan. (Niemi & Niemi 1982, 19.)¹

Ei riitä, että ihminen on tietoinen menneisyydestä vaan hänen on myös ymmärrettävä historia jatkuvana prosessina, jossa itsekin on mukana, ja ihmisen rooli aktiivisena toimijana (Pilli 1992, 129). Ihminen elää historian keskellä ja hänen toimintansa on aikasidonnaista. Tietoisuus historiasta on siis jatkoa ihmisen tietoisuudelle ajasta ja minuudesta, ja näin tärkeä osa yksilön kehittyvästä maailmankuvasta ja ajattelusta.

Suomalaisessa didaktisessa kirjallisuudessa historiatietoisuutta (consciousness of history) on nimitetty taustateoriasta riippuen historiantajuksi (sense of history) tai historiakäsitykseksi (conception of history). Käsitteitä käytetään edelleen rinnakkain, joskin tietoisuuden katsotaan olevan laajempi yläkäsite. Se koostuu historian tietämyksestä (historical knowledge) ja ymmärtämisestä, historiallisesta ajattelutavasta (historical thinking) ja kiinnostuksesta historiaan. Se mielletään "sisäistyneeksi historiakäsitykseksi" (Pilli 1992, 128), mikä osoittaa ihmisen aktiivista orientoitumista ja kiinnostusta historialliseen perspektiiviin ajattelussaan. Historiakäsitys olisi tästä näkökulmasta siis yksilön ilmaiset käsitykset, joiden pohjalta tietoisuutta voidaan muokata.

Laajemmin historiatietoisuutta voisi määritellä historiallisen jatkumon näkökulmasta, jossa ihminen on sen fokuksessa. Tuossa jatkumossa historiatietoisuudesta muodostuu elämän hallinnan ehto

¹ Niemi & Niemi (1982) eivät käytä termiä tietoisuus vaan puhuvat historiatiedon osuudesta käsitysten rakentumisessa ja maailmankuvan jäsentymisessä. Kyse lienee siis historiakäsityksestä.

niin yksilölle kuin yhteisöllekin. Sirkka Ahosen mukaan

"menneisyyden selittäminen, siihen perustuva ymmärtäminen ja tulevaisuuden odotuksien asettaminen muodostavat historiatietoisuuden, jonka vahvuus vaihtelee henkilöstä ja kulttuurista toiseen" (Miettinen 1995, 24).

Kehittyvän historiatietoisuuden ja historiakäsityksen osa-alueita ovat mm. aikakäsitys, vaikutus- ja asiayhteyksien ymmärtäminen (selittäminen), historiallisen tiedon tunnistaminen, tulkitseminen ja kokoaminen (konstruoiminen), menneisyyden ihmisen toiminnan lähtökohtien havaitseminen ja asemaan eläytyminen (historiallinen empatia). Historiallisen ajattelun kehittäminen kullakin osa-alueella asettaa vaatimuksia opiskelun aloittamiselle.

Peruskoulussa historian opiskelulle asetetaan edellytykseksi yleisten ajattelu- ja opiskelutaitojen riittävä kehittyminen. Tietty abstrakti ajattelun taso ja kohtuullinen ymmärtävä lukutaito ovat niistä keskeisimpiä. Toisaalta opetusta järjestettäessä pitäisi huomata, että luokassa on tavallisesti jopa "neljän vuoden eroja mitattuna oppilaiden kypsytydellä". (Asunmaa 1994, 26.) Tämä tavallaan mitätöi vaatimuksen edellytysten täytymisestä tiettyinä ikäkausina.

Voidaan siis olettaa, että osalla peruskoulun oppilaista on hyvätkin mahdollisuudet käsitellä historiallisia käsitteitä ja vaikutussuhteita. Toisaalta voidaan myös olettaa, että vaatimaton käsityskyky on mahdollista kehittää eli oppiminen on kiinni oppijan tason mukaisen opetuksen järjestämisestä. Näin aikuismaista, monimutkaista ajattelua vaativa historia ei olisi-kaan kauttaaltaan lapsen ajattelun ulottumattomissa.

Vuoden 1985 opetussuunnitelman perusteissa¹ oppimisedellytykset jaettiin Bloomin kategorian mukaan kognitiivisiin, affektiivisiin ja toiminnallisiin. Erityisiä historian opiskelun edellytyksiä ei vielä systemaattisesti tunneta, mutta peruskoulun opetuksen oppaassa (anon. 1987, 1-2) niitä johdettiin yleisistä oppimise-

¹ On paikallaan käsitellä myös peruskoulun edellisen opetussuunnitelman määrittelemiä edellytyksiä, koska ne vaikuttavat edelleen suomalaisessa koulutustodellisuudessa. Toisaalta muutos ei ole kovin suuri lukuunottamatta ilmeistä tendenssiä korostaa formaaleja tavoitteita ajattelun kehittämiseksi.

dellytyksistä. Oppilaiden oletettiin omaavan ja hallitsevan 5. luokalla keskimäärin ja kohtuullisesti tiettyjä käsitteitä, ajattelun ja kielentaitoja ja sekä kykenevän motivoitumaan, eläytymään ja tajuamaan jossain määrin ajan ja paikan suhteita.

Älyllisistä ja tiedollisista edellytyksistä oleellisimpia ovat:

- 1) Kuvittelukyky ja käsitteellisen ajattelun viriäminen
- 2) Sana- ja käsitevaraston karttuminen (erityisesti aiemmat kokemukset yleishistoriallisista käsitteistä sota, rauha, hallitus, kansa, laki, rikos...)
- 3) Maantieteelliset käsitykset ja perustiedot
- 4) Ajantajun kehittyminen (käsitystä muusta kuin itse koetusta ajasta ei vielä odoteta)

Kognitiivisista rajoituksista huolimatta oppilaiden uskottiin pystyvän "täydentämään melkoisesti tietojaan ja käsityksiään **mielikuvituksensa ja eläytymisensä** avulla" ja motivoitumaan muistamaan itseään kiinnostavia asioita.

Yleisinä tunne-elämän luomina edellytyksinä lapsessa nähdään:

- 1) Korkea motivaatio ja myönteiset odotukset erityisesti historian opiskeluun
- 2) Luontainen uteliaisuus kotiympäristöön sekä ajallisesti ja paikallisesti etäisiin ja outoihin asioihin
- 3) Herkkä eläytymiskyky ja siitä juontuva empatia (ajallisesti kaukaisen ihmisen elämysten ja tunteiden ymmärtäminen)

Näitä ei pidetä kognitiivisten edellytysten tapaan vaadittavina taitoina vaan ne nähdään lasten luonnollisina ja kehittyvinä ominaisuuksina.

Toivottavia **toiminnallisia** perusvalmiuksia ovat:

- 1) Kielellinen kehittyminen (lähinnä luku- ja kirjoitustaito)
- 2) Ilmaisullinen kehittyminen (lähinnä piirtäminen, luova kuvallinen ja draamailmaisuus)

Vastavuoroisesti historian opetuksen oletetaan kehittävän myös näitä valmiuksia.

Näiden edellytysten ongelmana on, että ne on pyritty määrittele-

mään opiskelun sisällöstä riippumattomiksi. Ennalta määrätty vuosiluokkiin sidottu opetuksen sisältö kuitenkin määrittelee ja ohjaa odotuksia ja tavoitteita. Yksilölliset erot mm. lukutaidossa, opittavan ymmärtämisessä ja kiinnostuksessa jäävät huomiotta, vaikka niiden kautta voitaisiin valita ja muokata opiskelun sisältöjä oppilasryhmille sopiviksi. Edelleen historian opiskelun ja historiallisen tiedon kirjallista luonnetta korostetaan edellytyksiä määriteltäessä ja samalla pidetään kuriositeetteinä historiallisen tiedon konkreettisia ja toiminnallisia piirteitä, jotka soveltuvat nuorien oppilaiden opiskeluun. (vrt. piaget'laiseen näkemykseen oppimisen perustumisesta konkreettiseen toimintaan ennen abstrakteja käsitteitä. Hallam 1970, 168-169; Thompson 1972, 21.)

Historiakäsitys muodostuu vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa, joka näin lisää lapsen valmiuksia perehtyä historiaan. Tämän vuoksi edellisen opetussuunnitelman tekijät olivat huolissaan suomalaisen yhteiskunnan kaupungistumisen ja ihmisten perinteisen elämäntavan muuttumisen vaikutuksista yksilöiden menneisyyden tajun vähenemiseen, kun luonnollinen yhteys sukupolvien välillä on kadonnut. Historian tulisi siis etsiä ratkaisuja historiattomuuteen eli juurettomuuden tunteeseen ja neutraaliin historiasuhteeseen, perinteettömyyteen. (Anon. 1987, 7.)

Oppilaiden näkökulmasta historiankäsityksen sisällöllisiksi piirteiksi löydetään mm. sankaritarut, arkielämän ilmiöt, urheilu ja omiin kokemuksiin liittyvä todellisuus. Silti varsinaiset ymmärtämisen formaaliset osa-alueet nähdään aikuismaisen ajattelun sisältöjen kautta. Historiankäsityksen osa-alueita ovat ajantaju, käsitteenmuodostus, selittäminen ja historiallinen ajattelu (Anon. 1987, 5-7). Jatkossa selvitän tarkemmin jaottelun sisältöä, vaikka painotus onkin hieman erilainen. Neljän sijasta osa-alueita on vain kolme - käsitteellinen kypsyminen kokemusten kautta konkreettisesta abstraktiin sisältyy muihin. Todistusaineistoa ja sen tulkintaa käsittelen selittämisen sijasta historian tietämisen yhteydessä. Historiallinen ajattelun sijasta puhun historian ymmärtämisestä ja tietämisestä.

3.3.2 Aikakäsitys

Historian kannalta aika määritellään tapahtumisen jäsennysperiaatteeksi. Samoin yksittäinen ihminen järjestää sen avulla kokemuksiaan. Lisäksi on tarpeen erottaa toisistaan fyysikaalinen aika ja ns. subjektiivinen yksilöiden arviointiin perustuva aika eli ajantaju. (Elio 1988, 77, 79.) Tärkeän ja oleellisen ajasta tekee niin fyysikaalisessa kuin psykologisessa mielessä se, että mitään ei olisi olemassa ilman avaruuden aikadimensiota. Samaan tapaan oletettavasti ihmisen tietoisuutta ei olisi ilman ajankokemusta.

Historian aikaulottuvuusluonteen takia pidetään ajantajuamista aikuismaisella tavalla oleellisena sekä opiskelun että oppimisen kannalta. Historiallinen ajantaju tarkoittaa muutoksen ja kronologian ymmärtämistä mm. vertailemalla samoja elämänmuotoja eri aikakausina ja aikajanalla. (Anon. 1987, 5.) Ongelmallista on päättää, mitä "aikuismainen tapa" lopulta tarkoittaa. Useimmat aikuisetkaan kun eivät yllä turhan perusteelliseen ajan käsittämiseen. On osoitettu, että lasten ajantaju "puutteineen" riittää menneisyyden tutkimiseen (Rantala 1996, 27). Aika on keskeinen, mutta välineellinen jäsennysperiaate, jonka tarkkuus on historian opiskelussa toissijaista (Pilli 1992, 134).

Aikakäsitys alkaa kehittyä jo varhain, vauvan kokemuksista odotamisesta (kesto, duration) sekä toimintojen ja tapahtumien perättäisyydestä (järjestys, sequence) (Piaget 1969, 255-256). Pienet lapset jäsentävät ympäristöään ja tapahtumia myös aikaperspektiivissä. Käsitelykyky on arkimaailman tarpeisiin riittävää, mutta historiallisten ilmiöiden ymmärtämiseksi tarvitaan monitahoisempaa kykyä hahmottaa aikaa. Omaan elämänkaareen liittyvillä harjoituksilla ja oppimiskokemuksilla on tässä suuri merkitys (Low-Beer & Blyth 1983, 22), vaikka piaget'laisen tradition mukaan historiallinen ajattelu pikemminkin kypsyy kiirehti-mättä ajan ja yleisen elämäkokemuksen myötä (Hallam 1970, 167-168).

Parivuotias lapsi erottaa toisistaan eilisen ja huomisen (Elio 1988, 91). Kuusivuotias alkaa ymmärtää viikon pituisia ajanjaksoja ja muistelee edellisen kesän mukavia tapahtumia suunnitellessaan seuraavaa kesää (Low-Beer & Blyth 1983, 19-20). Aikakäsitys

laajenee vähitellen henkilökohtaisten, emotionaalisten merkkipäälujen varassa. Historian opiskelun kannalta tämän tasoinen taito tuntuu alkeelliselta, mutta silti lapsi kykenee käsittelemään kertomuksia menneiltä ajoilta ja vertailemaan "entisaikojen" ihmisten elämänpiiriä, esineitä, vaatteita ja kokemuksia omiinsa. (Cooper 1992, 10-12.) Kysymys on enemmän sitä, mikä käsitetään historian opiskeluksi.

Seuraava vaihe on pitempien aikajaksojen ja aikaprosessin jatkuvuuden ymmärtäminen. Oman kokemusmaailman myötä vuosi ja vuodenaajat käyvät kouluikäiselle tutuiksi käsitteiksi yleisemmällä tasolla. Vaikka pidemmät aikayksiköt kuten vuosisata jäävät melko vieraisiksi, pystyy lapsi oivaltamaan suurempiakin ajallisia kokonaisuuksia kuten isoisan aika ja puun taimen kasvattaminen. Lapset kykenevät myös melko nuorina erottelemaan pitkiä aikavälejä, kuten dinosaurusten aika, kivikauden ihmisen ja roomalaisten aikakaudet toisistaan. (Low-Beer & Blyth 1983, 21-22.) Yleisen käsityksen mukaan kymmenvuotias ymmärtää ja osaa käyttää jo runsaasti historiallisia aikakäsitteitä kuten eKr., sukupolvi, eri aikakausien kuten esihistoria ja keskiaika peräkkäisyys, aikakartta tai -jana (Elio 1988, 92).

Piaget'laisen tradition mukaan 11-vuoden ikä on käännekohta historiallisen aikakäsityksen kannalta.¹ Silloin lapsi kykenee menneisyyden periodisointiin, vaikka kronologian ymmärtäminen on edelleen puutteellista. Oikeilla oppimismenetelmillä ymmärtämistä voidaan jossain määrin kehittää. (Hallam 1970, 167-168.) Lapsi pystyy myös tunnistamaan samaan aikakauteen kuuluvia asioita ja järjestämään niitä ajalliseen järjestykseen. Hänen aikakäsityksensä täydentyy, erilaiset aikayksiköt saavat tarkempaa sisällöllistä merkitystä ja hän pystyy liittämään niitä laajemmiksi kokonaisuuksiksi. Tässä iässä herää yleisesti kiinnostus omia ympyröitä kaukaisempiin asioihin, myös ajallisesti. (Elio 1988, 92.)

Piaget'n mukaan formaalisten operaatioiden vaiheessa (12-13 -vuotiaat) lapsen ajantaju olisi kutakuinkin aikuismaista (Piaget

¹ Tähän perustuu Suomessakin historian opiskelun aloittaminen viidenneltä luokalta.

& Inhelder 1977, 105-106, 136-137). Eräiden tutkijoiden mielestä viisitoistavuotias ymmärtää täydellisesti aikakäsitteen. Hänellä on tuolloin tarpeeksi kokemusta laittaa aikajärjestykseen runsas määrä tapahtumia ja vertailla samanaikaisia sivilisaatioita ja erilaiset historian piirteet ovat tuttuja. (Elio 1988, 93.) Toisaalta kaikki eivät ole vielä tuossa vaiheessa saavuttaneet ajattelun formaalisten operaatioiden tasoa tuossa iässä (Hallam 1970, 164-166).

Aikakäsityksen kehittyminen ja eriytyminen on ilmeisen hidas ja yksilöllinen prosessi. Pelkkä ajallisten suhteiden (kesto, perättäisyys) ymmärtäminen ei kuitenkaan merkitse selkiytynyttä historiallista aikakäsitystä. Ymmärtämisen kannalta aikakäsitys ei ole irrallinen elementti, vaan historiallisen ajan sisältö eli tapahtuminen ja ajassa tapahtuva muutos ovat keskeisiä määriteltäessä ihmisen aikakäsitystä. Samoin historian ainesisällöt vaikuttavat yksilön aikakäsityksen laadussa.

Pilli näkee **historiallisen aikakäsityksen sisällössä ja kehityksessä** kolme vaihetta (Pilli 1988, 57):

- 1) **Tietoisuus** historiallisesta ajasta lähtee liikkeelle tietoisuudesta menneisyydestä eli "ennen minuakin on ollut ihmisiä". Todellisuuden ja satumaailman erottaminen toisistaan onnistuu 5 - 6 vuotiailta.
- 2) Aikasuhteiden, perättäisyyden ja samanaikaisuuden, jatkuvuuden ja muuttumisen **ymmärtäminen** sekä tapahtumien **yhdistäminen** kontekstiin. (Vastaa osin konkreettisten osin formaalisten operaatioiden vaihetta)
- 3) Oman itsensä ja aikakautensa **suhteuttaminen** menneisyyden, nykyisyyden ja tulevaisuuden jatkumolle. (Edustaa kypsää aikakäsitystä)

Historian opiskelu on mahdollista jo, kun ensimmäinen edellytys täyttyy. Lapsi kykenee käsittelemään historiaa niillä välineillä mitä hänellä on. Hänellä on käsitteille omanlaisia sisältöjä ja omia tapoja jäsentää maailmaa. Opiskelu tulisi tällöin järjestää lapsen kokemuspiirin mukaiseksi ja "vähemmän kirjalliseksi". Tämän tutkimuksen oletuksena on, että oppilaiden ajattelu täyttää toisenkin edellytyksen.

Aikakäsitystä voitaisiin tarkastella myös käsitepareilla aikuismainen ja lapsenomainen tai realistinen ja naivi, jolloin lapsen

vertailukohtana olisi maallikon eikä historioitsijan ajattelu.

Muutoksen ja jatkuvuuden ymmärtämistä voidaan tarkastella akselilla deterministinen ja indeterministinen näkemys. Silloin kysytään, mikä muuttuu, mihin suuntaan ja kenen toimesta. (Ahonen 1990, 55-56.) Deterministinen näkemyksen mukaan muutos on rakenteellista (structural), suoraviivaista (linear) kuten kehitys ja johtuu ulkoisista tekijöistä (external forces). Indeterministisen näkemyksen mukaan muutos koskettaa yksittäisiä ilmiöitä (singular), tapahtuu ihmisen vapaasta tahdosta (man-made) ja on satunnaista ja tilapäistä (casual).

Ahonen (1990, 179-183) jaotteli aineistonsa pohjalta 12-vuotiaiden **käsitykset muutoksesta** kolmen kognitiivisen tason mukaan. Jaottelussa tarkastellaan lasten aikakäsitystä, käsitteellistä kypsyneisyyttä ja historiafilosofisten päävirtausten argumenttien esiintymistä ajattelussa.

- A) 1. tasolla oppilas **liittää tapahtumisen aikaan**, kuvaa muutosta sen yhden sisällön (predicate) kautta
- B) 2. tasolla hän on **tietoinen suhteesta ennen-nyt, erittelee** ajan vaikutusta elämään, kuvaa muutosta useamman sisällön kautta (suunta, laajuus, tekijä)
- C) 3. tasolla hän **mieltää ajan hierarkkisena ja integroituneena rakenteena**, jolla on tietyt hallitsevat sisällöt, hän selittää muutosta varovasti joko deterministisin tai indeterministisin argumentein

Toinen tarkastelutapa on muutoksen arvottaminen eli mikä on ihmisten yleisnäkemys historian kulusta. Milloin puhutaan kehityksestä, edistyksestä, taantumisesta tai pelkästään ilmiön muuttumisesta toiseksi. Oleellista on silloin tehdäänkö arviota oman aikakauden arvomaailman pohjalta vai kyetäänkö selvittämään menneen ajan lähtökohtia.

Mielenkiintoista on, että historialliseen ajatteluun katsotaan indeterministisen näkemyksen sopivan determinististä paremmin. Historiallisen selittämisen kohdalla korostetaan muutoksen syiden intentionaalisuutta kausaalisuuden kustannuksella. Silti historian opetuksessa korostuvat nimenomaan aikakäsityksen lineaarisuus ja pelkistetyt kehityslinjat (Pilli 1992, 134).

3.3.3 Historiallinen selittäminen

Historiallinen selittäminen on toiminnan tekemistä ymmärrettäväksi ajallisia yhteyksiään vasten (Ahonen 1992, 81). Historialliseen selittämiseen kuuluvat syiden lisäksi myös historian aika ja ymmärtäminen. Olen käsitellyt niitä erillisinä historiatietoisuuden käsityskategorioidena, mutta muutosta ja empatiaa käsitellään kahdessa eri yhteydessä: muutos ajan ja selittämisen sekä empatia selittämisen (menetelmänä) ja ajattelun (sisäistynyt tapa) näkökulmista.

Vuoden 1985 opetussuunnitelmassa historialliseen selittämiseen katsottiin kuuluvan ajan ja paikan erilaisuuden, muutoksen etene-
misen, totuuden, todistusaineiston, asiasisältöjen, syy-yhteyksi-
en, tulkintojen ja todennäköisyyden selittäminen (Anon. 1987, 5-
7).

Historialle ominaista on intentionaalinen eli finaalin eli toimijan päämääriin ja motiiveihin pohjautuva selittäminen. Yhteiskunta- ja luonnontieteelle tyypillisten kausaalisten ja loogisten vaikutussuhteiden paljastaminen on myös osa "historiallista selittämistä", mutta inhimillistä aktiivisuutta korostava historiantutkimus vieroksuu pelkästään deterministisiä tulkintoja ongelmien ratkaisuna.

Ahosen mukaan (1992, 91) historiallinen selittäminen alkaa, kun etsitään ratkaisut tehneet toimijat. Tämän aikomukset asetetaan vasten niitä tietoja, joita hänellä oletettavasti on ollut. von Wrightin (1967, 317-319) mukaan historiallinen selittäminen on intentionaalista, jolloin tarkastellaan ihmisen aikomuksia ja uskomuksia jonkin asiantilan saavuttamiseksi selityksenä teolle. Yleisiä lainalaisuuksia ei sinänsä haeta.

Tosiasiassa selitysmalleja käytetään rinnakkain siten, että yksilöiden päätösten taustalla nähdään rakenteellisia tekijöitä mahdollisuuksien luojina tai rajaajina. Kausaalisesti ajateltuna jokin syy (säännönmukainen tapahtumasarja) edeltää tiettyä muutosta ja saa sen aikaan (Elio 1988, 96). Finaalisessa mielessä nuo rakenteelliset syyt ovat olosuhteita tai toimintaympäristöjä, joiden puitteissa muutoksen varsinainen syy syntyy eli toimijat

tekevät tarkoituksensa nojalla ratkaisunsa useasta eri mahdollisuudesta (esim. vallankumouksen syinä ovat sekä kurjat olot että kansalaisten päätös rohkaistua taistelemaan oikeuksiensa puolesta).

Oppimisen kannalta historiallisesta selittämisestä ollaan aikakäsitteen tavoin kahta mieltä. Piaget'laisen käsityksen mukaan historian syvällinen ymmärtäminen olisi mahdollista vasta formaalien operaatioiden vaiheessa vasta, kun lapsi on ajattelunsa puolesta kypsä biologisesti ja henkisesti. Toiset puolestaan mm. Aebliin nojautuen eivät pidä kypsymistä ratkaisevana seikkana vaan korostavat oppimisen laatua ja harjoittelun merkitystä (ks. Aebli 1991, 426-428). Opettaja ei siis saisi odottaa, milloin oppilaat olisivat valmiita ymmärtämään syy-seuraus -suhteita vaan hänen pitäisi pikemminkin kehittää oppilaiden ajattelua ongelmakeskeisesti (Pilli 1988, 65). Loogis-rationaalista selittämistä voidaan korvata ja täydentää tosiasioihin perustuvalla intuitiolla ja mielikuvituksella.

Historiallisten tapahtumien syitä voidaan tarkastella akselilla kausaalinen ja intentionaalinen näkemys. Silloin kysytään, miksi ja mitä varten jokin on tehty eli pyritään selittämään inhimillisiä tekoja asiantilan muutosta. (Ahonen 1990, 64.) Kausaalisen näkemyksen mukaan syyt ovat riippuvaisia lainalaisuuksista (law-bound), niillä on välitön seuraus (effect-bound) ja ne ovat erillisiä, ulkoisia tekijöitä tapahtumille (external). Intentionalistisen näkemyksen mukaan syyt ovat toimijakohtaisia (singular), yksilön uskomuksiin pohjautuvia tarkoituksia (intention) ja ne liittyvät kiinteästi itse toimintaan (internal).

Ahonen (1990, 188-192) jaotteli 12-vuotiaiden **käsitykset syystä** kolmen kognitiivisen tason mukaan. Tarkastelun kohteena on lasten käsitteellinen taso ja eri selitysmallien argumenttien sisältyminen lasten ajatteluun.

- A) 1. tasolla oppilas **erottaa syyn itse tapahtumista**, yrittää **selittää "miksi"**, erottaa syyn ja seurauksen, esittää yhden täsmällisen syyn tapahtumalle
- B) 2. tasolla hän **erittelee syitä tai intentioita**, esittää useamman, toisistaan riippumattoman syyn tapahtumille (uskomukset, taloudellinen tarve, historiallinen aikakausi)

- C) 3. tasolla hän **esittää syy-yhteydet hierarkkisesti** tai esittää koherentin **intentionaalisen selityksen** tai loogisen syy-yhteyden, argumentoi väitteensä syystä, luo täsmällisen selitysprosessin

Miksi-kysymysten eli ihmisen toiminnan selittämisen ohella historiassa kysytään mikä-kysymyksiä, kuten mikä muuttui ihmisen toiminnan seurauksena. Tällöin historia tutkii ja selittää myös muutosta ja sen ehtoja. Ahosen määritys koululaisten muutoksen ymmärtämisen kolmesta kognitiivisesta tasosta sopii myös tässä arvioinnin pohjaksi. (Ahonen 1990, 183.)

Selitettäessä yksilön näkökulmasta menneisyyden tapahtumia ja ratkaisuja oleellisia ovat myös miten-kysymykset. Ihmisen tarkoituserien kautta selittäminen vaatii niiden ymmärtämistä. Tutkijan täytyy melko pitkälle omakohtaisesti sisäistää menneisyyden ihmisen näkökulma ja tilanne. Se onnistuu vain kokemuksen kautta, jolloin tutkija käyttää menetelmänään eläytymistä, historiallista empatiaa.

Mielenkiintoista on, että menneisyyden ihmisen tilanteeseen eläytyminen ja intentionaalinen selittäminen näyttäisivät olevan lapsillekin varsin luonnollinen tapa hahmottaa menneisyyttä.

3.3.4 Historian tietäminen ja ymmärtäminen

Historian tietäminen on sekä historiallisen asiatietopohjan, sisällöllisten ja formaalien käsitteiden että kokonaiskuvan hankkimista, luomista ja hallintaa. Tietämiseen kuuluvat sekä ulottuvuus "mitä tiedämme" että "miten sen tiedämme". Laajemmin ajatellen näiden lisäksi historian tietämiseen kuuluvat "miksi-kysymykset" eli aineiston tulkinta ja tapahtumien selittäminen. Ahonen (1990) on formaaleja avainkäsitteitä tutkiessaan jakanut historiallisen tiedon ontologisiin ja epistemologisiin käsitteisiin, jolloin aineistopohjainen todiste menneisyydestä (evidence) ja sen omakohtainen tulkinta (interpretation) kuuluisivat epistemologisiin käsitteisiin ("mistä sen tiedämme").

Tässä tutkimuksessa en tarkastellut niinkään historian sisällöl-

listä tietämistä (tietopohjaa tai käsitteitä) enkä lasten tapaa käsitellä ja tulkita historiallisia dokumentteja, vaikka ne ovatkin historia ymmärtämisen kannalta keskeisiä. Lähdeaineiston käyttö ja tulkinta vaatisivat erillisen tutkimusotteensa ja -materiaalinsa, mihin tässä tutkimuksessa ei ollut mahdollisuutta. Lähdeaineiston ymmärtämisen tasot eivät siis ole tarkastelun kohteena.

Sen sijaan kiinnitin huomiota lasten käsityksiin historiallisen tiedon alkuperästä sekä eläytymiseen ts. historiallisesta empatiasta tietämisen ja ymmärtämisen metodina. Sen lisäksi, että empatiaa tarkastellaan yhtenä tulkinnallisena taitona, pitää sitä arvioida myös asenteellisena lähestymistapana, näkemyksenä historiasta.

Lähdeaineisto on materiaalia, jonka parissa historiantutkija työskentelee selvittääkseen asioiden todenperäisyyttä. Oleellinen piirre on autenttisuus eli onko se todisteena ensimmäisen vai toisenkäden lähde. (Ahonen 1990, 70.) Lähteiden luonnetta siltana menneisyyden, nykyisyyden ja tutkijan ajattelun välillä voidaan tarkastella akselilla analyyttinen ja rekonstruktiiivinen näkemys (Ahonen 1990, 71-72). Analyyttisen näkemyksen mukaan historiallinen todistusaineisto (evidence) on autenttinen jäännös menneisyydestä (replica of past) ja siten sellaisenaan suoraan tosiasiatodiste menneisyydestä. Todistusaineisto voi koostua palasista (atomic pieces), joita analysoimalla tosiasioita menneisyydestä kootaan. Se on objektiivista (objective), jolle vasta tutkija antaa merkityksen. Rekonstruktiiivisen näkemyksen mukaan todistusaineisto on menneisyyden ihmisen ajatusten ilmausta (past thought), tekijänsä luomus (construction) ja rekonstruoitavissa oleva holistinen merkityskokonaisuus (holistic entity of meaning), jota pitää tulkita taustaansa ja tarkoitustaan vasten.

Ahonen (1990) on tutkinut eri historiafilosofisten virtausten argumenttien esiintymistä oppilaiden käsityksissä. Tässä tutkimuksessa teoriat eivät sinänsä olleet verifioitavissa. Aineiston pohjalta tehtyjen luokitusten erottaviksi perusteiksi historia-koulukuntien näkemuserot nousivat vain harvoin. Esimerkiksi todistusaineiston luonteen arvioinnissa opetuksen ja oppikirjojen vaikutus näkyi selvästi eli niiden kautta opittu analyyttisstruk-

turalistinen näkemys oli varsin vallitseva.

Historialliseen ajattelun piirteinä pidetään yleisesti rationaalisuutta, kriittisyyttä ja kyseenalaistamista. Historian ymmärtäminen puolestaan näkyy kokonaisuuden ja tiedon elementtien yhteyksien hallintana, vaikutussuhteiden ja asiayhteyksien havaitsemisena sekä kykyä yleistää, tulkita ja arvioida menneisyyden tapahtumia tosiasioiden perusteella. Loogis-rationaalisen ajattelun rinnakkainen puoli on kuitenkin historiassa yhtä oleellista. Assosiatiivinen, intuitiivinen ja mielikuviin perustuva ajattelu rikastuttaa käsityksiä ja ymmärrystä historiasta. (Watts 1972, 20-24; 39-40.)

Piaget'n teorian mukaan historian syvällinen ymmärtäminen edellyttää formaalien ajatteluoperaatioiden tasoa (n. 12-13 vuoden iässä) eli kykyä päätellä loogisesti ja käyttää abstrakteja käsitteitä. Historiallisen ajattelun kannalta tämä kehitys katsottiin merkittävästi hitaammaksi. Vasta 16 - 17 vuoden iässä nuoret kykenisivät hypoteettis-deduktiiviseen päättelyyn. Sama vaikeus pätee myös konkreettiselle tasolle siirtymisessäkin. (Hallam 1970, 164-166.) Monien mielestä historiaa ei kannattanut opettaa 14-vuotiaita nuoremmille. Tällöinkään opetus ei vielä saanut olla analyyttistä vaan kuvailevaa. (ks. Thompson 1972, 20-21.)

Näiden tutkimusten katsottiin aliarvioineen lasten mahdollisuuksia loogiseen ja kriittiseen ajatteluun. Uuden näkemyksen mukaan ajattelun ja ymmärtämisen tutkimista ei voida irrottaa lasten opiskelun ja kokemusten yhteydestä. Oppilaan ajatteluun voidaan vaikuttaa määrätietoisilla opetusmenetelmillä, joihin kuuluu mm. ongelman ratkaisun, päättelyn ja dokumenttien käytön harjoittelua. (Booth 1987, 25-26.) Lasten epistemologista ymmärrystä - mm. taitoa tulkita alkuperäisiä lähteitä - voidaan kehittää asianmukaisella opetuksella eli ymmärtäminen ei ole ikäsidonnaista. (Schemilt 1983, 14-17.)

Opetuksen lähtökohtana pitäisi olla jokaisen yksilöllinen tapa työstää aineistoa menneisyydestä. Ikäkausiyleistysten sijasta vertailukohdaksi lasten ajattelun kehittymiselle pitäisi ottaa maallikon ajattelu (Pilli 1988, 64) tai pelkästään tarkastella

lasten käsityksiä sellaisenaan (vrt. fenomenografinen tutkimusote Marton et. al. 1985; Uljens 1991, 82).

Toisaalta formaalisen ajattelun kehittäminen asetettiin jo sinänsäkin kyseenalaiseksi. Loogisen päättelyn ja käsitteiden hallinnan sijasta katsottiin oppilaiden käsitykset historian asia- ja tietosisällöistä tärkeämmiksi. (Lee 1983, 21-24, 48-49.) Jyrkemmän käsityksen mukaan epistemologiset (tai muutkaan formaaliset) käsitteet eivät sopineet ollenkaan ala-asteen opetuksen luonteesseen kykeni lapsi niitä käsittelemään tai ei (Egan 1983, 68-70). Lapsilla on jo kouluun tullessaan tarpeelliset käsitteelliset työkalut niin ympäröivän maailman kuin historian ymmärtämiseksi. Vaikka esimerkiksi looginen ajan tai syysuhteiden tajuaaminen ei sujuisikaan, kertomuksellinen tietoisuus syysuhteista (sence of causality) antaa merkityksen niin saduille kuin kertomuksille menneisyydestä. (Egan 1989, 14.) Historian oppiminen ei siis vaatisi ajattelun formaalien operaatioiden tasoa, vaan menneisyyden kertomukset rikastuttavat lapsen ymmärrystä muulla tavoin.

Ymmärtäminen ei tarkoita hyväksymistä tai paheksumista vaan menneisyyden ihmisen toiminnan tarkastelemista tämän omista lähtökohdista käsin. Näin loogisen päättelyn ja selittämisen vastapainona historiallisessa ajattelussa on eläytyminen menneisyyden ihmisen asemaan. Historiallista empatiaa voidaan pitää johdonmukaisen (tieteellisen) ajattelua osana, joka osaltaan tukee päättelyä ja lisää tietämystä tutkittavasta aiheesta. Se voidaan käsittää myös itsenäiseksi tavaksi työstää lähdemateriaalia ja autenttista tietoa eli aineiston tulkintamenetelmäksi. Historian ymmärtäminen ei siis ole pelkästään rationaalisuuteen perustuvaa tietämistä vaan myös omakohtaista kokemusta (mielikuvituksellista tai eläytyvää) tarkasteltavasta ilmiöstä.

Lasten vahvuudeksi mainitaan historian opiskelun osalta usein kuvittelemisen ja eläytyminen. Historian ymmärtämisen yhteydessä puhutaan sekä mielikuvituksesta (imagination) ja empatiasta joko lähes identtisinä tai toisiaan täydentävinä käsitteinä. Eganin (1989, 14-18) mukaan lapset oppivat mielikuvituksensa kautta abstrakteja käsitteitä ja muokkaavat näin ajattelunsa työkaluja, joilla sitten kykenevät käsittelemään sekä todellisia että sadunomaisia kertomuksia menneestä.

Boothin (1987, 33-35, 37) mukaan mielikuviutus ja empatia auttavat oppilaita kokeilemaan historiallisten käsitteiden hallintaa. Mielikuvituksen pitää kuitenkin perustua aitoihin tietolähteisiin, koska muuten kuvittelutehtävät ohjaavat käyttämään nykypäivän käsitteitä. Näin kuva menneisyydestä ja ihmisen tarkoituksesta sekoittuu oman aikamme käsityksiin.

Empatian merkityksestä historiassa on kahdenlaista näkemystä. Historiallinen empatia on joko ymmärtämisen menetelmä tai historiallisen ajattelun tulos. Ymmärtämiseen kuuluu menneisyyden ihmisen toiminnan, sen taustan, olosuhteiden, arvomaailman ja yksilön motiivien jäljittäminen. Kuva jää puutteelliseksi, jos ei pysty asettumaan menneisyyden ihmisen asemaan.

Leino & Leino (1990, 15-16) näkevät kolme tapaa hankkia tietoa ja rakentaa maailmankuvaansa - rationaalinen, empiirinen ja metaforinen. Viimeinen on luova ja emotionaalisesti suhtautuva, kuvitteellinen ja omaperäinen tapa hahmottaa maailmaa. Historian tutkiminen edellyttää historiallista empatiaa eli kykyä tarkastella asioita menneisyyden ihmisen näkökulmasta. Historian ymmärtäminen vaatii siis oppilaalta ainakin alkeismuodossa historioitsijan ajattelun taitoja eli työmenetelmiä. (Pilli 1992, 128.)

Tässä empatiaa pidetään tavallaan alunperin myötäsyttyisenä sosiaalisena kykynä, jota voidaan kehittää historialliseksi. Empatia olisi kyky ymmärtää kuvitteellisesti toisten ihmisten ajatuksia, tunteita ja toimintaa ja jäsentää maailmaa heidän tavallaan. (Portal 1987, 89-90.)

Ashby & Lee (1987, 63) kritisoivat ns. affektiivista näkemystä, jossa empatia ja mielikuviutus ovat vapaasti käytettäviä metodeja historiallisen tietämyksen lisäämiseksi. Heidän mukaansa empatia on pikemminkin kognitiivinen saavutus, oppimisen tulos historiasa. Empatian käyttö metodina tiedon hankkimiseksi johtaa helposti liian subjektiivisiin päätelmiin (subjective judgement). Kun historioitsija työskentelee todisteiden kanssa kriittisesti ja tekee sitä samalla merkitykselliseksi kuvittelulla, johtaa tämä kriittisesti saavutettuun historialliseen empatiaan.

Empatia olisi näkemys, jonka yksilö pystyy muodostamaan, kun hän

on ensin tutustunut historiallisiin tosiasioihin ja dokumenttiaineistoon ja hahmotellut kehysten tutkittavalle ilmiölle (Pilli 1992 , 127). Tämän mukaan empatia tukeutuu ehdottomasti todistusaineistoon eli lähdetietoihin, jotta laajempiin yhteyksiin liittäminen olisi mahdollista.

Mielestäni näkemykset eivät ole toisiaan poissulkevia. Kehittyvä empaattinen asenne voidaan hyvinkin nähdä - eritasoisena ja yksilöllisenä - menetelmänä tulkita ja selittää menneisyyden tapahtumia. Toisaalta kaiken eläytymisen ei tarvitse perustua autenttisiin dokumentteihin tai edes tosiasioihin, mutta silti välittömät kokemukset jokin toisen asemaan asettumisesta kehittävät yleisesti kykyä ymmärtää muiden toiminnan tarkoituksia.

Historian ymmärtäminen ja historiallinen empatia luokitellaan viiteen kategoriaan. Kyseessä ei ole ikätason mukainen luokitus vaan siinä edetään alkeellisesta kehittyneempään. (Pilli 1992, 146.) Viides kategoria edustaa koulutetun historioitsijan tapaa tarkastella historiaa.

- 1) **Menneisyys koetaan synkkänä ja käsittämättömänä.** Rationaalinen selittäminen ei onnistu vaan menneisyyden ihmisten toiminta tuntuu järjettömältä.
- 2) **Stereotyyppien yleistäminen.** Menneisyyden erilaisuus selitetään sovinnaisilla stereotyyppioilla. Omia tunteuksia projisoidaan suoraan menneisyyteen.
- 3) **Arkiempatian soveltaminen menneeseen.** Menneisyyttä koetetaan selittää järjellä mutta nykyaikaisia ajatusmalleja ja omia kokemuksia projisoidaan menneeseen.
- 4) **Rajoittunut historiallinen empatia.** Menneisyyden ihmistä koetetaan ymmärtää hänen omien lähtökohtien, tavoitteiden, uskomusten ja arvojen perusteella. Yhdistäminen aikakauden yleiseen taustaan ei onnistu.
- 5) **Kontekstuaalinen historiallinen empatia.** Tarkasteltava tilanne yhdistetään laajempiin yhteyksiin ja historialliseen taustaan. Erottaa sen, minkä menneisyyden ihminen saattoi tietää ja mitä nykyään tiedetään

III Tutkimuksen kulku ja aineiston analyysi

4 Tutkimuksen vaiheet

4.1 Tutkimusalue ja -ongelmat

Tutkimuksen aineisto on oppilaan puhetta, jota on koottu haastattelussa. Olen käyttänyt tulkinnan tukena myös oppilaiden tekstejä sekä omia havaintojani oppilaista ja heidän toiminnastaan opiskeluprosessin aikana. Oppilaiden vastauksia ja puhetta tulkitsemalla olen yrittänyt ymmärtää oppilaiden historiallisen ajattelun sisältöä ja laatua.

Tutkimuksen tieteellinen viitekehys on lasten ajattelun ja toiminnan, erityisesti historiallisen ajattelun, historiatietoisuuden ja oppimisen tutkimuksessa. Tätä viitekehystä olen selvittänyt tarkemmin kappaleessa 3.

Tutkimuksessa on sekä tapaustutkimuksen että fenomenografisen tutkimuksen piirteitä. Yhteistä niille on se, että fenomenografiassakaan ei tavoitella yleistettävyysspäätelmiä (Ahonen 1994, 151), joten tapaustutkimus ei siten ole ristiriidassa sen kanssa.

Syrjälän mukaan tapaustutkimus voi olla sekä kuvailevaa että selittävää siten, että siinä huomio kiinnittyy itse prosessiin eikä tuotokseen, toimintaympäristöön kokonaisuutena eikä yksittäisiin tekijöihin sekä uuden oivaltamiseen eikä niinkään aiemman tutkimuksen todentamiseen. (Syrjälä 1994, 11-13.) Tässä tutkimuksessa tämä rajausta ei kaikkienensa toteudu vaan Syrjälän asettamiin vastakohtatapareihin vastataan usein molempiin.

Syrjälä (1994, 13) on määrittelyt tapaustutkimuksen ilmiön tutkimiseksi luonnollisessa ympäristössään ilman mitään keinotekoisia järjestelyjä ja pakotteita. Tässä tutkimuksessa luonnollista ovat opetustehtävä ja opetuksen järjestelyt. Voidaan ajatella, että opetuskokeilu oppimisympäristön ja opettajan työn kehittämiseksi antaa tutkimukselle tapaustutkimuksen leiman.

Tämän määritelmän mukaan tutkimuksen järjestelyt eivät puolestaan täytä luonnollisuuden periaatetta. Haastattelutilanne ei siis ole

opetuksen ja kokeilun kannalta asetelmaltaan luonnollista vaan erityisesti tutkimusaineiston tuottamiseksi järjestettyä. Luonnollista sen sijaan olisi mm. opetuskeskustelun tai ryhmäkeskustelun dokumentointi ja analysointi. Laadullisen tutkimuksessa aineisto ei välttämättä muodostu autenttisista tilanteista ja dokumenteista vaan tutkija on ne tuottanut varta vasten tutkimusta varten järjestetyssä tilanteessa kuten haastattelu (Alasuutari 1994, 75).

Luonnollisuuden ongelmaa pitää arvioida myös analysoitaessa oppilaiden puhetta haastattelutilanteessa. Poikkeuksellinen tilanne saattaa muuttaa itse opiskelutilanteessa vallinneita käsityksiä.

Kyseessä on tapaustutkimus kahdella tapaa. Ensinnäkin oppilaita pyritään ymmärtämään yksilöinä, joita kuvataan historiallisina ajattelijoina haastattelun pohjalta määritellyn käsitejärjestelmän avulla. Näistä yksilöistä muodostetaan vertailtavia tapausluokkia. Tällöin kiinnostaa oppilaiden kyky muodostaa merkityksiä historiasta opiskeluprosessin aikana (vrt. Syrjälä 1994, 13). Toisaalta on kyse ainutlaatuisesta kokonaisuudesta, yhdysluokasta eläytymässä antiikin urheilijan asemaan, mitä sellaisenaan ei voi enää toistaa. Oppilaiden ajattelussa on näiden käsitteiden valossa keskenään yhtäläisyyksiä ja eroja, jolloin on mahdollista tarkastella ja luokitella kyseisen ryhmän historiakäsityksiä yhtenä tapauksena. Käsituseroja pyrin selittämään fenomenografian periaatteiden mukaisesti lasten historiakäsitysten ajatussisältöjen eroilla (Ahonen 1994, 115).

Tutkimus on luonteeltaan kvalitatiivista. Tarkkoja tutkimusongelmia ei aluksi määritelty vaan ne muokkautuivat tutkimuksen aikana. Silti fenomenografinen tutkimusote sekä historiallisen ajattelun tutkimuksen traditio on ohjannut tutkimustehtävän asettamista ja aineiston analysointia. Aiemman tutkimuksen perusteella muokkasin pääpiirteittäin käsitteet ajattelun ulottuvuuksien luokitteluun ja lasten ajattelun sisällön tarkastelu puolestaan muokkasi ennakkokäsityksiä luokituksen merkityssisällöistä.

Peruskysymykseksi muokkautui varhain, millaista on oppilaiden historiallinen ajattelu sisällöltään ja laadultaan. Opetusjärjes-

telyjen myötä peruskysymys sai pragmaattisemman jatkon, miten lasten historiakäsityksillä ja -tietoisuudella voidaan perustella historian opetuksen varhaistamista.

Lopulta tutkimuksen ongelmat oli koottavissa neljään pääkysymykseen, joita olen tarkentanut muutamilla lisäkysymyksillä. Historiakäsitysten luokitusrunko muodostuu aiemman tutkimuksen pohjalta valikoiduista historiallisen ajattelun käsitteistä, mutta muuten luokittelun perusteena ovat oppilaiden haastatteluaineistosta nousevat ajatussisällöt kustakin historiallisen ajattelun perusulottuvuudesta. Kysymyksen perään olen merkinnyt sulkuihin, missä kappaleessa asiaa erityisesti käsitellään.

- I) Millainen on oppilaiden historiakäsitys?
- a) miten he määrittelevät historian? (5.2.2)
 - b) mitä he arvioivat oppivansa opiskellessaan historiaa? (5.2.1)
 - c) millainen on heidän käsityksensä
 - 1) ajasta? (5.3.1)
 - 2) historiallisesta muutoksesta? (5.3.2)
 - 3) tapahtumien syistä ja tarkoitusperistä? (5.3.3)
 - 4) historiallisen tiedon alkuperästä (todistusaineisto)? (5.3.4.1)
 - 5) menneisyyden ihmistä ympäröivästä todellisuudesta ja elämänarvoista (historiallinen empatia)? (5.3.4.2)
- II) Millaisia ajatussisällöllisiä luokkia aineiston pohjalta syntyy eri historiakäsitysluokkiin? (5.2 ja 5.3)
- a) Mitkä ovat käsitysten ratkaisevia eroja? (5.3)
 - b) Millaista yhtäläisyyttä käsityksissä on havaittavissa? (5.3)
 - c) Miten luokitusrungon sisällöt ovat verrattavissa opetussuunnitelmien tavoitetason perusteisiin? (5.3 ja 5.6)
 - d) Millaisia ovat erityisesti 3. ja 4. luokan oppilaiden käsitysten ulottuvuudet verrattuna 5. ja 6. luokan oppilaiden käsityksiin? (5.4)

- III) Miten oppilaat sijoittuvat historiakäsitysluokkiin? (5.5 ja 5.6)
- a) Millaisia ovat oppilaiden tyypilliset historiakäsitysprofiilit? (5.5)
 - b) Miten oppimiseen suuntautuminen näkyy oppilaan historiakäsitysprofiilissa? (5.1.2 ja 5.5)
 - c) Millaisia historiatietoisuudentyyppejä oppilaiden käsityksistä muodostuu? (5.6)
 - d) Miten 3.- 4. luokan oppilaiden käsitykset sijoittuvat luokituskategorioiden? (5.4 ja 5.6)
- IV) Millaisia johtopäätöksiä oppilaiden historiakäsitysten ja niiden luokittelun pohjalta voidaan tehdä historia-tietoisuuden tasosta ja historian opiskelun aikaistamisesta? (7)

4.2 Oppilaat koehenkilöinä

Koehenkilöinä olivat erään keskisuomalaisen kyläkoulun 3.- 6. luokan oppilaat 1990-luvun loppupuolella. Oppilaiden nimet olen muuttanut, jotta yksittäisiä oppilaita ei aineistosta tunnistaisi. Oppilaat olivat iältään, tiedoiltaan ja taidoiltaan heterogeeninen ryhmä, ja siten he muodostivat hyvin tyypillisen pienen kyläkoulun yhdysluokan. Aloitin koulussa luokanopettajana samana syksynä, joten olin tutustunut heihin kouluympäristössä, erilaisissa tilanteissa kahden kuukauden ajan ennen kenttätutkimuksen aloittamista. Tietoni ja kokemukseni oppilaista syvenivät vielä entisestään tutkimuksen aikana. Kahta kolmasluokkalaista ja yhtä kuudesluokkalaista poikaa lukuunottamatta oppilaat olivat jo toimineet yhtenäisenä opetusryhmänä vuoden ajan.

Opettajan ja oppilaiden tutustuminen toisiinsa vaikutti varmasti tutkimustilanteeseen. Läheistä ja luottamuksellista suhdetta oltiin vasta rakentamassa. Uuden aikuisen läsnäolo ei kuitenkaan tässä tapauksessa ollut kovin suuri muutos oppilaiden kannalta, koska parhaimmillaan (pahimmillaan) heillä oli ollut uusi opettaja joka vuosi. Toisaalta yhdysluokassa uudelleenryhmäytyminen on jokasyksyinen tapahtuma ylimmän vuosiluokan siirtyessä yläasteelle ja kolmannen aloittaessa.

Historiaa heistä oli varsinaisena oppiaineena aiemmin opiskellut kaksi kuudesluokkalaista ja nyt syksyn ajan vielä kolme viidesluokkalaista. Valtaosalle ryhmästä näkökulma opiskelussa oli siis uusi, mikä sopi tutkimuksen tarkastelun lähtökohtiin historian opiskelun aloittamisesta. Näin saatoin tarkastella ja vertailla erityyppisten oppilaiden historiakäsityksiä ja historiatietoisuuden tasoa toisiinsa. Luokan nuorimmat, 9- ja 10 -vuotiaat olivat varsinaisesti tutkimuksen keskipisteessä, mutta etenkin 5. luokkalaisten käsitysten "puhtaus" antoi hyvää vertailupohjaa päätelmille historianopetuksen asemasta koulussa.

Historian opiskelemisen perusteleminen koko opetusryhmälle olisi saattanut olla vaikeaa, mutta olin pohjustanut asiaa aiemmin jo kahdella tavalla. "Ajaessani sisään" omaa opetuskulttuuriani olin totuttanut oppilaita laajemmin yhteisiin projekteihin. Olimme aloittaneet syksyllä myös yhteisen kotiseutujakson pohjaksi myöhemmälle historian opiskelulle. Näin toiminnallinen Antiikin Kreikan -jakso jatkoi jo totuttua linjaa.

Laadulliseksi tapaustutkimukseksi koehenkilöryhmä on melko suuri. Jotta yksilöllisiä käsityksiä historiasta oli mahdollista kuvata ja ymmärtää kattavasti, rajasin tarkasteltavien historiallisen ajattelun ulottuvuuksien määrää. Siksi mm. lähteistä tehtävien tulkintojen laatua ei tässä tutkimuksessa käsitelty.

Samoin keskityin oppilasprofiilianalyyseissä 3. ja 4. luokan oppilaisiin. Vanhemmat oppilaat sijoitettiin vertailun vuoksi nuorempien kanssa samoihin kategorioihin. Varsinainen dokumentoitu analyysi tehtiin kuitenkin vain neljästä alempien luokkien kaikkiaan seitsemästä oppilaasta. Näin pyrin sekä tutkimuksen kohdentamiseen että aineiston käsittelyn kattavuuteen. Käsittelen koko luokkaa yhdessä tarkastellessani lasten historiakäsityksiä ja -tietoisuutta. Johtopäätösten yhteydessä opetuksen varhaistamisesta vanhempien oppilaiden käsitykset toimivat tässä tapauksessa vertailukohtana nuorempien käsityksille. Tutkimuksen tulososassa olen erotellut 3. ja 4. luokkalaiset 5. ja 6. luokkalaisista siten, että nuorempien nimet on alleviivattu sekä tekstin sisässä että lainausviitteissä. Tällä tavalla nuorempien käsitykset on helpommin eroteltavissa koko analyysin ajan ennen varsinaista eriteltyä analyysiä (ks. kappale 5.4).

4.3 Antiikin olympialaiset koulussa

4.3.1 Oppimistilanteen järjestäminen

Mielekkään opettamisen perustana on lasten älykkyyden ja elämänkokemuksen kunnioittaminen. Olen koettanut noudattaa tätä periaatetta koko tutkimuksessani, samoin valitessani menetelmiä oppimisympäristön järjestämiseksi ja oppimisen arvioimiseksi. Oletan, että lapset kykenevät käsittelemään ja ymmärtämään asioita uskottua monipuolisemmin ja syvemmin "aikuistenkin mittapuun" mukaan.

Lapselle ominaiset ja tyypilliset ajattelutavat eivät tässä tarkoita sitä, että lasten kyvyt olisivat laadullisesti erilaisempia kuin aikuisilla ts. yksinkertaisempia, huonompia tai edes eri tyyppisiä. Lasten tapa jäsentää maailmaa riippuu sekä ajattelun määrällisestä erilaisista ja persoonallisista sisällöistä että vuorovaikutuksesta ympäristön kanssa eri tilanteissa. (vrt. Marton et al. 1985, 145-148.) Abstraktin ajattelun taidot ovat käytössä jo varhain. Muutosta tapahtuu sisällön jäsentyessä ja ajatteluntaitojen erikoistuessa opitun rajoissa. Keskeistä onkin lapsen oppimisen oman rytmin, keston ja ilmaisuuden hyväksyminen.

Suunnitellessani prosessin rakennetta otin vaikutteita useammasta didaktisesta mallista. Pohjavirikkeen sain Kieran Eganin havainnosta, että kouluopetuksessa jätetään usein käyttämättä lasten omaa tehokasta oppimismenetelmää, mielikuvitusta (imagination). Sen avulla lapset pystyvät operoimaan käsitteellisesti vaikeita ja henkilökohtaisesti vieraita sisältöjä. Hänen mielestään opetus tulisi rakentaa "kertomusmuodon" mukaisesti, jonka avulla uusi tieto voidaan organisoida mielekkäällä tavalla. (Egan 1989, 106-107.) Toiminnallinen kertomuksemme antiikin sankareista liittyi holistisen perinteeseen myös siten, että tarkastelimme roolihahmojen kehittymistä myös "myyttisen sankarin sisäisen kasvun" (Miller et al. 1990, 23) tapaan, vaikka kyseessä ei varsinaisesti ollutkaan kirjallisuuteen liittyvä prosessi.

Nämä näkemykset liittyvät läheisesti Brunerin käsityksiin kasvatustilanteen luonteesta "älyllisesti rehellisin keinoin tapahtuva toimintana", jolloin opetuksen sisältönä voi olla mitä tahansa ikäkaudesta riippumatta (Bruner 1963, 32).

Yhteisen toiminnallisen kertomuksen ytimenä oli yksilön ratkaisut historiallisessa kontekstissa, joita historiallisen empatian ja eläytymisen kautta pyrittiin ymmärtämään ja selittämään. Oppilaiden oma kertomus syntyi henkilöahmon luomisesta, toiminnasta olympialaisissa sekä kirjallisesta selostuksesta tapahtuneesta. Samaa historiallista kohtausta laajennettiin henkilökohtaisen kokemuksen tasolle siten, että lopullisen kertomuksen sisältö poikkesi kullakin oppilaalla persoonallisella tavalla. Jokainen oppilas kasvatti omaa rooliminäänsä haluamaansa suuntaan.

Matkalle menneisyyteen lähdettiin "aikakoneen" kautta. Matkan mielikuvituksellisuus, huolimatta painotetusta erosta kreikkalaisiin taruhenkilöihin, vaikutti osaan oppilaista niin paljon, että omassa kertomuksessa ei enää yritettykään hakea tuntumaa todellisuuteen vaan tarkoituksellisesti siirryttiin myytin tasolle. Historiallinen empatia ja ymmärtäminen eivät mielestäni siirtymästä "kärsineet" vaan prosessi pikemminkin vahvisti lapsen historiatietoisuutta.

Opiskelujakson perustana oli myös ajatus kokonaisvaltaisesta ja kokemuksellisesta oppimisesta. Kolbin (1984, 42) esittämän kokonaisvaltaisen oppimisen mallin mukaan lähdetään liikkeelle välittömästä omakohtaisesta kokemuksesta, joka on tunnepainotteista ja luovaa. Kokemusta ja omaa oppimista pohditaan eri näkökulmista ja pyritään käsitteellistämään niitä. Viimeisenä vaiheena syklissä on aktiivinen, soveltava toiminta, joka puolestaan aloittaa kehän uudestaan. Tutkimuksen aikana etenimme syklissä käsitteellistämisen vaiheeseen. Peruseriaate kuitenkin toteutui: oma henkilökohtainen kokemus opiskeltavan teeman ytimestä, jota työstetään eteenpäin.

"Kehän kiertäminen" jatkui myöhemmin kunkin oppilaan kohdalla opiskeltaessa historiaa pienoistutkimuksia tehden ja dramatisointeja käyttäen. Periaatteena jatkossakin oli ajattelun formaalisten käsitteiden ymmärtäminen ja kokemuksellinen oppiminen.

Kokemuksellisen oppimisen osuus rakennettiin pedagogisen draaman varaan, josta minulla oli runsaasti kokemuksia jo aiemmista työpaikoistani myös historian opetuksessa. Menetelmällä on pitkä taustansa angloamerikkalaisessa koulumaailmassa, jossa siitä

käytetään nimitystä "DIE - Drama in education" (McCaslin 1984, 14). Oleellista on, että esitys tehdään ryhmän tarpeita varten siten, että "emotionaalinen ymmärrys lisääntyy ja syvenee" (Bolton 1981, 51). Opettajan ohjaava rooli on tärkeä, koska varsinainen oppimistavoite on itse menetelmän ulkopuolella (McCaslin 1984, 14). Näin ollen draaman etenemistä säädellään ja rytmitehtään prosessin oppimistavoitteen kehittymisen mukaan. Tässä tapauksessa oppilaiden historiatietoisuuden syventämiseksi draaman etenemistä pysäytettiin, kommentoitiin ja pohdittiin tarpeen mukaan.

Oppimisprosessin rakentamisen viimeisenä periaatteena kokemuksellisuuden ja toiminnallisuuden lisäksi oli ajatus monikanavaisuudesta. Mahdollisimman monipuolisilla opetusmenetelmillä varmistettiin se, että heterogeenisessä ryhmässä jokainen saisi mahdollisuuden tiedon hankintaan oman vahvimman oppimiskanavansa kautta, vaikka keskeisin menetelmä olivat toiminta ja draama. (ks. opetuksen konkreettisuuden asteista mm. Vuorinen 1993, 48.) Täydellisyyteen ei pyritty tässäkään. Useanlaiset opetustavat ja -materiaalit saattaisivat johtaa hankkeen kiinteyden vähenemiseen. Koherentin opetuspaketin luomiseen ei kuitenkaan pyritty vaan pikemmin "epäonnistumisten" valossakin tarkastelemaan lasten tapaa ja kykyä opiskella "vaikeata historiallista aihepiiriä".

4.3.2 Prosessin vaiheet

Opiskeluprosessi oli kolmivaiheinen. Aluksi tutustuttiin Antiikin Kreikkaan kirjallisesti ja kuuntelemalla opettajan selostusta aikakaudesta. Tähän vaiheeseen liittyi myös kuvallista ja nauhoitettua äänimateriaalia. Toisessa vaiheessa luotiin roolihenkilöt ja toteutettiin varsinainen draamaprosessi pedagogisen draaman keinoin. Viimeisessä vaiheessa prosessia käsiteltiin vielä suullisesti yhdessä, jonka jälkeen opettaja haastatteli kunkin oppilaan erikseen. Nämä haastattelut nauhoitettiin.

Antiikki-projekti kesti viikon ja haastatteluja jatkettiin seuraavalle viikolle, koska oppilaille oli järjestettävä muuta opiskeltavaa toisten haastattelujen ajaksi.

Projekti alkoi maanantaina 9. lokakuuta. Tuolloin neljän tunnin ajan pohjustin varsinaista draamaosuutta. Aluksi teimme yhdessä taululle miellekartan siitä, mitä oppilaat tiesivät olympialaisista ennen ja nyt. Jokainen kirjoitti aluksi itselleen muistiin omia tietojaan asiasta. Tässä vaiheessa jo vertailimme menneisyyden ja nykyisyyden eroja ja yhtäläisyyksiä oppilaiden tietojen pohjalta. Oletettavasti nyky-olympialaisista tiedettiin antiikkia runsaammin. Valmis yhteinen miellekartta jätettiin taululle koko prosessin ajaksi.

Seuraavaksi luin oppilaille kertomuksen antiikin urheilijasta "Teles samoalainen" (Historian tiet 6), jossa kerrottiin nuoren miehen valmistautumisesta urheilukilpailuihin. Samalla kokeiltiin urheiluvälineitä, joita antiikin aikana käytettiin ja joita tul-taisiin käyttämään omissa olympialaisissa. Kertomuksen jälkeen taululle kiinnitettiin sarjakuva antiikin urheilijoista. Kuvissa kerrottiin samaisesta Teleksestä ja mm. kuvattiin alastomia miehiä urheilemassa ja harjoittelemassa eri välineillä.

Lopuksi oppilaat saivat oppikirjasta (Historian tiet 6) koostetun tekstin, jossa kerrottiin antiikin Kreikasta ja olympialaisista. Lukemisen tueksi oppilaat saivat monisteen, johon heitä kehoitettiin kokoamaan eri sarakkeisiin eroja ja yhtäläisyyksiä antiikin ja nykypäivän olympialaisten välillä. Osa oppilaista ei kuitenkaan saanut vertailua tehtyä ja etenkin kolmasluokkalaisille teksti tuntui liian vaativalta ja raskaalta.

Päivän aikana kokeilimme esiintymistä videokameralle ja nauhurille. Jokainen kertoi lyhyesti suunnittelemaansa roolihenkilöstä. Myös lukemistilanne nauhoitettiin, jotta oppilaat tottuisivat tutkimuksen aikana tehtävään dokumentointiin.

Tiistaina 10. lokakuuta käytimme kaksi tuntia roolihahmon luomiseen. Jokainen keksi materiaalin pohjalta roolilleen nimen ja kirjoitti sen kreikkalaisin kirjaimin, valitsi asuinkaupungin, keräsi taustatietoja nuorukaisten elämästä, piirsi kuvan henkilöstään, sijoitti karttaan kaupunkinsa ja merkitsi matkareittinsä sekä kirjoitti lyhyen selostuksen matkasta Olympiaan. Osa oppilaista piirsi lisäksi kuvan matkanteosta ja selosti nauhalle piirrostaan. Varsinaisia rooliasuja ei valmistettu vaan jokainen

osallistui elämysmatkalle "siviilivaatteissaan".

Keskiviikkona 11. lokakuuta käytimme kolme tuntia varsinaiseen draamaesitykseen. Aluksi tutustuimme ja kokeilimme ulkona käytettäviä urheiluvälineitä. Sen jälkeen aloitimme matkan antiikin olympialaisiin sytyttämällä olympiatulen ja kuuntelemalla Anniinan lukeman olympiavalan sekä runon. Kisoihin siirryimme aikakoneen kautta vuoteen 500 e.a. a siten, että kuljimme vuosisata kerrallaan kohti menneisyyttä narua seuraten, jossa oli metrien välein merkitty vuosisatoja.

Kisoissa lajeina olivat pituus, kiekko, keihäs, halkojuoksu ja pukkipaini. Kisassa edettiin siten, että jokaisesta lajista jatkoon menivät aina parhaimmat, kuten antiikin aikanakin oli ollut tapana. Lopulta painissa oli vastakkain vain kaksi kilpailijaa. Kisat päätettiin asianmukaisiin seremonioihin ennen paluuta nykypäivään. Olympiamatka videoitiin.

Torstaina 12. lokakuuta keskustelimme yhdessä antiikin olympialaisista tunnin ajan ja tutkimme aiempaa miellekarttaa. Lopuksi oppilaat alkoivat kirjoittaa selostusta kokemuksistaan olympialaisissa.

Perjantaina 13. lokakuuta ja maanantaina 16. lokakuuta haastattelin jokaista oppilasta erikseen n. 20 minuutin ajan. Haastattelut nauhoitettiin.

4.4 Aineiston hankinta

Lasten ajattelua ja käsityksiä tutkittaessa on luonnollista kysyä sitä heiltä itseltään haastattelun ja keskustelun yhteydessä. Fenomenografinen tutkimus "lähtee siitä, että ihminen on tietoinen olento, joka tietoisesti rakentaa itselleen käsityksiä ilmiöistä ja osaa kielellään ilmaista tietoisesti käsityksensä" (Ahonen 1994, 121-122).

Tutkimusaineisto tähän tutkimukseen kerättiin puolistrukturoidulla teemahaastattelulla, jota on yleisimmin käytetty tutkimusaineiston keruussa myös fenomenografisessa tutkimuksessa (Uljens

1991, 89). Teemahaastattelu soveltuu tutkimukseen erityisesti, jos halutaan rajata alue ja tutkittavia henkilöitä on vähän. Näin varmistetaan myös teeman käsittelyyn tarpeellinen laajuus ja syvyys. (Hirsjärvi, S. ja Hurme, H. 1982, 35-36.) Lasten historiallista ajattelua tutkittaessa prosessin aikana syntynyt kirjallinen materiaali olisi ollut toinen vaihtoehto, mutta johtuen vaihtelevasta kirjallisesta tuottamiskyvystä katsoin oppilaille suullisen varmemmaksi tavaksi ilmaista omia käsityksiään. Näin sain myös mahdollisuuden kysyä kaikilta samoista aihepiireistä. Jokaisen oppilaan kirjoittama selostus omasta roolihenkilöstä oli kuitenkin mukana oheismateriaalina arvioidessani haastattelumateriaalia.

Aiemman tutkimuksen perusteella olin luokitellut historiallista ajattelua siten, että oli mahdollista kohdistaa kysymykset teemoittain kuvaamaan ajattelun eri ulottuvuuksia. Alustavasti testasin kysymyksiä Kokkolassa 1994 viidennen luokan oppilaalla, jonka jälkeen vielä muokkasin niitä antiikin Kreikan teemaan sopiviksi. Teemoista huolimatta kysymysrunko salli vapaan keskustelun ja lisäkysymykset haastattelun aikana. Tämän vuoksi kaikkien haastattelujen eteneminen poikkeisi jonkin verran toisistaan.

Haastattelut tehtiin heti draamaesityksen jälkeen siten, että puolet ryhmästä haastateltiin heti seuraavana päivänä ja loput viikonlopun jälkeen. Haastattelu tapahtui erillisessä tilassa ja se nauhoitettiin kasettinauhurilla. Muut tekivät samaan aikaan arkiseen koulutyöhön liittyviä tehtäviä. Oppilaille selvitettiin jo ennen haastattelutilannetta, mihin haastattelua käytetään. Heille kerrottiin myös, että heiltä kysyttäisiin heidän käsityksiään historiasta, ettei vääriä vastauksia ole olemassa ja että kyseessä ei ole jaksoon liittyvä koe.

Haastattelutilanne koetettiin tehdä välittömäksi, mutta monet jännittivät sitä silti aluksi. Pääpiirteittäin noudatettiin kysymysrunгон järjestystä, mutta jos keskustelun edetessä päädyttiin johonkin toiseen kysymykseen tai jotakin aihetta laajennettiin, ei samaa järjestystä pyritty orjallisesti noudattamaan kaikilla. Kaikki oppilaat eivät olleet kovin innokkaita laajentamaan keskustelua vaan vastaukset olivat niukkoja, paikoin vältteleviä. Toisaalta he kertoivat näin vain sen, minkä varmasti olivat

ymmärtäneet.

Haastattelun yhteydessä kirjasin muistiin haastateltavasta joitakin huomiota, jotka liitin myöhemmin litteroituun aineistoon. Samoin kirjasin muistiin prosessia ennen ja sen aikana syntyneitä vaikutelmia, arvioita ja havaintoja kunkin oppilaan kohdalta haastattelumateriaalin yhteyteen.

4.5 Aineiston käsittely

Oppilaiden nauhoitetut haastattelut purin ja kirjoitin puhtaaksi mahdollisimman sanatarkasti. Lyhyet tauot merkitsin sulkujen sisään pisteillä. Erityiset huomiot kuten ilmeet, eleet tai ilmaisutyyli sekä selvennykset kirjoitin sulkeisiin. Hakasulkeisiin merkitsin dokumentista pois jätettyä keskustelun osaa. Litteroitua materiaalia kertyi 37 sivua.

Oletin aiemman tutkimuksen perusteella, että aineistossa on ilmaistuna oppilaiden käsityksiä, tietoja, näkemyksiä ja ajatussisältöjä, jotka analysoitaessa osoittavat oppilaan ainespesifejä tietoja historiasta ja ajattelutapoja sen ymmärtämiseksi. Ajattelussa ilmenevien käsitysten selvittämiseksi menetelmäksi sopi laadullinen, fenomenografinen tutkimusote, koska kyse ei ollut yksittäisten tekijöiden mittaamisesta vaan kokonaisen ilmiön tarkastelusta (Alasuutari 1994, 28-29).

Aineistossa tulkintayksiköt määrittyivät yleensä aihekysymyksen mukaan siten, että kustakin historiallisen ajattelun ulottuvuudesta keskusteltiin haastattelussa vuorollaan. Käytännössä tulkintayksikön laajuus vaihteli suuresti sen perusteella, miten paljon teemaan löytyi viitauksia toisia historiallisen ajattelun käsitysluokkia käsiteltäessä. Tämän vuoksi tulkintayksiköt olivat usein limittäin tai sisäkkäin useampaan merkitysyhteyteen viittaen (vrt. Ahonen 1994, 143).

Oppilaiden ilmaisujen ajatussisällöt, merkitykset yhdisteltiin yhteisten piirteidensä perusteella luokiksi kunkin pääluokan muodostavan historiallisen ajattelun ulottuvuuden ts. historiallisen käsitteen alle. Näin esimerkiksi oppilaiden aikakäsitystä

analysoitiin ja luokiteltiin aluksi erillään muista historiakäsityksen tekijöistä.

Tämän jälkeen kukin oppilas analysoitiin erikseen sen perusteella, miten hän kuhunkin pääluokkaan sijoittui. Analyysissä haettiin kokonaiskuvaa oppilaan historiakäsityksestä sen perusteella, millaisia ajatussisältöjä hän esitti kustakin historiallisen ajattelun ulottuvuudesta. Näistä analyyyseistä dokumentoitiin neljä tyypillisintä siten, että oppilaat luokiteltiin ensin oppimiseen suuntautumisen perusteella. Sitten heistä valittiin tyypillisin edustaja kuvaamaan ryhmän historiakäsitysten ulottuvuutta. Tutkimuksen tavoitteen kannalta oli mielekästä valita ryhmän edustajaksi 3. tai 4. luokkalainen. Poikkeuksen teki viidesluokkalainen Nina, joka oli vasta 10-vuotias ja ryhmänsä ainoa edustaja.

Lopuksi oppilasprofiilien ja historiakäsityksen pääluokkien perusteella muokattiin historiatietoisuustyyppit. Tässä tapauksessa se tehtiin siten, että oppilaat luokiteltiin käsitystensä mukaan ryhmiin ja heidän käsityksistään koostettiin abstrakti tyyppi kuvaamaan luokan yhdistäviä käsityksiä. Tämä vaihe ei sinänsä tuntuisi sopivan laadulliseen tutkimukseen, koska kyseessä on jo tyyppiyksilöiden määrittäminen (Alasuutari 1994, 32). Luokittelun lankojen yhteenvetämiseksi katsoin sen tarpeelliseksi osaksi analyysiä. Fenomenografiseen menetelmään kuuluu oleellisena tulkintojen laadullinen luokitus. Vaikka ihmisten tulkinnat asioista vaihtelevat, voidaan tulkinnat usein ryhmitellä mielekkäästi muutamaan toisistaan poikkeavaan tulkinta- ja käsitysluokkaan. (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 125-126.)

Kategorioiden esittelyn yhteyteen olen liittännyt runsaasti esimerkkejä tulkintayksiköistä, koska halusin dokumentoida lasten puhetta heidän ilmaisuaan ja tulkintojaan kunnioittaen. Samalla lukija saa käsityksen aineistosta, josta aikuinen ihminen tulkintansa on tehnyt. Tämä lisää myös tutkimuksen luotettavuutta.

5 Tutkimuksen löydöt

5.1 Oppilaat

5.1.1 Tilanneorientaatiotyypit

Tässä vaiheessa selvitän, millaisia tämän kyläkoulun yläluokan oppilaat olivat oppijoina ja millaisia käsityksiä historiasta ja omasta oppimisesta tuli esille haastattelussa. Aluksi ryhmittelen oppilaat heidän tilanneorientaationsa mukaan opetustilanteessa tekemieni havaintojen pohjalta.

Tätä luokittelua vertaan myöhemmin oppilaiden historialle ominaisen ajattelun elementteihin. Historiakäsityksistä etsin oppilaille tyypillisiä historiallisen ajattelun piirteitä. Näistä yhdessä teen johtopäätökset historian opiskelun mielekkyydestä kullekin oppilaalle. Lähtökohtana on oletus, että oppijan tapa tulkita oppimisympäristöä vaikuttaa selviytymiseen ja menestymiseen kouluopinnoissa.

Tilanneorientaatiomalli on peräisin Pekka Saloselta (1988, 70-95; Lehtinen et. al. 1991, 67-76). Salonen kuvaa neljä oppilaan tilanneorientoitumisen tyyppiä, jotka koostuvat koululaisille tyypillisistä motivaationaalisista ja kognitiivisista tulkinta- ja toimintatavoista erilaisissa opetuksen puitteissa. Lähtökohtana on oppilaiden tarve luoda oppimisympäristöihin sopiviksi kokemiaan hallintastrategioita. Tyypeistä kaksi, tehtävä- ja riippuvuusorientaatio suuntautuvat hallintastrategioissaan vielä oppimiseen tai tehtävistä suoriutumiseen. Kolmas tyyppi, minädefensiivinen puolestaan keskittyy oppimistehtävien sijasta kokemansa emotionaalisen uhkan ja epävarmuuden vähentämiseen. Neljäs tyyppi, omistautumaton kieltää systemaattisesti kouluopetuksen omakohtaisen mielekkyyden.

Orientaatiotyyppien tunnistamiseen käytin opettajan havaintoja oppilaista eri oppimistilanteissa ja erityisesti historiaprojektin aikana. Tehtäväorientaatiotyypin määritteleviä piirteitä ovat keskittymiskyky, tehtäviin paneutuminen ja itsenäiseen tehtävien hallintaan pyrkiminen. Ts. oppilas ottaa itselleen älyllisen vastuun tehtävän hallinnasta (Lehtinen et.al. 1991, 68). Parhaim-

millaan oppilas tekee auktoriteeteista riippumattomia tulkintoja oppimisen kohteesta eivätkä tilapäiset epäonnistumiset vaikuta älyllisen suorituksen luonteeseen, pikemminkin kannustavat häntä ongelmien ymmärtämiseen. Oppimistulokset ovat yleensä hyviä.

Riippuvuusorientaatiotyyppi pyrkii hallitsemaan oppimistilanteiden sosiaalisia suhteita tehtävistä suoriutuakseen. Määritteleviä piirteitä ovat ulkokohtainen aktiivisuus, keskittyneisyys, kiinnostuneisuus ja opettajan odotusten täyttäminen. Sosiaalista hyväksyntää hakiessaan oppilas seuraa ja myötäilee opettajan reaktioita opetustilanteissa sekä pyrkii nopeisiin, opettajaa tyydyttäviin vastauksiin vaikka arvailemalla. Ongelmista suoriutuakseen oppilas tarvitsee välittömiä vihjeitä opettajalta tai oppimateriaalilta ratkaisun suuntaan. Oppimistulokset saattavat olla hyviä, mutta yleensä pinnallisia, kaavamaisia ja suoraan oppimateriaalin erillisiä tietoja mukailevia. Älyllisen vastuun tehtävistä oppilas luovuttaa henkilölle, jonka odotuksia pyrkii täyttämään (Lehtinen et.al 1991, 72-73).

Minädefensiivinen tyyppi ei keskity tehtäviin tai opettajaan vaan itseensä kohdistuviin emotionaalisiin jännitteisiin, uhkiin ja riskeihin, joita pyrkii sitten vähentämään tehtävään nähden toissijaisilla toimintatavoilla. Hän välttää vaikeaksi kokemiaan tehtäviä ja ratkaisujen pohtimista. Määritteleviä piirteitä ovat vetäytyminen, vältteleminen, korviketoiminta, stereotypiat, yliaktiivisuus, avuttomuus, jännittäminen, epävarmuuden heikko sietokyky ja oman kelvollisuuden epäileminen (Lehtinen et.al. 1991, 73-74).¹ Menestyminen opinnoissa on yleensä heikkoa ja oppilas kaipaa erityisen paljon tukea epävarmuuden poistamiseen ja toimintastrategioiden muuttamiseen.

Opettajan pyrkimykset kehittää minädefensiivisten oppilaiden tilanneorientaatiota kohti ihanteellista tehtävään suuntautuneisuutta voivat edetä keskinäisen luottamuksen kasvun myötä riippu-

¹ Luokan oppilaiden kohdalla erityisiä minäkeskeisiä puolustautumismekanismia ja -oireita olivat mm. pakonomainen piirteleminen, puhumattomuus, kyhjäyttäminen, tuskainen käsien vääntely, vartalon huojuttelemine, tehtävien ja tavaroiden toistuva unohtelu, mielikuvitukselliset selitykset, ulkopuolisten syyttely ja huomion siirtäminen tilanteisiin liittymättömiin tapahtumiin sekä selittämätön itkeskely.

vuusorientaation kautta. Luottamus omiin kykyihin älyllisen vastuun ottamiseksi vaatii kuitenkin ennen pitkää opettajaa kannustamaan oppilaita omien kiinnostusten hyödyntämiseen, antamaan heille runsaasti aikaa opittavan aineksen prosessointiin ja hyväksymään oppilaiden poikkeuksellisia ja puutteellisiakin ratkaisuja ongelmiin.

Omistautumaton orientaatio on tavallaan edellisen suuntautuneisuustyyppin totaalisempi ja systemaattisempi muoto. Kouluopetukselle oppilas ei enää näe minkäänlaista omakohtaista mielekkyyttä (Lehtinen et.al 1991, 74). Kielteisyys ilmenee joko avoimena konfliktina, häirintänä ja provosoivana käytöksenä tai passiivisena vetäytymisenä ja ahdistuneisuutena.

Projektin aikana havaitsin oppilaiden tilanneorientaation vaihtelevan siinä määrin, että he eivät täydellisesti asettuneet Salosen tyyppimääritelmien alle. Hallintastrategian valinta oli kohtuullisen ennakoitavissa, mutta riippuen oppiaineesta, aiheesta ja jopa päivästä suuntautuminen tehtävien ja ongelmien ratkaisemiseen vaihteli yksilöllisellä "orientaatioakselilla". Voitaisiin melkein puhua tilanneorientaatioiden "sekatyypeistä".

Tilanneorientaatiomallin käyttämistä historian oppimisen tarkastelussa pidän perusteltuna. Oletan orientaation vaikuttavan siinä, kuinka oppilas käyttää ja kehittää historiallisen ajattelun taitojaan. Se selittää myös osaltaan oppimistoiminnan ja tässä tapauksessa kirjallisten tuotosten laatua. Orientaatiota muuttamalla tai vahvistamalla saadaan mielekkyyttä historian opiskeluun.¹

5.1.2 Suuntautuminen oppimiseen

Oppilaiden opiskelumotivaation ja -tapojen puolesta heidät voidaan jakaa neljään ryhmään. Jako ei kuitenkaan tapahdu sellaisenaan Salosen kuvauksen pohjalta vaan tässä tapauksessa luokat on tar-

¹ Luokan uutena opettajana kiinnitin erityistä huomiota oppilaiden tapaan orientoitua oppimiseen. Oppimisympäristöä luotaessa oli usean oppilaan kohdalla lähdettävä opiskelua välttelevän suuntautumisen muuttamisesta oppimismyönteisemmäksi. Tämä historiaprojekti oli osa tätä opiskelutottumuksia muokkaavaa prosessia.

koituksenmukaista määritellä hieman toisin. Suurinosa oppilaista näet osoitti pääsääntöisesti taipumuksia suuntautua oppimisen sijasta sekä suoritus- että välttämispainotteisesti opiskelustrategioitaan valitessaan. Salosen luokituksen mukaan kuudesluokkalainen Maija olisi kaikkein lähinnä tehtäväorientoitunutta tyyppiä ja viidesluokkalainen Nina puolestaan riippuvuusorientoitunutta.

Minädefensiivisen orientaation piirteitä edustivat tyypillisimmin viidesluokkalainen Janne ja kolmasluokkalainen Antti. Nämä kaksi poikkesivat toisistaan kuitenkin siten, että Janne strategioihin kuului myös riippuvuusorientaation piirteitä ja ajan myötä hän alkoi kiinnostua enemmän opiskelun omakohtaisesta ohjaamisesta. Antin piirteissä oli puolestaan runsaasti myös omistautumattoman orientaation piirteitä. Hän oli vetäytyvä, passiivinen ja ahdistunut. Kirjallista työtä vaativat tehtävät ja urakoiden saattaminen loppuun kotona kilpistyivät lähes täydelliseen neuvotteluhaluttomuuteen. Hänen kohdallaan opiskelun mielekkyyden löytäminen oli erityisen tärkeää.

Jaan oppilaat pääpiirteittäin Salosen kuvauksen pohjalta neljään ryhmään seuraavasti: likimain tehtäväorientoituneet "opinnoissa menestyvät tytöt", riippuvuusorientoituneet, ajoittain välttelyorientoituneet "kohtalaisesti opinnoissa menestyvät oppilaat", ja selkeästi minädefensiiviset "heikosti opinnoissa menestyvät pojat".

Ensimmäiseen ryhmään kuuluivat "opinnoissa menestyvät tytöt", kuudesluokkalainen Maija, viidesluokkalainen Johanna ja neljäsluokkalainen Anna. Kukin heistä pyrki enemmän tai vähemmän itsenäiseen tehtävien hallintaan. Yhteisiä piirteitä olivat hyvä keskittymiskyky ja ahkera tehtäviin paneutuminen. Kaikki olivat myös taitavia ja motivoituneita kirjoittajia. Oppimistulokset olivat yleensä hyviä. Älyllisen vastuun ottaminen omasta oppimisesta vaihteli kuitenkin tilanteesta riippuen. Tyttöjen opiskelumotivaatio rakentui pitkälle suorituspainotteisuuteen. He olivat tottuneet tunnolliseen koulutyöskentelyyn, jossa helpoin ja varmin tapa menestyä oli oppikirjan pönttääminen. Sisäinen motivaatio laski mitättömänkin epäonnistumisen myötä. Tilannetta paikattiin joko entistä kovemmalla pönttäämisellä tai kirjoittamalla esitelmä väkisin

valmiiksi, vaikka työskentely ei enää miellyttänytkään.

Johanna ja Anna olivat Maijaa epävarmempia vastuun kantamisessa omasta oppimisesta. Heidän opiskelutuotoksensa olivat pinnallisempia, mukailivat enemmän oppimateriaalia ja käsitykset olivat usein stereotyyppisiä. Molemmat olivat innokkaita kokeilemaan erilaisia opiskelutapoja kirjallisen työskentelyn rinnalla, mutta toisaalta omia kykyjä ja tuotoksia väheksyttiin riittämättöminä.

Viidesluokkalainen Nina edusti selvimmin ns. "riippuvuusorientoitunutta tyyppiä". Hän paneutui annettuihin tehtäviin, mutta usein ulkokohtaisesti opettajan odotuksia täyttäen. Ongelmien pohtimisen ja ajattelemisen sijasta Nina koetti "pelastaa tilanteen" arvaillemalla vastauksia. Oppimistulokset olivat paikoitellen pinnallisia. Hän ei kuitenkaan poikennut opiskelustrategioiltaan kovinkaan paljon toisaalta "opinnoissa menestyvistä tytöistä" tai "sekaryhmästä" vaan sijoittuu näiden kahden tyyppin välimaastoon. Hän osasi opettajan kannustamana paneutua ja keskittyä tehtäviinsä hyvin ja innostui itsenäiseen suunnitteluun ja omaehtoiseen työskentelyyn. Hän oli myös taitava ja motivoitunut kirjoittaja. Toisaalta Ninan itseluottamus joutui usein epäonnistumisen pelossa koetukselle. Oman kelpoisuuden lähes ahdistunut epäileminen sai Ninan luovuttamaan vaikeissa tilanteissa. Hän oli kuitenkin erittäin sosiaalinen ja valmis osallistumaan ryhmittöihin, joissa Ninan rooli oli toisten työtä tukeva ja kannustava.

Kolmannen ryhmän ajoittain omia kykyjä epäilevillä, mutta "kohtalaisesti opinnoissa menestyvillä oppilailla" oli samaan tapaan kuin Ninalla sekä riippuvuus- että minädefensiivisen orientaation piirteitä. Opiskelutilanteissa he olivat sidoksissa opettajaan vaatien runsaasti huomiota, apua ja kannustusta. Tehtävä mitoitettiin sen mukaan, minkä oletettiin kelpaavan opettajalle, tai sen parissa kulutettiin riittävän pitkä aika kunnes luovuttaminen katsottiin sopivaksi. Projektimainen työskentely koettiin raskaaksi verrattuna määrämittäisiin oppitunteihin, mutta onnistumisen tunteet valmiiksi saaduista töistä kannustivat erityisesti tätä ryhmää.

Kuudesluokkalainen Kimmo, neljäsluokkalaiset Anniina, Timo ja Tomi sekä kolmasluokkalainen Juha suhtautuivat usein välttelevästi

annettuihin oppimistehtäviin. Selkein yhteinen piirre oli voimakas oman oppimiskyvyn aliarvioiminen, jonka luomaa ahdistusta koetettiin lieventää mm. korvikepuuhastelulla. Oppimistulokset jäivät monella siksi välttäviksi ja kovin pinnallisiksi. Opitun soveltaminen jäi usein stereotyyppisten asteelle.

Opiskelutilanteisiin motivoituminen ei kuitenkaan ollut aina näin yksiselitteisen samankaltaista. Kukin kehittyi omaa tahtiaan ja suuntaansa. Juhan yleistietopohja, etenkin luonnontiedon alalla oli kaikista parhain ahkeran lukuharrastuksen vuoksi. Hän pyrki myös aktiivisesti ottamaan vastuuta oppimisestaan yksittäisissä, kiinnostavissa tutkimustehtävissä, vaikka raportointi ja liittämisen kokonaisuuteen jäikin usein sekavaksi. Tomin oppimistulokset olivat heikoimmat ja keskittyminen häiriintyi suorituspainessa hermoilemisestä. Itsenäiseen työhön kannustaminen ja tulosten hyväksyminen sellaisenaan vähensivät negatiivista itsekritiikkiä. Kimmo piti kirjaa tehtävistään, mutta ei ollut kovin tuottelias ja luovutti kesken helposti. Anniina ja Timo paneutuivat tehtäviinsä yleensä huolella ja pyrkivät mahdollisuuksien rajoissa myös kantamaan vastuuta tuloksesta. Tulosten parantuessa itseluottamus kohentui, mutta opettajan tukea ja ohjausta tarvittiin jatkuvasti.

Neljäs ryhmä, "heikosti menestyvät pojat" oli muita selkeämmin minädefensiivinen, vaikka luokassa moni muukin koki vaikeat tehtävät välteltävänä uhkana. (Osasyynä tähän saattoi olla opetusperinteen muuttuminen opettajan myötä.) Jokaisella oli oma strategiansa selvitä ongelmatilanteista. Kuudesluokkalainen Janne istui avuttomanoloisena neuvoja odottaen. Neljäsluokkalainen Juho pelleili tai laiskotteli. Kolmasluokkalainen Antti vetäytyi ja sulkeutui puhumattomana omiin puuhiin tai ajatuksiin. Yhteistä pojille oli tavalla tai toisella lukkoon meneminen hankalien tehtävien edessä. Niistä yritettiin selvitä mahdollisimman vähällä, arvailemalla tai kokonaan kieltäytymällä. Aivan ehdotonta motivaation puuttuminen ja heikko menestys eivät kuitenkaan olleet. Jokainen pojista oli kiinnostunut erillisistä toiminnallisista tehtävistä, joissa kirjallinen työ oli mahdollisimman vähäistä. Oppimistuloksetkin olivat toisinaan kohtuullisen hyviä, vaikka kokonaisuus jäikin useimmiten hahmottomatta.

Huonot kokemukset oppimismenestyksestä ja väärät opiskelutottumuk-

set heikensivät motivaatiota pikemminkin kuin ns. heikkolahjaisuus. Fyysinen väsyneisyys ja tehtävien jättäminen keskeneräisiksi oli tälle ryhmälle tyypillistä. Samoin oli viehtymys kuunnella kertomuksia ja opiskella ryhmässä passiivisesti, toisten "siivellä".

Luokassa oppilaat jakautuivat varsin vaihtelevasti tehtäväsuuntautuneista välttelevästi orientoituneisiin tehtävän laadusta riippuen. Silti oppilaista yllättävän moni suhtautui varautuneesti opetuksellisiin vaatimuksiin ja omaan vastuuseen oppimisesta. Tutkimusten mukaan valtaosa ala-asteikäisistä on oppimisstrategialtaan atomisteja. Oletettavasti tämä pitäisi paikkansa myös tässä ryhmässä. Harva osasi esimerkiksi selostaa oppimaansa kovinkaan syvällisesti ja jäsentyneesti.

5.2 Historian oppijat

5.2.1 Oppimisen arvioiminen

Oppilaiden käsityksiä omasta oppimisestaan projektin aikana tarkastelen kolmesta näkökulmasta: mitä oppilaat itse sanoivat oppineensa, miten arvelivat oppineensa (parhaiten) ja lopulta mitä osoittavat oppineensa muissa yhteyksissä.

Oman oppimisen arvioiminen oli oppilaiden mielestä vaikeata. Haastattelussa kysymykseen suhtauduttiin ylimalkaisesti, vältellen ja mainitsevasti. "Taaksepäin katsominen" olisi vaatinut ilmeisen pitemmän ajan ja ennakkovalmisteluja jo prosessin aikana. Nyt asiaan ei oltu osattu kiinnittää tarpeeksi huomiota. Oppimisessaan he kiinnittivät huomiota lähinnä toimintaan eli luettelivat kokeilemiaan urheilulajeja. Oppilaiden omat analyysit näyttäisivät olevan jaettavissa kahteen ryhmään: projektin historiasisällön (tietäminen ja ymmärtäminen) ja toimintasisällön (tekeminen ja työkentely) oppimiseen.

Viisi oppilasta (Johanna, Anna, Nina, Kimmo ja Antti) kertoi oppineensa konkreettisesti sen, mitä oli tehnyt eli harrastanut erilaisia urheilulajeja. Aluksi he eivät osanneet sanoa mitään erityistä oppittua, mutta sitten totesivat Antin tapaan, että

"pikkusen heittämään kiekko ja keihästä ja hyppäämään."

Kuusi oppilaista arveli oppineensa tekemisen kautta jotakin menneisyydestä. Kolme (Maija, Anniina, Juha) heistä arveli saaneensa tietoja yleensä kisojen järjestämisestä (**millaista oli**). Epäröimättä kuten Juha he totesivat oppineensa kisoista

"mitenkä ne järjestetään ja sillä lailla, ketkä sinne sai osallistua ja sitten miten sinne matkustettiin."

Kolme (Timo, Tomi ja Juho) puolestaan selitti tarkemmin perustelun ja vertaillen antiikin kisoja (**mikä on muuttunut**). Juhon selostus ja perustelut olivat laveimmat:

"No että siellä oltiin paljaina, sen mä ainakin opin. Ne oli erilaiset ku nykyään. Ne tehtiin eri tavalla. Kiekkoakin heitettiin tai ne ei saa pyörähtää yhtään ja ku keihästä heitettiin siinä ei saa ottaa vauhtia paljo yhtään nii. Juoksussa pitää olla painot käsissä, punnukset. Ne oli kaikki sotilaslajeja."

Oppilaiden käsityksistä oppimisesta saadaan lisävalaistusta, kun tiedustellaan heidän tavoistaan opiskella. Vaikka kaikki pitivät toimintaa ja tekemistä parhaimpana opiskelutapana, silti eroja on löydettävissä. Mieluisimmiksi tavoiksi opiskella he nimesivät kuusi erilaista menetelmää: konkreettinen tekeminen, yhteiseen toimintaan osallistuminen, kirjoittaminen, eläytyminen, opiskelutoverin ohjauksessa oppiminen ja piirtäminen.

Tekeminen oli tässä tapauksessa simulaatiokisoihin osallistumista, jossa tärkeintä olivat oma fyysinen toiminta ja erilaisten urheilulajien kokeileminen. Tomin mukaan

"ne oli vaan mukavia, ku sai osallistua ja syyhytä."

Osallistuminen ja eläytyminen tuottivat myös pettymyksiä kuten Juholle:

"Kaikki oli ihan tylsää, ku ei saanu kokeilla keihäänheittoa eikä kiekkonheittoa eikä mitään muutakaan, ku tippu heti siinä inhottavimmassa lajissa pois, jossa mä oon huonoin, pituushyppy."

Anniina kiinnitti huomiota oppimisen sosiaaliseen puoleen. Kisoihin osallistuminen oli tärkeää yhteistoiminnan kannalta. Oman tekemisen ohella toisten touhujen seuraaminen tuntui kivalta. Kirjoittaminen tarkoitti roolihahmon luomista ja taustamateriaalin hankkimista. Maija ja Anniina pitivät tätä toiminnan valmistelevaa vaihetta tärkeänä.

Eläytymisellä tarkoitettiin nimenomaan osallistumista luodun roolihahmon muodossa antiikin kisoihin. Annaa kiehtoi matka menneisyyteen, "ku sai olla vähän niinku entisajassa." Maijaa puolestaan innosti roolissa esiintyminen.

"Se oli yleensäkin se kisa kamalan hauskaa. Siinä sai kilpailla ja sai olla niitä kaikkia hauskoja roolihenkilöitä ja sai keksiä niitä mistä on ja miten tuli ja mitä teki ja silleen. Oppi kai siinä ainakin jotakin niistä olympialaisista."

Simulaation ohella harjoittelimme eri lajeja, jolloin keihäänheitossa asiantuntijana oli itse lajia aktiivisesti harrastava oppilas. Tämä teki vaikutuksen oppilaisiin, ennenkaikkea Ninaan.

Osaa oppilaista ei osallistuminen innostanut vaan itsenäinen työskentely ja kuunteleminen tuntui miellyttävämmältä tavalta opiskella. Antti viihtyi parhaiten sarjakuvatehtävän parissa.

Haastattelun kuluessa oppilaat osoittivat omaksuneensa ja ymmärtäneensä runsaasti enemmän ja tarkemmin antiikin olympialaisista kuin he aktiivisesti arvelivat oppineensa. Samoin eroja ilmiöiden ymmärtämisessä on havaittavissa enemmän.

5.2.2 Historian määrittelemine

Asia- ja ilmiökokonaisuuden määrittelemine lyhyesti on tarpeen mm. ennakkokäsityksen luomiseksi ja tutkimuskentän rajaamiseksi. Historian selittäminen lyhyesti on vaikeaa, mutta silti opiskelun aluksi oleellinen kysymys kuuluu "mitä on historia". Koulun oppikirjat esittelevät historian yleensä tapahtumisen, ihmisen ja ajan kautta siten, että historia on "kertomus menneen ajan tapahtumista ja ihmisten elämästä entisinä aikoina" (Aikamatka).

Tutkimuksen aikaan saatavilla ollut oppikirja (Historian tiet) määritteli propedeuttisessa osassaan historian käsitteillä aika, teko, muisti, ihminen, tiede, tieto ja tarina. Historia oli siis mennyttä aikaa, jo tapahtunutta mutta muistettua. Se kertoi ihmisen aiemmista vaiheista ja tekemisistä. Historia oli myös menneisyyttä tutkiva tiede, sekä tietoa että tarinaa menneestä.

Haastattelun lopuksi oppilaat pohtivat historian olemusta melko pitkälle samoilla käsitteillä. Kyse ei siis ole niinkään historia-käsityksestä vaan opitusta määritelmästä käsitteelle historia. Se on kuitenkin osa oppilaan historiakäsitystä.

Määritelmät eivät olleet kattavia vaan suurin osa tyytyi mainitsemaan yhden tai kaksi. Ne oppilaat rakensivat käsitteillä aika, tapahtuminen, tieto, tarina, tiede ja oppiaine. Oppikirjoihin nähden keskeisin ero on ihmisen, historiallisen toimijan puuttuminen määritelmien elementeistä.

Käsitteiden nojalla määritelmiä on kolmenlaisia. Yksi kiinnittää huomiota historian sisältöön, jolloin näkökulma on kohteessa (mennyt aika ja tapahtumat). Toinen korostaa käsitteen muodollista puolta, jolloin näkökulma on nykyisyydessä (tieto ja tarinat). Kolmas kiinnittää historiakäsitteen institutionaalisiin piirteisiin (tiede ja oppiaine).

Yhtä lukuunottamatta kaikki määrittivät historian jollakin tapaa menneeksi ajaksi. Yleisin tapa ymmärtää historia on siis kohdesidonnainen. Eroja oppilaiden määritelmässä löytyy monipuolisuuden lisäksi, jos niitä tarkastellaan ilman aikakäsitettä. Selvästi kohdesidonnaisia määritelmiä oli neljä:

"Se on semmosta mitä ei enää oo [] se on ollu ja menny." (Maija) "Semmosta [] tapahtunut kauan sitten." (Tom) "Se on ollu kauan, kauan sitten". (Juha) "Liittyy ainakin dinosaurukset ja tulivuoret". (Antti)

Muotosidonnaisia (sisältää myös institutionaalisen määrityksen) oli neljä:

"Semmosta kaikkee vanhoilta ajoilta säilynyttä tietoo. Kaikkia jumaltaruja ja semmosia, joka kiinnostaa arkeologeja. [] Pyhäinkertomuksia miehistä." (Johanna) "Historia on toisen kirjoittamaa tekstiä." (Kimmo) "Entisajan tutkimusta lähinnä." (Anniina) "Se on oppiaine ja se on vanhaa aikaa." (Nina)

Näiden kahden luokan väliin jäi neljä oppilasta, jotka sisällyttivät historiakäsitteeseen molempia elementtejä. He selittivät historian käsitteillä aika-tieto-tapahtumat.

"Semmosta, joka on kauan aikaa sitten ollut ja semmosta tietoa, jota ei silleen enää oikeestaan oo." (Anna) "Kauan sitten ollutta elämää ja tietoo vanhasta ajasta." (Timo) "Kerrotaan, mitä on tapahtunna ennen meidän el-

loo". (Janne) "Semmosta, joka on ennen tapahtunutta ja tietoa menneestä ajasta." (Juho)

Näitä historiakäsitteen määrittelyjä ei voi pitää sellaisinaan kattavana esityksenä oppilaiden historiakäsityksestä ja -tietoisuudesta. Haastattelun aikana niistä sai huomattavasti laajemman ja syvemmän kuvan, kun oppilas ei lukkiutunut hioessaan määritelmää yksittäisestä käsitteestä.

"(Historia rakentuu myös niin, että) me kuvitellaan niin ja saadaan tietoa niistä kirjoituksista ja kertomuksista ja historiankirjoista ja piirroksista." (Nina)

Kohde- tai muotosidonnainen tapa tarkastella historiaa antaa kuitenkin viitteitä siitä, kuinka oppilas hahmottaa menneisyyttä, ja miten hänen käsityksensä voitaisiin luokitella.

5.3 Historiankokijat, -tutkijat ja -tietäjät

Otsikko viittaa historian opetukselle asetettuihin tiedollisiin kriteereihin, joista oletetaan muodostuvan parhaimmassa tapauksessa kypsä historiakäsitys (Rantala 1996; Pilli 1992, 129). Toisaalta se viittaa myös näiden kriteerien monipuolisuudesta käytyyn keskusteluun, jossa tiedollisten kriteerien katsottiin syrjivän mm. emotionaalisia kasvatustavoitteita (Rantala 1996; Egan 1983).

Historian oppimiselle asetetuista kriteereistä olen valinnut tähän tutkimukseen aikakäsityksen, muutoksen ymmärtämisen, historiallisen selittämisen ja empatian. Nämä historiatietoisuuden ulottuvuudet selittävät lasten käsityksiä historiasta ja historian oppimisesta, vaikka tutkimuksen piiristä puuttui mm. alkuperäisaineiston käyttö ja tulkinta.

Nämä neljä käsityskategoriaa määrittyvät siis tutkimusaineiston "ulkopuolelta". Niiden sisäinen jaottelu on kuitenkin tutkimus- ja tapauskohtainen, koska ne määräytyivät toisaalta käsiteltävän aihepiirin ja toisaalta oppilaiden käsitysten sisällön perusteella.

Myöhemmin analysoin jokaisen oppilaan omana kokonaisuutenaan, jolloin arvioin heidän historiallista ajatteluaan näiden neljän

pääkäsitteen valossa.

Lopuksi tyypittelen vielä aineiston käsitteiden ja oppilaiden käsitysten perusteella. Silloin tarkastelen, millaisia eri tyyppisiä historiallisia ajattelijoita luokasta löytyy.

5.3.1 Historiallisen ajan käsittäminen

Historiallisen aikakäsityksen arvioimiseen kuuluvat tässä tapauksessa ajan keston ja ajallisen etäisyyden hahmottaminen, historialliset aikakäsitteet, muutoksen ja jatkuvuuden havaitseminen, historiallisen aikakauden piirteiden vertaaminen nykypäivään ja yksittäisten ilmiöiden ajallisen yhteyden löytäminen.

Vertaan aluksi oppilaiden ajantajua ja käsityksiä historiallisesta ajasta piaget'laiseen ikäkausiteoriaan. Sen jälkeen tarkastelen heidän käsityksiään muutoksesta ja jatkuvuudesta. Tarkemmin kunkin oppilaan käsitykset olen dokumentoinut erityisissä oppilasprofieileissa.

Ajantajun kannalta oppilaat ovat kukin vähintään ikäkautensa tasolla (9 - 11 -vuotiaita) siten, että he kykenevät käsittelemään oman elämänpiirinsä ulkopuolelle kuuluvia asioita kohtuullisen pitkällä aikavälillä. He osaavat käyttää oppimiaan historialliseen aikaan liittyviä käsitteitä kuten antiikki, vuosisata tai e.Kr. Kolmosluokkalainen Juha arveli antiikin sankarin tapaamisen olevan mahdotonta, koska

"meitä ei vielä ollu sillon antiikin aikana, se antiikin Kreikka on aika kaukana."

He osaavat arvioida ajallista etäisyyttä tietojensa pohjalta sadoissa ja tuhansissa vuosissa. Antiikin olympialaiset oppilaat ajoittivat yleisesti Annan tapaan "no eikös niistä ole tota semmonen pari tuhatta vuotta" tai täsmällisemmin aikayksiköitä harkiten "500 vuotta ennen Kristusta tai ennen ajanlaskun alkua" (Kimmo). Vain neljäsluokkalainen Anniina sijoitti antiikin olympialaiset 500 vuoden päähän.

He pystyivät myös suhteuttamaan ajallisesti etäisen tapahtuman

sekä yleisesti ihmisiän pituuteen että omaan elämänpiiriinsä aikakauteen. Meidän tai isovanhempien ei ollut mahdollista tavata tai tuntea antiikin olympialaisten sankareita, koska

"ne on jo kuollu aikoja sitten" (Anniina).

Kaksi oppilaista tosin ymmärsi aluksi käsitteen "tuntee" sosiaalisena tai tietämiseen eikä aikaan liittyvänä kysymyksenä. He arvelivat, että meidän

"jotakin niitä on varmaan mahdollisuus vielä tuntee" (Tommi),

vaikka

"kaikki ei olis pystynyt tapaamaan koska sinne ei päästetty muuta kuin miehiä ja sitä paitsi me ollaan varmaan kaikki liian nuoria mennä kattomaan sinne (kisoihin)." (Johanna)

Varsinainen tapaaminen ei sitten olisi enää ollut edes isovanhemmille mahdollista, vaikka

"ne onkin niin vanhoja niin ei ne siltikään ois pystynyt tuntemaan niitä" (Johanna).

Aikamatkaaminen olisi antanut mielenkiintoisia näkymiä. Antiikin urheilijan

"ois voinut tuntea, jos se nyt tulis siitä ajasta tähän aikaan niin sen kyllä varmaan vaatteista tunnistas." (Johanna)

Se ei kuitenkaan ollut mahdollista, koska

"ei oo vielä oikeesti keksitty aikakonetta" (Antti).

Matka-ajan arvioiminen ja antiikin kulkuvälineiden nopeuden ja maantieteellisten olosuhteiden vaikutus matkustamiseen sen sijaan oli hankalampaa. Syynä tähän lienevät sekä tietojen että kokemusten vähyys arvioida matkantekoon liittyvää aikaa. Puolet oppilaisista ei ollut tarkistanut "olympiamatkansa" pituutta kartalta. Mantereelta matkaavat eivät huomioineet vesitien välttämättömyyttä vaan valitsivat kulkuvälineekseen hevosen tai rattaat. Tietoa vuoristoisen Kreikan olosuhteista ja merenkulkukulttuurista ei osattu yhdistää toisiinsa. Silti moni arvioi matkan taittuvan huomattavan lyhyessä ajassa. Kulkuvälineiden nopeutta ei osattu arvioida "kestopäällystemaiseman" ulkopuolella. Paras arvio vajaan tuhannen kilometrin laivamatkan kestosta oli viikko ja hevosella sata kilometriä kahdessa päivässä.

Osa oppilaista pystyi myös tunnistamaan ja käyttämään aikakauteen

liittyviä erityispiirteitä mm. vertaillen menneisyyttä nykyisyyteen. Osalle oppilaista menneisyys hahmottui vielä yhtenä massana. Laivan ja hevosen lisäksi kulkuvälineiksi ehdotettiin kuumailmapalloa, kamelia ja myyttisen sankarin ratsuksi jopa kaurista.

Ikäkausiteoria sopii pääpiirteittäin kuvaamaan oppilaiden aikakäsitystä, joka on kuitenkin varsin yhtenäistä ikäeroista huolimatta lukuunottamatta Jannea, Anniinaa ja Anttia. Heidän tapansa ajoittaa historiallisia tapahtumia on muita epävarmempaa. Tämän vuoksi ajantajun tai aikakäsityksen kehittymisen laatu ei näyttäisi enää olevan relevantti ehto oppimisen kannalta 3. - 6. luokalla. Historian opiskelussa ajan määrittämisen tarkkuus ei ole ensisijaista (Pilli 1992, 134). Sen sijaan omakohtaisen kokemuksen hankkiminen aikaperspektiivin käsittelemisessä olisi paikallaan.

5.3.2 Muutoksen ymmärtäminen ja selittäminen

Kaikki pystyivät arvioimaan olympialaisten historian kohdalla sekä muutosta että jatkuvuutta. Kaksi oppilaista, Maija ja Johanna, pohti muutosta muutenkin kuin suoraan kysyttäessä. Oppilaat kertoivat, mitä erilaista tai samanlaista he tiesivät antiikin ja nykypäivän olympialaisissa kisoissa olevan. Muutosta ei pyritty selittämään tai pohtimaan kovin syvästi vaan oppilaat lähinnä luettelivat ja listasivat eroja ja samankaltaisuuksia. Mielenkiintoista opetusjärjestelyjen kannalta oli, että opetusprosessin dramaattiset, poleemiset ja eettiset kysymykset jäivät vaivaamaan oppilaiden mieltä ja myös tulivat esiin haastattelussa.

Antiikista olympialaiset olivat muuttuneet oppilaiden mielestä eniten siinä, että nykyisin myös naiset saivat osallistua kisoihin sekä katsojina että kilpailijoina. Eräs oppilas huomasi muutosta tasa-arvossa yleisemmälläkin tasolla, sillä

"niihin (olympialaisiin) voi ihan silleen osallistua kuka vaan" (Maija).

Toinen mieltä sykkähdyttänyt asia oli antiikin kilpailijoiden alastomuus. Näkyvä muutos kisoissa oli, että

"nyt ollaan vaatteet päällä." (Nina)

Kisojen urheilulajit olivat erilaisia kuin ennen. Niitä oli nykyisin enemmän tai ne olivat muuntuneet aikojen saatossa sekä väli-
neiden että sääntöjensä puolesta. Ennen kaikkea selvänä muutoksena
pidettiin lajien "inhimillistymistä" tapojen ja asenteiden muut-
tuessa.

"No siellä on ainakin enemmän sääntöjä. Ne ei oo semmosia
nii kauheita. Niissä ei voi tappaa toista tai silleen"
(Maija)

Myös itse kisat kokonaisuudessaan olivat muuttuneet. Niihin saapuu
nykyisin osallistujia entistä kauempaa,

"niitä on joka puolelta maailmaa." (Anniina)

Kilpailijat eivät ole enää pelkästään satureita, joten kisoja

"ei nyttien järjestetä sitten minkään sotilashomman ta-
kia." (Maija)

E erityisen huomattavaa oli nykyisten urheilijoiden erikoistuminen
johonkin tiettyyn lajiin. Tästä johtuen monet pitivät antiikin
"moniottelijoita" nykyisiä urheilijoita kestävämpinä, vahvempina
ja rajumpina. Kunnostaan huolimatta Jani Sievinen ei olisi pärjän-
nyt antiikin olympialaisissa, koska

"no ku sekkään ei ois harjotellu. Se on uija vain niin se
ei kauheena niitä nyrkkeilyjä ja niitä." (Nina)

Jatkuvuutta havaittiin kisojen ulkoisissa puitteissa ja arvoissa.
Kisojen alussa on

"[] aina poltettu sitä olympiatulta" (Anniina)

"(ja) ne järjestetään neljän vuoden välein" (Tomi).

Suuri yleisö oli niistä edelleen erityisen kiinnostunut, mikä
näkyi yleisömäärissä ja urheilijat arvostavat olympiakisoja sillä
edelleen

"se on kilpailijoille tärkein kilpailu". (Kimmo)

Monet lajeista kisattiin lähes perinteiseen tapaan ja menestyvien
urheilijoiden ominaisuudet ovat edelleen samat. Kisoissa olisi
pärjännyt

"joku semmonen, joka on hyvä kuntonen ja hyvä juoksija ja
vahva." (Tomi)

Oppilaat eivät juurikaan koettaneet selittää muutoksia. Muutoksen
syyinä pidettiin yksinkertaisesti aikaa eli ajan myötä asiat muut-
tavat erilaisiksi. Neljän yleisimmin havaitun muutoksen oppilaat
selittivät olettamustensa ja osin ristiriitaisten tietojensa

nojalla yleisesti kehityksellä, edistymisellä ja sivistymisellä. Erilaisuutta selitettiin muutoksella, joka oli tapahtunut asioiden kääntyessä parhain päin. Selittävä muutos oli tapahtunut yleensä ihmisten asenteissa ja arvoissa, mutta myös taloudessa ja luonnossa tapahtuneet muutokset vaikuttivat asioiden kulkuun.

Sisällöllisesti oppilaiden arvioima muutos antiikin olympialaisista verrattuna tähän päivään on jaettavissa neljään luokkaan. Kutakin muutosta selitettiin kahdella tai kolmella eri tavalla.

(1) Toisin kuin nykyään **naiset eivät saaneet antiikin aikaan osallistua kisoihin**, koska

- a) "se oli sen aikainen laki. Kyllähän ne (naiset) ois voinu osallistua, mutta ne ei saaneet. Laki pakotti pysymään kotona." (Juha)

Nykyään laki on muuttunut tasa-arvoisemmaksi eikä kiellä naisten osallistumista.

- b) Naiset eivät voineet osallistua, koska lajien ei ennen katsottu sopivan naisille.

"Miehet varmaan luuli, että ne (naiset) ei pärjäisi kuitenkaan missään lajissa." (Johanna)

Nykyään asenne on toinen. Naiset ovat osoittaneet pystyvänsä samaan kuin miehet ja saavat osallistua kisoihin,

"[] koska ne on kyllä ihan samanlaisia kuin muutkin ihmiset." (Johanna)

- c) Naisten ei sopinut osallistua, koska miehet urheilivat alasti.

"Ukot ei päästäneet niitä. Ne (miehet) halus siellä alasti hillua. (Nykyään) niillä on vaatteet päällä niillä urheilijoilla" (Maija),

joten naisetkin saattoivat muutoksen jälkeen osallistua,

"no just sen takia ku miehetkin pääsi." (Maija)

(2) **Miehillä on nykyisin kisoissa vaatteet päällä**, koska

- a) naisetkin osallistuvat, sillä myös antiikin aikana

"jos niitä (naisia) ois osallistunu, silloin ei miehet ois kilpaillu alasti." (Juho)

- b) Vaatteita on pidettävä päällä, koska arvot ovat muuttuneet nykyisin toisenlaisiksi kuin antiikin aikaan, jolloin

"(alastomana) oli mies kauneimmillaan niitten mielestä ja naisista." (Kimmo)

Nykyisin urheileminen alastomana ei ole mahdollista, koska

"eihän se oikeen mukavaa ois niinku jos katsomossa ois, no ku alasti hypitään." (Kimmo)

c) Vaatteita pidetään yllä, koska nykyisin kisoissa on siedettävämmät, viileämmät olosuhteet kuin antiikin aikana, jolloin vielä

"[] siellä oli niin kuuma ja silleen." (Janne)

(3) Nykyajan kilpaurheilijat eivät kunnostaan ja taidoistaan huolimatta pärjäisi antiikin kisoissa, koska

a) kisojen luonne on muuttunut entisestä.

"Siellä (antiikin kisoissa) on niin kovia vastustajia." (Juha)

"Ku ne oli nii vahvoja, ku kerta sotilaita oli monet."

(Anna)

"Siellä on niin raskaat ne lajit." (Juho)

b) Pärjääminen olisi vaikeaa myös, koska ihanneurheilijatyyppejä on muuttunut moniottelijasta erikoistuneeksi lajitaituriksi. Jani Sievisen ja Pauli Kiurun arveltiin menestyvän kehnosti, koska

"sehän uintia harrastaa nii ei se oikein mikkään kiekontai keihäänheittäjä oo." (Anna)

"(ja) se on jotenkin sen tyyppinen ettei se pärjää missään muussa kuin uinnissa. Ku ei se oo harjotellu koskaan näitä lajeja." (Kimmo)

(4) Olympialaisissa on nykyisin runsaasti erilaisia lajeja ja urheiluvälineet ovat entistä parempia, koska urheilumaailma on muuttunut vauraammaksi ja kehittyneemmäksi kuin ennen.

"Niillä on enemmän semmosia niinku urheiluvarusteita tai silleen. Niillähän ei nyt ollu silleen mitään siellä. [] ja sitten ne lajit on tietysti muuttunu, ku ne on kehittyneet ne lajit silleen" (Maija)

Puhtaasti objektiivisia huomioita erilaisuudesta, ilmiön muuttumista toiseksi, oppilaiden selitykset eivät olleet, vaikka suurin osa vertailusta olikin lyhyitä toteamuksia ja luetteloita muutoksista. Harva koetti ymmärtää ilmiöitä menneisyyden lähtökohdista käsin. Selkeä arvottaminen tarkoitti käytännössä olosuhteiden tuomitsemista oman aikamme arvomaailman pohjalta. Oppilaat pitivät muutoksia joko kehityksenä parempaan tai huonompaan suuntaan, toiset selvemmin kuin toiset.

Muutama oppilas pohti muutosta hieman syvemmin. Argumenteissa oli sekä deterministisiä että indeterministisiä piirteitä, mutta yksittäisen oppilaan käsitykset eivät olleet leimallisesti kumpakaan. Menneisyys nähtiin pääasiassa omaa aikakauttamme rajumpana, väkivaltaisempana ja alkeellisempana, jolloin muutos olisi lineaarista, kehittymistä ja edistymistä. Villistä ja barbaarisesta siirryttiin kohti rauhallisempaa ja sivistyneempää yhteiskuntaa.

Toisaalta muutosta nähtiin nimenomaan yksittäisissä ilmiöissä, tässä tapauksessa urheilulajeissa. Samoin muutoksen taustalla nähtiin toimijana yksittäiset ihmiset tai ihmisryhmä (naiset), joiden tahto ja rohkeus olisi voinut tai oli jo ratkaissut näiden aseman kehittymisen laadun ja suunnan.

Jos siis Ahosen kategorioita (1990, 179-183) käytettäisiin luokittelun perusteina, kukaan oppilaista ei olisi yltänyt vielä muutoksen ymmärtämisessä kehittyneimpään vaiheeseen. He eivät käyttäneet selkeitä ja vakiintuneita historiafilosofisia argumentteja, vaan muutos koski yleisesti tapahtumista ajassa. Muutosta määriteltiin niukasti. Lähinnä selostettiin ilmiöiden ja asioiden erilaisuutta ennen ja nyt sekä niiden kehittymistä paremmiksi ja runsaimmiksi.

Pillin (1988, 57) näkemys kolmivaiheisesta aikakäsityksen kehittymisestä pätee pääpiirteittäin oppilaiden kohdalla siten, että suurin osa heistä täyttää toisen vaiheen kriteerit. Sen mukaan aikasuhteiden, muutoksen ja tapahtumien yhdistäminen kontekstiin tulisi olla oppilaiden hallussa. Osa oppilaista ei kuitenkaan kokonaan erotellut todellisuutta ja satumaailmaa toisistaan vaan fantasioilla oli vahva paikkansa maailmankuvassa. Tietoa menneisyydestä voitaisiin saada myös

"sitten kun tulee tarpeeksi uus aika niin aikakonneella." (Antti)

Toisaalta "aikuisten" maailmassa tällaisilla ajan lainalaisuuksiin liittyvillä futurologisilla tieteiskuvitelmillä on myös vakavasti otettava puolensa, joten sinällään olisi yksipuolista leimata Antin ajatus pelkästään naiviksi.

Itsensä suhteuttaminen aikajatkumolle siten, että oman historiallisen identiteetin ja tulevaisuuden mahdollisuuksien välillä

ymmärrettäisiin kiinteä yhteys, lienee ainakin joidenkin oppilaiden kohdalla mahdollista. Näissä haastatteluissa sitä ei kuitenkaan suoranaisesti ilmennyt, vaan oppilaat puhuivat historiasta paljolti itsensä ulkopuolella tapahtuvana sekä kiinnittivät huomiota nimenomaan menneisyyteen sinänsä. Tähän haastattelun kulku heitä myös ohjasi.

5.3.3 Historiallinen selittäminen

5.3.3.1 Selittämisen tutkiminen

Tarkastelen tässä oppilaiden vastauksissaan esittämän selittämisen luonnetta sekä selittämisen laatua sisällön ja pätevyiden kannalta. Selittämisen luonteella tarkoitan sitä, pyrkiikö oppilas päättelämään intentionaalisesti, kausaalisesti vai loogisesti. Perustelujen ei tarvitse tässä tapauksessa olla päteviä vaan, miten oppilas koettaa tapahtunutta selittää. Sen lisäksi luokitteleen oppilaiden perustelut sisällön mukaan. Nämä luokat edustavat tapauskohtaisesti tämän oppilasryhmän käsityksiä selitettävistä ilmiöistä ja kysymyksistä erityisesti antiikin olympialaisissa. Ryhmittelen oppilaiden vastaukset myös selitysten laadun perusteella.

Haastattelussa oppilaita pyydettiin selittämään kolme miksi-kysymystä. Heiltä tiedusteltiin:

- a) miksi urheilija osallistui antiikin olympialaisiin?
- b) miksi naiset eivät saaneet osallistua kisoihin?
- c) miksi nykyajan urheilija pystyisi tai ei pystyisi pärjäämään antiikin olympialaisissa?

Ensimmäinen kysymys ohjasi pohtimaan historiallisia ratkaisuja suoraan yksilön kannalta. Toinen kysymys oli puolestaan herkästi arvoväritteinen ja nykyaikanakin poleeminen, jolloin oppilas joutuisi pohtimaan historiallista kysymystä myös eettiseltä kannalta. Oletettavasti selitykset lähtisivät rakentumaan helposti oman aikamme (oikeudenmukaisuus) käsityksistä ja henkilökohtaisista mielipiteistä käsin. Mielenkiintoista on, kuinka oppilaat nitovat mukaan tietoja antiikista. Kolmannessa kysymyksessä oppilaat joutuivat vertailemaan tietojään ihmisen toiminnasta saman-

kaltaisessa tilanteessa kahdella eri aikakaudella.

Selittämistä tarkasteltiin myös kahdessa muussa tapauksessa. Ensiksi oppilailta kyseltiin mahdollisuutta tavata antiikin urheilijoita henkilökohtaisesti. Kyseessä oli aikakausien ajallisen etäisyyden hahmottamisesta sekä kuinka oppilaat pystyivät tuota yksittäistä tosiasiatietoa perusteluissaan käyttämään. Oppilaiden vastauksista haettiin myös yleisemmin selityksiä muutokseen ajassa, mutta siihen oppilaat paneutuivat hyvin vähän. Jälkimmäistä olen siksi käsitellyt edellisessä kappaleessa oppilaiden käsitysten yhteydessä ajasta ja muutoksesta.

5.3.3.2 Osallistuminen kisoihin

Nuorten miesten olympiamatkalle oppilaat löysivät niin syitä kuin tarkoitusperiäkin. Enemmän osallistumista kuitenkin selitettiin kilpailijan omista tavoitteista käsin. Yksittäisen ihmisen toiminta tarkastellaan ilmeisen helposti luonteeltaan intentionaalisenä. Toisaalta oppilaiden näkökulma oli tässä tapauksessa korostuneen mikrohistoriallinen eläytymistehtävän vuoksi.

Välittömänä syynä kyseisten nuorukaisten olympiamatkalle oppilaat pitivät yksinkertaisesti voittoa karsinnoissa. Hän oli oman kaupunkinsa paras urheilija ja menestynyt ahkeran harjoittelun tuloksena. Selkeänä kausaalisenä seurauksena oli sitten kilpailumatka edustamaan omaa kaupunkia Olympiaan.

Yksilön päämäärien osalta selitykset voidaan jakaa kahteen ryhmään. Kilpailijan motiivien arveltiin syntyvän osin velvollisuudentunnosta yhteisönsä jäsenenä. Annan ja Johannan mielestä "kaupungille kunniaa ja kuuluisuutta" hankkimaan lähtenyt kilpailija varmisti samalla itselleen kaupunkinsa materiaalsen ja henkisen tuen sekä loistokkaan vastaanoton, minkä ammattilainen kokemuksellaan pyrki varmistamaan. Historiallisten tietojen nojalla tätä näkemystä voitaisiin pitää osuvana ja pätevänä.

Yleisimmin motiivin kilpailulle nähtiin johtuvan raadollisistakin henkilökohtaisista pyrkimyksistä. Tässä käsitykset voidaan jakaa neljään kategoriaan: henkilökohtainen hyöty, ammattilaisuus,

kilpailuvietti sekä sosiaalinen ja utelias elämäntapa.

(1) Antiikin ihminen kaipasi aikalaistensa silmissä arvostusta, kunniaa ja mainetta (Juho), mutta myös maallinen hyvä kelpasi. Rahat, palkinnot (Maija), kunnan koheneminen (Antti) ja pelkoa herättävä vaikutusvalta (Kimmo) väikkyivät miesten silmissä.

(2) Kehittyäkseen ammatillisesti urheilija kaipasi kokemuksia kilpailuista (Anna), jota puolestaan tarvittiin yhteisön maineen kohentamiseksi.

(3) Antiikin ihmisten joukosta löytyi miehiä, joita ajoi muita vahvemmin eteenpäin "halu voittaa ja kisalla" (Tomi).

(4) Motiivina saattoi olla myös tarve "kokea uusia elämyksiä ja oppia uusia asioita" (Janne), sekä "tavata ystäviä" ja muita kilpailijoita (Nina). Olympialaisiin osallistuminen oli heistä yksinkertaisesti "hauskaa" etenkin, jos "ei ollut ennen ollut kisoissa" (Nina).

Tämän kysymyksen kohdalla oppilaista kaksi, Anniina ja Timo, tyytyi selittämään kilpailemista lyhyesti kausaalisesti. Anniinan mukaan nuorukainen

"harrasti sitä urheilua. Se oli siellä Korintissa (karsinnoissa) paras ja sitte se pääsi (olympialaisiin)."

Maija, Anna, Juho ja Antti puolestaan selittivät tapahtunutta pelkästään finaalisesti, yksilön tarkoitusperistä lähtien. Maijan mukaan nuorukainen osallistui kisoihin, koska

"se halus tietysti kunniaa sieltä. Jos se voitti siellä rahaa ja kaikkia niitä palkintoja. [] Siitä oli hauska osallistua ja se tykkäs kilpailemisesta."

Loput aloittivat kausaalisesti syyllä, joka tavallaan avasi mahdollisuuden nuorukaisen päämäärien toteutumiselle. Kimmon selityksen mukaan kisoihin lähetetyn antiikin nuorukaisen koko elämäntapa tähtäsi menestykseen ja muiden kukistamiseen kilpailuissa. Tämän tavoitteen eteen tehtiin sitten määrätietoisesti töitä.

"Se oli oman kaupunkinsa paras soturi ja pelätyin. Se oli karsinnoissa paras. [] Se halus kunniaa että vielä enemmän pelkäis kaikki vastustajat. [] Se kävi sodassa ja sitten se yksityisellä kentällä harjoitteli."

5.3.3.3 Naiset ja olympialaiset

Naisten esteille osallistua olympialaisiin oppilaat esittivät pääasiassa syitä, vaikka tavallaan tarkoitusperiäkin yritettiin jäljittää niin naisten kuin miestenkin toiminnasta. Jako kausaaliiseen ja finalistiseen selittämiseen ei tässä tapauksessa erittele oppilaiden käsityksiä, koska lähes kaikki selittivät tilannetta ilman selkeitä viittauksia kenenkään tarkoitusperiin. Ongelma koettiin niin laajaa ihmisryhmää koskevaksi, että sille piti löytää intentionaalisuutta yleispätevämpi selitys. Toki diskriminoinnin taustalla nähtiin valtaapitävien kuten pappien, lainlaattijoiden tai yleisesti miesten päätöksiä. Tomin mukaan

"ne miehet halus järjestää omat kisat että naiset ei saanu tulla sinne ja [] kun ne ukot kilpaili siellä (...) niillä ei ollu vaatteita ni ne naiset ei saanu tulla sinne".

Näiden motiivien pohdinta jäi kuitenkin kesken, eikä opiskelumateriaalikaan tähän juuri tukea antanut.

Naisia ei oppilaiden mukaan päästetty antiikin olympialaisiin kahdesta merkittävästä syystä. Ensinnäkin miehet olivat kisoissa alasti ja sen lisäksi miesten asenne naisia kohtaan oli aliarvioiva. Näitä kahta pääasiallista syytä perusteltiin kuitenkin usealla tavalla.

Alastomuus tuntui monesta ensisijaiselta syytä naisten sulkemiseksi kisojen ulkopuolelle.

(1) Koska oli kuumaa, miehet kilpailivat alasti. Naisia ei kilpailuihin päästetty, jotta urheilija

"sai keskittyä siihen paremmin sitten ku ei ollu kirkuksessa siellä vieressä naisia" (Janne)

Miehet näet luulivat, että nähdessään alastomia urheilijanuorukaisia naiset

"ois ruvennu jo sillon juosta sinne kentälle (ja) ois ihastunu niihin. Ne ainakin luuli että ne ryntää kato aina sinne kentälle. (Sen vuoksi kisoissa) pittää olla pelkkiä miehiä tai sitten naisia." (Antti)

(2) Miehet olivat kisoissa alasti, koska

"sillon oli mies kauneimmillaan niitten mielestä ja naisista. (Ja) eihän se oikeen mukavaa ois niinku jos katsoomossa [] ku alasti hypitään." (Kimmo)

Kauneuskäsityksistä ja eettisistä normeista johtuen naisia ei kisoihin voinut päästää, vaikka

"oishan se ollu ihan hyvä jos ne ois saanu ei ois ollu niin pelkkää ykstoikkoista". (Kimmo)

(3) Tilanteessa oli kyse myös tahtojen taistelusta, jossa toinen osapuoli onnistui toisen kustannuksella saavuttamaan tavoitteensa.

"Jos ne (naiset) ois halunnu, niin ne ois voinu osallistua, (mutta) ukot ei päästäneet niitä, (koska) ne halus siellä alasti hillua." (Maija)

Miehet halusivat omissa kisoissaan kilpailla alasti, joten papit päättivät, ettei kisoihin oteta naisia. Huomionarvoista oli, että

"papit oli miehiä. (Ja) jos niitä (naisia) ois osallistunu, silloin ei miehet ois kilpaillu alasti. (Juho)

Toisten mielestä **naisen epätasa-arvoinen asema** antiikin Kreikassa selitti epäoikeudenmukaista kohtelua kaikilla elämän aloilla. Urheilu oli tästä vain yksi esimerkki.

"Minun mielestä ne ois saanu sinne osallistua, koska ne on kyllä yhtä (...) ihan samanlaisia kuin muutkin ihmiset. Naiset oli silloin ala-arvoisia (siten), että ne nyt jäi sinne kottiin tekemään niitä töitä." (Johanna)

(1) "Sen aikainen laki" yksinkertaisesti määräsi naiset kotiin, joten he eivät kisoihin voineet osallistua, vaikka

"kyllähän ne ois voinu osallistua, (mutta) ne ei saaneet, (koska) laki pakotti pysymään kotona." (Juha)

(2) Kielto saapua edes katsojana kilpailupaikalle oli väistämätön seuraus naisten alistetusta asemasta antiikin yhteiskunnassa.

"Ne naiset oli silloin ala-arvosia, [] että niitä kohdeltiin huonosti ja silleen ne joutu tekkeen kaiken työn." (Se oli) ihan epäoikeudenmukaista paitsi ei nyt silleen (...) jos niillä (miehillä) ois ollu vaatteet." (Janne)

(3) Toisaalta miesten asenne naisia kohtaan oli monella tavalla kielteinen. He eivät arvostaneet naista ja ajattelivat, että naisen paikka on vain kotona.

"Niin miks kaikki oli miehille ku naiset ei saanu mittään tehdä muuta ku tehdä ruokaa ja siivota eikä saanu mennä minnekään" (Nina)

Miehet arvelivat myös, etteivät naiset kuitenkaan menestyisi kisoissa, joten niihin heillä ei ollut asiaa.

"No ne nyt miehet varmaan luuli, että ne ei pärjäisi kui-

tenkaan missään lajissa." (Johanna)

(4) Erityisesti miehet aliarvioivat naisten fyysisiä kykyjä ja heitä oli tämän vuoksi suojeltava. Kisoihin ei voinut päästää naisia, koska

"ehkä ne ajatteli että se on niin satureille (tarkoitettu)." (Timo)

Tässä yhteydessä miesten tarkoitusperät tulevat selkeimmin esille. Naisillekin vapaat kisat olisi voitu tuolloin järjestää, mutta miehet halusivat pelkästään itselleen tarkoitetut omat kisat,

"että ne tulis tasan tasaväkiset." (Anniina)

Anniina selitti ainoana naisten sulkemisen pois olympialaisista pelkästään finalistisesti miesten tarkoitusperiin nojaten. Maija ja Tomi hakivat selitystä samoin miesten ja naisten tavoitteista, mutta löysivät kuitenkin välittömän syyn miesten alastomuudesta.

Loput oppilaista tyytyivät kausaaliseen selitykseen. Anna, Juho ja Juha tyytyivät ilmoittamaan kukin yhden välittömän syyn naisten syrjinnälle urheilussa. Kimmo ja Antti selittivät tilannetta samoin yhdellä välittömän syyn tuella, mutta he pohtivat alastomuuden taustaa ja seuraamuksia yksinkertaista toteamusta pidemmälle. Johanna, Nina, Janne ja Timo selittivät naiskysymystä sekä alastomuuden tuomalla jännitteellä että miesten maailman asenteilla naisia kohtaan.

5.3.3.4 Aikakausien vertaileminen

Oman isänsä ja suomalaisten nykyurheilijoiden selviytymisen mahdollisuutta antiikin kisoissa oppilaat arvioivat sekä kunkin henkilökohtaisten avujen että kisojen luonteen ja antiikin urheilijoiden ominaisuuksien perusteella. Oman isän menestymiseen ei monikaan uskonut.

"No aika huonosti sen takia kun siellä varmaan silmälasit särky, [] kun siellä on niin raskaat ne lajit." (Juho)
 "No sitä paitsi iskä ei ois saanu osallistua, (koska) se on liian vanha. Ei se ois voinu tai ei se ois pärjänny, (koska) se ei ois harjotellu." (Nina)

Ainoastaan kolmannen luokan pojat Antti ja Juha sekä neljäsluokkalainen Tomi uskoivat isän ylivertaisuuteen myös antiikin kisoissa.

Nykyurheilijoidenkaan menestykseen ei juurikaan uskottu, vaikka puolet oppilaista piti heidän mahdollisuuksia kohtuullisina. Tarkoituspieriä ja motiiveja oppilaat eivät enää selityksissään hakeneet, vaan menestyksen laadulle löydettiin perusteita ja syitä. Selittäminen oli pääasiassa kausaalista, vaikka loogisen päättelynkin piirteitä niissä oli.

Urheilijoiden uskottiin menestyvän kahdesta syystä. Urheilijoiden ominaisuudet olivat ajasta riippumatta samanlaisia. Nykyurheilijatkin voivat pärjätä, koska kisassa menestyy

"joku semmonen joka on hyvä kuntonen ja hyvä juoksija ja vahva." (Tomi)

Sen lisäksi **valmius moniotteluun** tekisi urheilijasta menestyjän. Hän tarvitsisi

"nopeutta ja vähän jonkun verran voimaa (sekä) olis hyvä kiekossa ja keihäässä. (Tämän vuoksi Pauli Kiuru pärjäisi), koska se on niin monessa lajissa hyvä." (Timo)

Toisaalta nykyiset erikoistuneet urheilijat olisivat pärjänneet ainakin omissa lajeissaan.

"Ois Carl Lewisilla saattanu olla jonkunmoiset mahdollisuudet, (koska se on harjoitellut) se on pituutta ja lyhyttä matkaa." (Kimmo)

Nykyurheilijoiden **pärjäämiseen** antiikin kisoissa ei puolestaan uskottu, koska

(1) kisat entisaikaan olivat **liian erilaiset nykyisiin verrattuna** eivätkä nykyurheilijat olleet moniotteluluonteiseen kisaan valmistautuneita.

"Ku ei se oo harjotellu koskaan näitä lajeja." (Kimmo)
"Sen takia ko siellä oli esimerkiksi ne punnukset kädessä -juoksu jne (...) Erilaisia nuo lajit." (Juho)

(2) He olivat **liian erikoistuneita** voittamaan usean lajin mitteleä. Jani Sievinen ei olisi menestynyt antiikin kisoissa,

"ku se ui niitä uinteja niin ei se mitään niitä maalajeja harrasta minun tietääkseni." (Johanna)

(3) Sen lisäksi antiikin kisoja **pidettiin nykyisiä rankempina** ja silloisia urheilijoita raaempina ja vahvempina kuin nykyurheilijat. Suomalaisurheilijat eivät olisi pärjänneet,

"no kun siellä on niin raskaat ne lajit [] esimerkiksi siinä kilpa-ajoissakin ne voi pudota sieltä ja jäähä hevosen alle" (Juho), (ja) "ku ne oli nii vahvoja ku kerta sotilaita oli monet" (Anna), (ja) "kun siellä on niin kovia vastustajia." (Juha)

Mahdottomuutta tuntea ja tavata jokin antiikin urheilijoista oppilaat selittivät kausaalisesti ja loogisin perusteluin. He eivät niinkään esittäneet välittömiä syitä vaan päättelivät olemassa olevien tosiasioiden nojalla tapaamisen mahdottomaksi. Selkeimmän kausaalisen syyn antoi Antti, jonka mukaan antiikin urheilijoita ei voi tavata, koska

"ei oo vielä oikeesti keksitty aikakonetta."

Kausaalisenä syynä voisi pitää myöskin sitä, että

"ei me oikein voi ja tuntee niitä ollenkaan, (koska) ne on niinku jo kuollu jo aikoja sitten." (Anniina)

Sen voisi tulkita myös olemassa olevaksi tosiasiaksi, jonka perusteella kohtaaminen ei ole todellisuudessa mahdollista.

Selkein looginen perustelu oli Ninalla, joka aluksi haki Maijan, Annan ja Anniinan tapaan selitystä urheilijoiden kuolemasta vuosisatoja sitten. Lopulta hän kuitenkin tekee johtopäätöksen kahden todistetun premissin turvin. Tapaaminen on mahdotonta,

"koska kukkaan (nykyihmisistä) ei oo tuntenut Jeesusta ja ne (kisat) oli ennen ajan laskun alkua."

Muut oppilaat perustelivat johtopäätöksensä yksittäisillä tosiasialausumilla. Nuo yksittäiset lausumat olen yhdistänyt ja jakanut kahteen ryhmään näkökulman mukaan. Perustelun lähtökohtana on joko mennyt "heidän" maailmansa tai nykyinen "meidän" maailmamme. Antiikin urheilijoita ei voinut tuntea ja tavata henkilökohtaisesti sillä perusteella, että (1) antiikin kisat pidettiin kauan, yli 2000 vuotta sitten, ennen Kristuksen syntymää. Mahdotonta se oli myös siksi, että (2) aikaa on kulunut liikaa, kisat pidettiin eri aikakaudella ja me emme eläneet silloin, vaan olemme liian nuoria.

5.3.3.5 Selittämisen arvioiminen

Opettajan asettama kysymys näytti vaikuttavan siihen, minkälaisen selittämistavan oppilas valitsee. Oppilaat tuntuivat suosivan vastauksissaan kausaalista selittämistä, mutta tarkemmin ajateltuna he valitsivat pikemminkin tilanteeseen sopivan tavan. Syiden lisäksi pohdittiin myös toimijoiden tarkoituksia, jos se tuntui kyseisessä tilanteessa mielekkäältä ja mahdolliselta. Näin esimer-

kiksi kilpailuun osallistumisen välittömän syyn lisäksi pohdittiin kilpailijan motiiveja. Naisten syrjinnälle puolestaan löydettiin lähinnä syitä, vaikka tarkoitusperiäkin ilmiölle haettiin. Hypoteettisemmat ongelmat nykyurheilijoiden menestymisen mahdollisuuksista ja antiikin urheilusankarin tapaamisesta selitettiin sen sijaan kausaalisesti tai pääteltiin loogisten premissien nojalla.

Joidenkin oppilaiden kohdalla tosin näkyi taipumus pohtia asioita "valtavirran" ulkopuolella. Tähän vaikutti osin haastattelutilanne ja aiempi keskustelutuokio, mutta myös oppilaan yleiset ajattelustrategiat tuolloin. Kaiken kaikkiaan selittämisen laadun vaihtelevuus ja kirjo osoitti oppilaiden kykenevän ainakin auttavasti erilaisiin selittämisen ja päättelyn tapoihin tilanteesta ja ongelmasta riippuen.

Selittäminen oli sisällöltään suppeaa ja mainitsevaa. Pätevyydeltään se oli puolestaan yksioikoista, naivia ja harvoin analyttistä tai todellisia vaikutussuhteita havaitsevaa. Päättely ei kaikilta osin tapahtunut harkiten ja tositetoihin perustuen. Muodollisesti ja sisällöllisesti sitä voi pitää arkiajattelun tasoisena. Oppilaiden tapaa päätellä ei siis voi pitää kovin korkeatasoisena. Haastattelun kysymysten muoto tosin johdatteli oppilaita pohtimaan asioita myös olettamuksin. Toisaalta 10 - 12 -vuotiaiden ei vielä odoteta muodostavan tiedoistaan kovin loogisesti jäsenyneitä analyysijä, vaan valtaosa ala-asteikäisistä on prosessointitavoissaan atomisteja, rekisteröiviä ja mainitsevia. (Pilli 1988, 72-73.) Prosessointitavat kehittyvät yksilöllisesti. Toiset saavuttavat holistisen ja selittävän tyylin varhemmin, kun toiset puolestaan säilyvät ajattelultaan pääosiltaan pintaprosessoijina.

Jos mittarina pidetään pohtivuutta ja sisällön hallintaa, parhaiten menneisyyden tapahtumien selittäminen sujui Kimmolta (6. lk), Johannalta (5. lk) ja Annalta (4. lk). Heikoimmat ja hajanaisimmat pohdinnat löytyivät puolestaan Antilta (3. lk), Anniinalta (4. lk) ja Jannelta (6. lk). Tässäkään tapauksessa oppilaan vuosiluokkaste ei näyttäisi olevan historiallisen selittämisen pätevyyden määräävä tekijä. Edes opettajan ennako-oletukset oppilaiden mahdollisista menestymisestä eivät pitäneet kaikilta osin paikkaansa. Sen sijaan oppilaan kiinnostus aiheeseen ja taito hallita itseään haastattelutilanteessa voisivat selittää asiaa yleistä koulumenes-

tystä ja opiskeluikää paremmin.

5.3.4 Historian tietäminen ja ymmärtäminen

Tarkastelen aluksi oppilaiden tietoja ja käsityksiä historiallisesta tiedosta ja sen alkuperästä. Kysymys laadittiin siten, että se viittaa selkeästi meidän, "nykyihmisten" ja menneisyyden tapahtumien suhteeseen ja tiedon saatavuuteen. Luokittelen oppilaiden käsityksiä pääasiassa niiden sisällön mukaan, mutta koetan myös löytää piirteitä Ahosen esittämästä analyttisestä ja rekonstruktivisesta suhtautumisesta lähteisiin.

Toiseksi tarkastelen oppilaiden tapaa ymmärtää historiaa ja siinä ennen kaikkea heidän historiallisen empatian taitojaan. Tarkastelun kohteena on historiallinen empatia sekä tiedon hankinnan ja käsittelyn menetelmänä että kriittisenä asenteena. Eläytyminen ja menneisyyden ihmisen tilanteeseen asettuminen voi tuottaa kokemuksellista tietoa tuon historiallisen toimijan valinnan mahdollisuuksista ja olosuhteista. Mielestäni empaattisella lähestymistavalla kuitenkin pyritään pääasiassa selittämään ja ymmärtämään tehtyjä ratkaisuja tosiasiatietojen pohjalta.

5.3.4.1 Historiallisen tiedon alkuperä

Oppilaiden käsitykset historiallisen tiedon alkuperästä jaan neljään hieman epäsuhtaiseen ryhmään. Jaottelun perusteena käytän ihmisen aktiivisuutta joko historiallisen muiston luomisessa tai historiallisen tiedon hankkimisessa. Oppilaat esittivät kukin useita eri mahdollisuuksia historiallisen tiedon välittymiseen.

1) **Menneisyyden ihmisen arveltiin jättäneen aktiivisesti merkkejä tekemisistään** sekä kirjallisesti että fyysisesti. Aikalaistekstejä olivat erilaiset kertomukset ja kuvaukset menneisyyden tapahtumista, kirjeet, sukukirjat, piirtokirjoitukset, muistiinpanot ja pappien uskonnolliset tekstit. Antiikista saamme tietoa

"no kertomuksien ja sitten niitten kirjoitusten (välityksellä sellaiselta,) joka on osannu kirjottaa sillon."
(Kimmo)

Kirjallisten dokumenttien lisäksi menneisyyden ihmisten arveltiin tietien tahtoen jättäneen esineitä muistoksi itsestään. Ennen kirjoitustaitoa he ikuistivat itsensä jälkipolville luolamaalauksissa, kalliopiirroksissa ja piirtokaiverruksissa. Antiikin olympialaisistakin arveltiin osan tiedoista säilyneen, koska

"no siellä on kalliopiirroksiin kaiverrettu kaikkia kuvia" (Johanna)

Suurinta osaa näistä voi pitää rekonstruktiivisen näkemyksen mukaisina tarkoitushakuisina lähteinä, vaikka osalla dokumenteista onkin ollut arkipäiväisempi funktio. Yhtäkaikki ne ovat kuitenkin tekijöidensä luomuksia.

2) Toisaalta **ihmisten arveltiin jättäneen itsestään jälkiä sattumanvaraisesti ja tahattomasti**. Tällöin jäänteet ja löydökset olisivat objektiivinen todiste ihmisen toiminnasta tietyssä paikassa. Esineet, urheiluvälineet ja -paikat kertoivat meille lahjottomasti antiikin olympialaisten historiasta.

"Tutkijat on tutkinu sitä niinku [] no kaivanu jotain fossiileja ja muita -- ja niitä kisavälineitä." (Timo)

Tämä kertoo selkeästi analyttisestä suhtautumisesta lähteiden asemaan historiantutkimuksessa.

3) **Tietoa menneisyydestä välittyi myös perinteiden myötä**. Välittämisellä voi olla aktiivinen tarkoitus, mutta se voi olla myös sattumanvaraista. Menneisyyden merkittävistä tapahtumista oppilaat olettivat tietojen säilyvän suullisen perinteen muodossa "isältä pojalle" vuosisatojen yli. Moni piti tätä varsin todennäköisenä. Ainoastaan Maija epäili sen toimivuutta käytännössä.

"Voihan sitten tämmönen mahoton. Joku silloin antiikin ajalla on eläny ja on kertonu toisille. Se on kertonu eteenpäin. Kaikki on kertonu eteenpäin ja sitten joku tieteilijä, on kerrottu sitten sille. En tiiä, ei silleen oo kuitenkaan käyny." (Maija)

Toisaalta oletettiin perimätiedon riittävän todistamaan, millaisia urheiluvälineitä käytettiin antiikin olympialaisissa.

"Niitä on tietysti tota nii käytetty koko ajan.[] Niitä käytetään yleensä vieläkin niin silleen että tota nii kiekkoo heitetään ja keihästä." (Anna)

4) Monen mielestä juuri **nykyihmisen aktiivinen toiminta tuotti tietoa menneisyydestä**. Arkeologit kaivoivat, löysivät ja tutkivat.

Historiantutkijat lukivat, haastattelivat ja kyselivät. Antiikin olympialaiset ovat käyneet meille tutuiksi

"tutkimusten perusteella, ku niitä on etitty. Muistiinpanoja ku on ollu sillon, siihen aikaan ehkä niin sitten niitä on löydetty. Ja sitten on tietoja tullu." (Juha)

Ehdotettiinpa jopa aikakoneen käyttämistä edellytykseksi varman autenttisen tiedon saamisen. Menneisyyden tapahtumien yksityiskohdista

"ei tarkalleen voi tietää ennen kuin aikakone keksitään, ihan tarkkaan, ku se muuttuu välillä pikkusen." (Antti)

Tämän voi pääsääntöisesti tulkita analyyttiseksi näkemykseksi lähteiden tehtävästä, jolloin tutkija luo merkityksen menneisyyden jäänteille. Ninan omaperäistä näkemystä empatiasta historiantutkijan työvälineenä voisi kuitenkin pitää myös rekonstruktiivisena.

"No me kuvitellaan niin (mitä aikoinaan on tapahtunut), niistä kirjoituksista ja kertomuksista ja historiankirjoista ja piirroksista ja semmosista." (Nina)

Jos analyyttisen näkemyksen piirteinä tässä tapauksessa pidetään kahta oletusta - lähde on menneisyyden tapahtumasta sellaisenaan suora, autenttinen ja objektiivinen todiste, jolle vasta tutkija antaa merkityksen - kaikkien oppilaiden voitaisiin sanoa suhtautuvan lähteisiin analyyttisesti. Anttia ja Juhoa lukuunottamatta he kuitenkin esittivät myös rekonstruktiivisen näkemyksiä lähteiden tehtävästä. Lähteet käsitettiin tuolloin menneisyyden ihmisen tarkoituksenmukaisiksi luomuksiksi, joiden merkitystä pitää myös tarkastella tuon tarkoituksen kautta.

5.3.4.2 Empatia

Historiallista empatiaa voi tarkastella kahdesta näkökulmasta.

(A) Toiminnallisena menetelmänä sitä voisi kuvata lasten tiedonhankintana ja jäsentämisenä mm. eläytymiskokemusten ja aineiston käytön kautta. (B) Kriittisenä asenteena ja ymmärtämiseen alttiina ja avoimena ajattelutapana sitä voisi analysoida keskustelussa tai haastattelussa. Keskenään hieman ristiriitaisten näkökulmien voi nähdä nivoutuvan toisiinsa historiallisessa ajatteluprosessissa. Myötäsyttyiseksi tulkittu (Portal 1987) empaattisen metodin käyttäminen koului asennoitumaan ymmärtävästi toisiin ihmisiin. Toi-

saalta opittu ajatteluntaito, historiallinen asenne antaa eväitä käyttää menetelmää tuloksellisesti.

Tässä tutkimuksessa historiallinen empatia nousee esiin pääasiassa oppilaiden asenteena ja näkemyksenä historiasta. Empatiasta menetelmänä viitteitä antoivat oppilaan tapa asettua roolihenkilönsä asemaan draamatuokion aikana ja kirjoitelmassa sekä hänen haastattelussa kertomansa.

Projektin aikana rohkaisin oppilaita käyttämään empatiaa menetelmänä dramatisointivaiheessa ja lyhyessä kirjoitelmassaan roolihenkilöstään. Tarkoituksena oli eläytymisen kautta hankkia omakohtaista kokemusta antiikin ihmisen toiminnasta sekä tämän aseman ymmärtäminen kisojen kokonaisuudessa. Näin oppilaat saisivat henkilökohtaisia aineksia historiallisen näkemyksensä muokkaamiseen. Oppilaat ryhtyivät tehtävään eri tavoin ja intensiteetillä. Kaikkea ei oltu sovittu ja suunniteltu etukäteen, vaan heidän asemansa ja edistymisensä dramatisoinnin aikana oli sekä määrältään ja laadultaan erilaista johtuen mm. sattumasta, fyysisestä kestävydestä ja urheilullisista taidoista. Tunteet eivät olleet pelkästään roolihenkilölle sovittuja vaan onnistumiset ja pettymykset olivat myös aitoja henkilökohtaisia kokemuksia. Tässä korostuvat siten aikakausien erityispiirteiden sijasta ihmisen samanlaisuus ja toiminnan ymmärrettävyys.

Menetelmänä empatiaa voi pitää metaforisena, "emotionaalisena, kuvitteellisena ja omaperäisenä tapana hahmottaa maailmaa" (Leino & Leino 1990, 15-16), vaikka ympäröivää todellisuutta, järkeilyä ja aistikokemuksia ei ole suljettu sen ulkopuolelle. Oppilaiden kohdalla innostumista ja tehtävään ryhtymistä sääteli luonteenomainen tapa suhtautua tiedonhankintaan. Kolme oppilasta asennoitui luontevimmin menneisyyden ihmisen tilanteeseen, vaikka järkeily ei ollut heille mitenkään vieras tapa pohtia maailmaa. Maija, Kimmo ja Nina heittäytyivät kokonaisvaltaisesti "historian vietäviksi" ja he osasivat haastattelussa ja kirjoitelmissaan myös käsitellä ja analysoida tapahtunutta.

"Siinä sai kilpailla ja sai olla niitä kaikkia hauskoja roolihenkilöitä ja sai keksiä niitä mistä on ja miten tuli ja mitä teki []" (Maija)

Kaksi oppilaista Johanna ja Juha ryhtyivät myös työhön antaumuk-

sella, vaikka järkeily ja pohtiminen oli heille luonteenomaisempi tapa hahmottaa tehtävää.

"[] No musta se nyt on vähän silleen että ei se kyllä, ne ois voinu (...) minun mielestä ne ois saanu []". (Johanna)

Timo, Tomi, Anna ja Anniina olivat mukana varovaisemmin, vaikka itse draamatuokiassa he olivat kohtuullisen innokkaasti mukana. Heidän työskentelyään hidastutti ilmeisen selvästi tietopohjan kapeus ja menetelmän vieraus. Myöhemmin he ovat olleet vastaavissa tehtävissä varsin innokkaita ja pystyviä.

"No (mukavinta) kattoo ku muut tekkee kaikkia ja sillai kirjottaa niitä asioita (...) no en oikein ossaa selittää ne on vaan ollu jotenkin." (Anniina)

Anna ja Anniina onnistuivat kirjoitelmissaan saamaan otteen menneeseen. Tomi puolestaan antoi mielikuviansa laukata onnistuneesti haastattelussa.

Janne, Juho ja Antti suhtautuivat empatiamenetelmän kokeilemiseen kaikkein varautuneimmin. Tämä ilmeni roolin vesittämisenä "pelleilyyn" tai kokonaan tehtävästä kieltäytyen. Tieto- ja kokemuspohjan kapeus näkyi myös reaali- ja satumaaailman sekoittumisena kokemuksia pohdittaessa. Juhon kohdalla tilanteeseen vaikutti pettymys omaan suoritukseen ja haastattelussa hän sen sijaan pohdiskeli kohtuullisen kiitettävästi olympialaisia. Toiminnallisuuden sijasta järkeily näytti olevan hänelle mieluinen tapa tutkia maailmaa. Antin kanssa Juholla oli yhteistä varsin omaperäiset ja "linjasta poikkeavat" näkökulmat antiikin asioihin, mihin historiatietojen puutteellisuuden lisäksi vaikutti poikien persoonallinen kiinnostus ja uteliaisuus.

Menetelmän toimivuutta ja sujumista oppilaan oppimisen kannalta arvioin heidän tekstituotostensa pohjalta.¹ Osan kohdalla eläytymisen hyötyä oli hankala päätellä, mutta haastattelussa jokainen osoitti tavoittaneensa jotakin antiikin olympialaisten ilmapii-

¹ En tässä tutkimuksessa tämän tarkemmin analysoi kertomusten sisältöä historiallisen ajattelun kannalta, vaan keskityn haastattelumateriaaliin. Valitut kertomukset osoittavat oppilaiden tuotosten keskinäisen laadullisen ja määrällisen eron, vaikka menetelmällisessä paneutumisessa ei vastaavia eroja olisikaan ollut. Tämä ongelma täytyy empatian ja draaman toimivuuden arvioinnissa huomata.

ristä. Toisilla tekstit olivat kohtuullisen hyviä kokemuksen kuvauksia ja oman tiedon esityksiä. Haastattelussa sen sijaan ilmeni enemmän arkuutta tuoda esille omia näkemyksiä.

Maijalla, Johannalla, Ninalla ja Annalla oli niin määrällisesti kuin sisällöllisesti runsaimmat ja kattavimmat esitykset antiikin ajan sankarista. Tietopuolisesti heidän tuotoksensa olivat epätasaisia, mutta oman kokemuksen kuvaaminen sen sijaan osoitti paneutumista tehtävään ja rooliin asettumista huolella. (ks. liite 1. Maijan kertomus) Kimmolla ja Anniinalla nuo kertomukset olivat hieman suppeammat, vaikka heidänkin kirjoittelunsa kävi selville paneutuminen antiikin urheilijan asemaan. (ks. liite 2. Anniinan kertomus)

Janne, Juho, Tomi ja Timo, Juho ja Antti tyytyivät lyhyempiin kuvauksiin roolihenkilöistään johtuen joko viitseliäisyydestä tai tietojen ja kokemusten niukkuudesta. (ks. liite 3. Timon kertomus) Heistä etenkin Juho ja Antti tuntuivat saaneet vähiten irti empatiasta menetelmänä. Poikien tarinat olivat laadultaan viitteellisiä ja lyhyitä. Piirroksot satureista kertoivat kuitenkin enemmän kuin tuhat sanaa. Soturien pienistä yksityiskohdista voi päätellä poikien omaksuneen muutamia perusasioita antiikin urheilijan olemuksesta. (ks. liitteet 4. ja 5. Antin ja Juhan kertomukset ja piirroksot).

Oppilaiden kyvystä asennoitua empaattisesti saa käsityksen haastattelusta, jonka aikana he pohtivat roolihenkilönsä historiallista taustaa. Erityisesti arvioin empatiakykyä oppilaiden selittäessään ja perustellessa menneisyyden ihmisten ratkaisuja. Oppilaat pohtivat antiikin arvomaailmaa ja menneisyyden ihmisen ajattelua koettaen ymmärtää kilpailijan motiiveja, naisen asemaa sekä vertaillessaan menneen aikakauden ja ihmisten luonnetta tähän päivään.

Asettuminen toisen ihmisen asemaan ei sinänsä ollut kenellekään vierasta. Tietopohjan kapeus ohjasi kuitenkin oppilaita hakemaan tukea arkipäiväisemmistä kokemuksista. Pillin jaottelun (1992) mukaista hajontaa ei tapahtunut, eikä kukaan oppilaista - odotusten mukaisesti - yltänyt puhtaasti opiskelussa tavoiteltavaan "historialliseen empatiaan". Pääasiassa oppilaat selittivät men-

neisyyttä stereotyyppioilla tai arkikokemustensa varassa. He projisoivat omia tuntemuksia suoraan menneisyyden tapahtumiin tai käsittelivät niitä nykyajan ajatusmallien varassa. Oppilaat eivät juurikaan "päivitelleet" menneisyyden järjettömyyttä tai käsittämättömyyttä. Ainoastaan jos asia kosketti henkilökohtaisesti, moni koki menneisyyden maailman väkivaltaiseksi tai epäoikeudenmukaiseksi. Tällöin sen järkevyyttä epäiltiin ja ihmisen silloista elinympäristöä pidettiin arvaamattomana, kummallisena, ahdistavana ja vaarallisena.

"Emmää tiiä, ne (urheilijat) oli niin raakoja, ne oli kauheita, ne tappo toisiaan. [] Ne halus siellä alasti hillua." (Maija)

Hämmennyksestä huolimatta he koettivat löytää asialle jonkinlaisen "järjellisen" selityksen. Niiden taso vaihteli riippuen käsiteltävästä aiheesta. Sama oppilas saattoi selittää menneisyyttä useammalla "historiallisen empatian tasolla" siten, että hän aluksi kuittasi menneisyyden tapahtuman "älyttömänä" tai lokeroi sen tyyliin "naiset nyt on sellaisia" tai "miehet vain laiskottelee". Oppilas saattoi kuitenkin hakea tilanteelle syvemmän selityksen joko nykyisten elämäntapojen tai historiallisen tietämyksensä valossa. Kannanotot eivät siis olleet yksioikoisia tai -selitteisiä. Oppilaiden pyrkimys tarkastella menneisyyden ihmisen toimintaa nykyisen tietopohjan ja kokemuksen perusteella, arkiempatian varassa, nykypäivän arvoista käsin, on luontevaa ja antaa kohtuulliset edellytykset ymmärtää sitä. Omien elämäkokemusten ymmärtäminen ja vertaaminen auttaa rakentamaan taitoa ymmärtää toisten ihmisten tarpeita ja tarkoitusperiä.

Kisoihin osallistuvien urheilijoiden motiiveja oppilaat tunnustelivat stereotyyppien ja arkiselitysten varassa. Yksioikoiseen selitykseen tyytyivät Antti, Juha, ja Timo. Heidän mielestään oli itsestään selvää, että kisoihin osallistutaan,

"jos se oli jossain lajissa niin hyvä, että päätettiin valita. (Päätti lähteä) muuten vaan, olis jotain tekemistä. (Timo)

Muut pohtivat osallistumista samalla tavoin stereotyyppioilla ja tämän päivän arvoista käsin kuten "urheilija harjoitteli kovasti" tai "se halus voittaa". Itsestäänselvyyden lisäksi he kuitenkin koettivat löytää järkevemmän selityksen urheilijan päätökselle osallistua kisoihin.

"Se halus kokea uusia elämyksiä [] ja oppis uusia asioita. Se on monena vuonna yrittänyt, mutta ei ole pärjännyt siellä karsinnoissa kotimaassaan. Nyt sitten pärjäs."
(Janne)

Ainoastaan Ninan selitys voidaan laskea "rajoittuneen historiallisen empatian" piiriin, jolloin koetetaan ymmärtää tilannetta menneisyyden ihmisen lähtökohdista käsin. Ninankin tarjoama syy kisojen hauskuudesta ja ystävien tapaamisesta oli arkiempatiaan laskettava selitys. Hän laajensi sitä kuvaamalla urheilijan askeettista valmistautumista tuleviin kamppailuihin, mikä teki ymmärrettävämmäksi urheilijan pyrkimysten vakavuuden.

"Se harjoitteli ankarasti, ainakin 7 tuntia päivässä []. Ja se söi vihanneksia erittäin paljon ja joi vain vettä."
(Nina)

Myös naisen asemaa pohtiessaan Nina yritti hakea tuntumaa ajan henkiseen ilmapiiriin, vaikka muuten hänen arvionsa perustuivat lähinnä omiin tuntemuksiin.

"[] Naiset oli kuitenkin aivan samanarvoisia tai no en minä tiiä oliko ne silloin mutta siis ku ne kuitenkin on." (Nina)

Ninalla oli muutenkin vahva taipumus tunnustella toisen ihmisen näkökulmaa asioihin.

Naisten olympialaisiin osallistumisen kieltämistä pidettiin epäoikeudenmukaisena, koska "nykyisinkään niin ei tehdä". Se, että miehet estivät naisia toimimasta kuten nykyisin jo on mahdollista, osoitti osaltaan menneisyyden olleen synkkää ja järjetöntä. Silti suoralta kädeltä, ilman selitystä menneisyyttä ei tuomittu. Antti, Anniina, Anna ja Janne pitäytyivät stereotyyppisissä selityksissä. Jannea lukuunottamatta naisten poisjättämistä kisoista he eivät tuominneet.

"Ei mittään kummallista. No, vähäsen kummallista, mutta muuten ihan normaalia, koska ne (naiset) ois ruvennu jo sillon juosta sinne kentällä." (Antti)

"No ei se nyt ollu (epäoikeudenmukaista), ku ne miehet oli siellä alasti." (Anna)

Muut sen sijaan Juha lukuunottamatta tuomitsivat. Hekään eivät pystyneet tarkastelemaan tilannetta irrallaan oman aikamme arvostuksista. Päätelmiä rakenneltiin yksinkertaistetuin olettamuksin. He koettivat kuitenkin löytää sen lisäksi järkevää selitysketjua.

"Se oli sen aikainen laki. No kyllähän ne (naiset) ois

voinu osallistua, mutta ne ei saaneet. Laki pakotti pysymään kotona." (Juha)

"Minun mielestä ne ois saanu sinne osallistua, koska ne on kyllä ihan samanlaisia kuin muutkin ihmiset. (Mutta) naiset oli silloin ala-arvoisia. Ne nyt jäi sinne kottiin tekemään niitä töitä. Miehet varmaan luuli, että ne ei pärjäisi kuitenkaan missään lajissa." (Johanna)

Antiikin urheilijaa ja aikakauden luonnetta verrattiin nykyisiin vastineisiinsa. Antti, Juha, Tomi, Anna, Anniina, Janne, Kimmo ja Maija eivät innostuneet hakemaan stereotyyppiä tarkempaa selitystä antiikin ja nykypäivän ihmisten eroille ja samankaltaisuuksille.

"(Antiikin urheilijat) ku ne oli nii vahvoja, ku kerta sotilaita oli monet." (Anna)

"(Kisoissa menestyisi) joku semmonen, joka on hyvä kuntonen ja hyvä juoksija." (Tomi)

Melkein vastaavasti asian tulkitsivat Juho, Nina, Timo ja Johanna. He kuitenkin jatkoivat ajattelun kehittelyä pintaa syvemmälle historiatietojaan käyttäen kuitenkin edelleen arkiempatian tasolla.

"(Isä olisi pärjännyt) aika heikosti sen takia, kun siellä varmaan silmälasit särkyi, kun siellä on niin raskaat ne lajit ja sen semmoisia. Esimerkiksi siinä kilpa-ajoisakin ne voi pudota sieltä ja jäähä hevosen alle." (Juho)

Haastatteluun perusteella näyttäisi siltä, että suurin osa oppilaista tulkitsee edelleen historiaa stereotyyppien varassa siten, että asia ovat joko hyviä tai huonoja. Omia tuntemuksia on vaikea eritellä niin, että ne eivät projisoituisi suoraan tutkittavassa kohteessa. Toisaalta kukaan oppilaista ei enää pitänyt historiaa tyystin synkkänä ja käsittämättömänä. Jos menneisyyden ihmisen ratkaisuja ei suoranaisesti ymmärretty niiden historiallista taustaa vasten, niin kuitenkin jokainen tuntui käsittävän niiden riippuneen toisenlaisesta todellisuudesta kuin omamme. Kaikki koettivat omien kokemusten ja resurssiensa varassa löytää tapahtumille ja teoille jonkin järkevän selityksen. Parhaimmillaan selitykset jo erkanivat nykypäivän ajatusmalleista ja arkiempatian saattoi katsoa saaneen historiallisen empatian perspektiiviä.

5.4 Historiankäsittäjistä nuorimmat

Tutkimuksen toisen päätavoitteen, opetuksen aikaistamisen arvioinnin kannalta on syytä tarkastella lähemmin opetusryhmän nuorimpia. Heidän ikäistensä historiakäsitysten ulottuvuuden oletetaan yleisesti olevan ratkaisevasti toisenlainen kuin jo "virallisen historianopetuksen" piiriin kuuluvien lasten. Sen vuoksi historian opiskelunkaan ei katsota vielä sopivan heille.

Tässä tapauksessa 5. ja 6. luokkalaisten ja 3. ja 4. luokkalaisten ajattelussa on joitakin yleisiä eroja, mutta eroja on myös yksilöiden välillä riippumatta ikäkaudesta. Lisäksi nuo erot eivät kaikkien 3. ja 4. luokan oppilaiden kohdalla merkitse laadullisesti "heikompa tapaa" käsittää ja ymmärtää historiaa, vaan erilaisista käsitystä historiallisesta asiantilasta.

Tässä tapauksessa huomio kiinnittyy kolmeen seikkaan (ks. taulukko 3., 112):

- 1) Kokonaisuudessaan valtaosa 5. ja 6. luokan oppilaista esittää muita monipuolisemmin käsityksiään.
- 2) Yksittäisiä käsitysluokkia tarkasteltaessa oppilaiden jakautuminen niihin vaihtelee tasaisesti.
- 3) Suurin osa 3. ja 4. luokan pojista on käsityksiltään samoilla linjoilla.

Eri käsitysluokkia tarkastellessa nuorempien käsitykset ovat useimmiten vertailukelpoisia vanhempien oppilaiden ajatusten kanssa. Aikakäsityksen osalta oppilaat ovat tasavertaisia. Ajallisen etäisyyden arvioiminen sujuu hyvin ja oman elinpiirin ajallisesti ulkopuolisia asioita osataan käsitellä riittävästi. Samoin historiallisia käsitteitä ymmärretään ja käytetään asianmukaisissa yhteyksissä.

Oppilaat voidaan myös jakaa paikoitellen selkeästi iästä riippumattomiin luokkiin. Oppimiseen suuntautumisen osalta luokat muodostuvat tasaisesti eri ikäisistä oppilaista. Puolet oppilaista kuului tosin välttelevästi orientoituvien luokkaan.

Laadullisia eroja syntyy myös siten, että nuorempien oppilaiden joukosta löytyvät kaikkein syvällisimmät käsitykset asioista.

Omaa oppimistaan erittelivät 4. lk pojat kaikista monipuolisimmin. He kertoivat oppineensa kisojen ja aikakauden sisällöistä, mutta myös muutoksesta. Tätä eivät muut esittäneet. Lisäksi 4. luokan Anna, Timo ja Juho määrittivät historian muita laveammin sekä muoto- että kohdesidonnaisesti.

Yhtenevyyttä vanhempien oppilaiden kanssa syntyi myös laadullisesti heikoisti muodostetuissa käsityksissä. Muutosta ei kukaan innostunut selittämään. Nuoremmat luottelivat ja listasivat vanhempien ikätovereittensa tapaan muuttuneita asioita. Teemojen kärkipäässä olivat alastomuus ja lajit kisoissa. Muutoksen ajateltiin kehittyvän parempaan päin, mikä näkyi mm. naisten aseman paranemisena.

Historiallisen selittämisen osalta oppilaat jakoutuivat tasaisesti eri ryhmiin. Sisällöllisistä eroista huolimatta kisoihin osallistumista selitettiin yleisesti ihmisen tarkoituspäristä lähtien, finalistisesti. Muista poiketen Anniina esitti sille kausaalisen syyn ja selityksen. Käsitysten valtavirrasta poikkesivat useimpien juuri neljäsluokkalaiset. Antiikin naisten asemaa oppilaat selittivät varsin yhtenevästi kausaalisesti, miesten alastomuudella ja naisten yleisellä epätasa-arvolla.

Aikakausten vertaileminen sujui arki ajattelun tasolla. Nykyihmisten menestymisestä antiikin maailmassa nuoremmilla oppilailla oli mielestäni muita epärealistisemmat arviot. Nuorempien poikien mielestä oma isä pärjäisi ehdottomasti antiikin kisoissa, koska vaadittavaa mieskuntoa löytyy. Toisaalta oman aikamme arvomaailma oli läsnä myös vanhempien oppilaiden käsityksissä. Nykyurheilijoiden pärjääminen kyseenalaistettiin, koska lajeja pidettiin liian raakoina ja vaativina. Antiikin urheilijan tapaamisen kaikki torjuivat mahdottomana.

Historiallisen tiedon alkuperän oppilaat mielsivät sattumanvaraisiksi lähteiksi, jotka historiantutkija sitten valikoi. Osan tiedoista oletettiin kulkeutuvan myöhemmille sukupolville perinteen mukana tai arkeologien välityksellä.

Eläytymisen osalta 4. luokkalaiset olivat vauhdikasta ja innostunutta joukkoa. Juha, Juho ja Antti olivat sen sijaan joko varo-

vaisia tai varautuneita ryhtymään draaman vietäviksi. Toisen asemaan asettuminen ei ollut vierasta, mutta historiallisen empatian osalta nykypäivän maailma oli voimakkaasti läsnä. Lasten käsitykset nojautuivat pitkälti arkiempatiaan ja stereotypioihin, mutta kukaan ei suhtautunut enää menneisyyteen kaaosmaisena tapahtumien virtana. Omia elämänarvoja oppilaat eivät kyenneet suodattamaan tarkastelustaan. Naisten asemaa ei tarkasteltu objektiivisesti vaan se tuomittiin yleisesti pöyristyttävänä.

Kokonaisuudessaan 3. ja 4. luokkalaisten käsitysten erot 5. ja 6. luokkalaisiin verrattuna eivät ole sellaisia, että ne sulkisivat pois mahdollisuuden historian opiskeluun. Seuraavaksi esittelen oppilaiden käsityksiä historiasta erillisten tyyppi-profiilien kautta.

5.5 Historiakäsitysprofiilit

Olen valinnut neljä oppilasta edustamaan samaan tapaan oppimiseen suuntautunutta ryhmää siten, että kutakin tyyppiä edustaa 3. tai 4. luokan oppilas. Tällä korostan näiden yhdysluokan nuorempien oppilaiden historiakäsitysten merkitystä pohdittaessa opetuksen varhaistamisen edellytyksiä. Poikkeuksena on 5. luokan oppilas Nina, jonka suuntautuminen oppimiseen poikkeaa muista. Hänen valintaansa puolustaa myös se, että hän oli tutkimushetkellä 10-vuotias ja vain kaksi kuukautta vanhinta 4. luokkalaista, Annaa vanhempi.

Aineiston pohjalta olen muokannut neljä profiilia, jotka koostuvat kukin seitsemästä eri historiallisen ajattelun elementistä ja oppimisen lähtökohdasta. Nämä olisivat voineet olla muitakin mm. historiallisen todistusaineiston tulkitseminen olisi ollut erityisen kiinnostava, kun puhutaan lasten tavasta kohdata ja käsitellä menneisyyttä. Se kuitenkin olisi vaatinut toisenlaisen ja laajemmän tutkimusmateriaalin.

Tässä tapauksessa olen valinnut profiilin elementeiksi oppilaan käsitykset historiasta, oppimisesta, ajasta, historiallisen tiedon alkuperästä sekä kyvyn historialliseen empatiaan, toimijoiden ratkaisujen selittämiseen ja ajassa tapahtuvan muutoksen havaitse-

miseen. Profiilin avulla pyrin arvioimaan oppilaiden mahdollisuutta osallistua historian opiskeluun, oppia ja ymmärtää historian tutkimuksen ajattelutapoja ja käsitteitä.

Osa elementeistä näyttäisi olevan kaikkien hallussa iästä riippumatta, osa on puolestaan selvästi paremmin sisäistynyt vanhemmilla ja kokeneemmilla koululaisilla. Ongelmana on se, kuinka havaita oppimisen ja kokemuksen suhde ajattelun välineiden kehittymisen myötä syntyneisiin valmiuksiin. Mutta ennenkaikkea eroja syntyy oppimiskokemusten määrässä ja laadussa. Jos jollakin on aiempia kokemuksia ja tietoja esimerkiksi lähteistä, niin hän pärjää toisia paremmin.

Oppilaiden ryhmitteleminen on tehty tässä tilanneorientaatiotyyppien mukaan. Näin oppilaan historiallinen ajattelun sisältö ja laatu vertautuu yleiseen arvioon hänen oppimis- ja asennoitumistyylistään. Ongelmana on samalla koulumenestyksen erottaminen "historiataidoista" - osa oppilaista menestyy selvästi paremmin tässä jaksossa kuin opinnoissaan yleensä siihen saakka ja toiset puolestaan heikommin. Samoin jakson vaikutus oli nähtävissä myöhemmin kiinnostumisena historiaa kohtaan ja menestymiseen muissakin oppimistilanteissa. Osa taas ei innostunut historiasta, vaikka tällä kertaa menestyikin opinnoissa. Menestyminen opinnoissa ei näyttäisi olevan kaikkien kohdalla selkeä ja pysyvä ominaisuus, vaan siihen voi oppia ja asennoitua eri tavoin tilanteesta riippuen. Tässä tapauksessa kuitenkin katsoin oppilaiden olevan riittävän selvästi jaoteltavissa sen mukaan aiemman kokemukseni perusteella heistä.

5.5.1 Opinnoissa hyvin menestyvä

Tähän ryhmään kuuluvat tytöt, Maija (12 v 6 kk), Johanna (11 v 1 kk) ja Anna (10 v 8 kk) olivat opinnoissaan yleensä tehtäväorientoituneita ja he menestyivät niissä varsin hyvin. Orientoitumista pa ei kuitenkaan ollut kattava vaan motivoituminen riippui sekä tehtävien laadusta että oppiaineesta. Paikoitellen heidän opiskelussaan oli havaittavissa suoriutumishakuisuutta ilman sen paremmin asiaan paneutumista tai tarkoitusta ymmärtää sitä. Tätä tyyppiä edustamaan olen valinnut neljäsluokkalaisen Annan.

Hän harrasti aktiivisesti urheilua ja oli siksi erityisen kiinnostunut tutustumaan urheiluun myös "entisaikana". Oppimisestaan hän ei juurikaan osannut eritellä, mutta yleisurheilulajien kokeileminen "entisajan tyyliin" viehätti. Anna osallistui mielellään yhteisiin toiminnallisiin tuokioihin, mutta opiskeli myös tehokkaasti esitelmiä ja omia tutkimuksia tehden. Luku- ja kirjoitustaito oli erinomainen.

"Ku sai olla vähän niinku entisajassa. Mä en nyt oikein tiiä, mitä siellä nyt oppi. Mutta no silleen, että ku mä en ooo silleen hyppiny koskaan esimerkiksi vauhitonta pittuutta punnukset käessä."

Diomedeen Argosista osallistumista olympian kisoihin Anna selitti nuorukaisen aikomuksista käsin. Henkilökohtaisten ambiitioiden lisäksi vaa'assa painoivat kotikaupungin "tarpeet". Oman yhteisön saama maine ja antama tuki olivat Annasta itsestään selviä (syitä ja seurauksia) tekijöitä Diomedeen ratkaisuisissa. Vastauksessa näkyy myös Annan oma harrastuneisuus. Nuorukainen osallistui olympialaisiin, koska oli tärkeää

"saaha kokemusta, että millasta on urheilukilpailuissa ja silleen. Jos se ois tota voittanu niin se ois tietysti antanu tota sille kaupungille tota niinku kunniaa ja jotakin semmosta kuuluisuutta. Varmaan ne avusti sitä jotenkin. Anto ruokaa matkalle ja silleen."

Kisoihin pyrkiminen ja valmistautuminen oli vaatinut Diodemekseltä paljon. Harjoittelu oli monipuolista.

"No se tota nii se kiipeili puissa, se metsästi lintuja ja silleen. Ja tota nii ja sitte juoksi tota nii semmoiset 50 kilometriä päivässä aina ja heitti kiekko ja silleen keihästä."

Antiikin miesten ratkaisuja Anna ei halunnut tuomita, vaan koetti löytää niille ymmärrettävän syyn. Lähestymistapa on pohtiva ja menneisyyden ihmisen ratkaisuja kunnioittava, vaikka hän selittääkin sitä omia käsityksiä projisoimalla. Anna olettaa moraalisten käsitysten vaatineen naisten sulkemista pois kisoista.

"Mitä mieltä oon siitä? En mä tiiä oikein. Ei se nyt silleen et kyllä kumminkin tieto kulkee, että mitä siellä on tapahtunut ja silleen. No ei se nyt ollu (epäoikeudenmukaista), ku ne miehet oli siellä alasti, nii naiset niin ei sinne varmaan naisia sen takia päästetty."

Muutosta Anna kuvaa erilaistumisena. Olympialaisissa lajit ovat kehittyneet toisenlaisiksi välineittensä ja sääntöjensä osalta

Samoin naiset saavat seurata kisoja ja osallistua niihin. Jatkuvuutta puolestaan on ulkoisten perinteiden lisäksi samojen lajien säilyminen pienistä muutoksista huolimatta.

Isänsä menestykseen Anna ei antiikin olympialaisissa uskonut,
 "ku ne oli nii vahvoja, ku kerta sotilaita oli monet."

Aikakauden fyysinen kulttuuri tuntuu olevan merkittävä erottava tekijä tämän päivän kanssa. Soturien luonnollisen voiman hän katsoi edullisemmaksi antiikille vertailussa tähän päivään. Annan pohdinta pohjautuu tyypillisesti konkreettisiin tilanteisiin. Jos urheilija ei ollut täsmälleen tietyn lajin edustaja, hänellä ei hyvän kuntonsakaan ansiosta ollut menestymisen mahdollisuuksia kyseisessä lajissa. Tämän päivän "kuntoisuutta" ei sovelleta, nähdä yhtenevänä menneisyyteen. Suomalaisilla huippu-urheilijoilla olisi voinut olla joitakin mahdollisuuksia, mutta epätodennäköistä se olisi ollut.

"Ois sillä (Jani Sievinen) ehkä voinu olla mahollisuuksia mut ei se nyt silleen ku sehän uintia harrastaa nii ei kai se oikein mikkään kiekon tai keihäänheittäjä oo. Se (Pauli Kiuru) ois ehkä juoksussa voinu pärjätä."

Aikakäsitys oli Annalla kehittynyt realistiseksi. Hän ymmärsi pitkiä, vuosisatojen ja tuhansien aikajaksoja ja suhteuttaa niitä ihmisiin mittoihin. Olympian sankareita meillä ja isovanhemmilla ei ollut mahdollisuus tavata, koska

"ne on kuollu jo kauan aikaa sitte. Eikös niistä oo tota semmonen parituhatta vuotta."

Matka-ajan arvioimisessa Annan arvio oli kohtuullinen, kamelilla matka olisi taittunut päivässä. Nopeimmaksi kulkuvälineeksi hän arveli hevosta, vaikka laiva, kameli ja kävelykin olisi sujunut siihen aikaan. Maantieteellisten olosuhteiden huomiotta jättämisen lisäksi huomiota herätti kamelin yhdistäminen kreikkalaiseen ympäristöön. Neljäs luokkalaiset olivat vähän aiemmin opiskelleet uskontoa ja siinä yhteydessä kuvien egyptiläiset maisemat "vanhas-ta ajasta" olivat jääneet mieleen. Useat heistä liittivät kamelin piirroksiinsa laivan lisäksi Kreikasta.

Historiallisen tiedon Anna oletti kulkeneen suullisesti, kirjallisesti ja piirroksina. Erityisesti oli huomattava jälkien tarkoituksellisuus toimia muistona.

"No ne on aina kulkenu ihmiseltä ihmiselle se tieto. Jos kirjoitettu johonkin siis silleen vaikka luolan seiniiin tai sitte silleen kirjoitettu kumminkin tota johonkin kirjaan. Joku joka silleen tykkää tota nii urheilusta tai silleen laittanut tota muiston."

Esineellisten jäänteiden säilyminen sen sijaan kuulosti Annasta vieraalta. Urheiluvälineistä tieto on säilynyt kirjallisena ja niitä samoja käytetään edelleen. Perimätieto on siis ylläpitänyt jatkuvuutta.

"Niitä on tietysti tota nii käytetty koko ajan. Niitä käytetään yleensä vieläkin niin silleen että tota nii kiekko heitetään ja keihästä."

Historian Anna käsittää tiedoksi vanhasta jo päättyneestä tapahtumasta tai asiasta. Historiaa on myös itse tiedon ajallisesti kaukainen kohde.

"se on semmosta, joka on kauan aikaa sitten ollut, semmosta tietoa, jota ei niinku silleen enää oikeestaan oo. Semmosta vanhaa historiaa."

Anna esitti käsityksensä menneisyydestä lyhyesti. Hän tuntui arastelevan näkemystensä esittämistä eikä innostunut pohtimaan kysymyksiä kovin pitkään. Laadullisesti hän erosi muista tähän ryhmään kuuluneista, vaikka jokaisella heistä oli selviä ongelmia orientoitua selvittämään näkemyksiään haastattelussa. Annan käsitykset näyttivät vastaavan enemmän Anniinan käsityksiä menneestä.

5.5.2 Riippuvuusorientoitunut

Tähän ryhmään kuuluva oppilas menestyi kohtuullisen hyvin opinnoissaan, vaikka hän jatkuvasti epäilikin omia kykyjään ja menestymisen mahdollisuuksiaan. Strategiakseen epävarmuuden peittämiseksi ja "oppimistulosten" saavuttamiseksi hän oli valinnut opettajan miellyttämisen opiskeluun liittyviä ratkaisuja tehdessään. Jatkossa hän muutti strategiaansa enemmän tehtäväorientoituneeseen suuntaan, kun itsetunto oli kohentunut tarpeeksi.

Viidesluokkalainen Nina (10 v. 10 kk) oli arka historian opiskelun suhteen, vaikka aiempia kokemuksia siitä kouluaineena ei ollutkaan. Kiehtovinta oli ollut kokeilla erilaisia urheiluvälineitä

poikkeuksellisessa kontekstissa. Keihään- ja kiekonheitosta mieleenpainuvaa teki se, että opettajana oli luokkatoveri eikä opettaja. Oppimistaan hän ei osannut tai rohjennut eritellä. Nina oli epävarma taidoistaan ja kyvyistään lukuaineissa, mutta etenkin matematiikassa hän kaipasi jatkuvaa rohkaisua. Tämä vaikutti aluksi opiskelumotivaatioon, vaikka hän menestyikin tunnollisesti opiskelussaan. Hyvä arvosana historiassa hämmästytti ja opettajan arviointikykyä hän epäilikin.

Nina uskoi aktiivisen ja voimakastahtoisen yksilön voivan vaikuttaa omaan kohtaloonsa, vaikka aikakauden tavoilla oli oma vaikutuksensa yksilön toimintaan. "Kokenut soturi Theseus Ateenasta" osallistui olympialaisiin omasta tahdostaan ja henkilökohtaisista intresseistä. Eläytymällä hankittu kokemus antiikin ajan ihmisen valintatilanteesta rakentui Ninan omien haaveiden varaan.

"Siitä (Theseuksesta) oli hauskaa olla olympialaisissa. Se luuli et se voittaa ja sitten se pääsi matkustamaan sinne Olympiaan, kun se ei ollu ikinä ollu siellä. Se näki niitä muita ukkeleita siellä ja sit se näki niitä ystäviä."

Theseuksen voimakastahtoisuudesta on osoituksena, että

"se harjoitteli ankarasti, ainakin 7 tuntia päivässä ja se otti kaikkia nopeus- ja kuntolajeja. Ja se söi vihanneksia erittäin paljon ja joi vain vettä."

Nina osasi soveltaa hankkimiaan tietoja aikakauden tavoista ja liittää niitä kertomukseensa askeettisesta antiikin urheilijasta. Ne ovat myös tavallaan historiallista taustaa ihanteista, jotka ohjasivat yksilöä valinnoissa.

Kaupunkilaisten rooli oli vähäinen, vaikka heidän odotuksillaan olikin vaikutusta. Ateenalaiset luottivat Theseuksen menestykseen. Theseuksen valinta kisoihin oli ollut väistämätöntä, koska

"se oli paras, ku muut oli pojannulikoita sitten siellä Ateenassa."

Asioille löytyi kuitenkin yllättäviäkin syitä ja vaikutuksia. Sattuma saattoi siivittää yksilön ratkaisuja. Silti syiden pohjimmaisena liikuttajana oli toimijan oma aktiivisuus, ihanteet ja myönteiset luonteenominaisuudet, kuten jalous ja sankaruus.

Matkan olympialaisiin maksoikin

"sen ystävä, no ku se (Theseus) oli pelastanu sodassa sen hengen."

Mielekkyyden pohtiminen menneisyyden ihmisten toimissa herättää Ninassa ristiriitaisia tuntemuksia ja hämmennystä. Hän ymmärtää, että eri aikakausina ratkaisujen takana on erilaisia eettisiä näkökantoja, mutta aikamme käsitykset ovat silti arvion pohjana. Naisten sulkeminen olympialaisten ulkopuolelle oli väärin,

"siks ku naiset oli kuitenkin aivan samanarvosia tai no en minä tiiä oliko ne silloin mutta siis ku ne kuitenkin on."

Syyksi tähän hän arvelee kategorisesti olleen miesten alastomuuden kisoissa. Naisten sulkeminen ulkopuolelle muuttuu entistä käsittämättömämmäksi ja epäoikeudenmukaiseksi

"no just siks ku tota niin miks kaikki oli miehille ku naiset ei saanu mittään tehä muuta ku tehä ruokaa ja siivota eikä saanu mennä minnekään."

Lasten mielestä ongelma olisi ilmeisesti ratkennut järkevimmin, jos miehet olisivat pukeutuneet.

Muutoksen Nina näkee sekä kehityksenä että ulkoisten olosuhteiden erilaisuutena. Muutosta parempaa on tapahtunut siinä, että naiset saavat osallistua ja nyt kilpaillaan vaatteet päällä. Entiseen nähden lajeja on nyt runsaammin. Osa lajeista on kuitenkin säilynyt, joskin joidenkin suoritustapa on muuttunut.

Nina osasi arvioida realistisesti antiikin moniottelujen vaativuuden. Isä ei olisi voinut pärjätä ikänsä ja harjoittelemattomuutensa puolesta. Nykyiset urheilijat ovat puolestaan liian erikoistuneita menestyäkseen vaativassa moniottelussa. Ennenkaikkea kamppailulajeja hän epäili liian rankoiksi.

Ninan **aikakäsitys** oli kehittynyt realistiseksi ja hän käsitti vuosisatojen aikajaksoja ja osasi ajoittaa tapahtumia toisten tutumpien ajanjaksojen avulla. Aikalaisemme eivät olisi voineet tuntea antiikin sankareita,

"koska kukkaan ei oo tuntenut Jeesusta ja ne oli ennen ajan laskun alkua."

Matkustusajan arvioiminen antiikin Kreikassa sujui Ninalta hyvin. Theseus olisi matkannut Ateenasta Olympiaan hevosella vajaassa viikossa kiirettä pitämättä.

"No ku se tota se ei menny hirveen lujjaa vaan se säästi niitä hevosia."

Muuten Kreikan maastolliset olosuhteet ja kulkuyhteydet eivät olleet aivan tiedossa arvioitaessa nopeinta kulkuvälinettä tuon ajan Kreikassa.

"No niin en mä oikein sitten muita keksi muita ku rat-
tailla ja kävellen. Hevonen vois olla aika nopee."

Tärkeimpinä tietolähteinä menneisyydestä Nina pitää sekä kirjallisia dokumentteja että historian kirjoja.

"No kun ne on ne kirjoitettu ne kaikki ihmiset niitä muistiin ja sitten ne on säilyneet sitten kai ja sitten on kirjoitettu niitä historiankirjoja ja silleen."

Samoin suullinen perinne ja erilaiset kuvalliset ja esinejäänteet kertovat menneisyyden ihmisistä. Ajatukset ovat osin naiveja ja jäsentymättömiä.

"No niitä on kerrottu nii, et joku on ollu kattomassa ja se on sit kertonu lapsilleen ja sit se on kertonu lapsilleen ja sitten taas (...) silleen. [] No jos ne (urheiluvälineet) on sinne kaivettu sinne maihin ja sitten niitä on löyvetty sieltä."

Alkuperäiset lähteet rinnastuvat merkittävydessä myöhempisiin kertomuksiin ja tarinoihin. Historiaa syntyy myös niin, että

"me kuvitellaan niin ja saadaan tietoa niistä kirjoituksista ja kertomuksista ja historiankirjoista ja piirroksista."

Ninan näkemys menneisyyden todistusaineistosta on melko kattava.

Historian Nina määrittelee kategorisesti ajaksi ja oppiaineeksi.

"Se on sitä aikaa ennen meitä Se on oppiaine ja se on vanhaa aikaa ja niin en mä ehkä ossais muuta sanoa ko, voi kamala."

Ninan käsityksissä ja asennoitumisessa historiaan kohtaan on aistittavissa aitoa kiinnostusta. Etenkin Ninan empatiakyvyt ja ajattelutapa soveltuvat pohtimaan menneisyyden monisäikeisiä vaikutussuhteita ja tapahtumiin vaikuttaneiden ihmisten näkemyksiä. Moni muukin 5. ja 6. luokkalainen tuntui saaneen vastaavan kipinän menneisyyden kysymysten pohdintaan mm. Kimmo.

5.5.3 Ajoittain opintoihin välttelevästi orientoituva

Tähän ryhmään kuuluvat oppilaat Kimmo (12 v), Anniina (10 v 3 kk), Timo (10 v 6 kk), Tomi (10 v 6 kk) ja Juha (9 v 4 kk) kokivat opiskelun lähinnä suoriutumisena tehtävistä hyvin tai huonosti. Motivaatio oli pitkälle ulkokohtaista. Orientoituminen oli kuitenkin riippuvaista tilanteesta ja asiasisällöstä. He menestyivät opinnoissaan kohtalaisesti, mutta selvisivät ajoittain niistä myös kiitettävästi. Näiden oppilaiden joukosta moni kiinnostui myöhemmin erityisesti historian opiskelusta. Tämän tyyppin edustajaksi olen valinnut neljäsluokkalaisen Tomin.

Tomi koetti kaikessa opiskelussa päästä nopeasti "toimintaan". Tekemisen suunnitteleminen ja keskittyminen itse työhön oli häntäistä. Valmista olisi pitänyt saada pikaisesti, jotta "vaivasta" olisi päästy. Tämän vuoksi etenkin kirjalliset tuotokset olivat pinnallisia. Tiedon hankinnan kannalta luku- ja kirjoitustaito olivat kuitenkin riittävän hyviä. Suhtautuminen omaan oppimiseen oli aliarvioivaa ja motivaatio kärsi heikosta itsetunnosta. Jakson aikana hän arveli ainakin oppineensa,

"noo että ne ei ollut ihan niitä samanlaisia kuin nytten. Yks lajikin on varmaan erilainen, se vauhditon pituushyppy."

Olympialaisissa erilaisten lajien kokeileminen oli mukavaa, koska

"no emmä nyt oikein tiiä. Ne oli vaan mukavia, ku sai osallistua ja syyhtä."

Fokaialaisen Aleksanterin osallistumisen Tomi selittää tämän urheilullisilla aikoimuksilla.

"No se varmaan halus voittaa ja sitten kisaila. Enpä muuta syytä ossaa sannoo."

Yhteisön tahto oli merkittävä ja vaikuttava moottori osallistumiselle. Kaupunkilaiset päättivät lähtijöistä ja kustansivat matkan yhteistuumin.

"No ne valihtu, ketkä sinne pääsee. Siellä oli semmosia kisoja, joita harjoteltiin, että sitten kuka sai paremman tuloksen, sitten se pääsi. Ku se oli valittu, ni sitten se päästettiin sinne matkaan. Tämä kaupunki maksoi. Ne kaikki keräs rahaa ja sitten niistä rahoista maksettiin. Ostettiin laiva. Koko kaupunki siis osallistu siihen maksuun."

Tomi pystyi verraten hyvin asettumaan antiikin ihmisen asemaan, vaikkakin oman aikansa lähtökohdista käsin ja pitkälle ns. arkiempatiaan pohjautuen. Miesten halua jättää naiset kisojen ulkopuolelle oli Tomin mielestä kuitenkin vaikea selittää. Hänen mielestään se saattoi olla epäoikeudenmukaista, koska "opettajakin niin ajatteli kysellessään". Jokin järjellinen syy sille varmaan löytyisi, vaikka yhteiskisoillekaan Tomi ei estettä nähnyt.

"No jos ne miehet halus järjestää omat kisat, että naiset ei saanu tulla sinne. No kun ne ukot kilpaili siellä, niin niillä ei ollu vaatteita, ni ne naiset ei saanu tulla sinne."

Muutosta Tomi arveli tapahtuneen sekä lajien suorituksissa että olympialaisten kokoonpanossa. Jatkuvuutta hän puolestaan arveli olevan olympiaperinteessä.

"Jotkut kisat on muuttunu. Se vauhditon pituushyppy, ni varmaan nytten on semmosia, että saa ottaa vauhtia tai emmää tiiä onko semmosta pituushyppyä ees olympialaisissa. Nytten sitten tämä keihäänheitto on vähä muuttunu siitä entisestään ja kiekonheitto. Kyllä sitä vieläkin varmaan heitellään paikaltakin. Samanlaista on, että ne järjestetään neljän vuoden välein ja siinä on kilpailijoita."

Hyvien ja menestyvien urheilijoiden ominaisuuksien Tomi ei katsonut juurikaan muuttuneen. Oman isän menestymiselle hän asetti varauksen, koska ei ollut varma tämän aiemmista kyvyistä. Suomalaisen aktiiviurheilijoiden hän sen sijaan arveli pärjäävän vastaavissa kisoissa riippumatta aikakaudesta.

"(Jani Sievinen) sillä on hyvä kunto ja muutenkin hyvä kaikissa. Uimisessa on hyvä ja niin paitsi ettei silloin varmaan ollu uimista. Ois se hyvin pärjänny. Joku semmonen, joka on hyvä kuntonen ja hyvä juoksija ja vahva."

Aikakäsitys on Tomilla kehittynyt kohtuullisen realistiseksi. Hän pystyy vertailemaan aikajaksoja, vaikka tietoja hänellä on niukalti. Hän pystyy suhteuttamaan aikaa ihmisiän mukaan ja ymmärtää vuosisatojen mittaisia aikaperiodeja. Aluksi Tomi ymmärsi kysymyksen antiikin sankarien tuntemisesta osallistujien nimien tietämiseksi ja tunnistamiseksi. Todellinen tapaaminen ei kuitenkaan ollut mahdollista pitkä aikavälin vuoksi. Olympialaisiin on kulu-

"2000 vuotta kai se oli etteenpäi eiku tänne taaksepäin tai menneisyyteen eli 300 vuotta ennen kristusta."

Kreikan maantieteellisten olosuhteiden huomioiminen matka-ajan

arvioimisessa puuttui Tomilta osittain. Fokaian sijainti selkeästi vesimatkan päässä ohjasi häntä arvioimaan laivamatkan kulkua, vaikka nopeimpana tuon ajan kulkuvälineenä Kreikassa hän pitikin hevosta.

"No se meni sillä laivalla sinne ja sitten sillä purje-laivalla joka kesti viikon. Ei tuullu niin kovasti. Hevosellakin ois voinu päästä. Semmonen ois aika pitkä matkakin siitä ja sitten se ois päässy myös tuolla sou-tuveneellä ja pääsi niillä muillakin eläimillä sinne. Hevosella olis ollut nopein päästä, koska se juoksee nopeesti."

Historiallisen tiedon alkuperän selittäminen oli Tomille melko vaikeaa. Hän korosti kirjallisen tiedon voimaa, mutta ei pystynyt selvittämään, mistä tutkijat ovat tietonsa saaneet. Asiaa hanka-loitti tavallisen meikäläisen ja tutkijoiden tietämyksen erottami-nen. Antiikin olympialaisista hän arveli "meidän" saaneen tietomme

"kirjoista ja sitten joku on voinu kertoa, joka on sit-ten tästä jo tienny jotakin. Esimerkiksi teeveestäki voi tulla jostaki semmosia ohjelmia, jossa on niitä olympia-laisia sieltä antiikin (ajoilta). Tai sitten kuullu ihmisiltä ja haastatellu joitakin, jotka on ollu olym-pialaissa, niin ne varmaan sitten tietää siitä."

Television ja koulukirjojen lisäksi tietoa menneisyydestä on säilynyt myös aikalaiskirjoissa ja perimätietona.

"Jotenkin ne nyt on säilyny. Joku on kato esimerkiksi kirjottanut sen kirjoihin, niin se on siinä kirjassa säilyny. Esimerkiksi historian kirja ja sitten näitä muita kirjoja, jotka kertoo nuista menneisyydestä ja tommosista. 20 vuotta sitten joku vaikka isänisänisän-isänisä jne on kertonu aina pojalleen ja pojalleen ja pojalleen ja siitä ne sitten se on tullu. Välineistä on saatu kans tietoa kirjoista ja sitten niitä on saatu niiltä olympialaiskisailijoilta, mitä nytten kisaili-joilla on niitä (välineitä). Niitähän on osa samanlai-sia, mitä sillon antiikin Kreikassa."

Käsitys historiasta pelkistyy Tomilla aikaan ja tapahtuneeseen.

"No se on semmosta mennyttä aikaa, tapahtunut kauan sit-ten."

Tomin kohdalla voitaisiin puhua opetuksen "otollisesta maaperäs-tä". Hänen käsityksensä ovat paikoitellen pohdittuja, mutta pai-koitellen anakronistisia tai vahvasti nykypäivään sidottuja. Historiaan perehtymisellä ja osaavalla ohjauksella hänen luontai-nen uteliaisuusensa ja empatiansa saataisiin "valjastettua" pohti-maan asiantuntevasti ja tosiasioihin tukeutuen myös menneisyyden

ihmisen kohtaloita. Tämä määritelmä sopii myös muihin 4. luokan poikiin.

5.5.4 Opintoihin torjuvasti asennoituva

Tähän ryhmään kuuluvat oppilaat Janne (11 v 4 kk), Juho (10 v 2kk) ja Antti (9 v 1 kk) olivat selvästi minädefensiivisiä ja he menestyivät opinnoissaan yleensä heikosti. Heikkoon menestymiseen oli syynä useita tekijöitä, mutta yhteinen tekijä pojilla oli huono itseluottamus omiin kykyihin ja vastoinkäymisten heikko sietokyky. He tuntuivat ajoittain valmistautuvan ennakolta epäonnistumiseensa vaikeaksi arvioimissaan tehtävissä. Motivaation herätteleminen oli vaikeaa. Jokaisella oli kuitenkin vahva alueensa ja menestyminen opinnoissa parani jatkossa kaikilla. Tätä tyyppiä olen valinnut edustamaan kolmasluokkalaisen Antin.

Hän ei jaksanut lukea tekstiä olympialaisista eikä juurikaan pohtinut eroja ja yhtäläisyyksiä. Syynä voitaisiin nähdä yleensä motivoituminen koulutyöskentelyyn, mutta mielestäni kyse on pikemminkin menetelmällinen arkuus ja vaikeus. Samoin teksti omista kokemuksista olympialaisissa ja roolihahmosta oli niukka. Oppimisen voisi olettaa olevan heikkoa ja historian osalta opiskelun tarpeetonta.

"Mukavinta oli sarjakuvan piirtäminen. Noh, en kovinkaan paljon (oppinut), pikkusen heittäämään kiekkoa ja keihästä ja hyppäämään."

Antti kuitenkin osallistui prosessiin yhdessä muiden kanssa. Hän kuunteli opettajan kertomuksen, tutustui kuviin ja osallistui simulaatioon, välillä vastentahtoisestikin. Haastattelussa opettaja yllättyi Antin vastauksista ja käsityksistä. Ne eivät olleet erityisen lahjakkaita, osa vastauksista osoitti aikuisen näkökulmasta virheellisiä käsityksiä mm. liikkumisesta saaristossa, mutta oletettua enemmän hän oli saanut prosessin aikana irti. Tiedot ja käsitykset pohjautuivat kuunneltuun, katsottuun, keskusteluihin oman parin kanssa sekä kokemuksiin kisasimulaation aikana.

Deloksen Hectorin osallistumista Antti selitti tämän aikomuksilla kehittää itseään fyysisesti ja hankkia arvostusta urheilijana. [asettuminen asemaan arkiempatiaa - kuntoilija] Kaupunkilaisten

tavoitteena oli puolestaan lähettää kisoihin paras urheilija ja looginen seuraus oli Hectorin lähteminen matkaan.

"Sitä varten (halusi), että tulis ainakin voimia sitten lissää ja arvo nousis. (Valittiin) sitä varten, kun se oli aika hyvä."

Naisten jättäminen kisojen ulkopuolelle oli Antista ymmärrettävää, koska antiikin Kreikassa oli sellainen tapa. Tuolloin arveltiin miesten ja naisten kanssakäymisen johtavan ajatukset ennen pitkää pois itse urheilusta. Naisten jättämisessä kisojen ulkopuolelle oli

"ei mittään kummallista. No vähäsen kummallista mutta muuten ihan normaalia, koska ne (naiset) ois ruvennu jo sillan juosta sinne kentälle. Ois ihastunu niihin (miehiin). Ne ainakin luuli, että ne ryntää kato aina sinne kentälle. Ku siellä ei voi olla semmosia (yhteiskisoja). Pittää olla pelkkiä miehiä tai sitten naisia."

Muutosta on Antin mukaan tapahtunut olympialaisten lajien määrässä ja perinteessä. Eroa entiseen on

"silleen, että saa olla molemmat yhtä aikaa, naiset ja miehet ja että on tullu niitä lajeja lissää, nyrkkeily ainaki ja sitten jalkapallo tai sitten se taitaa olla ollu. Kiekonheitto ja keihäänheitto on pysyny samanlaisina paitsi keihäs on vähän erilainen."

Nykyihmisen pärjääminen antiikin urheilijoiden rinnalla oli Antin mielestä hyvinkin mahdollista. Sen sijaan suomalaisten menestymisen nykyolympialaisissa näkyisi vastaavanlaisena menneisyydessä. Oma isä olisi pärjännyt

"varmasti, (koska) se on aika hyvä siinä. Jani Sievinen ois ollu siinä keulilla. Ei (olisi voittanut), koska suomalaiset on aika huonoja siinä."

Aikakäsitys on Antilla kehittynyt kohtuullisen realistiseksi, mutta vastauksissa löytyy sijaa vielä mielikuvitukselle etenkin ihmisten rajoja koskevissa asioissa. Antti ymmärtää ja suhteuttaa aikaa ihmisiän mittojen mukaan. Hän osaa myös ajoittaa tapahtumia toisten rajapyykkien mukaan. Aluksi Antti ymmärsi antiikin sankarien tuntemisen tiettyjen urheilijoiden nimeämiseksi. Heitä emme eivätkä isovanhemmat kuitenkaan pysty tapaamaan todellisuuksessa, koska

"ei oo vielä oikeesti keksitty aikakonetta. (Olympian kisat) järjestettiin ainakin 500 vuotta ennen Kristusta. Kristus synty, niin sillan oli nolla vuosiluku."

Matka-ajan arvioimisessa Antti ei osannut käyttää hyväkseen tietojensa ja vesireiteistä saarilta mantereelle. Parin sadan kilometrin matka kesti laivalla "viitisen tuntia". Muuten kuvaus matkasta oli kohtuullisen todenmukainen, vaikka mielikuvitukselle oli annettu runsaasti tilaa. Suora reitti vaati erityisjärjestelyjä, kun Hector matkusti Olympiaan

"laivalla enimmäkseen ja vähän kamelilla aina niissä saaristossa ja veti sitä laivaa. Ne oli rannalla, ni ne pysty vetämään. Niillä oli vesillä heti se kameli siellä laivassa ja yks ohjas sitä että se painovoima ei vejä sitä sen maan ympäri."

Nopeimmin matkustaminen antiikin Kreikassa sujui

"laivalla, veneellä taikka sitten hevosella, ku siellä oli joka puolella vettä."

Historiallisen tiedon alkuperä oli Antille melkoinen mysteeri. Huolimatta runsaasta kiinnostuksestaan fossiililöytöihin ja dinosauruksiin tai keskusteluista projektin aikana tietolähteistä Antti ei yhdistänyt niitä tähän kysymykseen. Naivi käsitys suullisen tiedon siirtymisestä sellaisenaan sukupolvelta toiselle tuli ensimmäisenä mieleen.

"En minä tiiä. On kerrottu aina jollekin toiselle ja sitten se ja niille lapsille niinku. Ne on aikasena kerrottu toiselle ja toiselle ja niin. Ei minun mielestä mitenkään muuten. (Urheiluvälineistä) ei tarkalleen voi tietää ennen kuin aikakone keksitään. Ihan tarkkaan, ku se muuttuu välillä pikkusen. Ei sitä (Olympian kaupungin sijaintia) sitäkään niin tarkalleen tiedetä. Maasto on muuttunu. Vettä ja maata on tullu enemmän näkyviin. - Sitten kun tulee tarpeeks uus aika, niin aikakoneella (saadaan selville)."

Käsitys historiasta oli Antille vielä hieman avoin, varovaisesti hahmottumassa. Jotenkin hän arveli sen liittyvän menneisiin, hyvin kaukaisiin ja jo olleisiin konkreettisiin asioihin. Kolmannen luokan poikien yhteinen kiinnostus fossiileihin näkyy vastauksessa.

"En tiiä vielä ainakaan. Liittyy ainakin dinosaurukset ja tulivuoret tai sillon oli paljon tulivuoria."

Antin käsitysten epätasaisuus ja kapeus ei ollut tyypillistä kaikille minädefensiivisille oppilaille. Muut pystyivät tietojensa ja kokemustensa nojalla parantamaan asemiaan historian opiskelussa. Antti ei jakson aikana saanut otetta historiasta yhtä hyvin, vaikka kokonaan vaille oppimista hänkään ei jäänyt.

5.6 Historiatietoiset ajattelijat

Oppilaiden ajattelua ja käsityksiä historiasta on mahdollista luokitella usealla eri tavalla. Luokittelun lähtökohtana voisivat olla sekä käsitysten sisällölliset erot että ajattelun muodolliset tasot. Tässä tutkimuksessa tähdätään käsitysluokkien sisällön ja edustavuuden pohjalta käsitystyyppeihin sekä arvioimaan opiskelun varhaistamista käsitysten nojalla yleisesti ja erikseen.

Kappaleessa 5.2.2 tilanneorientaatiomallin mukaan määritellyt opiskeluun suuntautumisen tyyppiluokat eivät vastanneet oppilaiden ryhmittelyä heidän historiakäsityksensä mukaan (ks. Taulukko 3., 112). Yleinen opiskeluun orientoituminen ja siinä menestyminen ei selittänyt riittävästi oppilaiden yhteneviä tai eroavia käsityksiä menneisyydestä. Sillä saattaa silti olla vaikutusta oppilaiden ajattelun kehittymiseen historiatietoisuuden kannalta. Jos hyväksymme, että ajattelua voidaan merkittävästi kehittää kouluopetuksessa sekä sisällöllisesti, laadullisesti että määrällisesti, voimme olettaa motivoituneen paneutumisen nimenomaan historian opiskeluun muokkaavan käsityksiä menneisyydestä ja rakentavan siten myös historiatietoisuutta.

Jokaisesta oppilaasta löytyi kykyä ja halua ajatella historiallisesti sekä pohtia menneisyyden asioita. Heidän ajattelunsa saattaa olla aiheen kannalta määrällisesti niukkaa, laadultaan vaatimatonta ja sisältönsä puolesta kapea-alaista, mutta silti resurssiensa ja aineiston käyttöön nähden kohtalaisen relevanttia. Oppilaiden käsitykset antiikin olympialaisista vaihtelivat runsaasti. Sisällöllisten eroavuuksien lisäksi viitteet ajattelun muodollisten käsitteiden käytöstä kuten historiallinen selittäminen sekä ainekohtaisten käsitteiden oppimisesta kertoivat ajattelun laadullisista eroista.

Ihmisten omaksumat käsitykset asioista ja tapahtumista vaihtelevat runsaasti, mutta toisaalta niistä voidaan yleensä muodostaa muutamia toisistaan poikkeavia tulkinta- tai käsitysluokkia. Fenomenografisessa tutkimuksessa oleellista on näiden erilaisten käsitysten laadullinen luokittelu (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 125-126). Näiden luokitusten perusteella voidaan sitten luoda myös ns. abstrakti tyyppi edustamaan laadullisesti eriteltyjen käsitysten

muodostamaa kokonaisuutta.

Käsitystensä puolesta oppilaat voidaan jakaa karkeasti kolmeen tyyppiluokkaan. Tyypittelyn perustana on arvio oppilaiden historiallisen empatian tasosta. Siihen olen verrannut oppilaiden käsitysten jakautumista historiallisen tiedon alkuperästä, aikakausien ajallisen etäisyyden perustelemisesta, oppimisesta ja historian määrittelemisestä yleensä (Taulukko 2., 111). Kattavasti uniformaalisia tyyppisiä ei käsitysten luokittelusta syntynyt vaan tyyppiluokan sisälläkin yksilöt poikkeavat ajoittain ryhmän valtakäsityksestä. Silti näiden kolmen ryhmän sisällä käsitykset ovat mielestäni tarpeeksi yhteneviä.

Historiallisten ilmiöiden selittäminen sen sijaan ei sopinut perusteeksi tähän jaotteluun vaan siinä oppilaat ryhmittäivät eritavalla (ks. taulukko 2., 111). Lisäksi oppilaiden käsitykset ajasta ja muutoksesta olivat sen verran lähellä toisiaan, että niistä ei ollut jaottelussa apua.

Ensimmäiseen tyyppiluokkaan **"pohtivat eläytyjät"** kuuluivat Maija, Kimmo, Johanna ja Nina. Kaikki heistä olivat joko 5. tai 6. luokalla. Ryhmän linjasta poikkesi omaperäisyydellään eniten Nina.

Tämän "tyypin" edustaja tarkasteli historiaa pääasiassa arkiempatiaa soveltaen. Menneisyyden arvoituksia ratkottiin nykyaikaisin ajatusmallein ja omien kokemusten varassa järkeillen. Paikoittelun menneisyyden ihmistä kuitenkin yritetään ymmärtää hänen omien lähtökohtiensa perusteella. Antiikin naisen aliarvostettu asema tuomittiin menneisyyden ja nykyisiä arvoja vertaillen. Historiallisen tiedon selitettiin olevan alkuperältään kolmenlaista. Se oli sekä sattumanvaraista että menneisyyden ihmisen aktiivisesti jälkeensä jättämää, mutta myös aikamme tutkijan tuottamaa. Painotus oli kuitenkin analyttinen, jolloin tyypillisesti korostetaan lähteiden autenttisuutta rekonstruktivisuuden kustannuksella. Poikkeuksen tässä teki ainoastaan Nina. Aikakausien ajallinen etäisyys perusteltiin laveasti, jotta menneisyyden ihmisen tapamisen mahdollisuus tulisi selväksi. Omassa oppimisessa huomio kiinnittyi toiminnallisuuteen ja historia määriteltiin pääasiassa muotosuuntautuneesti.

Toiseen tyyppiin **"historiallisen sisällön etsijät"** kuuluivat Timo, Tomi, Juho ja Juha. Ryhmässä marginaalisimpia käsityksiä edusti Juha, jonka käsitykset sopivat vaihtelevasti kaikkiin tyyppeihin. Kirjalliset tuotokset olivat niukkoja ja eläytyminen historiaan oli varovaista.

Tämän "tyypin" edustaja tarkasteli historiaa pääasiassa stereotyyppisesti yleistäen. Menneisyyden erilaisuutta selitettiin sovinnaisilla stereotyyppioilla ja omat tuntemukset projisoituivat suoraan menneisyyteen. Paikoitellen menneisyyden ihmisen toimintaa kuitenkin yritetään ymmärtää oman aikamme vastaaviin tapahtumiin vertaillen. Antiikin naisen huono asema tuomittiin nykyisen arvo maailman perusteella. Historiallisen tiedon alkuperä ymmärrettiin analyttisesti samaan tapaan kuin edellinen tyyppi. Poikkeuksen tässä teki vain Tomi. Aikakausien ajallinen etäisyys perusteltiin yksiselitteisesti ja suppeasti. Omassa oppimisessa huomio kiinnitettiin sisältöön ja historia määriteltiin pääasiassa kohdesuuntautuneesti.

Kolmanteen tyyppiin **"aloittelevat historialliset eläytyjät"** kuuluivat Janne, Anna, Anniina ja Antti. Tyttöjen kirjoitelmat roolihenkilöistään olivat poikien töitä huomattavasti runsaampia. He kykenivät myös eläytymään kirjallisesti poikia paremmin antiikin maailmaan. Haastattelussa he olivat kaikki muita epävarmempia ja lyhytsanaisempia.

Tämän "tyypin" edustaja tarkasteli historiaa lähinnä stereotyyppisesti. Menneisyyttä pohdittiin omien tuntemusten nojalla menneisyyden maailman olosuhteista välittämättä. Antiikin naisen asemaa ei koettu ongelmaksi ja sille haluttiin löytää pintapuolisesti järkeily selitys. Historiallisen tiedon selitettiin olevan alkuperältään menneisyyden ihmisen aktiivisesti jälkeensä jättämää, mutta myös aikamme tutkijan tuottamaa. Painotus oli rekonstrukttiivinen eli lähteet olisivat menneisyyden ihmisen ajatuksellisia tuotoksia. Aikakausien ajallinen etäisyys perusteltiin yksiselitteisesti ja suppeasti. Omassa oppimisessa huomio kiinnittyi toiminnallisuuteen ja historia määriteltiin pääasiassa muotosuuntautuneesti.

Oppilaat näyttäisivät ryhmittyvän käsitystensä puolesta niin, että valtaosa 5. ja 6. luokkalaisista muodostaa oman ryhmänsä ja 3. ja 4. luokan oppilaat kaksi muuta (ks. Taulukko 3., 112). Toisaalta kaksi lähes samanikäistä, Anna ja Nina ovat eri ryhmissä. Samoin 6. luokan Janne on samassa ryhmässä itseään kaksi vuotta nuorempien sekä 3. luokan Juha itseään reilun vuoden vanhempien seurassa. Iällä ja koulutushistorialla voi olla tässä tapauksessa merkitystä historiakäsitysten muodostumisessa, mutta samoin näyttäisi olevan myös persoonallisilla kyvyillä, taipumuksilla ja kokemuksilla.

Tyypit eivät ole sinänsä paremmuusjärjestyksessä historiallisen ajattelun osalta tai historiatietoisuuden kehittymisen kannalta. Periaatteessa tyyppien erilaisuus kertoo ajattelun kehittymisen vaihtoehtoisuudesta: kaikissa ryhmissä on mahdollista edistyä, kehittyä ja syventää historiatietoisuuttaan. Silti kahden ensimmäisen tyyppin edustajien näyttäisi olevan helpompi ajattelunsa ja käsitystensä puolesta omaksua ja käsitellä historiallista tietoa. Toisaalta ero kahden jälkimmäisen ryhmän välillä ei ollut suuri. Annan ja Anniinan kohdalla kahdenkeskisessä keskustelussa asioiden pohtiminen ei ehkä ollut heille ominainen tapa ilmaista ajatuksiin ja käsityksiin vaan ajatusten kirjoittaminen olisi voinut sopia siihen paremmin. Viimeisessä ryhmässä joidenkin oppilaiden kohdalla historian opiskelun aloittaminen saattaisi olla ajankohdasta hieman myöhemmin. Kiinnostavia ja mielekkäämpiä aihepiirejä opiskeluun voisi löytyä oman arkipäivän kysymyksistä.

Taulukko 2. Historiakäsityksen luokittelu¹

NIMI LUOKKA	Empa- tia	Tiedon alkupe- rä	Ajalli- nen e- täisyys	Oppimi- nen/his- toria	Selit- tämi- nen	Orien- taatio
Maija 6.	1	1	1	2	1	1 TO
Kimmo 6.	1	1	1	1	2	3 VO
Johanna5.	1	1	1	1	3 (+v)	1 TO
Nina 5.	1 (r)	2 (R)	1	1	3	2 RO
Timo 4.	2 x	1	2	2	4	3 VO
Tomi 4.	2 x	2 (R)	2	2	2	3 VO
Juho 4.	2 *	1	2	2	1	4 VO
Juha 3.	2 x	1	1	2	3	3 VO
Janne 6.	3 x	2	2	1	4	4 MD
Anna 4.	3	2	1	1	1 (+v)	1 TO
Anniina 4.	3	2	2	2 (ms)	4	3 VO
Antti 3.	3 *	2	2	1 (ks)	2	4 MD

¹ Lyhyesti käsitysluokkien sisällöstä:

Empatia: 1 (a) arkiempatia ja (r) rajoittunut historiallinen empatia; 2 (s) stereotypiat ja arkiempatia; 3 stereotypiat x kirjallinen tuotos niukka ja * erityisen niukka

Historiallisen tiedon alkuperä: 1 (A) analyttinen, sattumavarainen jäännös ja nykytutkijan tuottama; 2 (R) rekonstruktivinen, aktiivinen tietolähde ja nykytutkijan tulkinta

Ajallisen etäisyyden arvioiminen: 1 Ei ole mahdollista tavata, laava perustelu; 2 suppea perustelu

Oppimisen arvioiminen ja historian määrittely: 1 (TS) Toiminnallisuuspainotteinen ja (ms) muotusuuntautunut; 2 (HS) Sisältöpainotteinen ja (ks) kohdesuuntautunut

Historiallinen selitys: 1 (h) henkilökohtainen hyöty ja (a) alastomuus ja ympäristötekijät; 2 henkilökohtainen hyöty, alastomuus ja yksilön ominaisuudet; 3 henkilökohtainen hyöty, (mm) miesten maailman arvot ja ympäristötekijät; 4 henkilökohtainen hyöty, miestenmaailman arvot, alastomuus ja yksilön ominaisuudet (v) velvollisuuden tunne

Opiskeluun orientoituminen: (TO) tehtäväorientoitunut; (RO) riippuvuusorientoitunut; (VO) välttelevästi orientoitunut; (MD) minädefensiivinen

3.- 4. luokkalaisten nimet on tummennettu

Taulukko 3. Oppijat ja historiakäsityksen tyypit

Orien- taatio	Oppija		Historian ajattelija	Historiatietoi- suuden tyyppi
TO	Maija 6 Johanna 5 Anna 4		Nina 5 Johanna 5 Maija 6 Kimmo 6	Pohtiva eläytyjä
RO	Nina 5		Juho 4 Timo 4 Juha 3 Tomi 4	Historian sisällön etsijä
VO	Kimmo 6 Anniina 4 Timo 4 Tomi 4 Juha 3		Anna 4 Anniina 4 Janne 6 Antti 3	Aloitteleva historiallinen eläytyjä
MD	Janne 6 Juho 4 Antti 3			

IV Pohdinta ja yhteenveto

6 Tutkimuksen luotettavuus

Tieteellisen tutkimuksen uskottavuuden kulmakivi on siinä käytettyjen mittareiden, menetelmien, aineiston ja tutkimusotteen luotettavuuden ja pätevyyden selvittäminen. Periaatteena on, että kuka muu tahansa voi todeta ja todentaa niiden toimivuuden, riittävyden ja aitouden. Kvantitatiivisen tutkimuksen luotettavuuden arviointiin kehitetyt validiteetin ja reliabiliteetin käsitteet eivät kuitenkaan enää sovellu sellaisinaan laadulliseen tutkimukseen, joten ne on korvattava uusilla. Validioinnin sijasta tiettyissä tutkimuksissa puhutaan mieluummin arvioinnista, jota tulisi suorittaa pitkin tutkimusprosessia (Syrjälä 1994, 48).

Kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuutta kuvaavat aineiston aitous, merkitysluokkien ja johtopäätösten validius sekä näiden kunkin relevanttius teoriataustaan nähden. Merkitysluokkien tulee vastata sekä tutkittavien tarkoituksia että teoreettisia lähtökoh- tia. Aineiston aitous puolestaan tarkoittaa sitä, että tutkijan olettamukset vastaavat tutkittavien ilmauksia. Aineiston pitää olla myös relevanttia ongelmanasettelun suhteen eli teoreettisesti perusteltua ja tarkoituksenmukaista. Johtopäätökset puolestaan ovat valideja, kun merkitysten tulkinnat vastaavat tutkittavien tarkoituksia. Erityisenä vaarana on tutkijan taipumus ylitulkintoihin ohi aineiston ilmauksien. (Ahonen 1994, 129.)

Laadullisen tutkimuksen yhteydessä ongelmaksi nousevat yleistettävyys ja toistettavuus, joilla puolestaan testataan nimenomaan kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuutta. Laadullisia tutkimus- tuloksia ei voi sinänsä yleistää vaan lukijan pitää pystyä suh- teuttamaan niitä johonkin toiseen tilanteeseen (Alasuutari 1994, 222) tai soveltamaan tuloksia muissa olosuhteissa vastaavaan ilmiöön (Syrjälä 1994, 17-18). Tutkimusta ei siis voi mittauksen osalta toistaa. Lukija voi arvioida tutkimuksen luotettavuutta vain tutkijan kertoman perusteella.

Laadullisessa tutkimuksessa kiinnitetään huomiota ennenkaikkea aineiston ja tulosten eli tulkintojen luotettavuuteen (Ahonen 1994, 129-130). Aineiston yhteydessä käsitellään myös hankintaa

ja analyysimenetelmiä. Olen arvioinut alustavasti molempia selvittäessäni tutkimuksen vaiheita.

Aineiston hankinnan luotettavuuden kannalta on merkittävää se, kuinka aidosta tilanteesta aineisto on koottu ja missä määrin sitä on tutkijan taholta järjestetty. Tavoitteena on, että ilmaisut olisivat mahdollisimman selvästi tutkittavien omia käsityksiä. Asiayhteys ja tilanne voivat vaikuttaa tutkittavien tapaan ilmaista itseään. Tässä tapauksessa oppimistilanne vastasi niitä käytäntöjä, joita luokassa yhteisprojekteissa noudatettiin. Monimenetelmäistä opiskelua oli kokeiltu usean jakson aikana.

Haastattelu sen sijaan oli järjestetty käsitysten keräämiseen ja dokumentointiin. Mikä tahansa tiedon keräämistapa, jossa tutkija on näkyvästi läsnä ja osallistuu mahdollisesti itse prosessiin sekä tutkittavat tietävät tutkimuksen tekemisestä, muuttaa tuttuja tilanteita ja totuttuja toimintamalleja. Järjestetty tilanne voi muuttaa myös tutkittavien tapaa ilmaista itseään. Käsitysten avoin tiedusteleminen vaatii varta vasten tutkimusta varten järjestetyn tilanteen. Se ei ole oppilaiden toiminnan kannalta ns. autenttinen oppimistilanne. (ks. Alasuutari 1994, 75.)

Aika moni koehenkilöistä jännitti haastattelua, vaikka haastattelijana oli oma opettaja. Erilainen rooli saattoi hämmentää ja "lukita" oppilasta huolimatta etukäteistiedoista ja pyrkimyksestä rentoon ilmapiiriin. Jännittämisen aiheuttama "esiintymistä" huomioitiin mm. Maijan ja Jannen kohdalla. Haastattelua ei rakennettu tiukan etukäteisrungon varaan vaan tuokio eteni jutustelun merkeissä. Osa oppilaista selosti käsityksiään pitkästi, mutta toisilta lyhyitä toteamuksia piti houkutellessa laveammiksi lisäkysymyksillä ja tarkennuksilla. Tilanteen outouden lisäksi aihe saattoi tuntua monesta kohtuullisen vaikealta.

Tutkimuksen uskottavuuden kannalta on tärkeää selvittää aineiston ja siitä johdettujen käsitysluokkien luotettavuus. Aineisto on aitoa, jos tutkittavat puhuvat tutkijan olettamasta asiasta (Ahonen 1994, 130).

Aineiston aitous saattaa kärsiä, jos tutkija on haastattelun aikana johdatellut tutkimushenkilöitä liikaa. Tässä tutkimuksessa

haastattelun aikana oppilaille esitettiin lisäkysymyksiä tai pyydettiin tarkennuksia, jos oppilas ei ilmeisesti ymmärtänyt kysymystä oikein. Silti "oikeaa vastausta" ei tivattu vaan käsitystä asiaan koetettiin analyysin aikana tulkita mahdollisuuden mukaan toisesta asiayhteydestä. Tämä oli mahdollista, koska käsityksiä tutkittavista historiallisista käsitteistä, kuten aikakäsitys, löytyy useasta eri aineiston kohdasta.

Muutaman oppilaan kohdalla käsitysten aitouden arvioiminen oli epävarmaa haastattelutilanteen vuoksi. Esimerkiksi Janne ei mielestäni osannut arvioida tilanteen merkitystä, vaan ilmoitti käsityksensä antiikin naisista mielipiteen, jonka oletti opettajan haluavan kuulla. Sinänsä suoraa todistetta tästä ei ole, mutta huomioin tämän silti arvioidessani ja luokitellessani käsityksiä.

Osa oppilaista, kuten Juho ja Tomi, ei mielestäni esittänyt koko ajan ensisijaisia käsityksiään tai tulkintojaan. Jostakin syystä he halusivat nopeasti eroon haastattelijan kysymyksistä. Aiheen vaikeus, pohjatiedon vähyys tai vastentahtoisuus muotoilla harkittu vastaus saattoi johtaa ensimmäisenä mieleen juolahtaneen asian kertomiseen. Tutkimuksen tarkoituksena oli kuitenkin selvittää sen hetkisiä käsityksiä yhden intensiivisen opiskelujakson jälkeen. Siksi jäsentymättömät ilmaukset ja "juolahdukset" kertoivat ajattelun tasosta, kiinnostuksesta ja kyvystä omaksua historiallista tietoa. Toisaalta kysymykset koskettivat opiskelumateriaalia ja eläytymistehtävää, joten oppilailla oli omakohtaisia kokemuksia aihepiiristä.

Aineiston aitous voi vaarantua myös, jos analyysivaiheessa merkityksiä koetetaan saada esiin väkisin selvittämättä, mitä oppilas itseasiassa tarkoitti ilmaisullaan. Ylitulkinnan vaara on mahdollinen etenkin lasten ilmausten kohdalla, kun vastaukset ovat lyhyitä ja ylimalkaisia. Lasten vaikeus verbalisoida ajatussisältöjään houkuttaa antamaan vaihtoehtoja, mikä helposti vääristää tulkintaa lasten ajattelusta. Haastattelijan lapsituntemuksella edesautetaan ilmausten merkitysten tulkintaa. Tässä tapauksessa lapsituntemus ei ollut kaikkien oppilaiden kohdalla yhtä laadukasta. Tämän vuoksi jouduin jatkuvasti pohtimaan rajankäyntiä ylitulkinnan ja turhan tiukkuuden välillä.

Fenomenografisessa tutkimuksessa johtopäätökset esitetään kategorioina, joiksi aineisto löydettyjen merkitysten pohjalta on luokiteltu. Näitä merkityskategorioita voidaan pitää valideina, jos ne ovat aitoja eli vastaavat tutkittavien tarkoittamia merkityksiä. (Ahonen 1994, 154.) Tässä tutkimuksessa monen oppilaan ilmaukset olivat niukkoja, joten niiden sijoittaminen käsitysluokkiin ja tulkinta tehtiin paikoitellen vähäisten vihjeiden nojalla. Vaara ylitulkinnalle tai turhalle tiukkuudelle oli olemassa. Lapset olivat minulle tuttuja vain rajallisesta määrästä tilanteita, joten yhteisiä kokemuksia ja tietoja ei toisaalta ollut turhan paljon. Silti oletukset lasten ajattelun sisällöstä saattoivat paikoitellen ohjata tulkintaani ilman varmentamista.

Olen koettanut ilmaista tätä vaaraa luokittelemalla oppilaat aluksi oletusteni nojalla mm. "hyvin menestyviin". Lopuksi osoitin, ettei alkuoletukseni historiatietoisuuden kannalta tältä osin pitänyt paikkansa kuten ei luokkakohtainen jakautuminenkaan. Esimerkiksi Maija menestyi kokemukseni mukaan hyvin ja osallistui aktiivisesti koulutyöhön, mutta historiakäsitystensä osalta hänen tasonsa ei vastannut oletustani. Nina ja Juho yllättivät puolestaan koulumenestystään ja opettajan oletusta myönteisemmin.

Tutkimuksen käsitysluokat olivat osittain sekä yleisluontoisia että ennalta asetettuja. Toisaalta pyrin lasten ilmausten ja aineiston mukaiseen kategoriointiin, mutta samalla testasin kuinka aiemmat teoriat soveltuvat tämän aineiston analysointiin. Perusperiaatteena toki on, että kategoriat nousevat lasten käsityksistä historiasta. Jos oli kuitenkin selkeästi nähtävissä aiemman teorian pitävyys, käytin sitä luokittelun pohjana. Samalla periaatteella aineiston pohjalta nousut selkeä luokitteluperuste asteli teorioitten yli. Pitkälle tämä tasapainottelu näkyi siten, että teorioiden pohjalta muokattu kysymysrunko oli myös karkean yleisluokitus aineistolle. Luokkien sisältö ja sisäinen jaottelu sen sijaan pohjautuivat suoraan lasten ilmauksiin.

Tutkimuksen uskottavuuden kannalta on tärkeää selvittää aineiston ja siitä johdettujen käsitysluokkien relevanssi. Aineiston on oltava relevanttia kysymyksenasettelun ja taustateorian suhteen. (Ahonen 1994, 129).

Kaikki oppilaat olivat osallistuneet ennen tätä jaksoa historian opiskeluun eri tavalla. Kuudesluokkalaiset olivat opiskelleet sitä jo vuoden, mutta toisilla oli kokemuksia "kouluhistoriasta" vähemmän. Jokainen oli kuitenkin osallistunut syksyllä kotiseutututkimusprojektiin. Samoin jakso antiikin olympialaisista oli juuri päättyvässä, joten kaikilla oli historiasta ja olympia-aiheesta erityisesti tietoja ja käsityksiä. Yksilöllisiä erojakin löytyi oman kiinnostuksen vuoksi. Toiset harrastivat lukemista toisia enemmän ja olivat saaneet sitä kautta paremmat valmiudet käsitellä menneisyyden asioita.

Tutkimuksessa tarkastellaan toisaalta lasten käsityksiä, toisaalta heidän tapaansa ymmärtää menneisyyttä. On mahdollista, että jotkut lapset voisivat menneisyyden sijasta pohtia eläytymistehtävän tapahtumia historiallisen todellisuuden sijasta. Haastattelussa kysymykset kuitenkin käsittelivät muutakin materiaalia ja tietoutta antiikin olympialaisten aikakaudesta kuin mitä tuli esille eläytymisprosessin aikana. Opetuskeskusteluissa kiinnitettiin erityisesti huomiota omien kisojemme viitteellisyyteen todellisten antiikin olympialaisten suhteen. Esimerkiksi välineiden "epäaitous" tehtiin selväksi heti alussa.

Voisi olla myös mahdollista, että menneisyyden pohtiminen ei abstraktiudessaan suju alkuunkaan. Tutkimusten ristiriitaisuuden vuoksi oletukset lasten kyvystä pohtia menneisyyttä vaihtelivat runsaasti. Optimistisen käsityksen mukaan ajattelu ei kuitenkaan aseta ylittämättömiä esteitä menneisyyden tutkimiselle. Oppilaat osoittivatkin riittävää abstraktin ajattelun tasoa, vaikka kaikki eivät kovin pitkälle pohdinnoissaan kyenneet.

Samoin on mahdollista, että jotkut oppilaat olisivat voineet esittää huomattavasti helpommin ja jäsenyneeemmin omat ajatussisältönsä kirjallisesti tai muulla tavoin suullisen ilmaisun sijaan. Aiheen laajuuden kannalta olisikin ollut hyvä hankkia muuta tutkimusaineistomateriaalia haastattelujen tueksi systemaattisemmin. Oletettavasti kuitenkin suurin osa oppilaista kykenee ilmaisemaan kohtuullisen hyvin omia ajatussisältöjään suullisesti verrattuna kirjalliseen tuottamiseen. Tässä ryhmässä ongelmia olisi syntynyt pikemminkin kirjallisen tuottamisen osalta.

Suullisen haastattelun etuna on myös vuorovaikutuksen mahdollistuminen, kun haastattelija saattaa asettaa tarvittaessa lisäkysymyksiä ja tarkennuksia. Haastateltava voi myös esittää omia tarkennuksiaan haastattelijalle. Päätin pitäytyä pelkässä haastattelumateriaalissa aineiston käsittelyn yhtenäisyyden ja vertailtavuuden vuoksi. Käsitysten tutkimuksessa puolistrukturoitu haastattelu on todettu käyttökelpoiseksi menetelmäksi aineiston keräämiseen. (Uljens 1991, 89.) Olen kuitenkin hakenut lisätukea lasten ajattelun tutkimiseen heidän kirjoitelmistaan ja piirroksistaan roolihenkilöistä.

Tutkimuksen tulosten eli tulkittujen merkityskategorioiden relevanssi taustateorian suhteen tarkoittaa kategorioiden johdonmukaisuutta ja muodostamista tiettyjen teoreettisten perusteiden mukaan (Ahonen 1994, 155). Teoreettiset lähtökohdat ovat johdonmukaisesti esillä tutkimuksessa ja aineiston luokittelulle on ennakkoon esitetty teoreettinen tausta.

Oppilaiden historiakäsityksen luokittelun olen muokannut sekä taustateorian mukaan että aineistopohjaisesti. Käsityskategoriat perustuvat ns. historiallisen ajattelun formaalisiin käsitteisiin. Näistä tarkastelun ulkopuolella olen jättänyt alkuperäisaineiston käsittelyyn pohjautuvat käsitteet. Mukana oleville käsitteille olen hakenut teoreettista tukea lähinnä brittiläisestä kognitiivisesta tutkimustraditiosta. Suomessa tämän tutkimustradition edustajia ovat Sirkka Ahonen, Jukka Rantala ja Arja Virta (ent. Pilli). Ajan, muutoksen, selittämisen, ymmärtämisen ja empatian käsitteet olen sitonut lähinnä näiden tutkijoiden näkemyksiin. Empatiakäsitteelle olen saanut taustaa myös humanistisesta tutkimustraditiosta.

Aineistopohjaisessa luokittelussa olen noudattanut tutkijan ja tutkittavan keskinäisen ymmärryksen eli intersubjektiivisuuden periaatetta. Ahosen mukaan ilmaisun merkitys riippuu molemmista toimijoista siten, että tutkija koettaa rekonstruoida tutkittavan intention ja näin tavoittaa hänen ilmaisunsa merkityksen oman asiantuntemuksensa ja ajattelunsa avulla (Ahonen 1994, 124). Tällä periaatteella olen kussakin pääkategoriassa jakanut oppilaiden käsityksiä menneisyydestä sisältöluokkiin. Menetelmä on vaatinut useita aineiston lähilukukertoja kunkin oppilaan kohdalla niin

paljon, että voidaan puhua jo saturaatiosta eli kyllästämistä. Tietoa on hankittu aineistosta, kunnes uutta informaatiota ei enää löydy. (Syrjälä 1994, 48.)

Näin ollen tämän tutkimuksen tulkinat ovat vahvasti minun persoonallisuuteni kautta esitettyjä ja siten luotettavuutensa puolesta arvioitavissa myös tästä näkökulmasta. Asiantuntemukseni olen toivon mukaan esittänyt teoriaosassa ja empatiakykyäni dokumentoidessani oppilaiden käsityksiä.

Johtopäätösten relevanssiin kuuluvat myös tutkimuksen merkityksellisyyden ja vertailtavuuden arvioiminen. Tutkimuksen merkittävyys syntyy teoriapohjan vakaudesta, mutta myös tulosten käyttökelpoisuudesta. Tutkimuksen kohteena ovat olleet keskeiset historiakäsitteiden ja sitä kautta myös historian oppimisen kriteerit. Jos tässä oppilasryhmässä tulokset ovat olleet myönteisiä historiatietoisuuden osalta, voidaan tuloksia suhteuttaa jonkun toisen vastaavan ala-asteen käyttöön. Loppujen lopuksi tutkimuksen tulosten käyttökelpoisuuden arvioiminen on myös lukijan vastuulla (Syrjälä 1994, 49). Tulosten vertaileminen vaatisi samankaltaisen ryhmän perustamista. Yhdysluokkienkin sosiaaliset ympäristöt ja opetukselliset käytänteet voivat olla varsin erilaisia, jotta vastaavaan kokeiluun voitaisiin samaan tapaan ryhtyä. Toisaalta yhdysluokkien vuorovaikutustodellisuus saattaa olla ikäluokkاپohjaisia ryhmiä luontevampaa sekä käsitteellisen ajattelun opiskelun että toisen asemaan eläytymisen kannalta.

Yhteenvedona tutkimuksen luotettavuudesta totean lopuksi, että olen esittänyt tutkimukselle teoreettiset lähtökohdat ja viitekehysten sekä niiden yhteyden tutkimuksen ongelmiin. Olen kuvannut tutkimukseen osallistuneet henkilöt, tutkimustilanteen, aineiston keruun sekä tulkintaprosessin. Tulkinat olen todentanut aidoin tekstinäyttein oppilaiden haastatteluista.

7 Historian opiskelun aloittaminen

Kokeilu osoitti, että historiaa on mahdollista opiskella alasteen alemmillakin luokilla, ja etenkin oppilaan ikäkautta ja taitotasoa huomioivien sisältöjen ja menetelmien avulla. Yksiselitteistä ei kuitenkaan ole, mitä ja miten paljon oppilaat ovat oppineet, tai saavutettiinko kaikkien kohdalla riittävästi opetussuunnitelman tavoitetaso. Historian opetukseen ollaan vasta suunnittelemassa englantilaisen mallin mukaan vertailtavia kriteerejä, jotka on ilmaistu tavoitelausein mm. formaalisten taitojen osalta (ks. Rantala 1997).

Historiakäsityksen laatu ja historiallisten ilmiöiden ymmärtäminen ei näyttänyt olevan riippuvainen oppilaan ikätasosta, vaikka vanhempia oppilaita oli enemmän historiaa hyvin jäsentävien joukossa. Pikemminkin selittävänä tekijänä voidaan pitää henkilökohtaisia opiskeluvalmiuksia ja -tottumuksia, kiinnostusta historiaa kohtaan sekä kykyä ja taipumusta historialliseen empatiaan.

Täyttä yksimielisyyttä siitä, mihin lasten olisi kyettävä historiaa opiskellessaan ja minkä pitäisi kehittyä, ei kasvattajien piirissä vallitse. Pääasiassa kiinnitetään huomiota käsitteellisen ajattelun ja päättelytaitojen valmiuteen, vaikka vaatimuksia elämyksellisyyden, empatian ja inhimillisen koskettavuuden puolesta esitetään voimakkaasti (Pilli 1994, 209). Abstraktin ajattelun toimivuuteen joko uskotaan tai sitten ajattelun taitojen oletetaan vielä sopivan vain konkreettisiin johtopäätöksiin. Jos abstraktilla ajattelulla historian oppimisen yhteydessä tarkoitetaan yksinkertaisesti kykyä pohtia jo tapahtuneita asioita, kaikki koeryhmän oppilaat osasivat käsitellä menneisyyden tapahtumia. Laadultaan ja sisällöltään oppilaiden pohdinnat olivat keskenään erilaisia. Tarkempia kriteerejä niiden suhteen ei ole annettu, joten käsitteellisen ajattelun osalta koeryhmällä ei pitäisi olla estettä historian opiskelulle.

Kahdessa viimeisimmässä opetussuunnitelmassa oletettiin oppilailla olevan ennen historian opiskelua tarpeeksi hyvät opiskelu-, ilmaisu- ja sosiaaliset taidot. Ainespesifeistä edellytyksistä mainittiin erikseen kehittynyt aikakäsitys ja kyky eläytyä menneen ihmisen asemaan. Näitä osa-alueita pitäisi myös kehittää. Koeryh-

män oppilaista valtaosalla yleiset opiskeluvalmiudet olivat vähintäänkin kohtuullisen hyvät. Muutama heistä ei jostakin syystä pystynyt panostamaan koulutyöhönsä tarpeeksi paljon. Nämä valmiudet eivät kuitenkaan olleet sidoksissa luokka-asteeseen, vaan jotkut vanhemmista oppilaista eivät opiskelutaitojensa puolesta olleet valmiita historian opiskeluun kuten jotkut nuoremmista.

Aikakäsitys oli sen sijaan tapahtuman ajoituksen ja ajallisen etäisyyden ymmärtämisen puolesta kaikilla riittävän realistinen. Niinpä antiikin olympialaiset tiedettiin sijoittaa ennen ajanlaskumme alkua ja antiikin ajan ihmisten tosiasiallinen kohtaaminen todettiin yksimielisesti ihmiselon puitteissa mahdolliseksi. Mielestäni ala-asteen historian opiskelun aloittamiseksi tämän laatuinen aikakäsitys on vähintäänkin riittävä.

Historian opiskelun mielekkyyden kannalta ennakkovalmiudet eivät pelkästään riitä vaan valmiuksia pitäisi pystyä myös kehittämään ainekohtaisten tavoitteiden mukaisesti. Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin oppilaiden historiakäsitystä opintojakson jälkeen siten, että sen kriteereinä olivat historialle ominaiset formaalit ajattelun taidot.

Käsitteellisen oppimisen kannalta olisi eduksi, jos oppija olisi tietoinen oppimisestaan ja osaisi muuttaa tarvittaessa toimintaansa. Kysyttäessä asiaa valtaosa oppilaista osasi kuvailla oppimisprosessia ja keskeiseksi kokemiaan oppimistuloksia. Käsitteet omasta oppimisesta olivat sekä sisällöllisiä että toiminnallisia. Toisaalta valtaosa luetteli oppimaansa ja vain muutama kiinnitti huomiota kokonaisuuteen tai historiallisiin yhteyksiin.

Käsitys historiasta ja menneisyydestä erillisenä käsitteenä määriteltiin oppikirjojen tapaan menneenä aikana ja jo tapahtuneena sekä meille säilyneenä tietona, jota tiede tutkii. Koeryhmässä osa oppilaista osasi selittää määritelmän kaikki piirteet. Osa puolestaan pystyi vain vaivoin tuomaan esille hämärän oletuksen jostakin käsitteen piirteestä.

Opetussuunnitelmien perusteissa mainitaan aikakäsityksen lisäksi toinen historiallinen käsite, muutos, jonka selittämistä ja ymmärtämistä pidetään erityisen tärkeänä ja keskeisenä historian oppi-

misen ja historiakäsityksen muokkautumisen kannalta. Koeryhmälle muutos ja jatkuvuus olivat kohtuullisen helposti havaittavia ilmiöitä historiassa. Muutos oli käsitteenä ilmeisen tuttu arkipäivän elämästä, mutta silti vain muutama oppilas ryhtyi syvemmin pohtimaan sitä menneisyyden osalta. Pääasiassa he listasivat ja luettelivat erilaisia yksittäisiä muuttuneita asioita ja ilmiöitä. Muutos nähtiin yleisesti myös kehityksenä.

Historiallisen selittämisen hallitseminen ei voi olla kriteeri aloittaa historian opiskelua, koska kyseessä on erityinen ja opittava ainespesifi taito. Sen sijaan kyky yleisesti päätellä annettujen tosiasioiden nojalla voisi antaa vihjeitä ajattelun valmiuksista. Toisaalta ala-asteikäisiltä ei voi odottaa kovin jäsentyneitä arvioita, koska on todettu valtaosan heistä olevan prosessointitavoissaan pintasuuntautuneita (Pilli 1988, 72-73).

Koeryhmän selitykset olivat usein lyhyitä ja mainitsevia, mutta toisaalta useimmat käyttivät vaihtelevasti kolmea selityksen perusmuotoa, intentionaalista, kausaalista ja loogista selitysmallia. He myös osoittivat kiinnostusta pohtia syvällisesti ilmiöitä ja tapahtumia menneisyydessä. Etenkin yksilön näkökulman ja poleemisten kysymysten käsittely antaa optimistisen kuvan valmiudesta kouluttautua lisää ajattelun taidoissa. Käsitys on optimistinen huolimatta siitä, että selitysten sisällöt olivat yksioikoisia (alastomuus), stereotyyppisiä (naiset ovat sellaisia) ja oman aikamme arvojen mukaisia (epätasa-arvoisuus).

Historiallisen tiedon alkuperästä oppilaat esittivät sekä analyytisiä että rekonstruktivisia näkemyksiä. Näistä jälkimmäinen edustaa nykykäsityksen mukaan "historiallista" tulkintaa lähteiden luonteesta ja merkityksestä. Oppilailta oli pääsääntöisesti melko suppea ja naivi käsitys lähteiden painoarvon eroista. Osalle heistä toisen käden ja alkuperäisten lähteillä ei ollut merkittävää eroa, vaan ne kelpasivat tasavertaisina todistusaineistoksi. Toisaalta lähteiden välttämättömyys menneisyyden tutkimiselle ymmärrettiin.

Historiallinen empatia on kiistanalainen käsite, vaikka sen merkitys sekä tutkimuksen että oppimisen osalta myönnetään. Parhaimmillaan empatia tarkoittaa menneisyyden ihmisen tuntemuksiin ja

toimintaan eläytymistä niin, että pystyy tulkitsemaan ja ymmärtämään tämän ratkaisuja ja tarkoitusperiä. Oppilaat arvioivat menneisyyttä lähinnä stereotyyppien ja arkiempatian keinoin. Menneisyyden ihmisen omat lähtökohdat jäivät oppilaiden omien tuntemuksien ja kokemuksia varjoon, vaikka niitäkin pohdittiin. Huolimatta rajoituksista oppilaat yrittivät ymmärtää ja löytää järkevän selityksen tapahtumille.

Historian opiskelua pidetään välttämättömänä ja tarpeellisena sekä yksilön kasvun että sosiaalistumisen kannalta. Yhteiskuntapainotteisen näkemyksen mukaan historian merkitys on sen yleissivistävyydessä ja yhteiskunnallisten valmiuksien oppimisessa kuten aineiston saamisessa päätöksentekoon (Elio 1992, 58, 62-63). Historia auttaa ihmistä ymmärtämään ihmisen toimintaa yhteiskunnassa (Ahonen 1995).

Yksilöpainotteisen näkemyksen mukaan historian opetus vaikuttaa oppilaan maailmankuvan ja identiteetin muodostumiseen siten, että se luo siihen historiallisen ulottuvuuden. Näin muodostuu yksilön historiallinen identiteetti eli historiatietoisuus. Sen myötä ihminen ymmärtää olevansa osa historian kehitystä sekä tiedostaa historian muutosprosessin ja ilmiöiden historialliset yhteydet. (Pilli 1994, 209.)

Historian tarpeellisuuden kautta voidaan myös perustella opetuksen aloittaminen varhain. Oletetaan, että jotkut asiat on helpompi ja parempi käsitellä jo alimmilla luokilla. Tuolloin olisi aikaa mm. paikallishistorian käsittelyyn syvällisesti. (Low-Beer & Blyth 1983, 7.) Kaikki tähtää inhimillisen kokemuksen ja toiminnan ymmärtämiseen sekä ymmärtämistä tukevan käsitteellisen ajattelun kehittämiseen. Pienten lasten kohdalla nämä tavoitteet rajautuisivat aikakäsitykseen, historiallisen tiedon lähteisiin ja todistusaineiston pohjalta tapahtuvaan rekonstruoimiseen. Lapset eivät välttämättä ymmärrä näitä, mutta ovat käsitteiden sisällöstä yleensä erityisen kiinnostuneita. Opiskelun muodot pitää luonnollisesti harkita lasten maailman kautta. Jälkimmäisen tavoitteen voimanlähteenä olisivat mielikuviutus ja kertomukset. (Low-Beer & Blyth 1983, 5-6.)

Opiskelun aikaistaminen ei ole itsestäänselvyys tai tarkoitus

sinänsä, mutta opiskelu pitäisi aloittaa silloin kun se on mahdollista tai järkevintä lapsen kannalta. Suurimmalle osalle lapsista tuskin on haittaa, jos historian opiskelu aloitetaan muita myöhemmin, mutta miksi pantata mielenkiintoista aihetta tai jättää kehittämättä ajattelua myös historiatietoisuuden alueella, jos se on vain mahdollista ja lapset sitä haluavat.

Historian kouluopetusta olisi syytä aikaistaa, koska

- 1) menneisyyteen liittyvät asiat alkavat kiinnostaa useita lapsia jo varhain.
- 2) ajattelun kehittymiselle ja historian sisäistämiseksi aikaa olisi käytettävä pitkäjänteisemmin.
- 3) useimmat lapset pystyisivät "omalla tasollaan" käsittelemään ja ymmärtämään historiallisia käsitteitä, kysymyksiä ja käyttämään ainespesifejä ajattelun taitoja paljon nykyistä aiemmin. Toisille se on vaikeaa myöhemminkin.

En aja opetuksen aikaistamista siten, että tuntimäärää ja sisältöä lisätään. Opetus olisi mieluummin toteutettava integroituna aihealueena ja pitkäjänteisemmin, hitaammin ja ajan kanssa sisältöön paneutuen. Historian opettamisen puolesta on kamppailtu aiemminkin ja monessa koulussa tätä nykyään historiallista ainesta on integroitu muuhun opetukseen tietoisesti jo ensimmäiseltä luokalta lähtien. Systemaattisesti historian opiskelu aloitetaan näissä kouluissa jo kolmannelta luokalta. Tämän tutkimuksen nuorimmat koehenkilöt voisivat taitojensa puolesta aloittaa myös historian opiskelun, jos opiskelun sisällöt ovat aluksi tarpeeksi lähellä lasten kokemusmaailmaa.

LÄHTEET

- Aebli, H. 1991. Opetuksen perusmuodot. Juva: Wsoy.
- Aho, L., Enqvist, S., Kytömäki, P., Nurmi, J. & Saarivuori, M. 1994. Verne 3. Ala-asteen ympäristö- ja luonnontieto. Porvoo: Wsoy.
- Aho, L., Enqvist, S., Kytömäki, P., Nurmi, J. & Saarivuori, M. 1995. Verne 4. Ala-asteen ympäristö- ja luonnontieto. Porvoo: Wsoy.
- Ahonen, S. 1990. The form of historical knowledge and the adolescent conception of it. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 80.
- Ahonen, S. 1992. Koululainen historian tutkijana. Teoksessa M. J. Castrén et al. (toim.). Historia koulussa. Helsinki: Yliopistopaino, 75-121.
- Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa Leena Syrjälä et al. (toim.). Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä, 114-160.
- Ahonen, S. 1995a. Ei vain historian vaan elämän hallintaa. Helsingin Sanomat, mielipide 17.5.
- Ahonen, S. 1995b. Lukion kurssit on räätälöity aktiivisille nuorille. Kleio 4, 44-45.
- Alasuutari, P. 1994. Laadullinen tutkimus. 3. p. Tampere: Vastapaino.
- Anon., 1963. Historia ja yhteiskuntaoppi sekä taloustieto. Valtion oppikoulujen oppiennätykset. Helsinki: Kouluhallitus.
- Anon., 1987. Peruskoulun opetuksen opas: Historia ja yhteiskuntaoppi. Helsinki: Kouluhallitus.
- Anon., 1994a. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.
- Anon., 1994b. Viitasaaren kunnan koululaitoksen opetussuunnitelma. Viitasaari: Viitasaaren koulutoimi.
- Arola, P. 1992. Opetussuunnitelma tähtää tulevaisuuteen. Kleio 3, 28-29, 50.
- Ashby, R. & Lee, P. 1987. Children's Concepts of Empathy and Understanding in History. Teoksessa Portal, C. (toim.). The History Curriculum for Teachers. London: Falmer, 62-88.
- Asunmaa, M. 1994. Historian opetus peruskoulussa. Opetusmoniste. Oulun yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Asunmaa, M. 1995a. Mitä sisältöjä historian opetukseen? Kleio 2, 39-40.

- Asunmaa, M. 1995b. Mitä opettaa, mitä oppia. *Kleio* 4, 19.
- Ausubel, D.P. 1968. *Educational Psychology. A Cognitive View*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Bolton, G. 1981. *Luova toiminta kasvatuksessa*. Helsinki: Tammi.
- Booth, M. 1983. Skills, Concepts, and Attitudes: The development of Adolescent Children's Historical Thinking. *The Philosophy of History Teaching. Beiheft 22. History and Theory* 22, 101-117.
- Booth, M. 1987. Ages and Concepts. Teoksessa C. Portal (toim.). *History Curriculum for Teachers*. London: Falmer, 22-38.
- Bruner, J.S. 1963. *The Process of Education*. New York: Vintage Books.
- Castrén, M.J. 1992. Historianopetus muuttuvassa yhteiskunnassa. Teoksessa M. J. Castrén et. al. (toim.). *Historia koulussa*. Helsinki: Yliopistopaino, 11 - 47.
- Castrén, M.J., Kiravuo, P., Koskipää, R. & Miettinen, M. 1988. Ala-asteen historian opetuksen didaktiikkaa. Teoksessa M.J. Castrén et al. (toim.). *Historia 5, Opettajan kirja*. Espoo: Weilin & Göös, 5-16.
- Connelly, F.M. 1994. What is the Future of the History National Curriculum? *Teaching History* 74 January, 23-26.
- Cooper, H. 1992. Young Children's Thinking in History. *Teaching History* 69 October, 8-13.
- Egan, K. 1983. Accumulating History. *The Philosophy of History Teaching. Beiheft 22. History and Theory* 22, 66-81.
- Egan, K. 1989. *Teaching as Story Telling. An alternative approach to teaching and curriculum in the elementary school*. University of Chicago.
- Elio, K. 1988. Historian didaktiikan teorian perusteita. Pääaineksenä Saksan liittotasavallan ja Englannin historiandidaktinen tutkimus. Tampereen yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen julkaisu A 11.
- Elio, K. 1992. Mitä historian ainedidaktiikka on? Teoksessa M. J. Castrén et al. (toim.). *Historia koulussa*. Helsinki: Yliopistopaino, 48-74.
- Fitzgerald, J. 1983. History in the Curriculum. *The Philosophy of History Teaching. Beiheft 22. History and Theory* 22, 81-101.
- Hallam, R.N. 1970. Piaget and Thinking in History. Teoksessa M. Ballard (toim.). *New Movements in the Study and Teaching of History*. London: Temple Smith.
- Heinonen, I. 1976. *Peruskoulumme oppilaat*. Jyväskylä.
- Heinonen, V. 1968. *Kansakoulun oppiaineiden arvioinnit*. Jyväskylä.

- Heinonen, V. & Kari, J. 1973. Oppikoulun V-luokkalaisten oppiainneiden arvioinnit. Research Reports N: 38 A-B, Departament of Education, University of Jyväskylä.
- Heikinheimo, I. 1955. Historian opetus. Porvoo: Wsoy.
- Hellström, M. 1995. Vesalan opetussuunnitelma, Tässä se on var så god! Luokanopettaja 1, 4-9.
- Herbst, J. 1985. A Review of The Philosophy of History Teaching. History and Theory 24, 325-335.
- Hietala, M. 1992. Historiasta eväitä Eurooppaan. Kleio 3, 18-22.
- Hirsjärvi, S. ja Hurme, H. 1982. Teemahaastattelu. Helsinki: Gaudeamus.
- Kaarela, R. 1971. Oppilaiden mielenkiinto historiaan. Historian opettajien vuosikirja X, 158 - 174.
- Kanerva, V-M. 1995. Historian opetussuunnitelman ongelmista. Kleio 3, 44-46.
- Kerkkonen, V. 1963. Historian ja yhteiskuntaopin opetusmetodi. Historian opettajien vuosikirja V, 7-49.
- Kolb, D. 1984. Experiental Learning. New Jersey: Prentice-Hall.
- Kuusi, S. 1954. Historian opetusoppi. Jyväskylä: Gummerus.
- Lee, P. 1983. History Teaching and Philosophy of History. The Philosophy of History Teaching. Beiheft 22. History and Theory 22, 19-49.
- Lehtinen, E., Kinnunen, R., Vauras, M., Salonen, P., Olkinuora, E. & Poskiparta, E. 1991. Oppimiskäsitys. Helsinki: Kouluhallitus.
- Leino, A. & Leino, J. 1990. Oppimistyyli. Teoriaa ja käytäntöä. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Liiten, M. 1996. Brittitutkijat arvioivat suomalaiskoulujen arkea: Koulujen uudet opetussuunnitelmat eivät näy koulutyössä. Helsingin Sanomat 17.6.
- Low-Beer, A. & Blyth, J. 1983. Teaching History to Younger Children. Teaching of History series 52. London: Historical Assosiation.
- McCaslin, N. 1984. Creative drama in the classroom. 4e. New York: Longman.
- Marton, F., Dahlgren, L.O., Svensson, L. & Säljö, R. 1985. Oppimisen ohjaaminen. Espoo: Weilin & Göös.
- Miettinen, S. 1995. Historiatietoisuus puntarissa (Sirkka Ahosen haastattelu). Spektri 9-10, 24.

- Miller, J.P., Cassie, J.R.B. & Drake, S.M., 1990. Holistic learning. A Teacher's Guide to Integrated Studies. The Ontario Institute for Studies in Education, Toronto. Curriculum series 59.
- Niemi, P. & Niemi, P. 1982. Maailmankuvan kehityksen määrääjät ja historiatiedon osuus. Teoksessa K. Immonen (toim.). Historia, koulu ja kasvatus. Turun yliopiston historian laitoksen julkaisuja 9, 19-29.
- Palonen S. 1995. Ala- ja yläasteen historianopetuksen niveltäminen. Kleio 1, 22-24.
- Piaget, J. 1969. The Child's Conception of Time. London: Routledge & Kegan Paul.
- Piaget, J. & Inhelder, B. 1977. Lapsen psykologia. Jyväskylä: Gummerus.
- Pilli, A. 1988. Historiatiedon ja historian ymmärtämisen luonne ja lapsen tapa ymmärtää historiaa. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A:124.
- Pilli, A. 1992. Historian oppiminen ja ymmärtäminen. Teoksessa M. J. Castrén et al. (toim.). Historia koulussa. Helsinki: Yliopistopaino, 122-162.
- Pilli, A. 1994. Oppimiskäsitykset ja historia. Teoksessa J-P. Lehtonen & L. Uusihakala (toim.). Eurooppalainen ihminen. Hyol vuosikirja XXII, 200 - 213.
- Portal, C. 1987. Empathy as an Objective for History Teaching. Teoksessa Portal, C. (toim.). The History Curriculum for Teachers. London: Falmer, 89-102.
- Rantala, J. 1994. Millaiset ovat ala-asteen historianopetuksen tulevaisuudennäkymät Englannissa. Kleio 2, 22-23.
- Rantala, J. 1995. Näin Englannissa: Opetuksen suunnitelmia väljennettiin - vaatimuksia tiukennettiin. Kleio 2, 43-45.
- Rantala, J. 1996. Historianopetuksen kasvatettava "pieniä tutkijoita". Opettaja 4, 26-27.
- Rantala, J. 1997. Kriteerit historian opiskelulle 21. elokuuta 1997. Julkaisematon moniste. HYOL:in jäsenkirjeen liite 1998.
- Rauste-von Wright, M. & von Wright, J. 1994. Oppiminen ja koulu. Juva: Wsoy.
- Roberts, M. 1994. History Teaching in England. Kleio 2, 24-27.
- Salonen, P. 1988. Learning disabled children's situational orientations and coping strategies. Nordisk Pedagogik 2, 70-95.
- Shemilt, D. 1983. The Devil's Locomotive. The Philosophy of History Teaching. Beiheft 22. History and Theory 22, 1-18.
- Starck, M. 1996. Historian opiskelu: ala-asteen suuri seikkailu. Kleio 1, 14-19.

Syrjälä, L. 1994. Tapaustutkimus opettajan ja tutkijan työvälineenä. Teoksessa Leena Syrjälä et al. (toim.). Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä, 10-66.

Thompson, D 1972. Some Psychological Aspects of History Teaching. Teoksessa W.H. Burston (toim.). Handbook for History Teachers. London: Methuen.

Uljens, M. 1991. Phenomenography - a qualitative approach in educational research. Teoksessa Syrjälä, L. & Merenheimo, J. (toim.). Kasvatustutkimuksen laadullisia lähestymistapoja. Kvalitatiivisen tutkimusmenetelmien seminaari Oulussa 11.-13.10.1990. Esitelmiä. Oulun yliopiston kasvatustieteiden opetusmonisteita ja selosteita 39, 80-107.

Uusikylä, K. & Kansanen, P. 1988. Opetussuunnitelman toteutuminen. Oppilaiden tyytyväisyys oppiaineisiin, opetusmuotoihin ja kouluelämään peruskoulun ala-asteella. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimus 66.

Watts, D.G. 1972. The learning of history. London: Routledge & Kegan Paul.

Virta, A. 1995. Abiturientin historian ja yhteiskuntaopin tieto. Reaalikoevastaukset oppilaiden tietorakenteiden ja tiedon laadun ilmentäjinä. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C: 112.

Vitagliano, L. & Limm, P. 1990. Keeping the Past under Review. Teaching History. April, 22-26.

Vuorinen, I. 1993. Tuhat tapaa opettaa. Menetelmäopas opettajille, kouluttajille ja ryhmän ohjaajille. Suomen Morenoinstituutin julkaisusarja 1.

von Wright, G.H. 1967. Historiallisista selityksistä. Historiallinen aikakauskirja, 311-328.

Videot:

Anon. 1994c. Förr i tiden. Svensk historia för förskolebarn. Ett samarbetsprojekt mellan Högskolan för lärarutbildning och Nordiska muséet. HLS institution för barn & ungdomsvetenskap i Stockholm. Stockholm: HLS Mediecentrum, 20 min.

Liite 1. Maijan kertomus (Kharon Lamiasta)

Antiikin olympialaiset

Minä, Kharon, Lamiasta osallistuin myös olympiakisoihin. Harjoittelin aluksi urheasti kotonani, juoksin, otin villieläimiä kiinni, ja kiipeilin puissa sekä tein erilaisia hyppyliikkeitä. Valmentajanani toimi isäni, Ilias. Hän on oikeastaan neuvonut minulle kaikki taitoni, joita osaan. Kiitos siis isälleni siitä, että minut valittiin kaupungistani edustajaksi olympiakisoihin.

Kun oli 24 tuntia, siis vuorokausi kisojen alkuun, otin tarvittavat varusteet mukaan ja menin hyvästelemään isääni, joka lähti minun jälkeeni kilpailuihin vankkureilla. Ei isäni tietysti kilpaillut. Hän vain seurasi yleisöstä minun osuoksiani.

Minä juoksin metsään ja hain sieltä kauriini Mihkon, jonka paransin, kun se oli nuori. Mihkoa oli joku heittänyt keihäällä, mutta jättänyt sen kitumaan metsään. Minä paransin sen ja sain Mihkon elinkäisen luottamuksen. No, ratsastin kuitenkin Mihkolla olympialaispaikalle. Matka oli pitkä ja uuvuttava ja minä ja Mihko jouduimme pysähtymään kymmeniä kertoja matkan varrella. Olimme Olympian kaupungissa 5 tuntia ennen kisojen alkua. Jätin Mihkon läheiseen metsään, ja lupasin tulla noutamaan sen kilpailujen jälkeen. Niin olin Olympiassa. Alkuseremoniat ja kannustushuudot sekä juhlat sujuivat hyvin. Nuoret miehenalutkin kilpailivat myöskin kuin raavaat miehet.

Kun kolmannen kilpailupäivän aamu sarasti, olin jo matkalla Mihkon luo. Tämä tuli heti luokseni metsästä, kun sitä kutsuin. Mihko antoi minulle mojovan onnenpotkun, joka tuntui pakaralihaksissani vielä silloinkin, kun ensimmäinen laji oli käynistymässä. Osanottajat olivat: Kimoni/Sparta, Paris/Marathon, Theseus/Ateena, Akhilleus/Patras, Aleksander/Fokaia, Diomedes/Argos, Odysseus/Trojija, Ailos/Tera, Hector/Delos, Teles/Mykene, Sinon/Korintti, ja tietysti minä, Kharon/Lamia.

Aluksi arvelin, että Theseus/Ateena olisi pahin vastustajani. Myöskin Diomedes Argosista vaikutti vaaralliselta. Sitten kilpailu alkoi.

Aluksi oli vauhditon pituushyppy punnukset käsissä. Siitä lajista putosivat Sinon Korintista, Aleksander Fokaiasta, Odysseus Troijasta ja Ailos Terasta. Minä itse voitin kyseisen lajin ja hyppäsin 2 m 15 cm. Theseus ja Diomedes olivat edelleenkin mukana kilvassa.

Toinen laji oli kiekkonheitto. Sen voitti Diomedes Argosista. Minä olin toinen ja heitin n. 15 - 16 metriä. Tämän lajin jälkeen kilpailuista tippuivat Parin Marathonista ja Teles Mykenestä. Kilpailussa olivat siis mukana Minä, Diomedes, Theseus, Kimoni, Akhilleus ja Hector. Kolmas laji - joka oli vaikein minulle - oli keihäänheitto. Sen voitti jälleen heittolajeissa hyvä Diomedes. Toinen oli väkivahva Kimoni ja kolmas olin minä tuloksella 14 ja risat.

Tämän jälkeen kilpailusta tippuvat paras ystäväni Theseus ja yllättäjä Hector. Jäljellä olivat siis Diomedes, Akhilleus, Kimoni ja minä. Seuraavaksi oli juoksu halot käsissä. Sen voitin ja toiseksi tuli Akhilleus. Nyt pelistä putosivat Diomedes ja Kimoni. Pukkitaistelussa minä voitin Akhilleuksen ja olin täten OLYMPIAMESTARI. Ja sitten Paris sekä Theseus lausuivat minulle runon ja kukittivat 3 parasta. He myös lahjoittivat minulle upean otsanauhan. Minua ihan itketti runon kuultuani. Oli siinä niin monesti "Miehistä parhaimmalle"! Tällaisen soturin ei varmaan pitäisi olla noin herkkä, mutta pääammattini kyllä on parantaja.

Sitten lähdin kotimatalle.

Joku oli vienyt viestin Lamiaan voitostani ja siksipä lamialaiset lähettivät minulle 2 hevosta. Palominon ja mustan orn. Niillä minä sitten ratsastin kotiin ja Mihko laukkasi mukamme metsän reunassa. Oli upea tunne. Voittoahan minä lähdin hakemaan ja voiton sain. Se tuntui uskomattomalta. Kun seuraavat olympialaiset tulisivat olisin jo 26 vuotta, jote silloin olisin katso-massa. VOITIN KUITENKIN NYT!

Kun saavuin reissun jälkeen Lamiaan, isäni ei vielä ollut saapunut sinne. Juhlat olivat kuitenkin jo valmiina ja HURRAA-huudot kaikuivat. Sain roppakaupalla lahjoja ja onnitteluja. Ruokaa oli vaikka millä mitalla ja jopa hevosille ja Mihkolle oli omat pöydät, osansa saivat myös kaupungin kissat ja koirat. Juhlat olivat upeat. Sieltä ei puuttunut musiikkia, ruokaa, tanssia, puhetta ja iloista ilmettä.

Kun isäni saapui viimeinkin, hänellä oli yllätys minulle. Hän lahjoitti minulle oman parannuspuodin, joka toimisi työpaikanani. Siellä oli eläinten puoli ja ihmisten puoli, sekä kamalasti lääkepurkkeja ja salvoja. Oli myös taikakirjoja ja lääkekirjoja. Olin uskomattoman iloinen. Tuo liike oli maksanut omaisuuksia ja isäni oli ostanut sen minulle vain siksi, että olin heittänyt keihästä ja kiekkoa, hypännyt pituutta ja juossut kilpaa sekä kilpaillut pukkitaistelussa. Olin niin kiitollinen, että lupasin siitä paikasta lahjoittaa puolet tuotoistani vähäosaisille ja kärsiville.

Ja niin olen myös tehnyt. Olen nyt 29-vuotias ja minulla on suloinen vaimo ja 3 poikaa sekä 1 tytär. Pojista on kehittymässä hyviä miehiä ja vanhin pojistani Kehron 18 vuotta osallistuu ensi vuonna pidettäviin olympialaisiin. En odota häneltä voittoa. Osallistuminen on tärkeintä. Omistan hienon maatilan, jossa Mihko elelee eläkepäiviään. Elelen nyt tavallista maalaiselämää onnellisena. Ja haluan vieläkin kiittää kaikkia Olympiaosallistujia minun vuotenani, myöskin Akhilleusta, jota hieman "haukuin" kisojen jälkeen, mutta kuten sanoin, olen liian äkkipikainen. Heh, heh. Nyt elelen siis onnellisena täällä korvessa. Hyvää jatkoa kaikille!

Liite 2. Anniinan kertomus (Sinon Korintista)**Kertomus olympialaisista**

Sinon lähti Korintista ja käveli Mykeneen. Sieltä hän sai Kamelin Mykenestä ja jatkoi siitä matkaa isänsä kanssa. He saapuivat Olympian kaupunkiin ja Sinon rupesi harjoittelemaan ja parin päivän päästä alkoivat kisat. Ensimmäinen laji oli pituus hyppy ja sen voitti Kharon. Sinon jäi toiseksi viimeiseksi ja putosi pois. Sinonia harmitti, kun hän ei päässyt jatkoon. Sinon rupesi kirjamaan tuloksia muista lajeista. Toinen laji oli kiekon heitto sen voitti Diomedes. Kolmas laji oli keihäänheitto ja neljäs laji oli juoksu puita sylissä. Sen voitti Kharon. Koko kilpailut voitti Kharon. Sinon oli harmissaan häviöstä ja hän ei tiennyt mikä häntä odotti Korintin kaupungissa kisojen loputtua. Sinon ratsasti kamelilla Mykeneen ja siitä taas jalan Korinttiin. Sinonin perhe ei ollut pettynyt he olivat tyytyväisiä suoritukseen. Sinonia pelotti vähän mennä takaisin Korinttiin koska hän ei ollut varma miten kaupunkilaiset suhtautuivat asiaan. Sinonin ja hänen isänsä matka sujui vaivalloisesti. Koska he olivat hyvin väsyneitä, he nukkuivat yhden yön taivas alla ja vasta päivän päästä he olivat kotona. Kun he kävelivät kaupungin portista sisään ihmisiä oli joka puolella ja he huusivat hurraata. He olivat iloisia siitä että Sinon osallistui kilpailuun. Seuraavana aamuna elämä jatkui tavallisesti, mutta Sinon oli hiukan pettynyt mutta ei paljon.

Liite 3. Timon kertomus (Teles Mykenestä)**Antiikin Olympiakisat**

Olipa kerran mies nimeltä Teles. Hän osallistui olympialaisiin. Teles lähti Mykenestä Olympiaan hevosella. Sillä oli ensimmäisenä lajina vauhditon pituushyppy. Teles pääsi jatkoon. Seuraavana oli kiekko. Teles putosi kilpailusta. Seuraava laji oli keihäs sen jälkeen oli juoksu siinä putosi kaksi huonointa.

Viimeinen laji oli paini. Siinä saatiin selville voittaja. Kun Teles saapui Mykeneen niin siellä hänet hirtettiin.

Liite 4. Antin piirros ja kertomus (Hektor Deloksesta)

Kisat

Menin saarelta toiselle. Minä putosin keihäänheitossa. Minä hyppäsin kovin huonosti.

(Kuvassa alaston soturi kisoissa sekä eväät ja kisävälineet)



Liite 5. Juhan piirros ja kertomus (Ailos Terasta)

Olympiakisat

Aloitimme matkan Terasta Olympiaan varhan aamulla viikkoa ennen kisoja. Jouduimme kahteen kovaan myrskyyn. Perillä olympiassa aijoin osallistua kaikkiin lajeihin, mutta tipuin pois ensimmäisessä lajissa, joka oli pituushyppy. Ei paljoakaan kummemmalta. Kun palasin Teraan jatkoin normaalia elämää.

(Kuvassa alaston soturi kisoissa sekä kisavälineet)

