

**Historiallisen ajattelun opettaminen alakoulun historian
opetuksessa**
Linda Laurila

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Kevätlukukausi 2023
Kokkolan yliopistokeskus Chydenius
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Laurila, Linda. 2023. Historiallisen ajattelun opettaminen alakoulun historian opetuksessa. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius. 118 sivua.

Tutkimuksessa tutkitaan historiallisen ajattelun opettamista alakoulussa Andersonin ja Kratwohlin taksonomian avulla. Opetussuunnitelman historian oppiaineen tavoitteet pyrkivät historiallisen ajattelun kehittymiseen konstruktivistisen oppimiskäsityksen kautta. Nämä yhdistettynä yhteen opetussuunnitelman sisältöalueeseen luovat teoreettisen mahdollisuuden muotoilla opetuskokonaisuus, jossa historiallisen ajattelun opettaminen otetaan systemaattisesti huomioon.

Tutkimus on metodiltaan laadullinen kehittämistutkimus, jossa historiallisen ajattelun tavoitteet asetetaan alakoulun historianopetuksen kontekstiin. Historiallisen ajattelun kehittyminen nähdään vaiheittain etenevänä kognitiivisena prosessina, jossa toimivana rakenteena voidaan käyttää Andersonin ja Kratwohlin taksonomiaa. Opetussuunnitelman asettamat tavoitteet sijoitetaan taksonomian luokkiin käyttäen tukena sosiokonstruktivistisesta näkökulmasta tuotettua historiallista ajattelua koskevaa kansainvälistä tutkimusta ja sen luomia opetusmalleja. Näistä muodostuu tutkimuksen runko.

Tutkimuksen tuloksena on oppimateriaaliksi muotoiltu historian opetuksen kehittämisehdotus, jossa yhdistyvät yksilö- ja sosiokonstruktivismi. Historiallisen ajattelun taitoja on mahdollista opettaa sisältötietoon yhdistettävänä kokonaisuutena, joka huomioi sekä historiallisen ajattelun toisiinsa yhteydessä olevat osataidot että niiden kognitiivisen vaativuuteen liittyvät erot. Tutkimuksissa todettuja historiallisen ajattelun opettamiseen liittyviä haasteita voidaan ratkaista kehittämällä opetusta tässä tutkimuksessa kuvatulla tavalla.

Asiasanat: Historiallinen ajattelu, historian didaktiikka, Andersonin ja Kratwohlin taksonomia, kehittämistutkimus ja alakoulu

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ.....	2
1 JOHDANTO.....	5
2 HISTORIAN OPETUKSEN KEHITTÄMISEN TEOREETTISET LÄHTÖ- KOHDAT.....	9
2.1 Historian opetuksen tavoitteet ja niiden toteutuminen.....	9
2.1.1 Historiallinen ajattelu opetuksen tavoitteena.....	9
2.1.2 Historiallisen ajattelun toteutuminen opetuksessa.....	14
2.1.3 Historian opetuksen uudistusyrityksiä.....	19
2.2 Oppiminen kognitiivisena ja taksonomian mukaan etenevänä prosessi- na.....	23
2.2.1 Konstruktivistinen oppimiskäsitys.....	23
2.2.2 Taksonomia tiedon konstruointia ohjaavana mallina.....	25
2.2.3 Konstruktivistisen oppimiskäsityksen yhteys taksonomiaan ja his- torian oppiaineeseen.....	32
3 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET.....	36
4 TUTKIMUKSEN METODOLOGISET LÄHTÖKOHDAT.....	38
4.1 Kehittämistutkimus tutkimuksen metodina.....	39
4.2 Kehittämistutkimuksen vaiheet.....	44
4.2.1 Sykli 1: Andersonin ja Kratwohlin taksonomia historian oppiaineeseen ja opetussuunnitelman tavoitteisiin yhdistettynä.....	46
4.2.2 Sykli 2: Historiallisen ajattelun opettamista koskeva synteesi ja yhteys taksonomiaan.....	55
4.2.3 Sykli 3: Oppimateriaalin tekninen testaaminen valituilta osin.....	60
4.3 Tutkijana alakoulun historian opetuksen kontekstissa.....	61

5 KEHITTÄMISKOHDE: OPPIMATERIAALI HISTORIALLISEN AJATTELUN TAITOJEN HARJOITTELEMISEEN.....	65
5.1 Tiedon muistaminen.....	66
5.2 Tiedon ymmärtäminen.....	76
5.3 Tiedon soveltaminen.....	83
6 POHDINTA.....	113
LÄHTEET:.....	119
LIITTEET	

1 JOHDANTO

Ihmisen olemukseen kuuluu elämän kelaaminen taakse- ja eteenpäin, menneisyyteen ja tulevaisuuteen, eikä pelkässä nykyhetkessä pysyminen ole mahdollista (Rantala & Ahonen, 2015, 15). Menneisyyttä koskevat käsitykset vaikuttavat ihmisen tulevaisuutta koskeviin odotuksiin, joten sillä miten historian opetus kouluissa toteutetaan, on vaikutusta siihen, millaisena tulevaisuus lastemme myötä avautuu. Tähän merkityshorisonttiin perustuu historiallisen ajattelun opettaminen alakoulussa.

Historiallisen ajattelun opettaminen tarkoittaa historian tavoitteiden ja sisältöjen välisen yhteyden ymmärtämistä ja avaamista. Se edellyttää luopumista opetusta perinteisesti hallinneesta kansallisesta sisältökaanonista ja siirtymistä tiedon rakentumista tarkastelemaan taitopainotteiseen opetukseen, jolloin ihmisestä tulee aktiivinen tiedon käsittelijä sen sijaan, että hän passiivisesti vastaanottaa valmiin kertomuksen. Siirtymää kohti historiallisen ajattelun taitoja kehittävää opetusta ovat ohjanneet yhteiskunnalliset muutokset ja niiden mukana opetukselle asetetut normit, mutta käytännön tasolla tavoitteiden ja sisältöjen välisen yhteyden löytyminen ja tarkoituksenmukainen hyödyntäminen ei ole ollut helppoa (Rantala ym. 2020).

Vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan historian opetuksen tehtävänä on perehdyttää oppilaat historiallisen tiedon luonteeseen, tiedon hankkimiseen ja historian peruskäsitteisiin (Opetushallitus, 2014, 257–259). Tavoitteena ovat opetussuunnitelman mukaan erilaiset tiedon hankkimisen, historian ilmiöiden ymmärtämisen ja historiallisen tiedon käyttämisen taidot. Sen sijaan sisältöjen osalta opettajan valinnanvapaus on hyvin suuri, sillä niitä opetussuunnitelmassa mainitaan viisi ja nekin laajoina kokonaisuuksina vailla pikkutarkkoja yksityiskohtia (Opetushallitus, 2014, 258). Opetussuunnitelman mukaan sisällöt tulee opetuksessa valita niin, että ne tukevat edellä mainittujen taitojen oppimista.

Taitojen asettamisella sisältöjen edelle on juuret 1990-luvun lopulla tehdyssä päätöksessä muuttaa aikaisempi yhtenäiseen identiteettikasvatukseen tähdännyt sisältöpainotteinen historian opetus yksilön ajattelun taitoja kehittäväksi opetuksesi (Ouakrim-Soivio & Rantala, 2017, 44; Rantala & Ahonen, 2015). Opetuksen painottuminen yhtenäisen kansallisen kertomuksen varaan on poistettu, jotta oppilaat saisivat historian opetuksessa mahdollisuuden oman henkilökohtaisen identiteettinsä rakentumiseen ja voisivat tiedonkäsittelytaitojen avulla kasvaa vastuullisiksi, aktiivisiksi sekä erilaisuutta ymmärtäviksi kansalaisiksi, joilla on taitoa lukea ja ajatella kriittisesti (Rantala ym., 2020, 20; Rantala & Ahonen, 2015, 11; Veijola 2016, 6). Näistä syistä opetussuunnitelmaan (2014) on sisällytetty edellä kuvatut taitotavoitteet. Historiallisen ajattelun taitoja opetetaan ja opitaan yhdessä oppiaineen sisältöjen kanssa. Opetuksen uudistamisessa on ollut kyse painopisteen muuttamisesta niin, että sisältöjen yhteys taitoihin eli tiedon rakentumiseen tulee selvästi esille. Opetussuunnitelmassa (2014) luetellaan sisältöalueet historiallisen ajattelun kannalta loogisessa, eli kronologisessa, järjestyksessä ja näihin kaikkiin tulee yhdistää opetussuunnitelmassa (2014) luetellut tavoitteet.

Suomalaiset historian opetuksen kehittäjät eivät ole valmistelleet edellä kuvattua suunnanmuutosta yksin, vaan kyse on laajemmasta länsimaisesta pyrkimyksestä muuttaa historian opiskelun painopiste sisällöistä kohti taitotavoitteita (esim. Harris ym., 2014; VanSledright, 2014; Rantala ym., 2020; Seixas & Morton, 2013). Tällä puolestaan on yhteys laajempaan ihmisen ajattelua koskevaan tutkimukseen, pedagogiseen keskusteluun ja oppimateriaalien valmistamiseen. Kyse on 1900-luvun jälkipuolella muodostuneesta ja vähitellen vahvistuneesta kasvatustieteellisestä ja oppimisteoreettisesta suunnanmuutoksesta behaviorismista kohti kognitiivista tutkimustraditiota (esim. Rantala & Ahonen, 2015, 44; Veijola, 2016, 7). Siinä missä behavioristit ovat keskittyneet tarkastelemaan koettujen ärsykkeiden aikaansaamaa käyttäytymisen muutosta, kognitiivisen psykologian piirissä on tutkittu sitä, mitä ihmisen mielessä tapahtuu ärsykkeiden ja käyttäytymisen välillä, eli ihmisen ajattelua (Woolfork, 2021). Kognitiivisen psykologian anti kasvatustieteille ja eri oppiaineiden didaktiikalle on

ollut muun muassa konstruktivistisen eli oppilaan oman tiedonrakentamisen mahdollistavan oppimiskäsityksen muodostuminen (Tynjälä, 1999).

Vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelmassa ei suoraan määritellä opetuksen kasvatusfilosofisia ja oppimisteoreettisia lähtökohtia, mutta opetussuunnitelman sisältämän oppimiskäsityksen mukaan opetuksessa tulee huomioida oppilaan oma ajattelu ja sen edistäminen (Opetushallitus, 2014, 17). Oppimisen tulee opetussuunnitelman (2014) mukaan olla yksin ja yhdessä tekemistä, ajattelemista, suunnittelua, tutkimista ja näiden prosessien monipuolista arvioimista. Oppilaiden tulee siten eri oppiaineita opiskellessaan sekä ajatella että arvioida omaa ajatteluaan. Tämän lisäksi opetussuunnitelmassa (2014) mainitaan vielä erikseen kriittinen ajattelu, ongelmanratkaisu ja ajattelutaitojen oppiminen. Koska historian opetuksen tavoitteet edellyttävät oppilaalta aktiivista ajattelua, voidaan todeta, että oppiaineen taitopainotteisuuteen siirtyminen on ollut osa edellä kuvattua yleistä kasvatusfilosofista ja oppimisteoreettista suunnanmuutosta (Veijola, Rautiainen & Mikkonen, 2016). Historian oppiaineessa tästä käytetään käsitettä historiallisen ajattelun taidot.

Historian opetuksen taitopainotteisuuteen siirtyminen on tapahtunut vähitellen 1990-luvulta lähtien, mutta opetusta ja oppilaiden osaamista koskevien tutkimusten mukaan opetus ja sen myötä osaaminen ovat edelleen sisältöpainotteisia (esim. Rantala ym. 2020; Ouakrim-Soivio & Rantala, 2017, 46; Ouakrim-Soivio ja Kuusela, 2020, 6–7, 50; Rantala & Ahonen, 2015). Historian opetus laajoine ajattelutaitotavoitteineen ei siten kansallisella tasolla ole sitä mitä sen pitäisi olla. Oma vaikutuksensa vallitsevaan tilanteeseen on sillä, etteivät opetuksen tueksi valmistetut oppimateriaalit erityisesti alakouluissa ole muuttuneet sen myötä, kun opetussuunnitelmat ovat uudistuneet (Manninen, 2014, 36–38). Tähän opetussuunnitelman (2014) asettamaan historiallisen ajattelun taitoja koskevan opetusvelvoitteen mukaiseen opetusmateriaalin puutteeseen tämä pro gradu -tutkielma pyrkii tuomaan yhden ratkaisun.

Tutkimukseni tavoitteena on selvittää mahdollisuutta opettaa historiallisen ajattelun taitojen kehittymistä systemaattisesti niin, että kaikki opetussuunnitelman asettamat tavoitteet tulevat huomioiduksi. Tutkimusaiheen pariin minut johdattivat koulutukseni ja työkokemukseni historian aineenopettajana.

Olen työssäni alakoulun aineenopettajana todennut historian sisältöjen ja tavoitteiden yhdistämisen olevan hankalaa, koska valmiit oppimateriaalit eivät tue tavoitteiden systemaattista opettamista. Omaa oppimateriaalin valmistamistani on puolestaan haitannut hajanainen käsitys historialliseen ajatteluun liittyvien osataitojen välisestä yhteydestä ja niiden tarkoituksenmukaisesta järjestämisestä opetusta suunniteltaessa. Tätä taustaa vasten koen tarpeelliseksi tutkia historiallista ajattelua kehittävän oppimateriaalin valmistamista alakoulun kontekstissa.

Koska tutkimuksessa käsitellään ajattelun taitojen opettamista, on tutkimuskysymyksen asettelu luontevaa yhdistää Lorin Andersonin ja David Kratwohlin (2001) ajattelun taitojen opettamista koskevaan taksonomiaan ja erityisesti siitä historian tavoitteiden arviointia varten muotoiltuun sovellukseen (Ouakrim-Soivio, 2016a). Tutkimushypoteesini on, että taksonomian avulla voidaan muodostaa sisäisesti looginen ja toimiva kokonaisuus, jossa opetussuunnitelman (2014) historiallista ajattelua koskevista tavoitteet yhdistyvät valittuun sisältöalueeseen. Hypoteesi perustuu opetussuunnitelman (2014) sekä Andersonin ja Kratwohlin (2001) taksonomian väliseen yhteyteen (Ouakrim-Soivio, 2016b). Koska tutkimusaihe käsittelee oppimista, tutkimuksessa tulee huomioida oppimisen teoreettisen lähtökohdat taksonomian ja historiallisen ajattelun näkökulmasta sekä historian opetuksen didaktiikan piirissä kehitetyt opetuksen pedagogiset mallit.

Tutkin tässä kasvatustieteellisessä kehittämistutkimuksessani, miten opetussuunnitelman (2014) mukaisia historiallisen ajattelun taitoja voidaan systemaattisesti opettaa Andersonin ja Kratwohlin (2001) taksonomian avulla alakoulun historian opetuksessa. Toiseksi tutkin, millaisen Andersonin ja Kratwohlin (2001) taksonomiaan perustuvan oppimateriaalin avulla historian tavoitteet voidaan yhdistää osaksi yhden sisältötavoitteen opiskelua. Tutkimus on metodiltaan kehittämistutkimus, jossa aineistoa tulkitaan hermeneuttisin menetelmin.

2 HISTORIAN OPETUKSEN KEHITTÄMISEN TEO- REETTISET LÄHTÖKOHDAT

2.1 Historian opetuksen tavoitteet ja niiden toteutuminen

Opetussuunnitelmassa historian oppiaineen tehtävää ja tavoitteita kuvataan käyttämättä historiallisen ajattelun käsitettä (Opetushallitus, 2014, 257). Tavoitteet ja oppiaineen tehtävän kuvailu ovat kuitenkin yhteneväisen sen kanssa, miten historiallinen ajattelu määritellään oppiaineen didaktiikassa, joten voidaan sanoa, että opetussuunnitelman (2014) tavoitteet ovat historiallisen ajattelun kokonaisuuteen sisältyviä osataitoja. Koska historiallinen ajattelu on vakiintunut käsite historian didaktiikassa (kts. esim. Rantala & Ahonen, 2015), sitä on perusteltua käyttää tässä aihetta käsittelevässä tutkimuksessa.

2.1.1 Historiallinen ajattelu opetuksen tavoitteena

Historiallinen ajattelu on tutkimukseni avainkäsitteistä keskeisin, mutta samalla vaikeasti määriteltävä, koska se on käsite, joka koostuu useista osa-alueista. Käsitettä käytetään myös rinnakkain historiatietoisuuden kanssa ja toisaalta sen yhteydessä puhutaan usein historian tekstitaidoista. Miten historiallisen ajattelun käsite tulisi siten määritellä ja mitä osataitoja siihen voidaan ajatella sisältyvän? Historiallista ajattelua, historiatietoisuutta ja historian tekstitaitoja opetussuunnitelman (2014) asettamien taitotavoitteiden kontekstissa on tutkinut Anna Veijola, joka näkee näiden käsitteiden tarkemman määrittelyn tärkeäksi, koska sillä on vaikutusta siihen, millaisena historian opetus ja arviointi toteutuvat (Veijola, 2016). Veijolan mukaan historiallinen ajattelu tavoittelee nykyisyydessä merkittävää historiallista tietoa, joka on saavutettavissa tieteenalalle tyypillisin ajattelutavoin. Tästä on kyse historiallisessa ajattelussa. Tieteenalalle tyypilliset ajattelutavat ovat puolestaan niitä yksittäisiä taitotavoitteita, joita luetel-

laan esimerkiksi suomalaisessa perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2014) ja joita koskevaa tieteellistä keskustelua länsimaiset historian didaktikot ja aineenopettajat käyvät jatkuvasti. Näin ollen historiallisen ajattelun osataitoja ovat erilaisten historian lähteiden tunnistaminen, tulkinnallisuuden havaitseminen, aikakausijaottelun hahmottaminen ja aikakausiin liittyvien käsitteiden käyttäminen, ihmisen toiminnan motiivien ymmärtäminen, syiden ja seurauksien sekä muutosten ja jatkuvuuksien hahmottaminen, ihmisen toiminnan selittäminen sekä sen ymmärtäminen, että samat muutokset ovat voineet tarkoittaa eri asioita eri ihmisille (Opetushallitus, 2014, 257).

Historiallisen ajattelun kehittymistä tutkinut yhdysvaltalainen Bruce VanSledright näkee historiallisen ajattelun lähtevän historiallisten kysymysten esittämisestä (VanSledright, 2014, 32-33). Tähän tarvitaan erilaisten kognitiivisten strategioiden hallintaa sen mukaan, onko kyseessä historiallinen perspektiivi vai historiallinen metodi (VanSledright, 2014, 33; Veijola, 2016, 11). Historiallisella perspektiivillä tarkoitetaan tulkitsemisessä tarvittavaa historiallisen merkittävyyden tarkastelua, syiden ja seurausten hahmottamista, muutoksen ja jatkuvuuden hahmottamista sekä historiallisen empatian kehittämistä, kun taas historiallisella metodilla tarkoitetaan menneisyyden sosiaalisten ilmiöiden tarkastelua, hypoteesien esittämistä, lähteiden tarkastelemista, lähteiden luotettavuuden arviointia sekä annettuun kysymykseen vastaamista (VanSledright, 2014, 32-33).

Historiallisten kysymysten esittäminen on historiallisen ajattelun lähtökohta ja näin ollen taito, jonka itsenäinen hallinta on opetuksen tavoite. Kysymysten eksakti muotoilu edellyttää kuitenkin erityisesti alkuvaiheessa opettajan mallintamista (VanSledright, 2014, 34), joten se on otettava opetusta koskevissa ratkaisuisissa toiminnan lähtökohdaksi. Kysymysten muodostamista käsitellään tarkemmin tutkimusluvussa neljä.

Historiallisen ajattelun käsitettä käytetään usein rinnakkain historiatietoisuuden käsitteen kanssa. Niiden määrittelyssä onkin paljon yhteistä. Veijolan mukaan historiatietoisuus liittyy enemmän identiteetin rakentumiseen, mutta käsitteiden välinen ero on käytännössä hyvin pieni (Veijola, 2016, 10-12). Historiatietoisuuden käsitettä on Veijolan mukaan käytetty erityisesti Saksassa, mut-

ta jossain määrin myös Ruotsissa ja Suomessa. Tässä tutkimuksessa käytetään historiallisen ajattelun käsitettä, koska se kuvaa paremmin historian taitotavoitteita kokonaisuutena ja sopii kattavammin tutkimuksessa sovellettavan taksonomian tiedollisiin ja kognitiivisiin ulottuvuuksiin. Historian taitotavoitteisiin sisältyy myös identiteetin rakentuminen, mutta se koskee vain tavoitetta T1 (opetushallitus, 2014, 257) eikä siten ole tämän tutkimuksen keskiössä. Näistä syystä tässä tutkimuksessa voidaan historiatietoisuuden sijaan käyttää historiallisen ajattelun käsitettä.

Historiallisen ajattelun yhteydessä puhutaan tavallisesti myös historian tekstitaidoista (*historical literacy*). Niitä on vaikea erottaa toisistaan, koska historialliset lähteet ovat yleensä erilaisia tekstejä. Veijolan mukaan historian tekstitaitojen opettaminen ja osaaminen vaativat ymmärrystä oppiaineelle tyypillisistä tiedonmuodostuksen periaatteista ja ajattelun taidoista (Veijola, 2016, 14), joten voidaan todeta, että historian tekstitaidot ja historiallinen ajattelu kehittyvät yhdessä. Tämänhetkisen tekstikäsitteen mukaan teksti voi olla hyvin monenlainen ja -muotoinen kokonaisuus, joten tekstien kirjo vaihtelee perinteisestä kirjaimin muodostetusta kokonaisuudesta aina puhuttuun tai esimerkiksi rakennettuun tai soitettuun kokonaisuuteen. Puhutaan multimodaalisista teksteistä, joiden ymmärtämiseen tarvitaan monilukutaitoa (Opetushallitus, 2014, 22). Samalla voidaan kuitenkin todeta, ettei monilukutaito historian kontekstissa tarkoita mitä tahansa yleisiä luetun ymmärtämisen taitoja, vaikka niitäkin voi siihen sisältyä, vaan sellaisia taitoja, joissa otetaan huomioon historian tieteenalan erityinen luonne (kts. Luukka, 2013; opetushallitus, 2014, 28), eli tiedon rakentumisen sidos menneisyyttä koskeviin lähdeaineistoihin (esim. Rantala ym. 2012; Rantala & Ahonen, 2015).

Historian tekstitaitoja tarvitaan lähteiden lukemisessa ja tulkitsemisessä. Niissä voidaan erottaa kolme ajatusprosessia: lähteen luonteen ja tarkoituksen tarkastelu, ajallinen ja paikallinen sijoittaminen eli kontekstualisointi sekä lähteiden keskinäinen vertailu (Wineburg, 2001; kts. myös Seixas & Morton, 2013, 42). Tällainen lähestymistapa historialliseen tietoon yhdistää historian tieteenalan kielitieteen tieteenalaan (Veijola, 2016, 14), mikä on tärkeää huomioida suunniteltaessa taitoperustaista historian opetusta. Tästä syystä tutkimuksessa-

ni huomioidaan tarkoituksenmukaisella tavalla tekstien lukemiseen liittyvä kielitieteellinen tutkimus.

Historiallisen ajatteluun sisältyvät osataidot on opetussuunnitelmassa ryhmitelty kolmeen kokonaisuuteen: menneisyyttä koskevan tiedon hankkimiseen, historian ilmiöiden ymmärtämiseen sekä historiallisen tiedon käyttämiseen (Opetushallitus, 2014, 257 ja 259). Nämä kaikki sisältävät useita tavoitteita. Tavoitteilla puolestaan on tarkemmin määritellyt kriteerit kuudennen luokan päättöarvioinnin arvosanalle kahdeksan. Näiden laajempien kokonaisuuksien lisäksi opetussuunnitelmaan sisältyy tavoite T1 eli oppilaan ohjaaminen kiinnostumaan historiasta tiedonalana ja identiteettiä rakentavana oppiaineena. Tavoitteella on yhteys historialliseen ajatteluun, mutta opetussuunnitelmassa sitä käsitellään kuitenkin itsearviointiin liittyvänä metakognitiivisena taitona, jota ei arvioida.

Tiedon hankkiminen menneisyydestä sisältää historian lähteiden tunnistamisen (T2) sekä historiatiedon tulkinnallisuuden havaitsemisen (T3) (Opetushallitus, 2014, 257). Kuudennen luokan päättöarvioinnissa arvosanan kahdeksan kriteereinä näiden tavoitteiden osalta on, että oppilas osaa ohjatusti etsiä historiatietoa erilaisista tietolähteistä (T2) ja että oppilas osaa erottaa toisistaan faktan ja tulkinnan (T3) (Opetushallitus, 2014, 259). Opetussuunnitelma ohjaa siten arvioimaan historian tietolähteiden tunnistamisen ja tiedon tulkinnallisuuden havaitsemisen taitoja.

Historian ilmiöiden ymmärtäminen sisältää oppiaineelle luontaisen tavan jakaa menneisyys aikakausiin ja käyttää niihin liittyviä historiallisia käsitteitä (T4), ihmisen toiminnan motiivien ymmärtämisen (T5), syiden ja seurauksien hahmottamisen (T6), muutoksen tunnistamisen oman perheen tai yhteisön historiassa sekä muutoksen ymmärtämisen ilmiönä, jolla on erilaiset vaikutukset eri ihmisille (T7) sekä jatkuvuuksien hahmottamisen historiassa (T8) (Opetushallitus, 2014, 257). Kuudennen luokan päättöarvioinnissa arvosanan kahdeksan kriteereinä näiden tavoitteiden osalta on, että oppilas tunnistaa keskeiset historiaan liittyvät ajan jäsentämismuodot sekä osaa antaa esimerkkejä eri aikojen yhteiskunnille ja aikakausille ominaisista piirteistä (T4) (Opetushallitus, 2014, 259). Opetussuunnitelman mukaan hänen tulee myös pystyä eläytymään

menneen ajan ihmisen asemaan ja kertomaan tämän toimintaan vaikuttaneita motiiveja (T5). Lisäksi oppilaan tulee opetussuunnitelman mukaan tunnistaa ja osata antaa esimerkkejä historian ilmiöiden syy- ja seuraussuhteista (T6), osata kuvata muutoksia, kertoa miksi muutos ei ole sama asia kuin edistys ja osata antaa joitakin esimerkkejä, miten muutos on tarkoittanut eri asiaa eri ihmisten ja ryhmien kannalta (T7) sekä osata antaa esimerkkejä ilmiöiden jatkuvuudesta aikakaudesta toiseen (T8).

Historiallisen tiedon käyttäminen sisältää muutosten syiden kuvailemisen (T9), tukintojen muuttumisen selittämisen uusien lähteiden tai tarkastelutapojen myötä (T10) sekä ihmisen toiminnan selittämisen (T11) (Opetushallitus, 2014, 257). Kuudennen luokan päättöarvioinnissa arvosanan kahdeksan kriteereinä on, että oppilas osaa kuvailla pääpiirteittäin joidenkin tarkasteltavien ilmiöiden syy- ja seuraussuhteita (T9), osaa selittää esimerkkien avulla, miksi sama tapahtuma tai ilmiö voidaan tulkita eri tavoin (T10) ja osaa esittää tarkastelun kohteena olevasta asiasta kertomuksen eri toimijoiden kannalta (T11) (Opetushallitus, 2014, 259). Kriteerien ei tarvitse kaikilta osin täyttyä, jotta oppilas saavuttaa vähintään arvosanan kahdeksan, vaan heikompaakaan osaamista jonkin kriteerin kohdalla voi kompensoida jonkin toisen kriteerin hyvää osaamista korkeammalla osaamisella (Ouakrim-Soivio & Rantala, 2017, 48).

Tässä tutkimuksessa opetussuunnitelman (2014) sisältämiä historiallisen ajattelun taitoja tarkastellaan tavoitteiden ja päättöarvosanan kahdeksan kriteerien mukaisesti. Opetushallitus on perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) voimaantulon jälkeen julkaissut yksityiskohtaiset arviointiohjeet myös arvosanoille 5, 7, 8 ja 9, ja ne tulevat voimaan elokuussa 2023 (Opetushallitus, 2023). Voimme kuitenkin todeta, että arvosanan kahdeksan eli hyvää osaamista koskeva kuvaus sopii edelleen opetusta ohjaavaksi tavoitteeksi. Kiihtävä arvosana yhdeksän edellyttää arvosanaa kahdeksan monipuolisemmin osoitettua osaamista, mutta sisällöllisesti niissä on kyse samantyyppisistä taidoista.

2.1.2 Historiallisen ajattelun toteutuminen opetuksessa

Ajattelun taitoja korostavien tavoitteiden siirtyminen käytännön opetustyöhön on opetushallituksen teettämien selvitysten mukaan toteutunut selvästi toivotua heikommin (Ouakrim-Soivio & Rantala, 2017, 46; Ouakrim-Soivio & Kuuse-la, 2012). Samaan suuntaiseen lopputulokseen ovat tulleet myös asiaa luokka-huoneissa tutkineet historian opetuksen ammattilaiset. He ovat ilmaisseet huolensa vallitsevasta tilanteesta, jossa perinteinen sisältöihin keskittyvä opetus hallitsee edelleen historian opiskelua taitojen harjoittamisen jäädessä sivuun tai kokonaan pois (Rantala ym., 2020). Heidän tutkimuksensa mukaan erityisesti alakouluissa oppitunnit ovat hyvin oppikirjavetoisia. Oppikirjoja puolestaan hallitsee leipäteksti, jonka puutteena tutkijoiden mukaan on keskittyminen yhteen tekstilajiin eli genreen. Opetusaineiston monipuolisuus ja ajattelutaitojen kehittämisessä tärkeä historiallisten lähteiden tarkastelu jää liian usein opetuksesta pois, kun opettajat keskittyvät harjoittamaan tekstin ymmärtämisen taitoja oppikirjojen runsaiden, mutta historiallisen ajattelun taitojen oppimisen kannalta heikkolaatuisten, tekstien avulla (Rantala ym., 2020, 41–42 ja 61).

Oppilaiden hallitsemien taitojen osalta tilanne ei riittävässä määrin parane aineopettajavetoisissa yläkouluissa ja lukioissakaan, joissa osa opettajista jättää taitojen harjoittamisen liian vähälle tai kokonaan opetuksesta pois (Ouakrim-Soivio & van den Berg, 2022; Rantala ym. 2020). Tästä alakoulusta yläkouluun ja lukioon jatkuvasta sisältövetoisesta opetuksesta on seurauksena taitojen heikko hallinta läpi koulupolun lapsuudesta aikuisuuteen. 2000-luvulla on tehty useita tutkimuksia lukiolaisten historiallisen ajattelun taidoista (Ouakrim-Soivio & van den Berg, 2022; Rantala & van den Berg, 2013; Rantala & Veijola, 2016). Niiden mukaan lukiolaiset suoriutuvat odotuksia heikommin tehtävistä, jotka liittyvät historiallisten lähteiden käyttämiseen ja sitä kautta historiallista ajattelua vaativiin tehtäviin. Näin siitä huolimatta, että historiallisen ajattelun taitotavoitteita on ollut opetussuunnitelmissa jo 1990-luvulta lähtien, tosin vähitellen voimistuen.

Taitotavoitteiden saavuttamista koskevassa suomalaisessa tutkimuksessa on keskitytty erityisesti historiallisten lähteiden tulkitsemista koskeviin taitoi-

hin (esim. Ouakrim-Soivio & van den Berg, 2022; Rantala ym. 2012; Rantala & van den Berg, 2013; Rantala & Veijola, 2016). Tätä voidaan perustella sillä, että tietomme menneisyydestä muodostuu siitä jääneiden lähteiden perusteella. Historiallisten lähteiden tulkintaan ja niistä tehtäviin päätelmiin liittyvät taidot pitävät siten ikään kuin sisällään muita taitoja, kuten syiden ja seurausten sekä muutoksen ja jatkuvuuden hahmottamisen, ihmisten toiminnan motiivien ymmärtämisen sekä aikakausijaon ja siihen liittyvän käsitteistön hallinnan. Tutkimuksen keskittyminen historiallisia lähteitä koskeviin taitoihin saattaa kuitenkin hämärtää kokonaiskäsitystä historiallisen ajattelun taidoista, koska tutkimuksissa ei välttämättä tarkastella sen osien välistä yhteyttä.

Historiallisen ajattelun taitojen opettamisessa on kyse sekä opetussuunnitelman opettajille asettamista velvoitteista että nykypäivän yhteiskunnassa tarvittavista tärkeistä kansalaistaidoista (Ouakrim-Soivio & van den Berg, 2022). Valtavien multimodaalisten tekstimäärien tietoyhteiskunnissa on tärkeää osata arvioida tarjotun informaation luotettavuutta ja asettaa se kontekstiinsa (Rantala ym. 2020). Kuten Veijola on todennut, kyse on 2000-luvulla vaadittavista tiedon kanssa toimimisen vaatimuksista, joihin sisältyvät esimerkiksi luku- ja ajattelutaidot (Veijola, 2016). Tähän liittyy opetussuunnitelman historiaa koskeva kuvaus, jonka mukaan oppiaineen tehtävä on tukea oppilaiden kasvua vastuulliseksi, aktiiviseksi ja erilaisuutta ymmärtäväksi yhteiskunnan jäseniksi (Opetushallitus, 2014, 257). Näiden nykypäivän kansalaistaitojen oppimiseen historian opiskelu tarjoaa erinomaisia mahdollisuuksia. Jos muutoksen tuomiin mahdollisuuksiin ei tartuta, vaarana on historian opetuksen vieraantuminen yhteiskunnasta sen lakattua vastaamasta ihmisten tarpeisiin (Veijola, Rautiainen & Mikkonen, 2016).

Rantalan ym. mukaan syitä erityisesti alakouluissa vallitsevaan opetuksen sisältöpainotteisuuteen on mahdollisesti useita (Rantala ym., 2020, 58, 61–63, ja 184). On pohdittu luokanopettajien heikkoa kiinnostusta historian opetuksen kehittämistä kohtaan, kun kyseisen oppiaineen tunteja on muihin oppiaineisiin nähden hyvin vähän eli oppiaineen asema on alakoulussa hyvin marginaalinen. Toisaalta katse on käännetty luokanopettajakoulutuksen ja sieltä juontuviin opettajien osaamisen puutteisiin. Kolmantena selityksenä voi olla opettajien

heikko luottamus oppilaiden kykyihin ajatella historiallisesti, vaikka käsitys on tutkimuksissa osoitettu virheelliseksi. Neljäntenä selityksenä saattaa olla taitojen opettamisen ohella niiden arvioinnin kokeminen vaikeana, jolloin sekä opetus että arviointi on helpompaa toteuttaa perinteisenä sisällöllistä osaamista mittaavana kokeena. Tätä Rantalan ym. (2020) esiin tuomaa hankaluutta on sittemmin pyritty ratkaisemaan historian opetukseen muotoillun taksonomian avulla (Ouakrim-Soivio & Rantala, 2017, 46). Taksonomia kuvataan tutkimusluvussa kolme. Viidentenä mahdollisena selityksenä on helposti saatavilla olevan opetusmateriaalin puute (Rantala ym., 2020, 125), jota tarvetta tämä tutkielma pyrkii osaltaan täyttämään.

Edellä kuvattujen syiden lisäksi voidaan pohtia historian tieteenalan sisäisten tekijöiden merkitystä historian opetuksen hitaalle muutokselle. Jo 1980-luvulla Pilli toi esille historian tutkijoiden heikon kiinnostuksen opettamisen ja oppimisen empiiriseen tutkimukseen (Pilli, 1988, 3), ja vasta vuonna 2016 Veijola, Rautiainen ja Mikkonen totesivat historian pedagogiikan olevan nouseva tutkimusala (Veijola, Rautiainen & Mikkonen, 2016, 251). 2000-luvulla tutkimuksessa ja siitä käytävässä keskustelussa tämä voidaankin selvästi havaita, mutta vielä se ei näy kattavana alakoulujen opetuksen ja oppimateriaalin muutoksena.

Kansainvälisesti tarkasteltuna historian opetuksen tilanne on samankaltainen hyvin monessa maassa: opetuksen suuntaa on historian didaktiikan puolelta ja paikoin opetussuunnitelmienkin osalta yritetty muuttaa, mutta opetuksessa keskitytään kansalliseen sisältökaanoniin ja yksityiskohtien muistamiseen. Suunnanmuutosta kaivataan yleisesti ottaen sellaisissa maissa, joiden ajatellaan kuuluvan länsimaisiin demokratioihin (Ahonen, 2016; kts. myös Rantala ym. 2020, 169–175; Veijola ym., 2016). Historiallisen ajatteluun liittyvillä tavoitteilla ja demokraattisella yhteiskunnalla on yhteys, sillä kyse on Ahosen mukaan kriittiseen ajatteluun, dialogiin ja ”toiseuden” ymmärtämiseen liittyvistä taidoista, jollaisille on tilausta ja tilaa juuri demokratioissa (Ahonen, 2016). Ahonen jatkaa, että yhtenäiseen sisältökaanoniin pyritään sen sijaan tyypillisesti sellaisissa maissa, joissa vallan keskittyminen on tavallista. Syynä tähän on Ahosen mukaan vallanpitäjien mahdollisuus vaikuttaa menneisyyttä koskevien selitysten avulla ihmisten tulevaisuuden odotuksiin.

Toisaalta länsimaisissa demokratioissakin vaikuttavat erilaiset vastavoimat, joiden keskuudessa esiintyy pyrkimystä vahvistaa yhtenäisen kansallisen kertomuksen asemaa opetuksessa liian liberaaliksi koettua moninäkökulmaisuuksia vastaan (Ahonen, 2016; Rantala ym. 2020, 173). Esimerkiksi Tanskassa ja Alankomaissa tällä on Rantalan ym. (2020) mukaan ollut vaikutustakin, kun opetussuunnitelmien aiemmasta tiedonalalähtöisestä painotuksesta on palattu takaisin opetettavien sisältöjen tarkkaan määrittelyyn. Britanniassa sen sijaan konservatiivipuolueen opetusministeri joutui vuonna 2013 vetämään opetussuunnitelman uudistamista koskevan esityksensä pois, kun opettajat nousivat vastustamaan brittiläisiä sankareita ja yhtenäistä kansallista kertomusta korostavaa opetussuunnitelmaa (Rantala ym. 2020, 173–174). Britannia onkin Rantalan ym. mukaan siinä suhteessa länsimainen poikkeus, että siellä historialliseen ajatteluun pohjaava opetus on jo niin vakiintunut osaksi kouluopetusta, että opettajat osaavat ja haluavat puolustaa sitä sisältöpainotteisilta muutoksilta. Kansainvälisessä vuorovaikutuksessa kehittynyt taitopainotteinen opetus on saanut Britanniassa merkittävästi tukevamman jalansijan kuin esimerkiksi Yhdysvalloissa, jossa sekä lasten kriittisen ajattelun taitoja (Lipman, 2019) että historiallisen ajattelun taitoja koskevilla kasvatusta ja opetustavoitteilla on pitkät, kylmän sodan poliittiseen vastakkainasetteluun ulottuvat juuret (Reisman, 2012).

Historian opetusta Yhdysvalloissa tutkineen Avishag Reismanin mukaan historialliseen ajatteluun painottuvaa opetusta kehitettiin maassa ensimmäisen kerran 1960 ja 1970-luvuilla, kun opetuksen keskiöön nostettiin lähdetyöskentely ja historiallisen tiedon rakentuminen perinteisen oppikirjapainotuksen sijaan (Reisman, 2012). Reisman kuitenkin toteaa, että uudistusyritykset hiipuivat pian käytännön järjestelyihin liittyvistä syistä. 2010-luvulla taitopohjaista opetusta koskeva keskustelu nousi Reismanin mukaan esiin aiempaa voimakkaampana ja opetusta on sittemmin kehitetty yhdessä laajempien tekstitaitoihin liittyvien tavoitteiden kanssa. Opettajien halussa ja valmiuksissa omaksua painopisteen muutosta on kuitenkin suuria eroja (esim. VanSledright, 2011 & 2014; Wideburg, 2001), joten ei voida sanoa, että Yhdysvalloissa opetus olisi yleisesti ottaen muuttunut sisältöpainotteisesta taitopainotteiseksi. Korkeakoulutasolla

keskustelua käydään kuitenkin paljon päätellen jo pelkästään siitä aiheesta koskevien artikkelien määrästä, johon olen tätä tutkimustani tehdessäni tutustunut. Huolta kannetaan niin opetuksen painopisteestä kuin koko oppiaineen arvostuksesta muiden oppiaineiden joukossa. Kuten tunnettu historiallisen ajattelun uranuurtaja Sam Wineburg on todennut, käsitykset menneisyydestä ovat vahvasti läsnä jokapäiväisessä poliittisessä keskustelussa, mutta siellä, missä sillä on eniten merkitystä, eli luokkahuoneissa ja opettajankoulutuksessa, historian oppiaineen asema on kaikkea muuta kuin turvattu (Wineburg, 2001, 5). Oppiaineen arvostus puolestaan vaikuttaa siihen, missä määrin sen opetuksen kehittämistä pidetään tärkeänä.

Ahonen on tarkastellut yhtenäistä historian kaanonia kannattavaa ja vastustavaa keskustelua sen tietoteoreettisista ja eettisistä näkökulmista (Ahonen, 2016). Tietoteoreettisella näkökulmalla tarkoitetaan kriittisiin tiedonkäsittelytaitoihin keskittyvän opetuksen kannattamista ja eettisillä näkökulmilla taito- ja sisältöpainotteisen opetuksen eettistä tarkastelua. Ahosen mukaan tietoteoreettisen näkökulman edustajat ovat korostaneet menneisyyttä koskevan tiedon luontaista moniperspektiivisyyttä ja todenneet sen johtavan yhden kertomuksen mahdottomuuteen. Eettisistä näkökulmista tarkasteltuna taas molemmille vaihtoehdoille on löydettävissä eettisesti kestävä perustelut: yhtäältä yhteisöillä voi olla oikeus identiteettiin, joka perustuu yhteisen historiallisen jatkuvuuden kokemukseen, ja toisaalta monikansallisissa valtioissa historiallisen ajattelun taidoilla voidaan torjua konflikteja ja loiventaa niiden jälkimaininkeja. Koska valtiot ovat yleensä monikansallisia, Ahonen on päätenyt pohdinnassaan siihen johtopäätökseen, että yhtenäiseen kansallismieliseen sisältökaanoniin pitäytyminen historian opetuksessa on avoimeen historialliseen dialogiin verrattuna historian etiikan vastainen ratkaisu. Tällä hetkellä näyttää siltä, että tähän saamaan lopputulokseen on yleisesti päädytty länsimaisessa historian didaktiikassa.

2.1.3 Historian opetuksen uudistusyrityksiä

Suomessa on alakoulun historian opetuksen uudistamisen tueksi vain vähän valmista opetusmateriaalia. Tutkijayhteisön ja aineenopettajien keskuudessa taitopainotteisuudesta käydään keskustelua, mutta oppikirjoja koskevissa ratkaisuissa tämä toteutuu yleensä heikosti (Manninen, 2014, 3). Poikkeuksena oppikirjojen joukossa on 2010-luvulla julkaistu oppikirjasarja *Mennyt* (2016) (ruotsinkielisenä painoksena *Förr i Tiden*), jossa historiallisen ajattelun opettaminen on otettu koko opetuksen kantavaksi tavoitteeksi. Ratkaisu ei ole yllättävä, koska kirjasarjan tekijöistä Jukka Rantala ja Marko van den Berg kuuluvat juuri siihen tutkijoiden ja aineenopettajien joukkoon, joka pyrki aiheita koskevalla tutkimuksella ja keskustelulla viemään opetuksen painopistettä opetussuunnitelman määrittämään suuntaan.

Oma kokemukseni alakoulun oppikirjavalinnasta on kuitenkin *Mennyt* -oppikirjan (2016) suhteen opetussuunnitelman (2014 tavoitteiden kanssa vastakkainen: alakoulussa, jossa muutamia vuosia sitten työskentelin, kyseinen oppikirjasarja haluttiin luokanopettajien taholta vaihtaa, koska historiallinen ajattelu oli opettajille vieras käsite eikä oppikirjasarjan ideaa siten ymmärretty. Materiaalin sisältämät runsaat tekstit koettiin oppilaille liian työläiksi omaksua, joten oppimateriaali vaihdettiin *Forum* -kirjasarjaan, (2010) jossa on lyhyet tekstit, paljon kuvia ja käytännölliseksi koettuja tiivistelmälaatikoita. *Mennyt* -kirjasarjan *Taitojen vihkoa* (2016) ei kyseisessä koulussa koskaan hankittu oppilaiden käyttöön, mikä mielestäni osaltaan kertoo siitä, miten vieras asia taitojen opettaminen opettajille oli, sillä siihen on koottu erityisesti historiallista ajattelua kehittävät tehtävät. Kyseisessä alakoulussa historian oppiaineen tavoitteena nähtiin siten olevan faktoiksi koettujen asioiden muistiin painaminen, ei ajattelutaitojen kehittäminen. Valtakunnallisella tasolla *Mennyt* -oppikirjasarja (2016) on jäänyt yhdeksi mahdollisuudeksi muiden joukossa eikä samalle tavoitteelle perustuvia oppimateriaaleja ole julkaistu muiden kustantajien toimesta.

Olen opettanut *Mennyt* -oppikirjasarjaan (2016) tukeutuen alakoulussa historiaa yhden vuoden ajan. Mielestäni sen avulla on mahdollista opettaa kattavasti historiallisen ajattelun taitoja, mutta harmillisen sirpaleisella tavalla.

Ajattelun taitojen opettamisesta puuttuu selkeä systemaattisuus, joka auttaisi oppilasta yhtäältä havainnoimaan, mitä taitoja hän harjoittelee, miten hän niissä edistyy ja mitä taitoja arvioidaan sekä toisaalta muodostamaan itselleen käsitystä historialliseen ajatteluun liittyvästä kokonaisuudesta. Opettajalle systemaattisuus mahdollistaisi oppilaan osaamisen kokonaisvaltaisen seuraamisen ja sen myötä taitojen kattavan arvioinnin. Tästä syystä kyseistä oppimateriaalia voisi vielä muokata toivottuun suuntaan.

Historiallisen ajattelun opettamisen kehittämiseen liittyviä opinnäytetöitä on tehty yliopistoissa hyvin vähän. Yksi näistä on Marika Mannisen kehittämistutkimus, jossa hän on muotoillut historiallista ajattelua ja siihen liittyvää teksti-taitojen harjoittelua varten opetusmateriaalin genrepedagogisesta näkökulmasta (Manninen, 2014). Mannisen tavoin voin todeta, että tarkoituksenmukaisen opetusmateriaalin valmistamiselle on historian opetuksessa merkittävä tarve.

Historian opettajana ja opetuksen kehittäjänä työskennellyt Najat Ouakrim-Soivio on lähestynyt historian opetusta koskevien taitotavoitteiden toteutumisesta koskevaa haastetta valmiiden oppimateriaalisen sijaan toisesta suunnasta, ajattelutaitoja koskevasta teoriasta (Ouakrim-Soivio, 2016a). Hän on yhdistänyt Andersonin ja Kratwohlin (2001) ajattelun taitoja koskevan ja hierarkisesti järjestyvän taksonomiataulun historian oppiaineeseen, tavoitteenaan tarjota historian opetukseen toimiva väline opetussuunnitelman mukaisten historiallisen ajattelun taitojen opettamiseen ja arvioimiseen (Ouakrim-Soivio, 2016a, 67). Ouakrim-Soivion muotoilemassa taksonomiataulussa historiallinen sisältötieto yhdistetään siihen tiedolliseen ja kognitiiviseen prosessin ulottuvuuteen, jossa oppilaan tiedon rakentuminen on etenemässä. Ouakrim-Soivio on valmistanut taksonomian erityisesti historiallisen ajattelun taitoja koskevan arvioinnin tueksi, mutta, kuten hän toteaa, sen avulla voi suunnitella ja toteuttaa opetusta, jota sitten, samalla tavoin taitotasojen mukaisesti, arvioidaan. Taksonomian hyödyntämisestä historian opetuksessa ei ole tutkimustietoa, mutta jotain voi mielestäni päätellä siitä, ettei sitä hyödyntävää julkista opetusmateriaalia ole saatavilla. Jos taksonomiaa hyödynnetään opetuksessa, on se todennäköisesti yksittäisten opettajien henkilökohtaiseen tai suppealle käyttäjäjoukolle tarkoitettua.

Tarkasteltaessa historiallisen ajattelun taitoja koskevaa pedagogista kehittämistyötä kansainvälisessä kontekstissa, voidaan todeta, että uudistamistyö on anglosaksisissa maissa edennyt yleisesti ottaen pidemmälle kuin muissa länsimaissa. Tältä suunnalta olemme saamassa merkittäviä vaikutteita omiin pedagogisiin ratkaisuihimme. Yhdysvalloissa kehitettiin 2010-luvulla *Reading like a historian* -metodi, joka pohjautuu samoihin lähtökohtiin kuin 1960 ja 1970-lukujen uudistusyritys (Wineburg ym., 2011). Aiemmasta yrityksestä sen erottaa kuitenkin vahva käytännölläisyys, minkä toivotaan johtavan opetuksessa edellistä parempiin tuloksiin. Opetuksen keskiössä ovat kulloisenkin sisällöllisen aiheen mukaiset historialliset dokumentit, joita pyritään annettujen ohjeiden mukaan lukemaan kuin historian tutkijat. Tärkeää on oppia päätelmien, tulkintojen ja taustatietojen hakemisen taitoja. *Reading like a historian* -metodi näyttäisi vaikuttavan ainakin suomalaisen kehittämistyöhön tieteellisen keskustelun tasolla (esim. Rantala, 2012 & Manninen, 2014; Ouakrim-Soivio & van den Berg, 2022). Toinen niin ikään suomalaisessa tieteellisessä keskustelussa tarkasteltava metodi (esim. Rantala ym.; Ouakrim-Soivio & van den Berg, 2022) on kanadalaisten Peter Seixasin ja Tom Mortonin kehittämä kuuteen historialliseen ajatteluun liittyvään käsitteeseen keskittyvä opetusmalli *The Big Six: Historical thinking concepts* (2013). Siinä historiallisen ajattelun taitoja tavoitellaan nimensä mukaisesti kuuden osatavoitteen avulla. Näitä ovat merkittäväksi koettujen aiheiden valikoitumisen havainnointi, lähdetyöskentely, jatkuvuuden ja muutoksen hahmottaminen, syyn ja seurauksen erotteleminen, historiallisen perspektiivin huomioiminen sekä menneisyydestä esiin nostettujen aiheiden eettinen pohdinta (Seixas & Morton, 2013). Sekä *Reading like a historian* (2011) että *The Big Six* (2013) sisältävät samoja historiallisen ajattelun osataitotavoitteita kuin tämänhetkinen suomalainen opetussuunnitelma, (2014) joten niiden huomioiminen suomalaisessakin historian pedagogiikan kehittämisessä on perusteltua. Sama koskee VanSledrightin historian opetusta koskeva tutkimusmallia (2014), jolla on tutkimuskirjallisuuden sisältämistä viittauksista päätellen vahva asema siinä, millaiseksi opetusta halutaan länsimaissa kehittää.

Iso-Britanniassa historiallista ajattelua on opetettu viime vuosikymmeninä muun muassa Dale Banhamin ja Ian Dawsonin laatimien oppimateriaalien

avulla (Banham & Dawson, 2000). Niissä opetus tapahtuu erilaisten tapausesimerkkien avulla. Yksi näistä on kokoelma erilaisia kuningas Juhani Maattomaan liittyviä dokumentteja. Ensimmäisessä osassa oppilaiden tehtävänä on etsiä vastausta Juhani Maattoman hyvydestä ja pahuudesta, kun taas toisessa osassa opetellaan hahmottamaan laajempi näkemys brittiläisen monarkian kehittämisestä kyseisenä aikana. Opetusmateriaaliin on siten valittu ratkaisu, jossa oppilaat harjoittelevat ensin esimerkiksi historialliseen ajatteluun sisältyviä dokumenttien tulkintataitoja ja päätelmien tekemistä. Vasta myöhemmin he pystyvät muodostamaan laajemman kokonaiskuvan aikakaudesta, johon aiemmin käsitellyt dokumentit liittyvät. Tämä ratkaisu on aiheuttanut kritiikkiä materiaalia käyttäneiden opettajien taholta, sillä kokemukset osoittavat, että näin toimien oppilaiden on vaikea sitoa tapahtumia osaksi ajallista ja paikallista jatkumoa (esim. Counsell, 2011; Gadd, 2009). Siten voisi sanoa, että ainakin muutoksen ja jatkuvuuden hahmottaminen jää tältä osin kyseisen kaltaisella ratkaisulla oppilailta saavuttamatta. Tuloksena voi olla yksittäisiä ja sirpaleisia tietoja vailla yhteyttä laajempaan kokonaisuuteen, täsmälleen päinvastoin kuin brittiläinen opetussuunnitelma on asettanut tavoitteeksi (Counsell, 2011; Gadd, 2009).

Banhamin ja Dawsonin (2000) oppimateriaalia koskeva kritiikki liittyy keskusteluun sisältöjen ja taitojen välisestä suhteesta siten, että voimme todeta oppilaiden tarvitsevan ensin jonkinlaisen valmiina tarjotun historiallisen narratiivin, kontekstin, johon myöhempi historialliseen ajatteluun liittyvä työskentely yhdistetään (kts. myös Pili, 1988, 12). Sama lähtökohta toimii myös ammattitutkijoiden työssä: historian tutkijat aloittavat lähde työskentelyn tutustumalla aiheetta koskevaan aiempaan tutkimukseen, toki soveltaen jo siinä omia ammatillisia historiallisen ajattelun taitoja, ja käyvät dokumentteja tutkiessaan jatkuvaa vuoropuhelua näiden kahden välillä. Andersonin ja Kratwohlin taksonomian (2001) pohjalta muotoillussa opetuskokonaisuudessa tämän toteutuminen on mahdollista, sillä siinä ensimmäisenä vaiheena on annetun faktatiedon muistiin painaminen. Vasta myöhemmissä vaiheissa harjoitellaan sitä, miten tarjottua tietoa tulee tarkastella.

2.2 Oppiminen kognitiivisena ja taksonomian mukaan etenevänä prosessina

Tutkimukseni oppimisteoreettiset lähtökohdat ovat 1900-luvun jälkipuolella muodostuneessa kognitiivisessa oppimiskäsityksessä, jossa tarkastelun keskiössä ovat oppijan ajattelu ja siihen liittyvät tekijät (Tynjälä, 1999, 21). Aikaisemmin sekä psykologisessa tutkimuksessa että opettamisen käytännöissä korostuivat behavioristisen oppimiskäsityksen mukainen ärsykkeen ja reaktion tarkastelu, koska tällaisen luonnontieteelliseen mittaamisen mahdollistavan opettamisen katsottiin olevan ainoa luotettava tapa tutkia ja tarkkailla tavoitteidenmuokaista oppimista (Watson, 2013). Kognitiivisessa tutkimuksessa ja oppimiskäsityksessä sen sijaan tarkastellaan oppijan ajattelua, koska kognitiivisen ihmiskäsityksen mukaan aktiivinen tiedon käsittely on osa ihmisenä olemista (Tynjälä, 1999). Kognitiivisen oppimiskäsityksen pohjalta ovat sittemmin muodostuneet konstruktivistinen ja sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys. Ne ovat vaikuttaneet esimerkiksi tarkempien opetusmallien kuten Andersonin ja Kratwohlin (2001) taksonomian syntymiseen sekä opetuksen tavoitteiden muotoiluun (Pruuki, I, 2014).

2.2.1 Konstruktivistinen oppimiskäsitys

Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan oppilas rakentaa ajatellessaan itse tiedollisen maailmansa, vaikkakin hänen kulttuurisella ja yhteiskunnallisella ympäristöllään on siihen vaikutuksensa (Tynjälä, 1999). Opetuksen järjestämisen kannalta tämä tarkoittaa oppijan aktiivisen tiedon konstruoinnin mahdollistamista (Tynjälä, 1999, 61). Onnistuneen tiedonrakennuksen kannalta on Tynjälän mukaan tärkeää, että opiskeltavan tiedon osilla on keskinäinen yhteys, koska oppiessaan uusia tietoja ja taitoja oppilas hyödyntää aiemmin oppimaansa. Tämä johtaa tiedon yksilölliseen organisoitumiseen assimilaation eli sulauttamisen ja akkommodaation eli mukauttamisen kautta (Puolimatka, 2002; Tynjälä, 1999, 41-42).

Konstruktivistisesta oppimiskäsityksestä erkaantunut sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys korostaa yksilöllisen näkökulman sijaan oppimisen ja tie-

donmuodostuksen sosiaalista perustaa (Säljö, 2001; Tynjälä, 1999, 44). Sosio-konstruktivistisen oppimiskäsityksen muodostumiseen vaikutti merkittäväällä tavalla Lev Vygotsky, joka korosti yksilöllisen tiedonmuodostuksen sosiaalista ja kulttuurista luonnetta (Vygotsky, 1978; Säljö, 2001; Tynjälä, 1999, 45-47). Sosiaalisen kehityksen teoriassaan hän kuvaa sitä, miten lapsi sosiaalistuu yhteisönsä kielen avulla. Kielestä tulee Vygotskyn mukaan lapselle sekä sosiaalisen vuorovaikutuksen että ajattelun väline, ja erityisesti sen avulla hän oppii läpi elämän aina ensin sosiaalisella ja sitten henkilökohtaisella sisäisellä tasollaan. Sosiokonstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan yksilön tiedonmuodostukseen vaikuttavat merkittäväällä tavalla yksilöä ympäröivä yhteisö ja kulttuuri (Säljö, 2001; Tynjälä, 1999, 44).

Vygotsky loi kasvatustieteissä sittemmin paljon käytetyn käsitteen lähikehityksen vyöhyke (Vygotsky, 1978, 84-91). Sillä hän tarkoitti etäisyyttä oppijan aktuaalisen ja potentiaalisen kehitystason välillä. Kun oppija on sisäisten teki-jöidensä puolelta valmis yltämään uuden tehtävän suorittamiseen, mutta ei saavuta taitoa vielä itsenäisesti, ollaan Vygotskyn mukaan opetuksen toteuttamisen kannalta tilanteessa, jossa kokeneempi ihminen, yleensä opettaja tai vanhempi, voi taitavalla ohjauksella saattaa lapsen suoriutumaan kyseisestä tehtävästä. Vygotsky korosti oikein suunnatun tuen merkitystä oppimisessa, sillä sen avulla oppija suoriutuu tehtävästä ensin avustettuna ja myöhemmin itsenäisesti.

Sekä konstruktivistisessä että sen sosiokonstruktivistisessä suuntauksessa oppimista koskeva tarkastelu on oppijan ulkoisen säätelyn sijaan hänen sisäisessä säätelyssään (Tynjälä, 1999, 57-60). Konstruktivistisia suuntauksia yhdistää myös suhtautuminen tietoon: tieto on sekä yksilön tai yhteisöjen konstruoi-maa että pragmaattista, eli käytännössä toimivaksi todettua (Tynjälä, 1999, 25-26). Tynjälän mukaan tiedon totuudellisuutta arvioidaan niin kutsutun totuuden konsensusteorian ja koherenssiteorian kautta. Edellisellä tarkoitetaan ihmisten välillä vallitsevaa yksimielisyyttä siitä, missä määrin tieto vastaa totuutta, kun taas jälkimmäisellä tarkoitetaan tiedon sisäistä ristiriidattomuutta. Käytän tässä tutkimuksessa käsitettä konstruktivismi silloin, kun tarkastelen yksilön tiedonkäsittelyä ja käsitettä sosiokonstruktivismi silloin, kun tarkastelen

näkökulma on yksilön tiedonkäsittelyn sosiaalisessa ja kulttuurisessa yhteydessä.

Konstruktivistinen oppimiskäsitys on herättänyt laajan kannatuksensa lisäksi myös vastakkaisia näkemyksiä. Tapio Puolimatkan tarkastelemassa realistisessa opetuksen teoriassa ero konstruktivismiin muodostuu erilaisesta tieto- ja todellisuuskäsityksestä (Puolimatka, 2002, 291). Puolimatkan mukaan realistit korostavat tiedon todellisuuden vaatimuksia yksilön tai yhteisön tiedonmuodostuksen sijaan. He eivät hyväksy näkemystä, että oppilaiden ajatusrakennelmat hyväksyttäisiin kritiikittä. Toisaalta taas konstruktivismin kannattajien puolelta on todettava, että teoria sisältää tiedon konsensusteorian, jonka mukaisesti mitä tahansa väitettä ei voida hyväksyä oikeana (Tynjälä, 1999, 25-26).

2.2.2 Taksonomia tiedon konstruointia ohjaavana mallina

Kognitiivisen psykologian kehittyminen on tuottanut kasvatustieteisiin edellä kuvattujen oppimiskäsitysten lisäksi tarkempiakin malleja siitä, miten opetus tulisi järjestää, jotta oppilaan oma ajattelu ja tiedonrakennus mahdollistuisi tarkoituksenmukaisella tavalla. Yksi tunnetuimmista opetusmalleista on Benjamin Bloomin vuonna 1956 julkaisema taksonomia (*Bloom's Taxonomy*), jossa oppimisen tiedolliset tavoitteet on asetettu kuusi tasoa sisältäväksi hierarkkiseksi järjestelmäksi (Woolfork, 2001, 587). Tavoitteet ovat Bloomin mukaan mieleen palautus (*knowledge*), ymmärrys (*comprehensive*), sovellus (*application*), analysointi (*analysis*), syntetisointi (*synthesis*) ja arviointi (*evaluation*). Taksonomia keräsi julkaisustaan lähtien sekä kiitosta että kritiikkiä, ja tuloksena tästä muotoilivat Lorin Anderson ja David Kratwohl tutkijaryhmänsä kanssa vuonna 2001 Bloomin taksonomian pohjalta uuden taksonomiataulun, jossa huomioidaan sekä tiedon että kognitiivisen prosessin eri ulottuvuudet (Anderson & Kratwohl, 2001; Woolfork, 2001, 587).

Andersonin ja Kratwohlin taksonomia (*Taxonomy Table*) (2001) on hierarkkinen luokittelu tiedon ja ajattelun tasoista. Se sisältää neljä tiedon ulottuvuutta yksinkertaisemmasta vaativampaan sekä kuusi kognitiivisen prosessin ulottuvuutta niin ikään helpommasta vaativampaan. Kokonaisuus on siten kunkin

tiedon ulottuvuuden kuuteen kognitiiviseen prosessiin yhdistävä taksonomiataulu (taulukko 1).

Taulukko 1

Andersonin ja Kratwohlin taksonomian perusmuoto.

	Muistaa	Ymmärtää	Soveltaa	Analysoi- da	Arvioida	Luoda
Faktatieto						
Käsitieto						
Menetel- mätieto						
Metakog- nitiivinen- tieto						

Andersonin ja Kratwohlin (2001) taksonomian voidaan sanoa myötäilevän konstruktivistista oppimiskäsitystä, jonka mukaan oppiminen on yksilön aktiivista uuden tiedon sovittamista aiemmin omaksuttuun tietoon. Taksonomiassa tämä toteutuu systemaattisena ja hierarkkisena toimintana helpommasta kohti vaativampaa. Konstruktivismi ei edellytä tiedolta taksonomista rakennetta ja mutta taksonomian mukainen opetus perustuu väistämättä konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen, jossa oppija on aktiivinen tiedon rakentaja ja jossa tiedon osilla tulee olla yhteys keskenään. Anderson ja Kratwohl eivät suoraan kuvaa taksonomian sisältämää oppimiskäsitystä, mutta luonnehtivat sen tiedonkäsitystä rationaalis-konstruktivistisen teorian mukaiseksi, jolloin siinä korostetaan yksilön sosiaalisten kokemusten ja opittavan asian kontekstin merkitystä tiedon rakentumisessa ja kehittämisessä (Anderson & Kratwohl, 2001, 41). Tiedonkäsitys ei käsitteenä ole yhtäläinen oppimiskäsityksen kanssa, mutta niin läheinen yhteys niillä on, että taksonomian voidaan sanoa toimivan sekä konstruktivistista että sosiokonstruktivistista oppimiskäsitystä toteuttavassa opetuksessa.

Tieto on tutkijoiden keskuudessa ollut perinteisesti hyvin monitulkintainen käsite, mistä johtuen Anderson ja Kratwohl ovat päätyneet taksonomiasaamiseen ratkaisuun, jossa tiedolla on neljä ulottuvuutta: faktatieto (*factual know-*

ledge), käsitetieto (*conceptual knowledge*), menetelmätieto (*procedural knowledge*) ja metakognitiivinen tieto (*metacognitive knowledge*) (Anderson & Krathwohl, 2001, 41; Krathwohl, 2002). Andersonin ja Kratwohlin mukaan näin voidaan huomioida tiedon alaspesifiys ja kontekstuaalisuus sekä erilaiset tiedonkäsittelyn tavat. Tiedonkäsittelyn erot he ovat huomioineen sijoittamalla tiedon ulottuvuudet hierarkisesti lähtien yksinkertaisemmasta eli faktatiedosta kohti vaativinta eli metakognitiivista tietoa.

Faktatiedolla tarkoitetaan taksonomiassa sekä kulloinkin käsittelyssä olevaan aiheeseen liittyviä yksityiskohtaisia tiedonpalasia että niin kutsuttua terminologista tietämistä (Anderson & Krathwohl, 2001, 47–48). Yksityiskohtaiset tiedonpalaset voivat olla esimerkiksi tapahtumien, ihmisten, päivien tai tiedonlähteiden tietämistä. Aiheesta riippuen faktatieto voi Andersonin ja Kratwohlin mukaan olla joko hyvin kapeasti rajattua ja tarkkaa tai vastaavasti hyvinkin laajaa ja yleistä, sillä käsiteltävästä aiheesta itsestään riippuu, mitkä asiat otetaan tiedon rakentumisen lähtökohdiksi. Faktatiedon valikoimisessa ollaankin mielestäni yhdessä opettajan pedagogisen osaamisen ja vastuun lähtökohdista.

Tiedon terminologisella tietämisellä tarkoitetaan käsiteltävän aiheen erityisiä verbaalisia ja ei-verbaalisia merkkejä ja symboleja (Anderson & Krathwohl, 2001, 45–47). Tällaisia voivat olla esimerkiksi sanat, numerot, merkit ja kuvat. Anderson ja Krathwohl korostavat merkkien ja symbolien on tuntemisen merkitystä, koska niiden avulla voi päästä osalliseksi aihetta koskevaa tietoa ja ajattelua. Anderson ja Krathwohl lähestyvät tässä Vygotskyn (1978) ajatusta kielestä, jonka avulla ihmiselle mahdollistuu osallistuminen sosiaalisessa vuorovaikutuksessa tapahtuvaan sisäiseen tiedonrakentamiseen. Konkreettisimmin tämä näkyy mielestäni silloin, kun ihminen on lukutaidoton tai ei ymmärrä kieltä, jota ympärillä puhutaan ja kirjoitetaan. Hän jää tiedon ja osaamisen ulkopuolelle, ellei joku kyseisiä merkkejä ja symboleja ymmärtävä häntä auta.

Käsitetiedolla tarkoitetaan taksonomiassa yksittäisistä tiedon palasista rakentuvia monimutkaisempia tiedon rakenteita (Anderson & Krathwohl, 2001, 48–52). Se sisältää tiedon lähtökohtia, kategorioita, luokitteluja, teorioita ja malleja. Kun yksittäisiä tiedon palasia (faktatieto) yhdistetään tiedon rakenteiksi (käsitetieto), syntyy Andersonin ja Kratwohlin mukaan jonkinlaista tiedon

yleistämistä. He tuovat kuitenkin esille senkin mahdollisuuden, etteivät kaikki yksityiskohtaiset faktatiedon palaset kaikilta osin sovi siihen käsitetiedon yleiseen rakenteeseen, johon ne sisällytetään. Tällöin ne yleisellä tasolla sisältyvät siihen eli niillä on jokin yhteinen tekijä muiden osien kanssa.

Faktatiedon ja käsitetiedon välinen rajanveto voi toisinaan olla hankalaa (Anderson & Kratwohl, 2001, 49). Andersonin ja Kratwohlin mukaan tällöin on tarpeen tarkastella tietoa pohtien, onko se luonteeltaan laajaa sisältäen niitä pienempiä tiedon palasia, joita tarvitaan laajemman rakenteen ymmärtämiseen vai juuri näitä pieniä tiedonpaloja, joista rakentuu jokin käsiteltävän aiheen kannalta oleellinen laaja käsitteellinen kokonaisuus. Kuten Anderson ja Kratwohl korostavat, faktatiedon ja käsitetiedon erottaminen toisistaan on tehtävä aina jokaisen aiheen kohdalla erikseen. Koska käsitetieto on luonteeltaan abstraktimpaa kuin faktatieto, ollaan menetelmätietoa käsitellessä taksonomian mukaisesti faktatietoa vaativammalla tiedon tasolla.

Menetelmätiedolla tarkoitetaan taksonomiassa tietoa siitä, kuinka jokin asia tehdään (Anderson & Kratwohl, 2001, 52–55). Siihen sisältyvät tieto algoritmeista, eli mitä tehdä ja milloin, tieto aiheen käsittelyyn liittyvistä tekniikoista ja metodeista sekä tieto siitä, missä yhteydessä mitään tiedonkäsittelymenetelmää voi käyttää. Anderson ja Kratwohl kuvaavat menetelmätietoa askelmien sarjana, jossa ajattelun vaiheet seuraavat toisiaan joko määrättyssä tai vapaavolintaisessa järjestyksessä. Kun menetelmätiedon hallintaa arvioidaan, huomio tulee Andersonin ja Kratwohlin mukaan kohdistaa ihmisen tietoon siitä, kuinka kyseisessä tilanteessa tulee toimia, ei niinkään siihen, mihin lopputulokseen hän ajattelussaan pääsee.

Metakognitiivisella tiedolla tarkoitetaan taksonomiassa tietoa sekä ajattelusta yleensä että omasta tavasta ajatella (Anderson & Kratwohl, 2001, 55–60). Metakognitiivinen tieto sisältää tiedon ajattelustrategioista, tiedon erilaisista kognitiivisista vaatimuksista, joita tarvitaan käsillä olevan tehtävän ratkaisemiseen sekä tiedon siitä, miten oma ajattelu toimii suhteessa yleisiin strategioihin ja tiedonkäsittelyn vaatimuksiin. Oppimisen kannalta kyse on hyvin tärkeästä tiedon ulottuvuudesta, sillä Andersonin ja Kratwohlin mukaan tieto ja kontrolli omasta ajattelusta auttavat ihmistä oman oppimisen ohjaamisessa. Kuten An-

derson ja Kratwohl tuovat esille, opettajan kannalta tärkeää on havainnoida tässä oppilaan osoittamaa metakognitiivista tietoa koskevaa omakohtaista tietämistä. Metakognitiivinen tieto määritellään eri tutkijoiden taholta jossain määrin eri tavoin ja se voidaan jakaa eri osa-alueisiin (esim. Kallio, M. ym., 2019, 208), mutta tässä tutkimuksessa pitäydytään Andersonin ja Kratwohlin (2001) määritelmässä ja tarkastelun laajuudessa.

Tiedon ulottuvuuksien lisäksi taksonomia sisältää kuusi kognitiivisen prosessin ulottuvuutta, tiedon muistamisen (*remember*), ymmärtämisen (*understand*), soveltamisen (*apply*), analysoimisen (*analyze*), arvioimisen (*evaluate*) ja luomisen (*create*) (Anderson & Kratwohl, 2001). Koska opetus keskittyy usein näistä kognitiivisen prosessoinnin kannalta helpoimpaan eli ulkoa muistamiseen, Andersonin ja Kratwohlin tavoitteena on ollut luoda opetusta varten taksonomian kaltainen väline, jolla on mahdollista saavuttaa vaativampaa tiedonkäsittelyä kehittävää oppimista (Anderson & Kratwohl, 2001, 65–66; Kratwohl, 2002). On kuitenkin hyvä huomata, että muistaminenkin sisältyy taksonomiaan eli sen merkitystä tiedon käsittelemisessä ei kiistetä. Oleellista on nähdä sen merkitys kognitiivisen prosessoinnin lähtökohtana, ei sellaisena päämääränä, jollaisena sen asema opetuksessa on korostunut.

Muistamisella tarkoitetaan taksonomiassa erilaisten termien ja yksityiskohtien tunnistamista ja mieleen palauttamista (Anderson & Kratwohl, 2001, 66–70). Tunnistaminen tarkoittaa pitkäkestoiseen muistiin talletetun ja aiheen kannalta merkityksellisen tiedon tunnistamista havaittavissa olevasta informaatiovirrasta. Mieleen palauttaminen taas tapahtuu tunnistamisen jälkeen, kun jokin tekijä sysää pitkäkestoiseen muistiin talletetun tiedon lyhytkestoisessa muistissa tapahtuvaan aktiiviseen käsittelyyn. Muistaminen luo pohjaa tiedon vaativammalle käsittelylle.

Astetta vaativampaa kognitiivista prosessointia edellyttää tiedon ymmärtäminen. Ymmärtämisellä tarkoitetaan esimerkiksi suullisen tai kirjallisen ohjeistuksen ymmärtämistä, kykyä yhdistää uusi tieto aiemmin opittuun sekä tiedon tulkitsemista, havainnollistamista, luokittelemista, asioiden summaamista, päättelystä, vertailemista ja selittämistä (Anderson & Kratwohl, 2001, 70–76).

Kun tieto on ymmärretty, se osataan muuttaa toisenlaiseen muotoon tai sitä voidaan käsitellä, vaikka annettu muoto olisi aiemmasta poikkeava.

Soveltamisella tarkoitetaan tiedon soveltamista käytäntöön (*executing*) ja tiedon käyttöönottoa (*implementing*) (Anderson & Kratwohl, 2001, 77–79). Tiedon soveltaminen käytäntöön liittyy useimmiten erilaisten algoritmien käyttämiseen, kun taas tiedon käyttöönotto liittyy tekniikoiden ja metodien käyttämiseen. Tiedon soveltaminen onkin Andersonin ja Kratwohlin mukaan erityisen läheisessä yhteydessä menetelmätietoon, vaikka se voidaan ulottaa koskemaan myös fakta-, käsite- ja metakognitiivista tietoa. Anderson ja Kratwohl kuvaavat tiedon soveltamista tilanteeksi, jossa ihminen on tekemisissä itselleen tutun tehtävätyypin kanssa. Tämä helpottaa merkittävästi tehtävästä suoriutumista. Sisältö voi olla aivan uusi, mutta tehtävän muoto on tuttu. Tiedon käyttöönottoa Anderson ja Kratwohl sen sijaan kuvaavat tilanteeksi, jossa oppilaalla on käytettävissään hänelle tuntematon tehtävätyyppi. Tällaisia ovat esimerkiksi erilaiset ongelmanratkaisutehtävät tai aivan uudenlaiset tilanteet, joissa muistettua ja ymmärrettyä tietoa sovelletaan. Andersonin ja Kratwohlin mukaan on tavallista, ettei tehtäviin tällöin ole yhtä oikeaa vastausta.

Analysoiminen tarkoittaa tiedon jakamista osiin sekä ymmärrystä osien välisistä yhteyksistä (Anderson & Kratwohl, 2001, 70–83). Analysoimiseen sisältyvät tiedon erottelu, järjestäminen ja uudelleen liittäminen. Anderson ja Kratwohl tarkentavat näitä vaiheita niin, että tietoa analysoidessaan oppilaan on erotettava tehtävän kannalta oleellinen tieto epäoleellisesta, erotettava tapa, jolla oleellisen tiedon osat ovat keskenään organisoituneet sekä opetettava pohtimaan tarjotun tiedon taustatekijöitä. Oleellisen tiedon erottelemisesta tarkoittaa tässä vaiheessa rakenteellisen kokonaisuuden huomioimista. Kun ymmärtämisen vaiheessa riittää, että oppilas oppii luokittelemaan tietoa, analysoimisen vaiheessa opetellaan määrittelemään tarkemmin, miten yksittäiset osat liittyvät kokonaisuuteen eli mikä oleellinen yhdistävä tekijä niillä on ja mitkä erottelevat ominaisuudet ovat kyseisessä tilanteessa epäoleellisia. Merkittävän tiedon osien välistä yhteyttä pohtiessaan oppilaan tulee Andersonin ja Kratwohlin mukaan harjoitella rakentamaan systemaattinen ja koherentti kokonaisuus niistä tiedonpalasista, joita hänellä on käytettävänä. Anderson ja Kratwohl kuvaa-

vat tiedon taustatekijöiden pohdintaa pyrkimyksenä päästä tiedon taakse eli sellaisiin vaikuttaviin tekijöihin, joita ei suoraan kerrota. Kun vertaamme tiedon analysoimista edellä kuvattuun tiedon ymmärtämiseen, huomaamme, että kyse on kognitiivisen prosessoinnin kannalta jo selvästi vaativammasta ajattelun taidosta.

Tiedon arviointi puolestaan tarkoittaa kriteereihin perustuvaa päättelyä (Anderson & Kratwohl, 2001, 83–84). Se sisältää sekä tiedon tarkastamisen (*checking*) että sen kriittisen tarkastelun (*critiquing*). Anderson ja Kratwohl kuvaavat tiedon tarkastamista tapahtumaksi, jossa arvioidaan tiedon sisäistä johdonmukaisuutta ja mahdollisia ristiriitaisuuksia ja kriittisestä tarkastelua tapahtumaksi, jossa huomio on käytetyn menetelmän arvioinnissa. Andersonin ja Kratwohlin mukaan tiedon tuottamisessa käytetyllä menetelmällä on merkitystä sen kannalta, kuinka luotettavana tietoa voidaan pitää.

Taksonomian sisältämistä kognitiivisista prosesseista viimeisimpänä ja samalla vaativimpana vaiheena on luominen (Anderson & Kratwohl, 2001, 84–88). Anderson ja Kratwohl kuvaavat luomista erilaisten tiedon osien yhdistämisestä toisiinsa niin, että tuloksena on jollakin tavoin uusi, johdonmukainen ja toimiva kokonaisuus. Vaikka kyseessä on oppilaan oma luova tuotos, sen tulee kuitenkin Andersonin ja Kratwohlin mukaan olla sidoksissa aiemmin opittuihin tiedonkäsittelyn vaiheisiin eli kyseessä ei ole jokin niistä täysin irrallinen kokonaisuus. Luomisen vaiheet Anderson ja Kratwohl ovat jakaneet herättelyyn (*generating*), suunnitteluun (*planning*) ja tuottamiseen (*producing*). Herättelyvaihe sisältää ongelman asettelun ja mahdolliset ratkaisuvaihtoehdot. Sekä ymmärtämisen että luomisen vaiheisiin liittyy oppilaan omaa tuottamista, mutta näiden erona Anderson ja Kratwohl korostavat toiminnan päämäärää. Ymmärtämisessä pyritään kohti tiettyä oikeaksi miellettyä ratkaisua, vaikkakin mahdollisesti oppilaan omin sanoin, kun taas luomisessa päämäärä on uusien ratkaisuvaihtoehtojen luomisessa. Siksi luomisen herättelyvaiheessa pyritään aiheen uudenlaiseen tarkasteluun, ei sen ymmärtämisen osoittamiseen. Luomiseen sisältyvä suunnittelu puolestaan tarkoittaa asetetun tutkimusongelman ratkaisuvaihtoehtojen metodologista päätöksentekoa sekä mahdollisten alakysymysten asettamista. Kun päästään tuottamisen vaiheeseen, valittuihin tutkimusongelmiin py-

ritään vastaamaan metodologisesti kestäväällä tavalla. Kun tarkastelemme Andersonin ja Kratwohlin näin kuvailemaa tiedon luomista, voimme todeta, että kyse on sellaisesta kognitiivisen prosessin vaiheesta, jonka paikka taksonomian huipulla on perusteltavissa. Tiedon luomisen vaiheeseen ei ole oikotietä, vaan sinne edetään taksonomian mukaisessa järjestyksessä.

Andersonin ja Kratwohlin (2001) taksonomia on laajan hyväksynnän lisäksi herättänyt myös kriittistä pohdintaa. Murtonen ym. ovat tuoneet esille mahdollisuuden, että taksonomiaan perustuvan opetus johtaa, tavoitteidensa vastaisesti, tulokseen, jossa kokonaiskäsitys opeteltavista asioista jää muodostumatta (Murtonen, Gruber & Lehtinen, 2017). Murtonen ym. mukaan on mahdollista, että taksonomian mukainen pitkien lausekkeiden ja behavioristisen epistemologian ohjaama opetus haittaa oppimiseen vaikuttavien tekijöiden kokonaisvaltaista huomioimista, jolloin oppilaan ja opettajan motivaatio opetusta kohtaan laskee. Tästä näkökulmasta voidaan pohtia, onko tavoitteeni historiallisen ajattelun systemaattisesta tukemisesta taksonomian avulla mahdollista saavuttaa. Taksonomian mukaan etenevä opetus ei kuitenkaan estä aiheen kokonaisvaltaista ja monipuolista käsittelyä. Kuten Ouakrim-Soivio on tuonut esille, taksonomian avulla voidaan suunnata historiallisen ajattelun tavoitteita oikeaan suuntaan (Ouakrim-Soivio, 2016a). Se ei estä opetuksen kokonaisuutena (Tynjälä, 1999, 17; Pili, 1988, 35) huomioimista.

2.2.3 Konstruktivistisen oppimiskäsityksen yhteys taksonomiaan ja historian oppiaineeseen

Konstruktivistinen oppimiskäsitys yhdistää Andersonin ja Kratwohlin (2001) taksonomian historian oppiaineen tavoitteisiin (Opetushallitus, 2014, 257) ja historiallista ajattelua käsittelevään laajempaan kansainväliseen tutkimukseen. Sekä taksonomiassa että historian oppiaineen tavoitteissa oppiminen nähdään oppijan aktiivisena kognitiivisena toimintana (Anderson & Kratwohl, 2001, 34-36; Rantala ym. 2012; Rantala & Ahonen, 2015, 101), ei passiivisena tiedon vastaanottamisena. Kuten edellä tuodaan esille, konstruktivismin piiristä on sen muodostumisen jälkeen syntynyt kaksi suuntausta sen mukaan, painottuuko tarkastelussa yksilökeskeinen vai sosiaalinen tiedon konstruointi (Tynjälä, 1999,

58-60). Andersonin ja Kratwohlin (2001) taksonomiassa sekä historian oppiaineen tavoitteissa huomion kohteena ovat yksilön kognitiiviset prosessit, joten voidaan sanoa, että ne perustuvat oppimisen yksilökonstruktivistiseen (Tynjälä, 1999, 39) näkemykseen, josta tässä tutkimuksessa käytetään käsitettä konstruktivismi.

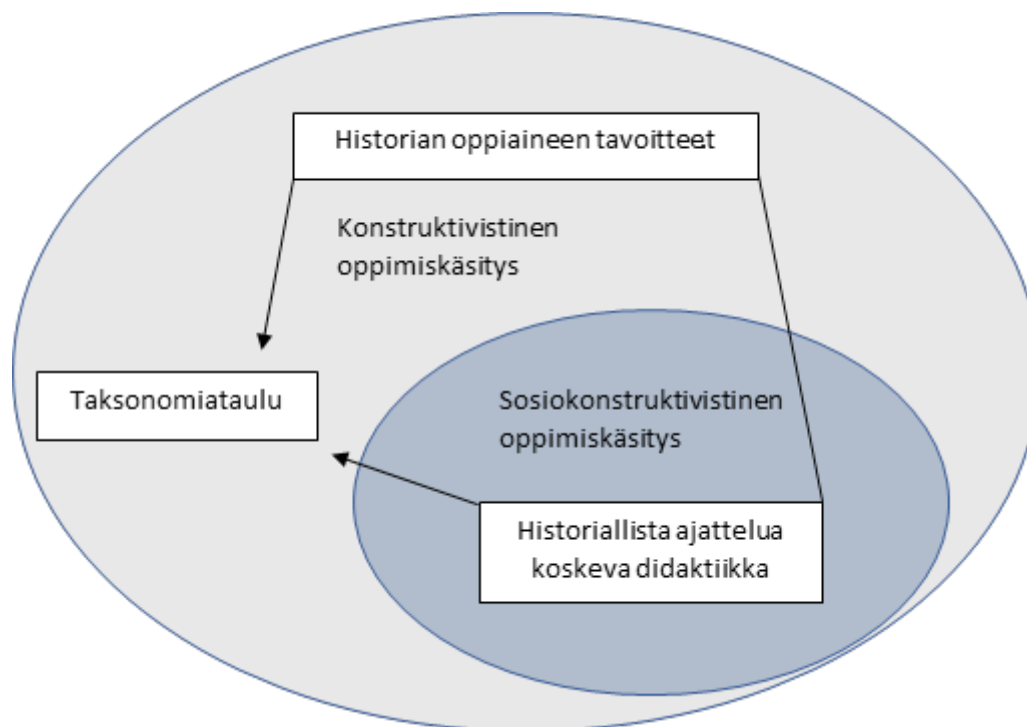
Konstruktivistinen oppimiskäsitys yhdistää myös historiallista ajattelua koskevan didaktiikan taksonomiaan ja historian oppiaineen tavoitteisiin, mutta toisin kuin jälkimmäisten kohdalla, yhdistävänä tekijänä ei ole yksilö- vaan sosiokonstruktivismi. Menneisyyttä koskeva tieto rakentuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa (Rantala & Ahonen, 2015). Omaan lähihistoriaansa yksilöllä on henkilökohtainen kosketus, tosin sekin monella tavalla sosiaalisessa vuorovaikutuksessa rakentunut, mutta siihen, mikä on ollut ja eletty yksilön kokemusmaailman ulkopuolella ei pääse kuin sosiaalisen konstruoinnin kautta (kts. Rantala & Ahonen, 2015, 47-57). Sosiokonstruktivismia, ja erityisesti sen sosiaalista konstruktionistista suuntausta, edustaneiden Peter L. Bergerin ja Thomas Luckmannin mukaan ilmiöt, asiat ja esineet ovat kulttuurisesti nimettyjä ennen meitä, joten se yksilön subjektiivinen todellisuus, jossa hän elää, on sosiaalisesti rakentunut kokonaisuus (Berger & Luckmann, 2009, 29-57; vrt. myös Rantala & Ahonen, 2015, 66-67; Pilli, 1988, 15). Vygotskyn (1978) tavoin Berger ja Luckmann (2009) korostavat kielen merkitystä sosiaalisen konstruoinnin välineenä. Historiallista ajattelua koskevassa didaktiikassa tavoitteena on yksilön kriittisen ajattelun kehittäminen oikeansuuntaisen opetuksen avulla, eli päämääränä ovat yksilön aktiiviset ja tarkoituksenmukaiset tiedonkäsittelytaidot. Sosiokonstruktivismiin näkökulmasta niiden saavuttaminen on kuitenkin mahdollista vain sosiaalisen vuorovaikutuksen ja sosiaalisesti muodostuneen todellisuuden kautta. Kuten Pilli toteaa, ihmisen menneisyyttä koskeva ajattelu on pohjimmiltaan abstraktia tiedonkäsittelyä, jossa käytetyllä kielellä on erityisen tärkeä merkitys (Pilli, 1988, 14). Opettajan on Pillin mukaan tästä syystä huomioitava historiallisen terminologian riittävä avaaminen oppilaille. Tästä myös seuraa, ettei yksilön menneisyyttä koskeva tieto ole länsimaisissa demokratioissakaan täysin vapaata, vaan yhteisöissä muodostuvaa. Yksilöllistä tiedon konstruointia tavoitte-

levan opetuksen päämääränä onkin mahdollistaa yksilön kriittisen ajattelun taitojen kehittyminen osana sosiaalista tiedon konstruointia.

Konstruktivismiin ja sosiokonstruktivismiin yhteys opetussuunnitelman (2014) historian oppiaineen tavoitteisiin, Andersonin ja Kratwohlin (2001) taksonomiaan sekä historiallista ajattelua koskevaan didaktiikkaan on kuvattu kuviossa yksi (kuvio 1). Historian oppiaineen tavoitteissa sekä taksonomiassa painottuvat yksilön konstruointiprosessit. Historiallista ajattelua koskevassa didaktiikassa tarkastelun painopiste on sosiaalisessa vuorovaikutuksessa tapahtuvassa konstruoinnissa. Historian oppiaineen tavoitteilla ja historiallista ajattelua koskevalla didaktisella keskustelulla on niin ikään yhteys: niissä tavoitellaan sisällöllisesti samoja asioita. Taksonomia on toimiva väline näiden saavuttamiseen.

Kuvio 1

Oppimiskäsitysten yhteys historian oppiaineen tavoitteisiin, Andersonin ja Kratwohlin (2001) taksonomiaan sekä historiallista ajattelua koskevaan didaktiikkaan.



Yhtäläisyyksien lisäksi konstruktivistisella ja sosiokonstruktivistisella oppimiskäsityksellä on yksilöön ja sosiaaliseen vuorovaikutukseen liittyvät painotuseronsa. Kuten edellä tuodaan esille, nämä näkyvät opetussuunnitelman (2014) historian oppiaineen tavoitteiden sekä Andersonin ja Krathwohlin (2001) taksonomian tekstin muotoiluissa. Sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys näkyy puolestaan historiallista ajattelua koskevassa didaktiikassa (esim. Rantala & Ahonen, 2015; Rantala ym. 2012). Opetusta kehitettäessä nämä oppimisteoreettiset erot ja yhtäläisyydet on otettava tarkoituksenmukaisella tavalla huomioon.

Koska Andersonin ja Krathwohlin (2001) taksonomiassa ajatteluun liittyviä taitoja luokitellaan vaatimattomammasta kohti vaativampia tasoja, se tarjoaa tutkimuksessani toimivan pohjan opetussuunnitelman (2014) mukaisten historian taitotavoitteiden keskinäiselle järjestämiselle sekä taitoja systemaattisesti harjoittavien tehtävien valmistamiselle. Oppilaalle tarjoutuu mahdollisuus kehittää historiallisen ajattelun taitoja lähtien helpommista ja edeten asteittain kohti haastavampia tehtäviä. Opettajalle tehtävät mahdollistavat taitojen oppimisen arvioinnin, koska opetussuunnitelmassa mainitun hyvän osaamisen saavuttamisen tarkasteleminen (Opetushallitus, 2014, 259) on mahdollista vain silloin, kun arvioitavia taitoja on sekä opetettu että dokumentoitu.

3 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimukseni lähtökohtana on historiallisen ajattelun taitojen näkeminen osien muodostamana kokonaisuutena, jonka harjoitteluun tarvitaan oppilaslähtöistä systemaattisuutta (Ouakrim-Soivio & van den Berg, 2022, 61). Tutkimukseni tehtävänä on tuottaa oppimateriaali, jonka avulla voidaan harjoitella järjestelmällisesti voimassa olevan opetussuunnitelman mukaisia vuosiluokkien 4–6 opetusta sekä kuudennen luokan päättöarviointia koskevia historiallisen ajattelun taitoja. Oppimateriaali rakentuu Lorin Andersonin ja David Krathwohlin (2001) kehittämän taksonomian pohjalle, koska sillä on yhteys alakoulun historianopetuksen taitotavoitteisiin ja niiden arviointikriteereihin (Ouakrim-Soivio & Rantala, 2017, 44).

Tutkimuskysymykseni ovat:

1. Miten opetussuunnitelman mukaisia historiallisen ajattelun taitoja voidaan systemaattisesti opettaa Andersonin ja Krathwohlin taksonomian avulla alakoulun historian opetuksessa?
2. Millaisen Andersonin ja Krathwohlin taksonomiaan perustuvan oppimateriaalin avulla historian tavoitteet voidaan yhdistää osaksi yhden sisältötavoitteen opiskelua?

Tavoitteeni on selvittää, onko mahdollista huomioida kaikki taitotavoitteet samalla kun opiskellaan yhtä opetussuunnitelman (2014) asettamaa sisältötavoitetta. Tutkimushypoteesini on, että taksonomian avulla sekä ajattelun taidoista että opeteltavan aiheen tiedollisista sisällöistä voidaan muodostaa sisäisesti looginen ja toimiva kokonaisuus ottamalla tueksi historian opetuksen tutkijoiden kehittämiä pedagogisia malleja. Koska historialliset lähteet ovat yleensä jonkinlaisia tekstejä, on tutkimuksessani huomioitava myös tekstitaitoihin liittyvä kielitieteellinen tutkimus tarkoituksenmukaisella tavalla.

Tutkimuksen metodologiaa käsittelevässä luvussa neljä kuvaan kehittämistutkimukseni syklistä rakennetta ja oppimateriaalin muodostumisen perusteita. Ensimmäiseen tutkimuskysymykseeni vastaaminen mahdollistaa toiseen tutkimuskysymykseen vastaamisen, joten nämä käsitellään eri sykleissä. Luvussa viisi esittelen oppimateriaalin, joka on luonteeltaan kehittämis ehdotus historian opetuksen taitotavoitteiden mukaiseksi toteuttamiseksi siinä vaiheessa, kun alakoulun oppilaat opiskelevat nykyisen Suomen alueen siirtymistä osaksi läntistä kristillistä kirkkoa ja Ruotsin valtakuntaa. Tutkimus on metodiltaan kehittämistutkimus, jonka viitekehyksenä on alakoulussa tapahtuva historian opetus. Aineiston analyysi toteutetaan hermeneuttisella menetelmällä.

4 TUTKIMUKSEN METODOLOGISET LÄHTÖKOHDAT

Tutkimukseni ontologinen tarkastelu keskittyy historiallisen ajatteluun ja sen oppimiseen. Historiallinen ajattelu ja sen oppiminen ovat alakoulun kontekstissa olemassa todellisessa reaali maailmassa, mutta tässä tutkimuksessa nämä ovat tarkastelun kohteena opetussuunnitelman (2014) asettamien tavoitteiden ja niitä koskevan tutkimuskirjallisuuden kautta. Koska opetussuunnitelmassa voidaan havaita kognitiiviseen psykologiaan pohjautuva konstruktivistisen oppimiskäsityksen vaikutus ja historiallista ajattelua koskevassa tutkimuskirjallisuudessa sosiokonstruktivistisen oppimiskäsityksen vaikutus, on tutkimuksen toteuttaminen perusteltua tehdä näistä oppimisteoreettisista näkökulmista käsin.

Tutkimuksen epistemologiaa koskevaan kysymykseen vastataan opetussuunnitelman (2014), historiallista ajattelu koskevan tutkimuskirjallisuuden sekä Ouakrim-Soivion (2016a) historian oppiainetta koskevan taksonomiataulun kautta. Lähtöoletuksena on, että näiden avulla on mahdollista saada tietoa historiallisen ajattelun systemaattisesta opettamisesta. Tiedonrakennus toteutuu ensin konstruktivistisen ja sitten sosiokonstruktivistisen oppimiskäsityksen pohjalta, koska ne muodostavat ontologiset yhteydet tutkimuksen epistemologiaa koskevien tekijöiden välille.

Tutkimuksen tavoitteena on kehittää historian opetusta alakoulussa, joten tutkimuksen metodina on kehittämistutkimus. Sen avulla on mahdollista tuottaa vaiheittaisena prosessina tietoa historiallisen ajattelun systemaattisesta opettamisesta ja muotoilla tämän tiedon pohjalta alakoulun historianopetukseen oppimateriaali eli kehittämissuositus. Kasvatustieteellisellä kehittämistutkimuksella on metodologinen yhteys eri suuntauksista koostuvaan konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen, koska niiden yhteisenä tavoitteena on oppilaan ajattelun kehittäminen (Cobb & Yackel, 1996; Collins ym., 2004). Tutkimukseni teo-

reettisillä ja metodologisilla lähtökohdilla on näin luonteva ja toimiva sisäinen yhteys.

Tutkimukseni aineistona ovat perusopetuksen opetussuunnitelman (2014) vuosiluokkia 4-6 koskevat historian oppiaineen tavoitteet, Andersonin ja Kratwohlin (2001) taksonomia, Ouakrim-Soivion (2016a) historian oppiainetta koskeva taksonomiataulu sekä historian didaktiikkaa koskeva tutkimuskirjallisuus. Analysoin näitä hermeneuttisen menetelmän avulla vastatessani tutkimuskysymyksiini. Hermeneuttisella menetelmällä tarkoitetaan Schmidtin mukaan tapaa ymmärtää ja tulkita esimerkiksi kirjoitetun tekstin merkityssuhteita (Schmidt, 2014, 13-15). Schmidt kuvaa hermeneuttista menetelmää kehämäisenä muodostelmana, jossa ymmärtäminen ja tulkinta tehdään jatkuvasti uudestaan tarkoituksena avata vaiheittain tutkimuskohteen mieltä. Hermeneuttisessa kehässä yksittäisten osien ymmärtäminen johtaa kokonaisuuden ymmärtämiseen ja päin vastoin. Schmidt toteaa, että tulkinnoissaan tutkija joutuu toisinaan tilanteeseen, jossa hänen on vain luotettava omaan intuitioonsa. Edetessäni tutkimuksessani vaiheittain kohti kehittämisehdotusta analysoin tutkimusaineistoni avoimella dialogilla, jolloin lukijalle avautuvat ne ymmärtämisen ja tulkinnan muodot, joiden kautta päädyn vastaamaan tutkimuskysymyksiini.

4.1 Kehittämistutkimus tutkimuksen metodina

Kehittämistutkimus (*design research*) on 1990-luvulla syntynyt tutkimusmenetelmä, jonka tavoitteena on kehittää opetusta tutkimuspohjaisesti ja todellisista opetukseen liittyvistä tarpeista lähtien (Kiviniemi, 2018). Kehittämistutkimuksesta on kansainvälisessä käytössä useita termejä, kuten *design-based research*, *development research*, *design experiment* ja *formative research* (Kiviniemi, 2018; McKenney & Reeves, 2021). Erityisen vahvan aseman kehittämistutkimus ja sen teoreettinen kehittäminen ovat saaneet Yhdysvalloissa (Andersson & Shattuck, 2012). Suomessa kasvatustieteen piirissä puhutaan toisinaan kasvatustieteellisestä suunnittelututkimuksesta (*educational design research*) ja kasvatustieteen suunnittelutieteestä (*design science of education*) (Kiviniemi, 2018). Kiviniemen mukaan tavallista on myös kääntää englanninkielinen termi *educa-*

tional design research vain osittain suomen kielelle ja puhua kasvatustieteellisestä design-tutkimuksesta. Termien runsaus johtuu sekä tutkimusotteen lyhyestä historiasta että metodologisesti joustavasta luonteesta (esim. Joseph, 2004). Käytän omassa tutkimuksessani käsitettä kehittämistutkimus, vaikka tieteenalaan lähtökohtiin perustuen siitä voisi käyttää tarkempaakin termiä, kuten kasvatustieteellinen kehittämistutkimus tai kasvatustieteellinen design-tutkimus.

Collinsin ym. mukaan kasvatustieteellinen kehittämistutkimus on muodostunut tarpeesta tutkia ja kehittää opetusta todelliset opetustilanteet huomioiden sen sijaan, että tyydyttäisiin laboratorio-olosuhteisiin tai pelkkään oppimisen tavoitteiden asetteluun ja siihen liittyvän arvioinnin tarkasteluun (Collins ym., 2004). Perinteisestä kasvatustieteellisestä tutkimuksesta on puuttunut Collinsin ym. mukaan riittävän vahva yhteys teorian ja käytännön oppimisen välillä. Kuten Collins ym. tuovat esille, tutkimuksen piiristä ei ole tuolloin syntynyt tarpeenmukaista ja käytännöllistä, oppimisympäristöjen kehittämiseen ohjaavaa tietoa siitä, miten erilaisten oppimista koskevien ratkaisut ovat yhteydessä oppilaiden oppimiseen. Kehittämistutkimus onkin epistemologialtaan pragmaattista eli toimivia ratkaisuja hakevaa.

Laadullisiin tutkimuslähtökohtiin perustuva tutkimukseni on oppimateriaalin kehittämis ehdotus, joka noudattaa kehittämistutkimukselle tyypillisiä ominaispiirteitä: kehittäminen syntyy muutoksen tarpeesta, se johtaa käytettävään tuotokseen ja tuottaa opetusta edistävää tietoa (esim. Anderson & Shattuck, 2012; Juuti & Lavonen, 2006; Kiviniemi, 2018). Kehittämistutkimus rakentuu sille soveltuvan teorian varaan, mikä opetuksen kontekstissa tarkoittaa tavallisesti oppimiseen liittyvää teoriaa (esim. diSessa & Cobb, 2004; McKenney & Reeves, 2021). Historiallisen ajattelun opettamista käsittelevä tutkimukseni huomioi konstruktivistisen oppimiskäsityksen eli sen mukaisen oppimisen teorian, koska sillä on yhteys opetussuunnitelman (2014) historian opetusta koskeviin tavoitteisiin sekä Andersonin ja Kratwohlin (2001) taksonomiaan. Näissä molemmissa oppilas nähdään aktiivisena tiedonrakentajana ja tieto osien muodostamana kokonaisuutena. Historiallista ajattelua koskevassa tutkimuksessa korostuu kuitenkin yksilön tiedonrakentamisen yhteys ympäröivään yhteisöön,

joten tutkimukseni kantavaksi teoriaksi on otettava konstruktivistisen oppimiskäsityksen lisäksi sen sosiokonstruktivistinen suuntaus.

Kehittämistutkimuksille on ominaista, että ne koostuvat erilaisten lähestymistapojen kokoelmasta, jolloin kehittäminen sekä pohjautuu teoriaan että luottaa teoriaa (Barab & Squire, 2004; Collins, 2004; diSessa & Cobb, 2004). diSessan ja Cobbin mukaan kehittämisessä käytettävät teoriat voi jakaa neljään ryhmään: pääteorioihin, ajattelua ohjaaviin teorioihin, toimintaa ohjaaviin teorioihin ja oppiainekohtaiset teorioihin (diSessa & Cobb, 2004). Tässä tutkimuksessa ajattelua ohjaavana teoriana on konstruktivismi, joka yhdistää Andersonin ja Kratwohlin (2001) taksonomian ja Ouakrim-Soivion (2016) historian oppiainetta koskevan taksonomiasovelluksen sekä opetussuunnitelman (2014) taitotavoitteet ja historiallista ajattelua koskevan tutkimuksen (didaktiikan). Nämä yhdes- sä muodostavat koko tutkimuksen läpäisevän toimintaa ohjaavan eli tutkimusperustaisen opetuksen teorian (kts. DiSessa & Cobb, 2004), jossa historiallisen ajattelun, opetussuunnitelman (2014) historian opetuksen tavoitteiden sekä Andersonin ja Kratwohlin (2001) taksonomian välillä nähdään olevan konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen perustuva yhteys. Oppiainekohtaisena teoriana on historiallista ajattelua koskeva didaktinen tutkimus ja erityisesti sen tuottamat konstruktivistiset opetusmallit *Reading like a historian* (Wineburg, Martin, Monte-Sano, 2011) ja *The Big Six* (Seixas & Morton, 2013). Teoria-aineiston sisälönalyysi toteutetaan hermeneuttisin menetelmin.

Oppimateriaalia koskevissa ratkaisuisissa on huomioitu tarkoituksenmukaisella tavalla myös kielitieteellinen tutkimus, koska sillä on tietyiltä osin yhteys historialliseen ajatteluun sisältyviin tekstitaitoihin. Kielitieteen merkitys tutkimuksessani on kuitenkin historiallisen ajattelun tavoitteille alisteinen eli sen tehtävänä on toimia historian opetukseen liittyvän kehittämistutkimuksen monimenetelmällisyyteen liittyvänä aputieteenalana. Tästä syystä se ei sisälly tutkimukseni tuottamaan tieteelliseen teoriaan, vaikkakin sitä voidaan tarkastella osana oppiainekohtaista teoriaa.

diSessa ja Cobb ovat kehittäneet kehittämistutkimuksen toteuttamisen avuksi käsitteen ontologinen innovaatio, jolla he tarkoittavat kehittämisen kohteena olevan asian olemassaolon tilaa kehittämisprosessin aikana (diSessa &

Cobb, 2004). Tässä tutkimuksessa se tarkoittaa historiallisen ajattelun ja sen oppimisteoreettisen ontologian toteutumista kehittämistutkimuksen eri vaiheissa. diSessa ja Cobbin (2004) mukaan ontologisen innovaation avulla tutkija voi kytkeä tutkimusta ohjaavan teorian empiiriseen aineistoon sekä muotoilla ja testata toimivia ajattelumalleja.

Kehittämistutkimuksen erottaa oppimisen arviointiin keskittyvästä tutkimuksesta valmistellun intervention yhteys teoriataustaan, tutkimustilanteen synnyttämät uudet teoriat sekä tutkimuskysymyksen kontekstuaalinen luonne (Barab & Squire, 2004). Käytän tässä historiallisen ajattelun taitojen kehittymisen tukemista koskevassa tutkimuksessani lähtökohtina sekä oppilaiden osaamisen puutteita koskevia tutkimuksia että Ouakrim-Soivion (2016) oppimisen arviointia koskevaa teoreettista mallia, mutta Barabin ja Squiren (2004) määritelmien mukaisesti kyseessä on kehittämis-, ei arviointitutkimus, sillä tavoitteena on valmistella teoriataustaan ja valittuun kontekstiin pohjautuva kehittämis ehdotus, joka onnistuessaan tuottaa uutta teoriaa historiallisen ajattelun opettamisesta.

Kehittämistutkimuksessa luodaan malleja, joiden taustalla vaikuttavat käsitksemme ihmisten tavasta ajatella, tietää, toimia ja oppia (Barab & Squire, 2004). Mallit noudattavatkin väistämättä jonkinlaisia opetuksellisia yleistettävyyksiä samalla kun niiden tarkoitus on auttaa jokaista oppilasta yksilönä. Barabin ja Squiren (2004) mukaan kasvatustieteellisissä kehittämistutkimuksissa ihmisen ajattelun, oppimisen, tietämisen ja kontekstin nähdään olevan toisistaan erottamaton kokonaisuus, toisin kuin esimerkiksi psykologisessa tutkimuksessa, jossa kontekstin merkitys jätetään usein marginaaliin. Barab ja Squire lisäävätkin, että koulussa oppiminen tapahtuu laboratorio-oloista selvästi poikkeavassa, monien vaikuttavien tekijöiden ympäristössä, joten tarvitaan teorioita, jotka auttavat ymmärtämään ja ennustamaan oppimista autenttisissa tilanteissa. Kuten edellä olen tuonut esille, tämä historiallisen ajattelun opettamista koskeva kehittämistutkimus perustuu kognitiiviseen ihmiskäsitykseen ja sen mukaiseen oppimiskäsitykseen. Opetuksessa keskitytään oppijan ajattelutaitojen kehittymisen tukemiseen, koska kognitiivisen ihmiskäsityksen mukaan aktiivinen tiedon käsittely on osa ihmisenä olemista. Opetuksen kontekstina toi-

mii alakoulun historian opetus tutkimukseen valitun sisältökokonaisuuden kautta.

Kehittämistutkimuksia luonnehtii syklisyys, jossa malli muovaantuu todennettujen epäonnistumisten ja onnistumisten kautta (esim. Anderson & Shattuck, 2012; Collins ym., 2004). Sen vaiheet ja tutkimusympäristö kuvataan mahdollisimman tarkasti, jotta mahdollistetaan mallin vaiheittainen arviointi ja kehittäminen. Pitäydyn omassa tutkimuksessani työn laajuuden vuoksi kehittämistutkimuksen tutkimuspohjaisen opetusmateriaalin valmistamisessa ja sen rajatussa testaamisessa. Tarkasti määriteltynä tutkimukseni onkin luonteeltaan kehittämisehdotus, koska siitä puuttuu kehittämistutkimukselle tyypillinen mallin kattava testaaminen, väliarviointi ja muokkaaminen, mikä tässä tapauksessa tarkoittaisi historiallisen ajattelun kehittymiseen liittyvää seuranta. Kolmannessa syklissä tapahtuva oppimateriaalin osittainen testaaminen tarkoittaa tutkimuksessani yhdellä kohdeikäryhmään kuuluvalla lapsella toteutettua materiaalin testaamista niin, että nähdään, toimivatko valitut tehtävänannot tarkoituksenmukaisella tavalla. Testaaminen kohdistuu tehtävien tekniseen toimivuuteen, ei historiallisen ajattelun kehittymiseen. Oppimateriaalin kattava testaaminen historiallisen ajattelun kehittymisen näkökulmasta ja sen mahdollinen jatkokehittäminen historiallisen ajattelun kehittymisen osalta ovat jatkotutkimuksen aiheita.

Kehittämistutkimuksen luotettavuuden arviointi voidaan jakaa kolmeen osaan: prosessivaliditeettiin, käytännölliseen validiteettiin ja yleistettävyyteen (Kiviniemi, 2018, 243–248). Prosessivaliditeetilla tarkoitetaan kehittämistyötä ohjaavaa jatkuvaa arviointia ja laadun varmistamista niin, että teoria, käytäntö, arviointi ja tutkimuksen osalliset ovat jatkuvassa yhteydessä keskenään tutkimussykliä seurattaessa toisiaan. Tätä koskeva raportointi on tutkijan toimesta toteutettava riittäväällä laajuudella. Käytännöllisellä validiteetilla tarkoitetaan puolestaan toimintamallin käytännön hyödyllisyyteen liittyvää arviointia siitä näkökulmasta, miten hyvin mallin katsotaan ratkaisevan kehittämistarpeen kuvailussa esiin tuodun ongelman. Yleistettävyyden validiteetilla taas tarkoitetaan sen arvioimista, miten hyvin tutkimus tuottaa tietoa vastaavanlaisiin konteksteihin siirrettynä.

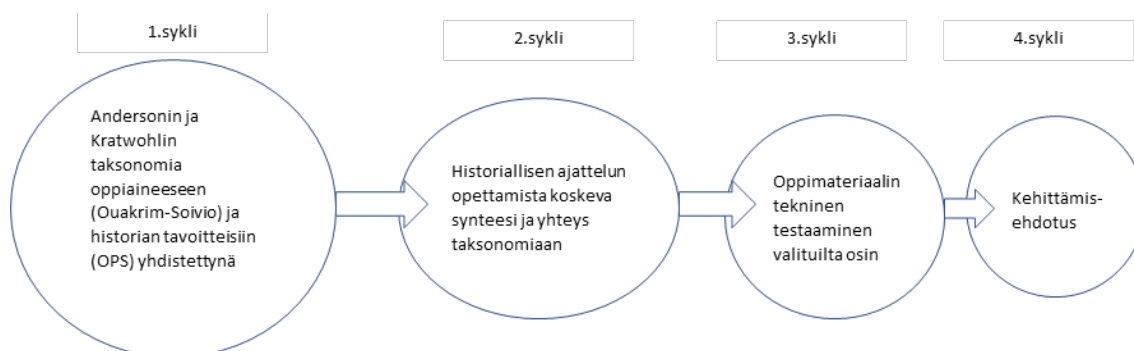
Koska tutkimukseeni ei sisälly kehittämisehdotuksen käytännön testamista historiallisen ajattelun kehittymisen kannalta, sen luotettavuuden arviointi kohdistuu empiirisesti havaittuun ja hermeneuttisen menetelmän avulla tuotettuun näkemykseen opetussuunnitelman (2014) sisältämien historian tavoitteiden, historiallista ajattelua koskevan didaktiikan sekä Andersonin ja Kratwohlin (2001) taksonomian välisestä yhteydestä. Kuten tutkimuksessa pyritään luotettavasti todentamaan, nämä voidaan yhdistää kokonaisuudeksi, jonka pohjalta historian opetukseen voidaan muotoilla tavoiteltavaan muutokseen johtava ratkaisu, jota voidaan hyödyntää muitakin historian sisältöalueita opettaessa, luonnollisestikin tarpeenmukaisten sisällöllisten muokkauksen jälkeen, opetusmallin rungon pysyessä samana.

4.2 Kehittämistutkimuksen vaiheet

Kehittämistutkimukseni muodostuu neljästä vaiheesta eli syklistä (kuvio 2). Vaiheiden muodostumisen perusteena on kehittämistutkimuksen lähtökohdan eli teorian ja käytännön (Collins ym., 2004) tarkoituksenmukainen yhdistäminen. Tarvittavien välivaiheiden (syklit 1-3) kautta päädytään tämän tutkimuksen päätösvaiheeseen (sykli 4).

Kuvio 2

Kehittämistutkimuksen vaiheet sykleittäin kuvattuna.



Ensimmäisessä vaiheessa yhdistän Andersonin ja Kratwohlin (2001) taksonomian historian oppiaineeseen. Käytän tässä aineistona Ouakrim-Soivion (2016a) historian oppiaineeseen muotoilemaa taksonomiataulua ja opetussuunnitelman (2014) historian oppiaineen tavoitteita. Yhdistämisen perusteluissa tukeudun aiheetta, erityisesti historiallisen ajattelun opettamista, koskevaan tutkimukseen. Ensimmäinen tutkimusvaihe vastaa ensimmäiseen tutkimukselle asetettuun kysymykseen mahdollistaen tutkimuksen neljännessä vaiheessa jälkimmäiseen tutkimuskysymykseen vastaamisen.

Toisessa vaiheessa luon historiallista ajattelua koskevasta tutkimuksesta synteessin ja yhdistän sen taksonomiaan. Tutkittavana on taksonomian sisältämän oppimiskäsityksen eli konstruktivismiin ja historian didaktiikan välinen yhteys pedagogisten ratkaisujen näkökulmasta. Jotta voidaan todeta taksonomian mahdollistavan historiallisen ajattelun systemaattisen kehittymisen, näiden tekijöiden välinen yhteys on tutkittava empiirisesti. Teorian osalta se on todettu tutkimuksen teorialuvussa (luku 2).

Tutkimuksen kolmannessa vaiheessa tutkin kehittämistyönä syntyvän oppimateriaalin toimivuutta yhdellä koehenkilöllä. Koehenkilö edustaa sitä ikäryhmää, jolle oppimateriaali on suunnattu. Tutkimustilanteessa ei tutkita historiallisen ajattelun kehittymistä, vaan tehtävien teknistä toimivuutta eli koehenkilön toiminnan suuntautumista tehtävänannon mukaisesti. Tutkimus toteutetaan valituilta osin eli siinä käsitellä koko oppimateriaalia. Tutkittavaksi on valittu tehtävät, joissa opettajan ohjeistus oppilaalle on niukka suhteessa tehtävän keston. Tällöin oppilaan toiminnan suuntautumista on tarkoituksenmukaista tutkia mahdollisen tehtävän uudelleenmuotoiluun kohdistuvan tarpeen arvioimiseksi.

Tutkimuksen neljännessä vaiheessa muotoilen edeltävien vaiheiden pohjalta Andersonin ja Kratwohlin (2001) taksonomiaan pohjautuva oppimateriaalin, jossa huomioidaan systemaattisesti opetussuunnitelman asettamat historian tavoitteet. Se sisältää tutkimusvaiheessa kolme suoritettua tutkimusaineiston analysoimisen ja pohdinnan. Oppimateriaali perustuu konstruktivistiselle oppimiskäsitykselle huomioiden sen sosiokonstruktivistisen suuntauksen. Neljäs vaihe vastaa jälkimmäiseen tutkimuskysymykseen.

4.2.1 Sykli 1: Andersonin ja Kratwohlin taksonomia historian oppiaineeseen ja opetussuunnitelman tavoitteisiin yhdistettynä

Taksonomiaa voidaan käyttää tekijöidensä mukaan mitä tahansa oppiainetta opiskeltaessa (Anderson & Kratwohl, 2001, 34–35). Suomessa historian opetusta ja sen arviointia kehittänyt Najat Ouakrim-Soivio on yhdistänyt taksonomian historian oppiainetta koskevaan tiedon ja ajattelun prosesseihin (Ouakrim-Soivio, 2016a) (taulukko 2). Yhdistäminen on sanallinen kuvaus siitä, miten historiallinen ajattelu etenee Andersonin ja Kratwohlin (2001) taksonomiassa. Ouakrim-Soivion (2016a) taksonomiataulu on siten sovellus Andersonin ja Kratwohlin alkuperäisestä (2001) taksonomiataulusta ja määrittelee sanallisella tasolla, millaista on merkityksellinen ajattelu historian oppiaineessa. Sovellus on muotoiltu arviointia varten, mutta se ei suoraan sisällä opetussuunnitelman (2014) historian tavoitteita. Ouakrim-Soivio on sittemmin toisessa yhteydessä yhdistänyt Andersonin ja Kratwohlin (2001) taksonomiaan myös alakoulun historian oppiainetta koskevat tavoitteet (Ouakrim-Soivio, 2016b, 301), joten olen lisännyt ne taulukkoon kaksi. Ouakrim-Soivio ei ole julkaissut taulukossa kaksi kuvattua yhdistelmää, vaan se on koottu tähän tutkimukseen kahdesta eri lähteestä. Ensimmäisessä taksonomiataulussa (2016a) hän esittelee historian oppiaineen arvioinnin sanallisena kuvauksena ja jälkimmäisessä (2016b) tavoitteiden ja arvosanan kahdeksan kriteerien mukaisena.

Taulukko 2

Andersonin ja Kratwohlin taksonomia historian oppiaineeseen yhdistettynä (Ouakrim-Soivio, 2016a, 67 & 2016b, 301).

	Muistaa	Ymmärtää	Soveltaa	Analysoi- da	Arvioida	Luoda
Faktatieto	Muistaa historiallisia termejä tai yksittäisiä historiallisia tapahtumia T2	Osaa kertoa omin sanoin historiallisista tapahtumista tai historian henkilöistä T9	Osaa tehdä johtopäätöksiä osaamisen sa historiallisten faktojen perusteella	Analysoi oppimiaan historiallisia faktoja	Arvioi historiallisten faktojen luotettavuutta	Tuottaa uutta tietoa esimerkiksi historiantutkimukseen
Käsitetieto	Nimeää historiallisia ajanjaksoja T3, T7	Ymmärtää historiallisen faktatiedon ja tulkinnan eron	Osaa soveltaa tietojaan historiallisten tapahtumien syihin tai seurauksiin T11	Analysoi historiallisten käsitteiden eroja	Pystyy arvioimaan historiallisten käsitteiden eroja	Luo tutkimuksen pohjalta uuden käsitteen ja perustele sen
Menetelmä tieto	Tunnistaa historian tutkimuksen menetelmistä esimerkiksi ensikäden lähteen	Ymmärtää, mikä ero on primaari- ja sekundaari- lähteellä historian tutkimuksessa	Tulkitsee historiallista dokumenttia ja soveltaa tietämiään faktoja dokumentin tulkitsemisessä T10	Osaa suunnitella tutkimusprosessin ja kykenee tutkimushypoteesien esittämiseen	Pystyy arvioimaan, mikä menetelmä sopii parhaiten tietyn ongelman ratkaisemiseen	Kehittää vaihtoehtoisen/uuden menetelmän historiallisen ongelman ratkaisemiseksi
Metakognitiivinen tieto	Laatii muistisääntöjä itselleen historian faktojen muistamiseen	Ymmärtää, miksi mitäkin historian tutkimusmenetelmää käytetään	Osaa eritellä omia kiinnostuksen kohteitaan historiassa sekä tietää omat vahvuutensa ja heikkoutensa historian eri osa-alueilla.	Pystyy muodostamaan omia mielipiteitä analysoituaan historian tutkimuksen tuloksia ja perustelemaan niitä	Kykenee arvioimaan valitsemaansa tutkimusprosessia sekä saamiensa tutkimustulosten luotettavuutta	Pystyy luomaan uuden tai paremman tutkimusprosessin, jolla tietty tutkimusongelma voidaan ratkaista

Ouakrim-Soivion mukaan Andesonin ja Kratwohlin taksonomia (2001) sopii perusopetuksen opetussuunnitelman mukaisten oppiainekohtaisten tavoitteiden arviointiin erilaisia taksonomian mukaisia tehtäviä käyttäen (Ouakrim-Soivio 2016, 69). Tämän edellytyksenä on kuitenkin oppimisen tavoitteiden asettuminen sekä tiedon että kognitiivisten prosessien ulottuvuuksiin. Tämä toteutuu Ouakrim-Soivion historian oppiaineeseen luoman sanallisen kuvauksen osalta (Ouakrim-Soivio, 2016a, 69).

Tarkasteltaessa Ouakrim-Soivion (2016b) historian tavoitteisiin yhdistämää taksonomiaa, on mielestäni todettava, että tavoitteiden sijoittelu on opetussuunnitelman (2014), taksonomian kuvailun (Anderson & Kratwohl, 2001) ja Ouakrim-Soivion tavoitteita sanallisesti kuvailevan (2016a) taksonomiataulun kanssa ristiriidassa. Tästä syystä olen päättänyt sijoittamaan tavoitteet uudelleen (taulukko 3). Ouakrim-Soivion (2016a) sanallisen kuvauksen perusteella helposti uudelleen sijoitettaviin tavoitteisiin kuuluvat historian lähteiden tunnistaminen (T2), joka sisältyy muistamisen ja ymmärtämisen menetelmätietoihin, historiatiedon tulkinnallisuuden havaitseminen (T3), joka sisältyy ymmärtämisen käsitetietoon ja soveltamisen menetelmätietoon ja erilaisten aikakausien ja niihin liittyvien käsitteiden hahmottaminen (T4), joka sisältyy muistamisen käsitetietoon. Niin ikään helposti uudelleen sijoitettavia ovat syiden ja seurausten hahmottaminen (T6), joka sisältyy soveltamisen käsitetietoon sekä historian tulkinnallisuus (T10), joka sisältyy soveltamisen menetelmätietoon. Sen sijaan osa opetussuunnitelman (2014) asettamista tavoitteista on sellaisia, joiden sijoittelu ei vastaa Ouakrim-Soivion (2016a) taksonomiataulussa mitään sanallista kuvausta. Näin ollen olen Ouakrim-Soivion (2016a & 2016b) kanssa yhtä mieltä siitä, että taksonomian ja historiallisen ajattelun taitojen välillä on yhteys, mutta opetussuunnitelman (2014) asettamien tavoitteiden riittävän kattavaan toteuttamiseen tarvitaan vielä hieman lisää tavoitteiden ja taksonomian yhteensovittelua. Tässä tulee käyttää sekä Ouakrim-Soivion tulkintoja tiedon ja kognitiivisen prosessin ulottuvuuksista että Andesonin ja Kratwohlin (2001) taksonomiaa koskevaa kuvausta.

Taulukko 3

Taksonomia historian oppiaineeseen ja opetussuunnitelman (2014) tavoitteisiin sovitettuna.

	Muistaa	Ymmärtää	Soveltaa	Analysoi- da	Arvioida	Luoda
Faktatieto	Muistaa historiallisia termejä tai yksittäisiä historiallisia tapahtumia	Osaa kertoa omin sanoin historiallisista tapahtumista tai historian henkilöistä	Osaa tehdä johtopäätöksiä osaamiensa historiallisten faktojen perusteella T5, T11	Analysoi oppimiaan historiallisia faktoja	Arvioi historiallisten faktojen luotettavuutta	Tuottaa uutta tietoa esimerkiksi historian tutkimukseen
Käsitieto	Nimeää historiallisia ajanjaksoja T4	Ymmärtää historiallisen faktatiedon ja tulkinnan eron T3	Osaa soveltaa tietojaan historiallisten tapahtumien syihin tai seurauksiin T6-T9	Analysoi historiallisten käsitteiden eroja	Pystyy arvioimaan historiallisten käsitteiden eroja	Luo tutkimuksen pohjalta uuden käsitteen ja perusteleen sen
Menetelmätieto	Tunnistaa historian tutkimuksen menetelmistä esimerkiksi ensikäden lähteen	Ymmärtää, mikä ero on primaari- ja sekundaari- lähteellä historian tutkimuksessa	Tulkitsee historiallista dokumenttia ja soveltaa tietämiään faktoja dokumentin tulkittamisessa T10	Osaa suunnitella tutkimusprosessin ja kykenee tutkimushypoteesien esittämiseen	Pystyy arvioimaan, mikä menetelmä sopii parhaiten tietyn ongelman ratkaisemiseksi	Kehittää vaihtoehtoisen/ uuden menetelmän historiallisen ongelman ratkaisemiseksi
Metakognitiivinen tieto	Laatii muistisääntöjä itselleen historian faktojen muistamiseksi	Ymmärtää, miksi mitään historian tutkimusmenetelmää käytetään	Osaa eritellä omia kiinnostuksen kohteitaan historiassa sekä tietää omat vahvuutensa ja heikkoutensa historian eri osa-alueilla T1	Pystyy muodostamaan omia mielipiteitä analysoituaan historian tutkimuksen tuloksia ja perustelemaan niitä	Kykenee arvioimaan valitsemaansa tutkimusprosessia ja saamiensa tutkimustulosten luotettavuutta	Pystyy luomaan uuden tai paremman tutkimusprosessin, jolla tietty tutkimusongelma voidaan ratkaista

Koska Andersonin ja Kratwohlin taksonomia (2001) ottaa huomioon sekä tiedon eri ulottuvuudet että kognitiivisen prosessin eri vaativuustasot, on nämä huomioitava myös silloin, kun taksonomiaan sijoitetaan opetuksen tavoitteita. On pohdittava, vaativatko esimerkiksi ymmärtämisen luokkiin sijoitetut historiallisen ajattelun taidot oppilaan kognitiivisilta kyvyiltä enemmän kuin muis-tamisen luokkiin sijoitetut tai soveltamisen luokkiin sijoitetut enemmän kuin ymmärtämisen luokkiin sijoitetut. Tästä ei liene olemassa tieteellistä tutkimusta, sillä historiallista ajattelua koskeva didaktinen keskustelu ei yleisesti ottaen jaa osa-alueita helpoimmista vaativampiin. Näin voidaan kyllä tehdä, mistä osoi-tuksena Andersonin ja Kratwohlin (2001) luonnehdinta taksonomiasta, jota voi-daan soveltaa kaikkiin oppiaineisiin sekä Ouakrim-Soivion (2016a) sitä koskeva sovellus. Sijoitettaessa taksonomiatauluun opetussuunnitelman (2014) historian oppiaineen tavoitteita T1, T5 ja T7-T9 sekä T11 on tarkasteltava tavoitteita ja nii-hin liittyvää tieteellistä keskustelua sekä Andersonin ja Kratwohlin taksonomia-luokkia (2001) koskevaa kuvailutietoa.

Tavoitteen T1 mukaan oppilasta tulee ohjata kiinnostumaan historiasta tiedonalana ja identiteettiä rakentavana oppiaineena (Opetushallitus, 2014, 257). Tiedonalasta kiinnostuminen liittyy siihen, millainen historia on tieteenä ja mi-ten sitä koskevaa tietoa luodaan. Näin ollen kiinnostumista tulee ohjata histo-rialliseen ajattelun ymmärtämiseen. Identiteetin rakentaminen sisältyy sekin historialliseen ajatteluun yksilön historiatietoisuuden kautta. Historiatietoisuu-della tarkoitetaan ihmisen henkilökohtaista suhdetta menneisyyteen, nykyisyy-teen ja tulevaisuuteen sekä tähän liittyvää narratiivia (Rantala & Ahonen, 2015, 43; Veijola, 2016, 9). Tavoite T1 on sijoitettu taksonomiassa metakognitiivista tietoa koskevan soveltamisen luokkaan, sillä kyse on taidosta tarkastella omaa ajattelua suhteessa historian tiedonalaan ja sen tiedonkäsittelyä koskeviin vaati-muksiin (Anderson & Kratwohl, 2001, 55–60). Voidaan ajatella, että silloin kun oppilas on tietoinen omasta suhteestaan käsiteltyihin aiheisiin, hän on rakenta-nut sekä omaa historiatietoisuuttaan että metakognitiivisia taitojaan. Ouakrim-Soivion (2016a) kyseiseen luokkaan muotoilema teksti ei suoraan myötäile ta-voitteen T1 sisältöä, mutta Andersonin ja Kratwohlin (2001) metakognitiivisen

tiedon soveltamista koskeva kuvaus sopii yhteen tavoitteen T1 kanssa, joten tällä perusteella Ouakrim-Soivion (2016a) taksonomiataulua voisi muokata niin, että se huomio selkeästi oppilaan historiatietoisuuden kasvamisen.

Tavoitteen T5 mukaan oppilasta tulee ohjata ymmärtämään ihmisen toiminnan motiiveja (Opetushallitus, 2014, 257). Tämä on taulukossa kolme sijoitettu faktatiedon soveltamisen luokkaan, mikä Ouakrim-Soivion (2016a) kuvauksen mukaan tarkoittaa historian oppiaineessa sitä, että oppilas osaa tehdä johtopäätöksiä osaamiensa historiallisten faktojen perusteella (taulukko 2). Ihmisen toiminnan motiiveja on tavallista selittää syiden ja seurausten kautta, mikä puoltaisi tavoitteen T5 sijoittamista käsitetiedon soveltamiseen. Voidaan kuitenkin ajatella, että faktatiedon soveltamista ihmisen toimintaan voidaan harjoitella melko yksinkertaisin ajatusketjuin. Kuten Anderson ja Kratwohl ovat tuoneet esille, käsitetieto on luonteeltaan monimutkaisempaa kuin faktatiedon yksittäiset tiedon palaset (Anderson & Kratwohl, 2001, 48-52). Näin ollen ihmisen toiminnan motiivien ymmärtäminen voidaan aloittaa helpommasta eli faktatiedon soveltamisesta, mutta sitä voidaan jatkaa käsitetiedon soveltamisessa, jolloin oppilaan on harjoiteltava taksonomian mukaisesti hallitsemaan monimutkaisempia tiedon lähtökohtia, kategorioita, luokitteluja, teorioita ja/tai mallirakennelmia.

Tavoitteen T5 voisi sijoittaa myös taksonomian alemmalle tasolle eli faktatiedon ymmärtämiseen. Käsitteellinen yhtäläisyys -faktatiedon ymmärtäminen ja ihmisen toiminnan ymmärtäminen- puoltaisi vahvasti tällaista ratkaisua. Kuudennen luokan päättöarvioinnin hyvää osaamista koskevissa kriteereissä kuvataan kuitenkin kyseisen tavoitteen osaamista niin, että oppilas pystyy eläytymään menneen ajan ihmisen asemaan ja nimeämään tämän toiminnan motiiveja (Opetushallitus, 2014, 259). Nimeämistä voi tehdä ymmärtämisen kognitiivisella tasolla toistamalla omin sanoin sitä, mitä on valmiiksi muotoiltuna esimerkiksi kirjasta lukenut tai opettajalta kuullut, mutta eläytymisessä tarvitaan jo annetun tiedon soveltamista, joten kun alakoulun historianopetuksen pidemmän aikavälin tavoite on eläytyminen, on kyseinen taitotavoite sijoitettava faktatiedon soveltamisen luokkaan.

Tavoite T11 on hyvin samansuuntainen tavoitteen T5 kanssa. Oppilaan tulee sen mukaan oppia selittämään ihmisen toimintaa (Opetushallitus, 2014, 257). Hyvää osaamista koskevien kriteerien mukaan oppilaan on osattava esitellä käsiteltävästä asiasta kertomus niin, että hän selittää tapahtuman tai ilmiön eri toimijoiden kannalta (Opetushallitus, 2014, 259). Kertomuksen muodostaminen vaatii tiedon soveltamista, joten sitä alemmille kognitiivisen prosessin tasolle tavoitetta T11 ei voi sijoittaa. Toisaalta tavoitteen sijoittaminen käsitetiedon soveltamiseen olisi myös perusteltua, sillä opetussuunnitelman tekstin muotoilu "tapahtuman tai ilmiön eri toimijoiden kannalta" viittaa jonkinlaiseen luokitteluun. Koska käsitetiedon soveltamiseen on sijoitettu syiden ja seurausten hahmottaminen (Ouakrim-Soivio, 2016a, 67), mikä on taidollisesti vaativaa (Pilli, 1988, 157), olen päättänyt sijoittamaan tavoitteen T11 faktatiedon soveltamiseen tietoisena siitä, että se oppimateriaaliani koskevissa ratkaisuisa tulee olla tavoitteen T5 jälkeen, mutta ennen varsinaista siirtymistä kognitiivisessa prosessissa seuraavalle tasolle eli tavoitteisiin T6-T9, sikäli kuin näiden välillä voidaan nähdä selviä rajoja.

Tavoitteet T7-T9 olen sijoittanut tavoitteen T6 yhteyteen käsitetiedon soveltamiseen, koska tiedon soveltaminen historiallisten tapahtumien syihin ja seurauksiin liittyy luontevasti muutosten ja jatkuvuuksien hahmottamiseen ja selittämiseen. Opetussuunnitelmassa (2014) muutosten opettaminen mainitaan kahdessa eri tavoitteessa. Tavoitteen T7 mukaan oppilasta on autettava tunnistamaan muutoksia oman perheen tai yhteisön historiassa sekä ymmärtämään, miten samat muutokset ovat voineet tarkoittaa eri asioita eri ihmisille, kun taas tavoitteen T9 mukaan oppilasta on ohjattava esittämään muutoksille syitä (Opetushallitus, 2014, 257). Tunnistaminen kognitiivisena toimintana tarkoittaa käytännössä tässä sitä, että oppilas osaa kertoa, missä hän näkee muutoksen tapahtuneen. Eri ihmisiä koskevien erojen ymmärtäminen sen sijaan tarkoittaa käytännössä sitä, että oppilas osaa selittää esimerkein tietyn muutoksen erilaisia vaikutuksia eri ihmisille. Näin ollen tavoite T7 ei kognitiivisena prosessina ole niin vaativa kuin T9 ja sen voisi sijoittaa alemmallekin taksonomian tasolle. Molemmilla operoidaan kuitenkin kategorioiden, luokitteluiden ja mallien kanssa, joten myös tavoite T7 on perusteltua sijoittaa käsitetiedon soveltamisen luok-

kaan. Sijoittamista puoltaa myös pidemmän opetuksellisen tavoitteen eli kuu-
dennen luokan päättöarvioinnin kuvaus, jonka mukaan oppilaan tulee osata
kuvata muutoksia ja kertoa, miksi muutos ei ole sama asia kuin edistys ja miten
muutos on merkinnyt eri asioita eri ihmisten ja ryhmien näkökulmista. Kyse on
siis käytännössä käsitetiedon soveltamisesta. Oppimateriaalin sisältämien tehtä-
vien loogisen etenemisen vuoksi näiden tavoitteiden välinen ero on otettava
kuitenkin tehtävien muotoilussa ja niiden keskinäisessä järjestyksessä huo-
mioon: T7 tavoitteenmukaisten tehtävien on oltava oppimateriaalissa ennen T9
tavoitteenmukaisia.

Tavoitteen T8 mukaan oppilasta tulee harjaannuttaa hahmottamaan jatku-
vuuksia historiassa (Opetushallitus, 2014, 257). Hahmottaminen on kognitiivise-
na toimintona samantyyppinen kuin tunnistaminen, joten voidaan todeta, ettei
oppilaalta tule edellyttää sen vaativampia taitoja kuin jatkuvuuksien osoittami-
nen. Tämä ei estä taidon soveltamisen harjoittelemista, mutta opetuksen paino-
piste ja oppimisen arviointi tulee kohdistaa jatkuvuuksien osoittamiseen esi-
merkkien avulla päättöarvioinnin kriteerien mukaisesti (Opetushallitus, 2014,
259).

Kaikkiin taksonomian luokkiin ei ole sisällytetty opetussuunnitelmassa
(2014) mainittuja taitotavoitteita, koska alakouluja koskevat opetussuunnitel-
man tavoitteet tulevat käsitellyksi aiemmissä luokissa eli käytännössä siinä vai-
heessa, kun opetellaan muistamisen, ymmärtämisen ja soveltamisen kognitiivi-
set prosessit. Toisaalta voidaan kuitenkin todeta, ettei opetuksessa ole välttä-
mättä tarpeen jättää tiedon analysoimisen, arvioimisen ja luomisen vaiheita kä-
sittelemättä sikäli kuin ne voidaan luontevasti ottaa osaksi taitojen harjoittelua.
Faktatiedon analysoiminen ja arviointi sopivat hyvin soveltamisvaiheen lähde-
työskentelyn jatkoksi niin, että oppilaat pohtivat oppimiaan historiallisia faktoja
ja niiden luotettavuutta dokumenttien tarjoaman tiedon pohjalta. Opetussuun-
nitelman tavoitteiden ja päättöarviointikriteerien mukaan nämä taidot eivät
kuitenkaan sisälly oppiainetta koskevaan arviointiin (Opetushallitus, 2014, 257,
259). Edellä kuvatuista syistä tiedon analysoimisen, arvioimisen ja luomisen
vaiheet on jätetty oppimateriaalista pois. Samaan tulokseen on päätyntä myös
Ouakrim-Soivio sijoittaessaan historian opetuksen tavoitteita ja päättöarvioin-

nin kuvauksia Andersonin ja Kratwohlin taksonomiaan (Ouakrim-Soivio, 2016a, 301).

Taksonomian ja opetussuunnitelman (2014) tavoitteiden mukaista opetuskokonaisuutta luotaessa on huomioitava kaiken tässä luvussa jo mainitun lisäksi se historiallista ajattelua koskeva tieteellinen keskustelu, jota on käsitelty luvussa kaksi. Tutkijoiden keskuudessa on nimittäin ilmennyt huolta siitä, että historiallisen ajattelun taidot muuttuvat opetuksessa listaksi irrallisia taitoja, joiden välinen yhteys jää oppilailta ymmärtämättä ja tämän myötä historian holistinen luonne ymmärtämättä (Veijola, 2016, 1). Jos siis muotoilen opetuskokonaisuuteni sellaiseksi, että tavoitteet vaihtuvat siirryttäessä luokittain etenevistä tehtävistä toiseen vailla muuta keskinäistä yhteyttä kuin aikakausi, jota käsitellään, ei historiallista ajattelua koskeva tavoite pääse toteutumaan. Historiallinen ajattelu kun rakentuu osista, joilla on yhteys keskenään. Tästä syystä olen päättänyt ratkaisuun, jossa aiemmin opittuja taitoja tarvitaan silloinkin kuin on jo siirrytty vaativampiin kognitiivisiin luokkiin. Tämä ajatus on sisäänrakennettuna taksonomian (2001) ideassa, mutta kun opetussuunnitelman (2014) mukaisia tavoitteita sijoitetaan eri luokkiin, voi helposti käydä niin, että niiden välinen yhteys ja siten koko taksonomian idea häviää. Tähän on siten tietoisesti kiinnitettävä huomiota.

Oppilasarvioinnissa voidaan taidot erotella toisistaan aivan kuten opetussuunnitelmassa (2014) on tehty, mutta historian tieteenalalle tyypillisen kokonaisnäkömyksen muodostuminen edellyttää opetuksessa tavoitteiden välisen yhteyden huomioimista. Opetussuunnitelman sisältämässä historian oppiaineen kuvauksessa (Opetushallitus, 2014, 257) tätä ei tuoda esille ja tässä kohden onkin merkitystä opettajan aineenhallinnalla ja pedagogisella osaamisella. Yhdysvalloissa taitojen opettaminen on paikoin tarkoittanut keskittymistä primäärilähteistä poimittujen tekstikatkelmien lukemista, lähteen laatijan näkökulman tarkastelua ja oman argumentin hiomista, jolloin oppimisesta on jäänyt puuttumaan laajempi aihetta koskeva ajattelu (Veijola, 2016, 1). Tämän välttämässä historiallisen ajattelun laaja-alaisuuden huomioiva ja samalla taksonomian mukainen työskentely toimii nähdäkseni hyvin.

4.2.2 Sykli 2: Historiallisen ajattelun opettamista koskeva synteesi ja yhteys taksonomiaan

Kehittämisehdotukseni suunnittelu edellyttää historiallisen ajattelun ontologiaan ja osataitoihin kohdistuvaa tarkastelua sekä näiden synteessin yhdistämistä taksonomiaan. Historiallista ajattelua koskevassa tutkimuksessa voidaan havaita yhtenäinen näkemys siitä, mitä osataitoja historialliseen ajatteluun sisältyy, mutta kun tehdään opetusta koskevia käytännön suunnitelmia, on pohdittava myös sitä, miten oppilaan suhde menneisyyteen rakentuu oppimisteoreettisesta näkökulmasta. Historian opiskelu kohdistuu asioihin, joita ei sellaisenaan ole enää olemassa, joten on pohdittava, miten historiallinen ajattelu oppilaissa muodostuu, kun he eivät henkilökohtaisesti voi kokea menneisyyttä sellaisena kuin se on ollut.

Historiallinen ajattelu kehittyy Jukka Rantalan ja Sirkka Ahosen mukaan suomalaisen kouluopetuksen kontekstissa yhtäältä pienimuotoisena historiatieteen harjoittamisena ja toisaalta yhteiskunnalliskasvatuksellisenä tapahtumana (Rantala & Ahonen, 2015, 42-43). Historiatieteen harjoittamisella he tarkoittavat historialliseen ajatteluun sisältyvien osataitojen opetteluja ja hallintaa eli jonkinasteista objektiivista tiedonmuodostusta, kun taas yhteiskunnalliskasvatuksellisella tapahtumalla he tarkoittavat yksilön historiallisen ajattelun yhteyttä yhteisön menneisyyttä koskevaan käsitykseen. Kouluopetuksessa historiallinen ajattelu on siten olemassa sekä yksilöllisesti että yhteisöllisesti muodostuneena. Opetuksen painopisteen siirtyminen yhteistä kansallista kertomusta luovasta sisältöpainotteisesta opetuksesta historiallisen ajattelun taitoja korostavaksi yksilöllisemmäksi tiedonmuodostukseksi ei ole tarkoittanut sitä, että oppilas voisi kokonaan irrottautua yhteisöllisesti muodostuneesta menneisyyttä koskevasta tiedosta ja ajattelusta.

Kuten luvussa kaksi on tuotu esille, historiallisen ajattelun taitojen harjoittamisella on yhteys konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen. Kun tarkastelemme historiallista ajattelua koskevaa keskustelua käsitteen ontologisesta ja epistemologisesta näkökulmasta, meidän on kuitenkin todettava, että historiallinen ajattelu ja sitä koskeva tieto ovat sosiaalisissa yhteisöissä rakentuneita ja raken-

tuvia asioita (esim. Cooper, 2000, 21; Rantala ym. 2012; Seixas & Morton, 2013; VanSledright, 2011; VanSledright, 2014; Wineburg, Martin, Monte-Sano, 2011). Näin ollen historiallinen ajattelu, eli nykyisyydessä merkittävän historiallisen tiedon tavoittelemisen tieteenalalle tyypillisin ajattelutavoin, toteutuu kouluopetuksessa sosiokonstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaisesti.

Sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys perustuu erityisesti Vygotskyn sosiokulttuuriseen oppimisteoriaan (Vygotsky, 1978; Säljö, 2001). Vygotskyn mukaan yksilö on sosiaalisessa yhteisössään aktiivinen toimija, joka yhdessä muiden kanssa rakentaa asteittain syvenevää ajattelua ja oppimista. Käytännössä tämä tapahtuu Vygotskyn näkemyksen mukaan niin, että yksilöistä koostuva yhteisö saavuttaa tavoitteena olevan tiedon psykologisten prosessien kautta käyttäen välineenä muun muassa puhuttua ja kirjoitettua kieltä sekä visuaalisia esityksiä. Historian opiskelussa sosiokonstruktivistinen oppimisen teoria näkyy mielestäni erityisen selvästi, sillä koska menneisyyttä koskeva tieto on välittömästi aistein havaittavana asiana kadonnut, on yksilö historiallisen ajattelun suhteen riippuvainen yhteisöstään ja sen tarjoamista mahdollisuuksista saavuttaa menneisyyttä koskevaa tietoa ja ymmärrystä. Historialliset lähteet eivät itessään puhu mitään, vaan niistä on tehty ja tehdään edelleen yhteisöissä kielellisellä tasolla ilmeneviä tulkintoja. Toisaalta omaan elämänhistoriaan liittyvistä tapahtumista ihmisellä on aistihavaintojen keräämää muistitietoa, joten niiden suhteen hän on itsekin menneisyyttä koskevan tiedon lähde.

Sosiokonstruktivistiseen oppimiskäsitykseen yhdistyy luontevasti pragmaattinen käsitys tiedosta ja sen saavuttamisesta. Sen mukaan yksilöiden ulkopuolella ei ole mitään objektiivista tietoa, vaan tieto on aina yksilön tai yhteisön konstruoimaa (Tynjälä, 1999, 37). Historiantutkimuksessa tämä näkyy 1970-luvulta lähtien vaikuttaneena eksistentiaalisena historiankäsityksenä, joka murensi ajatuksen yhdestä lopullisesta ja varmasta menneisyyttä koskevasta tiedosta (Rantala & Ahonen, 2015, 43). Yhteisöllisesti rakentuvissa menneisyyskäsityksissä narratiivien kirjo voi olla runsas, vaikka vallalla olisi vain yksi viralliseksi koettu totuus.

Ajattelun kehittyminen eli oppiminen tapahtuu Vygotskyn mukaan ensin sosiaalisella eli ulkoisella ja sitten psykologisella eli sisäisellä tasolla (Vygotsky,

1978, 39-57). Vygotskyn mukaan ihminen oppii sisäistämällä erilaisia käsitteellisiä välineitä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, ja vasta myöhemmin hän pystyy käyttämään niitä itsenäisesti. Tärkeimpänä käsitteellisenä välineenä Vygotsky mainitsee kielen, joka mahdollistaa ihmisen korkeimman tason eli abstraktin ajattelun. Historiallisen ajattelun opettamisen kannalta tällä näkemyksellä on ratkaisevan tärkeä merkitys, sillä historiallinen ajattelu on kielen avulla tapahtuvaa abstraktia ajattelua. Historian lähteet voivat olla konkreettisia esineitä, mutta niiden tulkinta ja merkityksen pohtiminen edellyttävät kielellistä ope-
rointia.

Historiallisen ajattelun opettamista tutkineet historian didaktikot ovat yleisesti hyväksyneet muun muassa Wineburgin (2001) korostaman ajatuksen, että historiallisen ajattelun opettaminen ja oppiminen alkavat kysymysten muodostamisesta. Kysymysten muodostaminen ja niihin vastaaminen ovat kielen avulla tapahtuvaa toimintaa. Sosiokonstruktivistisesta näkökulmasta historiallisen ajattelun oppiminen toteutuu siten tarkoituksenmukaisiin kysymyksiin ja yhteiseen keskusteluun perustuvan opetuksen kautta. Tätä lähtökohtaa toteutetaan esimerkiksi *Reading like a historian* (2011) ja *The Big Six* (2015) -oppimateriaaleissa sekä tämän kehittämistutkimuksen oppimateriaalissa.

Toinen historian didaktikkojen yleisesti hyväksymä käsitys historiallisen ajattelun oppimisesta koskee menneisyyttä käsittelevien lähteiden ja niiden tarkastelun merkitystä opetuksessa (esim. Cooper, 2000, 21; Harris ym., 2014; Rantala ym. 2012; Rantala & Ahonen, 2015; Seixas & Morton, 2013; VanSledright, 2011; VanSledright, 2014; Wineburg, Martin, Monte-Sano, 2011). Vaikka opetuksen yhtenä tavoitteena on menneisyyden moniperspektiivisyyden havaitseminen ja hyväksyminen, tiedonhankinnan metodeja tällainen arvorelativismi ei koske (Rantala & Ahonen, 2015, 92-93). Kuten muun muassa Rantala ja Ahonen (2015) tuovat esille, luotettava käsitys menneisyydestä alkaa kysymyksestä "mistä tiedän tämän" ja jatkuu kysymyksellä "mistä tieto on peräisin". Rantalan ja Ahosen mukaan kosketus historian lähteisiin, lähteiden keskinäinen vertailu ja kontekstualisointi sekä sisäinen lähdekritiikki ovat sellaisia historialliseen ajatteluun sisältyviä metoditaitoja, jotka tulee oppia koulussa.

Menneisyyttä koskevien lähteiden tarkastelu eli historian tekstitaidot VanSledrightin ja Afflerbackin mukaan neljästä vaiheesta (VanSledright & Afflerback, 2005). Nämä ovat lähteen määrittäminen, tunnistaminen, ymmärtäminen ja arvioiminen. Määrittämisessä oppilas tunnistaa lähteen tiettyä tarkoitusta varten ja tietyssä historiallisessa kontekstissa laadituksi. Tunnistamisessa hän tunnistaa lähteen tekstilajin ja osaa arvioida, onko kyseessä ensikäden vai toisen käden lähde. Ymmärtämisessä oppilas huomioi lähteen omassa kontekstissaan ja arvioimisessa hän vertaa eri lähteitä toisiinsa arvioiden niiden luotettavuutta ja toimijoiden motiiveja. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen näkökulmasta VanSledrightin ja Afflerbackin kuvaamassa lähdeyöskentelyssä on kyse tietorakenteiden eli skeemojen muodostumisesta ja hyödyntämisestä (kts. Tynjälä, 1999, 41-42). Oppiessaan historiallisten lähteiden tekstitaitoja, oppilaalle muodostuu sisäisiä malleja siitä, miten hänen tulee tilanteessa toimia. Andersonin ja Kratwohlin taksonomiassa tämä on menetelmätietoa, jossa oppilas opettelee tai hyödyntää kognitiivisia valmiuksiaan tietää, miten hänen tulee kyseisessä tilanteessa toimia (Anderson & Kratwohl, 2001, 52-55). Anderson ja Kratwohl kuvaavat tätä eräänlaisena askelten tai vaiheiden sarjana. Muotoilemani oppimateriaalin kannalta lähdeyöskentely tarkoittaa yhtäältä sitä, että oppimiskokouksissa harjoitellaan lähteiden lukemisen kaikkia vaiheita ja toisaalta sitä, että lähteillä on ajallinen yhteys keskenään, jolloin oppilaalle muodostuu vähitellen kuva siitä, miten aikakautta koskeva tieto rakentuu monista eri lähteistä. Näin hän voi lopulta vastata kysymyksiin: mistä tiedän tämän ja mistä tieto on peräisin.

Menneisyyttä koskevien lähteiden ja niiden tarkastelun lisäksi historiallisen ajattelun osa-alueita ovat historiallinen empatia sekä syyn, seurauksen, muutoksen ja jatkuvuuden hahmottaminen. Nämä ovat kuitenkin sidoksissa lähdeaineistoihin. Näin ollen voidaan sanoa, että historiallisen ajattelun osa-alueista lähteisiin liittyvät taidot ovat lähtökohta, joka mahdollistaa muidenkin osa-alueiden hallinnan. Historialliseen empatiaan, syihin, seurauksiin, muutoksiin ja jatkuvuuksiin liittyvässä harjoittelussa voidaan käyttää esimerkiksi oppikirjatekstejä, mutta tämän lisäksi taitojen harjoittelua on sidottava aikalaislähteisiin (Rantala & Ahonen, 2015, 152-187). Muutoin sidos tiedon perustaan jää

puutteelliseksi. Andersonin ja Kratwohlin (2001) taksonomian mukaan etenevässä opetuksessa tämä toteutuu, kun lähteisiin ja niiden tulkintaan liittyviä taitoja harjoitellaan ennen muiden historiallisen ajattelun osataitojen harjoittelua. Tiedon soveltamisen vaiheessa harjoitellaan empatiaan, syihin, seurauksiin, muutokseen ja jatkuvuuteen liittyviä taitoja, mutta sidoksissa muistamisen ja ymmärtämisen vaiheissa opittuihin tiedon lähtökohtiin. Harjoittelun viimeisessä vaiheessa, eli menetelmätiedon soveltamisessa, nämä kaikki yhdistyvät yhteiseksi kokonaisuudeksi.

Sosiokonstruktivistisen oppimiskäsityksen mukainen kysymys- ja keskusteluperustainen opetus yhdistettynä historiallisen ajattelun osataitoihin muodostavat tutkimuksessani hermeneuttisesti muodostetun synteessin, jonka pohjalta on mahdollista muotoilla kehittämis ehdotus Andersonin ja Kratwohlin (2001) taksonomian mukaan etenevästä historiallisen ajattelun oppimateriaalista. Koska konstruktivistinen oppimiskäsitys on oppimisen, ei opetuksen, teoria, oppimateriaali tulee valmistaa niin, että se mahdollistaa oppijan tiedon konstruoinnin kulloinkin tarkoituksenmukaisella tavalla (Tynjälä, 1999, 60). Oppimateriaalin sisältämät keskustelukysymykset suuntaavat oppilaan ajattelun historiatieteelle tyypillisiin ajattelutapoihin luoden vähitellen taksonomian mukaan järjestyneitä mielen sisäisiä skeemoja. Kun opettaja mallintaa opetusmateriaalin avulla oppilaalle, miten historiallista tietoa lähestytään, toimitaan oppijan lähikehityksen vyöhykkeellä, jossa tietoa rakennetaan ensin sosiaalisella ja sitten psykologisella tasolla.

Psykologisella tasolla toteutunutta oppimista tarkastellaan kouluopetuksen kontekstissa erityisesti silloin, kun toteutetaan formatiivista tai summatiivista oppilasarviointia. Formattiivinen arviointi mahdollistaa oppimisen varmistamisen tarpeenmukaisella kertaamisella. Oppilasarviointi (Opetushallitus, 2014, 259) sisältyy tähän tutkimukseen osana tutkimusteoriaa, eli sillä ei ole suoraa summatiiviseen arviointiin ohjaavaa roolia. Sen sijaan formatiivista arviointia ja sen mukaista opittavien taitojen kertaamista on mahdollista toteuttaa osana opetuskeskusteluja.

4.2.3 Sykli 3: Oppimateriaalin tekninen testaaminen valituilta osin

Kehittämistutkimukseni sisältää luvussa viisi käsiteltävän oppimateriaalin, jonka toimivuus on valituilta osin testattu yhdellä opetuksen kohderyhmään kuuluvalla oppilaalla. Testaaminen ei kohdistunut historiallisen ajattelun kehittämiseen, vaan tehtävänannon mahdollisuuksiin suunnata oppilaan toimintaa tarkoituksenmukaisella tavalla. Tässä luvussa kuvaan testaamista koskevat taustat. Testaamisen vaikutukset oppimateriaalin muotoiluun (sykli 3) on liitetty osaksi oppimateriaalin käsittelyä koskevaa lukua (luku 4).

Tutkimuksen havaintoyksikkö on harkinnanvaraisella näytteellä valittu 10-vuotias suomenkielisessä perusopetuksessa opiskeleva oppilas. Koska tutkimuksessa ei huomioida oppilaan äidinkielen tai oppimisvaikeuden merkitystä historiallisen ajattelun kehittämiseen, havaintoyksikkö on valittu niin, että hänen suomen kielen taitonsa ovat ikätasoiset eikä hänellä ole todettuja oppimisvaikeuksia. Tutkittavalle kerrottiin etukäteen tutkimuksen taustoista ja julkisuudesta sekä mahdollisuudesta kieltäytyä tutkimuksesta. Tutkimuslupa pyydettiin tutkittavalta ja hänen huoltajaltaan lomakkeella, josta on tutkimuksen liitteenä malli (liite 1).

Tutkimushenkilön historian opiskelua kartoitettiin haastatteluin ja oppimateriaalia koskevin havainnoin. Havainnointia koskeva osuus tutkimuksesta suoritettiin maaliskuussa 2023. Tutkimusajankohtaan mennessä tutkittava oli opiskellut historiaa perusopetuksessa seitsemän kuukauden ajan. Tähän ajanjaksoon ei sisällynyt tässä tutkimuksessa käsiteltävän sisältöalueen opiskelua eikä Andersonin ja Kratwohlin (2001) taksonomiaan yhdistyvää ja historiallisen ajattelun taitoja kehittävää kokonaisopetusta. Kouluopetuksessa historian opetuksen menetelminä olivat toimineet sisältöpainotteisen opetuksen mukainen *Ritari 5* (2015) -oppikirjan lukeminen, ja erilaiset vihkotehtävät. Opetuksessa oli käsitelty menneisyyttä koskevan tiedon sidosta lähdeaineistoihin, mutta se ei ollut toiminut systemaattisesti opetuksen läpäisevänä lähtökohtana.

4.3 Tutkijana alakoulun historian opetuksen kontekstissa

Tutkijapositioni toteutuu tutkimuksessani kahden roolin yhdistelmänä. Olen yhtäältä humanistisesta tiedekunnasta valmistunut historian aineenopettaja, jolla on takana useamman vuoden työkokemus tämän oppiaineen opettajana. Toisaalta olen kasvatustieteellisen tiedekunnan luokanopettajakoulutuksen opiskelija, jolla on opiskelijan rooli. Tutkijapositionissani yhdistyvät kaksi tieteenalaa, humanistinen ja kasvatustieteellinen, sekä kaksi roolia, opettaja ja opiskelija. Tämä mahdollistaa opettajan työn kehittämiseen vaikuttamisen (Kincheloe, 2012) alakoulun kontekstissa.

Tutkimuksen aluksi tarkastelin aihetta aineenopettajaroolin synnyttämän esiymmärryksen kautta, jolloin aiheen valinta ja metodi valikoituivat siitä tarpeesta, jonka koen historian opetuksessa vallitsevan. Tuolloin aiheen pohdinta ja käsittely tapahtuivat vielä vahvasti historiatieteen näkökulmasta, vaikkakin siinä oli jo mukana sitä pohdintaa, jota harjoittelimme historian didaktiikassa aineenopettajakoulutuksen aikana. Aineenopettajakoulutus on kuitenkin vahvasti oppiaineisiin sidottua, joten kasvatustieteellinen näkökulma on tullut vahvasti mukaan tutkimukseen vasta, kun olen analysoinut opetussuunnitelman (2014) historian oppiaineen tavoitteita ja sisältöjä sekä historiallisen ajattelun tutkimusta alakoulun näkökulmasta. Alussa vallinnut varmuus omasta ”tietämisestä” on vaihtunut sen tunnustamiseen, etten kenties tiedäkään, ja sen kautta jatkuvaan itsereflektioon ja tutkimusaineiston huolelliseen analysointiin.

Tutkimusaineistoni analysoinnin, jäsentämisen ja hallinnan sekä tutkimuskysymyksiin vastaamisen mahdollistaa tutkimukseen valittu metodi, jossa tutkimusprosessi voidaan jakaa tarpeen mukaisiin osavaiheisiin (Anderson & Shattuck, 2012; Collins ym., 2004). Tämä mahdollistaa myös tutkimuksen avoimuuden, kun lukija havaitsee, millaisten osavaiheiden ja päättelyiden kautta kehittämissuunnitelmaan (vaihe 4) on päädytty ja mitä osia kehittämissuunnitelma sisältää. Aiheen jäsentämistä, hallintaa ja sitä kautta myös tutkimuksen avoimuutta ja rehellisyyttä edistävää myös kehittämissuunnitelman sisältämä mahdollisuus jakaa käytettävät teoriat erilaisiin ryhmiin (diSessa & Cobb, 2004), jolloin esimerkiksi ajattelua ja oppiainetta voi tarkastella sekä erikseen

että yhdessä. Hermeneuttinen menetelmä tarjoaa puolestaan joustavan tavan analysoida tutkimusaineistoa ja tuoda päättelyketjuja lukijan tarkasteltavaksi. Opettajan roolissa nämä saattavat olla intuitiivisiakin, mutta tutkijan roolissa opetuksen perusteisiin on mahdollista päästä tieteellisesti kestäväällä tavalla lähteaineistoihin sidotun pohdinnan kautta.

Sekä sisältöpainotteinen että ajattelun taitoja kehittävä opetus ovat yhteisön yksilöön kohdistamaa vallankäyttöä. Tästä syystä tutkijapositiona on tarpeen pohtia kulloisenkin opetustavan tai -painotuksen perusteita eettisestä näkökulmasta. Yhtenäiseen kansalliseen kertomukseen nojaavaa sisältöpainotteista opetusta on perusteltu sekä valtioiden oikeudella määritellä kasvatuksen peruslinjat, koska ne järjestävät ja kustantavat peruskoulutuksen, että ihmisten sisäisellä tarpeella muodostaa identiteettinsä yhteydessä yhteisölliseen kertomukseen (Rantala & Ahonen, 2015, 50-57). Historiallisen ajattelun taitoja painottavaa opetusta on sen sijaan perusteltu edellisen suhteen päinvastaisesta näkökulmasta eli ihmisen oikeudella tietää ja ymmärtää, mihin menneisyyttä koskevat narratiivit perustuvat, miten niitä rakennetaan, kenen näkökulmasta ne rakentuvat ja miten toisenlaisetkin näkemykset ovat mahdollisesti perusteltavissa (Rantala & Ahonen, 2015, 65-70). Historiallista ajattelua painottava opetus oikeuttaa näin itsensä yksilön vapautteen ja demokratiaan liittyvillä arvoilla. Rantala ja Ahonen kuvaavat tätä historiallisen toimijuuden mahdollistamana kansalaiskompetenssina, jonka keskiössä on aktiivinen kansalainen (Rantala & Ahonen, 2015, 65-67). Voidaan sanoa, että tieto on edelleen valtaa ja pääsy tiedon äärelle mahdollistaa osallistumisen vallankäyttöön.

Perusopetuksen opetussuunnitelma (2014) on valtion kasvatusta ja koulutustajaa ja arvonäkemyksiä kuvaava normatiivinen asiakirja, jolla on opetuksen järjestäjän ja toteuttajan suuntaan määräävä ote. Jos opetussuunnitelma perustuu yhteiskunnassa yleisesti hyväksytyihin arvokäsityksiin ja opetus noudattaa opetussuunnitelman perusteita, voidaan todeta, että opetus on eettisesti kestävä. Suomessa tällä hetkellä voimassa oleva opetussuunnitelma (2014) on herättänyt laadinnastaan lähtien sekä kiittävää että kriittistä keskustelua. Tämä ei ole kuitenkaan toteutunut sellaisena laajamittaisena ajattelun tai-

toihin kohdistuvana kritiikkinä, että voisimme sanoa historiallisen ajattelun taitojen olevan eettisesti kyseenalaista opetusta (Ahonen, 2016). Näin ollen voimme mielestäni todeta, että taitopainotteisen historian opetuksen eettinen perusta on kestävä. Sen sijaan opetuksen oppituntikohtaisiin ratkaisuihin kohdistuvan eettisen pohdinnan tulee olla jatkuvaa.

Opetuksen oppituntikohtaiset ratkaisut koskevat esimerkiksi sitä, millaisia lähdeaineistoja valitsemme oppilaiden tarkasteltavaksi, kun kaikkea menneisyyttä koskevaa lähdeaineistoa ei voida opetuksessa käsitellä, ja millaisilla kyseisen asetteluilla mallinamme heille historiallisen ajattelun oppimista. Luovassa kaksikielisessä tutkimukseni teoreettista viitekehystä ja todetaan, että yksilön menneisyyttä koskeva tieto on sosiaalisessa yhteisössä tuotettua. Tätä taustaa vasten olen tutkimuksen aikana pohtinut omaa tutkijan ja opettajan rooliani merkitykselliseksi määritellyn tiedon ja ajattelun ohjaajana. Opettajana tavoitteeni on ohjata oppilasta itsenäiseen ajatteluun, mutta toisaalta tutkijana tiedän, ettei sosiaalisesta ympäristöstä riippuvainen tiedonmuodostus ole täysin vapaata. Jonkinlainen kulminaatiopiste näissä pohdinnoissani tapahtui tutkimusvaiheessa kolme ollessani tilanteessa, jossa historiatieteen, kasvatustieteen, opettajan ja tutkijan roolini yhdistyivät toimivalla tavalla. Tuolloin sekä ohjasin että havainnoin tutkimushenkilöäni. Kävin tutkimushenkilöni kanssa dialogia menneisyyden merkityksellisten tapahtumien valinnasta (luku 5.1) ja totesin, että tutkimuksen kohdeikäryhmään kuuluva oppilas on mahdollista saada mukaan menneisyyden hallintaa koskevaan tiedonmuodostukseen. Tutkimukseni tarkkuuden ja luotettavuuden kasvattamisen näkökulmasta oppimateriaalin testaaminen kokonaisuudessaan olisi kuitenkin ollut tarkoituksenmukaista.

Tämän kehittämistutkimuksen sisältämässä oppimateriaalissa on pyritty moniperspektiivisyyteen ja oppilaiden kriittisen ajattelun muodostamiseen huomioiden samalla historiallisen ajattelun ja sen oppimisteoreettisen ontologian toteutuminen tutkimuksen eri vaiheissa (kts. diSessa & Cobb, 2004). Samalla on kuitenkin todettava, että kirjallisten lähteiden saatavuus rajoittaa merkittävästi moniperspektiivisyyden tavoitteet toteutumista, joten tutkimuksessa joudutaan väistämättä tilanteeseen, jossa kyseisenä aikakautena eläneiden ih-

misten oma ääni pääsee esille hyvin rajatusti. Kysymyksenasettelut sen sijaan noudattavat kattavasti historiallisen ajattelun opettamiselle asetettuja tavoitteita, joten tutkijan positiossa tuottamani oppimateriaali mahdollistaa eettisesti kestävän opettamisen alakoulun historian oppiaineessa.

5 KEHITTÄMISKOHDE: OPPIMATERIAALI HISTORIALLISEN AJATTELUN TAITOJEN HARJOITTELEMISEEN

Kehittämistutkimuksessa valmistettava oppimateriaali rakentuu sopivan teoriaustaan varaan (diSessa & Cobb, 2004; McKenney & Reeves, 2021). Tutkimuksessani neljännen vaiheen muodostava oppimateriaali perustuu luvussa kaksi esiteltyyn teoriataustaan (kuvio 1) sekä Andersonin ja Kratwohlin (2001) taksonomiasta historian didaktiikan avulla muotoiltuun taksonomiatauluun. Taksonomiataulu on kuvattu tutkimusvaihetta yksi käsittelevässä luvussa (luku 4.2.1). Tässä neljännessä vaiheessa siihen yhdistetään historiallista ajattelua koskeva synteesi (luku 4.2.2) ja muu aihetta koskeva tutkimuskirjallisuus. Oppimateriaalin yhteydessä myös esitellään tutkimusvaiheessa kolme (luku 4.2.3) toteutettu materiaalin rajattu testaaminen.

Teoriataustan ja muun tutkimuksen tarkoituksenmukainen yhdistäminen on kehittämistutkimuksissa tavallista. Kuten DiSessa ja Cobb ovat todenneet, kehittämistutkimusten sisältämät käytännön ratkaisut koostuvat tavallisesti useista erilaisista teoreettisista lähtökohdista, mikä on tutkimuksen kokonaisuuden hahmottamisessa haaste (DiSessa & Cobb, 2004). Tavoitteeni on kuitenkin pitäytyä mahdollisimman selkeässä tutkimusasetelmassa. Siinä opetussuunnitelman (2014) sisältämät historian oppiaineen tavoitteet, Andersonin ja Kratwohlin (2001) taksonomia sekä Ouakrim-Soivion (2016) historian oppiainetta koskeva taksonomiataulu ovat tehtävien keskinäisen järjestyksen lähtökohtia. Muun tutkimuksen tehtävä on tukea tehtävien rakentumista näiden mukaisesti.

Oppimateriaalin muotoiluun vaikuttava muu tutkimus koostuu pääosin historiallisen ajattelun opettamista koskevasta didaktiikasta. Näistä erityisesti edellä kuvatut Seixasin ja Mortonin (2013) *The Big Six* ja Wineburgin, Martinin ja Monte-Sanon (2011) *Reading like a historian* ovat oppimateriaalini sisältämien tehtävien mallina. Niiden toimivuudesta on esitetty sekä kiittävää että

kriittistä pohdintaa (esim. Ouakrim-Soivio & van den Berg, 2022, 60–61; Reisman, 2012), mutta koska jälkimmäisessä tapauksessa oppimistulosten yhteydestä materiaaliin ei ole varmuutta, pitäydyn käsityksessä, että niiden tieteellinen perusta on kattava ja materiaalit siten sovellettavissa eri aikakausia ja sisältöalueita koskevaan opetukseen.

Historiallista ajattelua koskevan didaktiikan lisäksi oppimateriaalin muotoiluun vaikuttavat merkittäväällä tavalla konstruktivistinen oppimiskäsitys ja sen sosiokonstruktivistinen suuntaus. Konstruktivismi yksilöllisenä tiedonrakentamisena on tehtävien lähtökohta (Anderson & Kratwohl, 2001). Käytännössä yksilön henkilökohtainen tiedonrakennus toteutuu sosiaalisiin yhteisöihin ja kulttuuriin sidosteisena, joten tämä on valittu lähtökohdaksi myös työtapoja koskevissa ratkaisuissa. Oppilaiden aktiivista ajattelua tuetaan pari- ja ryhmätehtävin (kts. Pruuki, 2014, 48-49). Koska konstruktivistisen oppimiskäsityksen sisältämän konsensus- ja koherenssiteorian mukaan opetus ei voi päättyä minkä tahansa väitteen hyväksymiseen, oppimateriaalissa ajattelua ohjataan tarpeen mukaan myös opettajajohtoisin keskusteluihin.

Oppimateriaalissa toteutuu Barabin ja Squiren luonnehdinta kehittämistutkimuksesta, jossa ajatteluprosessi, tiedon sisältö, konteksti ja uuden oppiminen toimivat kiinteästi yhdessä (Barab & Squire, 2004). Oppimateriaalin tehtävät ovat sellainen Barabin ja Squiren mainitsema tekninen väline, joka muodostaa teoreettisen ennustuksen siitä, miten historiallisen ajattelun taidot tulisivat käytännön tasolla kehittymään. Kehittämisehdotus muodostuu teoreettisten lähtökohtien ja muun tutkimuskirjallisuuden muodostamasta kokonaisuudesta, jota analysoidaan hermeneuttisella menetelmällä. Näin tutkimus tuottaa myös uutta teoriaa historiallisen ajattelun opettamisesta.

5.1 Tiedon muistaminen

Tiedon muistaminen tarkoittaa **faktatiedon** osalta historiallisten termien ja yksittäisten historian tapahtumien muistamista (Ouakrim-Soivio, 2016, 67). Opetusmateriaalissani faktatiedon opettelua taustoitetaan avaamalla oppilaille historian oppiaineelle luonteenomaista käsiteltävien faktojen valikointia. Koska

kaikkea ei menneisyydestä tiedetä eikä kaikkea tutkimuksen tuottamaa tietoa ehditä opetuksessa käsitellä, on opettajan ja oppikirjojen tekijöiden tehtävä valintoja koskien sitä, mitä asioita käsitellään ja mistä näkökulmasta, eli mikä arvotetaan merkitykselliseksi, vähemmän merkitykselliseksi tai merkityksettömäksi ja millä perusteella. Historiallisen ajattelun oppimisen kannalta tällaisella faktatiedon valikoimisen tarkastelulla on merkitystä (Cooper, 2000, 6–7; Ouakrim-Soivio & van den Berg, 2011; Seixas & Morton, 2013, 25–35; Wineburg, 2001, 113), joten sitä tulee opetuksessa käsitellä, vaikka opetussuunnitelma (2014) tai taksonomia ei siihen suoraan ohjaakaan. Summatiiviseen arviointiin faktojen valikoinnin ja merkityksen pohdinta ei sisälly. Wineburgia mukaillen, voidaan todeta, että faktatieto on historian ymmärtämiselle välttämätöntä, mutta vain historiallisten kysymysten kautta (Wineburg, 2001).

Opetusmateriaalin ensimmäisessä tehtävässä jokainen oppilas laatii henkilökohtaisen ajatuskartan sisällöistä, jotka oppilaan omasta mielestä ovat viimeksi opiskellulla historianjaksolla olleet tärkeitä. Ajatuskarttaan sisällytetään merkittäviä tapahtumia, ihmisiä, esineitä ja/tai kehityskulkuja. Aikaa tehtävän tekemiselle on 15 minuuttia, joten oppilaan tulee olla työssään yhtä aikaa huolellinen ja ripeä. Ennen työskentelyn aloittamista oppilaille on hyvä kertoa, että heidän tulee myöhemmin tehtävää käsiteltäessä perustella valintansa.

Työskentelyn jälkeen oppilaat pohtivat vastauksiaan seuraaviin kysymyksiin: sisältääkö ajatuskarttasi tunnettuja tapahtumia ja ihmisiä, joilla on ollut tavallista enemmän valtaa? Vai kuvastaako se tavallista elämää, jota suurin osa ihmisistä eli? Onko ajatuskartassasi mainintoja kansoista tai valtioista? Onko ajatuskartassasi asioita, joilla on yhteys kaukana asuviin ihmisiin eli onko asioilla paikallisia, kansallisia tai kansainvälisiä yhteyksiä? Sisältävätkö valintasi suuria ihmisjoukkoja koskeneita muutoksia? Sisältävätkö valintasi ihmisten arkielämää muuttaneita asioita? Jos lisäisit itsesi ajatuskarttaasi, mihin asettaisit itsesi? Perustele. Kertooko ajatuskarttasi tarinan? Mikä on tarinasi viesti? Tarkastele vastauksiasi kysymyksiin 1–5 ja 7. Mikä auttoi sinua päättämään, mitä asioita laitit ajatuskarttaasi?

Itsenäisesti kirjattujen vastausten jälkeen oppilaat vertailevat ajatuskarttojaan ja vastauksiaan parin kanssa. Tämän jälkeen käydään luokan yhteinen kes-

kustelu asioista, joita ajatuskartat sisältävät sekä kriteereistä, joiden perusteella oppilaat olivat valintansa tehneet. Listaamalla yleisimpiä vastauksia taululle yhteisesti tarkasteltavaksi, voidaan luontevasti siirtyä pohtimaan kriteereitä, miksi yhdet asiat koetaan historiallisesti merkittäviksi ja toisia taas ei. Oppilaille on tärkeää myös selittää, että he ovat tässä ajatuskarttatehtävässä harjoitelleet juuri sitä, mitä historian tutkijat jatkuvasti tekevät eli merkittävien, vähemmän merkittävien ja merkityksettömiksi koettujen asioiden valintaa. Jos historian edellinen jakso on opiskeltu perinteiseen tapaan oppikirjakeskeisesti, on todennäköistä, että oppilaiden vastaukset muodostuvat oppikirjan tekstien ja tunnilla keskusteltujen aiheiden mukaiseksi. Tämä toimii mielestäni aivan toimivana lähtökohtana uudennlaiselle, historiallista ajattelua kehittäväälle opiskelulle.

Kouluopetuksen näkökulmasta historian tutkijoiden, opettajien ja oppikirjojen tekijöiden valinnat ohjailevat käsityksiämme siitä, mikä menneisyydessä ja ihmisen elämässä on tärkeää ja mikä ei, tai keiden kokemukset ja ajatukset ovat tärkeitä ja keiden taas eivät (esim. Seixas & Morton, 2013). Tarkastellessamme asiaa laajemmasta näkökulmasta voimme kuitenkin todeta, että ihmisen käsitys menneisyydestä rakentuu muunkin kuin yhteiskunnan virallisen tahon luomana kokonaisuutena (esim. Wertsch, 2000; Rantala & Ahonen, 2015, 104). Kuten sosiokulttuurista näkökulmaa korostava yhdysvaltalainen James V. Wertsch on esittänyt, yksilön menneisyyttä koskeviin käsityksiin vaikuttavat myös häntä ympäröivät epävirallisemmat tahot, jolloin äärimmäisessä tilanteessa lähiyhteisön käsitys menneisyydestä voi olla se, johon ihmiset uskovat ja samaistuvat, kun taas valtiollisen tahon narratiivi on se, joka virallisesti tiedetään, mutta johon ei samassa määrin uskota ja/tai samaistuta (Wertsch, 2000). Tällaisissa tapauksissa koulun historian oppitunnit voivat demokraattisissa yhteisöissä olla se paikka, jossa yhteistä keskustelua tästä voidaan käydä.

Faktatiedon taustoittamista koskeva tehtävä on muotoiltu Seixasin ja Mortonin (2013) historiallisen ajattelun taitoja käsittelevän opetusmateriaalin pohjalta. Tehtävän tarkoitus on yhtäältä avata oppilaille historiallisen tiedon valikointiin liittyvää problematiikkaa ja toisaalta avata perusteluja sille, miksi tälle opintojaksolle on määritelty juuri se faktapohja, johon oppilaat saavat opintojen seuraavassa vaiheessa tutustua. Perustelut liittyvät Seixasin ja Mortonin totea-

mukseen historian faktojen merkityksellisyydestä (Seixas & Morton, 2013, 14–23). Heidän mukaansa tapahtumilla, ihmisillä tai kehityksellä on historiallista merkitystä, jos niillä voidaan selittää muutosta, paljastaa jotakin ja/tai jos ne ovat osa historiallista narratiivia eli laajempaa kertomusta. Koska merkitsevyys vaihtelee ajassa ja paikassa, tarkasteluun nostettavien faktojen valikointi täytyy tehdä aina uudestaan, kun menneisyyttä tarkastellaan. Historiallisen ajattelun kehittymisen kannalta valinnat on kuitenkin aina perusteltava ja mahdollistettava keskustelu vaihtoehdoista. Viime kädessä valintojen tekeminen on aina opettajan pedagogiseen vastuuseen sisältyvä asia.

Historiatiedolle tyypillistä kertomuksellisuutta voidaan Kimmo Katajalan mukaan tarkastella joko ihmislähtöisesti tai ympäröivistä olosuhteista lähtien (Katajala, 2002, 18–19). Ihmislähtöiset tavat ovat Katajalan mukaan historian tutkijoiden keskuudessa tavallisempia kuin luonnontieteellisiin lähtökohtiin nojaavat ja olosuhteita korostavat lähtökohdat. Kouluopetuksessa ihmislähtöisyys on välttämätön lähtökohta, koska opetussuunnitelma tuo esille pyrkimyksen herättää oppilaiden kiinnostus menneyttä aikaa, ihmisen toimintaa, sen merkitystä ja ymmärrystä kohtaan (Opetushallitus, 2014, 257). Yhteiskunnan rakenteiden tarkastelu tulee tämän mukana kulloinkin tarkoituksenmukaisella tavalla.

Seixasin ja Mortonin (2013) sekä Katajalan (2002) määritelmien ja opetussuunnitelman (2014) pohjalta voidaan perustella ne historiallisia tapahtumia koskevat valinnat, jotka muodostavat tämän oppimateriaalin faktapohjan. Valittuja historiallisia tapahtumia ovat kristinuskon saapuminen, kristinuskon vakiintuminen, muinaisuskon väistyminen, Ruotsin kuninkaan aseman vahvistuminen, linnojen ja kaupunkien rakentaminen, Pähkinäsaaren rauhan solmiminen, kirjallisen kulttuurin leviäminen sekä historialliseen aikaan siirtyminen. Vaikka oppilaita tulee muutosten ohella harjaannuttaa hahmottamaan myös menneisyyttä koskevia jatkuvuuksia, on opintojakson faktapohja rakennettu muutoksia kuvaavien tapahtumien varaan. Opetuskokonaisuuden taustalla on opetussuunnitelman sisältötavoite S3, jonka mukaan opetuksessa tulee käsitellä Suomen siirtyminen historialliseen aikaan ja Ruotsin yhteyteen (Opetushallitus 2014, 258). Opetussuunnitelman sisältötavoitteet muodostavat toisistaan poik-

keavia kokonaisuuksia, joten niiden mukaisesti jaksottuva opetus muodostuu väistämättä muutosta käsittelevien faktojen varaan. Jatkuvuuksien käsittelylle on tästä syystä annettava suunnitellusti oma tilansa, niin myös tässä oppimateriaalissa.

Faktatiedon opiskelu yhdistetään aiemmin opittuihin sisältöihin, jotta oppilas havaitsee asioiden välisiä yhteyksiä, sillä konstruktivistisen oppimiskäsitelmän mukaisesti tiedon osilla tulee olla yhteys keskenään (Tynjälä, 1999). Kasvatustieteissä käytetään tästä yleisesti käsitettä siltaaminen, ja ajattelun taitojen opettamisessa sen nähdään olevan tärkeä tekijä opittujen tietojen välisessä vuorovaikutuksessa (esim. Lipman, 2003, 70). On tavallista, että historian opetuksessa edetään kronologisesti siirtymällä ajallisesti varhaisemmasta kohti nykypäivää, mutta paikallisesti kulttuuripiiristä toiseen, koska muistitieto ryhmittyy helpoimmin asiakokonaisuuksien tai henkilöiden ympärille (Katajala, 2002, 19). Tämä voi olla kronologian kannalta perusteltavissa oleva ratkaisu, mutta oppilaiden mielessä tapahtuvan siltaamisen kannalta ratkaisu on ongelmallinen ja täytyy ottaa opetuksessa huomioon (Harris ym. 2014, 129–130). Jos Suomen esihistoriallisen ajan käsittelyn jälkeen opetuksessa on edetty paikallisesti muihin aiheisiin, on historialliseen aikaan siirtyminen taustoitettava käyttämällä hetki asioiden kertaamiseen.

Uuden aiheen taustoittaminen aloitetaan kertaamalla lyhyesti esihistoriallisen ajan uskonnollinen ja hallinnollinen tilanne Pohjolassa, erityisesti rautakaudella. Kertaamisessa käytetään esimerkintyyppistä karttapohjaa (oppimateriaalin liite 1), jossa on kuvia rautakauteen liittyvistä arkeologisista löydöistä ja rakennelmista. Näiden avulla oppilaille hahmottuu suomalaisten uskonnollinen ja hallinnollinen tilanne ennen kristinuskon ja Ruotsin vallan vakiintumista. Näin varmistetaan tulevan muutoksen taustojen ymmärtäminen ja osataan myöhemmin asettaa lähteitä ja tapahtumia historialliseen kontekstiin.

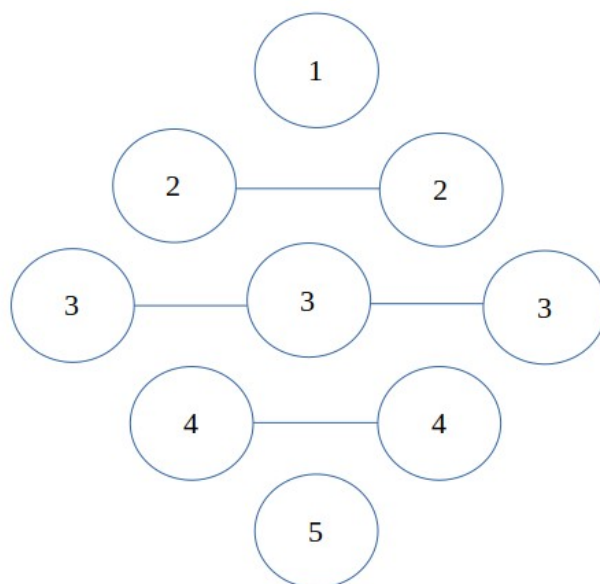
Siirtymistä kristinuskoon ja osaksi Ruotsia havainnollistetaan esimerkintyyppisellä karttapohjalla (oppimateriaalin liite 2), jossa näkyvät vähitellen muodostuneen ja yhtenäistyneen Ruotsin kuningaskunnan alueet. Kartan tarkastelussa huomioidaan kristinuskon tuleminen ja muinaisuskon väistyminen, Ruotsin kuninkaan aseman vahvistuminen sekä Ruotsin rajat. Kylät ja paikalli-

set kulttuuripiirteet yhtäältä pysyivät ja toisaalta alkoivat hitaasti muuttua, mutta tärkeää tässä on huomata vahvistuva keskusvalta, joka asettui esihistoriallisella ajalla muodostuneen paikallisen hallintorakenteen yläpuolelle (esim. Katajala, 2002, 91–93; Lehtonen, T. M. S., 2002, 156–159; Raninen & Wessman, 2015, 365).

Tiedon muistamista ja edellisen tehtävän kaltaista asioiden merkittävyyden pohdintaa harjoitellaan sijoittamalla annetut tapahtumat mallin (kuvio 3) mukaiseen järjestykseen (kts. Seixas & Morton, 2013, 25–35). Harjoituksessa työskennellään pareittain. Jokainen pari saa opettajalta yhdeksän, jotka heidän tulee asettaa valitsemaansa tärkeysjärjestykseen niin, että ylimmäksi tulee tärkein ja sen alapuolelle seuraavaksi tärkeimmät asiat. Alimmaksi sijoitetaan historiallisesti vähiten tärkeäksi arvioitu asia. Oppilaille on hyvä korostaa, että asioita voi määritellä keskenään yhtä tärkeiksikin (tasot 2–4).

Kuvio 3

Historiallisten tapahtumien sijoittaminen merkittävyyssjärjestykseen: mallikuvio Seixas & Mortonin mukaan (2013).



Malliin sijoitettavat tapahtumat ovat: muinaisuskon väistyminen, Ruotsin kuninkaan aseman vahvistuminen, Pähkinäsaaren rauhan solmiminen, kristinus-

kon saapuminen, kristinuskon vakiintuminen, kirjallisen kulttuurin leviäminen, kylien mahtimiesten aseman heikentyminen, historialliseen aikaan siirtyminen sekä linnojen ja kaupunkien rakentaminen. On mahdollista, että tapahtumat sisältävät oppilaille vieraita käsitteitä, joten ennen tehtävän aloittamista on tarpeen varmistaa, että oppilaat tietävät kaikkien käsitteiden merkityksen. Kielitieteen tutkijoiden Jenni Alisaaren ja Raisa Harju-Antin mukaan eri oppiaineiden opetuksessa on tietoisesti kiinnitettävä huomiota oppilaiden mahdollisuuksiin oppia heille vierasta sanastoa, sillä ei voida pitää itsestään selvänä, että edes syntyperäiset suomenpuhujat osaisivat kaikki oppiainekohtaiset termit (Alisaari & Harju-Antti, 2020, 33). Tässä voidaan Alisaaren ja Harju-Antin mukaan hyödyntää toisen kielen oppimisen menetelmiä, mihin sisältyy esimerkiksi kontekstisidonnainen tuki. Alisaari ja Harju-Antti ovat tarkastelleet asiaa yläkoulu- ja kirjoitustaidon osalta, mutta mielestäni sen voidaan sanoa pätevän varhaisemmassakin vaiheessa eli alakoulussa, sillä nuoremmilla oppilailta sanavarastoa on luonnollisesti vielä vähemmän kuin vanhemmilla. Kontekstisidonnainen tuki toteutuu edellä kuvatussa tehtävässä hyvin, sillä sanastoa opetellaan yhteydessä sellaiseen historialliseen kontekstiin, jossa sitä voidaan luontevasti käyttää.

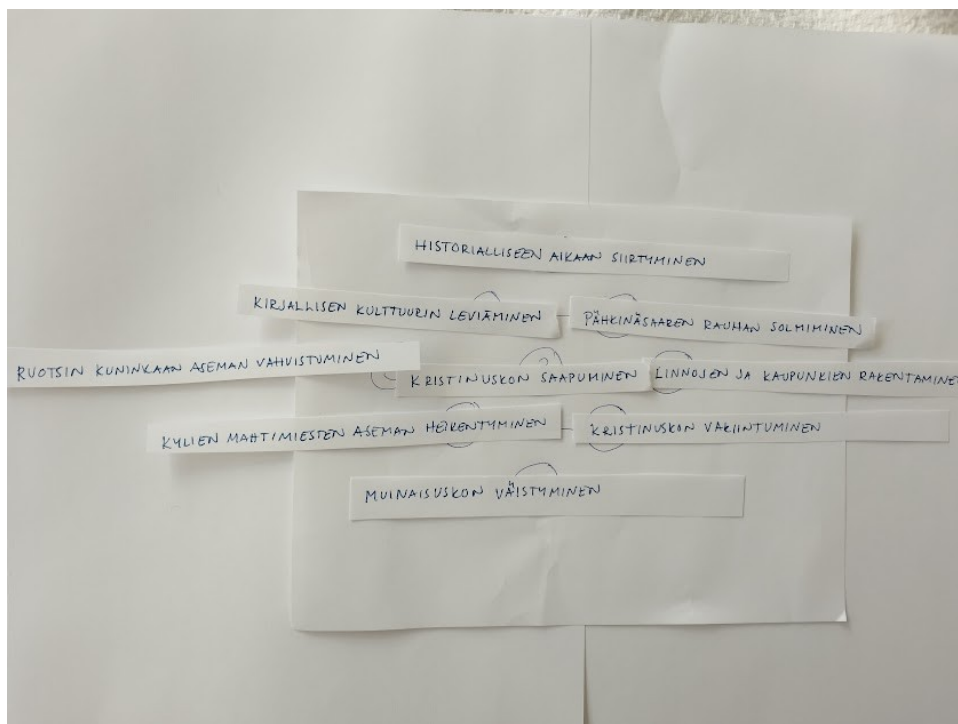
Harjoitusta jatketaan esittelemällä ja perustelemalla valmis malli kahdelle muulle parille. Tämän jälkeen näissä kuuden hengen ryhmissä yritetään löytää yhteinen perusteltu näkemys, joka esitellään koko luokalle. On mahdollista, että oppilaiden keskuudessa syntyy kysymystä siitä, onko tällainen malli näiden tapahtumien osalta mielekäs, jolloin opettaja voi aloittaa pohdinnan siitä, miten asiat tapahtuvat suhteessa toisiinsa, ei kaikesta muusta irrallisena ja miten menneisyyttä koskevan tiedon valikoiminen esimerkiksi oppikirjoihin on vaikeaa. Emme välttämättä käsittele opetuksessa sellaisia asioita, joiden merkitys käsiteltävän kokonaisuuden kannalta on yhtä tärkeä kuin sellaisten asioiden, joista puhutaan ja kirjoitetaan paljon. Mahdollisesti tätäkin tehtävää koskevan faktojen valinnan olisi voinut tehdä myös toisin.

Historiallisten tapahtumien sijoittamista merkittävyysjärjestykseen tehtävässä kuvatulla ja mallikuvion mukaisella tavalla on testattu 10-vuotiaan tutki-

mushenkilöni toimesta (kuvio 4). Häneltä tehtävän suorittaminen sujui nopeasti ilman ohjeita tarkentavia kysymyksiä.

Kuvio 4

Historiallisten tapahtumien sijoittaminen merkittävyysjärjestykseen opetusratkaisun toimivuutta havainnoivassa testitilanteessa.



Tutkimushenkilön tekemien valintojen perusteluista voidaan päätellä, että hän tarkasteli menneisyyden tapahtumien merkittävyyttä nykypäivän tilanteesta käsin. Ylimmäksi hän sijoitti historialliseen aikaan siirtymisen, koska *” ilman lukemista ja kirjoittamista ei voi tehdä mitään ”*. Alimmaksi hän sijoitti muinaisuskon väistymisen, koska *” ei sillä [muinaisuskolla] ole mitään merkitystä. Nykyään on kristinusko ja islam ”*. Tähän liittyen kristinuskon saapuminen ja väikentyminen sijoittuivat mallissa ylemmille tasoille. Kylien mahtimiesten aseman heikentymisen hän sijoitti toiseksi alimmalle tasolle niin ikään siksi, että sellaisia ei enää ole. Pähkinäsaaren rauhan hän sijoitti toiseksi korkeimmalle tasolle turvallisuuden ja rauhan merkitykseen vedoten. Linnojen ja kaupunkien sekä kuninkaan vallan merkityksen tutkimushenkilö hahmotti niin ikään turvallisuuden ja vakauden näkökulmasta.

Tuloksen perusteella voidaan todeta, että opetusratkaisu toimii teknisenä ratkaisuna: oppilas ymmärtää, mitä hänen tulee ohjeet saatuaan toimia. Sen vaikuttavuutta historiallisen ajattelun kehittymisen kannalta ei sen sijaan vielä tiedetä. Koehenkilön perustelut avaavat kuitenkin mielenkiintoisen näkymän alakouluikäisen oppilaan historialliseen ajatteluun, sillä siinä on selkeä yhteys historian tutkijoiden ja oppikirjojen tapaan kertoa menneisyydestä: esiin nostetaan vastaavalla tavalla sellaisia asioita, joilla nähdään olevan oleellinen yhteys tämän päivän elämään. Sivuuun jätetään asioita, jotka koetaan vähemmän merkityksellisiksi. Käytännössä näillä marginaaliin jätetyillä tai täysin vaietuilla asioilla voi kuitenkin olla vaikuttava yhteys merkityksellisiksi määriteltyihin asioihin. Tämän asian avaaminen oppilaille on mielestäni tärkeää. Suuria linjoja avaavalla narratiivilla on paikkansa, mutta ne koostuvat pienten tapahtumien kudelmasta.

Edellä mainitut yhdeksän tapahtumaa muodostavat tämän jakson muistamista koskevan faktatiedon. **Käsitetieto** muodostuu historiallisten ajanjaksojen nimeämisen taidosta (Ouakrim-Soivio, 2016, 67), mikä tässä tapauksessa tarkoittaa sitä, että oppilaiden kanssa kerrataan esihistoriallisen ja historiallisen ajan välinen ero, opetetaan, mitä se tarkoittaa Suomen osalta ja käsitellään vielä aikakausijako esihistoriallinen aika – keskiaika. Opetuskeskustelun visuaalisena tukena toimivat oppimateriaalin liitteissä yksi ja kaksi kuvatut karttapohjat. Käsitetieto auttaa ajanjaksoille tyypillisten piirteiden ymmärtämisessä. Menneisyyden tarkastelu aikakausina auttaa oppilaita paitsi muodostamaan siitä järkeviä ja käsiteltävissä olevia kokonaisuuksia myös hahmottamaan esimerkiksi jatkuvuuksia ja muutoksia (Seixas & Morton, 2013, 85).

Menetelmätiedon muistamista harjoitellaan erilaisten historian tutkimuksessa käytettävien lähteiden tunnistamisella (Ouakrim-Soivio, 2016, 67). Historian oppiainetta koskevan taksonomiataulun mukaisesti oppilaan tulisi tässä vaiheessa oppia tunnistamaan historian tutkimusmenetelmistä esimerkiksi ensikäden lähde. Tämän suhteen nousee esille kysymys siitä, onko ensikäden lähteen määritelmää mahdollista opettaa ilman vertailukohtaa eli toisen käden lähdettä. Kysymyksen voi ratkaista tarkastelemalla Andersonin ja Kratwohlin menetelmätietoa koskevaa kuvausta, jonka mukaan menetelmätieto tarkoittaa

tietoa siitä, kuinka jokin asia tehdään tai kuinka kyseisessä tilanteessa tulee toimia ja miten asian käsittelyyn kuuluvia tiedonkäsittelymenetelmiä käytetään (Anderson & Kratwohl, 2001, 52–55). Näin ollen voidaan päätyä opetuksessa ratkaisuun, jossa tarkastellaan ensikäden lähteiden merkitystä menneisyyden tutkimisessa. Ottamalla huomioon sekä opetuksen sisäisen loogisuuden että siltaamisen tavoitteet, palataan aiheen käsittelyssä taustoittamisvaiheessa käsitelyihin karttapohjiin (oppimateriaalin liitteet 1 & 2) ja mietitään, mistä me tiedämme, millaista Suomen alueella oli esihistoriallisen ajan lopulla ja mistä tiedämme Suomen siirtyneen historialliseen aikaan, Ruotsin yhteyteen ja osaksi läntistä kristillistä kirkkokuntaa. Opetuksessa edetään näin erilaisten ensikäden lähteiden esittelyyn (oppimateriaalin liite 3) ja opetetaan heitä sitä kautta tunnistamaan kyseiseen ryhmään kuuluvia historian lähteitä ja niiden merkitystä menneisyyttä koskevalle tutkimukselle.

Oppimateriaalin liitteessä kolme kuvattuja ensikäden lähteitä ovat luinen nuolenkärki, rautakautinen miekka euralaisesta haudasta, kolme hopeista ristiripusta kaarinalaisesta haudasta ja kuningas Birgerin suojeluskirje Karjalan naisille 1300-luvulta. Oppilailta kysytään myös omia aikakauteen liittyviä havaintoja (hautaröykkiöt, linnat, kirkot). Tässä vaiheessa lähteitä koskevat tulkinnot annetaan oppilaille valmiina. Heidän tehtävänä on muistaa, että kyseistä aikakautta koskeva tieto perustuu lähteisiin, jotka ovat syntyneet kyseisellä ajalla. Samalla käsitellään ensikäden lähteitä koskevaa tutkimusta esimerkiksi kertomalla, miten ensikäden lähteitä on löydetty ja edelleen löydetään sekä mahdollisuuksista ajoittaa löydettyjä lähteitä arkeologisin tutkimusmenetelmin.

Erilaisten lähteiden tunnistaminen on välttämätön taito sekä historiallisen tiedon tulkinnallisuuden että historiallisten dokumenttien tulkitsemistaidon kannalta. VanSledrightin ja Afflerbackin mukaan lähteiden tunnistaminen muun muassa sen suhteen, onko kyseessä ensi- vai toisen käden lähde, on oleellinen osa historiallisten lähteiden arviointikykyä eli historiallista lukutaitoa, jota koulussa tulee opettaa (VanSledright & Afflerback, 2005, 2–4). Ensikäden lähteet tarjoavat meille ensisijaisen linkin menneisyyden ja nykypäivän välille (Seixas & Morton, 2013, 46). Tästä syystä erilaisten lähteiden tunnistamisen opettelu asettuu luontevasti tähän vaiheeseen taksonomiamukaisessa historiallisen

ajattelun taitojen harjoittelussa. Historian oppiaineen didaktiikassa oikein toteutetun lähdetyöskentelyn nähdään olevan historiallisen ajattelun oppimisen avaintaito (esim. Rantala, 2012; Seixas & Morton, 2013; VanSledright, 2011 & 2014; Wineburg, 2011). Taksonomian mukaan etenevässä oppimateriaalissa tämä tiedon lähtökohta on toistuvasti läsnä.

Muistamiseen sisältyvä **metakognitiivinen** tieto tarkoittaa oppilaan kykyä laatia itselleen muistisääntöjä historian faktojen muistamiseksi (Ouakrim-Soivio, 2016, 67). Tätä harjoitellaan niin, että edellä käsitellystä muistamisen faktatiedosta (kuvio 3), eli opiskeltavana olevan historianjakson yhdeksästä tärkeästä tapahtumasta, tehdään vihkoon yksilölliset, muistamista tukevat muistiinpanot. Muistiinpanojen opettelu annetaan kotitehtäväksi. Tämä opetusratkaisu valmista oppilaita sopivalla tavalla kognitiivisen prosessin seuraavan tason eli ymmärtämisen taitojen harjoitteluun. Metakognitiivista tietoa voidaan rakentaa lähtien oppimisprosessin alkuvaiheesta läpi oppimisen eri vaiheiden loppuun saakka (Kallio ym., 2019). Koska tässä oppimiskokonaisuudessa metakognitiivisen tiedon harjoittaminen ei ole keskiössä, on tutkimuksessa päädytty ratkaisuun, jossa oppilas tarkastelee omaa metakognitiivista tietoaan, taksonomian mukaisesti, vain kunkin kognitiivisen prosessin ulottuvuuden päätteeksi.

5.2 Tiedon ymmärtäminen

Ymmärtämisen taitojen harjoitteluun aloitetaan **faktatiedoista**. Tavoitteena on oppia kertomaan omin sanoin aiheeseen liittyvistä tapahtumista (Ouakrim-Soivio, 2016, 67) sen sijaan, että vain muistetaan historiallisia termejä tai yksittäisiä historiallisia tapahtumia. Faktatietojen ymmärtämistä harjoitellaan ohjeistamalla oppilaita kirjoittamaan omin sanoin ja ilman vihkomuistiinpanoja Suomen siirtymisestä historialliseen aikaan ja osaksi Ruotsia. Vaihtoehtoisesti harjoitus voidaan tehdä suullisesti pareittain tai pienissä ryhmissä. Tehtävän apuna toimivat muistamisen vaiheessa opetellut yhdeksän avaintapahtumaa. Kirjoittaminen ja/tai keskusteleminen mahdollistavat opeteltavan asian ja siihen liittyvän kielen aktiivisen prosessoimisen ja tukevat siten oppimista (Graves, 2007; Frey & Fisher 2014). Oppilaille, joilla on esimerkiksi kielitaitoon tai muis-

tamiseen liittyviä erityisiä haasteita, voidaan antaa avuksi vihjekuvia tai avainsanoja.

Alisaaren ja Harju-Autin mukaan sanojen tunnistaminen on kognitiivisena toimintana ihmiselle helpompaa kuin niiden käyttäminen omassa puheessa ja tekstissä (Alisaari & Harju-Autti, 2020, 32). Uusien sanojen käyttämisestä on siksi harjoiteltava aktiivisesti, jotta niiden muodot ja merkitykset jäävät muistiin ja oppilas voi kehittyä passiivisesta sanojen tunnistajasta niiden aktiiviseksi käyttäjäksi. Tällä on Alisaaren ja Harju-Autin mukaan suora vaikutus luetun ymmärtämiseen, sillä oppilaan kyky ymmärtää lukemaansa tekstiä on sitä sujuvampi mitä paremmin hän hallitsee tekstissä käytetyn sanaston. Kyseisten historian tapahtumien muistaminen ja ymmärtäminen ovat siten tulevan luetun ymmärtämistä edellyttävän lähde tehtävän välttämättömiä esitaitoja.

Siirryttäessä kohti ymmärtämisen käsitetietoa on tärkeää, että oppilaille syntyy ensin ymmärrys menneisyyden ja historian välisestä erosta (Seixas & Morton, 2013, 46; VanSledright, 2014, 26). Menneisyyttä on kaikki, mitä koskaan on tapahtunut, historiaa taas ne merkitykselliset kertomukset, joita menneisyydestä lähteitä tulkitsemalla kirjoitetaan. Tulkitseminen tarkoittaa mahdollisimman perusteltua päättelyä, jossa ammattitutkijat käyttävät apuna ensikäden lähteitä sekä toisen käden lähteisiin sisältyvää aiempaa tutkimuskirjallisuutta. Jos oppilas ei hahmota eroa menneisyyden ja historian välillä, menneisyyden tutkimukseen liittyvä tulkinnallisuus ja sen lopullisen totuuden saavuttamisen mahdottomuus jää hänellä ymmärtämättä, jolloin lopputuloksena on menneisyyden näkeminen historiankirjoihin valmiiksi kirjoitettuina teksteinä (VanSledright, 2014, 27). Kyseessä on siten tärkeä historiallisen ajattelun osataito, jota ei sellaisenaan mainita historiallisen ajattelun määrittelyissä (esim. Veijola, 2016), mutta joka liittyy historiatiedon tulkinnallisuuden havaitsemisen taitoon.

Ymmärtämisen **käsitetieto** tarkoittaa Ouakrim-Soivion mukaan historian oppiaineen kontekstissa historiallisen faktatiedon ja tulkinnan erottamista toisistaan (Ouakrim-Soivio, 2016, 67). Tämä näkemys sisältää mielestäni käsitteellisen ristiriidan, koska Ouakrim-Soivion (2016) historian oppiainetta koskevassa taksonomiataulussa käytetään aiemmissa vaiheissa käsitettä faktatieto sellaisessa yhteydessä, jossa faktatieto sisältää tulkintoja. Kun esimerkiksi tarjoamme

oppilaalle niin kutsuttua historiallista faktatietoa muistettavaksi, tarjoamme hänelle käytännössä sellaista tietoa, joka on muodostettu tekemällä tulkintoja. Historian tutkijoiden käyttämät lähteet eivät itsessään puhu mitään, vaan tutkijat tekevät lähteitä ja aiempaa tutkimusta yhdistelemällä perusteltuja tulkintoja ja laajempia päätelmiä. Kuinka siis voisimme tässä taksonomian vaiheessa sanoa, että opetamme faktatiedon ja tulkinnan erottamista toisistaan? Ratkaisuksi sopii mielestäni opetussuunnitelman tavoite T3 eli oppilaan ohjaaminen havaitsemaan historiatiedon tulkinnallisuuden (Opetushallitus, 2014, 257) käyttämättä opetustilanteessa käsitettä faktatieto. Oppimisteoreettisesta näkökulmasta oppilas pystyy näin ohjaamaan toimintaansa muiden kanssa, kun kielelliset merkitykset ovat yhteisesti jaettuja (Tynjälä, 1999, 51).

Historiatiedon tulkinnallisuuden ymmärtämistä koskevassa harjoituksessa tarkastellaan jälleen ensikäden lähteitä, mutta toisin kuin muistamisen menetelmätiedossa, jossa oppilaille tarjottiin lähteitä koskevaa tulkinnallista tietoa valmiina, tässä vaiheessa harjoitellaan havaitsemaan ero historian lähdeä koskevan kuvailutiedon ja sen pohjalta tehtyjen tulkintojen välillä. Oppilaiden tehtävänä on opettajan johdolla sanallistaa ensikäden lähteen kuvailutieto muistiinpanoihinsa (taulukko 4). Lähteestä voi myös piirtää kuvan. Tämän jälkeen lähteestä tehdään pareittain tulkinta: miksi lähde on ehkä valmistettu, kuka sen on ehkä valmistanut ja mihin tarkoitukseen se on kenties valmistettu. Mitä kyseinen lähde kertoo meille menneisyydestä? Käsiteltävä lähteet ovat kuvailutietoineen oppimateriaalissa ja sen liitteessä viisi.

Taulukko 4

Historiallisen tiedon tulkinnallisuuden harjoittelemista kuvaava malli.

LÄHTEEN KUVAILU	TULKINTANI	MITÄ HISTORIAN TUTKI- JAT SANOVAT
Minkälainen esine on, mistä se on löydetty ja miltä ajalta se on peräisin?	Mikä esine on, miksi se on valmistettu, kuka sen on valmistanut ja mihin tarkoitukseen?	
	Mitä lähde kertoo minulle menneisyydestä?	

Historiallisen tiedon tulkinnallisuus näkyy kielen tasolla muun muassa epävarmuuden ilmauksina sekä tapahtumien syy- ja seuraussuhteiden rakentamisena (Goldman ym., 2016). Tulkintojen tekemistä harjoittelevia oppilaita ohjataan käyttämään esimerkiksi ilmaisuja ”tämä selvästi osoittaa, että...”, ”tästä yksityiskohdasta voimme päätellä, että...”, ”tämä viittaa siihen, että...” ja ”tässä ei sanota niin, mutta todennäköisesti asia on näin, koska...” (Seixas & Morton, 2013, 51). Historiallisen ajattelun kehittyminen on tässä vaiheessa saavuttanut taksonomian tason, jossa yhtäältä tarkastellaan tietoa sellaisen teoreettisen mallin avulla, jossa kuvailutieto on erotettu tulkinnallisesta tiedosta ja toisaalta kiinnitetään huomiota tiedon kielellisiin lähtökohtiin (kts. Anderson & Kratwohl, 2001, 29). Kielellisillä lähtökohdilla tarkoitetaan oppilaiden huomion kiinnittämistä lähteiden lisäksi niihin kielellisiin tapoihin, joilla ilmaisemme tekevämme tulkintoja.

Harjoituksen lopuksi tulkinnoista keskustellaan yhdessä, jonka jälkeen opettaja kertoo historian tutkijoiden tämänhetkiset tulkinnat. Oppilaille on hyvä korostaa, että kyseessä on harjoitus, jonka tarkoituksena on oppia tulkintojen tekemistä lähteistä ja sitä kautta ymmärtämään historiallisen tiedon tulkinnallisuutta (kts. Cooper, 2000, 7). Tarkoituksena ei ole tehdä tässä vaiheessa ammattimaisia historiantulkintoja, koska harjoituksessa ei ole käytössä sitä kaikkea taustatietoa, jota historian tutkijat käyttävät työssään. Näin ollen omia vastauksia ei tule pitää väärinä ja pyyhkiä pois, vaikka ne poikkeavatkin niin kutsutusta tämänhetkisestä virallisesta tulkinnasta. Historian tutkijoidenkin tulkinnat muuttuvat tutkimustiedon lisääntyessä ja toisinaan ammattilaiset ovat keskenäänkin eri mieltä siitä, mikä tulkinta on enemmän oikea kuin joku toinen. Aina yhteistä käsitystä menneisyydestä ei saada muodostettua erityisesti siksi, että ensikäden lähteitä on säilynyt liian vähän.

Seixas ja Morton ovat omassa opetusmateriaalissaan havainnollistaneet tiedon tulkitsemista kuvalla, jossa kolme ihmistä tarkastelee samaa kohdetta (noppakuutiota) kolmelta eri suunnalta ja näkevät siitä kolme eri puolta (Seixas & Morton, 2013). Tällainen visuaalinen malli luokan seinällä havainnollistaisi konkreettisella tavalla oppilaille sitä, miten sama asia voidaan ihmisten kesken kokea ja tulkita eri tavoin ilman, että kenenkään voidaan sanoa olevan väärässä.

Tämä ei kuitenkaan poista tulkintoihin liittyvää riittävän tiedonkeruun merkitystä. Tulkintojen voidaan sanoa olevan vääriäkin, mikäli niihin liittyvä muu tutkimusmateriaali on niiden kanssa ristiriidassa (vrt. Tynjälä, 1999, 25-26).

Ymmärtämisen **menetelmätiedolla** tarkoitetaan ensikäden ja toisen käden lähteiden välisen eron ymmärtämistä historian tutkimuksen kannalta (Ouakrim-Soivio, 2016, 67). VanSledrightin ja Afflerbackin tutkimusten perusteella voidaan sanoa, että historiallisen ajattelun taitojen kannalta ymmärtämisen käsitteiden ja menetelmätiedon hallinta muodostavat yhdessä tärkeän solmukohdan. Historiallisten lähteiden lukutaito sisältää neljä kognitiivista toimintoa (VanSledright & Afflerback, 2005, 2-4), joista kahta ensimmäistä tavoitellaan näissä taksonomian vaiheissa. Niiden mukaan oppilaan tulee tunnistaa, että lähde on tiettyä tarkoitusta varten ja tietyssä kontekstissa laadittu. Hänen tulee myös tunnistaa kirjallisen lähteen tekstilaji ja osata arvioida, onko kyseessä ensikäden vai toisen käden lähde.

Toisen käden lähteiden erottaminen ensikäden lähteistä voi toisinaan olla hankalaa, joten alakoulun historian opetuksessa on syytä pitäytyä helposti avautuvissa esimerkeissä (vrt. Rantala & Ahonen, 2015, 156). Valmistamini oppimateriaalin kannalta tämä tarkoittaa sitä, että aikakaudesta kertova toisen käden lähde asetetaan ensikäden lähteen kanssa rinnakkain ja tarkastellaan niiden välistä yhteyttä ja eroa: toisen käden lähteiden sisältämä tieto perustuu ensikäden lähteisiin (kts. Seixas & Morton, 2015, 46). Oppilaiden tehtävänä on pohtia parin kanssa vastauksia seuraaviin kysymyksiin: Kumpi lähteistä on ensikäden lähde eli sellainen, joka on syntynyt sinä aikana, josta se kertoo ja joka todistaa, että jotakin on tuolloin todella tapahtunut? Kumpi lähteistä on toisen käden lähde eli sellainen, jonka muodostamiseen on käytetty yhtä tai useita ensikäden lähteitä? Tarvitaanko toisen käden lähteen muodostamisessa ensikäden lähteen tulkittamista? Voiko tuolloin tapahtua virheitä? Jos voi, niin miksi millaisia? Voiko käsityksemme menneisyydestä perustua vain ensikäden lähteisiin vai tarvitsemmeko myös toisen käden lähteitä? Perustele. Voiko ihmisen omilla asenteilla, näkemyksillä, kokemuksilla ja mielipiteillä olla merkitystä siinä, miten hän tulkitsee ensikäden lähdetä ja kertoo siitä muille? Miten toisen

käden lähteen muodostanut kirjoittaja mielestäsi suhtautuu asiaan, josta hän kertoo?

Oppilaita ohjataan kysymysten avulla ymmärtämään lähteiden lukemiseen liittyvä tulkinnallisuus ja siinä piilevä virheiden mahdollisuus, sillä alakouluikäiset oppilaat eivät juuri koskaan osaa huomioida sitä ilman tietoista ohjausta (VanSledright, 2002, 1091). Samalla tuodaan kuitenkin esille, että tiedon muodostamiseen tarvitaan väistämättä erityyppisiä lähteitä, joten ratkaisevan tärkeitä ovat niiden tulkintaan ja luotettavuuden arviointiin liittyvät taidot. VanSledrightin tutkimuksen mukaan oppilaita on ohjattava ensikäden lähteiden tarkastelussa huomioimaan se, että kertoja ei välttämättä muista kaikkia asiaan liittyviä yksityiskohtia, hän tarkastelee asioita omasta kontekstistaan, joten hän on saattanut nähdä, kuulla ja ymmärtää asiat eri tavoin kuin joku toinen olisi tehnyt, ja hänen käsityksiinsä on saattanut vaikuttaa tapahtumapaikalla ollut toinen henkilö (VanSledright, 2002, 1100). Toisen käden lähteitä tarkasteltaessa on VanSledrightin mukaan huomioitava edellä mainittujen seikkojen lisäksi, että kertoja saattaa muuttaa ensikäden lähteessä esiin tulevia yksityiskohtia, hän saattaa kertoa asian omin sanoin niin, että se muuttuu oleellisesti alkuperäisestä tai hän ei ymmärrä mitä tapahtuu ja muodostaa siksi epäluotettavan lähteen.

Toisen käden lähteiden tarkastelussa on muistettava tulkinnallisuuteen liittyvä tiedonmuodostajan oman näkökulman huomioiminen. VanSledright kuvaa tulkinnallisuuden huomioimista ilmaisulla kirjoittajan sosiokulttuurisen perspektiivin huomioiminen (VanSledright, 2014, 30). Seixas ja Morton tarkoittanevat samaa asiaa nostamalla esiin tulkitsijan oletusten, arvojen ja maailmankatsomuksen tietoisien ja tiedostamattoman vaikutuksen lähteiden tulkitsemiseen ja toisen käden lähteiden muodostamiseen (Seixas & Morton, 2015, 47). Lähteiden tulkinnallisuuteen ja luotettavuuteen liittyvää tarkastelua harjoitellaan oppimateriaalini menetelmätiedon ymmärtämisen vaiheessa siinä laajuudessa kuin se tässä taksonomian vaiheessa on tarkoituksenmukaista. Tähän liittyvään harjoitteluun palataan vielä tiedon soveltamisen vaiheessa.

Ymmärtämistä koskevan **metakognitiivisen** tiedon muodostaa ymmärrys siitä, miksi mitäkin historian tutkimusmenetelmää käytetään (Ouakrim-Soivio,

2016, 67). Tämän voi opettajana ajatella hyvinkin laajana taitona lähtien erilaisista arkeologisista tutkimusmenetelmistä aina tekstigenrejä erotteleviin lukumetodeihin. Oppimateriaalissani olen kuitenkin rajannut, taksonomian idean mukaisesti, metakognitiivisen tiedon sisällöllisesti koskemaan oppilaan omaa ensikäden ja toisen käden lähteiden erottelua koskevaa ymmärrystä, koska tätä taitoa on tiedon ymmärtämisen suhteen harjoiteltu.

Kallion ym. mukaan oppilaan tieto ja kontrolli omasta oppimisestaan kehittyy parhaiten, opettajan tuen ohella, itsearviointin kautta (Kallio ym., 2019, 213). Näin voidaan perustellusti päätyä ratkaisuun, jossa oppilas kuvailee parilleen tai vihkoon omaa osaamistaan suhteessa seuraaviin tavoitteisiin: ensikäden lähteiden merkitys menneisyyttä koskevan tiedon rakentumiselle sekä toisen käden lähteiden merkitys menneisyyttä koskevan tiedon rakentumiselle. Oppilaille nämä tavoitteet on muotoiltu tehtävöhyökköksi: kuvaile ystävällesi, joka ei ole vielä opiskellut historiaa, mikä ero ja mitä yhteistä on ensikäden lähteiden ja toisen käden lähteiden käyttämisellä historiantutkimuksessa. Käytä kuvailussasi esimerkkejä. Tämän jälkeen omaa ajatteluaan verrataan, Andersonin & Kratwohlin taksonomian mukaisesti (Anderson & Kratwohl, 2001, 52–55), yleiseen tapaan määritellä asia, eli opettajan mallivastaukseen. Vertaamisessa oleellista ei ole sanatarkka ulkoinen muotoilu, vaan riittävä sisällöllinen yhteneväisyys sekä oman ajattelun havainnointi ja tarvittava tietoinen korjaaminen.

Näiden lisäksi oppilaita voisi ohjata vielä kuvailemaan omaa käsitystään sen suhteen, mikä ero on lähteiden kuvailutiedolla ja tulkinnalla, vaikkakin siinä poikettaisiin Ouakrim-Soivion (2016a) taksonomiaa koskevasta sovelluksesta, jonka mukaan metakognitiivinen tieto tarkoittaa tiedon ymmärtämisen osalta oppilaan kykyä ymmärtää, miksi mitään historian tutkimusmenetelmää käytetään. Edellä käsitellyn tiedon ymmärtämisen oppimisprosessin näkökulmasta ratkaisu olisi kuitenkin perusteltu, sillä tulkinnallisuuden ymmärtäminen liittyy oleellisella tavalla menneisyyttä koskevan tiedon tarkastelemisen taitoihin. Tässä taksonomian luokassa voidaan siten pohtia mahdollisuutta muokata Ouakrim-Soivion (2016a) määritelmää tarkoituksenmukaisella tavalla.

Kallion ym. (2019) mukaan tavoitteet tulisi kertoa oppilaille ennen niitä koskevan opiskelun alkamista, jotta oppilaat osaavat suunnata toimintansa ta-

voitteiden mukaisesti ja kehittyä metakognitiivisen tiedon rakentumisessa. Tätä osin ei ole siten välttämätöntä pitäytyä taksonomiatauluun muotoillussa tiedon rakentumisen ratkaisussa. Opettaja voi huomioida tavoitteiden avaamisen oppilaille jo opetuksen alkaessa, vaikka kyseinen tiedon ulottuvuus on huomioitu valmistamaani oppimateriaalia koskevissa ratkaisuisa vain tiukasti omassa luokassaan.

5.3 Tiedon soveltaminen

Tiedon soveltamisen harjoittelu aloitetaan **faktatiedosta**. Tavoitteena on oppia tekemään johtopäätöksiä sellaisten historiallisten faktojen perusteella, jotka oppilas tietää (Ouakrim-Soivio, 2016, 67). Ouakrim-Soivion muotoilemaan tavoitteeseen yhdistetään opetussuunnitelman tavoitteet T5 eli ihmisen toiminnan selittäminen ja T11 eli ihmisen toiminnan ymmärtäminen (Opetushallitus, 2014, 257). Näiden tavoitteiden pidempiaikaiset eli kuudennen luokan päättöarvioinnin arvosanan kahdeksan mukaiset osaamistavoitteet ovat eläytyminen menneen ajan ihmisen asemaan sekä menneisyyttä koskevan kertomuksen muodostaminen eri toimijoiden kannalta (Opetushallitus, 2014, 259). Oppimateriaalissani tiedon soveltamisen harjoittelu tapahtuu faktatiedon osalta kolmen tehtävän kautta. Näistä ensimmäisessä harjoittelullaan johtopäätösten tekemistä historiallisten faktojen perusteella, toisessa ihmisen toiminnan selittämistä sekä motiivien ymmärtämistä ja kolmannessa eläytymistä erilaisessa asemassa olevien ihmisten asemaan kertomuksen kautta.

Ouakrim-Soivion ja Kuuselan tutkimuksen mukaan erilaiset historiallisen tiedon tuottamistehtävät ovat oppilaille vaikeita, koska he eivät kykene yhdistämään tehtävässä saamaansa uutta tietoa siihen tietoon, jonka he jo hallitsevat (Ouakrim-Soivio & Kuusela, 2012). Tavallinen ratkaisu avoimiin kysymyksiin vastaamisessa on siten vastausten koostaminen siitä informaatiosta, jonka annettu kysymys tarjoaa. Tästä syystä olen tiedon soveltamista harjoituttavissa tehtävissä pyrkinyt ratkaisuihin, joissa vastaaminen edellyttää uuden ja vanhan tiedon yhdistämistä.

Faktapohjana ensimmäisessä tehtävässä käytetään niitä tapahtumia, jotka on opeteltu muistamisen tasolla ja kerrattu ymmärtämisen tasolla (taulukko 5). Faktatiedolla tarkoitetaan yleisesti hyväksyttyä käsitystä menneisyydestä. Se perustuu vahvasti ensikäden lähteisiin ja sisältää vähän tai ei lainkaan sellaista tulkintaa, josta tutkijat olisivat eri mieltä (vrt. Tynjälä, 1999, 26). Faktatiedot tarjotaan oppilaille yksi kerrallaan ja kutakin tietoa seuraa aina pareittain käytävä pohdintakeskustelu. Vastaukset ja perustelut voivat oppilailla olla erilaiset, mutta keskustelu niistä käydään parin kanssa. Ennen seuraavan faktatiedon pohdintaa vastaukset ja perustelut käydään opettajajohtoisesti koko luokan kanssa yhdessä. Näin oppilaat pääsevät kuulemaan erilaisia tapoja tehdä johtopäätöksiä ja perustella niitä.

Jos vastaaminen kysymyksiin tapahtuu nopeasti ja niukasti (kyllä/ei) eikä perustelujen miettiminen tunnu oppilailta onnistuvan, opettaja voi auttaa ajattelussa tarjoamalla pohdittavaksi erilaisia mahdollisia vaihtoehtoja. Oppilaiden kanssa voi esimerkiksi pohtia, mikä merkitys linnoilla tuohon aikaan oli eli miksi niitä rakennettiin, miksi suomalaisten elämä ehkä oli/ei ollut ollut turvaton ja miten se oli tavallisten ihmisten elämässä näkynyt, onko mahdollista, että Suomen alueella olisi kirjoitettu tekstejä jo aiemmin, mutta ne ovat tuhoutuneet tai jääneet löytymättä, mikä merkitys kirjoitetulla tekstillä on sen sisällön säilymisen, leviämisen ja vaikutusvallan kannalta tai mikä merkitys uskonnollisilla esineillä oli ihmisille ja onko siinä eroja ja yhtäläisyyksiä nykypäivään.

Taulukko 5

Malli historiallisista faktoista johdettavien päätelmien harjoittelemisesta.

FAKTATIETO	VOIMMEKO PÄÄTELLÄ, PERUSTELUT ETTÄ...
Suomen vanhimmat kivilinnat on rakennettu Ruotsin vallan ajalla.	Nykyisen Suomen alue oli Ruotsin kuninkaille tärkeä?
Ruotsi ja Novgorod solmivat Pähkinäsaaren rauhan vuonna 1323.	Suomalaisten elämä oli ollut turvatonta?
Vanhimmat Suomesta löytyneet kirjalliset tekstit ovat 1000-luvun alkupuolelta.	Nykyisen Suomen alueella siirryttiin historialliseen aikaan 1000-luvun alkupuolella?
Uskonnollisia ja maalliseen vallankäyttöön liittyviä kirjallisia tekstejä on säilynyt läpi vuosisatojen.	Tekstit olivat tärkeitä kirkolle, hallitsijoille ja tavalliselle kansalle?
Suomesta on löytynyt yksityisille ihmisille kuuluneita kristillisiä esineitä.	Kristinuskosta tuli ihmisille tärkeä asia elämässä?

Johtopäätösten tekemistä syvennetään vielä jatkokysymyksillä: Mitä arvelet, miten tärkeää oli kirkon ja Ruotsin kuningasvallan yhteistyö nykyisen Suomen alueen liittämässä Ruotsiin ja länsieurooppalaiseen kristilliseen kirkkoon? Ketkä mahtoivat suorittaa linnojen ja kirkkojen rakennustyöt? Miksi he tekivät sen? Miten Ruotsin kuningas varmisti valtansa säilymisen alueella? Onnistuiko hän siinä? Miten Suomea puolustetaan nykyisin? Mitä merkitystä linnoilla on eli miksi niitä suojellaan edelleen? Kysymyksiin ei ole tässä vaiheessa niinkään tärkeää saada oikeaa vastausta kuin harjoitella haastavampien johtopäätösten pohtimista. Tärkeää on erilaisille vaihtoehdoille avoin, pohtiva ja perusteluja hakeva keskustelu. Pohdinnan jälkeen opettaja voi toki kertoa nykytutkijoiden käsitykset näistä asioista, mutta oleellista on oppilaiden pohdinta, ei ”oikeiden” vastausten onkiminen opettajalta (vrt. Tynjälä, 1999).

Toisessa tehtävässä on tavoitteena ihmisen toiminnan selittäminen ja motiivien ymmärtäminen. Näillä historian oppiaineeseen sisällytetyillä tavoitteilla voidaan nähdä olevan yhteys opetussuunnitelman perustaan, jonka mukaan jokainen oppilas on ainutlaatuinen ja arvokas juuri sellaisena kuin on (Opetushallitus, 2014, 15–16). Opetussuunnitelman kuvauksen mukaan oppilas rakentaa henkilökohtaisen ihmisarvon pohjalta identiteettiään, ihmiskäsitystään, maailmankuvaansa, maailmankatsomustaan ja paikkaansa maailmassa sekä luo opissaan suhdettaan itseensä, toisiin ihmisiin, yhteiskuntaan, luontoon ja eri kulttuureihin. Yhtenä opetussuunnitelman erikseen mainitsemana tavoitteena on toisen ihmisen asemaan asettumisen taito. Tältä arvönäkemyksen pohjalta voidaan ymmärtää edellä mainitut historian oppiaineen tavoitteet, joista historiallista ajattelua koskevassa tutkimuksessa käytetään myös käsitettä historiallinen empatia (esim. Cooper, 2000, 17; Rantala & Ahonen, 2015).

Elisa Aaltolan ja Sami Kedon mukaan empatia on käsitteenä moniulotteinen (Aaltola & Keto, 2017). Aaltolan ja Kedon kuvaamista empatian muodoista kolme on historiallisen ajattelun kannalta siinä määrin merkityksellisiä, että olen huomionnut ne oppimateriaalia muotoillessani. Niin kutsutulla projektiivisellä empatialla tarkoitetaan sellaista toiseen ihmiseen kohdistettavaa myötäelämistä, jollaisena empatian yleensä ymmärrämme. Kyseisessä tilanteessa pohdimme, miten tekisin ja toimisin, jos olisin tuossa tilanteessa. Simuloiva empatia on hyvin lähellä projektiivista empatiaa, mutta sillä tarkoitetaan toisen näkökulman ymmärtämistä hänen tilanteeseensa astuen, eli huomioon otetaan tuon toisen ihmisen konteksti sen sijaan, että tarkastelisimme hänen toimintaansa omasta taustastamme käsin. Kognitiivisella empatialla tarkoitetaan puolestaan muiden ihmisten tunteiden havaitsemista tai päättelemistä ilman, että havainnoija itse ottaa kyseisiin tunteisiin osaa. Taito on hyvin tärkeä siinä, että pystymme arvioimaan muiden ihmisten toimintaa ilman, että joudumme muissa ihmisissä havaitsemiemme tunteiden riepoteleviksi. Hyödynnämme myös kognitiivista empatiaa jatkuvasti arjessamme, mutta emme ehkä tunnista sitä samalla tavoin kuin projektiivista ja simuloivaa empatiaa.

Projektiivisen ja simuloivan empatian välisen eron ymmärtäminen on tärkeää, koska tutkimusten mukaan simuloivan empatian hallinta on menneisyy-

den suhteen oppilaille vaikeaa, jolloin toisten ihmisten toiminnan selittäminen ja ymmärtäminen jää projektiivisen empatian tasolle (Rantala & Ahonen, 2015, 185). Historiallisen kontekstin huomioiminen selittävänä tekijänä on Rantalan ja Ahosen mukaan oppilaille vaikeaa. Rantalan ja Ahosen sanoja mukaillen menneisyyden ihmisen toiminnan selittämistä ja motiivien ymmärtämistä, eli historiallisen empatian harjoittamista, vaikeuttaa se, että oppilaan täytyy tällaisessa tilanteessa pystyä sekä eläytymään toisen ihmisen asemaan että hallita hänen toimintansa historiallinen tausta (Rantala & Ahonen, 2015, 183). Rantalan ja Ahosen mukaan on tavallista, että jälkimmäinen näistä jää toteutumatta, jolloin eläytyminen on pikemminkin mielikuvituksen tuotetta kuin aitoa historiallista ymmärrystä. Tätä taustaa vasten voidaan todeta, että opetussuunnitelman (2014) historian oppiaineen tavoitteet T5 ja T11 ovat alakoululaiselle vaativia.

Rantalan ja Ahosen mukaan ratkaisu haasteeseen löytyy historiallisen kontekstin haltuun ottamisen kautta (Rantala & Ahonen, 2015, 183). On otettava selvää siitä, millaiset olivat kyseisen aikakauden olosuhteet ja ajattelutavat. Tämä lähtökohta on huomioitu tehtävähdotuksessani, mutta samalla on huomioitu se Rantalan ja Ahosen toteamus, että loppujen lopuksi historiallisen empatian taito edellyttää oppilaalta kypsyyttä, joka kehittyy vaiheittain (Rantala & Ahonen, 2015, 185). Alkuvaiheessa olevan oppijan näkökulmasta menneisyyden toimijat näyttävät nykyihmisiin verrattuna tyhminä ja kehittymättöminä. Historiallisen empatian taitojen kehittyessä oppilaat ymmärtävät menneisyyden ihmisten toimintaa heidän omista lähtökohdistaan käsin, mutta oppilaille on edelleen stereotyyppisiä käsityksiä toiminnan motiiveista. Tätä seuraavalla kypsemmällä tasolla oppilaat osaavat selittää menneisyyden ihmisten toimintaa, mutta peilaavat sitä edelleen omaan aikaansa ja vasta kaikkein kehittyneimmällä tasolla olevat oppilaat osaavat yhdistää menneisyyden ihmisen toiminnan hänen omaan kontekstiinsä. Rantalan ja Ahosen kuvauksen perusteella voidaan mielestäni hyväksyä lopputulos, jossa taitoa harjoitteleva alakouluoppilas yrittää ymmärtää menneisyyden ihmisten toimintaa heidän omista lähtökohdistaan käsin erilaisten stereotyyppisten käsitysten avulla.

Käsiteltävän aikakauden osalta lisähaasteen historiallisen empatian opettamiselle tuo aikalaiskokemuksista kertovien ensikäden lähteiden niukkuus.

Kuinka tarjota oppilaille mahdollisuuksia eläytyä menneen ajan ihmisten asemaan, kun autenttisia kuvauksia siitä ei juuri ole? Esinelöytöihin perustuva eläytyminen tavallisen kansan elämään vaatii hyvin pitkällistä työskentelyä ensi- ja toisen käden lähteiden kanssa. Tällöin ainoaksi mahdollisuudeksi jää historian tutkijoiden muodostamien toisen käden lähteiden käyttäminen, mutta ratkaisu ei ole ongelmaton. Kun tutkijoiden tulkinnallinen kerronta muokataan oppilaiden puolelta omaksi tulkinnalliseksi kerronnakseen, Rantalan ja Ahosen (2015) mainitsema riski mielikuvituksellisen tarinan muotoutumisesta aidon historiallisen ymmärryksen sijaan on mielestäni todellinen. Tästä syystä täytynee hyväksyä mahdollisuus, että tavoite historiallisen ajattelun kehittymisestä saa empatian osalta tässä alakoulun vaiheessa oikeita aineksia, mutta ei toteudu tietämisen suhteen aivan tavoitteiden mukaisesti.

Menneisyyden ihmisen toiminnan selittämistä ja motiivien ymmärtämistä koskeva harjoitustehtävä muodostuu oppimateriaalissa kontekstin tarjoamasta tietotekstistä ja yhdestä aikalaislähteestä sekä näiden pohjalta muodostetuista pohdintakysymyksistä. Aikalaislähde on kirjoittajan näkökulmasta luotu ensikäden lähde ja tietoteksti vahvasti ensikäden lähteisiin pohjautuva toisen käden lähde. Tämä on hyvä tuoda opetuksessa esille, jotta oppilaalla vahvistuu ymmärrys menneisyyttä koskevasta tiedonmuodostuksesta. Tietotekstissä toistetaan muistamista koskevaa faktatietoa, mutta sen mukana lisätään myös oppilaiden sisältötietoa yhä pikkutarkemmilla tiedon palasilla. Näitä ei kuitenkaan ole tarkoitus tietoisesti opetella ulkoa, mistä syystä niitä ei ole sisällytetty varsinaiseen muistettavaan faktatietoon.

Suomen kulttuurihistoria 1: n pohjalta muotoiltu tietoteksti Ruotsin valtaamasta Itämaasta (Lehtonen, 2002):

Kristinuskon ja Ruotsin kuningasvallan ulottuminen nykyisen Suomen alueelle liittyi kahteen sen ajan merkittävään kehityskulkuun Euroopassa. Tuohon aikaan Rooman valtakunnan tuhoutumista seurannut kansainvaellusten aika alkoi muuttua kuningaskuntien ajaksi. Kuninkaaksi pääsi yleensä se, jolla oli vahva asema ja riittävästi tukijoita. Vähitellen nykyisen Ruotsin alueelle muodostui kuningaskunta, jossa kuningas valittiin tehtävään valittujen miesten suorittamalla vaalilla. Ruotsin kuningas kävi kilpailua nykyisen Suomen alueesta

sen itäpuolta hallinneen Novgorodin hallitsijan kanssa. Ruotsin kuninkaat rakennuttivat linnat Turkuun ja Viipuriin vuoden 1300 paikkeilla ja Hämeeseen hieman myöhemmin.

Ruotsi ja Novgorod solmivat niin kutsutun Pähkinäsaaren rauhan vuonna 1323, jolloin suurimmasta osasta suomalaisia tuli Ruotsin valtakunnan asukkaita, sillä Ruotsin osaksi liitettiin merkittävimmät osat nykyistä Suomea. Samaan aikaan kristinuskoa levitettiin ja se levisi yhä pohjoisemmille alueille syrjäyttäen vähitellen aiemmat monijumalaiset luonnonuskonnot. Suomessa siirryttiin osaksi uutta länsieurooppalaista aikaa, jota alettiin myöhemmin kutsua keskiajaksi.

Nykyisen Suomen alueella asuneille ihmisille liittäminen läntisen kristillisen kirkon yhteyteen ja osaksi muodostuvaa Ruotsin kuningaskuntaa merkitsi hidasta, mutta samalla hyvin merkittävää muutosta. Ennen kirkkoa ja kuningasta ihmisten elämään vaikuttivat pääasiassa omassa kylässä tai talossa eläneet ihmiset. Joillakin alueilla oli vaikutusvaltaisia mahtimiehiä, mutta heidän valtansa rajoittui pienelle alueelle, yleensä oman heimon ihmisiin.

1100–1200 -luvulla kristillinen kirkko ja Ruotsin kruunu toivat suomalaisten keskuuteen omat mahtimiehensä ja -sukunsa, jolloin entiset mahtimiehet menettivät valtansa. Muutos tapahtui kuitenkin hitaasti, sillä nykyisen Suomen alueella asuneet ihmiset pitivät kiinni vanhoista tavoista ja perinteistä, vaikka he vähitellen omaksuivat myös uusia. Myöhemmin mahtisukuihin pääsi myös paikallisia asukkaita. Kirkon mahtimiehistä muodostui keskiajalla papisto ja kruunun mahtimiehistä aatelisto. Keskiajalla ihmisen asema perustui siihen, mihin säätyyn hän kuului ja kumpaa sukupuolta hän oli. Papistoon ja aatelistoon kuuluvien miesten asema oli kaikkein korkein. Aatelistolla oli eniten valtaa ja varallisuutta. Papistollakin oli paljon valtaa, mutta ei välttämättä suurta varallisuutta. Naisen elämä muotoutui luultavasti hyvin paljon sen mukaan, millaiseen perheeseen hän kuului.

Suurin osa ihmisistä eli maaseudulla viljellen maata sekä metsästäen ja kalastaen. Kauppiaiden mukana maahan tuotiin etenkin suolaa ja ulkomaille vietiin turkiksia ja kalaa, aivan kuten esihistoriallisellakin ajalla. Maata viljelevien talonpoikien säädyn tehtävänä oli tuottaa ruokaa, maksaa kuninkaan ja kirkon

määräämiä veroja sekä noudattaa kuninkaan säätämiä lakeja. Vastineeksi kansa sai kuninkaan sotilaiden ja virkamiesten ylläpitämän suojeluksen ja järjestyksen. Talonpoikaisväestön elämää täyttivät arjen askareet ja erilaiset uskonnolliset juhlapäivät.

Kristinusko näkyi ihmisten elämässä esimerkiksi siten, että kristinuskon vakiintumisen myötä ihmiset liitettiin syntymänsä jälkeen kasteessa osaksi kristillistä kirkkoa ja jumalanpalveluksiin osallistumisesta tuli ihmisille tärkeää, samoin pyhimysuskosta ja pyhiinvaelluksista. Kristinusko vaikutti vahvasti ihmisten ajatteluun, taiteeseen sekä kirjallisen kulttuurin muodostumiseen. Ajalta ennen kristinuskoa ja Ruotsin kuningasvaltaa Suomen alueelta ei ole kirjoitettuja lähteitä.

Linnat olivat kuninkaan vallan symboleja, kirkot Rooman paavin. Kolmas tällä alueella asuneiden ihmisten elämään vaikuttanut taho, olivat kauppiaat, jotka veivät täältä kauppatavaraa maailmalle ja toivat maailmalta kauppiaiden myytäväksi sekä esihistorialliselta ajalta tuttuja että vähitellen myös uusia tuotteita ja keksintöjä.

Aikalaislähteenä on alkuperäisenä säilynyt dokumentti Ruotsin kuningas Birgerin kirje vuodelta 1316, jonka mukaan Karjalaan julistetaan naisrauha (Piippo, 2002, 162–163). Mikko Piippo on tutkimuksessaan (2002) tuonut esille tämän hetkisen yleisen käsityksen, jonka mukaan kirje ei kuvasta niinkään kuninkaan kiinnostusta naisten miehiä heikompaan sosiaaliseen asemaan tai edes vakiintunutta valtaa Karjalan alueella, vaan pikemminkin pyrkimystä rajoittaa perinteistä sukuoikeutta suomalaisten keskuudessa ja osoittaa valtansa Itämaan itäisissä osissa tilanteessa, jossa alue ei ehkä vielä ollut vakiintunut osa Ruotsin valtakuntaa. Piipon mukaan maakunnalliset johtomiehet että Novgorodin suunnalta tulevat hyökkäykset uhkasivat kuninkaan valta-asemaa Itämaassa.

Tässä taksonomian mukaisessa opetuksen vaiheessa kirjettä käsitellään Mikko Piipon suomennoksen pohjalta (Piippo, 2002, 162). Alkuperäinen sisältyy muistamisen vaiheessa käsiteltyyn lähteiden tarkastelumateriaaliin. Sen näyttäminen oppilaille ennen työskentelyn aloittamista suomennoksen kanssa on pedagogisesti perusteltua, jotta oppilaat osaavat yhdistää tekstin ensikäden lähte-

siin. Toisena pedagogisena ratkaisuna on alkuperäistekstin näyttäminen esimerkiksi taululla samalla kuin oppilaat lukevat ja pohtivat kirjeen sisältöä omalla pöydillään olevalta kopioltä. Näin he pystyvät asettamaan ensikäden lähteen historialliseen kontekstiinsa.

Hieman lyhennetty suomennos Karjalan naisrauhaa koskevasta kirjeestä: *Olemme lujasti säätäneet lakina noudatettavaksi, että kaikkien meille alamais-
ten vaimojen ja naisten, jotka asuvat meidän linnamme Viipurin alaisuudessa
eli Karjalan maassa, tulee saada nauttia täyttä rauhaa ja turvallisuutta niin kuin
itse valtakunnassamme Ruotsissa, yhtä hyvin omaisuuden kuin hengen puoles-
ta, niin että rikkojia kohtaa meidän kuninkaallinen rangaistuksemme mitä an-
karimpana. Sen vuoksi päättävästi saatamme kaikille ja itse kullekin tiedoksi,
että älköön kukaan rohjetko edellä mainittuja vaimoja ja naisia millään vää-
ryyksillä rasittaa ja vaivata tai heille tehdä ruumiillista väkivaltaa, mikäli tahtoo
välttää meidän kuninkaallisen rangaistuksemme, nimittäin sen, jota meidän
edellä mainitussa valtakunnassamme Ruotsin lakina noudatetaan.*

Oppilaille paritehtävinä annettavia ja tämän jälkeen opettajajohtoisesti käsiteltäviä pohdintatehtäviä ovat:

- Mitä kuningas haluaa kirjeessään kertoa?
- Lue tutkimustiedon perusteella kirjoitettu tietoteksti kyseisestä aikakaudesta. Miksi arvelet kuningas Birgerin laatineen suojeluskirjeen Karjalan naisille? Kiinnitä huomiota vuosilukuun, jolloin kirje on laadittu sekä vuoteen, jolloin kuningas solmi rauhan Novgorodin hallitsijan kanssa, joka myös halusi saada nykyisen Suomen alueen hallintaansa.
- Mitä arvelet tavallisen kansan ajatelleen kirjeestä? Saivatko he tietää siitä? Oliko kirje suunnattu tavalliselle kansalle vai joillekin muille? Jos kirje olikin suunnattu joillekin muille, mitä arvelet heidän ajatelleen siitä?
- Kuvittele tilanne, jossa joku kohdistaa Karjalan alueella asuneeseen naiseen väkivaltaa tai muuta vääräyttä vuoden 1316 jälkeen. Olet Ruotsin kuningas Birger ja saat kuulla siitä, vaikka olet kau-

kana Itämeren toisella puolen. Miten reagoit? Onko sillä merkitystä toimintaasi, kuka rikoksentehtäjä on? Perustele.

- Onko kuninkaan toiminnan selittäminen ja motiivien ymmärtäminen mielestäsi helppoa tai vaikeaa? Perustele.
- Voiko kuninkaan kirjettä ymmärtää ilman tietotekstiä?
- Pohdi hetki kaikkea sitä, mitä olet kurssin aikana oppinut kyseisestä aikakaudesta. Valitse ihmisryhmistä yksi ja yritä eläytyä siihen ryhmään kuuluneen ihmisen elämään. Kuvaile parillesi, millaista elämäsi oli. Parin kuvaillessa sinulle omaa kuvitteellista elämänsä kiinnitä huomiota siihen, miten hyvin hän huomioi tarinassa kyseisestä aikakaudesta opittuja asioita. Anna palautetta tehtävässä onnistumisesta.

Tehtävän muotoilussa on käytetty lähteenä Seixasin ja Mortonin näkemystä siitä, miten oppilaille tarjotaan mahdollisuuksia historiallisen perspektiivin havaitsemiseen (Seixas & Morton, 2013, 153, 161–163). Heidän mukaansa historiallista perspektiiviä voi avata oppilaille kysymyksillä, joiden vastaaminen edellyttää argumentin oikeansuuntaista sitomista lähteisiin. Ensikäden lähteiden lisäksi tässä voidaan hyvin käyttää toisen käden lähteitä, aivan kuten ammattitutkijatkin tekevät.

Harjoitustehtävän muotoilun taustalla on, kaiken edellä kuvatun lisäksi, Rantalan ja Ahosen (2015) näkemys siitä, millainen pedagoginen ratkaisu on empatian kehittymisen kannalta toimivin. Rantalan ja Ahosen mukaan empatiaharjoitus toimii parhaiten sellaisissa ongelmatehtävissä, joissa oppilaat joutuvat jollakin tavalla tekemään päätöksiä menneisyyden ihmisten näkökulmasta (Rantala & Ahonen, 2015, 185–186). Oppilaiden tulee yrittää omaksua käsiteltävänä olevan ajan yleiseksi katsottu ajattelutapa ja tilanne siirtäen oman ajan näkemykset sivuun.

Edellä kuvattujen taitotavoitteiden lisäksi tehtävässä on huomioitu VanSledrightin ja Afflerbackin näkemys siitä, mistä historiallinen lukutaito muodostuu (VanSledright & Afflerback, 2005; kts. myös Wineburg, 2001, 80; Wineburg,

Martin & Monte-Sano, 2011). Taksonomian idean mukaisesti sekin on tätä oppimateriaalia koskevissa ratkaisuihin nähty parhaimmillaan vaiheittain kehittyvänä taitona. Faktatiedon soveltamisen vaiheessa historiallista lukutaitoa harjoitellaan ymmärtävällä tasolla, jossa oppilaalta odotetaan taitoa lukea "rivien välistä". Käytännössä tämä tarkoittaa VanSledrightin ja Afflerbackin (2005) mukaan sitä, että oppilasta ohjataan ottamaan selvää tarkasteltavana olevan lähteen historiallisesta kontekstista sekä sen kirjoittajan taustasta ja pyrkimyksistä.

Tiedon soveltamisen harjoittelemista jatketaan **käsitetiedolla**. Ouakrim-Soivion mukaan tämä tarkoittaa historian oppiaineen kohdalla oppilaan taitoa soveltaa hallitsemiaan tietoja historiallisten tapahtumien syihin ja seurauksiin (Ouakrim-Soivio, 2016, 67). Kuten luvussa kolme olen kuvannut, käsitetiedon soveltamisessa yhdistyvät opetussuunnitelman (2014) syitä ja seurauksia sekä muutosta ja jatkuvuutta koskevat tavoitteet. Koska syiden ja seurausten tunnistamista on loogista harjoitella sen jälkeen, kun oppilaille on jo muodostunut käsitys käsiteltävänä olevan aikakauden sisältämistä muutoksista ja jatkuvuuksista, harjoitellaan näitä oppimateriaalissani tässä järjestyksessä, ensin muutos ja jatkuvuus, sitten syyt ja seuraukset. Mahdollisesti ne menevät myös limittäin johtuen menneisyydestä, jossa tyypillistä on aina ollut monien yhtäaikaisten tekijöiden eri asioihin ulottuva vaikutus.

Muutosta ja jatkuvuutta koskeva harjoittelu aloitetaan opettelemalla muutoksen ja jatkuvuuden käsitteitä oppilaiden oman elämän kautta (kts. Seixas & Morton, 2013, 87). Tehtävänä on miettiä ensin parin kanssa, mitkä asiat omassa elämässä ovat muuttuneet varhaisesta lapsuudesta tähän päivään. Tämän jälkeen mietitään, mitkä asiat ovat muuttuneet nopeasti ja mitkä hitaasti sekä sitä, mitkä asiat ovat jatkuneet samanlaisina. Oppilaita rohkaistaan myös käyttämään käsitettä käännekohta, jos heistä tuntuu, että sellaisia sisältyy heidän elämänsä muutoksiin. Jos aiheen käsittely keskeytyy tässä vaiheessa oppitunnin päättymisen vuoksi, oppilaille voi antaa kotitehtäväksi kysellä samoja asioita omien vanhempien osalta ja verrata niitä omaan elämään. Tehtävästä voi teettää oppilaille muistiinpanot vihkoon, jota pidetään muistamisen apuna, kun asiasta keskustellaan pienryhmissä tai koko luokan kesken.

Siirryttäessä opetuksessa tarkastelemaan tuhannen vuoden takaisia muutoksia ja jatkuvuuksia käytetään lähdetekstinä samaa tietotekstiä kuin faktatiedossa. Tässä vaiheessa teksti on hyvä olla oppilaille henkilökohtaisena kopiona, jotta he voivat tehdä siihen oppimista tukevia merkintöjä. Koska tutkimusten mukaan syiden ja seurausten hahmottaminen on oppilaille vaikeaa alakoulun ylimmälläkin luokalla (Pilli, 1988, 157; Harris ym. 2014, 155), olen päätenyt oppimateriaalini ohjeissa ratkaisuun, jossa opettajaa ohjeistetaan toteuttamaan molemmissa käsitetiedon soveltamisen harjoituksissa opettajajohtoista, vaikkakin samalla dialogista opetusta.

Oppilaita ohjeistetaan alleviivaamaan tekstistä punaisella värillä sellaiset kohdat, joissa he havaitsevat tapahtuneen jonkinlaisen muutoksen verrattuna esihistoriallisen ajan elämään. Vihreällä värillä alleviivataan sellaiset kohdat, joissa havaitaan jatkuvuutta. Opettajan rooli on tässä vaiheessa tärkeä erityisesti siksi, että hän voi tarpeen mukaan muistuttaa oppilaita niistä tavoista, rakenteista ja olosuhteista, joiden mukaan alueella esihistoriallisella ajalla elettiin (vrt. Vygotsky, 1987, 84-91), vaikka kyseisiä asioita on kerrattu jo historialliseen aika-kauteen siirtymiseen liittyvän opiskelun alkuvaiheessa.

Muutokseen ja jatkuvuuteen liittyviä syitä ja seurauksia harjoitellaan tunnistamaan käyttämällä apuna Seixasin ja Mortonin mallia, jossa huomioidaan syiden ja seurausten monitahoisuus (taulukko 6) (Seixas & Morton, 2013, 109-114). Syyt luokitellaan pidempiaikaisiin ja äskettäisiin tapahtumiin sekä yleisiin ja historiallisiin olosuhteisiin. Yleisillä olosuhteilla tarkoitetaan esimerkiksi pysyväisluontoisten luonnonolosuhteiden vaikutuksia ja historiallisilla olosuhteilla esimerkiksi pitkäaikaista väestörakennetta. Tällä tavalla luokiteltuna voidaan tietotekstin ja kaiken edellä opiskellun pohjalta päätyä taulukossa kuusi kuvattuun ratkaisuun, jossa luokitelluille syille etsitään myös seuraukset. Koska syiden ja seurausten sekä muutosten ja jatkuvuuksien väliset yhteydet ovat hyvin monimuotoisia, on taulukossa kuusi kuvattuna lähtökohdat, joista oppilaiden kanssa lähdetään miettimään seurauksia sekä muutoksia ja jatkuvuuksia. Tämä tarkoittaa käytännössä sitä, että toisiaan seuraavista syiden ja seurausten välisistä ketjuista voi tulla pitkiä ja toisiaan risteäviä.

Taulukko 6

Mallikuvio syiden ja seurausten hahmottamisen alkutilanteesta.

SYYT	SEURAUKSET
PIDEMPAAIKAISET TAPAHTUMAT	
-Roomasta johdettu kristillinen kirkko oli lähetysuskonto -> levisi ja levitettiin vähitellen eteläisestä Euroopasta kohti pohjoista	-> <i>Kristinusko levisi myös nykyisen Suomen alueelle. -> Muinaisusko...</i>
-Eurooppaan muodostui kuningaskuntia. Sellainen muodostui myös Ruotsiin.	
ÄSKETTÄISET TAPAHTUMAT	
-Ruotsin kuninkaat halusivat nykyisen Suomen alueen osaksi omaa kuningaskuntaansa.	
-Roomasta johdettu kristillinen kirkko vakiinnutti asemansa nykyisen Suomen alueella	
YLEISET OLOSUHTEET	
-Nykyisen Suomen alue oli ilmastoltaan viileä ja väestöltään harvalukuinen.	
-Nykyisen Suomen alueella oli paljon erämaata.	
HISTORIAALLISET OLOSUHTEET	
-Suomalaiset elivät kylien ja sukujen muodostamissa heimoissa.	

Keskiaikainen yhteiskuntarakente on Euroopan historian ymmärtämisen kannalta niin merkittävä tekijä, että sen muodostumisen tarkasteleminen syiden ja seurausten kautta on perusteltua Suomenkin historian osalta. Siksi edellä kuvattun harjoituksen jälkeen pohditaan vielä erikseen vastauksia sellaisiin Seixasin ja Mortonin materiaalin pohjalta (Seixas & Morton, 2013, 117) muotoiltuihin kysymyksiin kuin: Mitkä olivat lyhytaikaiset ja pitkäaikaiset syyt keskiajan alkamiseen Ruotsissa (ja samalla nykyisessä Suomessa)? Kenen elämä muuttui kristinuskon ja kuningasvallan vakiintumisen myötä? Millaisen muutoksen säätyjärjestelmä aiheutti suomalaisten kylä-, suku- ja heimoyhteisöille? Oliko kristinuskon ja Ruotsin kuningaskunnan yhteyteen siirtyminen mielestäsi edistystä? Perustele. Miten suomalaisten harvalukuisuus suhteessa maapinta-alaan vai-

kutti muutokseen? Oliko tuon ajan aseistuksella ja sodankäyntitavalla vaikutusta siihen, mitä nykyisen Suomen alueella tapahtui ja missä ajassa kaikki tapahtui?

Opettajan ohjatessa keskustelua sopivia syiden ja seurausten välistä suhdetta kuvaavia verbejä ovat Seixasin ja Mortonin mukaan esimerkiksi sellaiset kuin: johti, teki mahdolliseksi, aiheutti, rohkaisi, esti, myötävaikutti, pahensi, vahvisti, lisäsi, heikensi ja joudutti (Seixas & Morton, 2013, 120–123). Erityisesti ihmisen vaikutusta kuvaavina verbeinä Seixas ja Morton mainitsevat sellaiset kuin päätti, oletti, tarkoitti, aavisti ja ennusti ja rakenteellista muutosta kuvaavat sellaiset kuin esti, hidasti, voimisti ja johti. Opettajan sanavalinnoillakin voi siten sanoa olevan merkitystä sille, millaisena menneisyyden tapahtumien vaikutusverkosto oppilaiden mielessä rakentuu.

Muutoksen ja jatkuvuuden sekä syiden ja seurausten hahmottaminen voi Pillin tutkimuksen mukaan olla alakouluikäisille oppilaille haastavaa, koska heidän historiallinen aikakäsityksensä on vasta kehitymässä, saavuttaen historiallisen ajattelun kannalta riittävän tason vasta yläkoulun loppuvaiheessa (Pilli, 1988, 60). Pillin mukaan tutkijoiden keskuudessa vallitsee yleisesti käsitys, että aikakäsitteen hallinta on kypsymisen tulos, jota ei voida varsinaisesti opetuksella nopeuttaa, vaikkakin samalla on myös viitteitä siitä, sitä voidaan opetuksen asiasisällöllä ja jäsentämisellä selkeyttää. Pillin tutkimus on julkaistu lähes neljä vuosikymmentä sitten eikä aiheesta tiettävästi ole uudempaa tutkimusta. Tästä huolimatta täytynee hyväksyä mahdollisuus, että oppimateriaalini mukaisesti opetettuna ajattelun taitojen kehittyminen hierarkkisesti toteutuu tässä kohden siinä, että kyse on muistamista ja ymmärtämistä vaativammista kognitiivisista taidoista, joita harjoitellaan, mutta jotka eivät välttämättä johda historiallisen ajattelun vaatimiin tiedon prosessoinnin taitoihin. Asian todentaminen tai kumoaminen vaatisi tuekseen kattavan kenttätutkimuksen toteuttamisen.

Edellä kuvattuja muutoksen ja jatkuvuuden sekä syiden ja seurausten opettamista koskevien tehtävien toimivuutta on testattu tutkimushenkilölläni. Tutkimustuloksista voidaan päätellä, että muutosten ja jatkuvuuksien löytäminen tietotekstistä oli hänelle haastavaa, vaikkakaan ei täysin mahdotonta (kuvio

5). Koska tutkimushenkilön suomen kielen taidot ovat ikätasoiset, niillä ei voida katsoa olevan tutkimustulosten kannalta ratkaisevaa merkitystä.

Kuvio 5

Muutoksen ja jatkuvuuden hahmottaminen tietotekstistä opetusratkaisun toimivuutta havainnoivassa testitilanteessa.

heimon ihmisiin.

1100–1200 –luvulla kristillinen kirkko ja Ruotsin kruunu toivat suomalaisten keskuuteen omat mahtimiehensä ja -sukunsa, jolloin entiset mahtimiehet menettivät valtansa. Muutos tapahtui kuitenkin hitaasti, sillä nykyisen Suomen alueella asuneet ihmiset pitivät kiinni vanhoista tavoista ja perinteistä, vaikka he vähitellen omaksuivat myös uusia. Myöhemmin mahtisukuihin pääsi myös paikallisia asukkaita. Kirkon mahtimiehistä muodostui keskiajalla papisto ja kruunun mahtimiehistä aatelisto. Keskiajalla ihmisen asema perustui siihen, mihin säätyyn hän kuului ja kumpaa sukupuolta hän oli. Papistoon ja aatelistoon kuuluvien miesten asema oli kaikkein korkein. Aatelistolla oli eniten valtaa ja varallisuutta. Papistollakin oli paljon valtaa, mutta ei välttämättä suurta varallisuutta. Naisen elämä muotoutui luultavasti hyvin paljon sen mukaan, millaiseen perheeseen hän kuului.

Suurin osa ihmisistä eli maaseudulla viljellen maata sekä metsästäen ja kalastaen. Kauppiaiden mukana maahan tuotiin etenkin suolaa ja ulkomaille vietiin turkkia ja kaalaa, aivan kuten esihistoriallisellakin ajalla. Maata viljelevien talonpoikien säädyt tehtävänä oli tuottaa ruokaa, maksaa kuninkaan ja kirkon määräämiä veroja sekä noudattaa kuninkaan säätymiä lakeja. Vastineeksi kansa sai kuninkaan sotilaiden ja virkamiesten ylläpitämän suojeluksen ja järjestyksen. Talonpoikaissäestön elämää täyttivät arjen askareet ja erilaiset uskonnolliset juhlapäivät.

Kristinusko näkyi ihmisten elämässä esimerkiksi siten, että kristinuskon vakiintumisen myötä ihmiset liitettiin syntymänsä jälkeen kasteessa osaksi kristillistä kirkkoa ja jumalanpalveluksiin osallistumisesta tuli ihmisille tärkeää, samoin pyhimysuskosta ja pyhiinvaelluksista. Kristinusko vaikutti vahvasti ihmisten ajatteluun, taiteeseen sekä kirjallisen kulttuurin muodostumiseen. Ajalta ennen kristinuskoa ja Ruotsin kuningasvaltaa Suomen alueelta ei ole kirjoitettuja lähteitä.

Linnat olivat kuninkaan vallan symboleja, kirkot Rooman paavin. Kolmas tällä alueella asuneiden ihmisten elämään vaikuttanut taho, olivat kauppiat, jotka veivät täältä kauppatarvareita maailmalle ja toivat maailmalla kauppiaiden myytäväksi sekä esihistorialliselta ajalta tuttuja että vähitellen myös uusia tuotteita ja keksintöjä.

Vihreällä värillä on tietotekstiin alleviivattu asiat, joiden testihenkilö tulkitse ku-
vaavan ihmisten elämässä ilmennyt jatkuvuutta. Tutkimushenkilö hahmotti
tekstistä muutoksia ja jatkuvuuksia niukasti ja osin toisin, kun tehtävän muo-
toilleena tutkijana olisin odottanut. Esimerkiksi kuninkaan ja kirkon valtaan liit-
tyvät asiat merkitsivät kyseisenä ajankohtana lähtökohtaisesti muutosta, mutta
kysyessäni testihenkilöltä valintaa koskevia perusteluja, hän kuvaili asiaa niin,
että kyse oli ihmisten elämässä vakiintuneista asioista. Ihmiset olivat hänen
mielestään jo tuossa vaiheessa tottuneet siihen, että he esimerkiksi noudattavat

lakeja ja maksavat veroja ja saavat vastineeksi kuninkaan suojeluksen ja järjestyksenpidon. Hän kyllä ymmärsi, että muutos oli tapahtunut suhteessa esihistorialliseen aikaan, mutta ajatteli samalla, ettei muutoksesta voida puhua kovin pitkään, vaan asiat myös vakiintuvat.

Tutkimustulos osoittaa, että opettajajohtoinen eteneminen lukemisessa ja luetun tarkastelussa on erittäin tarpeellista (vrt. Reisman, 2012). Voidaan myöskin todeta, että opettajan herkkyyden oppilaiden ajattelun havainnoimiselle on tärkeää, sillä ei voida sanoa, että koehenkilönsäkään olisi ollut väärässä. Hän ajatteli asian toisin kuin minä opettajana ja tutkijana. Lopputuloksena voidaan sanoa, että oppimateriaalin kohdeikäryhmään kuuluva oppilas kykenee ohjatusti hahmottamaan tekstistä syitä ja seurauksia. Tarkasteltavaksi otettava tietoteksti täytyy kuitenkin muokata oppimateriaalin tietotekstiä yksinkertaisemmaksi, vaikka muotoilussa täytyykin tehdä vaikeaa valintaa sopivan kattavuuden ja yksinkertaistamisen välillä (kts. Harris ym., 2014, 66–67). Toinen mahdollisuus helpottaa oppilaan mahdollisuuksia hahmottaa muutoksia ja jatkuvuuksia tekstiä analysoimalla voisi olla tietotekstin jakaminen pienempiin osiin.

Tämän tutkimuksen ulkopuolelle jäävä viides kehittämissykli voisi olla tutkimusyksiköiden toiminnan havainnointi tilanteessa, jossa teksti näytettäisiin ja luettaisiin yhdessä yksi kappale kerrallaan. Opettajajohtoisessa työskentelyssä pysähdyttäisiin jokaisen virkkeen kohdalla miettimään, sisältääkö se muutosta tai jatkuvuutta kuvaavia kielellisiä ilmaisuja. Hahmottamisen visuaalisena tukena voisi käyttää tämän tutkimuksen oppimateriaalin liitteissä yksi ja kaksi kuvattua kaltaisia karttapohjia.

Tutkin myös syiden ja seurauksiin liittyvää historiallisen tiedon soveltamista testihenkilölläni. Olin kiinnostunut tässä vaiheessa näkemään, ymmärtääkö testihenkilö tehtävänannon ja osaako hän toimia oppimisen kannalta tarkoituksenmukaisella tavalla. Rajasin tutkimuksen koskemaan tehtävistä ensimmäisestä eli kristinuskon leviämisestä nykyisen Suomen alueelle. Tehtävässä oli ensin valmiiksi kirjoitettuna yksi seuraus eli *kristinuskon levisi myös nykyisen Suomen alueelle* ja tämän seuraus *Muinaisuusko...*, joka koehenkilön tuli ymmärtää sekä seurauksena edellisestä että syynä jollekin muulle asialle. Tulokseksi oli testihenkilön kirjaama syiden ja seurausten ketju: *Kristinuskon levisi myös*

nykyisen Suomen alueelle -> Muinaisuusko unohtui -> Kristinusko yleisty -> Kirkot rakennettiin -> Papisto tuli. Voidaan siten todeta, että tehtävä toimii teknisesti tarkoituksenmukaisella tavalla. Tutkimustilanteessa ei havainnoitu tiedon soveltamisen kehittymistä, mutta tutkimustulos antaa viitteitä siitä, että syiden ja seurausten hahmottaminen historian narratiivista on alakouluikäiselle mahdollista, kun tehtävä muotoillaan kuvatus kaltaisiksi yksittäisiin virkkeisiin pilkottuiksi.

Vaikka alakouluikäisten oppilaiden historiallinen aikakäsitys olisi vasta kehityksen alkuvaiheessa ja tehtävissä suoriutuminen sen mukaista, muutosta ja jatkuvuutta sekä syitä ja seurauksia hahmottavan opetuksen pidempiaikaisena tavoitteena voidaan mielestäni pitää historiallisen ajattelun kehittymisen tukemista. Rantalan ym. mukaan kyseiset opetussuunnitelman taitotavoitteet, samoin kuin historiallisen empatian harjoittelu, sivuutetaan herkästi opetuksessa johtuen opettajien pedagogisista taidoista ja sisältökeskeisen opetuksen aikapulasta (Rantala ym. 2020, 171). Mielestäni voidaan sanoa, että alakoulun historian opetuksessa oppilaita tulee tukea haastavien, ehkä hitaastikin etenevien, taitojen oppimisessa, ei jättää harjoittelua kokonaan tekemättä.

Historiallisen tiedon soveltaminen tarkoittaa **menetelmätiedon** osalta sitä, että oppilas tulkitsee historiallista dokumenttia ja käyttää siinä apuna hallitsemaansa historiallista tietoa (Ouakrim-Soivio, 2016, 67). Muotoilemani oppimateriaalin mukaan toteutettavassa opetuksessa oppilas on käytännössä harjoitellut sekä historiallisen dokumentin tulkintaa että historiallisen tiedon yhdistämistä tulkintaan jo aiemmissa vaiheissa, mutta menetelmätiedon soveltamisen tasolla harjoitellaan näitä taitoja edellisistä vaativammalla tavalla. Tähän taksonomialuokkaan on oppimateriaalissani yhdistetty opetussuunnitelman taitotavoite T10, jonka mukaan oppilasta tulee ohjata selittämään, miten tulkinnat saattavat muuttua uusien lähteiden ja tarkastelutapojen myötä (Opetushallitus, 2014, 257). Opetuksessa asetetaan tästä syystä yhden aikalaislähteen ja tietotekstin sijaan rinnakkain useampia lähteitä ja ohjataan oppilasta opetussuunnitelman tavoitteen mukaisesti tulkintojen muuttumisen havaitsemiseen.

Historialliseen ajatteluun liittyviä tekstitaitoja harjoitellaan taksonomian mukaan etenevässä opetuksessa jo tiedon muistamisesta lähtien, koska tekstit

määritellään kielitieteen piirissä vallitsevan laajan tekstikäsitteilyn mukaan (Opetushallitus, 2014, 22). Vaativimmalle tasolle tässä edetään kuitenkin siinä vaiheessa, kun ollaan menetelmätiedon soveltamisessa eli kirjoitetun historiallisen dokumentteja vertailevan tulkitsemisen vaiheessa. Tällöin opettajan on hyvä olla tietoinen historian tekstitaitoja koskevista tutkimuskäsityksistä. Aihetta tutkineen VanSledrightin mukaan niin sanottu noviisi suhtautuu tekstiin eri tavoin kuin harjaantunut lukija, josta esimerkkinä historian tutkimuksen ammattilaiset (VanSledright, 2014, 28). Ensiksikään noviisi ei yleensä tule kiinnittäneeksi huomiota tekstin tuottajaan, ellei häntä siihen erikseen ohjata. Toiseksi noviisi olettaa, että koska esimerkiksi julkaistun kirjan kirjoittaja on ollut kyllin älykäs kirjoittaakseen, hänen täytyy olla luotettava tiedon lähde. Kolmanneksi noviisi olettaa, että tekstissä olevat sanat ilmaisevat realistisesti ja suoraan sitä mitä ne kuvaavat (kts. myös Wineburg, 2001). Asiaa hankaloittaa vielä sellainen koulussa opittu ja omassa tarkoituksessaan hyvin toimiva tekstin tuottamisen tapa, että yksi tekstikappale sisältää yhden pääidean (VanSledright, 2014, 29). VanSledright on pohtinut tähän liittyen mahdollisuutta, että kappaleesta voidaan erottaa tulkinnan kannalta useita pääideoita, joita ei siinä suoraan sanota, vaan jotka lukijan täytyy lukea niin sanotusti rivien välistä.

Historiallista ajattelua opitaan vähitellen yhdessä tietojen karttumisen kanssa (VanSledright, 2014, 33), joten opetuksen on erityisesti alakoulussa oltava vahvasti opettajan ohjaamaa. Historiallisten tekstien lukemisen osalta tämä tarkoittaa oppimateriaalissani käytännössä sitä, että ajattelun lähtökohtana olevat kysymykset annetaan oppilaille valmiina. Tässä vaiheessa oppilaiden ei vielä oleteta osaavan muodostaa lähteiden tulkinnan ja analysoinnin kannalta relevantteja kysymyksiä itse, vaikka toisaalta mikään ei estä opettajaa tarjoamasta heille siihen mahdollisuutta, jos hän opetusryhmänsä tuntien niin parhaaksi arvioi.

Vastausten muodostamisessa opettajan rooli on niin ikään vahva, mutta tällöin oppilaiden omien ajatusten muodostumiselle annetaan jo enemmän tilaa. Heitä ohjataan lukemisessa ja perusteltujen päätelmien tekemisessä. Koska ollaan jo alakoulun historian opiskelun kannalta vaativien kognitiivisten prosessien vaiheessa, on ajattelulle annettavaa aikaa.

Menetelmätiedon soveltamista harjoitellaan oppimateriaalissa Pyhän Henrikin legendan ja Pyhän Henrikin surmavirren avulla. Piispa Henrikistä ja Lallista kertova kertomus esitellään useissa historian oppikirjoissa oppilaille heti aikakauden opettamisen aluksi. Ratkaisu voi olla perusteltu siitä näkökulmasta, että kyseessä on suomalaisten keskuudessa hyvin tunnettu kertomus, jolla voidaan sanoa olevan monelle suomalaiselle kansalliseen identiteettiin sisältyvää merkitystä (Heikkilä, 2005; Heikkilä, 2022). Tällöin kertomus toimii kouluopetuksessa jonkinlaisena historiallista käännekohtaa kuvaavana aloituksena, jonka tuntemisella on oma yleissivistyksellinen tarkoituksensa. Samalla se toimii, kokemukseni mukaan, hyvin oppilaiden mielenkiinnon ja motivaation herättämisen välineenä. Tässä opetuskokonaisuudessa kertomuksen käsittely on sijoitettu kuitenkin oppimateriaalin loppuun johtuen historiallisen ajattelun opettamiseen liittyvistä pedagogisista syistä.

Ruotsin kuningaskunnan muodostuminen ja sen Itämaan kristillistyminen olivat merkittäviä muutoksia kyseisellä alueella sekä tuolloin että myöhemmin eläneiden ihmisten kannalta. Jos aikakauden opettaminen aloitetaan piispa Henrikiä ja Lallia koskevan kertomuksen käsittelyllä, johtaa se kokemukseni mukaan herkästi lopputulokseen, jossa oppilaat tarkastelevat aikakautta vahvasti kyseisen tarinan kautta. Ensivaikutelmaa on vaikea muuksi muuttaa. Tämän voi olettaa hankaloittavan kyseisen aikakauden osalta sellaisten historialliseen ajatteluun liittyvien taitojen kehittymistä kuin lähdekritiikki, kontekstin ja erilaisten näkökulmien huomioiminen sekä syiden ja seurausten hahmottaminen.

Edellä kuvatusta syystä oppimateriaalissani käsitellään kertomusta vasta taksonomian viimeisessä vaiheessa, jolloin oppilaat ovat jo harjoitelleet sitä, mikä merkitys on ensikäden ja toisen käden lähteillä, tulkinnoilla ja ajan huomioimisella menneisyyden tutkimisessa. Ouakrim-Soivion (2016) taksonomiaa koskeva ratkaisu historiallisen dokumentin tutkimiselle on siten hyvin perusteltu. Tästä on poikettu oppimateriaalissani hieman faktatiedon soveltamisen vaiheessa, jotta empatian harjoittaminen olisi mahdollista, mutta tuolloin harjoitus tehdään vahvasti valmiilla kysymyksillä ohjaten.

Johdantona työskentelyyn toimii Albert Edelfeltin maalaus *Piispa Henrikin kuolema* (kuva 1). Maalauksen tarkastelun aluksi oppilaat keskustelevat pareittain siitä, mitä he maalauksessa näkevät. Tässä vaiheessa teosta ei tarvitse vielä tulkita.

Kuva 1

Albert Edelfeltt 1877: Piispa Henrikin kuolema.



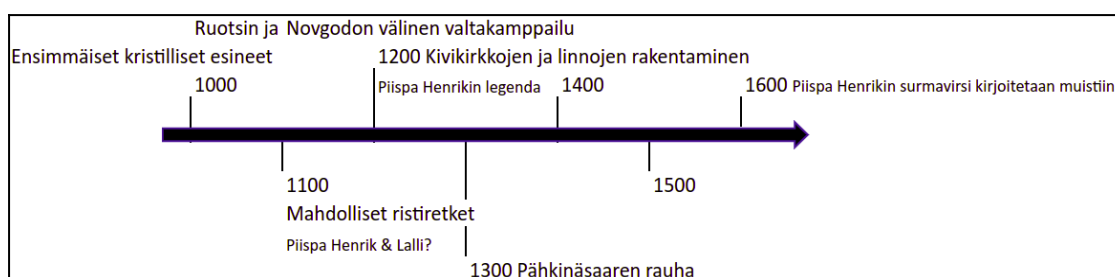
Parikeskustelun jälkeen havainnoista keskustellaan yhdessä, jonka jälkeen opettaja kertoo maalauksen taustoista: Teoksen on maalannut Albert Edelfelt vuonna 1877 eli noin kolmesataa vuotta keskiajan päättymisen jälkeen. Teosta ei siis ole maalattu silloin, kun muinaisusko vaihtui kristinuskoon nykyisen Suomen alueella, vaan se on myöhemmin eläneen taidemaalarin tekemä tulkinta kyseisestä ajasta. Kuvassa suomalainen Lalliksi nimetty talonpoika on surmannut Englannista Ruotsin kautta Suomeen saapuneen kristityn piispa Henrikin Köyliönjärven jäällä. Maalauksen aihe on saatu suomalaisessa kansanperinteessä läpi vuosisatojen vaikuttaneista Pyhän Henrikin legendasta ja Pyhän Henrikin surmavirrestä, jotka ovat tärkeimmät lähteet keskiajalla Suomessa syntyneestä piispa Henrikin pyhimyskultista (Heikkilä, 2005; Heikkilä, 2009).

Jotta oppilaat osaisivat asettaa Pyhän Henrikin legendan ja Pyhän Henrikin surmavirren kontekstiinsa, tulee opetuksessa käsitellä tässä vaiheessa keskiajan uskonnollista elämää Ruotsissa ja muualla Euroopassa. Suomen alueen liittäminen keskiajalla osaksi Ruotsin kuningaskuntaa sekä läntistä kristillistä kulttuuripiiriä vaikutti Suomen historiaan syvällisellä tavalla vuosisatojen ajan (esim. Heikkilä, 2009, 13). Tätä yhteyttä voi kouluopetuksessa kuvata esimerkiksi pyhän Henrikin pyhimysuskoon liittyvillä esineillä, joista löytyy kuvia Suomen museoviraston kokoelmista.

Toinen kontekstiin asettamista auttava pedagoginen ratkaisu on aikajanan piirtäminen vihkoon (kuvio 6). Aikajanalalle sijoitetaan Suomen kristillistymisen sekä Ruotsin ja Novgorodin välisten taisteluiden vuosisadat, olojen vakiintuminen sekä pyhän Henrikin legendan ja surmavirren kirjoitusajankohdat. Aikajanalalle sijoittamisessa merkittävää ei ole tapahtumien tarkka ajoittaminen vaan niiden välisen järjestyksen havaitseminen.

Kuvio 6

Aikajana tapahtumista Suomen siirtyessä historialliseen aikaan ja osaksi Ruotsia.



Pyhän Henrikin legendan ja Pyhän Henrikin surmavirren tarkastelu jakaantuu kolmeen osaan: pääasioiden hahmottamiseen, tutkimuskysymysten pohtimiseen ja kontekstin huomioimiseen. Näistä tutkimuskysymysten pohdinta ja kontekstin huomioiminen tapahtuvat osittain limittäin. Työskentelytapa on muotoiltu Seixasin ja Mortonin, Wineburg ym. sekä VanSledrightin tutkimusperustaisen opetusmallin mukaan (Seixas & Morton, 2013, 42–59; Wineburg ym., 2011, 122; 12-15, 28-30; VanSledright, 2014, 32–35). Kontekstin huomioimi-

nessa tarvittavia, oppilaiden hallitsemaa historiallisia faktoja ovat muinaisuskon väistyminen ja kristinuskon vakiintuminen. Pyhän Henrikin legendan tarkastelu sijoitetaan tähän historialliseen murrosvaiheeseen. Käytännössä dokumentin kriittisen tarkastelun tueksi on annettava oppilaille kyseisten dokumenttien kannalta tarkempaakin faktatietoa, joten olen päätenyt ratkaisuun, jossa yksityiskohtaisempaa tutkimustietoa tarjotaan oppilaille sen jälkeen, kun he ovat ensin tutustuneet dokumentteihin, hahmottaneet niiden pääsisällön ja asettaneet ne kontekstiinsa ajan ja tekijän suhteen.

Pyhän Henrikin legenda jakaantuu kokonaisuudessaan kahteen osaan: pyhimyselämäkertaan (*vita*) ja pyhimyksen kautta tapahtuneiden ihmeiden koelmaan (*miracula*) (Heikkilä, 2005, 21, 399–419). Näistä on valittu oppilaiden luettavaksi legendan merkityksen kannalta keskeisimmät kohdat, joista alleviivataan kappaleittain niiden pääsisältö:

”Mutta kun Suomen silloin sokea ja julma pakanakansa aiheutti usein Ruotsin asukkaille raskaita vahinkoja, pyhä Erik-kuningas otti mukaansa Upsalan kirkosta autuaan Henrikin, kokosi sotajoukon ja suuntasi sotaretken Kristuksen nimen ja oman kansansa vihollisia vastaan. Kun hän oli pakottanut nämä voimallisesti kristinuskoon ja oman valtansa alaisuuteen sekä kastanut suuren joukon ja perustanut noille seuduille kirkkoja, hän palasi Ruotsiin kunniakkaana voittajana.

Kun hän [Henrik] ahkeroi viisaasti ja uskollisesti rakentaakseen ja vahvistaakseen Suomen seurakuntaa, sattui, että hän halusi ojentaa kirkollisella kurilla erästä murhamiestä, jottei anteeksiannin liiallinen helppous olisi tälle yllykkeenä rikkomiseen. Tuo murhamies halveksi tätä pelastuksen lääkettä ja käänsi sen tuomionsa lisäykseksi vihaten sitä, joka nuhteli häntä terveellisesti. Niin hän hyökkäsi vanhurskauden palvelijan ja hänen oman pelastuksensa puolesta kiivailevan piispan kimppuun ja tappoi tämän julmasti. Siten Herran pappi kaatui vanhurskauden puolesta Jumalan kasvojen eteen tarjottuna otollisena uhrina ja kävi sisälle taivaallisen Jerusalemin temppeliin kantaen kunniakkaan voiton palmua.

Sen jälkeen tuo rikollinen murhaaja nosti pyhän piispan päästä lakin, jota tällä oli tapana käyttää, ja asetti sen omaan päähänsä. Palattuaan kotiin hän kerskaili tekemästään rikoksesta kertoen kaataneensa karhun, tarkoittaen tällä pyhän miehen tappamista, ja iloitsi tehtyään pahoin sekä riemuitsi pahoissa menoissansa. Kun hän yritti ottaa päähänsä panemansa lakin pois, päänahka ja liha tarttuivat kiinni lakkiin ja hän veti nekin päälaeltaan. Oli jumalalliselle kostonle sopivaa, että häntä, joka ei pelännyt törkeästi hyökätä Herran voidellun kimppuun ja tapettuaan ryöstää häntä, rangaistiin tuollaisella piinalla.

Kunniakkaan marttyyrin sormi, joka oli leikattu talvella irti, löydettiin yhdessä hänen sormuksensa kanssa keväällä, kun jää oli jo sulanut kaikkialta muualta, eräältä jäänkappaleelta jonka päällä korppi raakkui.

Kun isä ja äiti hankkiutuivat Kaisalan kylässä pukemaan kuolleen poikansa ruumista, he huusivat avukseen pyhän Henrikin suojelusta. Heidän tehtyään pyhimykselle lupauksen pojan puolesta, kuolleen maannut palasi kohta elämään.

Kun vanhemmat itkivät vehmaalaisen Anton tyttären Lucian kuolemaa, niin tämä palasi äkkiä pyhää Henrikiä avuksi huudettaessa elämään ja terveyteen.”

Kappaleiden pääsisältöjen alleviivaamisen jälkeen valinnoista keskustellaan yhdessä. Tavoitteena on hahmottaa tiivistetysti tekstin juonikulku ja sanoma. Tiivistetty juonikulku kirjoitetaan taululle kaikille yhteisesti nähtäväksi. Jos oppilaat esittävät tekstistä erilaisia tulkintoja, on asiasta keskustelemiseen tärkeää varata aikaa. Näin mahdollistetaan käsitetiedon ymmärtämisen vaiheessa harjoiteltu tulkinnallisuuden havaitsemisen taidon syveneminen.

Toinen tiedon soveltamisen harjoitteluun valittu teksti on Pyhän Henrikin surmavirsi, jonka tarkastelu aloitetaan samanlaisena luetun ymmärtämi-

sen tehtävänä kuin Pyhän Henrikin legenda edellä. Legendaa on tähän lyhennetty ja muokattu Martti Haavion vuonna 1948 julkaisemasta versiosta (Haavio, 1948). Lyhennetty ja kieli-asultaan jossain määrin nykyaikaistettu teksti aukeaa todennäköisesti alakouluikäisille oppilaille alkuperäistä paremmin (vrt. Wineburg ym., 2011).

Kasvoi ennen kaksi lasta, toinen kasvoi kaalimaassa, toinen Ruotsissa yleni. Toinen Hämehen Henrikki, toinen Eerikki-kuningas.

Sanoi herra Henrikki Eerikki-veljellensä: Lähtekäämme Hämeen maalle, maalle ristimättömälle, paikalle papittomalle, kivikirkot teettämähän, kappelit rakentamahan.

(Piispa Henrik pyysi matkasta väsyneenä Kerttu-emännältä ruokaa ja juomaa, mutta) *Kerttu kelvoton emäntä, suitsi suuta kunnotonta, keitti kieltä kelvotonta, liikutti lihan pahinta. Henrik palvelijalleen: "Ota kyrsä uunin päältä, heitä penninki sijaan, ota kellarista olutta, heitä penninki sijaan, ota heiniä ladosta, heitä penninki sijaan".*

Lalli kun tuli kotihin, valehteli Kerttu-emäntä: "Poikaseni, nuorimpani, kävi tässä ruokaruotsi, otti kyrsän uunin päältä, kiven vyörytti sijahan, joi oluen tynnyristä, heitti tuhkia sijahan, otti heiniä ladosta, heitti lastuja sijahan".

Legenda päättyy kuvaukseen siitä, miten Lalli lähtee hiihtäen piispa Henrikin perään, ja surmaa hänet. Lalli ottaa piispan päähineen, asettaa sen omaan päähänsä ja hiihtää kotiin, mutta ottaessaan piispan päähineen päästään, Lallilta lähtee hiuksen ja päänahka mukana.

Pyhän Henrikin surmavirsi käsitellään samalla tavalla juonikulku tiivistäen kuin Pyhän Henrikin legenda. Tämän jälkeen tarkastellaan legendan ja surmavirren syntyajankohtaa kuvassa kolme kuvatun aikajanan avulla. Koska aikajamalla käytetty käsite ristiretki on todennäköisesti oppilaille vieras, opettajan tulee määritellä se oppilaille (vrt. Alisaari & Harju-Antti, 2020). Suomeen tehdystä ristiretkistä ei ole täyttä historiallista varmuutta (Heikkilä, 2005; Heikkilä, 2022; 45-47), joten ne on kirjattu aikajanelle kysymysmerkin kanssa.

Oppilaiden tehtävänä on päätellä, mihin kohtaan aikajanaa legendan ja surmavirren tapahtumat asettuvat (ristiretket). Tämän jälkeen tekstejä verrataan toisiinsa kirjaamalla opettajan ohjaamana niiden tekstilaji, arvioidut syntyajankohdat ja kirjoittajat sekä yhtäläisyydet ja erot (taulukko 7). Syntyajankohdat ja kirjoittajat ovat tässä vaiheessa oppilaiden arvioita ilman tutkimuksen tuomaa lisätietoa. Tavoitteena on havainnollistaa oppilaille dokumentin tarkastelun aikana sitä, miten tiedonlähteiden asettaminen ajalliseen ja paikalliseen kontekstiin vaatii usein laajempaa tutkimusta kuin vain tekstin pohjalta tehtyjä päätelmiä.

Taulukko 7

Dokumenttien yhtäläisyyksien ja erojen vertailu.

YHTÄLÄISYYDET	EROT

Lähdetyöskentelyn kognitiivisena tavoitteena on yhdistää strateginen tieto substanssitietoon (VanSledright, 2014, 34) niin, että oppilaalla kehittyy ymmärrys siitä, miten hänen tulee historiallisten lähteiden kanssa toimia (kts. Anderson & Kratwohl, 2001, 52). Edellä kuvatut pääasioiden hahmottaminen sekä ajan ja tekijän pohtiminen ovat osa tällaista taitoa, mutta historiallisen ajattelun oppimisen kannalta sen vaativimmat osat ovat ”rivien välistä lukeminen” sekä aikakauden muihin lähteisiin yhdistäminen (VanSledright & Afflerback, 2005, 2-4; VanSledright, 2014, 34-35; Seixas & Morton, 2013, 47-58).

Rivien välistä lukemista eli kirjoituksen sisältämien epäsuorien ilmausten hahmottamista sekä lähteiden luotettavuuden pohdintaa harjoitellaan, ensin pareittain ja sitten opettajajohtoisesti yhdessä, sellaisten kysymysten avulla kuin: Onko legendan kirjoittaja mielestäsi silminnäkijä? Onko kyseessä siten

ensikäden vai toisen käden lähde? Huomioi pohdinnoissasi aiemmin käsitelty aikajana. Onko surmavirren kirjoittaja mielestäsi silminnäkijä? Onko kyseessä siten ensikäden vai toisen käden lähde? Huomioi pohdinnoissasi aiemmin käsitelty aikajana. Miten kirjoittaja suhtautuu piispa Henrikiin? Perustele. Miten kirjoittaja suhtautuu talonpoika Lalliin? Perustele. Voivatko molemmat dokumentit kertoa totuuden? Mikä on mielestäsi legendan ja surmavirren opetus? Miksi ne ovat syntyneet ja miksi niitä on kerrottu suullisena perinteenä keskiajalla? Onko legenda ja/tai surmavirsi ristiriidassa sen kanssa, että Suomen alueelta on löydetty kristinuskoon viittaavia ensikäden lähteitä, jotka ovat ajalta ennen vuotta 1000?

Aikakauden muihin lähteisiin yhdistämisen avulla legendan ja surmavirren konteksti tulee huomioiduksi samalla kuin oppilaat pohtivat niiden sisältöä. Lähteiden vertailu suuntaa ajatuksia niiden luotettavuuden arviointiin, mikä on vaikeaa historian tutkimuksen ammattilaisillekin (VanSledright & Afflerback, 2005, 4), joten alakoulussa pohdinnan tulee olla vahvasti ohjattua. Lähteiden luotettavuuden arviointi ei ole alakouluopetuksen tavoite (Opetushallitus, 2014, 257), mutta tässä yhteydessä sen huomioiminen on luontevaa. Kuten Seixas ja Morton ovat todenneet, lähdeyöskentelyssä tarkoituksena ei ole, että oppilaat käyvät läpi valtavia määriä dokumentteja, vaan että he ymmärtävät perusasiat siitä, kuinka lähteiden kanssa toimitaan eli kysymysten asettamisen ja mahdollisimman luotettavan tulkintojen, päätelmien ja tiedon soveltamisen harjoittelun (Seixas & Morton, 2013, 42).

Legendan ja surmavirren kontekstia avaava lähde on oppimateriaalissani Heikkilän (2005; 2009) sekä Järvisen ja Timosen (2014) tutkimusten pohjalta muotoiltu tietoteksti. Sekä legendan että surmavirren kontekstin ymmärtämistä ja siten myös kriittistä tulkitsemistä mahdollistava historian tutkimus on hyvin monitahoinen ja vaativa prosessi. Siksi alakoulun opetuksessa on tässä kohden tarjottava oppilaille tutkimusta koskeva, tiivistetty ja monen yksityiskohdan osalta oikaistu tietoteksti valmiina. Heikkilä on viimeisin tutkija, joka on tehnyt sekä legendasta että surmavirrestä kattavat tutkimukset (Heikkilä, 2005; Heikkilä, 2022), joten tietotekstin kaksi ensimmäistä osaa on muotoiltu niiden pohjalta. Kolmas, Suomen muinaisen kuningaskunnan valloittamista, koskeva

osuus on muotoiltu Reima Välimäen ja Anna Ristilän historiakulttuuria koskevan artikkelin pohjalta (Välimäki & Ristilä, 2021). Opetussuunnitelman (2014) tavoitteisiin ei sisälly historiakulttuurin tarkastelua, mutta menneisyyttä koskevan yhteisöllisen merkityksensä vuoksi (Rantala & Ahonen, 2015, 46) sen sisällyttäminen dokumentin tulkitsemiseen on perusteltua.

Tietotekstin osat luetaan yksi kerrallaan yhdessä, minkä jälkeen legendan ja surmavirren sijoittamista kontekstiin harjoitellaan pareittain pohtimalla vastauksia annettuihin kysymyksiin. Vastausten muodostamisessa oppilaita ohjataan kiinnittämään huomiota sanoihin, joilla voi ilmaista ajattelua ja tietoa koskevaa varmuutta tai epävarmuutta (vrt. Vygotsky, 1978, 23). Esimerkiksi sellaiset ilmaisut kuin mahdollisesti, luultavasti, selvästi ja ehdottomasti tukevat oppilaan tietoisuutta siitä, millä vaihtoehtoilla annettuun tietoon voi suhtautua (Seixas & Morton, 2013, 53). Parikeskustelun jälkeen kysymyksistä käydään luokan yhteinen keskustelu. Kokonaisuuden muodostumisen kannalta opettajan on hyvä antaa luettavat lähteet oppilaille yksi kerrallaan niin, että jo käsitellyt tekstit jäävät oppilaille näkyviin, kun he siirtyvät tarkastelemaan seuraavaa tekstiä.

Usko pyhimyksiin oli keskiajalla tavalliselle kansalle tärkein tapa toteuttaa kristinuskoa omassa elämässä. Erityisen tärkeitä olivat pyhimyksiin liitetyt ihme-teot, joten voidaan ajatella, että ihmiset etsivät pyhimyksiä rukoillessaan turvaa epävarmaksi koetussa elämässä. Jumala saattoi ihmisistä tuntua kaukaiselta ja ehkä pelottavaltakin, joten he rukoilivat läheiseksi koettua pyhimystä, jonka uskottiin välittävän pyynnöt Jumalalle.

Pyhimyksiä oli Euroopassa paljon ja osa heistä oli hyvin paikallisia eli heihin turvauduttiin tietyllä alueella, ei koko kristillisen kirkon alueella. 1200 -luvulla nykyisen Suomen alueella alettiin kertoa kertomusta piispa Henrikistä, josta väkivaltaisen kuoleman jälkeen oli tullut pyhimys. Piispa Henrikistä ja hänet surmanneesta talonpoika Lallista tehtiin keskiajalla monia erilaisia kuvia, esimerkiksi kirkkomaalauksia ja puuveistoksia. Kirkoissa toimitettiin erityisiä Pyhän Henrikin messuja ja rukoushetkiä. 1300 tai 1400 -luvulla piispa Henri-

kistä tuli koko Ruotsin valtakunnan itäisen osan, eli nykyisen Suomen alueen, erityinen suojelija.

Sen jälkeen, kun nykyisen Suomen alueesta oli tullut osa Ruotsin kuningaskuntaa ja länsieurooppalaista kristillistä kirkkoa, suomalaisten tuli maksaa veroja sekä kuninkaalle että kirkolle. Kirkonmiehiä tuli taloissa myös kestitä silloin, kun he kulkivat matkoillaan, mutta kestityksestä piti maksaa. Tästä ei silti välttämättä pidetty.

Historian tutkijat eivät ole varmoja siitä, ovatko piispa Henrik ja talonpoika Lalli olleet oikeita historiallisia henkilöitä. Heitä koskevat lähteet on kirjoitettu kauan sen jälkeen kuin legendassa ja surmavirressä kerrotut tapahtumat olisivat voineet tapahtua. Erityisesti surmavirrestä on olemassa useita erilaisia versioita eivätkä tapahtumat kuvaa täysin oikein sen aikaisia oloja Suomessa. Surmavirsi koostuu joukosta irrallisia tapahtumia, joista on jälkeinpäin yritetty kirjoittaa yhtenäinen kertomus. Legenda ja surmavirsi ovat myös keskenään ristiriitaisia.

- Jos legenda ei ole totta, miksi sellainen on seipitetty?
- Jos surmavirsi ei ole totta, miksi sellainen on seipitetty?
- Voisiko legenda tai surmavirsi mielestäsi kuitenkin olla totta? Perustele.
- Muuttuiko ajattelusi luettuasi tietotekstin? Perustele.
- Oliko Ruotsin valtakunnan muodostuminen ja nykyisen Suomen kristillistyminen rauhanomaista vai väkivaltaista aikaa? Oliko se voinut olla molempia? Perustele.
- Miksi emme voi täysin tietää, mitä menneisyydessä tapahtui?

Keskiajalla sekä legenda että surmavirttä kerrottiin niin, että korostettiin Henrikin hyvyttä ja Lallin pahuutta. 1500-luvulla Ruotsista, ja sen mukana Suomesta, tuli luterilainen kuningaskunta, josta hävitettiin katolilainen kristillisuus ja sen mukana pyhimysusko. 1800-luvulla Ruotsi menetti Suomen Venäjälle ja suomalaisten keskuudessa kehittyi eri puolilla Eurooppaa vaikuttanut kansallisuusaate, joka korosti oman kansan erityisyyttä suhteessa naapurikansoihin.

Tuolloin Suomessa alettiin korostamaan Lallin eli suomalaisen talonpojan sankarillisuutta vierasta valloittajaa ja väärää kristillisyyttä edustanutta piispa Henrikiä kohtaan. Aiemmin käsitelty Edelfeltin maalaus piispa Henrikin surmasta on osa tätä 1800-luvun suomalaisen sankarin kertomusta.

- Miksi Lalli sopi hyvin 1800-luvun suomalaiseksi sankarihahmoksi?
- Miksi piispa Henrik ei enää kelvannut sellaiseksi?

Nykyisin esimerkiksi internetin keskustelupalstoilla esiintyy näkemyksiä, joiden mukaan Suomen alueella oli itsenäinen kuningaskunta ennen ruotsalaisen valloittajan tuloa. Kertomus Lallista saatetaan ottaa esimerkiksi muinaisesta suomalaisesta sankarista, joka ei taipunut Ruotsin ja kirkon edessä. Historian tutkijat pitävät kuitenkin kertomuksia Suomen muinaisesta kuningaskunnasta taruina ja satuina, joiden oikeaksi todistamisen tueksi ei ole löytynyt luotettavia lähteitä.

- Miksi ihmiset kertovat menneisyyttä koskevia kertomuksia, jotka lähteiden perusteella eivät todennäköisesti ole totta?
- Mitä kertojat jättävät tuolloin kertomatta?
- Kuvaile piispa Henrikiä ja Lallia koskevan kertomuksen pohjalta, miten aika, jota ihmiset elävät, vaikuttaa siihen, miten he menneisyyden näkevät.

Oppimateriaalin viimeiset kysymykset liittyvät menneisyyttä koskevan ajattelun ja identiteetin väliseen yhteyteen. Yksilön sosiaalisessa yhteisössä muodostuvan historiallisen identiteetin tarkastelu on osa menneisyyttä koskevan tiedon hallintaa (Rantala & Ahonen, 2015) ja siksi luonteva tapa päättää harjoitus, jota on ohjannut tulkintojen lähdesidonnaisuuden ja moniperspektiivisyyden avaaminen oppilaille. Viimeinen kysymys luo opettajalle mahdollisuuden laajentaa keskustelua oppilaiden omaan kokemusmaailmaan: mitkä menneisyyttä koskevat kertomuksen ovat minulle merkityksellisiä ja miksi.

Tiedon soveltamista koskeva **metakognitiivinen** tieto tarkoittaa historian opiskelussa taitoa eritellä omia historiaa koskevia kiinnostuksen kohteita sekä tietoisuutta omista vahvuuksista ja heikkouksista historian eri osa-alueilla (Ouakrim-Soivio, 2016, 67). Oppimateriaalissani tätä harjoitellaan kertaamalla tiivistetyksi opintojakson taitotavoitteita ja tekemällä niitä koskeva itsearvio. Itsearvion voi toteuttaa opettajan harkinnan mukaan joko kirjallisena tai pareittain suullisena. Itsearviokysymykset ovat: Olet opiskellut historiassa esihistoriallisen ajan vaihtumista kristinuskon ja Ruotsin vallan ajaksi nykyisen Suomen alueella. Mikä jakson osista kiinnosti sinua? Historian opiskelussa harjoitellaan erilaisia ajattelutaitoja, jotka yhdessä muodostavat historiallisen ajattelun taidot. Mitkä näistä taidoista ovat sellaisia, jotka osaat mielestäsi hyvin tai melko hyvin ja missä tarvitset vielä runsaasti harjoittelua: ymmärrän, että menneisyyttä käsitellään jakamalla se aikakausiksi, osaan erottaa ensikäden lähteen toisen käden lähteestä, ymmärrän, mitä tarkoittaa, että lähteistä tehdään tulkin-toja, osaan tehdä johtopäätöksiä historiallisen tiedon pohjalta, osaan asettautua menneisyydessä eläneen ihmisen asemaan, osaan etsiä syitä ja seurauksia, muu-tosta ja jatkuvuuksia historiallisesta tietotekstistä sekä osaan tutkia historiallista dokumenttia kriittisesti. Kuvaile vastauksessasi, miten taitosi on näkynyt päät-tyneen opintojakson opiskelussa.

6 POHDINTA

Tutkimuksen ensimmäisenä kysymyksenä oli, miten opetussuunnitelman (2014) mukaisia historiallisen ajattelun taitoja voidaan systemaattisesti opettaa Andersonin ja Kratwohlin (2001) taksonomian avulla alakoulun historian opetuksessa. Tämän sisältävänä toisena kysymyksenä on tutkittu, millaisen Andersonin ja Kratwohlin (2001) taksonomiaan perustuvan oppimateriaalin avulla historian tavoitteet voidaan yhdistää osaksi yhden sisältötavoitteen opiskelua. Tutkimus on metodiltaan kehittämistutkimus, jossa teoriatausta muodostuu opetussuunnitelman (2014) historian oppiainetta koskevien tavoitteiden, historiallista ajattelua koskevan didaktiikan sekä Andersonin ja Kratwohlin (2001) taksonomian ja konstruktivistisen oppimiskäsityksen muodostamasta kokonaisuudesta.

Tutkimuksen tulosten perusteella näyttää siltä, että opetussuunnitelman (2014) mukaisia historiallisen ajattelun taitoja voidaan opettaa systemaattisesti asettamalla ne Andersonin ja Kratwohlin (2001) taksonomiaan tutkimusvaiheessa yksi (luku 4.2.1) kuvatulla tavalla. Tällöin historiallisen ajattelun sisältämät tiedon ulottuvuudet ja kognitiiviset prosessit tulevat opetuksessa toimivalta tavalla huomioiduiksi. Tavoitteiden sijoittelussa taksonomiaan käytettiin hermeneuttista menetelmää, jolloin lähtökohtina pidettiin historiallisen ajattelun, Andersonin ja Kratwohlin (2001) taksonomian sekä Ouakrim-Soivion (2016a) historian oppiaineeseen muotoilemaa taksonomian käsitteitä. Näiden merkityssuhteita kerittiin auki osa kerrallaan käyttäen tulkinnassa ja ymmärtämisessä kulloinkin tarkoituksenmukaista lähdekirjallisuutta. Luvun 4.2.1 sisältämä taulukko (taulukko 3) kuvaa lopputulosta, jossa tulkinnan ja ymmärtämisen kohteet on prosessin päätteeksi sijoitettu suhteessa toisiinsa. Tällöin ne muodostavat yhden päätepisteeksi katsottavan kokonaisuuden.

Andersonin ja Kratwohlin (2001) luonnehdinta taksonomiasta, jonka avulla voidaan opiskella eri tieteenaloihin sisältyviä opetussisältöjä, näyttää toteutuvan alakoulun historian oppiaineen osalta. Tässä tutkimuksessa valmistettiin

kehittämisehdotus historian opetuksessa vallitsevaan tarpeeseen yhdistää sisältö-tietoa historiallista ajattelua koskeviin tavoitteisiin. Kehittämisehdotuksesta muodostui oppimateriaali, jonka runkona on tutkimusvaiheessa yksi muotoiltu taksonomiataulu ja sisältönä Suomen historialliseen aikaan siirtymistä koskeva aikakausi. Oppimateriaalin muotoilussa aineistona käytettiin tutkimusvaiheen yksi aineiston lisäksi valittua aikakautta koskevaa historiallista tutkimusta. Tutkimuksessa yhdistyivät kehittämistutkimuksen metodiin kasvatustieteellinen ja humanistinen tieteenala, mikä oli tutkimuspositioni haastavin tehtävä.

Taksonomian mukaisen opetuksen merkitys perustuu sen mahdollisuuden yhdistää toimivalla tavalla historiallisen ajattelun osataidot ja niiden keskinäiset sidokset. Vaikka opetussuunnitelmassa (2014) ohjataan opettajaa arvioimaan oppilaan historian taitojen osaamista toisistaan erillisinä osatavoitteina, historiallisen ajattelun opettaminen ei voi toteutua vastaavalla tavalla täysin toisistaan erillisinä osatehtävinä. Opetuksessa on huomioitava historian tieteenalalle tyypillinen kokonaisnäkemukseen suuntaava tiedonmuodostus (Veijola, 2016), mikä puolestaan edellyttää tavoitteiden välisen yhteyden säilyttämistä. Tässä taksonomia on toimiva väline, sillä samalla, kun se mahdollistaa osatavoitteiden käsittelemisen niiden omista erityisistä lähtökohdista käsin, se myös mahdollistaa osien välisen yhteyden säilymisen sekä tiedonkäsittelyn eri vaativuustasojen ja kumuloitumisen huomioimisen.

Kehittämistutkimuksissa kontekstin huomioimisella on erityinen merkitysensä, sillä se vaikuttaa sekä kehitysehdotuksen muotoiluun että tutkimustulosten yleistettävyyteen (Barab & Squire, 2004). Tämän tutkimuksen kehittämisehdotuksessa kontekstin huomioiminen tarkoitti yhtäältä ajattelun yhdistämistä sisällön muodostamaan kontekstiin historialliseen ajatteluun ohjaavien kysymysten avulla ja toisaalta yksilöä laajemman oppimisympäristön muodostamista. Yksilöä laajemmilla oppimisympäristöillä tarkoitetaan opetuksen toteuttamista sosiokonstruktivistisen oppimiskäsitykseen yhdistyvänä vuorovaikutuksellisenä opetuksena (Pruuki, 2014, 45). Kontekstin huomioimista koskevat päätökset muotoiltiin tutkimusvaiheessa kaksi (luku 4.2.2), kun historiallisen ajattelun opettamisesta muodostettiin hermeneuttisella menetelmällä synteesi. Oppimateriaalin muotoilussa ne yhdistettiin sisältötietoon.

Kontekstin huomioiminen tarkoitti tutkimuksessa edellä kuvatun lisäksi vaiheessa kolme tutkimushenkilön suorittaman toiminnan havainnointia suhteessa tutkittavaan asiaan. Tätä analysoitiin ja pohdittiin kehittämis ehdotusta käsittelevässä vaiheessa neljä. Tutkimusvaiheet kolme ja neljä raportoitiin tutkimuksessa limittäin. Samassa yhteydessä pohdittiin tutkimusvaiheen kolme merkitystä jatkotutkimuksen kannalta.

Kehitysehdotuksessa toteutuva kontekstin huomioiminen tarkoittaa tämän tutkimuksen tulosten yleistettävyyden kannalta sitä, että opetusmalli on toteutettavissa myös muunlaisilla sisällöllisillä valinnoilla. Tähän tutkimukseen valittiin opetussuunnitelman (2014) sisältöalueista Suomen siirtyminen osaksi läntistä kristillistä kirkkoa ja Ruotsin valtakuntaa. Historiallisen ajattelun opettaminen opetussuunnitelman (2014) mukaisin osatavoittein ei kuitenkaan ole sidosissa mihinkään tiettyyn menneisyyttä koskevaan sisältökokonaisuuteen. Tästä syystä voidaan sanoa, että tutkimuksen tulokset ovat yleistettävissä muihinkin sisältöalueisiin. Tehtävien sisäisissä ratkaisuisissa tämä todennäköisesti aiheuttaa tarkoituksenmukaisia muutoksia, esimerkiksi kysymyksenasetteluissa, mutta opetuksen lähtökohdat ja taksonomian mukaiset rakenteet voidaan silti säilyttää.

Tutkimukseni kiteytyi kysymykseen siitä, mitä on historiallinen ajattelu ja miten sellainen taito voidaan saavuttaa. Kuten tutkimuksessa tuodaan esille, historiallisella ajattelulla tarkoitetaan nykyisyyden kannalta merkittäväksi määriteltä tietoa, joka on saavutettavissa historian tieteenalalle tyypillisin ajattelutavoin (Veijola, 2016). Historiallisen ajattelun opettamista koskeva kehittämis ehdotukseni lähtökohta oli tämän merkittäväksi määritellyn tiedon tarkastelu. Historiallinen ajattelu yhdistyy valmiiksi tarjottuun historian narratiiviin läpi koko opetuskokonaisuuden, mutta erityinen solmukohta siinä on oppimisen lähtöpiste, jossa yhtäältä annetaan merkittäväksi faktatiedoksi määritellyt tapahtumat oppilaille valmiina, mutta toisaalta avataan niiden valikoimista ja sen ongelmallisuutta niin, että oppilaan mielessä syntyisi tietoisuus asiasta ja hän osaisi tulevaisuudessa suhtautua tarjottuun tietoon aktiivisesti tiedon rakentamista pohtien.

Historiallisen ajattelun opetus lähtee metodikysymyksestä, mistä tiedän tämän (esim. Rantala & Ahonen, 2015; VanSledright, 2014; Wineburg, 2001). Tästä lähdetään myös valmistamassani oppimateriaalissa sen jälkeen, kun opetus on fokusoitu tiettyyn historialliseen ajanjaksoon ja tarjottu oppilaille sitä koskevia yleisesti hyväksytyjä faktoja. Oppilaalle tarjotaan ajattelun aineksia kumulatiivisesti, lähtien lähteiden tunnistamisesta ja niiden tulkitsemisesta, päättelyyn, empatiaan, laajojen rakenteiden ymmärtämiseen, eli muutokseen ja jatkuvuuteen sekä syihin ja seurauksiin, edeten lopulta lähteiden tulkintaan ja vertailuun, jossa on sovellettava kaikkia edellä harjoiteltuja taitoja.

Voidaan kuitenkin kysyä, onko historiallista ajattelua mahdollista rajata tiukasti kuvailtuihin luokkiin, joissa kutakin taitoa harjoitetaan ilman yhteyttä sellaisiin taitoihin, joita ei ole vielä harjoiteltu. Mielestäni vastaus on ei. Esimerkiksi johtopäätösten tekemisessä on hyvin todennäköistä, että oppilas perustelee vastauksensa vetoamalla syihin ja seurauksiin, joita ei tässä kontekstissa ole varsinaisesti vielä opeteltu. Anderson ja Kratwohl (2001) eivät poissulje mahdollisuutta, että ihmisen ajattelu liikkuu eri luokkien välillä edes takaisin ja sa-noisin oman opettajankokemukseni perusteella sen olevan hyvin tavallista ja to-dennäköistä. Taksonomian idea on systemaattisuuden ja tiedon kumulatiivi-suuden mahdollistamisessa niin, että kaikki aiheen käsittelyn kannalta oleelli-nen tulee huomioitua. Jokaisessa luokassa keskitytään siihen kuuluviin taitoi-hin, jolloin kyseinen asia tulee opeteltua. Tämän tavoitteen toteutumisessa ei ole mitään haittaa siitä, että ihmisen ajattelu liikkuu kognitiivisesta ulottuvuu-desta toiseen ja eri tiedon ulottuvuuksien välillä, kunhan tehtävienanto mah-dollistaa keskittymisen kulloinkin tarkoituksenmukaisen taidon harjoittelemi-seen.

Kehittämistutkimukseeni muotoillussa oppimateriaalissa historiallisen ajattelun välineinä toimivat erilaiset tekstit, joita oppilaan tulee tarkastella, ym-märtää ja pohtia. On aiheellista kysyä, ovatko nämä suomea toisena kielenä opiskelevalle oppilaalle ajoittain liian vaativia. Tältä osin oppimateriaalista voi-si muokata jonkinlaisen selkoversion, jossa oleellinen eli historiallisen ajattelun kehittyminen ei estyisi kieleen liittyvien haasteiden vuoksi. Tässä tutkimukses-sa esiteltyyn oppimateriaaliin muokkasin piispa Henrikin legendaa ja surma-

virttä oppilaille helpompilukuseksi, mikä on historiandidaktikkojen tavanomainen ratkaisu (esim. Seixas & Morton, 2013; Wineburg ym. 2011), mutta koska tekstitaitojen kehittyminen edellyttää myös riittävän vaativien tekstien lukemista, ei mielestäni ole perusteltua muokata ja lyhentää yleisopetukseen tarkoitettuja tekstejä liikaa. Näin ollen jonkinlainen helpotettu versio osalle oppilaista voisi olla perusteltu ratkaisu.

Toinen oppimateriaalin kehittämismahdollisuus koskee faktatiedon soveltamisen vaiheessa harjoiteltuja tavoitteita T5 ja T11. Oppimateriaaliini oli tarkoituksenmukaista valita perinteisen muotoinen tekstin tarkastelua aikalaislähteen muodossa ja valitsin siksi kuningas Birgerin suojeluskirjeeseen liittyvän lähdeyöskentelyn, mutta tämän lisäksi voisi pohtia mahdollisuutta kehittää oppilaiden historiallisen empatian taitoja draaman muodossa. Tähän tulisi luonnollisesti yhdistää historiallista ajattelua kehittävää pohdintaa, mutta työskentelytapana ohjattu draama saattaisi olla toimiva. Draama mainitaan opetussuunnitelmassa (2014) yhtenä historian opiskelun työskentelytapana.

Kolmas oppimateriaalin kehittämismahdollisuus liittyy oppiaineen arviointiin ja sen avaamiseen oppilaille. Tämä tutkimus kohdistui historian opetuksen suunnitteluun, ei arviointiin. Arvioinnin on kuitenkin todettu ohjaavan sekä opetusta että oppimiseen suuntautumista (Tynjälä, 1999), joten oppimateriaaliin tulisi ennen opetuksen aloittamista liittää suunnitelma siitä, miten tavoitteet ja arvosanakriteerit tuodaan oppilaille esille.

Tärkeimpänä kaikista, tutkimukseni herättää kysymyksen siitä, mikä olisi muotoillun kehittämis ehdotuksen vaikutus historiallisen ajattelun kehittymiseen. Tähän vastaaminen edellyttäisi määrällisen tutkimusasetelman luomista ja toteuttamista yhteistyössä opettajien ja oppilaiden kanssa. Riippuvien muuttujien perusta on luotu, seuraavaksi tarvitaan mittarien ja tutkimusympäristön luominen. Osana tätä tulee olla elokuussa 2023 voimaan tulevien kuudennen luokan arviointikriteerien kattava huomioiminen (Opetushallitus, 2023). Historiallisen ajattelun opetusmallien vaikuttavuuden tutkimiselle on Suomessa merkittävä tarve. Yksi harvoja toteutettuja tutkimuksia on Arja Pillin tutkimus vuodelta 1988 (Pilli, 1988). Esimerkiksi Yhdysvalloissa on tehty uudempaa ja kansainvälisesti merkittävää kenttätutkimusta, mutta Suomessa toteutettava tutki-

mus auttaisi suomalaisen oppimateriaalin kehittämisessä, koska sisältötiedot vaihtelevat valtioiden välillä.

Kehittämistutkimuksen tavoitteena on sekä opetusta ja kasvatusta koskevien käytäntöjen että niitä ohjaavien teoreettisten lähtökohtien kehittäminen (Collins, 2004). Tutkimukseni perusteella voi pohtia, tulisiko tulevan opetussuunnitelman historian opetusta koskevat tavoitteet kirjata edellistä selkeämmin Andersonin ja Kratwohlin (2001) taksonomian mukaisesti. Opettajia ja opetusmateriaalien valmistajia saattaisi opetusta koskevien ratkaisujen valmistamisessa auttaa teksti, jossa historiallisen tiedon rakentuminen tiedon ja kognitiivisen prosessin ulottuvuuksien kautta tuotaisiin selkeästi esille. Tämä saattaisi uusien kuudennen luokan arviointikriteerien (Opetushallitus 2023) rinnalla kääntää opetuksen suuntaa toivotulla tavalla sisältöpainotteisuudesta kohti taitopainotteisuutta.

Murtonen ym. (2017) ovat esittäneet huolensa oppimiseen vaikuttavien tekijöiden kattavasta huomioinnista Andersonin ja Kratwohlin (2001) taksonomian mukaan etenevässä opetuksessa. Tämän tutkimuksen pohjalta voidaan todeta, että opetus voidaan toteuttaa Andersonin ja Kratwohlin (2001) taksonomian sekä Ouakrim-Soivion (2016a) sitä koskevan historian oppiainetta koskevan sovelluksen mukaisesti, mutta opetuksen toteuttamisessa on huomioitava rakenteen ja sisällön lisäksi muut oppimiseen vaikuttavat tekijät (Tynjälä, 1999, 17). Erkki Lahdes on tähän liittyen muotoillut opetuksen nelivaiheisen perusmallin, jossa asetettuja tavoitteita seuraavat suunnittelu, opetus, oppimisprosessi ja arviointi (Lahdes, 1997, 14). Tämän tutkimuksen tuottama kehittämis ehdotus sisältää näistä kaksi ensimmäistä. Käytännön opetuksessa ja mahdollisessa jatkotutkimuksessa tarkastelun kohteena ovat näistä seuraavat. Toisaalta mainitut vaiheet limittyvät myös toistensa lomaan, sillä esimerkiksi arviointia koskeva tieto vaikuttaa näihin kaikkiin (Tynjälä, 1999). Tästä syystä kaikista opetukseen ja oppimiseen vaikuttavista seikoista täytyy olla jatkuvasti tietoinen. Parhaimmillaan historian opetus tuottaa osaamista, jossa oppilaan kriittiset tiedonkäsittelytaidot ja menneisyyttä koskevan identiteetin muodostuminen edistävät yksilön ja yhteisöjen yhteiseen hyvään perustuvien arvojen toteutumista.

LÄHTEET:

- Aaltola, E. & Keto, S. (2017). *Empatia: myötäelämisen tiede*. Into.
- Ahonen, S., (2016). Kaanonin paluu. *Historiallinen aikakauskirja* 114(3), 254-265.
- Alisaari, J. & Harju-Antti, R. (2020). Sanavarastoa kartuttamassa: sanaston oppiminen ja sanavaraston merkitys luetun ymmärtämisessä. Teoksessa S. Tuovila, L. Kairaluoma & V. Majonen (toim.), *Luku- ja kirjoitustaidon pedagogiikkaa yläkouluun* (32-37). Lapin yliopisto.
- Anderson, L. W. & Kratwohl, D. R. (toim.), Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrich, P. R., Raths, J. & Wittrock, M. C. (2001). *A taxonomy for learning, teaching and assesing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Longman.
- Anderson, T. & Shattuck, J. (2012). Design-Based research: A Decade of Progress in Education Research? *Educational Researcher* 41(1), 16-25.
<https://doi.org/10.3102/0013189X11428813>
- Babar, S. & Squire, K. (2004). Design-based research: Putting a stake in the ground. *The Journal of the Learning Sciences* 13(1), 1-14.
http://dx.doi.org/10.1207/s15327809jls1301_1
- Broon, J., Kokkonen, O. & Komulainen, M. (2015). *Ritari 5*. Sanoma Pro Oy.
- Cobb, P. & Yackel, E. (1996). Constructivist, emergent, and sociocultural perspectives in the context of developmental research. *Educational Psychologist* 3(¾), 175-190. http://dx.doi.org/10.1207/s15326985ep3103&4_3
- Collins, A., Joseph, D. & Bielaczyc, K. (2004). Design research: Theoretical and methodological issues. *The journal of the Learning Sciences* 13(1), 15-42.
https://doi.org/10.1207/s15327809jls1301_2

Cooper, H. (2000). *The Teaching of History in Primary Schools: Implementing the Revised National Curriculum*. 3. painos. David Fulton Publishers Ltd.

Counsell, C. (2011). Disciplinary knowledge for all, the secondary history curriculum and history teachers' achievement. *Curriculum Journal* 22(2), 201–225.
<https://doi.org/10.1080/09585176.2011.574951>

DiSessa, A. A. & Cobb, P. (2004). Ontological innovation and the role of theory in design experiments. *The Journal of the Learning Sciences* 13(1), 5–8.

Frey, N. & Fisher D. (2014). Vocabulary learning across content areas. *Principal Leadership* 14(8), 56–59.

<https://www.svsd.net/cms/lib5/PA01001234/Centricity/Domain/588/RT%20Vocabulary%20.pdf>

Gadd, S. (2009). Building memory and meaning: Supporting Year 8 in building their own big narratives. *Teaching History* 136, 34–41.

Goldman, S. R., Britt, M. A., Brown, W., Cribb, G., George, M., Greenleaf, C., Lee, C. D., Shanahan, C. & Project REA-DI (2016). Disciplinary literacies and learning to read for understanding: A conceptual framework for disciplinary literacy. *Educational Psychologist* 51(2), 219–246.

<https://doi.org/10.1080/00461520.2016.1168741>

Graves, M. (2007). Vocabulary instruction in the middle grades. *Voices from the Middle* 15(1), 13–19.

Haavio, M. (1948). *Piispa Henrik ja Lalli: Piispa Henrikin surmavirren historiaa*. WSOY.

Harris, R., Burn, K., & Woolley M. (toim.) (2014). *The guided reader to teaching and learning history*. Routledge.

Heikkilä, T. (2005). *Pyhän Henrikin legenda*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Heikkilä, T. (2009). *Piirtoja ja kirjaimia: kirjoittamisen kulttuurihistoriaa keski-ajalla*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

- Heikkilä, T. (2022). *Lalli: kansallismurhaajan muotokuva*. Tammi.
- Jarvis, M. (2005). *The Psychology of Effective Learning and Teaching*. Nelson Thornes.
- Joseph, D. (2004). The Practice of Design-Based Research: Uncovering the Interplay Between Design, Research, and the Real-World Context. *Educational Psychologist* 39(4), 235–242. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3904_5
- Juuti, K. & Lavonen, K. (2006). Design-based research in science education: One step towards methodology. *NorDiNa* 4, 54–68. <https://doi.org/10.5617/nordina.424>
- Järvinen, I-R. & Timonen, S. (2014). Pyhän Henrikin tiellä: mitä kansan muisti kertoo? Teoksessa S. Katajala-Peltomaa, C. Krözl & M. Meriluoto-Jaakkola (toim.), *Suomalaiset pyhiinvaellukset keskiajalla* (321-339). Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Kallio, M., Virta, K., Kallio, H., Lampi, L., Tamm, M., Ahtiainen, R. & Hotulainen R. (2019). Opettajan tuki oppijan metakognitiivisen tietoisuuden kehittymiselle. Teoksessa J. Hautamäki, I. Rämä & M-P Vainikainen (toim.), *Perusopetus, tasa-arvo ja oppimaan oppiminen: Valtakunnallinen arviointitutkimus peruskoulun päättövaiheesta*. Helsinki Studies in Education, Nro 52 (207–233). Helsingin yliopisto.
- Kananen, J. (2012). *Kehittämistutkimus opinnäytetyönä: Kehittämistutkimuksen kirjoittamisen käytännön opas*. Jyväskylän ammattikorkeakoulu.
- Katajala, K. (2002). *Suomalainen kapina: Talonpoikaislevottomuudet ja poliittinen kulttuuri Suomessa Ruotsin ajalla (n. 1150–1800)*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Kincheloe, J. L. (2012). *Teachers as researchers: qualitative inquiry as a path to empowerment*. Routledge.

- Kiviniemi, K. (2018). Design- eli suunnittelututkimus opetus- ja kasvatusalalla. Teoksessa Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1: Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* (220-240). PS-kustannus.
- Kratwohl, D. R. (2002). A Revision of Bloom's Taxonomy: an Overview. *Theory into Practice* 41(4), 212. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104_2
- Lahdes, E. (1997). *Peruskoulun uusi didaktiikka*. Otava.
- Lehtonen, T. M. S. (2002). Linnoja, lakeja ja hurskaita oppineita. Teoksessa Lehtonen, T. M. S. & Joutsivuo, T. (toim.) *Suomen kulttuurihistoria 1: Taivas ja maa* (151-161). Tammi.
- Lipman M. (2019). *Ajattelu kasvatuksessa: Kasvatusfilosofinen johdatus ajattelun taitojen opettamiseen*. Eurooppalaisen filosofian seura ry.
- Luukka, M-R. (2013). Opetussuunnitelmat uudistuvat: tekstien lukijasta ja kirjoittajasta monilukutaituriksi. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta* 4(5).
- Manninen, M. (2014). *Historian tekstitaitojen opettamiseen tarkoitetun oppimateriaalin luomisprosessin anatomia*. Painamaton opinnäytetyö. Helsingin yliopisto.
- McKenney, S. & Reeves, T. C. (2012). *Conducting Educational Design Research*. Routledge.
- Murtonen, M., Gruber, H. & Lehtinen, E. (2017). The return of behaviourist epistemology: A review of learning outcomes studies. *Educational Research Review* 22, 114-128. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.08.001>
- Opetushallitus (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Opetushallitus.
- Opetushallitus (2023). *Oppilaan oppimisen ja osaamisen arviointi historiassa vuosiluokilla 3-6*. Opetushallitus.
<https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Historia%2C%20kriteerit%20%286.%20lk%29.pdf>

- Ouakrim-Soivio, N. (2016a). *Oppimisen ja osaamisen arviointi*. Otava.
- Ouakrim-Soivio, N. (2016b). Historian opetuksen tavoitteet ja sisällöt muuttuvat -entä niiden arviointi? *Historiallinen aikakauskirja* 114(3), 293-305.
- Ouakrim-Soivio, N. & van den Berg, M. (2022). Lukiolaisten historiallisen ajattelun taidot lähteiden luotettavuuden ja historiallisten toimijoiden motiivien arvioinnissa. *Kasvatus* 53(1), 46-62. <https://doi.org/10.33348/kvt.113944>
- Ouakrim-Soivio, N. & Kuusela, J. (2012). *Historian ja yhteiskuntaopin oppimistulokset peruskoulun päättövaiheessa 2011*. Opetushallitus.
- Ouakrim-Soivio, N. & Rantala, J. (2017). Osaamisen kehittymisen arviointi perusopetuksen historian ja yhteiskuntaopin oppiaineissa. Teoksessa E. Kauppinen & E. Vitikka (toim.), *Arviointia toteuttamassa -Näkökulmia monipuoliseen oppimisen arviointiin* (43-54). Opetushallitus.
- Pilli, A. (1988). *Historiatiedon ja historian ymmärtämisen luonne ja lapsen tapa ymmärtää historiaa*. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta: julkaisusarja A:124.
- Piippo, M. (2002). Karjalan naisrauha. Teoksessa Lehtonen, T. M. S. & Joutsivuo, T. (toim.), *Suomen kulttuurihistoria 1: Taivas ja maa* (162-163). Tammi.
- Puolimatka, T. (2002). *Opetuksen teoria: konstruktivismista realismiin*. Tammi.
- Pruuki, I. (2014). *Oppimiskäsitykset osana opetus-opiskelu-oppimisprosessia: tapaustutkimus oppimiskäsityksistä vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden yleisten linjausten luonnoksen oppimiskäsitysluvussa ja opetuksen järjestäjien palautteissa*. Painamaton opinnäytetyö. Helsingin yliopisto.
- Päivärinta, K., Solastie, K. & Turtiainen, S. (2010). *Forum 5 historia*. Otava.
- Raninen, S. & Wessman, A. (2015). Rautakausi. Teoksessa Haggren, G., Halinen, P. Lavento, M., Raninen, S. & Wessman, A. (toim.), *Muinaisuutemme jäljet: Suomen esi- ja varhaishistoria kivikaudelta keskiajalle* (215-365). Gaudeamus.

- Rantala, J. & Ahonen, S. (2015). *Ajan merkit: historian käyttö ja opetus*. Gaudeamus.
- Rantala, J. & van den Berg, M. (2013). Lukiolaisten historian tekstitaidot arvioitavina. *Kasvatus* 44(4), 394–407.
- Rantala, J., Palmqvist, R. & van den Berg, M. (2016). *Mennyt I-III*. Edukustannus.
- Rantala, J., Puustinen, M., Khawaja, A., van den Berg, M. & Ouakrim-Soivio, N. (2020). *Näinkö historiaa opitaan?* Gaudeamus.
- Rantala, J. & Veijola, A. (2016). Historiallisen tiedonmuodostuksen periaatteet hukassa. Tapaustutkimus nuorten historian tekstitaidoista. *Historiallinen aikakauskirja* 114, 267–277.
- Reisman, A. (2012). Reading Like a Historian: A Document-Based History Curriculum Intervention in Urban High Schools. *Cognition and Instruction* 30(1) 2012, 86–112. <https://doi.org/10.1080/07370008.2011.634081>
- Schmidt, L. K. (2014). *Understanding hermeneutics*. Routledge.
- Seixas, P. & Morton, T. (2013). *The Big Six: Historical Thinking Concepts*. Nelson Education.
- Säljö, R. (2001). *Oppimiskäytännöt: sosiokulttuurinen näkökulma*. WSOY.
- Tynjälä, P. (1999). *Oppiminen tiedon rakentamisena: Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita*. Kirjayhtymä.
- VanSledright, B. (2002). Confronting History's Interpretive Paradox While Teaching Fifth Grades to Investigate the Past. *American Educational Research Journal* 39(4), 1089–1115.
- VanSledright, B. & Afflerback, P. (2005). Assessing the Status of Historical Sources: An Exploratory Study of Eight US Elementary Students Reading Documents. Teoksessa Ashby, R. Gordon, P. & Lee, P. (toim.), *Understanding History. Recent Research in History Education* (1–20). Routledge.

VanSledright, B. (2011). *The Challenge of Rethinking History Education*. Routledge.

VanSledright, B. (2014). *Assessing Historical Thinking & Understanding*. Routledge.

Veijola, A. (2016). Historiatietoisuus, historiallinen ajattelu ja historian tekstitaidot: Uuden opetus suunnitelman moninaiset lähtökohdat. *Kasvatus ja Aika* 10(2) 2016, 6–18.

<https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/50532/veijolahistoriatietoisuus.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Veijola, A., Rautiainen, M. & Mikkonen, S. (2016). Muutos ja merkitykset historian oppimisessa ja opetuksessa. *Historiallinen aikakauskirja* 114(3), 2016, 251–253.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.

Välimäki, R. & Ristilä, A. (2021). Muinainen itsenäisyys suomalaisessa historiantutkimuksessa ja historiakulttuurissa 1920–2020. *Historiallinen aikakauskirja* 119(4), 406–418.

Watson, J. B. (2013). Psychology as the behaviorist views it. *Psychological Review* 20(2), 158–177.

<https://www.ufrgs.br/psicoeduc/chasqueweb/edu01011/behaviorist-watson.pdf>

Wertsch, J. V. (2000). Is It Possible to Teach Beliefs, as Well as Knowledge about History? Teoksessa Stearns, P. N., Seixas, P. & Wineburg, S. (toim.), *Knowing, Teaching and Learning History National and International Perspectives* (38–50). New York University Press.

Wineburg, S. (2001). *Historical Thinking and Other Unnatural acts : Charting the Future of Teaching the Past*. Temple University Press.

Wineburg, S., Martin, D. & Monte-Sano, C. (2011). *Reading like a historian: Teaching Literacy in Middle and High School History Classrooms*. Teachers College Press.

Woolfork, A. (2021). *Educational Psychology*. Pearson Education.

LIITTEET

Liite 1: suostumus osallistua tutkimukseen

Minua on pyydetty osallistumaan tutkimukseen [Tutkimuksen nimi].

Olen lukenut yllä olevat tiedot ja ymmärtänyt ne. Olen saanut tarpeeksi tietoa tutkimuksesta. [Tutkija] on kertonut minulle tutkimuksesta myös suullisesti, ja vastannut kaikkiin kysymyksiini tutkimuksesta.

Ymmärrän, että tähän tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista. Minulla on oikeus, milloin tahansa tutkimuksen aikana keskeyttää tutkimukseen osallistuminen, eikä siitä aiheudu minulle mitään ikäviä seuraamuksia. Keskeyttämiselle ei tarvitse ilmaista erillistä syytä.

Kyllä haluan osallistua tutkimukseen.

Päiväys

Tutkittavan allekirjoitus

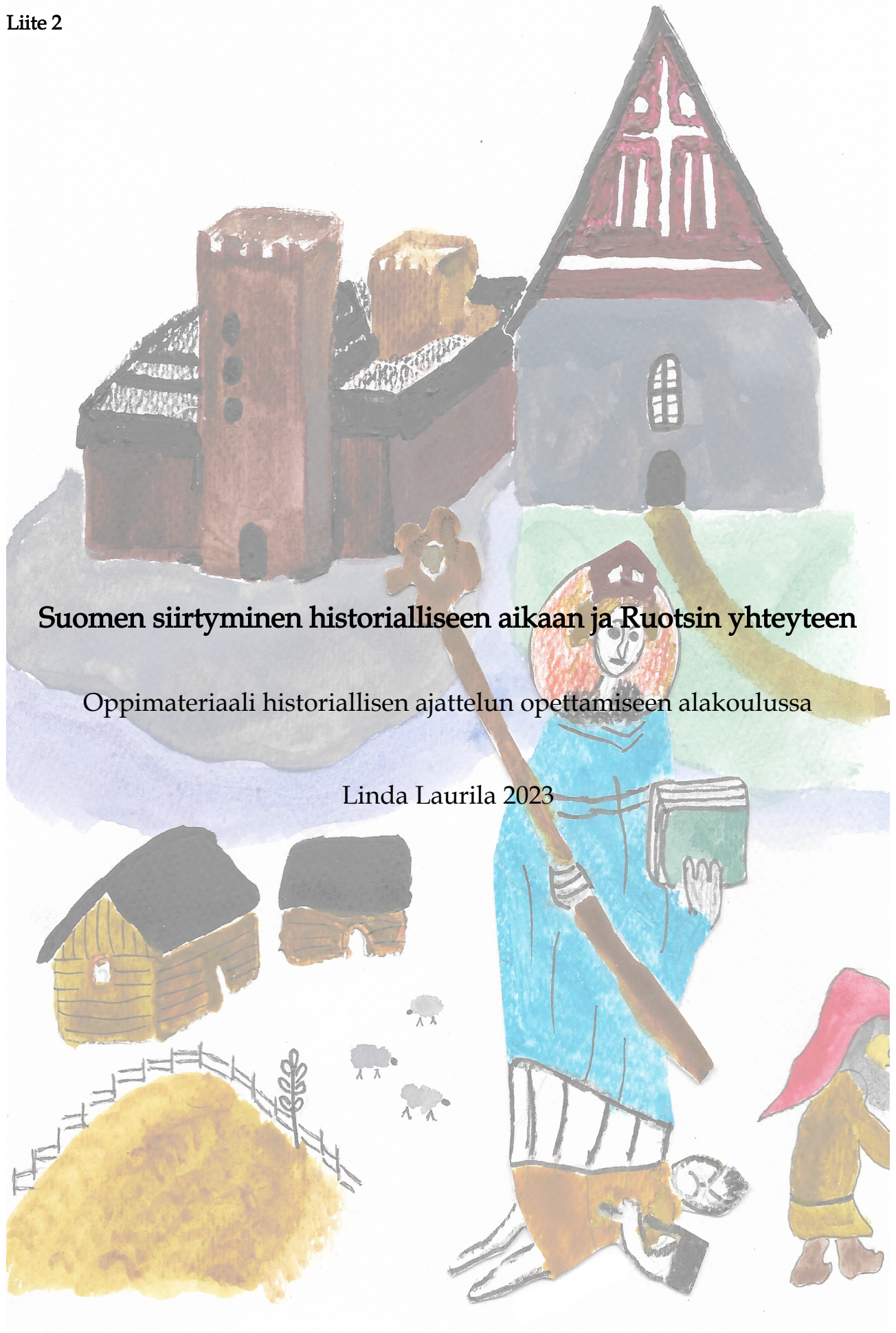
Tutkittavan nimen selvennys

Huoltajan allekirjoitus

Huoltajan nimen selvennys

Tutkijan allekirjoitus

Tutkijan nimen selvennys



Suomen siirtyminen historialliseen aikaan ja Ruotsin yhteyteen

Oppimateriaali historiallisen ajattelun opettamiseen alakoulussa

Linda Laurila 2023

TAUSTATIETOA OPPIMATERIAALISTA:

Oppimateriaali käsittelee nykyisen Suomen siirtymistä historialliseen aikaan ja Ruotsin yhteyteen eli opetussuunnitelman sisältötavoitetta S3 (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014). Koska tähän historialliseen vaiheeseen liittyy merkittävänä tekijänä myös kristinuskon vakiintuminen Suomen alueella, on oppimateriaaliin sisällytetty myös sen käsitteleminen.

Oppimateriaalin tavoitteena on ohjata oppilasta kohti opetussuunnitelman asettamia historiallisen ajattelun taitoja Andersonin ja Kratwohlin taksonomian mukaisena kokonaisuutena. Opettaminen tapahtuu systemaattisesti edeten helpommista tehtävistä kohti vaativampia. Opetuksen painopiste on historian taitotavoitteissa T1-T11, ei valmiiksi muotoillun historiallisen kertomuksen muihin painamisessa.

Taksonomia on sisällytetty oppimateriaaliin siinä laajuudessa kuin sillä on yhteys opetussuunnitelman alakoulun historian opetuksen tavoitteisiin. Tästä syystä tiedon analysoimisen, arvioimisen ja luomisen tasot on jätetty itsenäisinä kokonaisuuksina sen ulkopuolelle. Tiedon analysoimista ja arvioimista edellytetään myös menetelmätietoa koskevassa soveltamisessa, joten niitä koskevat tehtävät on sisällytetty kyseiseen taksonomian vaiheeseen.

HISTORIAN OPETUKSEN TAVOITTEET

- T1 ohjata oppilasta kiinnostumaan historiasta tiedonalana ja identiteettiä rakentavana oppiaineena
- T2 johdattaa oppilasta tunnistamaan erilaisia historiallisia lähteitä
- T3 ohjata oppilasta havaitsemaan historiatiedon tulkinnallisuuden
- T4 auttaa oppilasta hahmottamaan erilaisia tapoja jakaa historia aikakausiin sekä käyttämään niihin liittyviä historiallisia käsitteitä
- T5 ohjata oppilasta ymmärtämään ihmisen toiminnan motiiveja
- T6 johdattaa oppilasta hahmottamaan erilaisia syitä ja seurauksia historian tapahtumille ja ilmiöille
- T7 auttaa oppilasta tunnistamaan muutoksia oman perheen tai yhteisön historiassa sekä ymmärtämään, miten samat muutokset ovat voineet tarkoittaa eri asioita eri ihmisille
- T8 harjaannuttaa oppilasta hahmottamaan jatkuvuuksia historiassa
- T9 ohjata oppilasta esittämään muutoksille syitä
- T10 ohjata oppilasta selittämään, miten tulkinnat saattavat muuttua uusien lähteiden ja tarkastelutapojen myötä
- T11 ohjata oppilasta selittämään ihmisen toimintaa

OPPIMATERIAALIN RAKENNE

Taksonomian mukaan etenevä opetus aloitetaan tiedon muistamisesta edeten ymmärtämisen kautta sen soveltamiseen. Kaikissa näissä käsitellään kaikki neljä tiedon ulottuvuutta ennen siirtymistä seuraavalle kognitiiviselle tasolle. Alla oleva taulukko on historian oppiaineeseen muotoiltu taksonomiataulu, johon on lisätty alakoulun historian oppiaineen tavoitteet T1-T11. Ennen taksonomian mukaan etenevän opetuksen aloittamista tarkastellaan kuitenkin muistettavan faktatiedon valikointia sekä yhdistetään uusi historiallinen aikakausi aiemmin opiskeltuun eli Suomen esihistorialliseen aikaan.

	Muistaa	Ymmärtää	Soveltaa
Faktatieto	Muistaa historiallisia termejä tai yksittäisiä historiallisia tapahtumia	Osaa kertoa omin sanoin historiallisista tapahtumista tai historian henkilöistä	Osaa tehdä johtopäätöksiä osaamiensa historiallisten faktojen perusteella T5, T11
Käsitetieto	Nimeää historiallisia ajanjaksoja T4	Ymmärtää historiallisen faktatiedon ja tulkinnan eron T3	Osaa soveltaa tietojaan historiallisten tapahtumien syihin tai seurauksiin T6-T9
Menetelmätieto	Tunnistaa historian tutkimuksen menetelmistä esimerkiksi ensikäden lähteen T2	Ymmärtää, mikä ero on primaari- ja sekundaarilähteellä historian tutkimuksessa T2	Tulkitsee historiallista dokumenttia ja soveltaa tietämiään faktoja dokumentin tulkitsemisessä T10
Metakognitiivinen tieto	Laatii muistisääntöjä itselleen historian faktojen muistamiseksi	Ymmärtää, miksi mitkin historian tutkimusmenetelmää käytetään	Osaa eritellä omia kiinnostuksen kohteitaan historiassa sekä tietää omat vahvuutensa ja heikkoutensa historian eri osa-alueilla T1

Taustalähteenä: Ouakrim-Soivio, N. 2016

1 MUISTAA: MUISTETTAVAN FAKTATIEDON VALIKOINTI, AIHEEN TAUSTOITUS SEKÄ TIEDON MUISTAMISEN HARJOITTELEMINEN

1.1 Muistettavan tiedon valikoiminen

Aikakauden käsittely aloitetaan laatimalla vihkoon henkilökohtainen ajatuskartta sisällöistä, jotka oppilaan omasta mielestä ovat viimeksi opiskellulla historianjaksolla olleet tärkeitä. Esimerkiksi, jos oppilaat ovat viimeksi opiskelleet viikinkien historiaa, ajatuskarttaan kirjataan ja piirretään heidän historiaansa liittyviä merkittäviä tapahtumia, ihmisiä, esineitä ja/tai kehityskulkuja. Aikaa tehtävän tekemiselle on 15 minuuttia, joten oppilaan tulee olla työssään yhtä aikaa huolellinen ja ripeä. Ennen työskentelyn aloittamista oppilaille on hyvä kertoa, että heidän tulee myöhemmin tehtävää käsiteltäessä perustella valintansa.

Työskentelyn jälkeen oppilaat pohtivat vastauksiaan seuraaviin kysymyksiin:

1. Sisältääkö ajatuskarttasi tunnettuja tapahtumia ja ihmisiä, joilla on ollut tavallista enemmän valtaa? Vai kuvastaako se tavallista elämää, jota suurin osa ihmisistä eli?
2. Onko ajatuskartassasi mainintoja kansoista tai valtioista?
3. Onko ajatuskartassasi asioita, joilla on yhteys kaukana asuviin ihmisiin (*eli onko oppilaiden kirjaamalla asioilla paikallisia, kansallisia tai kansainvälisiä yhteyksiä*)?
4. Sisältävätkö valintasi suuria ihmisjoukkoja koskeneita muutoksia?
5. Sisältävätkö valintasi ihmisten arkielämää muuttaneita asioita?
6. Jos lisäisit itsesi ajatuskarttaasi, mihin asettaisit itsesi? Perustele.
7. Kertooko ajatuskarttasi tarinan? Mikä on tarinasi viesti?

Tarkastele vastauksiasi kysymyksiin 1–5 ja 7. Mikä auttoi sinua päättämään, mitä asioita laitit ajatuskarttaasi?

Itsenäisesti kirjattujen vastausten jälkeen oppilaat vertailevat ajatuskarttojaan ja vastauksiaan parin kanssa. Tämän jälkeen käydään luokan yhteinen keskustelu asioista, joita ajatuskartat sisältävät sekä valintojen perusteluista. Listamalla yleisimpiä vastauksia taululle yhteisesti tarkasteltavaksi, voidaan luontevasti siirtyä pohtimaan kriteereitä, miksi yhdet asiat koetaan historiallisesti merkittäviksi ja toisia taas ei. Oppilaille on tärkeää myös selittää, että he ovat tässä ajatuskarttatehtävässä harjoitelleet juuri sitä, mitä historian tutkijat jatkuvasti tekevät eli merkittävien, vähemmän merkittävien ja merkityksettömiksi koettujen asioiden valintaa. Historian tutkijoiden ja oppikirjojen tekijöiden valinnat ohjailevat käsityksiämme siitä, mikä menneisyydessä ja ihmisen elämässä on tärkeää ja mikä ei, tai keiden kokemukset ja ajatukset ovat tärkeitä ja keiden taas ei.

Uuden aiheen taustoittaminen aloitetaan kertaamalla lyhyesti esihistoriallisen ajan uskonnollinen ja hallinnollinen tilanne Suomessa 1000-luvun alussa. Kertaamisessa käytetään esimerkintyyppistä karttapohjaa (liite 1), jossa on piirroksuvia rautakauteen liittyvistä arkeologisista löydöistä ja rakennelmista. Näiden avulla oppilaille hahmottuu suomalaisten uskonnollinen ja hallinnollinen tilanne ennen kristinuskon ja Ruotsin vallan vakiintumista. Näin varmistetaan tulevan muutoksen taustojen ymmärtäminen ja osataan myöhemmin asettaa lähteitä ja tapahtumia historialliseen kontekstiin.

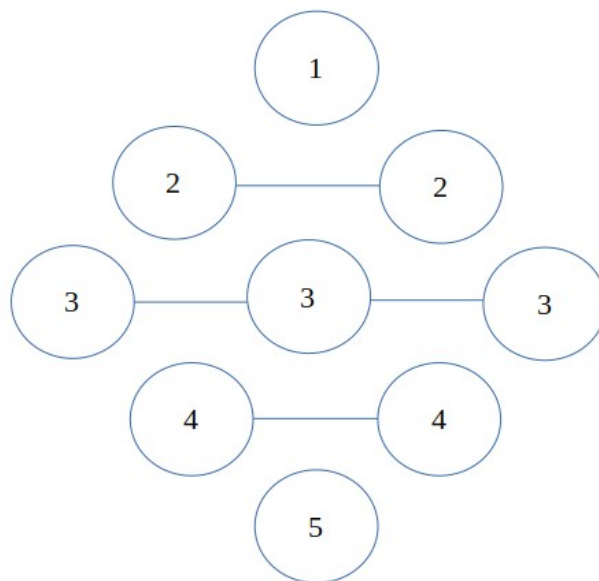
Siirtymistä kristinuskoon ja osaksi Ruotsia havainnollistetaan esimerkintyyppisellä karttapohjalla (liite 2), jossa kuvataan suomalaisten elämää Ruotsin valtakunnassa sen ensimmäisinä vuosisatoina. Kartan tarkastelussa huomioidaan kristinuskon tuleminen ja muinaisuskon väistyminen, historialliseen aikaan siirtyminen (kirjoitustaito), Ruotsin kuninkaan aseman vahvistuminen sekä Ruotsin itämaan raja. Kylät ja paikalliset kulttuuripiirteet yhtäältä pysyivät ja toisaalta alkoivat hitaasti muuttua, mutta tärkeää tässä on huomata vahvistuva keskusvalta, joka asettui esihistoriallisella ajalla muodostuneen paikallisen hallintorakenteen yläpuolelle. Kartat voi asettaa luokkaan visuaaliseksi muistintueksi koko aikakautta koskevan opiskelun ajaksi.

1.2 Historiallisten tapahtumien muistaminen ja merkityksellisyden pohtiminen

Faktatiedon muistamista ja edellisen tehtävän kaltaista asioiden merkittävyyden pohdintaa harjoitellaan sijoittamalla annetut tapahtumat mallin mukaiseen järjestykseen. Harjoituksessa työskennellään pareittain. Jokainen pari saa opettajalta nipun paperille kirjoitettuja tapahtumia, jotka heidän tulee asettaa valitsemaansa tärkeysjärjestykseen niin, että ylimmäksi tulee tärkein ja sen alapuolelle seuraavaksi tärkeimmät asiat (kuvio 1). Alimmaksi sijoitetaan historiallisesti vähiten tärkeäksi arvioitu asia. Oppilaille on hyvä korostaa, että asioita voi määritellä keskenään yhtä tärkeiksi (tasot 2–4).

Historiallisia tapahtumia ovat kristinuskon saapuminen, kristinuskon vakiintuminen, muinaisuskon väistyminen, Ruotsin kuninkaan aseman vahvistuminen, kylien mahtimiesten aseman heikentyminen, linnojen ja kaupunkien rakentaminen, Pähkinäsaaren rauhan solmiminen, kirjallisen kulttuurin leviäminen sekä historialliseen aikaan siirtyminen. Ennen työskentelyn aloittamista varmistetaan, että oppilaat ymmärtävät annettuihin tapahtumiin liittyvät suomenkieliset käsitteet.

Kuvio 1



Harjoitusta jatketaan esittelemällä ja perustelemalla valmis malli kahdelle muulle parille. Tämän jälkeen näissä kuuden hengen ryhmissä yritetään löytää yhteinen perusteltu näkemys, joka esitellään koko luokalle. On mahdollista, että oppilaiden keskuudessa syntyy kysymystä siitä, onko tällainen malli näiden tapahtumien osalta mielekäs, jolloin opettaja voi aloittaa pohdinnan siitä, miten asiat tapahtuvat suhteessa toisiinsa, ei kaikesta muusta irrallisena ja miten menneisyydestä esiin nostettavien asioiden valikoiminen esimerkiksi oppikirjoihin on vaikeaa. Saatamme jättää opetuksessa sivuun sellaisia asioita, joiden merkitys kokonaisuuden kannalta on yhtä tärkeä kuin sellaisten, joista puhutaan tai kirjoitetaan paljon.

1.3 Historiallisen ajanjakson nimeäminen

Historiatiedon luokittelua aikakausiin harjoitellaan kertaamalla oppilaille esihistoriallisen ja historiallisen ajan välinen ero, opetetaan, mitä se tarkoittaa Suomen osalta ja käsittelemällä vielä aikakausi-jako esihistoriallinen aika – keskiaika (T4). Käsitetieto auttaa ajanjaksoille tyypillisten piirteiden ymmärtämisessä. Menneisyyden tarkastelu aikakausina auttaa oppilaita paitsi muodostamaan siitä järkeviä ja käsiteltävissä olevia kokonaisuuksia myös hahmottamaan esimerkiksi jatkuvuuksia ja muutoksia.

1.4 Ensikäden lähteiden tunnistaminen

Historian tutkimukseen liittyvää menetelmätietoa harjoitellaan erilaisten historian tutkimuksessa käytettävien lähteiden tunnistamisella. Oppilaan tulee tässä vaiheessa oppia tunnistamaan historian tutkimusmenetelmistä ensikäden lähde (T2). Opetuskeskustelussa palataan aluksi liitteissä yksi ja kaksi kuvattuihin karttoihin: mistä tiedämme näissä kuvatut asiat? Tämän jälkeen tarkastellaan kartoissa kuvattuihin asioihin liittyviä ensikäden lähteitä, joista on suurennettua kuvaa lähdetietoineen liitteessä kolme.



Ensikäden lähteitä ovat luinen nuolenkärki Liedosta, rautakautinen miekka euralaisesta haudasta, kolme hopeista ristiriipusta kaarinalaisesta haudasta ja kuningas Birgerin suojeluskirje Karjalan naisille 1300-luvulta. Oppilailta kysytään myös omia havaintoja (hautaröykkiöt, linnat, kirkot).

Tässä vaiheessa lähteitä koskevat tulkinnat annetaan oppilaille valmiina. Heidän tehtävänä on muistaa, että kyseistä aikakautta koskeva tieto perustuu lähteisiin, jotka ovat syntyneet kyseisellä ajalla. Samalla käsitellään ensikäden lähteitä koskevaa tutkimusta esimerkiksi kertomalla, miten ensikäden lähteitä on löydetty ja edelleen löydetään sekä mahdollisuuksista ajoittaa löydettyjä lähteitä arkeologisin tutkimusmenetelmin. Lähteen ajoittamiseen liittyvien tutkimusmenetelmien avaaminen oppilaille on tärkeää lähdekriittisyyden oppimisen kannalta.

1.5 Muistiinpanot

Muistamiseen sisältyvä metakognitiivinen tieto tarkoittaa oppilaan kykyä laatia itselleen muistisääntöjä historian faktojen muistamiseksi. Tätä harjoitellaan niin, että edellä käsitellystä muistamisen faktatiedosta (kuva 1), eli opiskeltavana olevan historianjakson yhdeksästä tärkeästä tapahtumasta, tehdään vihkoon yksilölliset, muistamista tukevat muistiinpanot. Tällainen kotitehtävän sisältävä opetusratkaisu valmistaa oppilaita sopivalla tavalla kognitiivisen prosessin seuraavan tason eli ymmärtämisen taitojen harjoitteluun.

2 YMMÄRTÄÄ: TIEDON YMMÄRTÄMISEN HARJOITTELEMINEN: HISTORIALLISTIIN LÄHTEISIIN JA TULKINNALLISUUTEEN TUTUSTUMINEN.

2.1 Historiallisista tapahtumista kertominen omin sanoin

Tavoitteena on oppia kertomaan omin sanoin aiheeseen liittyvistä tapahtumista sen sijaan, että vain muistetaan historiallisia termejä tai yksittäisiä historiallisia tapahtumia. Faktatietojen ymmärtämistä harjoitellaan ohjeistamalla oppilaita kirjoittamaan omin sanoin Suomen siirtymisestä historialliseen aikaan ja osaksi Ruotsia ilman vihkomuistiinpanoja. Vaihtoehtoisesti harjoitus voidaan tehdä suullisesti pareittain tai pienissä ryhmissä. Tehtävän apuna toimivat muistamisen vaiheessa opetellut yhdeksän avaintapahtumaa.

Ennen siirtymistä historiatiedon tulkinnallisuutta koskevaan harjoitteluun käydään opettajajohtoinen keskustelu menneisyyden ja historian välisestä erosta. Oppilaiden on tärkeää ymmärtää, että menneisyyttä on kaikki, mitä koskaan on tapahtunut, kun taas historiaa ovat ne kertomukset, joita me lähteiden perusteella menneisyydestä muodostamme ja kerromme.

2.2 Historiatiedon tulkinnallisuuden havaitseminen



Historiatiedon tulkinnallisuuden havaitsemista harjoitellaan tekemällä ero historian lähdettä koskevan kuvailutiedon ja sen pohjalta tehtyjen tulkintojen välillä (T3). Työskentelyn aluksi oppilaat tekevät vihkoon mallin mukaisen taulukon (taulukko 1) ilman saraketta kolme, historian tutkijoiden kuvailutietoja ei näytetä oppilaille.

Oppilaiden tehtävänä on opettajan johdolla sanallistaa ensikäden lähde muistiinpanoihinsa: minkälainen se on, mistä ja miltä ajalta. Lähteestä voi myös

piirtää kuvan. Tämän jälkeen lähteestä tehdään pareittain tulkinta: miksi lähde on ehkä valmistettu, kuka sen on ehkä valmistanut ja mihin tarkoitukseen. Mitä voin lähteen perusteella sanoa menneisyydestä? Käsiteltävä lähteet ovat kuvailutietoineen oppimateriaalin liitteessä neljä.

Taulukko 1

<p>LÄHTEEN KUVAILU</p> <p>Minkälainen esine on, mistä se on löydetty ja miltä ajalta se on peräisin?</p>	<p>TULKINTANI</p> <p>Mikä esine on, miksi se on valmistettu, kuka sen on valmistanut ja mihin tarkoitukseen?</p> <p>Mitä voin lähteen perusteella sanoa menneisyydestä?</p>	<p>MITÄ HISTORIAN TUTKIJAT SANOVAT</p>
		<p>Rautainen keihään kärki. Löytö Lempäälästä, valmistusaika 800–1050. Museovirasto: arkeologian esinekoelma (KM40499-1).</p> <p>Keihään kärjeksi tulkittu esine viittaa ihmisen metsästyksen alueella. Maakerroksista on löytynyt myös metsästyksen eläinten jäänteitä.</p>
		<p>Tappikoristeinen solki. Löytö Sysmästä, valmistusaika 800–1050. Museovirasto: arkeologian esinekoelma (KM 41948:1).</p> <p>Solkia on löydetty esimerkiksi ihmisten haudoista luiden yhteydestä. Niiden on tukittu liittyneen vaatteiden kiinnittämiseen. Viittaa siihen, että alueella on asunut tuona aikana ihmisiä.</p>
		<p>Rautainen viikate. Löytö Rautjärveltä, valmistusaika 800–1050. Museovirasto: arkeologian esinekoelma (KM10871:8).</p> <p>Viikate on valmistettu viljan puintia varten. Viittaa siihen, että alueella on asunut tuona aikana pysyvästi ihmisiä ja että he ovat harjoittaneet maanviljelystä.</p>

		<p>Kuusiston piispanlinna.</p>
		<p>Hopeinen itämaisen rahan jäljitelmä. Hautalöytö Eurasta, valmistusaika 800-1050. Museovirasto: arkeologinen esinekokoelma (KM18000:1357).</p> <p>Sekä rahaan käytetty metalli, että siihen lyödyt kuviot osoittavat, että raha on peräisin Suomen ulkopuolelta, Lähi-Idästä. Raha on tullut liittyvän kaupankäyntiin laajalla alueella.</p>

Tulkintojen tekemistä harjoittelevia oppilaita voi ohjata käyttämään esimerkiksi ilmaisuja "tämä selvästi osoittaa, että...", "tästä yksityiskohdasta voimme päätellä, että...", "tämä viittaa siihen, että..." ja "tässä ei sanota niin, mutta todennäköisesti asia on näin, koska...". Harjoituksen lopuksi tulkinnoista keskustellaan yhdessä, jonka jälkeen opettaja kertoo historian tutkijoiden tämänhetkiset tulkinnat.

Oppilaille on hyvä korostaa, että kyseessä on harjoitus, jonka tarkoituksena on oppia tulkintojen tekemistä ja sitä kautta ymmärtämään historiallisen tiedon tulkinnallisuutta. Tarkoituksena ei ole tehdä tässä vaiheessa ammattimaisia historiantulkintoja, koska harjoituksessa ei ole käytössä sitä kaikkea taustatietoa, jota historian tutkijat käyttävät työssään. Näin ollen omia vastauksia ei tule pitää väärinä ja pyyhkiä pois, vaikka ne poikkeavatkin niin kutsutusta tämänhetkisestä virallisesta tulkinnasta.

Historian tutkijoidenkin tulkinnat muuttuvat tutkimustiedon lisääntyessä ja toisinaan ammattilaiset ovat keskenäänkin eri mieltä siitä, mikä tulkinta on enemmän oikea kuin joku toinen. Aina yhteistä käsitystä menneisyydestä ei saada muodostettua erityisesti siksi, että ensikäden lähteitä on säilynyt liian vähän.

2.3 Ensikäden lähteen ja toisen käden lähteen välisen eron ymmärtäminen

Ensikäden lähteen ja toisen käden lähteen välistä eroa havainnollistetaan oppilaille näyttämällä rinnakkain kahta lähdettä, joista ensimmäinen on ensikäden lähde ja jälkimmäinen toisen käden lähde, jonka muodostamisessa on käytetty edellistä.



Siuntion Pyhän Pietarin kirkko

Kaiken loitsuamisen ja vuolemisen ja uuraamisen keskelle tuli 1100-luvun tienoilla kristillinen usko. Siihen kuuluivat Jumala, Jeesus ja taivasten valtakunta. Siihen kuuluivat holvikattoiset kirkkorakennukset, joita rakennettiin vanhoille kansanuskon palvontapaikoille. Siihen kuuluivat arvokkaisiin vaatteisiin pukeutuneet papit, kulta, kimallus ja mystisiltä kuulostavat latinankieliset messut ja pyhimykset, heistä tehdyt hohtavan värikkäät pyhimysveistokset. Uuden uskon täytyi tuntua ihmisistä ihmeelliseltä. Kaikki se loisto. Käsinkosketeltavuus. Oli kirkkorakennus, johon kokoontua, pyhimyspatsailta, joihin laskea kätensä.

Hakkarainen & Häikiö, 2021, 27

Lähteet kertovat samasta ajasta: Suomen kristillistymisen varhaisista vaiheista. Paritehtävät oppilaille:

- Kumpi lähteistä on ensikäden lähde eli sellainen, joka on syntynyt sinä aikana, josta se kertoo ja joka todistaa, että jotakin on tuolloin todella tapahtunut? (*vasemmanpuoleinen*)
- Kumpi lähteistä on toisen käden lähde eli sellainen, jonka muodostamiseen on käytetty yhtä tai useita ensikäden lähteitä? (*oikeanpuoleinen, huomioi viittaukset asioihin, joista on olemassa ensikäden lähteitä*)
- Tarvitaanko toisen käden lähteen muodostamisessa ensikäden lähteen tulkitsemista? Voiko tuolloin tapahtua virheitä? Jos voi, niin miksi millaisia? (*Kertoja saattaa muuttaa ensikäden lähteen tarjoamia tietoja. Kertoja ei välttämättä ymmärrä tapahtumia. Kertoja ei tiedä niistä tarpeeksi, joten hän kuvittelee liikaa. Mitä vä-*

hemmän meillä on käytettävissämme menneisyyteen liittyviä ensikäden lähteitä, sitä helpommin toisen käden lähteisiin tulee virheitä.)

- Voiko käsityksemme menneisyydestä perustua vain ensikäden lähteisiin vai tarvitsemmeko myös toisen käden lähteitä? Perustele. *(Esineet ja rakennukset eivät itsessään puhu mitään, joten niiden tulkitsemiseen tarvitaan paljon tutkimusta eli käytämme tutkijoiden tuottamia toisen käden lähteitä, joissa on yhdistetty ensikäden ja toisen käden lähteitä. Sama koskee myös tuhannen vuoden takaisia kirjoituksia: niiden ymmärtämiseen tarvitaan tutkimusta eli erilaisten lähteiden tuottamaa tietoa.)*
- Voiko ihmisen omilla asenteilla, näkemyksillä, kokemuksilla ja mielipiteillä olla merkitystä siinä, miten hän tulkitsee ensikäden lähdeä ja kertoo siitä muille? *(Yleensä näin on)*
- Miten toisen käden lähteen muodostanut kirjoittaja mielestäsi suhtautuu asiaan, josta hän kertoo?

Oppilaille on hyvä tuoda esille, että kyseiseltä aikakaudelta on jäljellä rakennuksia, esineitä ja kirjoituksia. Ensikäden ja toisen käden lähde voi olla näistä millainen tahansa, joten ulkoisen muodon perusteella ei vielä voi päätellä kumpi lähdeyyppi on kyseessä. Esimerkiksi esineistä säilytetään museoissa sekä alkuperäisiä että niistä yleisön tutkittavaksi tehtyjä kopioita. Kaikentyyppisten lähteiden alkuperään liittyvä tutkimus on tärkeä osa historian tutkijoiden työtä. Tunnistamalla lähteen alkuperän, tiedämme paremmin, miten suhtautua sen luotettavuuteen.

2.4 Historian tutkimusmenetelmiä koskevan ymmärryksen tarkastelu

Oppilas kuvailee parilleen tai vihkoon omaa osaamistaan suhteessa historian tutkimusmenetelmien käyttämiseen seuraavan ohjeen mukaan:

- Kuvaile ystävällesi, joka ei ole vielä opiskellut historiaa, mikä ero ja mitä yhteistä on ensikäden lähteiden ja toisen käden lähteiden

käyttämällä historian tutkimuksessa. Käytä kuvailussasi esimerkkejä.

Työskentelyn lopuksi vastausten sisältöä verrataan opettajan mallivastaukseen: *Ensikäden lähteet ovat syntyneet sinä aikana, josta ne kertovat. Ne todistavat, että jotain on todella tapahtunut. Toisen käden lähteet syntyvät tulkitsemalla ensikäden lähteitä eli niiden sisältämä tieto perustuu ensikäden lähteisiin. Esimerkiksi keskiaikainen kirkko on keskiajasta kertova ensikäden lähde ja kirkosta satoja vuosia myöhemmin kirjoitettu tutkimus on toisen käden lähde. Maakerrosten alta löytynyt raha saattaa olla ensikäden lähde ja siitä kertova tietokirja on toisen käden lähde.*

3 SOVELTAA: TIEDON SOVELTAMISEN HARJOITTELEMINEN: JOHTOPÄÄTÖSTEN TEKEMINEN, SYIDEN, SEURAUSTEN, MUUTOKSEN JA JATKUVUUDEN TARKASTELEMINEN SEKÄ HISTORIALLISEN DOKUMENTIN TULKITSEMINEN

3.1 Johtopäätösten tekeminen

Tavoitteena on oppia tekemään johtopäätöksiä sellaisten historiallisten faktojen perusteella, jotka oppilas tietää. Näihin yhdistetään ihmisen toiminnan selittäminen (T5) ja ihmisen toiminnan ymmärtäminen (T11). Tavoitteeseen liittyviä tehtäviä on siten kolme. Ensimmäisessä harjoitellaan johtopäätösten tekemistä historiallisten faktojen perusteella, toisessa ihmisen toiminnan selittämistä sekä motiivien ymmärtämistä ja kolmannessa eläytymistä erilaisessa asemassa olevien ihmisten asemaan kertomuksen kautta.

Faktapohjana ensimmäisessä tehtävässä käytetään niitä tapahtumia, jotka on opeteltu muistamisen tasolla ja kerrattu ymmärtämisen tasolla. Faktatiedolla tarkoitetaan yleisesti hyväksyttyä käsitystä menneisyydestä. Se perustuu vahvasti ensikäden lähteisiin ja sisältää vähän tai ei lainkaan sellaista tulkintaa, josta tutkijat olisivat eri mieltä. Faktatiedot tarjotaan oppilaille yksi kerrallaan ja kutakin tietoa seuraa aina pareittain käytävä pohdintakeskustelu (taulukko 2). Vastaukset ja perustelut voivat oppilailla olla erilaiset, mutta keskustelu niistä käydään parin kanssa. Ennen seuraavan faktatiedon pohdintaa vastaukset ja perustelut käydään opettajajohtoisesti koko luokan kanssa yhdessä. Näin oppilaat pääsevät kuulemaan erilaisia tapoja tehdä johtopäätöksiä ja perustella niitä.

Taulukko 2

FAKTATIETO	VOIMMEKO PÄÄTELLÄ, ETTÄ...	PERUSTELUT
Suomen vanhimmat kivilinnat on rakennettu Ruotsin vallan ajalla.	Nykyisen Suomen alue oli Ruotsin kuninkaille tärkeä?	
Ruotsi ja Novgorod solmivat Pähkinäsaaren rauhan vuonna 1323.	Suomalaisten elämä oli ollut turvatonta?	
Vanhimmat Suomesta löytyneet tekstit ovat 1000-luvun alkupuolelta.	Nykyisen Suomen alueella siirryttiin historialliseen aikaan 1000-luvun alku- puolella?	
Uskonnollisia ja maalliseen vallankäyttöön liittyviä kirjallisia tekstejä on säilynyt läpi vuosisatojen.	Tekstit olivat tärkeitä kirkolle, hallitsijoille ja tavalliselle kansalle?	
Suomesta on löytynyt yksityisille ihmisille kuuluneita kristillisiä esineitä.	Kristinuskosta tuli ihmisille tärkeä asia elämässä?	

Jos vastaaminen kysymyksiin tapahtuu nopeasti ja niukasti (kyllä/ei) eikä perustelujen miettiminen tunnu oppilailta onnistuvan, voi heille antaa pohdittavaksi erilaisia mahdollisia vaihtoehtoja. Oppilaiden kanssa voi esimerkiksi pohdita, mikä merkitys linnoilla tuohon aikaan oli eli miksi niitä rakennettiin, miksi suomalaisten elämä ehkä oli/ei ollut ollut turvatonta ja miten se oli tavallisten ihmisten elämässä näkynyt (tämä liittyy Ruotsin ja Novgorodin taisteluihin alueen herruudesta), onko mahdollista, että Suomen alueella olisi kirjoitettu tekstejä jo aiemmin, mutta ne ovat tuhoutuneet tai jääneet löytymättä, mikä merkitys kirjoitetulla tekstillä on sen sisällön säilymisen, leviämisen ja vaikutusvallan kannalta tai mikä merkitys uskonnollisilla esineillä oli ihmisille ja onko siinä eroja ja yhtäläisyyksiä nykypäivään.

Johtopäätösten tekemistä syvennetään vielä jatkokysymyksillä:

- Mitä arvelet, miten tärkeää oli kirkon ja Ruotsin kuningasvallan yhteistyö nykyisen Suomen alueen liittämässä Ruotsiin ja länsi-eurooppalaiseen kristilliseen kirkkoon?

- Ketkä mahtoivat suorittaa linnojen ja kirkkojen rakennustyöt?
Miksi he tekivät sen?
- Miten Ruotsin kuningas varmisti valtansa säilymisen alueella?
Onnistuiko hän siinä?
- Miten Suomea puolustetaan nykyisin? Mitä merkitystä linnoilla on eli miksi niitä suojellaan edelleen?

Kysymyksiin ei ole tässä vaiheessa niinkään tärkeää saada oikeaa vastausta kuin harjoitella haastavampien johtopäätösten pohtimista. Tärkeää on erilaisille vaihtoehdoille avoin, pohtiva ja perusteluja hakeva keskustelu. Pohdinnan jälkeen opettaja voi toki kertoa nykytutkijoiden käsitykset näistä asioista, mutta oleellista on oppilaiden pohdinta, ei ”oikeiden” vastausten onkiminen opettajalta.

Menneisyyden ihmisen toiminnan selittämistä ja motiivien ymmärtämistä koskeva tehtävä koostuu kontekstin tarjoamasta tietotekstistä ja yhdestä aikalaislähteestä sekä näiden pohjalta muodostetuista pohdintakysymyksistä. Aikalaislähde on kirjoittajan näkökulmasta luotu ensikäden lähde ja tietoteksti vahvasti ensikäden lähteisiin pohjautuva toisen käden lähde, mikä on hyvä tuoda opetuksessa esille, jotta oppilailla vahvistuu ymmärrys menneisyyttä koskevasta tiedonmuodostuksesta. Tietotekstissä toistetaan muistamista koskevaa faktatietoa, mutta sen mukana lisätään myös oppilaiden sisältötietoa yhä pikkutarkemmillä tiedon palasilla. Näitä ei kuitenkaan ole tarkoitus tietoisesti opetella ulkoa. Tästä syystä niitä ei ole sisällytetty varsinaiseen muistettavaan faktatietoon. Sekä tietoteksti että aikalaislähde luetaan yhdessä ja selvitetään vieraat käsitteet.

TIETOTEKSTI:

Kristinuskon ja Ruotsin kuningasvallan ulottuminen nykyisen Suomen alueelle liittyi kahteen sen ajan merkittävään kehityskulkuun Euroopassa. Tuohon aikaan Rooman valtakunnan tuhoutumista seurannut kansainvaellusten aika alkoi muuttua kuningaskuntien ajaksi. Kuninkaaksi pääsi yleensä se, jolla oli vahva asema ja riittävästi tukijoita. Vähitellen nykyisen Ruotsin alueelle muodostui kuningaskunta, jossa kuningas valittiin tehtävään valittujen miesten suorittamalla vaalilla. Ruotsin kuningas kävi kilpailua nykyisen Suomen alueesta sen itäpuolta hallinneen Novgorodin hallitsijan kanssa. Ruotsin kuninkaat rakennuttivat linnat Turkuun ja Viipuriin vuoden 1300 paikkeilla ja Hämeeseen hieman myöhemmin.

Ruotsi ja Novgorod solmivat niin kutsutun Pähkinäsaa-ren rauhan vuonna 1323, jolloin suurimmasta osasta suomalaisia tuli Ruotsin valtakunnan asukkaita, sillä Ruotsin osaksi liitettiin merkittävimmät osat nykyistä Suomea. Samaan aikaan kristinuskoa levitettiin ja se levisi yhä pohjoisemmille alueille syrjäyttäen vähitellen aiemmat monijumalaiset luonnonuskonnot. Suomessa siirryttiin osaksi uutta länsieurooppalaista aikaa, jota alettiin myöhemmin kutsua keskiajaksi.

Nykyisen Suomen alueella asuneille ihmisille liittäminen läntisen kristillisen kirkon yhteyteen ja osaksi muodostuvaa Ruotsin kuningaskuntaa merkitsi hidasta, mutta samalla hyvin merkittävää muutosta. Ennen kirkkoa ja kuningasta ihmisten elämään vaikuttivat pääasiassa omassa kylässä tai talossa eläneet ihmiset. Joillakin alueilla oli vaikutusvaltaisia mahtimie-

hiä, mutta heidän valtansa rajoittui pienelle alueelle, yleensä oman heimon ihmisiin.

1100–1200 -luvulla kristillinen kirkko ja Ruotsin kruunu toivat suomalaisten keskuuteen omat mahtimiehensä ja -sukunsa, jolloin entiset mahtimiehet menettivät valtansa. Muutos tapahtui kuitenkin hitaasti, sillä nykyisen Suomen alueella asuneet ihmiset pitivät kiinni vanhoista tavoista ja perinteistä, vaikka he vähitellen omaksuivat myös uusia. Myöhemmin mahtisukuihin pääsi myös paikallisia asukkaita. Kirkon mahtimiehistä muodostui keskiajalla papisto ja kruunun mahtimiehistä aatelisto. Keskiajalla ihmisen asema perustui siihen, mihin säätyyn hän kuului ja kumpaa sukupuolta hän oli. Papiin ja aatelistoon kuuluvien miesten asema oli kaikkein korkein. Aatelistolla oli eniten valtaa ja varallisuutta. Papiin oli paljon valtaa, mutta ei välttämättä suurta varallisuutta. Naisen elämä muotoutui luultavasti hyvin paljon sen mukaan, millaiseen perheeseen hän kuului.

Suurin osa ihmisistä eli maaseudulla viljellen maata sekä metsästäen ja kalastaen. Kauppiain mukana maahan tuotiin etenkin suolaa ja ulkomaille vietiin turkiksia ja kalaa, aivan kuten esihistoriallisellakin ajalla. Maata viljelevien talonpoikien säädyn tehtävänä oli tuottaa ruokaa, maksaa kuninkaan ja kirkon määräämiä veroja sekä noudattaa kuninkaan säätämiä lakeja. Vastineeksi kansa sai kuninkaan sotilaiden ja virkamiesten ylläpitämän suojeluksen ja järjestyksen. Talonpoikaisväestön elämää täyttivät arjen askareet ja erilaiset uskonnolliset juhlapäivät.

Kristinuskon näkyi ihmisten elämässä esimerkiksi siten, että kristinuskon vakiintumisen myötä ihmiset liitettiin syntymänsä jälkeen kasteessa osaksi kristillistä kirkkoa ja jumalanpalvelukseen osallistumisesta tuli ihmisille tärkeää, samoin py-

himysuskosta ja pyhiinvaelluksista. Kristinusko vaikutti vahvasti ihmisten ajatteluun, taiteeseen sekä kirjallisen kulttuurin muodostumiseen. Ajalta ennen kristinuskoa ja Ruotsin kuningasvaltaa Suomen alueelta ei ole kirjoitettuja lähteitä.

Linnat olivat kuninkaan vallan symboleja, kirkot Rooman paavin. Kolmas tällä alueella asuneiden ihmisten elämään vaikuttanut taho, olivat kauppiat, jotka veivät täältä kauppavaraa maailmalle ja toivat maailmalta kauppioiden myytäväksi sekä esihistorialliselta ajalta tuttuja että vähitellen myös uusia tuotteita ja keksintöjä.

Lähde: Lehtonen, T. M. S. (2002).

AIKALAISLÄHDE:

Aikalaislähteenä on alkuperäisenä säilynyt dokumentti Ruotsin kuningas Birgerin kirje vuodelta 1316, jonka mukaan Karjalaan julistetaan naisrauha. Tutkijoiden tämänhetkisen käsityksen mukaan kirje ei kuvasta niinkään kiinnostusta naisten miehiä heikompaan sosiaaliseen asemaan tai edes valtaa Karjalan alueella, vaan pikemminkin pyrkimystä rajoittaa perinteistä sukuoikeutta suomalaisten keskuudessa ja osoittaa valtansa Itämaan itäisissä osissa tilanteessa, jossa alue ei ehkä vielä ollut vakiintunut osa Ruotsin valtakuntaa. Sekä maakunnalliset johtomiehet että Novgorodin suunnalta tulevat hyökkäykset uhkasivat kuninkaan valta-asemaa Itämaassa.

Opetuksessa käytetään kirjeestä tehtyä suomennosta. Alkuperäinen eli latinankielinen sisältyy muistamisen vaiheessa käsiteltyyn lähteiden tarkastelumateriaaliin. Sen näyttäminen oppilaille ennen suomennetun version kanssa tehtävän työskentelyn aloittamista on pedagogisesti perusteltua, jotta oppilaat osaavat yhdistää suomennoksen ensikäden lähteeksi. Toisena pedagogisena ratkaisuna on tietotekstin kopioiminen oppilaille tai sen heijastaminen taululle samalla kuin oppilaat lukevat ja pohtivat kirjeen sisältöä omalla pöydällä olevalta kopiolta. Näin he pystyvät asettamaan ensikäden lähteen historialliseen kontekstiinsa.

Hieman lyhennetty suomennos Karjalan naisrauhaa koskevasta kirjeestä:

Olemme lujasti säätäneet lakina noudatettavaksi, että kaikkien meille alamaisten vaimojen ja naisten, jotka asuvat meidän linnamme Viipurin alaisuudessa eli Karjalan maassa, tulee saada nauttia täyttä rauhaa ja turvallisuutta niin kuin itse valtakunnassamme Ruotsissa, yhtä hyvin omaisuuden kuin hengen puolesta, niin että rikkojia kohtaa meidän kuninkaallinen rangaistuksemme mitä ankarimpana. Sen vuoksi päättävästi saatamme kaikille ja itse kullekin tiedoksi, että älköön kukaan

rohjetko edellä mainittuja vaimoja ja naisia millään vääryyksillä rasittaa ja vaivata tai heille tehdä ruumiillista väkivaltaa, mikäli tahtoo välttää meidän kuninkaallisen rangaistuksemme, nimittäin sen, jota meidän edellä mainitussa valtakunnassamme Ruotsin lakina noudatetaan.

Lähde: Piippo, M. (2002).

Oppilaille paritehtävinä annettavia ja tämän jälkeen opettajajohtoisesti käsiteltäviä pohdintatehtäviä ovat:

- Mitä kuningas haluaa kirjeessään kertoa?
- Lue tutkimustiedon perusteella kirjoitettu tietoteksti kyseisestä aikakaudesta. Miksi arvelet kuningas Birgerin laatineen suojeluskirjeen Karjalan naisille? Kiinnitä huomiota vuosilukuun, jolloin kirje on laadittu sekä vuoteen, jolloin kuningas solmi rauhan Novgorodin hallitsijan kanssa, joka myös halusi saada nykyisen Suomen alueen hallintaansa.
- Mitä arvelet tavallisen kansan ajatelleen kirjeestä? Saivatko he tietää siitä? Oliko kirje suunnattu tavalliselle kansalle vai joillekin muille? Jos kirje olikin suunnattu joillekin muille, mitä arvelet heidän ajatelleen siitä?
- Kuvittele tilanne, jossa joku kohdistaa Karjalan alueella asuneeseen naiseen väkivaltaa tai muuta vääryyttä vuoden 1316 jälkeen. Olet Ruotsin kuningas Birger ja saat kuulla siitä, vaikka olet kaukana Itämeren toisella puolen. Miten reagoit? Onko sillä merkitystä toimintaasi, kuka rikosten tekijä on? Perustele.
- Onko kuninkaan toiminnan selittäminen ja motiivien ymmärtäminen mielestäsi helppoa tai vaikeaa? Perustele.
- Voiko kuninkaan kirjettä ymmärtää ilman tietotekstiä?
- Pohdi hetki kaikkea sitä, mitä olet kurssin aikana oppinut kyseisestä aikakaudesta. Valitse ihmisryhmistä yksi ja yritä eläytyä siihen ryhmään kuuluneen ihmisen elämään. Kuvaile parillesi, millaista elämäsi oli. Parin kuvaillessa sinulle omaa kuvitteellista elämänsä kiinnitä huomiota

siihen, miten hyvin hän huomioi tarinassa kyseisestä aikakaudesta opittuja asioita. Anna palautetta tehtävässä onnistumisesta.

3.2 Muutoksen ja jatkuvuuden sekä syiden ja seurausten havaitseminen

Muutosta ja jatkuvuutta koskeva harjoittelu aloitetaan opettelemalla muutoksen ja jatkuvuuden käsitteitä oppilaiden oman elämän kautta. Pohdintakysymykset paritehtävään:

- Mitkä asiat omassa elämässä ovat muuttuneet varhaisesta lapsuudesta tähän päivään?
- Mitkä asiat ovat muuttuneet nopeasti ja mitkä hitaasti sekä sitä, mitkä asiat ovat jatkuneet samanlaisina?

Oppilaita voi rohkaista käyttämään käsitettä käännekohta, jos heistä tuntuu, että sellaisia sisältyy heidän elämänsä muutoksiin. Jos aiheen käsittely keskeytyy tässä vaiheessa oppitunnin päättymisen vuoksi, oppilaille voi antaa kotitehtäväksi kysellä samoja asioita omien vanhempien osalta ja verrata niitä omaan elämään. Tehtävästä voi teettää oppilaille muistiinpanot vihkoon, jota pidetään muistamisen apuna, kun asiasta keskustellaan pienryhmissä tai koko luokan kesken.

Siirryttäessä opetuksessa tarkastelemaan tuhannen vuoden takaisia muutoksia ja jatkuvuuksia käytetään lähdetekstinä samaa tietotekstiä kuin faktatiedossa. Tässä vaiheessa teksti on hyvä olla oppilaille henkilökohtaisena kopiona, jotta he voivat tehdä siihen oppimista tukevia merkintöjä. Kopio liimataan vihkoon ja sen viereen tehdään alla kuvattu taulukko syiden ja seurausten tarkastelua koskevasta lähtötilanteesta.

Oppilaita ohjeistetaan alleviivaamaan tekstistä **punaisella** värillä sellaiset kohdat, joissa he havaitsevat tapahtuneen jonkinlaisen **muutoksen** verrattuna esihistoriallisen ajan elämään. **Vihreällä** värillä alleviivataan sellaiset kohdat, joissa havaitaan **jatkuvuutta**. Opettajan rooli on tässä vaiheessa tärkeää tarpeen mukaan muistuttaa oppilaita niistä tavoista, rakenteista ja olosuhteista, joiden mukaan alueella esihistoriallisella ajalla elettiin, vaikkakin kyseisiä asioita on

kerrattu jo historialliseen aikakauteen siirtymiseen liittyvän opiskelun alkuvaiheessa.

Muutosten ja jatkuvuuksien taustalla vaikuttavat syyt luokitellaan pidempiaikaisiin ja äskettäisiin tapahtumiin sekä yleisiin ja historiallisiin olosuhteisiin. Yleisillä olosuhteilla tarkoitetaan esimerkiksi pysyväisluontoisten luonnonolosuhteiden vaikutuksia ja historiallisilla olosuhteilla esimerkiksi pitkäaikaista väestörakennetta. Koska syiden ja seurausten sekä muutosten ja jatkuvuuksien väliset yhteydet ovat hyvin monimuotoisia, on taulukossa (taulukko 3) kuvattuna lähtökohdat, joista oppilaiden kanssa lähdetään miettimään seurauksia sekä muutoksia ja jatkuvuuksia. Tämä tarkoittaa käytännössä sitä, että toisiaan seuraavista syiden ja seurausten välisistä ketjuista voi tulla pitkiä ja toisiaan risteäviä.

Taulukko 3

SYYT	SYIDEN JA SEURAUSTEN JATKUMOT...
<p>PIDEMPAAIKAISET TAPAHTUMAT</p> <p>-Roomasta johdettu kristillinen kirkko oli lähetysskonto -> levisi ja levitettiin vähitellen eteläisestä Euroopasta kohti pohjoista</p> <p>-Eurooppaan muodostui kuningaskuntia. Sellainen muodostui myös Ruotsiin.</p>	<p>->Kristinusko levisi myös nykyisen Suomen alueelle. ->Muinaisusko...</p>
<p>ÄSKETTÄISET TAPAHTUMAT</p> <p>-Ruotsin kuninkaat halusivat nykyisen Suomen alueen osaksi omaa kuningaskuntaansa.</p> <p>-Roomasta johdettu kristillinen kirkko vakiinnutti asemansa nykyisen Suomen alueella</p>	
<p>YLEISET OLOSUHTEET</p> <p>-Nykyisen Suomen alue oli ilmastoltaan viileä ja väestöltään harvalukuinen.</p> <p>-Nykyisen Suomen alueella oli paljon erämaata.</p>	
<p>HISTORIAALLISET OLOSUHTEET</p> <p>-Suomalaiset elivät kylien ja sukujen muodostamisessa heimoissa.</p>	

Keskiaikainen yhteiskuntarakente on Euroopan historian ymmärtämisen kannalta niin merkittävä tekijä, että edellä kuvatun harjoituksen jälkeen pohditaan vielä erikseen opettajajohtoisesti vastauksia seuraaviin kysymyksiin:

- Mitkä olivat lyhytaikaiset ja pitkäaikaiset syyt keskiajan alkamiseen Ruotsissa (ja samalla nykyisessä Suomessa)?
- Kenen elämä muuttui kristinuskon ja kuningasvallan vakiintumisen myötä?
- Millaisen muutoksen säätyjärjestelmä aiheutti suomalaisten kylä-, suku- ja heimoyhteisöille?
- Oliko kristinuskon ja Ruotsin kuningaskunnan yhteyteen siirtymisen mielestäsi edistystä? Perustele.
- Miten suomalaisten harvalukuisuus suhteessa maapinta-alaan vaikutti muutokseen?
- Oliko tuon ajan aseistuksella ja sodankäyntitavalla vaikutusta siihen, mitä nykyisen Suomen alueella tapahtui ja missä ajassa kaikki tapahtui?

Opetuksessa sopivia syiden ja seurausten välistä suhdetta kuvaavia verbejä ovat esimerkiksi sellaiset kuin: johti, teki mahdolliseksi, aiheutti, rohkaisi, esti, myötävaikutti, pahensi, vahvisti, lisäsi, heikensi ja joudutti. Erityisesti ihmisen vaikutusta kuvaavia verbejä ovat sellaiset kuin päätti, oletti, tarkoitti, aavisti ja ennusti, kun taas rakenteellista muutosta kuvaavat sellaiset verbit kuin esti, hidasti, voimisti ja johti. Opettajan sanavalinnoilla on merkitystä sille, millaisena menneisyyden tapahtumien vaikutusverkosto oppilaiden mielessä rakentuu.

3.3 Historiallisen dokumentin tulkitseminen

Historiallisten dokumenttien tulkitsemista ja niiden välistä vertailua harjoitellaan Pyhän Henrikin legendan ja Pyhän Henrikin surmavirren avulla. Johdantona työskentelyyn toimii Albert Edelfeltin maalaus Piispa Henrikin kuolema (kuva 1). Aluksi oppilaat keskustelevat pareittain siitä, mitä he maalauksessa näkevät. Tässä vaiheessa teosta ei tarvitse vielä tulkita.

Kuva 1



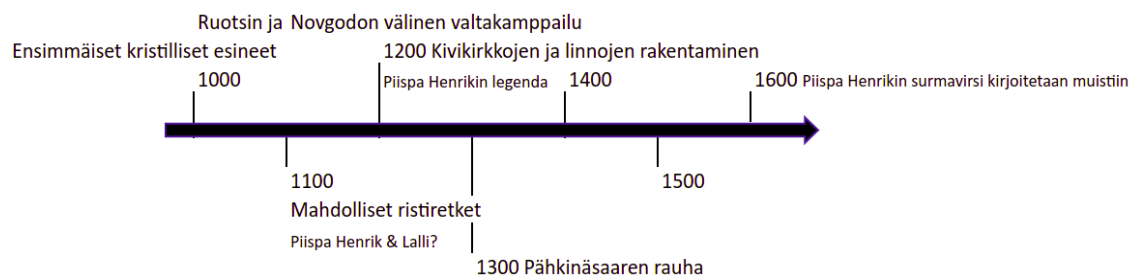
Albert Edelfelt 1877

Parikeskustelun jälkeen havainnoista keskustellaan yhdessä, jonka jälkeen opettaja kertoo maalauksen taustoista: Teoksen on maalannut Albert Edelfelt vuonna 1877 eli noin kolmesataa vuotta keskiajan päättymisen jälkeen. Teosta ei siis ole maalattu silloin, kun muinaisusko vaihtui kristinuskoon nykyisen Suomen alueella, mutta se on taidemaalarin tekemä tulkinta kyseisestä ajasta. Kuvassa suomalainen Lalliksi nimetty talonpoika on surmannut Englannista Ruotsin kautta Suomeen saapuneen kristityn piispa Henrikin Köyliöjärven jäällä. Maalauksen aihe on saatu suomalaisessa kansanperinteessä läpi vuosisatojen vaikuttaneista Pyhän Henrikin legendasta ja Pyhän Henrikin surmavirrestä, jotka ovat tärkeimmät lähteet keskiajalla Suomessa syntyneessä piispa Henrikin pyhimyskultissa.

Jotta oppilaat osaisivat asettaa Pyhän Henrikin legendan ja Pyhän Henrikin surmavirren kontekstiinsa, on opetuksessa käsiteltävä tässä vaiheessa keskiajan uskonnollista elämää Ruotsissa ja muualla Euroopassa, erityisesti pyhimysuskoa ja sen kulttuurivaikutuksia. Suomen alueen liittäminen keskiajalla osaksi Ruotsin kuningaskuntaa sekä läntistä kristillistä kulttuuripiiriä vaikutti Suomen historiaan syvällisellä tavalla vuosisatojen ajan. Tätä yhteyttä voi kouluopetuksessa kuvata konkreettisilla esimerkeillä, esimerkiksi pyhän Henrikin pyhimysuskoon liittyvillä esineillä, joista löytyy kuvia museoviraston kokoelmista.

Kontekstiin asettamista auttaa myös aikajanan piirtäminen vihkoon (kuvio 2). Aikajanelle Suomen kristillistymisen sekä Ruotsin ja Novgorodin välisten taisteluiden vuosisadat, olojen vakiintuminen sekä pyhän Henrikin legendan ja surmavirren kirjoitusajankohdat. Aikajanelle sijoittamisessa merkittävää ei ole tapahtumien tarkka ajoittaminen vaan niiden välisen järjestyksen havaitseminen.

Kuvio 2



Pyhän Henrikin legendan ja Pyhän Henrikin surmavirren tarkastelu jakaantuu kolmeen osaan: pääasioiden hahmottamiseen, tutkimuskysymysten pohtimiseen ja kontekstin huomioimiseen. Näistä tutkimuskysymysten pohdinta ja kontekstin huomioiminen tapahtuvat osittain limittäin. Kontekstin huomioimisessa tarvittavia, oppilaiden hallitsemissa historiallisia faktoja ovat muinaisuskon väistyminen, ja kristinuskon vakiintuminen. Pyhän Henrikin legendan tarkastelu sijoitetaan tähän historialliseen murrosvaiheeseen.

PÄÄASIOIDEN HAHMOTTAMINEN

Luetaan legenda ja alleviivataan kappaleiden pääsisällöt.

Pyhän Henrikin legenda

"Mutta kun Suomen silloin sokea ja julma pakanakansa aiheutti usein Ruotsin asukkaille raskaita vahinkoja, pyhä Erik-kuningas otti mukaansa Upsalan kirkosta autuaan Henrikin, kokosi sotajoukon ja suuntasi sotaretken Kristuksen ni-

men ja oman kansansa vihollisia vastaan. Kun hän oli pakottanut nämä voimallisesti kristinuskoon ja oman valtansa alaisuuteen sekä kastanut suuren joukon ja perustanut noille seu-
duille kirkkoja, hän palasi Ruotsiin kunniakkaana voittajana.

Kun hän [Henrik] ahkeroi viisaasti ja uskollisesti rakentaakseen ja vahvistaakseen Suomen seurakuntaa, sattui, että hän halusi ojentaa kirkollisella kurilla erästä murhamiestä, jottei anteeksiannin liiallinen helppous olisi tälle yllykkeenä rikkomiseen. Tuo murhamies halveksi tätä pelastuksen lääket-
tä ja käänsi sen tuomionsa lisäykseksi vihaten sitä, joka nuhteli häntä terveellisesti. Niin hän hyökkäsi vanhurskauden palveli-
jan ja hänen oman pelastuksensa puolesta kiivailevan piispan kimppuun ja tappoi tämän julmasti. Siten Herran pappi kaatui vanhurskauden puolesta Jumalan kasvojen eteen tarjottuna otollisena uhrina ja kävi sisälle taivaallisen Jerusalemin temp-
peliin kantaen kunniakkaan voiton palmua.

Sen jälkeen tuo rikollinen murhaaja nosti pyhän piispan päästä lakin, jota tällä oli tapana käyttää, ja asetti sen omaan päähänsä. Palattuaan kotiin hän kerskaili tekemästään rikok-
sesta kertoen kaataneensa karhun, tarkoittaen tällä pyhän mie-
hen tappamista, ja iloitsi tehtyään pahoin sekä riemuitsi pa-
hoissa menoissansa. Kun hän yritti ottaa päähänsä panemansa lakin pois, päänahka ja liha tarttuivat kiinni lakkiin ja hän veti nekin päälaltaan. Oli jumalalliselle kostolle sopivaa, että hän-
tä, joka ei pelännyt törkeästi hyökätä Herran voidellun kimp-
puun ja tapettuaan ryöstää häntä, rangaistiin tuollaisella pii-
nalla.

Kunniakkaan marttyyrin sormi, joka oli leikattu talvella irti, löydettiin yhdessä hänen sormuksensa kanssa keväällä, kun jää oli jo sulanut kaikkialta muualta, eräältä jäänkappa-
leelta jonka päällä korppi raakkui.

Kun isä ja äiti hankkiutuivat Kaisalan kylässä pukemaan kuolleen poikansa ruumista, he huusivat avukseen pyhän Henrikin suojelusta. Heidän tehtyään pyhimykselle lupauksen pojan puolesta, kuolleen maannut palasi kohta elämään.

Kun vanhemmat itkivät vehmaalaisen Anton tyttären Lucian kuolemaa, niin tämä palasi äkkiä pyhää Henrikiä avuksi huudettaessa elämään ja terveyteen.”

Kappaleiden pääsisältöjen alleviivaamisen jälkeen valinnoista keskustellaan yhdessä. Tavoitteena on hahmottaa tiivistetysti tekstin juonikulku ja sanoma. Tiivistetty juonikulku kirjoitetaan taululle kaikille yhteisesti nähtäväksi. Jos oppilaat esittävät tekstistä erilaisia tulkintoja, on asiasta hyvä käydä yhteistä keskustelua. Näin mahdollistetaan käsitetiedon ymmärtämisen vaiheessa harjoiteltu tulkinnallisuuden havaitsemisen taidon syveneminen.

Toinen tiedon soveltamisen harjoitteluun valittu teksti on Pyhän Henrikin surmavirsi, jonka tarkastelu aloitetaan samanlaisena luetun ymmärtämisen tehtävänä kuin Pyhän Henrikin legenda edellä. Legendaa on tähän lyhennetty ja muokattu Martti Haavion vuonna 1948 julkaisemasta versiosta.

Pyhän Henrikin surmavirsi

Kasvoi ennen kaksi lasta, toinen kasvoi kaalimaassa, toinen Ruotsissa yleni. Toinen Hämehen Henrikki, toinen Eerikki-kuningas.

Sanoi herra Henrikki Eerikki-veljellensä: Lähtekäämme Hämeen maalle, maalle ristimättömälle, paikalle papittomalle, kivikirkot teettämähän, kappelit rakentamahan.

[Piispa Henrik pyysi matkasta väsyneenä Kerttu-emännältä ruokaa ja juomaa, mutta] *Kerttu kelvoton emäntä, suitsi suuta kunnotonta, keitti kieltä kelvotonta, liikutti lihan pahinta. Henrik palvelijalleen: “Ota kyrsä uunin päältä, heitä pen-*

ninki sijaan, ota kellarista olutta, heitä penninki sijaan, ota heiniä ladosta, heitä penninki sijaan”.

*Lalli kun tuli kotihin, valehteli Kerttu-emäntä: “ Poikase-
ni, nuorimani, kävi tässä ruokaruotsi, otti kyrsän uunin pääl-
tä, kiven vyörytti sijahan, joi oluen tynnyristä, heitti tuhkia si-
jahan, otti heiniä ladosta, heitti lastuja sijahan”.*

Surmavirsi päättyy kuvaukseen siitä, miten Lalli lähtee hiihtäen piispa Henrikin perään, ja surmaa hänet. Lalli ottaa piispan päähineen, asettaa sen omaan päähänsä ja hiihtää koti-
tiin, mutta ottaessaan piispan päähineen päästään, Lallilta läh-
tee hiuksen ja päänahka mukana.

Pyhän Henrikin surmavirsi käsitellään samalla tavalla juonikulku tiivistäen kuin Pyhän Henrikin legenda. Tämän jälkeen tarkastellaan legendan ja surma-
virren syntyajankohtaa kuvassa kolme kuvatun aikajanan avulla. Koska aikaja-
nalla käytetty käsite ristiretki on todennäköisesti oppilaille vieras, opettajan tu-
lee määritellä sen merkitys. Suomeen tehdystä ristiretkistä ei ole tutkijoiden
mukaan täyttä historiallista varmuutta, joten siksi ne on kirjattu aikajanelle ky-
symysmerkin kanssa.

TUTKIMUSKYSYMYSTEN POHTIMINEN

Oppilaiden tehtävänä on päätellä, mihin kohtaan aikajanaa legendan ja surma-
virren tapahtumat asettuvat (ristiretket). Tämän jälkeen tekstejä verrataan toi-
siinsa kirjaamalla opettajan ohjaamana niiden arvioidut syntyajankohdat ja kir-
joittajat sekä yhtäläisyydet ja erot (taulukko 4). Syntyajankohdat ja kirjoittajat
ovat tässä vaiheessa oppilaiden arvioita ilman tutkimuksen tuomaa lisätietoa.
Tavoitteena on havainnollistaa oppilaille dokumentin tarkastelun aikana sitä,
miten tiedonlähteiden asettaminen ajalliseen ja paikalliseen kontekstiin vaatii
usein laajempaa tutkimusta kuin vain tekstin pohjalta tehtyjä päätelmiä.

Taulukko 4

YHTÄLÄISYYDET	EROT

Rivien välistä lukemista eli kirjoituksen sisältämien epäsuorien ilmausten hahmottamista sekä lähteiden luotettavuuden pohdintaa harjoitellaan, ensin pareittain ja sitten opettajajohtoisesti yhdessä, sellaisten kysymysten avulla kuin:

- Onko legendan kirjoittaja mielestäsi silminnäkijä? Onko kyseessä siten ensikäden vai toisen käden lähde? Huomioi pohdinnoissasi aiemmin käsitelty aikajana.
- Onko surmavirren kirjoittaja mielestäsi silminnäkijä? Onko kyseessä siten ensikäden vai toisen käden lähde? Huomioi pohdinnoissasi aiemmin käsitelty aikajana.
- Miten kirjoittaja suhtautuu piispa Henrikiin? Perustele.
- Miten kirjoittaja suhtautuu talonpoika Lalliin? Perustele.
- Voivatko molemmat dokumentit kertoa totuuden? Jos mielestäsi vain toinen on totta, kumpi se on ja miksi?
- Mikä on mielestäsi legendan ja surmavirren opetus? Miksi ne ovat syntyneet ja miksi niitä on kerrottu suullisena perinteenä keskiajalla?
- Onko legenda ja/tai surmavirsi ristiriidassa sen kanssa, että Suomen alueelta on löydetty kristinuskoon viittaavia ensikäden lähteitä, jotka ovat ajalta ennen vuotta 1000?

KONTEKSTIN HUOMIOIMINEN

Tietotekstin osat luetaan yksi kerrallaan yhdessä, jonka jälkeen legendan ja surmavirren sijoittamista kontekstiin harjoitellaan pareittain pohtimalla vastauksia annettuihin kysymyksiin. Vastausten muodostamisessa oppilaita ohjataan kiinnittämään huomiota sanoihin, joilla voi ilmaista ajattelua ja tietoa koskevaa varmuutta tai epävarmuutta. Esimerkiksi sellaiset ilmaisut kuin mahdollisesti, luultavasti, selvästi ja ehdottomasti tukevat oppilaan tietoisuutta siitä, millä vaihtoehdoilla annettuun tietoon voi suhtautua.

Parikeskustelun jälkeen kysymyksistä käydään luokan yhteinen keskustelu. Kokonaisuuden muodostumisen kannalta opettajan on hyvä antaa luettavat lähteet oppilaille yksi kerrallaan niin, että jo käsitellyt tekstit jäävät oppilaille näkyviin, kun he siirtyvät tarkastelemaan seuraavaa tekstiä.

Tietoteksti:

Usko pyhimyksiin oli keskiajalla tavalliselle kansalle tärkein tapa toteuttaa kristinuskoa omassa elämässä. Erityisen tärkeitä olivat pyhimyksiin liitetyt ihmeteot, joten voidaan ajatella, että ihmiset etsivät pyhimyksiä rukoillessaan turvaa epävarmaksi koetussa elämässä. Jumala saattoi ihmisistä tuntua kaukaiselta ja ehkä pelottavaltakin, joten he rukoilivat läheiseksi koettua pyhimystä, jonka uskottiin välittävän pyynnöt Jumalalle.

Pyhimyksiä oli Euroopassa paljon ja osa heistä oli hyvin paikallisia eli heihin turvauduttiin tietyllä alueella, ei koko kristillisen kirkon alueella. 1200 -luvulla nykyisen Suomen alueella alettiin kertoa kertomusta piispa Henrikistä, josta väkivaltaisen kuoleman jälkeen oli tullut pyhimys. Piispa Henrikistä ja hänet surmanneesta talonpoika Lallista tehtiin keskiajalla monia erilaisia kuvia, esimerkiksi kirkkomaalauksia ja puuveistoksia. Kirkoissa toimitettiin erityisiä Pyhän Henrikin messuja ja rukoushetkiä. 1300 tai 1400 -luvulla piispa Henri-

kistä tuli koko Ruotsin valtakunnan itäisen osan, eli nykyisen Suomen alueen, erityinen suojelija.

Sen jälkeen, kun nykyisen Suomen alueesta oli tullut osa Ruotsin kuningaskuntaa ja länsieurooppalaista kristillistä kirkkoa, suomalaisten tuli maksaa veroja sekä kuninkaalle että kirkolle. Kirkonmiehiä tuli taloissa myös kestitä silloin, kun he kulkivat matkoillaan, mutta kestityksestä piti maksaa. Tästä ei silti välttämättä pidetty.

Historian tutkijat eivät ole varmoja siitä, ovatko piispa Henrik ja talonpoika Lalli olleet oikeita historiallisia henkilöitä. Heitä koskevat lähteet on kirjoitettu kauan sen jälkeen kuin legendassa ja surmavirressä kerrotut tapahtumat olisivat voineet tapahtua. Erityisesti surmavirrestä on olemassa useita erilaisia versioita eivätkä tapahtumat kuvaa täysin oikein sen aikaisia oloja Suomessa. Surmavirsi koostuu joukosta irrallisia tapahtumia, joista on jälkeinpäin yritetty kirjoittaa yhtenäinen kertomus. Legenda ja surmavirsi ovat myös keskenään ristiriitaisia.

- Jos legenda ei ole totta, miksi sellainen on seipitetty?
- Jos surmavirsi ei ole totta, miksi sellainen on seipitetty?
- Voisiko legenda tai surmavirsi mielestäsi kuitenkin olla totta? Perustele.
- Muuttuiko ajattelusi luettuasi tietotekstin? Perustele.
- Oliko Ruotsin valtakunnan muodostuminen ja nykyisen Suomen kristillistyminen rauhanomaista vai väkivaltaista aikaa? Oliko se voinut olla molempia? Perustele.
- Miksi emme voi täysin tietää, mitä menneisyydessä tapahtui?

Keskiajalla sekä legenda että surmavirttä kerrottiin niin, että korostettiin Henrikin hyvyttä ja Lallin pahuutta. 1500-luvulla Ruotsista, ja sen mukana Suomesta, tuli luterilainen kuningaskunta, josta hävitettiin katolilainen kristillisuus ja sen mukana pyhimysusko. 1800-luvulla Ruotsi menetti Suomen Venäjälle ja suomalaisten keskuudessa kehittyi eri puolilla Eurooppaa vaikuttanut kansalli-

suusaate, joka korosti oman kansan erityisyyttä suhteessa naapurikansoihin. Tuolloin Suomessa alettiin korostamaan Lallin eli suomalaisen talonpojan sankarillisuutta vierasta valloittajaa ja väärää kristillisyyttä edustanutta piispa Henrikiä kohtaan. Aiemmin käsitelty Edelfeltin maalaus piispa Henrikin surmasta on osa tätä 1800-luvun suomalaisen sankarin kertomusta.

- Miksi Lalli sopi hyvin 1800-luvun suomalaiseksi sankarihahmoksi?
- Miksi piispa Henrik ei enää kelvannut sellaiseksi?

Nykyisin esimerkiksi internetin keskustelupalstoilla esiintyy näkemyksiä, joiden mukaan Suomen alueella oli itsenäinen kuningaskunta ennen ruotsalaisen valloittajan tuloa. Kertomus Lallista saatetaan ottaa esimerkiksi muinaisesta suomalaisesta sankarista, joka ei taipunut Ruotsin ja kirkon edessä. Historian tutkijat pitävät kuitenkin kertomuksia Suomen muinaisesta kuningaskunnasta taruina ja satuina, joiden oikeaksi todistamisen tueksi ei ole löytynyt luotettavia lähteitä.

- Miksi ihmiset kertovat menneisyyttä koskevia kertomuksia, jotka lähteiden perusteella eivät todennäköisesti ole totta?
- Mitä kertojat jättävät tuolloin kertomatta?
- Kuvaile piispa Henrikiä ja Lallia koskevan kertomuksen pohjalta, miten aika, jota ihmiset elävät, vaikuttaa siihen, miten he menneisyyden näkevät.

3.4 Itsearvio

- Olet opiskellut historiassa esihistoriallisen ajan vaihtumista kristinuskon ja Ruotsin vallan ajaksi nykyisen Suomen alueella. Mikä jakson osista kiinnosti sinua?
- Historian opiskelussa harjoitellaan erilaisia ajattelutaitoja, jotka yhdessä muodostavat historiallisen ajattelun taidot. Mitkä näistä taidoista ovat sellaisia, jotka osaat mielestäsi hyvin tai melko hyvin ja missä tarvitset vielä runsaasti harjoittelua: ymmärrän, että menneisyyttä käsitellään jakamalla se aikakausiksi, osaan erottaa ensikäden lähteen toisen käden lähteestä, ymmärrän, mitä tarkoittaa, että lähteistä tehdään tulkintoja,

osaan tehdä johtopäätöksiä historiallisen tiedon pohjalta, osaan asettautua menneisyydessä eläneen ihmisen asemaan, osaan etsiä syitä ja seurauksia, muutosta ja jatkuvuuksia historiallisesta tietotekstistä sekä osaan tutkia historiallista dokumenttia kriittisesti. Kuvaile vastauksessasi, miten taitosi on näkynyt päätyneen opintojakson opiskelussa.

Kirjallisuutta:

Anderson, L. W. & Kratwohl, D. R. (toim.), Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrich, P. R., Raths, J. & Wittrock, M. C. (2001). A taxonomy for learning, teaching and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives

Haavio, M. (1948). Piispa Henrik ja Lalli: Piispa Henrikin surmavirren historiaa. WSOY

Heikkilä, T. (2005). Pyhän Henrikin legenda. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Lehtonen, T. M. S. (2002). Linnoja, lakeja ja hurskaita oppineita. Teoksessa Lehtonen, T. M. S. & Joutsivuo, T. (toim.) Suomen kulttuurihistoria 1: Taivas ja maa (151–161). Tammi.

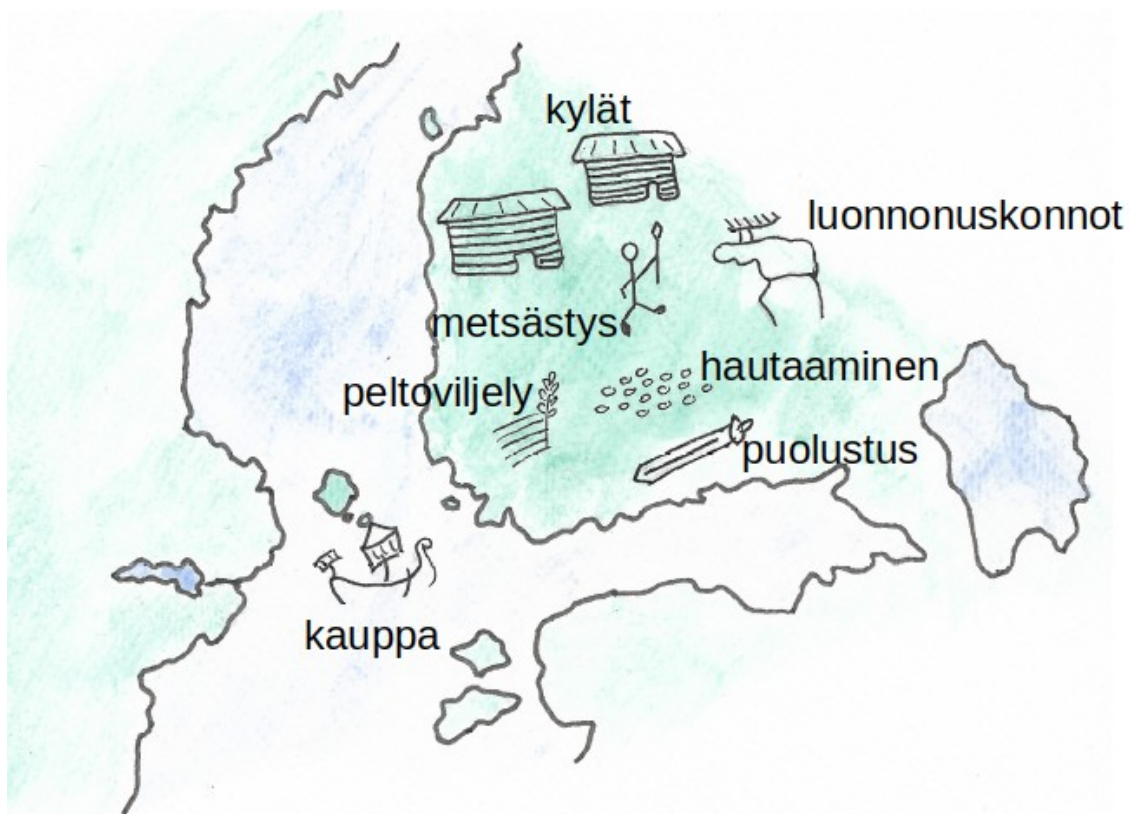
Ouakrim-Soivio, N. (2016). Oppimisen ja osaamisen arviointi. Otava.

Piippo, M. (2002). Karjalan naisrauha. Teoksessa Lehtonen, T. M. S. & Joutsivuo, T. (toim.) Suomen kulttuurihistoria 1: Taivas ja maa (162–163). Tammi.

LIITTEET

Liite 1

Suomalaisten elämää esihistoriallisen ajan lopulla kuvaava kartta



Liite 2

Suomalaisten elämää Ruotsin valtakunnassa sen ensimmäisinä vuosisatoina kuvaava kartta



Liite 3

Lähde 1



Palaneita luita, joista on saatu koottua nuolenkärki. Löytö Liedosta, valmistusaika pronssikausi. Museovirasto: arkeologian esinekokoelma (KM 167313)



Rautainen miekka. Hautalöytö Eurasta, valmistusaika 1050–1250. Museovirasto: arkeologian esinekokoelma (KM18000:3216)



Hopeisia ristiriipuksia. Hautalöytö Kaarinasta, valmistusaika 1050–1150. Museovirasto: arkeologian esinekeräily (KM14349:77)



Kuningas Birgerin suojeleuskirje Karjalan naisille 1300-luvulta. Kuva: Kansallisarkisto. Marko Oja.

Liite 4





