

**HISTORIALLISEN EMPATIAN TAITO:
TUTKIVAA TEHTÄVÄMATERIAALIA PERUSKOULUN JA LUKION
OPETUKSEEN**

Waltteri Karjalainen
Maisterintutkielma
Historia
Historian ja etnologian laitos
Jyväskylän yliopisto
Kevät 2024

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta Humanistis-yhteiskunnallinen	Laitos Historian ja etnologian laitos
Tekijä Waltteri Karjalainen	
Työn nimi Historiallisen empatian taito: tutkivaa tehtävämateriaalia peruskoulun ja lukion opetukseen	
Oppiaine Historia	Työn laji Maisterintutkielma
Aika Toukokuu 2024	Sivumäärä 62
Tiivistelmä <p>Lukion ja perusopetuksen opetussuunnitelmat korostavat historian taitojen merkitystä opetuksessa. Historian opetuksen tulisi pelkän sisältötiedon lisäksi tarjota työkaluja omien tulkintojen tekemiseen ja tulevaisuuden kehityksen pohtimiseen. Historiallinen ajattelu kokoakin joukon taitoja, jotka perustuvat historiallisen tiedon tulkinnallisen luonteen ymmärtämiseen. Historiallisen ajattelun korostuva asema historian opetussuunnitelmissa vaatii opettajilta työtä, sillä taitojen opettaminen ja arviointi on sisältötiedon opettamista vaikeampaa. Opetusmateriaaleilla on suuri merkitys, sillä opettajilla ei ole aina ylimääräistä aikaa luoda tyhjistä omia materiaaleja, jotka tukisivat historiallisen ajattelun taitoja.</p> <p>Maisterintutkielmani on monimuototutkielma ja se koostuu yläkoulun ja lukion historian oppitunneille luomastani historiallista empatiaa ja tutkivaa oppimista korostavasta tehtävämateriaalista. Tutkielmassani syvennytään historiallisen ajatteluun ja sen yhteen osa-alueeseen: historialliseen empatiaan sekä tutkivaan oppimiseen ennen oppimateriaalien läpikäymistä. Tutkielmassani käsittelem myös lyhyesti historiallista ajattelua opetuksessa sekä suomalaista historian opetusta kirjallisuutta hyödyntäen. Tehtävämateriaalien keskiössä on historiallisen empatia, ja jokainen tehtävämateriaalista lähestyy omaa aihettaan hieman eri näkökulmista: yksilön, yhteiskunnan sekä kokonaisen kansakunnan näkökulmista. Tehtävämateriaaleihin kuuluvat omat alkuperäislähteet sekä yksinkertaistetut ohjeet opettajille helpottamaan tehtävämateriaalien tuomista opetustilanteisiin.</p> <p>Tutkimuksen tavoitteena on tarjota opetuksessa käytettävää materiaalia, jonka lähtökohtana on historiallisen empatian taidon harjoittelu. Tehtävämateriaalit ovat rakennettu ensisijaisesti historiallisen empatia keskiössä ja tarjoten samalla vaihteleva kattaus erilaisia historiallisia aineistoja. Tutkielmassani arvioin tehtävämateriaalien käytettyä tuoden esille niiden sisältämiä haasteita sekä mahdollisuuksia.</p>	
Asiasanat – Historiallinen ajattelu, historiallinen empatia, tutkiva oppiminen, oppimateriaali, historian pedagogia	
Säilytyspaikka Jyväskylän yliopisto	
Muita tietoja	

KUVIOT

KUVIO 1 Historiallinen ajattelu.....	3
KUVIO 2 Historiallinen empatia	21

TAULUKOT

TAULUKKO 1 Historiallisen empatian arviointikriteerit.....	34
--	----

SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	1
1.1	Tutkielman tausta ja historiallinen ajattelu.....	1
1.2	Tutkimuskirjallisuus tutkielman pohjana.....	5
1.3	Tehtävämateriaalit ja tutkielman tavoite.....	11
1.4	Tutkimuskysymys ja menetelmät.....	12
2	HISTORIAN OPETUS.....	14
2.1	Historian opetuksen tavoitteet.....	14
2.2	Historiallinen ajattelu historian opetuksessa.....	16
3	TEHTÄVÄMATERIAALIEN TEOREETTISET JA KÄYTÄNNÖLLISET LÄHTÖKOHDAT.....	19
3.1	Historiallinen empatia.....	19
3.1.1	Affektiivinen yhteys.....	21
3.1.2	Historiallinen empatia käytännössä.....	24
3.2	Tutkiva oppiminen.....	26
3.3	Tehtävämateriaalit käytännössä.....	29
3.3.1	Hyödyntäminen opetuksessa.....	31
3.3.2	Arviointi.....	32
4	TEHTÄVÄMATERIAALI: EUROOPASSA KUOHUU - KANSAT VASTAKKAIN.....	35
4.1	Tavoitteet ja välineet historialliseen empatiaan.....	35
4.2	Toteutus: Päätösten tekeminen ja niiden seuraukset.....	37
5	TEHTÄVÄMATERIAALI: ELÄYTYMISTÄ PORVOON VALTIOPÄIVILLÄ ROOLIHAAHMOJEN KAUTTA.....	40
5.1	Tavoitteet ja välineet historialliseen empatiaan.....	40
5.2	Toteutus: Vuorovaikutus roolihahmojen ja alkuperäislähteiden välillä ...	43
6	TEHTÄVÄMATERIAALI: BILLY THE KID - MUISTOT HENKILÖKUVAA LUOMASSA.....	46
6.1	Tavoitteet ja välineet historialliseen empatiaan.....	46
6.2	Toteutus: Muistot ovat tärkeä osa menneisyyden rakentamista.....	49
7	POHDINTA.....	52
	TEHTÄVÄMATERIAALIEN ALKUPERÄISLÄHTEET.....	56

KIRJALLISUUS57

LIITTEET

1 JOHDANTO

1.1 Tutkielman tausta ja historiallinen ajattelu

Perusopetuksen ja lukion opetussuunnitelmissa korostuu historiallinen ajattelu, eli historian taidot.¹ Historiallinen ajattelu on saanut yhä keskeisempää asemaa opetussuunnitelmissa, koska ilman historian taitoja emme kykenisi ymmärtämään mennyttä aikaa ja sen ajan ihmisiä. Historian oppiaineen kohdalla opetussuunnitelmat korostavat historiaa tieteenalana, mikä on johtanut sisältöpainotteisesta opetuksesta siirtymistä yhä enemmän taitopohjaisempaan opetukseen.² Tämän myötä opetusmateriaalienkin on tarjottava historiallista ajattelua kehittäviä tehtäviä, mikä on myös tämän maisterintutkielman tavoitteena.

Tämä maisterintutkielma on monimuototutkielma, mikä on yksi Jyväskylän yliopiston historian ja etnologian laitoksen hyväksymä tutkielmatyyppi. Tutkielman tehtävänä on historiallista empatiaa edistävän oppimateriaalin luominen hyödyntäen tutkimuskirjallisuutta historiallisesta ajattelusta ja historiallisesta empatiasta, sekä tutkivasta oppimisesta. Tutkielman lähtökohtana oli halu kehittää omaa ammatillista osaamista ja perehtyä historialliseen ajatteluun syvemmin. Valmistamani tehtävämateriaalit ovat suunnattu lukioon ja peruskouluun sopiviksi jättäen opettajille mahdollisuuksia muotoilla tehtäviä haluamallaan tavalla soveltumaan vaihteleviin tilanteisiin. Tehtävämateriaaleja ei ole sovellettu käytännön opetuksessa, joten tutkielma voidaan

¹ Opetushallitus 2014 & Opetushallitus 2019.

² Opetushallitus 2014, 415. & Opetushallitus 2019, 280-281.

luokitella historian didaktiseksi, eli opetusopilliseksi³ tutkimukseksi. Tutkielma koostuu kirjallisuutta hyödyntävästä teoriaosuudesta sekä tehtävämateriaaleista alkupe-
räislähteineen suomen kielelle käännettynä.

Historiallinen empatia on merkittävä osa historiallisen ajattelua, ja sitä harjoitellessa oppilaita ohjataan näkemään historiallinen konteksti aikalaisten silmin sekä hahmot-
tamaan miksi menneisyyden ihmiset ovat toimineet tietyllä tavalla.⁴ Viimeisten kol-
menkymmenen vuoden aikana tunteiden rooli on noussut esille useissa eri tie-
teenaloissa, eikä historia tee poikkeusta.⁵ Tunteiden avulla merkityksellistämme maa-
ilmaamme. Siksi meidän onkin hyvä harjoitella kykyä tunnistamaan muiden näkökul-
mia eli empatiaa, jota voidaan pitää myös yhtenä keskeisenä moraalitunteenamme.⁶
Historiallisen empatian harjoittaminen kehittää siten myös tunnetaitoja, mitä perus-
opetuksen opetussuunnitelmakin laaja-alaisen osaamisen tavoitteet korostavat, ja
minkä pohjalle myös lukiokoulutus rakentuu.⁷

Jotta menneisyyttä voitaisiin tarkastella, tarvitaan historian tieteenalalle tyypillisiä
ajattelutaitoja, jotka ovat keskeisessä roolissa historian tieteenalalla. Historiallinen
ajattelu voidaan jakaa kuuteen osa-alueeseen: historiallinen merkittävyys, lähdetyös-
kentely, syy- ja seuraus -suhteiden hahmottaminen, muutoksen ja jatkuvuuden tun-
nistaminen, historiallisen perspektiivin ottaminen sekä eettisen näkökulman tuomi-
nen tulkintoihin.⁸ ”Historiallisen ajattelun opettaminen on taitojen opettamista, joita
tarvitaan lähteiden kanssa työskentelyssä ja tulkintojen muodostamisesta niiden poh-
jalta. Koska historiatieteelle tyypillinen tiedonmuodostaminen tapahtuu menneisyy-
den lähdeaineistojen pohjalta, representoituu myös historiallinen ajattelu tätä
kautta.”⁹

³ Elio 1992, 48.

⁴ Rantala & Ahonen 2015, 183.

⁵ Aaltola & Keto 2018.

⁶ Aaltola & Keto 2018.

⁷ Opetushallitus 2014, 283.

⁸ Ks. Kuvio 1.

⁹ Veijola 2016, 11.

Historiallista ajattelua voidaan siis pitää historiallisen metodin noudattamisena historiantutkimuksessa.¹⁰ Historiallinen ajattelu on siten luova prosessi, jonka historioitsijat käyvät läpi, tulkitessaan menneisyyden todisteita.¹¹ Tutkijoista poiketen kouluympäristössä oppilaiden tavoitteena on rakentaa ja vahvistaa omaa ymmärrystä itsestä sekä yhteiskunnasta, ei niinkään luoda uutta tieteellistä tietoa. Historiallinen ajattelu ei tarkoita korkeakouluopinnoissa vaadittavaan syvällisten tutkimusmenetelmien hallintaan, eikä oppilaista ole tarkoitus kouluttaa historiantutkijoita.¹² Yksinkertaisuudessaan oppilaiden taidoissa historiallinen ajattelu näyttäytyy taitona tulkita menneisyyttä aikansa toimijoiden tuottamista lähdeaineistoista.¹³

KUVIO 1 Historiallinen ajattelu



Lähde: Seixas & Morton 2013.

¹⁰ Hyrkkänen 2011, 255.

¹¹ Seixas & Morton 2013, 2.

¹² Rantala, Puustinen, Khawaja, Van den Berg & Ouakrim-Soivio 2020, 15.

¹³ Veijola 2016, 11.

Historiallisen ajattelun lähestymistapa on lähtöisin 1970-luvun Isosta-Britanniasta, kun historiakasvatuksen tutkijat pyrkivät täsmentämään, mitä voitaisiin ymmärtää historian oppiaineelle ominaisena piirteenä suhteessa muihin koulussa opetettuihin aineisiin.¹⁴ Merkittävänä historian opetuksen uudistajana voidaan pitää Isossa Britanniassa vuonna 1972 aloitettu *Schools Council History Project*.¹⁵ Isossa-Britanniassa 1970-luvulla luotiin filosofinen pohjatyö historialliselle ajattelulle ja kehitettiin metodeja oppilaiden kehittymisen tutkimiseen oppiaineessa.¹⁶

Tutkivaan oppimiseen perustuva historian opetus sai jalansijaa niin Euroopassa kuin myös Pohjois-Amerikassa. Saksassa keskityttiin historiatietoisuuteen sen noustessa julkisuuteen 1970-luvulla, jossa keskityttiin, miten ihminen kykenee näkemään itsensä menneiden tapahtumien, nykyhetken ja tulevaisuuden näkökulmien kautta.¹⁷ Saksalaisessa perinteessä historian didaktiikka, eli opetusoppi¹⁸ (*Geschichtsdidaktik*), on nähnyt itsensä historiatietoisuuden tieteenä.¹⁹ Euroopassa myös Alankomaissa historiallisesta ajattelusta on keskusteltu myös 1970-luvulta lähtien, ja 1970- ja 1980-luvuilla maassa ilmestyivät ensimmäiset historian oppikirjat, jotka sisälsivät useita tehtäviä tehostamaan oppilaiden historiallista ajattelua sekä perustelukykyä.²⁰ Suomessa taitojen korostuminen opetussuunnitelmissa nousi esille 1990- ja 2000-luvuilla lukion- ja perusopetuksenopetussuunnitelmissa.²¹

Historiallisessa ajattelussa tarvitaan sekä sisältötietoa että historialle tyypillisten prosessien hallitsemista.²² Historian tekstitaidot ovat läheisesti kytköksissä historialliseen ajatteluun, koska historian tekstitaitojen ytimessä on ymmärrys teksteistä

¹⁴ Thorp & Persson 2020, 891.

¹⁵ Seixas 2017, 594.

¹⁶ Seixas 2017, 594–595.

¹⁷ Veijola 2016, 9.

¹⁸ Elio 1992, 48.

¹⁹ Seixas 2017, 595.

²⁰ van Boxtel, Grever & Klein 2015, 42.

²¹ Rantala & Ahonen 2015, 110.

²² Veijola 2016, 12.

todistusaineistona, joka on luotu jotain tiettyä tarkoitusta varten.²³ Sisältötietojen sekä tyypillisten prosessien lisäksi käsitteillä on suuri merkitys historian oppiaineessa. Käsitteet kuten syy- ja seuraussuhde, muutos ja jatkuvuus sekä historiallinen merkittävyys ovatkin käsitteitä, joihin oppilaat törmäävät historian oppitunneilla.²⁴ Kyseiset menetelmälliset käsitteet eivät kuitenkaan kuulu menneisyyteen, vaan tutkijat ovat luoneet ne luodakseen järjestystä laajoihin ja monimutkaisiin aiheisiin.²⁵

Tutkijoiden keskuudessa on kuitenkin eroja, miten historiallinen ajattelu ymmärretään. Osa näkee historiallisen ajattelun irrallisina taitoina tai välineinä lähdeaineiston tulkitsemiseen, ja osa taas laajempaa kokonaisuutena. Esimerkiksi yhdysvaltalaisissa kouluissa historiallisen ajattelun harjoittaminen on johtanut opetuksen keskittymisen ainoastaan lähdekatekelmien lukemiseksi.²⁶ Yhdysvalloissa koulutusperiaatteena toimi ajatus oppimisen alkamisesta jostain, jonka oppilas itse tekee, eikä siitä, että opettaja tekee hänelle jotain valmiiksi.²⁷ Ajattelutaidot ovat usein pohjoisamerikkalaisissa opetussuunnitelmissa jaettu myös osa-alueisiin arvioimisen mahdollistamiseksi, ja niitä opetetaan myös osa-alue kerrallaan, mikä taas voi johtaa historiallisen ajattelun muuttumisen joukoksi irrallisia taitoja.²⁸

1.2 Tutkimuskirjallisuus tutkielman pohjana

Tutkimuskirjallisuudella on merkittävä rooli työn kannalta, sillä kirjallisuus historian didaktiikasta, ja erityisesti historiallisesta ajattelusta ja empatiasta, toimii myös aineistona, joka minulla on tukenani pohjustaessani ja käsitellessäni tehtävämateriaalejani. Historiallisen empatian ollessa osa historiallista ajattelua, ovat monet hyödyntämäni teokset historiallista ajattelua käsitteleviä. Tutkielmassani käyttämä kirjallisuus

²³ Rantala, Puustinen, Khawaja, Van den Berg & Ouakrim-Soivio 2020, 14–15.

²⁴ VanSledright 2013, luku 2.

²⁵ VanSledright 2013, luku 2.

²⁶ Bain 2015, 67. Veijola 2016, 12.

²⁷ Seixas 2017, 596.

²⁸ Veijola 2016, 12.

sisältää kattavan katsauksen historian pedagogian alaan kuuluviin teoksiin. Ensisijaisesti hyödynnän tieteellisiä artikkeleita ja teoksia, mutta myös opettajille suunnattuja ohjekirjoja ja käytännöllisiä opetusmateriaaleja. Työni tukeutuu siis vahvasti tutkimuskirjallisuuteen, joten seuraavana tarkastelen tutkimuskirjallisuuden sopivuutta tutkielmani kannalta. Käsittelen kirjallisuutta alkaen historiallisen ajattelun perusteoksista oppimateriaaleja tarjoaviin teoksiin sekä tutkivaa oppimista käsittelevään kirjallisuuteen.

Merkittävää työtä historiallisen ajattelun saralla on tehnyt Peter Seixas, joka on käsitellyt tutkimuksissaan historiallista ajattelua 1990-luvulta lähtien. Erityisesti Seixasin työtä historiallisen ajattelun parissa on mahdotonta sivuttaa, sillä hänen jakonsa historiallisen ajattelun osa-alueisiin on pohjana tälle tutkielmalle. Hän on ollut mukana toimittamassa useita historian pedagogisia teoksia, kuten esimerkiksi *Knowing, Teaching and Learning History: National and International Perspectives* (2000), jonka artikkelit käsittelevät niin historian opetuksen haasteita, kuin myös opetuksen teoreettisempaa puolta. Yksi hänen merkittävimmistä töistä on Tom Mortonin kanssa julkaistu *The Big Six: Historical thinking concepts* (2013), jossa Seixas esittelee historiallisen ajattelun osa-alueita, tarjoten keinoja sekä materiaalia niiden opettamiseen. Seixasilla on ollut myös merkittävä rooli Kanadan historianopetuksen muutoksessa, sillä hänen myötänsä historiallista ajattelua on alettu tuomaan maan kouluihin.

Yhdysvaltalainen Sam Wineburg on Seixasin ohella yksi historiallisen ajattelun uranuurtajista. Hän on käsitellyt historiallista ajattelua teoksessaan *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past* (2001), ja 1990-luvulla hän on pohjustanut myöhempiä teoksiaan useissa artikkeleissa.²⁹ Wineburg on tehnyt uranuurtavaa tutkimusta myös historian tekstitaidoista, eli taidoista, joita historian tutkijat käyttävät rakentaessaan tietoa menneisyydestä.³⁰ Wineburg on aktiivisesti

²⁹ Esimerkiksi *On the reading of historical texts: Notes on the breach between school and academy* (1991) ja *Historical problem solving: A study of the cognitive processes used in the evaluation of documentary and pictorial evidence* (1991).

³⁰ Veijola 2016, 12.

julkaisut artikkeleita ja teoksia, ja esimerkiksi ollut mukana 2010-luvulla teoksissa *Reading like a historian: teaching literacy in middle and high school history classrooms* (2011), joka sisältää teoreettisempaa pohdintaa ja työkaluja opettajille ja sekä *Why learn history (when it's already on your phone)* (2018), joka on jatkoa hänen tutkimukselleen nuorten median käytöstä³¹. Wineburg sekä Seixas ovat työllään luoneet pohjan, johon useat tämän päivän tutkijat nojautuvat. Tämän myötä uskallan itsekin käyttää heidän työnsä tuloksia oman tutkielmani perustana.

Hollantilaisten Carla van Boxtelin ja Jannet van Drien teokset sekä artikkelit pohjautuvat niin ikään myös Wineburgin ja Seixasin aiempiin tutkimuksiin. Molemmat ovat keskittyneet historialliseen perustelemiseen (*historical reasoning*)³², joka on sidoksissa historialliseen ajatteluun, ja siten myös historialliseen empatiaan. Artikkelissa *Using eyewitnesses to promote students' understanding of empathy in the history classroom* (2022), van Boxtel ja van Drie ovat koonneet teoriakirjallisuutta käyttäen toimintaperiaatteita historiallisen empatian opettamiseksi. Kyseiset toimintaperiaatteet ovat luotu selkeyttämään heidän tutkielmaansa, ja myös ohjaamaan opettajia kehittämään omaa opetustaan. Van Boxtelin ja van Drien lisäksi Yhdysvalloista kotoisin oleva Jason Endacott on artikkeleissaan käsitellyt historiallista empatiaa, ja erityisesti empatian tunnepuolta. Endacottin ja Sarah Brooksien yhteistyön tuloksena syntynyt artikkeli *An Updated Theoretical and Practical Model for Promoting Historical Empathy* (2013) kokoaa Endacottin aikaisempia artikkeleita historiallisen empatian opettamisen mallin edistämistä varten. Heidän luoma historiallisen empatian opettamisen malli on minun tehtävämateriaalieni yhtenä teoreettisena pohjana.³³

Kotimaisen tutkimuksen puolella aktiivisesti historiallista ajattelua ja historian pedagogiikkaa ovat käsitelleet esimerkiksi Jukka Rantala, Sirkka Ahonen sekä Mikko Puustinen. Heidän käden jälkeään ovat merkittävät suomalaista historian opetusta käsittelevät teoksissa *Ajan merkit* (2015), joka käsittelee historian käyttöä ja sen roolia

³¹ Wineburg, McGrew, Breakstone & Ortega 2016.

³² Veijola, Julkunen & Rautiainen 2019, 54.

³³ Käsitellään kappaleessa 3.1.

opetuksessa sekä *Näinkö historiaa opitaan?* (2020), jossa käsitellään esimerkkien avulla historian opetusta ja sen tulevaisuutta 2020-luvulla. *Näinkö historiaa opitaan?* teoksessa otetaan myös enemmän kantaa opetukseen, esimerkiksi kritisoimalla ylioppilaskirjoitusten vaikutusta historian opetukseen. Molemmat teokset sisältävät tehtäväesimerkkejä, ja erityisesti *Näinkö historiaa opitaan?* -teoksessa tehtäväesimerkkejä pohjustetaan omilla alaluvuilla. Esimerkiksi kolmannessa luvussa ”*Historiallisen ajattelun harjoittelu alkaa peruskoulussa*” pohditaan erityisesti yläkoululaisten osaamista, mutta luvun viimeinen alaluku ”*N-sana historianopetuksessa*”, joka johdattelee tehtäväesimerkkiin, tuntuu todella irralliselta kokonaiskuvaa verratessa.³⁴

Anna Veijola on käsitellyt omissa artikkeleissaan niin historiallista ajattelua kuin historian tekstitaitoja.³⁵ Veijola on ollut mukana tekemässä historian oppikirjoja ja opettajille suunnattuja oppaita. Veijola on Simo Mikkosen kanssa historian opettajille suunnatussa teoksessa *Lähteillä: Historian taitoja oppitunneille* (2019) käsitellyt historiallista ajattelua Seixasin historiallisen ajattelun osa-alueiden pohjalta. Teos tarjoaa materiaaleja opettajille samankaltaisesti, kuin Seixasin *The Big Six: Historical thinking concepts* -teoksessa. Teoksen historiallista empatiaa käsittelevä osuus nojautuu myös Endacottin ja Brooksian historiallisen empatian malliin, joten teoksessa olevat materiaalit ovat olleet itselleni inspiraation lähteenä.

Historiallista empatiaa on 2000-luvulla tutkittu runsaasti erilaisten tutkimusten muodossa opetuskokeiluista kenttätyömenetelmiin. Rantala on artikkelissaan *Assessing historical empathy through simulation – How do Finnish teacher students achieve contextual historical empathy?* (2011), joka pohjautuu tutkimukseen, jossa luokanopettajaopiskelijat osallistuivat kylmää sotaa simuloivaan peliin. Artikkelissa Rantala käsittelee erityisesti opiskelijoiden vaihtelevaa kykyä asettua menneisyyden henkilöiden rooliin. Opettajaksi opiskelevien historiakäsitystä on tutkittu Veijolan ja Mikkosen toimesta.³⁶

³⁴ Tehtäväesimerkki *N-sana historianopetuksessa*. Rantala, Puustinen, Khawaja, Van den Berg & Ouakrim-Soivio 2020, 95–101.

³⁵ Ks. esimerkiksi Veijola 2016 ja Veijola, Julkunen & Rautiainen 2019.

³⁶ Veijola & Mikkonen 2016.

He ovat myös esimerkiksi toteuttaneet opetuskokeilun lukiolaisille, jossa kokeilun keskiössä oli tutkiva oppiminen. Opetuskokeilun pohjalta näyttäisi, että lukiolaiset pyrkivät vastaamaan miten he olettavat opettajan tehtävältä hakevan.³⁷ Opettajien ja opiskelijoiden näkemyksiä historiallisesta empatiasta on tutkittu esimerkiksi Alankomaissa tuoden esille historiallisen empatian opettamisen haasteita.³⁸ Historiallista empatiaa on myös lähestytty erinäköisistä lähtökohdista, kuten silminnäkijöiden hyödyntämisestä opetuksessa³⁹ sekä roolipelaamisen mahdollisuuksista⁴⁰. Tutkimukset tarjoavat kasvatusalan ammattilaisille ja historian opetuksesta kiinnostuneille arvokasta tietoa, jonka myötä he voivat itse kehittää omia kykyjään historiallisen empatian opettamisessa. Viime vuosina lisääntynyt kiinnostus historiallista empatiaa kohtaan näkyy tutkimuksissa, mikä johtanee historiallisen empatian lisääntymisen luokkahuoneissa.

Valmiita historian oppimateriaaleja on saatavilla runsaasti, mutta tehtävien taustalla olevaa teoriaa ei oikeastaan koskaan avata lukijoille. Esimerkiksi 2000-luvun alussa valmistunut teos *Suomi kuningaskunnassa: Suomi ennen vuotta 1809* (2002) ja siihen kuuluva opettajanmateriaali ovat ensimmäisiä tutkivaan oppimiseen nojaavia oppimateriaaleja.⁴¹ Opetusmateriaalin keskiössä on ongelmälähtöisen historiantutkimusprosessin oppiminen sekä historiallisen tiedon luonteen ymmärtäminen.⁴² Oppimateriaalit sisältävät aineistojen esittelyn ja ohjeita niiden soveltamiseen opettajille. Ohjeet sisältävät oman kysymyslistan, jonka tarkoituksena on johdatella opiskelijat ongelmälähtöisen tutkimusprosessin maailmaan. Teoksessa tutkiva oppiminen ja historian taidot jäävät johdantoon, eikä yksittäisiä tapauksia pureta kuin ainoastaan sisältö edellä.⁴³ Tuoreempaa historian oppimateriaalia löytyy esimerkiksi teoksesta

³⁷ Veijola & Mikkonen 2014.

³⁸ Bartelds, Savenije & van Boxtel 2020.

³⁹ Bartelds, Savenije, van Drie & van Boxtel 2022.

⁴⁰ Endacott & Pelekanos 2014.

⁴¹ Ensimmäinen tutkivan oppimisen suomenkielinen perusteos ilmestyi vuonna 1999, joten aihe on ollut vuosituhaten vaihteessa varsin tuore. Hakkarainen, Kai; Lonka, Kirsti & Lipponen Lasse (1999) *Tutkiva oppiminen: älykkään toiminnan rajat ja niiden ylittäminen*. Helsinki: WSOY

⁴² Rautiainen, Lamberg, Jokiaho, Karonen & Vilkuna 2002, 5.

⁴³ Ks. esimerkiksi Rautiainen, Lamberg, Jokiaho, Karonen & Vilkuna 2002, 51–55.

Monilukutaidot ja tutkiva ote historia opetuksessa (2018), joka koostuu samannimisessä koulutuksessa olleiden opettajien opetuskokeiluista.

Tämän tutkielman kannalta tutkiva oppiminen on osana tehtävämateriaaleja, joten tulen nojautumaan tutkivan oppimisen perusteokseen *Tutkiva Oppiminen Käytännössä: Matkaopas Opettajille* (2005). Teos tarjoaa käytännön ohjeita tutkivan oppimisen prosessin edistämiseksi. Tutkivaa otetta opetuksessa on myös käsitelty historian opetuksen osalta Jan Löfströmin ja Matti Rautiaisen toimittamassa teoksessa *Kohti tutkivampaa historian opiskelua* (2013), johon on koottu historian ja yhteiskuntaopin aineenopettajaopinnoissa valmistettuja opiskelijoiden oppikokonaisuuksia. Rautiainen on ollut myös mukana toimittamassa esimerkiksi Jyväskylän yliopiston Opettajankoulutuslaitoksen kurssin loppuraporteista koottua tutkivan oppimisen teosta, jossa alan opiskelijat esittelevät omia projekteja alakoulun puolella.⁴⁴

Millainen on tämän tutkielman paikka historian pedagogian kirjallisuudessa? Oppimateriaalia historian oppitunneille on luotu ja käsitelty useissa erinäköisissä maisterintutkielmissa. Esimerkiksi Jyväskylän yliopistosta kasvatustieteiden puolelta Linda Laurilan maisterintutkielma vuodelta 2023 käsittelee historiallista ajattelua alakoulun kontekstissa ja tutkimuksen tuloksena on oppimateriaalikonaisuus, jonka keskiössä on historiallinen ajattelu.⁴⁵ Historian puolelta opetusmateriaaleja tarjoava maisterintutkielma on Timo Ahvenaisen maisterintutkielma, jossa on keskitytty demokratiakasvatukseen historian opetuksessa, luoden useita erillisiä ja irrallisia opetuskokonaisuuksia.⁴⁶ Oma tutkielmani sijoittuukin edellä mainittujen esimerkki maisterintutkimien välimaastoon, keskittyen oppimateriaalin luomiseen ja niiden taustalla vaikuttaviin teorioihin ja menetelmiin.

⁴⁴ Veijola, Anna & Matti Rautiainen & Sanni Kupiainen & Simo Mikkonen (2018). *Monilukutaidot Ja Tutkiva Ote Historian Opetuksessa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

⁴⁵ Laurila, Linda 2023. Historiallisen ajattelun opettaminen alakoulun historian opetuksessa. Jyväskylän yliopisto.

⁴⁶ Ahvenainen, Timo 2013. Elävä kuva historian järkäleistä: Oppimateriaalipaketti demokratian historiasta lukion historianopetukseen. Jyväskylän yliopisto

1.3 Tehtävämateriaalit ja tutkielman tavoite

Historialliseen empatiaan ja tutkivaan oppimiseen nojautuvia materiaaleja on tarjolla, mutta tarkoitukseni on purkaa valmistamani tehtävämateriaalit teoria- ja tutkimuskirjallisuuden avulla, ja tarjota näin huomattavasti syvällisempi näkökulma tehtävien käsittelyyn. Tutkielman tavoitteena on tarjota opetukseen käytettävää materiaalia, jonka lähtökohtana on historiallisen empatian taidon harjoittelu. Tavoitteena on rakentaa tehtävämateriaalit ensisijaisesti historiallinen empatia keskiössä ja tarjota samalla vaihteleva kattaus erilaisia historiallisia aineistoja.

Koska historiallinen empatia on osa historiallista ajattelua, monissa opettajille suunnatuissa oppaissa on nykyään enemmän valmiita tehtäviä myös historiallisen empatian opettamiseen, johtuen taitopainotteisen opetuksen lisääntymisestä. Opetussuunnitelmissa korostuu historian oppiaineen osalta nykyisyyden ymmärtäminen, ja historiallinen empatia tukeekin taitoa tarkastella asioita monista eri näkökulmista, mikä auttaa oppilaita ymmärtämään yhteiskunnan moninaisuutta.⁴⁷ Historian opetussuunnitelmissa oppiaineen tehtäviin kuuluu historiallisten lähteiden kriittisen tulkittamisen opettaminen.⁴⁸ Usein historian tehtävien keskiöstä löytyykin historiallisia lähteitä, joita oppilaat pääsevät tulkitsemaan. Kyky tulkita historiallisia lähteitä kehittyy ainoastaan harjoittelun kautta⁴⁹, minkä takia jokaisessa tehtävämateriaalin keskiössä on joukko alkuperäislähteitä. Alkuperäislähteet ovat sidoksissa tehtävämateriaalien teemaan tarjoten lähteitä muistelmista virallisiin asiakirjoihin. Tehtävämateriaalit ovat eroteltu toisistaan lähestymistapansa myötä. Niissä tarkastellaan omaa teemaa yksilön, yhteiskuntaluokan ja kansakunnan tasoilta, kattaen erilaisia alkuperäislähteitä. Aiheet ovat valittu sopimaan niin peruskouluun kuin lukioon hyödyntämällä opetussuunnitelmien sisältötavoitteita. Tehtävämateriaalien aiheet eroavat toisistaan, käsitellen ensimmäisen maailmansodan syttymistä, Porvoon valtiopäiviä sekä villin lännen pyssysankaria.

⁴⁷ Rantala & Ahonen 2015, 186.

⁴⁸ Opetushallitus 2014, 415 & Opetushallitus 2019, 280–281.

⁴⁹ Rantala & Ahonen 2015, 159.

Endacott on tuonut esille käsitellessään tehtävissä käytettäviä aineistoja, että niin primääri- kuin myös sekundäärilähteiden, täytyy olla riittäviä tukemaan historiallista kontekstualisointia, perspektiivin ottoa sekä affektiivista yhteyttä.⁵⁰ Olenkin valinnut tehtävämateriaaleihin tästä syystä toisistaan erilaisia primääri- ja sekundäärilähteitä.⁵¹ Tehtävämateriaalit ovat laajuudeltaan soveltuvia suorittaa yhden tai kahden oppitunnin puitteissa, ja tarjoavat mahdollisuuden myös soveltamiseen. Esimerkiksi lähdeaineistoja voi tuoda mukaan tehtävään lisää tai luoda uusia kysymyksiä. Tehtävämateriaaleja ei ole lajiteltu perusopetuksessa tai lukiossa käytettävyyden mukaan, koska historian taidot sekä historiallinen empatia ovat sidoksissa molempien asteiden opetussuunnitelmissa. Siksi olen pyrkinyt luomaan tehtävämateriaalit aiheiltaan sekä taitovaatimuksiltaan sopiviksi niin yläkouluun sekä lukioon käytettäviksi. Tehtävämateriaalini eivät seuraa tutkivan oppimisen pedagogista mallia⁵², vaan tutkiva oppiminen toimii lähestymistapana, jossa oppilaiden aktiivinen rooli tiedon hankinnassa ja sen hyödyntämistä uusissa tilanteissa on arvioinnin keskiössä.

1.4 Tutkimuskysymys ja menetelmät

Opetussuunnitelmat ovat korostaneet historian tulkinnallista luonnetta jo useamman vuosikymmenen ajan. Peruskoulu- ja lukio-opetuksessa sisältötiedot ovat kuitenkin edelleen todella keskeisessä roolissa, mikä näkyy esimerkiksi yliopistoon historiaa opiskelemaan hakeutuvien opiskelijoiden taidoissa.⁵³ Historiatiedon tulkinnallisuuden totuttavat työskentelytavat vaativat oman aikansa, mikä saattaa vaatia sisältöteitojen karsimista.⁵⁴ Historiallisen ajattelun taitojen opettelu perustuu laadukkaaseen opetusmateriaaliin⁵⁵, mikä on myös tämä tutkielman tavoite.

⁵⁰ Endacott & Brooks 2013, 45.

⁵¹ Ks. Liitteet 1–11.

⁵² Käsitellään luvussa 3 laajemmin.

⁵³ Veijola & Mikkonen 2016, 18–19.

⁵⁴ Rantala & van den Berg 2013.

⁵⁵ Ouakrim-Soivio & van den Berg 2022, 61.

Tutkielmassani tehtävämateriaalien valmistamisen taustalla oleva ongelmalähtöinen tutkimuskysymys on:

Mitkä ovat valmistamani tehtävämateriaalien potentiaaliset haasteet ja mahdollisuudet historiallisen empatian edistämisessä peruskoulun ja lukion opetuksessa?

Kyetäkseni vastaamaan kysymykseen pohjustan tehtävämateriaalejani kirjallisuuteen historiallisesta ajattelusta ja historiallisesta empatiasta sekä opetussuunnitelmien tavoitteita hyödyntäen. Mahdolliset haasteet ja mahdollisuudet tulevat esille osittain automaattisesti käsitellessäni tehtävämateriaaleja luvuissa 4–6, sekä syvällisemmin pohdinta osuudessa.

Seuraavassa luvussa syvennyttään historian opetukseen tarkastelemalla historiallisen ajattelun kehitystä ja käyttöä opetuksessa. Tämän luvun tarkoitus on toimia taustoittavana. Luvussa kolme luon teoreettisen pohjan tehtävämateriaaleilleni, käsitellen historiallista empatiaa sekä tutkivaa oppimista tukeutuen aiemmin käsiteltyyn kirjallisuuteen. Luvussa myös pohjustan tehtävämateriaaleja sekä niiden arviointia. Seuraavat luvut koostuvat tehtävämateriaaleista, joista jokainen on omana lukuna, sisältäen tehtävän kulun, taustalla olevaa teoriaa sekä tehtävässä käytettävät alkuperäislähteet, jotka löytyvät liitteinä tutkielman lopusta. Jokaisesta tehtävämateriaalista on liitettynä myös tiivistetympi ja opetuskäyttöön suunniteltu muutaman sivun laajuinen ohje, josta tulee ilmi tehtävän tavoitteet ja suorittaminen selkeämmin esille.⁵⁶

⁵⁶ Ks. Liitteet 13–15.

2 HISTORIAN OPETUS

2.1 Historian opetuksen tavoitteet

”Historianopetusta on enemmän kuin historiankirjoituksen verso. Se on toimintaa tutkimuksen, julkisen historiakulttuurin ja kollektiivisen muistin ristivedossa.”⁵⁷ Näin historianopetusta ovat määritelleet Rantala ja Ahonen. Opetussuunnitelmissa historian opetuksen tehtävänä on syventää oppilaiden käsitystä tiedon historiallisen luonteesta sekä historian vaikutuksesta nykyisyyteen. Opetussuunnitelmat määrittelevät miten opetus järjestetään, ja ne ovat virkamiesten sekä opettajien laatimia koulunkäynnin tavoitteita määrittäviä ohjausasiakirjoja.⁵⁸ Opetushallituksella on valta päättää eri oppiaineiden ja aihekokonaisuuksien opetuksen tavoitteista sekä keskeisestä sisällöstä.⁵⁹ Laatiessaan opetussuunnitelmia Opetushallitus noudattaa valtioneuvoston tuntijakopäätöstä, mihin vaikuttaa yhteiskunnassa esillä olevat muutostarpeet.⁶⁰ Opetussuunnitelmat ovat kokonaisuudessaan laaja kuvaus opiskelun eri ulottuvuuksista sisältäen tavoitteita, sisältöjä sekä arvioinnin ohjeita.⁶¹

⁵⁷ Rantala & Ahonen 2015, 9.

⁵⁸ Rantala & Ahonen 2015, 97.

⁵⁹ Perusopetuslaki 14 §.

⁶⁰ Rantala & Ahonen 2015, 97 & 111.

⁶¹ Rantala & Ahonen 2015, 98.

Selkeä ero, joka perusopetuksen ja lukion opetussuunnitelmien välillä, on historiallisen ajattelun käyttäminen oppiaineen tehtävää kuvaillessa. Perusopetuksen opetussuunnitelmassa ei vuosiluokkien 7–9 oppiaineen tehtävässä mainita historiallista ajattelua suoraan, kun taas lukion opetussuunnitelmassa historiallinen ajattelun vahvistaminen on yksi tärkeimmistä opetuksen tehtävistä.⁶² Kuitenkin perusopetuksen opetussuunnitelmassa historiallinen ajattelu tulee ilmi oppiaineen arvioinnissa sekä tavoitteissa. Perusopetuksen opetussuunnitelmassa historian oppiaineen tavoitteissa keskeisessä roolissa on tutkimuksellisten työtapojen korostaminen, kuten esimerkiksi historiallisten lähteiden kanssa työskenteleminen.⁶³ Vaikka käsitettä historiallinen ajattelu ei käytetä perusopetuksen opetussuunnitelmassa, on esimerkiksi historiallinen empatia mainittu oppiaineen arvioinnissa niin kuudennen vuosiluokan kuin peruskoulun päätteeksi saatavassa arvioinnissa.⁶⁴

Nykyisessä perusopetuksen opetussuunnitelmassa historian opetuksen tehtävä on jaettu kolmeen tavoitteeseen: *kehittää oppilaiden historiatietoisuutta ja kulttuurien tuntemusta, kannustaa heitä omaksumaan vastuullisen kansalaisuuden periaatteet sekä kehittää historian tekstitaitoja, eli yksinkertaisimmillaan taitoa lukea lähteitä ja tiedon tuottamista niiden pohjalta.*⁶⁵ Veijola on artikkelissaan (2016) avannut juurikin historiatietoisuuden sekä historian tekstitaitojen merkitystä taitopohjaisen historianopetuksen kontekstissa.

Tavoitteiden puolesta perusopetuksen opetussuunnitelmassa historian opetuksen tavoitteet ovat jaettu neljään osioon: **1. Merkitys, arvot ja asenteet**, joiden keskiöissä on oppilaan kiinnostus historiasta tieteenalana ja identiteettiä rakentavana aineena. **2. Tiedon hankkiminen menneisyydestä**, joka näyttäytyy lähteiden kanssa työskenteleminen ja historiallisen tiedon tulkittavuuden ymmärtämisenä. **3. Historian ilmiöiden ymmärtäminen**, jossa painotetaan historiallisen ajan, syy- ja seuraussuhteiden,

⁶² Opetushallitus 2014, 415 & Opetushallitus 2019, 280.

⁶³ Opetushallitus 2014, 416.

⁶⁴ Opetushallitus 2014, 259 & 417.

⁶⁵ Veijola 2016, 6 & 13 & Opetushallitus 2014, 415.

muutoksen ja jatkuvuuden sekä ihmisten toiminnan (historiallinen empatia) ymmärtämistä. **4. Historiallisen tiedon käyttäminen**, joka keskittyy oppilaiden kykyyn selittää omin sanoin ihmisten toiminnan tarkoituksenperiä, tiedon tulkittavuutta sekä käyttöä hyödyntäen historialle ominaisilla käsitteillä.⁶⁶

Lukion opetussuunnitelmassa historian oppiaineen tehtävä on vahvistaa opiskelijoiden yleissivistystä, tarjota edellytyksiä ymmärtää nykyisyyttä ja maailmaa sekä syventää yksilöllistä, kansallista, eurooppalaista ja globaalia identiteettiä ja tukea kasvua aktiiviseksi yhteiskunnan jäseneksi.⁶⁷ Yleiset tavoitteet heijastelevat perusopetuksen opetussuunnitelmaa syventäen osaamistavoitteita. Opetussuunnitelman tavoitteissa heijastuu historiallisen ajattelun korostaminen, kuten myös perusopetuksen opetussuunnitelmassa. Lukion historian opetus koostuu kolmesta pakollisesta kurssista ja kolmesta valtakunnallisesta valinnaiskurssista.⁶⁸ Aihealueiltaan kurssit käsittelevät samoja sisältöjä kuin peruskoulun puolella. Ensimmäinen kurssi käsittelee ihmisten suhdetta ympäristöön ja yhteiskunnallista kehitystä. Toinen kurssi käsittelee kansainvälisen politiikan ilmiöitä 1800-luvulta nykypäivään ja kolmannessa kurssissa tutustutaan itsenäisen Suomen historiaan. Valinnaiskurssit koostuvat eurooppalaisesta kulttuuriperinnöstä, Suomen alueesta Ruotsin vallan aikana sekä kulttuurien kohtaamista käsittelevään kokonaisuuteen.⁶⁹

2.2 Historiallinen ajattelu historian opetuksessa

Suomessa opetussuunnitelmat ovat luonteeltaan alkaneet korostamaan historian taitoja vuoden 1985 lukion opetussuunnitelman ja vuoden 1994 perusopetuksen opetussuunnitelman myötä. Aiemmin sisältöjen merkitys on ollut keskeisimmässä roolissa,

⁶⁶ Opetushallitus 2014, 415–416. & Veijola 2016, 7.

⁶⁷ Opetushallitus 2019, 280.

⁶⁸ Opetushallitus 2019, 284–289.

⁶⁹ Opetushallitus 2019, 284–289. & Rantala, Puustinen, Khawaja, Van den Berg & Ouakrim-Soivio 2020, 108.

niin perusopetuksen kuin lukion puolella.⁷⁰ Vuoden 2004 perusopetuksen opetus-
suunnitelmauudistus antoi taidoille omat arviointikriteerit, mikä voidaan myös
nähdä ajankohtana taitopainotteiseen opetukseen siirtymisessä. Perusopetuksen ope-
tussuunnitelmauudistuksen myötä 1990-luvulla opettajilla on ollut mahdollisuus kes-
kittyä harvemmin sisältöön, mutta opetusperinteet sekä oppikirjojen sisältötarjonta
ovat hidastaneet siirtymistä sisältöpainotteisesta opetuksesta taitopainotteisempaan
opetukseen.⁷¹

Vaikka historiallisen ajattelun painottaminen lukion opetussuunnitelmissa esiintyi jo
1980-luvulla, mutta 1994 opetussuunnitelman perusteissa mainittiin ja tarjottiin opet-
tajille ensimmäistä kertaa mahdollisuus taitotavoitteiden mukaiseen opetukseen.⁷²
Suomessa historia on oppiaineena säilyttänyt asemansa omana oppiaineena, mutta
oppiaineen asema on vaihdellut muualla maailmassa. Yhteiskuntaoppi oli Suomessa
historian osa-alueena opetussuunnitelmissa 2000-luvulle saakka, kunnes yhteiskunta-
oppi erkaantui omaksi oppiaineeksi. Samoin Ruotsissa historia on ajoittain yhdistetty
yhteiskuntatiedon kanssa, ja useissa maissa ihmis- ja yhteiskunta-aineet muodostavat
oman yhteisen oppiaineryhmän.⁷³

Lukiokoulutuksessa ylioppilastutkinnolla on edelleen suuri painoarvo. Ylioppilastut-
kinnon tulosten nähdään kertovan nuorten opiskelutaidoista, kuin myös koulun ja
opetuksen tasosta. Vuonna 2006 ainereaalin tulo ylioppilaskokeisiin ja samanaikai-
sesti vallinnut konstruktiiivinen oppimiskäsitys muuttivat historiantehtävien luon-
netta enemmän omaa ajattelua vaativiin tehtäviin. Opetuksen vieminen taitopainot-
teisempaan suuntaan helpotti siirtymistä temaattisiin kursseihin.⁷⁴ Vallitsevat ope-
tus- ja arviointikäytänteet eivät vastaa tavoitetta historiallisen ajattelun ja tekstitaito-
jen harjoittelemisesta, koska erityisesti lukioissa opetusta ohjaa ylioppilaskokeet.⁷⁵

⁷⁰ Rantala & Ahonen 2015, 110.

⁷¹ Rantala & Ahonen 2015, 113–114.

⁷² Rantala & Ahonen 2015, 121.

⁷³ Rantala & Ahonen 2015, 98.

⁷⁴ Rantala & Ahonen 2015, 122.

⁷⁵ Puustinen, Paldanius & Luukka 2020, 13.

Historian opetuksen määrä on myös laskenut lukioissa puoleen siitä mitä se on ollut 1990-luvun alussa, jolloin oli kuusi pakollista kurssia nykyisen kolmen sijaan.⁷⁶

Historian opetuksen siirtyminen taitopohjaisempaan opetukseen tarkoittaa myös arvioinnin muuttumista. Perusopetuksen opetussuunnitelmassa sisältöjen muistamisen sijasta arvioinnissa tulisi kiinnittää huomiota tiedon soveltamiseen ja historiallisen ajattelun hallintaan. Opetussuunnitelmassa myös korostetaan arvioinnissa oppilaiden monimuotoisia työskentelytapoja kirjallisten tehtävien ohella.⁷⁷ Lukion opetussuunnitelmassa arviointi keskittyy yleisten tavoitteiden saavuttamiseen tavoitteita ja sisältöjä painottaen. Lukion opetussuunnitelmassa arvioinnissa korostuu monipuolinen osaamisen näyttäminen sekä kyky soveltaa osaamista.⁷⁸ Historiallisen tiedon käyttäminen ja soveltaminen omien tulkintojen tekemisessä korostuu enemmän kuin perusopetuksen opetussuunnitelmassa.

⁷⁶ Rautiainen, Räikkönen, Veijola & Mikkonen 2020, 70.

⁷⁷ Opetushallitus 2014, 417.

⁷⁸ Opetushallitus 2019, 283.

3 TEHTÄVÄMATERIAALIEN TEOREETTISET JA KÄYTÄNNÖLLISET LÄHTÖKOHDAT

3.1 Historiallinen empatia

”Enhän vain ole laittanut tutkimukseni kohteena olevia ihmisiä ajattelemaan ja toimimaan oman kulttuurini edellyttämällä tavalla?” on kysymys, jota historiantutkijat eivät voi jättää esittämättä itselleen.⁷⁹ Historioitsijan päätyessään tilanteeseen, jossa hänen täytyisi kysyä näin itseltään vaatii se ensinnäkin lähdeaineiston, jota tarkastella. Jotta lähdeaineistosta saadaan esiin tulkintoja, tarvitaan kykyä kontekstualisoida, eli kykyä sijoittaa lähteitä historialliseen ympäristöön ja siitä käsin niiden tulkitsemista.⁸⁰ Eli tarvitaan kykyä huomioida historiallinen perspektiivi, eli menneisyyden henkilön näkökulman tarkasteleminen, mukaan tutkimukseen. Ihmiset omaksuvat helposti omasta kulttuuristaan käsityksiään menneisyyteen, eli anakronismeja. Jorma Kalela korostaa, että välttääkseen näitä tahattomia anakronismeja, kannattaa tutkimuskohde ajatella sijaitsevan vieraassa kulttuurissa.⁸¹ Osittain kyseistä taitoa opetussuunnitelmat korostavat *historiallisella empatialla* eli kyvyllä tarkastella menneisyyden ihmisiä

⁷⁹ Kalela 2002, 88.

⁸⁰ Veijola, Sulkunen & Rautiainen 2019, 54.

⁸¹ Kalela 2002, 104.

heidän ympäristöstään käsin, jolloin on tärkeää välttää tuomasta nykypäivää menneisyyteen.

Koska historia selittää ihmisten toimintaa, on historiallisen henkilön asemaan asettuminen tärkeä oppia. Historiallisen empatian käsite on kuulunut historian opetukseen jo useiden vuosikymmenien ajan, perustuen ajatukseen, jossa mielikuviutus on vahvuus rakennettaessa historiaa, jota olisi saattanut olla olemassa, muttei koskaan ollut.⁸² Historiallisen empatian käsite löytyy niin perusopetuksen kuin lukion opetussuunnitelmista. Empatian alkuperä on kreikan kielessä, jossa *em pathos* tarkoittaa kykyä omaksua toisen henkilön näkökulma ja ymmärtää toisten tunteita. Empatiaa käsitellessä on hyvä myös huomioida, ettei empatia ole sympatian tapaan myötätuntoa. Jos sympatia on ”kansan tuntemista”, on empatia toisen sisäistä ymmärtämistä.⁸³ Sympatian ja empatian käsitteiden sekoittuminen on arkipuheessa yleistä, mutta yksinkertaistettuna sympatia on tahatonta reagoitua toisen tunteisiin ja empatia taas tarkoituksellista toisen näkökulmasta tarkastelua.⁸⁴ Historiallisella empatialla tarkoitetaan kykyä tarkastella menneisyyden ihmistä hänen omasta toimintaympäristöstään käsin.⁸⁵ Kuitenkaan pelkästään menneisyyden ihmisen kenkiin astuminen ja ymmärrys käsiteltävästä ajasta ei riitä historialliseen empatiaan. Historiallisessa empatiassa on pitkään keskitytty kognitiivisiin toimintoihin, kuten kontekstualisointiin ja useiden näkökulmien tutkimiseen. Tuoreemmissa julkaisuissa historiallisen empatian affektiivinen puoli korostuu yhä useammin.⁸⁶

⁸² Rautiainen & Veijola 2019, 71.

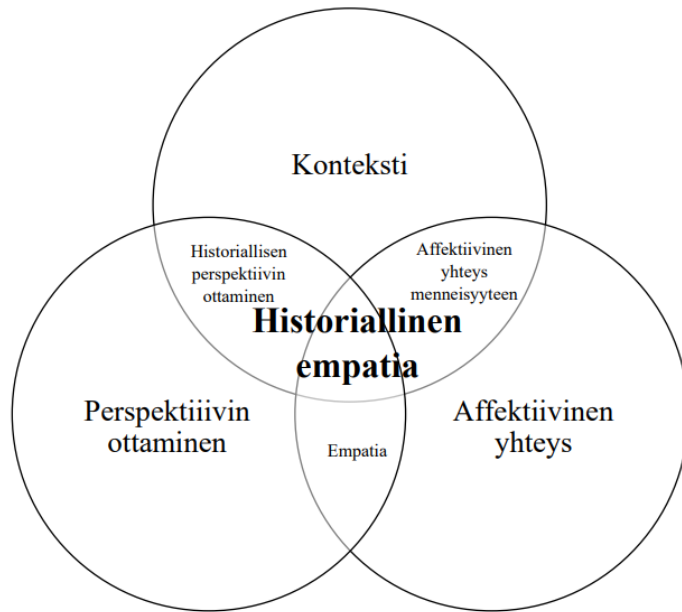
⁸³ Leskelä-Kärki 2012, 45.

⁸⁴ Cuff, Brown, Taylor & Howat 2016, 5.

⁸⁵ Veijola & Mikkonen 2019, 101.

⁸⁶ Bartelds, Savenije, van Drie & van Boxtel 2022, 2.

KUVIO 2 Historiallinen empatia



Lähde: Endacott & Brooks 2013, 44.

3.1.1 Affektiivinen yhteys

Historiallinen empatia vaatii oppilailta affektiivisen yhteyden⁸⁷, jotta he kykenisivät ymmärtämään menneisyyden ihmisiä, heidän elämäkokemuksiaan, päätöksiään ja toimiaan.⁸⁸ Affektiivinen yhteys menneisyyden ihmisiin auttaa ymmärtämään niin aikalaisia kuin itseämme.⁸⁹ Elisa Aaltola on teoksessa *Empatia: Myötäelämisen tiede* avannut affektiivisen empatian käsitettä: "affektiivinen empatia on kokemusten ja tunteiden jakamista sekä siirtymistä itseemme: toisen hätä herättää häntä ja onnellisuus onnellisuutta." Aaltola korostaa, että koettu tunnetila ei välttämättä vastaa toisen kokemaa tunnetta, esimerkiksi toisen kokiessa surua, koemme itsellemme ominaista surua.⁹⁰ Aaltola myös korostaa, että affektiivinen empatia täytyy erottaa

⁸⁷ Ks. Kuvio 2 selkeyttämään historiallisen empatian ja affektiivisen yhteyden suhdetta.

⁸⁸ Endacott & Brooks 2013, 43.

⁸⁹ Rautiainen & Veijola 2019, 84.

⁹⁰ Aaltola & Keto, 2018.

tunnetarttuvuudesta, joka on enemmän tiedostamatonta, kun taas affektiiviseen empatiaan liittyy tietoa siitä miksi ja mitä tapahtuu.⁹¹

Suomessa historiallisen empatian oppimisen merkitys perustuu perusopetuksesta lähtien ajatukseen, että menneen ajan ihmisen asemaan eläytymisellä pystytään ymmärtämään ihmisen toiminnan motiiveja.⁹² Tuoreimmista historiallista empatiaa käsittelevissä tutkimuksissa on kiinnitetty huomiota henkilökohtaiseen yhteyteen, kiinnostuksen osoittamiseen erinäisiin historiallisiin toimijoihin, heistä välittämiseen, samaistumiseen sekä sympatisoimiseen, rohkaisemaan nöyryyteen ja osallisuuden tuntemiseen.⁹³ Käsite on kuitenkin saanut osakseen paljonkin kritiikkiä, ja osa tutkijoista on nähnytkin historiallisen empatian ensisijaisesti kognitiivisena konstruktiona, ja tästä syystä se on nähty vastineena historiallisen perspektiivin ottamisena, mikä on historiallisen empatian merkittävä osa.⁹⁴ Osa tutkijoista ja pedagogeista ovat vastustaneet historiallisen empatian opettamista väittäen sen olevan keinotekoinen käsite.⁹⁵ Kritiikki historiallista empatiaa kohtaan on tarpeetonta, koska erilaisten näkökulmien tarkastelu on elintärkeää laadukkaalle historiantutkimukselle. James Endacott ja Sarah Brooks ovat todenneet, ettei historiallisen perspektiivin ottaminen yksinään ole historiallisen empatian harjoittamista.⁹⁶ Jotta oppilaat kykenevät tulkitsemaan mennyttä ”oikeudenmukaisesti”, on kontekstualisointi tärkeää. Muuten menneisyyden ihmiset saattavat näyttäytyä pahoina roistoina tai nuhteettomina, eikä ihmisinä, jotka ovat tehneet valintoja ja erheitä.⁹⁷ Kontekstualisointi helpottaa myös havaitsemaan mahdollisuuksien ja valintojen määrän rajallisuutta menneisyydessä, ja tärkeää olisi myös huomioida aikalaisten oikeudenkäsitelmien eroavaisuus nykypäivään.⁹⁸

⁹¹ Aaltola & Keto, 2018.

⁹² Rautiainen & Veijola 2019, 71.

⁹³ Bartelds, Savenije, van Drie & van Boxtel 2022, 2.

⁹⁴ Endacott & Brooks 2013, 42.

⁹⁵ Rantala 2011, 60.

⁹⁶ Endacott & Brooks 2013, 42–43. Veijola & Mikkonen 2019, 102.

⁹⁷ Seixas & Morton 2013, 180.

⁹⁸ Seixas & Morton 2013, 181.

Jason Endacott on artikkelissaan *Reconsidering Affective Engagement in Historical Empathy* (2013) tutkinut kuinka opiskelijat voivat samanaikaisesti harjoittaa historiallista empatiaa sekä kognitiivisena että affektiivisena toimintona. Kyseisessä artikkelissa Endacott pyrkii vastaamaan kysymyksiin ”Kuinka opettaja voi rohkaista affektiivista yhteyttä?” sekä ”Miten voimme havaita oppilaiden affektiivisen yhteyden?” kirjallisuutta hyödyntäen.⁹⁹ Vastataksaan ensimmäiseen kysymykseen, Endacott hyödyntää Elizabeth Yeagerin, Stuart Fosterin ja Sean Maleyn artikkelia¹⁰⁰ vuodelta 1998, jonka mukaan on olemassa neljä vaihetta, joita tarvitaan affektiiviseen yhteyteen. Kyseiset vaiheet ovat: historiallisen tapahtuman esittely, joka edellyttää analyysia ihmisen toiminnasta; historiallisen kontekstin ja kronologian ymmärryksen kehittäminen; historiallisten lähteiden tulkinta sekä narratiivisen viitekehyksen rakentaminen, jonka kautta historialliset johtopäätökset saavutetaan.¹⁰¹ Endacott myös tuo esille, että Barton ja Levstik ovat lisänneet viidenneksi vaiheeksi tiedon kontekstualisoinnin, jossa oppilaat tarkastelevat, mitä he ovat oppineet tekemistään harjoituksistaan laajemmassa historiallisessa kontekstissa.¹⁰² Toiseen kysymykseen vastataksaan Endacott hyödyntää amerikkalaisen psykologin Martin Hoffmanin artikkeleita käsitellessään empaattisia reaktioita ja rakentaakseen tutkimuksensa teoreettista perustaa. Tämän tutkielman puitteissa en lähde avaamaan empatiaa enempää, vaan keskityn empatiaan ainoastaan historiallisen ajattelun kontekstissa.

Vaikka historiallisen empatian nykyään samaa huomio tieteellisissä julkaisuissa on lisääntymään päin, ei kuitenkaan ole vielä täysin selvää kuinka affektiivista yhteyttä tulisi opettaa tai oppia.¹⁰³ Kuitenkin empatia on todella tärkeä taito kehittää nykypäivän yhteiskunnassa, ja harjoitellessaan asettumista menneisyyden ihmisten asemaan historiallisessa kontekstissa, tarjoaa se mahdollisuuden opetella empatian taitoja tulevaisuutta varten. Perusopetuksen ja lukion opetussuunnitelmassa yhdeksi historian

⁹⁹ Endacott 2010, 9–13.

¹⁰⁰ Why people in the past acted as they did: An exploratory study in historical empathy (1998).

¹⁰¹ Endacott 2010, 9–11.

¹⁰² Endacott 2010, 12.

¹⁰³ Bartelds, Savenije, van Drie & van Boxtel 2022, 2.

oppiaineen tehtäväksi onkin määritelty tukea oppilaiden identiteetin kehitystä ja eettiseen toimijuuteen kasvua, jota empatiataitojen harjoittelu edistää.¹⁰⁴

3.1.2 Historiallinen empatia käytännössä

Mutta milloin on sopivaa edistää historiallista empatiaa opetuksessa? Saadakseen oppilaat mukaan historiallista empatiaa vaativiin tehtäviin, vaati se opettajalta syvällistä tietoa käsiteltävistä historiallisista konteksteista sekä toimijoista. Historiallista empatiaa vaativissa tehtävissä on opettajien myös tärkeää kyetä hahmottamaan oppilaiden omat taustatiedot aiheesta sekä erityisesti oppilaiden tuomat omat perspektiivit tehtävään.¹⁰⁵ Oppilaiden olisi hyvä olla kykeneviä ymmärtämään omat rajoituksensa hahmottaakseen historiallisen henkilön perspektiivi, mutta tutkijat ovat osoittaneet, että jopa alakouluikäiset ovat kehityksellisesti kykeneviä omaksumaan muiden näkökulmia.¹⁰⁶

Historiallisen henkilön kokemien kokemusten ja samankaltaisten omien kokemusten hyödyntäminen voi edesauttaa löytämään affektiivisen yhteyden. Erityisesti, kun historiallista empatiaa harjoitetaan ensimmäistä kertaa oppilaiden kanssa. Tällöin olisi hyvä suunnitella toimintaa, joka pyrkisi herättelemään oppilaita pohtimaan omien menneiden kokemusten kautta historiallisen henkilön kokemuksia. Voi olla myös mahdollista, että kun historiallisen henkilön kokemukset ovat erityisen kauheita tai traumaattisia, saattavat oppilaat kokea tahattomasti myötätuntoa enemmän kuin empatiaa heitä kohtaan. Tällöin on mahdollista, että oppilaat "tuovat" omat tunteensa historialliseen henkilöön sen sijaan, että yrittäisivät ymmärtää heitä.¹⁰⁷ Tätä haastetta käsitellään lisää tehtävämateriaaleja avatessa luvuissa 4–6. Wineburg on pyrkinyt sanoittamaan tätä "yhteyttä" menneisyyteen: "meidän on tunnettava samankaltaisuutta

¹⁰⁴ Opetushallitus 2014, 415 & Opetushallitus 2019, 281.

¹⁰⁵ Bain 2015, 69.

¹⁰⁶ Endacott & Brooks 2013, 45–46.

¹⁰⁷ Endacott 2010, 10. Endacott & Brooks 2013, 46.

tutkimiemme ihmisten kanssa, sillä juuri se herättää meidän mielenkiintomme ja saa meidät tuntemaan olevan ”yhteydessä” menneisyyteen.”¹⁰⁸

Hanna Bartelds, Geerte M. Savenije, Jannet van Drie ja Carla van Boxtel ovat artikkelissaan ”*Using eyewitnesses to promote students’ understanding of empathy in the history classroom*” luoneet kuusi periaatetta historiallisen empatian edistämiseen oppitunneilla.¹⁰⁹ Kyseisiä periaatteita he käyttivät luodessaan oppitunteja omaa tutkimustaan varten. Tutkimuksessaan he tarkastelivat, tarjosivatko silminnäkiäjät oppitunneilla oppilaille lisää luottamusta empatiakykyyn ja pitivätkö oppilaat empatiaa tärkeänä opia.

Ensimmäinen heidän luomasta kuudesta periaatteesta historiallisen empatian edistämiseksi on **1. historiallisen kontekstin tarjoaminen**. Mitä enemmän kontekstillistä tietoa oppilailla on, sitä helpompi heidän on tuntea empatiaa menneisyyden ihmisiä kohtaan. **2. Kehitä opiskelijoiden tietoisuutta omasta asemastaan**. Oppilaille on tärkeää huomauttaa, että heidän omaan perspektiiviinsä vaikuttaa aika, paikka ja kulttuuri, jossa he elävät. Erityisesti opettajien täytyy antaa oppilaille tilaa ilmaista tunteitaan historiallisesta sisällöstä, jotta he voivat tehdä omia moraalisia arvioita ja käyttää näitä motivoituneena toimia myös nykyhetkessä.¹¹⁰ **3. Kiinnitä huomiota moniperspektiivisyyteen**, millä viitataan ajatukseen, että historia ei ole ainoastaan yksi narratiivi, vaan historia on tulkinnallista ja subjektiivista useiden rinnakkain olevia narratiiveja historiallisista tapahtumista. **4. Henkilökohtaisiin suhteisiin oppilaiden ja historiallisten toimijoiden välillä tulee kiinnittää huomiota**. Oppilaat voivat kokea henkilökohtaista yhteyttä, kun he kokevat olevansa mukana tehtävässä tai aiheessa, kun aihe vetoaa heihin tai se vaikuttaa tosielämän tilanteelta. **5. Vetoa oppilaisiin sekä kognitiivisesti että affektiivisesti**. Kognitiivisesti oppituntien tai tehtävien tulisi kannustaa opiskelijoita hankkimaan kontekstuaalista tietoa, tutkimaan useita

¹⁰⁸ Wineburg 2001, 6.

¹⁰⁹ Bartelds, Savenije, van Drie & van Boxtel 2022, 3.

¹¹⁰ Endacott & Brooks 2013, 54.

näkökulmia ja tarkastelemaan omaa asemaansa. Affektiivisesti oppitunnit voivat herättää tunteita ja mielikuvitusta. **6. Ohjeista selkeästi mitä historiallinen ajattelu tarkoittaa sekä mihin sitä tarvitaan ja miksi se on tärkeää.**¹¹¹

3.2 Tutkiva oppiminen

Yleisesti historian opetuksesta keskustellessa keskitytään turhan usein taitojen sijasta sisältöön.¹¹² Sisältökeskeinen historianopetus ei enää vastaa nykypäivän tarpeita, eikä historian opetuksessa ole kyse, miten asiat olivat, vaan historia on työkalu, jolla voimme hahmottaa ja selittää maailmaamme.¹¹³ Luonnontieteissä oppilaat tutustuvat teoriaan ja tekevät kokeita, joiden avulla teoria näyttäytyy käytännössä, mutta historianopetuksessa on usein tyydytty kertomaan tarinoita menneestä, ja toistamaan ne takaisin paperille.¹¹⁴

Tutkivan oppimisen taustalla on näkemys ihmisen olemisesta luonnostaan tutkiva olento, jonka tutkimusvalmiuksia tulisi kehittää ja harjoittaa. Suomessa tutkiva oppiminen nousi pinnalle 1990-luvun lopulla, jolloin ilmestyi alan ensimmäinen perusteos suomeksi, *Tutkiva oppiminen: älykkään toiminnan rajat ja niiden ylittäminen* (1999)^{115,116} Tutkiva oppiminen voidaan nähdä johdonmukaisena prosessin seuraamisena, mutta myös asenteena, joka ulottuu laajemmalle kuin opetukseen ja asioiden omaksumiseen ja niiden ymmärtämiseen. Laajimmillaan tutkivan oppimisen asenne voi jatkua läpi elämän.¹¹⁷ Tutkivan oppimisen keskiössä on oppilaiden ajattelutaitojen ja

¹¹¹ Bartelds, Savenije, van Drie & van Boxtel 2022, 3.

¹¹² Veijola & Mikkonen 2019, 12.

¹¹³ Rantala, Puustinen, Khawaja, Van den Berg & Ouakrim-Soivio 2020, 16.

¹¹³ Veijola 2016, 11.

¹¹⁴ Seixas & Morton 2013, 3.

¹¹⁵ *Hakkarainen, Kai; Lonka, Kirsti & Lipponen Lasse (1999) Helsinki: WSOY.*

¹¹⁶ Löfström & Rautiainen 2013, 5.

¹¹⁷ Löfström & Rautiainen 2013, 5.

ymmärryksen kunnioittaminen, innostuksen sytyttäminen oppimiseen ja ymmärtämiseen sekä oppilaiden oppimisen tukeminen.¹¹⁸

Tutkiva oppiminen on pedagoginen malli, jonka tarkoituksena on oppimisen yhteydessä tukea asiantuntijoille tyypillistä tiedonhankintaa.¹¹⁹ Tutkiva oppiminen ohjaa oppilaita osallistumaan yhteiseen tutkimushankkeeseen sekä jakamaan tietoa ja osaa mistä. Tutkiva oppiminen pyrkii siihen, että tietoa purettaisiin ja rakennettaisiin ratkaisemalla ymmärtämiseen liittyviä tehtäviä.¹²⁰ ”Mitä tiedolla ja kysymyksillä tehdään?” on tutkivan oppimisen lähtökohta. Uutta tietoa saadessaan, esimerkiksi alkuperäislähteistä, oppilaat luovat uusia tutkimuskysymyksiä ja syventävät prosessia asteittain.¹²¹ Kriittinen suhtautuminen tietoon ja tutkimukseen ja tutkimustiedon rajojen pohdinta ovat olennainen osa tutkivaa oppimista.¹²² Merja Kuisma on väitöskirjassaan *Bliss and Curse of Autonomy: Implementing inquiry learning in a domain-specific and cross-curricular context* (2022) on tapaustutkimuksin käsitellyt tutkivaa oppimista. Tutkimuksessa havaittiin, että oppilaat saivat peruskoulussa ja lukiossa parempia oppimistuloksia silloin kun opettajajohtoisesta opetuksesta siirryttiin tutkivaa oppimista korostavaan opetukseen. Kuisman mukaan ei ole mitään syytä välttää tutkivan oppimisen soveltamista opetuksessa heikkojen oppimistuloksien pelossa.¹²³

Tutkivassa oppimisessä onnistunut tutkimustyö johtaa kokonaisuuksien ymmärtämiseen, ja tuottaa tietoa ja myös elämyksiä.¹²⁴ Se kuinka ohjattua tutkiva oppiminen on voi vaihdella. Tutkiva oppiminen voi olla avointa, jolloin oppilaat muodostavat omat tutkimuskysymyksensä sekä suunnittelevat ja työskentelevät todella itsenäisesti. Ohjatummassa tutkivassa oppimisessä opettaja ja oppilaat luovat tutkimuskysymykset yhdessä, mutta oppilaat saattavat tutkia aihetta itsenäisesti. Strukturoidussa

¹¹⁸ Hakkarainen, Bollström-Huttunen, Pyysalo & Lonka 2005, 17.

¹¹⁹ Hakkarainen, Bollström-Huttunen, Pyysalo & Lonka 2005, 29.

¹²⁰ Hakkarainen, Bollström-Huttunen, Pyysalo & Lonka 2005, 30.

¹²¹ Hakkarainen, Bollström-Huttunen, Pyysalo & Lonka 2005, 31.

¹²² Hakkarainen, Bollström-Huttunen, Pyysalo & Lonka 2005, 32.

¹²³ Kuisma 2022, 95.

¹²⁴ Hakkarainen, Bollström-Huttunen, Pyysalo & Lonka 2005, 29.

tutkivassa oppimisessa opettaja tarjoaa tutkittavan aiheen ja ohjaa tutkimusprosessia enemmän. Se voi myös olla mallinnettua, jolloin opettaja on määrittänyt tutkimuskysymykset ja niiden ratkaisemiseksi tarvittavat materiaalit sekä työtavat.¹²⁵

Tutkivassa oppimisessa oppiminen tähtää ymmärtämiseen, eli ilmiöiden selittämiseen, eikä ainoastaan asioiden ulkoa opetteluun.¹²⁶ Osalle oppilaista historia oppiaineena on ainoastaan ulkoa opeteltavia tapahtumia, henkilöitä sekä vuosilukuja. Oppiminen voi muodostua pinnalliseksi tapahtumaksi, jolloin tietoa hankitaan välittömän tarpeen vaatiessa, minkä jälkeen omaksuttu tieto tai havainto jää sisäistämättä ja unohtuu. Kyseistä oppimista on kutsuttu pintaoppimiseksi, jonka vastakohtana on syväoppiminen, jolloin oppiminen on pintatason tapahtumahistorian sijasta syvällisempää lähteiden tulkintaa.¹²⁷

Tutkivan oppimisen hyödyntäminen historiallista empatiaa kehittävässä tehtävissä on luontevaa. Tutkivan oppimisen ja historiallisen empatian keskiössä ja lähtökohtana on kontekstin luominen.¹²⁸ Historian tutkimusten pohjalla on myös kysymyksiä, joihin historiantutkijat haluavat löytää vastauksia, ja historiallisen empatian ja tutkivan oppimisen hyödyntäminen rohkaiseekin oppilaita esittämään kysymyksiä ja tekemään omia tulkintoja.¹²⁹ En kuitenkaan ole lähtenyt rakentamaan tehtävämateriaaleja tutkivan oppimisen pedagogisen mallin mukaisesti, vaan edellä mainitun tutkivan oppimisen asennetta edistäen, jolloin tehtävämateriaalit eivät esimerkiksi sisällä tutkimushankkeen aikana saadun tiedon jakamista.

¹²⁵ Sulkunen & Saario 2019.

¹²⁶ Rautiainen, Veijola & Parkkinen 2016, 130–131.

¹²⁷ Kauppinen, Rautiainen & Tarnanen 2015, 164–165.

¹²⁸ Hakkarainen, Bollström-Huttunen, Pyysalo & Lonka 2005, 30–31.

¹²⁹ Hakkarainen, Bollström-Huttunen, Pyysalo & Lonka 2005, 41.

3.3 Tehtävämateriaalit käytännössä

Edellä käsiteltyä tehtävämateriaalien teoreettista lähtökohtaa pohjustan vielä käsittelemällä tehtävämateriaaleja kokonaisuudessaan, ennen niiden yksittäistä tarkastelua. James Endacottin ja Sarah Brooksin päivittämä malli historiallisen empatian edistämiseksi on tehtävämateriaalien pohjana. Heidän mukaansa historiallisen empatian taitoa voidaan harjoittaa ainoastaan, jos seuraavat kolme ulottuvuutta huomioidaan.

1. **Historiallinen kontekstualisointi**, eli ymmärrys sosiaalisten, poliittisten ja kulttuuristen normien vaikutus tarkasteltavassa ajassa.
2. **Perspektiivin ottaminen**, eli ymmärrys menneisyyden ihmisten sosiaalisen, kulttuurisen ja älyllisen toimintaympäristöstä.
3. **Affektiivinen yhteys**, eli kyky ottaa huomioon menneisyyden ihmisten kokemuksia, toimintaa ja tunteita omien kokemusten kautta.

Kyseiset taidot ovat tärkeitä ja hyödyllisiä erillään opetettuna, mutta yhdistämällä ne, voidaan Endacottin ja Brooksin mukaan saavuttaa historiallinen empatia.¹³⁰

Arja Virta on artikkelissaan vuonna 1992 esitellyt aiempien tutkimusten pohjalta luotua historiallisen empatian kehitysluokittelua, jossa kehittyneimmässä vaiheessa empatia näyttää historioitsijan tavalta suhtautua historiaan, tarkastellen ilmiöitä niiden syntytaustaa vasten sekä avaten ilmiöitä aikakaudelle tyypillisin ajattelutavoin.¹³¹ Historiallisen empatian abstraktiuden vuoksi luokittelua voidaan pitää karkeana jakona.

¹³⁰ Endacott & Brooks 2013, 43.

¹³¹ Virta 1992, 145.

1. **Menneisyyden kokeminen synkäksi ja käsittämättömäksi.** Lapset eivät kykene selittämään rationaalisesti menneisyyden ihmisen toimintaa, vaan heistä menneisyyden ihmiset ovat toimineet järjettömästi.
2. **Stereotyyppien yleistäminen.** Menneisyyden ihmisen toiminta ja instituutioiden erilaisuus selitetään viittaamalla sovinnaisiin stereotyyppisiin selityksiin ja projisoiden omia tuntemuksia suoraan menneisyyteen.
3. **Arkiempatian soveltaminen menneeseen.** Menneisyyden tilannetta koetaan selittää järkiperustein, mutta nykyaikaisia ajatusmalleja ja omia kokemuksia projisoidaan sellaisinaan menneeseen.
4. **Rajoittunut historiallinen empatia.** Menneisyyden ihmisen toimintaa koetaan ymmärtää hänen omien lähtökohtiensa, tavoitteidensa, uskomuksiensa ja arvojensa perusteella, mutta tarkasteltavaa tilannetta ei onnistuta yhdistämään aikakauden yleiseen taustaan.
5. **Kontekstuaalinen historiallinen empatia.** Oppilaat yhdistävät tarkasteltavan tilanteen laajempiin asiayhteyksiin ja tarkastelevat sitä historiallisessa taustassaan. He myös erottavat selvästi sen, mitä menneisyyden ihminen saattoi tietää ja mitä nykyään tiedetään.¹³²

Jukka Rantala on tarkastellessaan lukiolaisten kohtaamia haasteita simulaatioharjoituksessa, hyödyntänyt myös Virran kokoamaa kehitysluokittelua. Rantalan kokeilusta saaman palautteen ja seuraamisen myötä paljastuu, että useat oppilaat tuovat mukanaan nykyajan ajatusmalleja ja asenteita menneisyyteen. Erityistä haastetta oli aiheuttanut menneisyyden ihmisten tunteisiin ja toimiin samaistuminen, kun kyseessä on äärimmäisiä ja vaikeita valintoja ja päätöksiä. Historiallisen kontekstin

¹³² Virta 1992, 146.

puute ei Rantalan mielestä ollut ongelmana, vaan kyky yhdistää historiallisten tapahtumien tieto yksilöiden tekoihin näyttäytyi haastavana.¹³³

3.3.1 Hyödyntäminen opetuksessa

Historiallinen empatiaa tulisi avata oppilaille ennen tehtäviä, jotta oppilaat ymmärtävät mihin sitä käytetään ja miksi se on tärkeää. Tutkimukset ovat osoittaneet, etteivät opettajat opeta historiallista empatiaa tarpeeksi selkeästi.¹³⁴ Materiaalien perinpohjainen tarkoituksellinen olisi mahdollistaa uusien kysymysten esille nousemisen. Tutkivan oppimisen lähtökohtana on kontekstin luominen, mikä tulee käsiteltävästä aiheesta tai erityisesti käsiteltävästä materiaalista.¹³⁵ Tehtävämateriaaleilla ei ole valmiita vastauksia, ainoastaan suuntaa antavia ohjeita. Historiallisen empatian taidon harjoittelun ohella on hyvä huomioida, että tehtävämateriaalit tulevat sivuamaan muitakin historiallisen ajattelun taitoja, kuten esimerkiksi lähdetyöskentelyä.

Jotta oppilaat voivat onnistuneesti kehittää historiallisen empatian taitoa, täytyy heidän ensimmäisenä päästä käsiksi historiallisiin alkuperäislähteisiin.¹³⁶ Lähdemateriaalina voi toimia alkuperäislähde käsiteltävältä aikakaudelta, mutta myös sekundaarilähteet ja esimerkiksi elokuvat toimivat lähteinä. Varsinkin nykypäivänä, kun historiallista tietoa tulee vastaan niin elokuvissa, televisiosarjoissa, sosiaalisessa mediassa kuin myös videopeleissä, on tärkeää auttaa oppilaita tarkastelemaan historiallista kuvauksia kriittisesti.¹³⁷

Kaikissa tehtävämateriaaleissa on osana alkuperäislähteitä, jotka toimivat joko eläytymistä tukevana materiaalina tai ovat tehtävämateriaalin keskiössä. Englanninkieliset lähteet olen kääntänyt suomeksi ja luvun kuusi alkuperäisaineiston olen vielä

¹³³ Rantala, Manninen & van den Berg 2016, 13.

¹³⁴ Bartelds, Savenije, van Drie & van Boxtel 2022, 3.

¹³⁵ Hakkarainen, Bollström-Huttunen, Pyysalo & Lonka 2005, 31.

¹³⁶ Yilmaz 2007, 333–334.

¹³⁷ Stoddard & Marcus 2010, 84.

suomentamisen lisäksi modernisoinut selkeyttämään lukukokemusta.¹³⁸ Käännöstyössä olen siis käyttänyt valtaa vapaasti selkeyttääkseni esimerkiksi vanhahtavia sanoja, jotka eivät käänny luontevasti suomen kieleen.

3.3.2 Arviointi

Tutkivaa oppimista arvioidessa huomio kiinnittyy prosessiin ja lopputuotokseen.¹³⁹ Tutkivassa oppimisessa arviointia tapahtuu jokaisessa oppimisen vaiheessa erityisesti, kun nojaututaan noudattamaan tutkivan oppimisen pedagogista mallia, jossa keskitytään asiantuntijamaiseen työskentelyyn.¹⁴⁰ Arvioinnilla on kaksi tavoitetta: diagnostinen eli formatiivinen, jossa arviointi on ensisijaisesti oppimisen kehittämiseen sekä luokitteleva eli summatiivinen, jossa arviointi keskittyy nimensä mukaisesti luokittelemaan ja vertailemaan oppilaiden suorituksia. Luokittelevan arvioinnin ongelma on, että se saattaa alkaa ohjaamaan oppimista ja arvioimista. Ideaalissa tilanteessa arviointi edistäisi oppimista sen sijaan että arviointi keskittyisi oppilaiden vertailuun ja luokitteluun. Arvioinnin avulla kykenemme myös ohjaamaan oppilaiden oppimista.¹⁴¹

Tehtävämateriaalien arviointi pohjautuu tavoitteisiin, jotka on esitelty jokaisen tehtävämateriaalin yhteydessä. Valmistettu arviointi ohjetta on melkein mahdotonta tuottaa erityyppisten oppijoiden myötä. Oppilaat saattavat kyetä historialliseen ajatteluun, mutta saattavat kokea haasteita kirjallisissa tehtävissä ja tekstin tuottamisessa. Arviointia täytyy siis paikoin soveltaa sopimaan jokaiselle oppijalle, ja oppilaille on tarjottava mahdollisuus osoittaa osaaminen myös eritavoilla, kuten suullisesti.¹⁴² Historiallisen ajattelun arvioinnista on luotu erinäköisiä teorioita taitojen arvioimista varten. Esimerkiksi Seixas on Lindsay Gibsonin ja Kadriye Ercikan kanssa luonut arviointikolmion. Arviointikolmio koostuu kolmesta vaiheesta: oppilaiden historiallisen

¹³⁸ Ks. liitteet 1-5 & 8-11.

¹³⁹ Veijola & Rautiainen 2018, 64.

¹⁴⁰ Hakkarainen, Bollström-Huttunen, Pyysalo & Lonka 2005, 250.

¹⁴¹ Hakkarainen, Bollström-Huttunen, Pyysalo & Lonka 2005, 250-253.

¹⁴² Ouakrim-Soivio & van den Berg 2022, 196.

ajattelun huomioiminen arvioinnista, mitkä tehtävät mahdollistavat oppilaiden havainnoinnista ja oppilaiden työskentelyn havainnoinnin tulkinnasta.¹⁴³ Heidän arviointikolmionsa toimii opettajalle ohjeena historiallista ajattelua opettaessa enemmän kuin pelkkänä arvioinnin välineenä. Arvioinnin tukena toimivaa materiaalia historialliseen ajattelun arvioimiseen on varsin vähän ja opettajat ovatkin kritisoineet opetussuunnitelmien tarjoamaa arvioinnin ohjeistusta.¹⁴⁴

Tehtävämateriaalien arviointia helpottamaan ja suuntaa antamaan olen koonnut hyödyntäen jo olemassa olevaa materiaalia. Heikki Liuska on opettajille suunnatussa oppaassa koonnut historian taitojen arviointia helpottamaan taulukon.¹⁴⁵ Hänen arviointikriteereihinsä täytyy suhtautua hienoisella varauksella, koska Liuskan käyttämiä lähteitä ei ole mainittu. Arviointikriteerit hän on jakanut neljään osioon: heikko, välttävä, hyvä ja kiitettävä. Hyödynnän aikaisemmin esiteltyjä arviointikriteereitä sekä historiallisen empatian opettamiseen luotuja periaatteita, joiden pohjalta kokoan tehtävämateriaaleja varten arviointikriteeri -taulukon, jota voidaan soveltaa niin peruskoulu- kuin lukio-opetuksessa tehtävämateriaaleja arvioidessa. Kuitenkin on tärkeää huomioida, kuten edellisessä kappaleessa toin esille, että valmista arviointi ohjetta on mahdotonta luoda, joten seuraavaan arviointitaulukon käyttöön kannattaa suhtautua kriittisesti.

¹⁴³ Seixas, Gibson & Ercikan 2015, 104. & Ouakrim-Soivio & van den Berg 2022, 49.

¹⁴⁴ Rantala, Puustinen, Khawaja, Van den Berg & Ouakrim-Soivio 2020, 185.

¹⁴⁵ Veijola, Rautiainen, Kupiainen & Mikkonen 2018, 123–128.

TAULUKKO 1 Historiallisen empatian arviointikriteerit

HEIKKO	VÄLTTÄVÄ	HYVÄ	KIITETTÄVÄ
Oppilas ei kykene asettumaan menneisyyden ihmisen ajatus- ja tunne maailmaan.	Oppilas kykenee asettumaan menneisyyden ihmisen ajatus- ja tunne maailmaan.	Oppilas kykenee asettumaan kohtalaisesti menneisyyden ihmisen ajatus- ja tunne maailmaan.	Oppilas kykenee asettumaan erinomaisesti menneisyyden ihmisen ajatus- ja tunne maailmaan.
Oppilas ei kykene selittämään menneisyyden ihmisen toimintaa eikä hahmota historiallisen ilmiöiden ja tapahtumien vaikutusta menneisyyden ihmisen elämään, tunteisiin ja ajatuksiin.	Oppilas kykenee selittämään vähän, miten menneisyyden ilmiöt ja tapahtumat ovat vaikuttaneet menneisyyden ihmisen toimintaan, tunteisiin ja ajatuksiin.	Oppilas kykenee hahmottamaan menneisyyden ilmiöiden ja tapahtumien vaikutuksen menneisyyden ihmisen toimintaan, tunteisiin ja ajatuksiin.	Oppilas kykenee ymmärtämään historiallisten ilmiöiden ja tapahtumien vaikutukset menneisyyden ihmisen toimintaan, tunteisiin ja ajatuksiin.
Oppilas näkee menneisyyden synkäksi ja käsittämättömäksi sekä selittää ihmisen toimintaa stereotyyppisiin selityksiin ja heijastaa omia tunteitaan suoraan menneisyyteen.	Oppilas liittää menneisyyteen nykyaikaisia ajatusmalleja ja omia heijastaa omia kokemuksiaan sellaisinaan menneisyyteen. Menneisyyden ihmisen toiminta koetaan osittain ymmärtää hänen omien lähtökohtiensa, tavoitteidensa, uskomuksiensa ja arvonsa perusteella.	Oppilas kykenee olla liittämättä nykyaikaisia ajatusmalleja tai heijastamasta omia kokemuksia menneisyyteen. Menneisyyden ihmisen toiminta koetaan kuitenkin ymmärtää hänen omien lähtökohtiensa, tavoitteidensa, uskomuksiensa ja arvonsa perusteella, mutta ei onnistuta liittämään aikakauden kontekstiin.	Oppilas kykenee välttämään tuomasta nykyaikaisia ajatusmalleja ja kykenevät yhdistämään tarkasteltavan tilanteen laajempiin asiayhteyksiin ja tarkastelevat sitä historiallisessa kontekstissa.

4 TEHTÄVÄMATERIAALI: EUROOPASSA KUOHUU - KANSAT VASTAKKAIN

4.1 Tavoitteet ja välineet historialliseen empatiaan

Ensimmäinen maailmansota kuuluu perusopetuksen kuin lukion opetussuunnitelmissa historian oppiaineen sisältöalueisiin. Ensimmäisenä totaalisena sotana se vaikutti merkittävästi tuntemaamme maailmaamme. Euroopassa valtasuhteet muuttuivat valtioiden välillä imperialismin ja teollisuuden myötä sekä nouseva nationalismi alkoi hiertää valtioiden välisiä suhteita. Kesällä 1914 Euroopan tulenarka tilanne lauskesi Itävalta-Unkarin kruununperillisen Frans Ferdinandin saadessa surmansa Sarajevossa.¹⁴⁶ Historiallisen ajattelun osa-alueista syy- ja seuraussuhteiden tarkastelulla on tukeva asema suomalaisessa historian opetuksessa, ja juuri ensimmäisen maailman sodan alkaminen on klassinen esimerkki, ettei välitön syy (Frans Ferdinandin murha) olisi aloittanut sotaa ilman pitkäkestoisia syitä (varustautuminen, liittolaissuhteet ja siirtomaakilpailu).¹⁴⁷ Tehtävämateriaali pyrkii lähestymään sodan alkamista perinteisemmästä tarkastelutavasta poiketen valtion ja eläytymisen kautta.

¹⁴⁶ Bischof 2014, xiv.

¹⁴⁷ Rantala & Ahonen 2015, 173.

Tehtävämateriaalin tavoitteena on tarjota oppilaille mahdollisuus matkustaa vuoteen 1914 tekemään päätöksiä Itävalta-Unkarin ja Serbian rooleissa. Päätöksenteon tukena on erinäisiä lähdemateriaaleja, jotka jakautuvat maiden välille. Tietyntyyppisen epätietoisuuden myötä, oppilaat pääsevät toimimaan haastavassa tilanteessa ja tekemään päätöksiä saatavilla olevien tietojen perusteella oman kansakuntansa eduksi. Tällöin päästään myös kiinni historiallisen empatian yleiseen haasteeseen käsiksi, jossa aikaisten tekemät päätökset saattavat näyttäytyä meille jopa järjettöminä.¹⁴⁸

Tehtävämateriaalin tarkoituksena on kehittää oppilaiden historiallista empatiaa keskittyen yksittäisen henkilön perspektiivin sijasta kokonaiseen kansakuntaan. Tehtävä rakentuu Endacottin ja Brooks'n historiallisen empatian malliin pohjautuen: Ensimmäisessä vaiheessa luodaan kontekstia Euroopan kehityksestä 1800-luvun lopulta so-
taa edeltäviin vuosiin. Toisessa vaiheessa oppilaat pääsevät ryhmissä valtioiden joh-
toon, jolloin heidän täytyy hyödyntää ymmärrystä menneisyyden ihmisten toimin-
taympäristöstä, eli huomioida historiallinen perspektiivi. Kolmannessa vaiheessa ar-
vioidaan päätöksentekoa ja perustelemista. Kolmannessa vaiheessa oppilaiden olisi
myös tarkoitus hyödyntää omia kokemuksiaan ja tunteitaan pohtiessa menneisyyden
toimijoiden päätöksiä ja reflektoidessaan tapahtumien vaikutusta nykypäivään.¹⁴⁹
Esimerkiksi kuinka helppoa on toimia paineen alla ja tuleeko tällöin ajateltua kaikkein
selvimmin?

Perusopetuksen opetussuunnitelman tavoitteista tehtävämateriaali suuntautuu erityisesti seuraavien taitojen harjoitteluun:

- T2 aktivoida oppilasta hankkimaan historiallista tietoa sekä arvioimaan tie-
donlähteiden luotettavuutta
- T5 ohjata oppilasta ymmärtämään ihmisen toimintaan ja päätöksentekoon
vaikuttaneita tekijöitä erilaisissa historiallisissa tilanteissa

¹⁴⁸ Virta 1992, 146. & ks. kappale 4.1

¹⁴⁹ Endacott & Brooks 2013, 43.

- T6 auttaa oppilasta arvioimaan erilaisia syitä historiallisille tapahtumille ja ilmiöille
- 12 ohjata oppilasta arvioimaan tulevaisuuden vaihtoehtoja historiatietämyksensä avulla

Tavoitteena on kyetä toimimaan yksittäisen menneisyyden ihmisen perspektiiviä laajemmassa ympäristössä. Tarkoituksena ei ole eläytyä kenenkään yksittäisen henkilön päätöksentekoon, vaan enemmänkin kansakunnan päätösvaltaa omaavana hallituselimenä.

Alkuperäislähteinä ja tehtävän materiaalina toimii erinäiset dokumentit ensimmäisestä maailmansodasta. Alkuperäislähteet ovat hankittu Alpha History -sivustolta, joka on vuonna 2012 australialaisten opettajien aloittama kansainvälisen yhteistyön tulos, jonka tarkoituksena on tarjota ilmaisia resursseja historian opetukseen.¹⁵⁰ Sivusto tarjoaa kattavan kokoelman sotaan liittyviä dokumentteja, joista tässä tehtävämateriaalissa käytetään ennen sodan alkua käsitteleviä dokumentteja. Alkuperäislähteet on kirjoitettu puhtaaksi ja ovat pelkässä tekstimuodossa. Tämän tehtävämateriaalin keskiössä olevat alkuperäislähteet ovat käännetty suomeksi omasta toimestani helpottamaan tehtävän suorittamista.

4.2 Toteutus: Päätösten tekeminen ja niiden seuraukset

Tehtävämateriaalia varten oppilaat jaetaan kahteen ryhmään: Itävalta-Unkarin ja Serbian ryhmiin. Jokainen ryhmä on omasta valtiostaan koottava itselleen taustatietoa, jonka olisi tarkoitus auttaa luomaan menneisyyden maailmaa. Esimerkiksi millainen valtiomuoto kyseisellä valtiolla oli tai miten kansallinen herääminen vaikutti valtion sisällä. Oppilaille tulisi myös tarjota kontekstia maiden välisistä suhteista, jotta oppilaat kykenevät hahmottamaan toimintaympäristön, jossa heidän pitäisi toimia.¹⁵¹

¹⁵⁰ alphahistory.com

¹⁵¹ Ks. kappale 4.

Maiden sisällä kannattaa myös suosia jakautumista pienempiin ryhmiin helpottaakseen vuorovaikutusta ja työskentelyä. Vaikka oppilaat tietäisivät kuinka tapahtumat ovat historiassa toteutuneet, ei tehtävä ole heille turha, koska tämän tehtävämateriaalin keskiössä on eläytyminen päätöksentekoon ja sen taustalla oleviin tietoihin ja tunteisiin. Tehtävämateriaalia soveltuu siis erinomaisesti lukioon, vaikka ensimmäinen maailmansotaa käsitellään jo peruskoulussa.

Ryhmien koottua itselleen omat tietopakettinsa, ryhmät sekoitetaan osapuolten välillä. Tarkoituksena on, että oppilaat pääsevät jakamaan tietoa ja opettamaan muita, jotta jokaisella Itävalta-Unkari- ja Serbia ryhmällä on samat lähtökohdat. ”Opettajana” toimiminen on kasvattavaa kaikille, ja jakamalla kerättyä ja opittua tietoa toisille oppilaille, voi oppilaat havaita omien ymmärryksiensä aukkoja.¹⁵² Tämän jälkeen oppilaat siirtyvät takaisin omien alkuperäisten ryhmien luokse ja tehtävän pääkysymys esitetään ”Miten kriisitilanteissa tehdyt päätökset voivat muovata historiaa ja kriisin lopputulosta?” Tutkivan oppimisen tutkimusprosessina tehtävämateriaali on mallinnettua tutkivaa oppimista, koska aihe ja prosessi, sekä tutkimuskysymys ja materiaalit ovat ennalta määrätty.¹⁵³

Tehtävämateriaalin seuraavassa vaiheessa aloitetaan lähtökohdasta, jossa Itävalta-Unkarin kruununperillinen on saanut surmansa. Osapuolille jaetaan eri aineistot, ja ensimmäisessä vaiheessa Itävalta-Unkarille annetaan kirje, joka on ositettu Frans Joosefille¹⁵⁴ ja Serbialle Narodna Odbrana – järjestön lausunto vuodelta 1911¹⁵⁵ taustoitamaan tilannetta entisestään. Tämän jälkeen kaikki ryhmät saavat eteensä Itävalta-Unkarin lähettämän uhkavaatimuksen Serbialle¹⁵⁶. Kummatkin osapuolet käsittelevät uhkavaatimuksen läpi, mutta Serbian hallituksen tehtävänä on vastata mahdollisimman nopeasti Itävalta-Unkarin hallituksen esittämiin vaatimuksiin. Tällä välin Itävalta-Unkarin hallituksen on reagoitava sähkeeseen Saksan valtakunnankanslerilta

¹⁵² Hakkarainen, Bollström-Huttunen, Pyysalo & Lonka 2005, 162.

¹⁵³ Sulkunen & Saario 2019. & Ks. kappale 2.3.

¹⁵⁴ Liite 1.

¹⁵⁵ Liite 2.

¹⁵⁶ Liite 3.

Itävalta-Unkarin lähettiläälle heinäkuussa 1914¹⁵⁷, jossa Saksan keisari lupaa oman tukensa Frans Joosefille. Tarkoituksena on antaa oppilaille mahdollisuus tulkita sähkettä ja sen merkitystä uhkavaatimuksen vaatimuksille.

Tämän jälkeen ryhmät kokoontuvat yhteiseen tilaan ja tuovat esille omat perustelunsa tilanteesta sekä vaatimuksiaan. Itävalta-Unkarin tehtävänä on perustella vaatimuksia ja niiden kovuutta ja Serbian tehtävänä on esitellä oma vastauksensa ja perusteltava miksi he ovat suostuneet tai kieltäytyneet vaatimuksista. Tämän jälkeen kummatkin hallitukset saavat alkuperäisen Serbian vastauksen¹⁵⁸ ja pääsevät tarkastelemaan omien vastauksien eroja alkuperäiseen verrattuna. Kun kaikki alkuperäislähteet ovat tuotu julki on tarkoituksena palata tehtävän alussa esitettyyn kysymykseen: Miten kriisitilanteissa tehdyt päätökset voivat muovata historiaa ja kriisin lopputulosta?

¹⁵⁷ Liite 4.

¹⁵⁸ Liite 5.

5 TEHTÄVÄMATERIAALI: ELÄYTYMISTÄ PORVOON VALTIOPÄIVILLÄ ROOLIIHAHMOJEN KAUTTA

5.1 Tavoitteet ja välineet historialliseen empatiaan

Vuosia 1808 ja 1809 voidaan pitää merkittävänä käännekohtana Suomen historiassa. Suomen sota ja Suomen päätyminen osaksi Venäjän keisarikuntaa, on osa tapahtumien ketjusta, joka sai alkunsa Ranskan vallankumouksesta ja siitä seuranneista levottomuuksista Euroopassa.¹⁵⁹ Porvoon valtiopäivillä Venäjän keisari Aleksanteri I antoi Suomelle autonomian ja takasi pitävänsä voimassa olemassa olevat perustuslait, uskonnon ja säätyjen oikeudet. Vanhan järjestelmän säilyttäminen oli hyväksi todettu järjestely valloitetuilla alueilla, eikä Venäjä nähnyt tarvetta muuttaa tätä. Tappiollisesta sodasta ja uuden vallan alle joutumisesta riippumatta Ruotsin itäinen osa kykeni muutamassa vuodessa hoitamaan asiansa liki itsenäisesti.¹⁶⁰

Tehtävämateriaalin tavoitteena on kehittää oppilaiden historiallisen empatian taitoa hyödyntämällä roolipelaamista. Tehtävän tarkoituksena on tarjota oppilaille mahdollisuus astua 1800-luvun alun ihmisten saappaisiin ja samalla käsitellä Suomen sotaan johtaneita ja jälkeisiä tapahtumia. Historian taitoja tehtävämateriaalissa käsitellään

¹⁵⁹ Karonen 2010, 1.

¹⁶⁰ Karonen 2014, luku IV.

historiallisen empatian lisäksi muutoksen ja jatkuvuuden tunnistamisen, syy- ja seuraussuhteiden hahmottamisen kuin myös lähteiden kanssa työskentelyn -taitojen parissa.

Perusopetuksen opetussuunnitelman tavoitteista tehtävämateriaali suuntautuu seuraavien taitojen harjoitteluun:

- T5 ohjata oppilasta ymmärtämään ihmisen toimintaan ja päätöksentekoon vaikuttaneita tekijöitä erilaisissa historiallisissa tilanteissa
- T8 kannustaa oppilasta tulkintojen tekemiseen
- T9 ohjata oppilasta selittämään ihmisen toiminnan tarkoitusperiä

Kyky tarkastella menneisyyden ihmisiä hänen omasta toimintaympäristöstään käsin ei ole helppo tavoite.¹⁶¹ Tehtävämateriaalissa on tavoitteena yrittää ymmärtää valtiopäivämiesten maailmaa, jossa ajan sosiaaliset, taloudelliset ja kulttuuriset tekijät vaikuttavat heidän päätöksentekoonsa ja käyttäytymiseen. Ja juuri tätä historiallisen empatia on, ja perusopetuksen taitotavoitteista *T5 ohjata oppilasta ymmärtämään ihmisen toimintaan ja päätöksentekoon vaikuttaneita tekijöitä erilaisissa historiallisissa tilanteissa*, on tehtävämateriaalin taitotavoitteiden keskiössä. Mutta, jotta oppilaat voisivat kyetä ymmärtämään menneisyyden ihmisiä, heidän elämäkokemuksiaan, päätöksiään tai toimia, täytyy huomioida affektiivinen yhteys.¹⁶² Tämän tehtävämateriaalin keskiössä on erityisesti elämäkokemus, jota osittain kuvitteellinen historiallinen henkilö omaisi, ja miten se voisi vaikuttaa hänen mahdollisiin toimiinsa.

Endacott on tuonut artikkeleissaan esille, kuinka historiallisen henkilön kokemien kokemusten ja samankaltaisten omien kokemusten myötä, voidaan helpottaa affektiivisen yhteyden löytämistä.¹⁶³ Esimerkiksi tehtävämateriaalin kontekstissa

¹⁶¹ Veijola & Mikkonen 2019, 101.

¹⁶² Endacott & Brooks 2013, 43.

¹⁶³ Endacott 2013, 46.

valtiopäivämiehet ovat todella ison muutoksen edessä, jota voisi hyödyntää oppilaiden kanssa pohtiessa ison muutosten vaikutusta elämässä. Kuitenkin on hyvä muistaa, että kaikilla on omat rajoituksensa kokemustensa ja erojensa myötä. Koska tehtävämateriaalissa ei käsitellä menneisyyden ihmisten kauheata tai traumaattista tilannetta, oppilaat eivät todennäköisesti sympatisoi, eli tunne myötätuntoa menneisyyden ihmisiä kohtaan ja siten peilaisivat tunteitaan heihin, mikä taas johtaisi presentismiin.¹⁶⁴ Oppilaiden eläytyessä roolihahmoihin, on heille hyvä korostaa, että vaikka ihmisten perustunteet ovat samankaltaisia, on meidän ja menneisyyden ihmisten maailmankuvan välillä vuosisatoja.¹⁶⁵ Sosiaalisten, poliittisten ja kulttuuristen normien vaikutus on huomioitava.¹⁶⁶

Jotta oppilaat voivat ottaa perspektiivin, eli ymmärtää menneisyyden ihmisten toimintaympäristöä on opettajien tarjottava oppilaille lähdemateriaalia, jonka avulla oppilaat kykenevät tekemään päätelmiä menneisyyden henkilöiden ajatuksista ja tunteista. Tehtävämateriaalissa materiaalina toimivat Aleksanteri I:n antama hallitsijavakuutus maaliskuulta 1809¹⁶⁷ sekä avajaispuhe valtiopäivien avajaisissa¹⁶⁸. Tämän lisäksi tehtävämateriaaliin kuuluu roolihahmokortit, jotka sisältävät henkilöiden perustietoja, kuten esimerkiksi nimi, ikä sekä sääty. Roolihahmokortit on luotu hyödyntäen Porvoon valtiopäivillä olleiden valtiopäivämiesten nimiä ja säätyjä, mutta muuten tehtävämateriaalissa ei vaadita syvällisempää henkilöiden tuntemusta. Tärkeämpää on, että olosuhteet, jossa roolihahmot toimivat ja tapahtumat, jotka roolihahmo todistaa, on noudatettava historiallista tietoa.¹⁶⁹

Oppilaiden on tarkoituksena omien roolihahmojensa kautta pohtia asemaansa historiallisessa kontekstissa, ja erityisesti pyrkiä hahmottamaan muutoksien vaikutukset heidän roolihahmonsa kannalta. Riippuen roolihahmojensa asemasta oppilaat

¹⁶⁴ Endacott 2013, 46.

¹⁶⁵ Seixas 2013, 138.

¹⁶⁶ ks. luku 4.1.

¹⁶⁷ Liite 1.

¹⁶⁸ Liite 2.

¹⁶⁹ Seixas 2013, 166.

joutuvat haastamaan itseään sijoittamalla itsensä erilaiseen aikaan, jossa valta määrytyi säädyn perusteella. Roolihahmon omaksuttua oppilaat joutuvat tasapainottelemaan aikalaisten kuin myös tämänhetkisten perspektiivien kanssa, kuten historian ammattilaiset.¹⁷⁰

Alkuperäislähteiden tai tuoman tiedon valossa, oppilaiden on kyettävä luomaan omia puheenvuoroja ja perusteltava mielipiteitänsä. Tehtävämateriaalin tavoitteena on ensisijaisesti yrittää ymmärtää valtiopäivämiesten maailmaa, jossa ajan sosiaaliset, taloudelliset ja kulttuuriset tekijät vaikuttavat heidän päätöksentekoonsa ja käyttäytymiseen.

5.2 Toteutus: Vuorovaikutus roolihahmojen ja alkuperäislähteiden välillä

Kun roolipelaamista hyödynnetään historiallisen empatian opetuksessa, on opettajan rooli erityisen tärkeä. Seixas on kuvastanut opettajan roolia kulissien takana toimivasta oppaasta, joka on elintärkeä esityksen menestykselle.¹⁷¹ Roolien käyttämiseen opetuksessa on tärkeää tarjota oppilaille aikaa tutustua roolihahmoihinsa ja korostaa välttämään stereotyyppisiä tulkintoja, jotka saattavat tulla vahingossa rooliin eläytyessään.¹⁷²

Tehtävämateriaalin ideaa voidaan soveltaa käsiteltäessä muita yhteiskuntaluokkia tai ihmisryhmiä. Erityisesti tehtävä toimii, jos oppilaiden rooleilla olisi valmiiksi eroja, mitä oppilaiden täytyisi vuorovaikutustilanteissa ottaa huomioon, kuten tässä tapauksessa säädyt. Henkilöt voivat olla mielikuvituksen tuotetta, kuitenkin omaten ajalleen kuuluvia ominaisuuksia tai oikeita historiallisia henkilöitä. Historiallisen fiktion ja mielikuvituksen hyödyntäminen voi jopa helpottaa oppilaita ymmärtämään

¹⁷⁰ Endacott & Pelekanos 2014, 3.

¹⁷¹ Seixas 2013, 160.

¹⁷² Seixas 2013, 161.

historiallisia perspektiivejä.¹⁷³ Tehtävä tarjoaa oppilaille mahdollisuuden harjoitella asettumista menneisyyden ihmisen tunteisiin ja kokemuksiin eläytyessään henkilön rooliin. Tehtävämateriaali on luotu hyödyntäen Barteldsin, Savenijen, van Drien ja van Boxtelin periaatteita historiallisen empatian opettamiseen. Tehtävämateriaalia varten oppilaille tarjotaan kontekstillista tietoa mahdollistamaan eläytymisen menneisyyden ihmisen roolissa.

Ensimmäisenä oppilaille jaetaan tarvittava materiaali: roolihahmokortit¹⁷⁴, joista tulee ilmi roolihahmon nimi sekä sääty. Henkilöiden nimet ovat valtiopäivillä olleiden valtiopäivämiesten oikeita nimiä, mutta tarkoituksena ei ole kuitenkaan tutustua omaan henkilöön syvemmin.¹⁷⁵ Roolihahmoilla ei ole suoranaista valmista tavoitetta, mutta valtiopäivämiesten jakautuessa säätyihin, on jokaisella säädyllä omia etuja, joita he varmasti haluavat edistää. Oppilaille kannattaa tarjota mahdollisuus tutustua teemaan ja roolihahmojen maailmaan esimerkiksi jakamalla oppilaat säätyluokittain. Ennen varsinaista rooleihin astumista on opettajan hyvä pyrkiä tässä vaiheessa korjaamaan oppilaiden virhekäsityksiä ja korostaa oman perspektiivin mahdollista vaikutusta menneisyyteen. Tärkeää olisi kuitenkin välttää keskeyttämästä varsinaista roolipelaamista.¹⁷⁶

Seuraavassa vaiheessa keskitytään itse Porvoon valtiopäiviin. Eläytymistä helpottamaan opettaja voi näyttää esimerkiksi katkelman elokuvasta *Tanssi yli hautojen* (1950), joka löytyy Yle Elävästä arkistosta.¹⁷⁷ Tämän jälkeen oppilaille jaetaan liitteet 1 ja 2: Aleksanteri I:n avajaispuhe valtiopäivillä ja Aleksanteri I:n antama hallitsijanvakuutus maaliskuulta 1809. Tämän jälkeen siirrytään valtiopäiväistuntoon, jossa oppilaiden on tarkoitus pitää puheenvuoroja oman roolihahmonsa näkökulmasta. Porvoon valtiopäivillä käsiteltiin erinäisiä esityksiä, jotka koskivat armeijaa, taloudellisten

¹⁷³ Seixas 2013, 158.

¹⁷⁴ Ks. Liite 13.

¹⁷⁵ Nimet ja säädyt ovat hankittu Kansallisarkiston *Porvoon valtiopäivät 1809*-kokoelmasta.

¹⁷⁶ Seixas 2013, 161.

¹⁷⁷ yle.fi/aihe/artikkeli/2008/10/07/porvoon-valtiopaivat-1809

olojen järjestämistä sekä väliaikaisen hallituksen määräämistä hoitamaan Suomen asioita.¹⁷⁸ Tehtävämateriaalissa oppilaiden tavoitteena olisi puheenvuoroissaan tuoda omaa suhtautumista 1. **Suomen suuruhtinaskunnan asemaan**, 2. **uuteen hallitsijaan** sekä 3. **tulevaisuuden näkymiin**. Oppilaiden puheenvuorojen välissä oppilaat voivat tuoda omia huomioitaan sekä mielipiteitään esille. Argumentoinnissa on tärkeitä hyödyntää historiallista tietoa, mutta pyrkiä välttämään anakronismeja. Vaikka aihe käsittelee Suomea ja jossain määrin tutunkin oloista maailmaa, niin on Kalelan ohje hyvä muistaa: tutkimuskohde kannattaa ajatella sijaitsevan vieraassa kulttuurissa.¹⁷⁹ Puheenvuoroja varten on oppilaille hyvä suoda aikaa tarkastella alkuperäislähteitä ja kannustaa etsimään lisää kontekstuaalista tietoa.

Puheenvuorojen ja keskustelun jälkeen siirrytään reflektointi vaiheeseen. Oppilaiden kanssa on hyvä aloittaa pohtimalla syitä, miksi säätyjen edustajilla saattoi olla eriäviä mielipiteitä ja erilaisia tulevaisuuden näkymiä. Vaikka tehtävämateriaali ei käsitteleäkään päätöksentekoa, voidaan oppilaiden kanssa reflektoida miten historiallinen konteksti ja henkilökohtaisten edut saattoivat vaikuttaa päätöksentekoon valtiopäivillä. Tehtävämateriaalin kokoavana ja viimeisenä pohdintana on: miksi Aleksanteri I antoi Suomelle autonomisen aseman osana Venäjän keisarikuntaa?

¹⁷⁸ Karonen 2014, luku IV.

¹⁷⁹ Kalela 2002, 104.

6 TEHTÄVÄMATERIAALI: BILLY THE KID - MUISTOT HENKILÖKUVAA LUOMASSA

6.1 Tavoitteet ja välineet historialliseen empatiaan

Yhdysvaltojen villiä länttä on romantisoitu populaarikulttuurissa niin kirjallisuudessa, televisiosarjoissa ja elokuvissa kuin myös videopeleissä. Monen tuon ajan lainsuojattoman elämäntarina on päätynyt viihdeteollisuuteen. Yksi heistä on Billy the Kid, alias Henry McCarty alias William H. Bonney, joka kerkesi lyhyen elämänsä aikana jättämään itsensä historian kirjoihin. Billy kerkesi elämänsä aikana paeta vankiloista useampaan otteeseen, ja hänen kohtalostansa on levinnyt erilaisia legendoja aina selviytymiseen asti. Opetussuunnitelmien sisältötavoitteissa 1800-luvun Yhdysvaltoja ei mainita, mutta tehtävämateriaalin käyttämistä voidaan perustella esimerkiksi koulun ulkopuolisella historiakulttuurin hyödyntämisellä. Perusopetuksen opetussuunnitelmassa kehoitetaan hyödyntämään koulun ulkopuolista historiakulttuuria kehittämään historiallisen ajattelun taitoja.¹⁸⁰

Tehtävämateriaalissa hyödynnetään *Library of Congress*:in historian tunneille valmistamaa tehtävää, jossa keskitytään useisiin perspektiiveihin, mutta kyseisen tehtäväkonaisuuden painopiste on selvästi lähteiden analysoimisessa sekä online-

¹⁸⁰ Opetushallitus 2014, 416.

tietokannan hyödyntämisessä. *Library of Congress*:in tehtäväkokonaisuudessa keskitytään 1800-luvun loppupuolella eläneeseen Billy the Kid -nimiseen lainsuojattomaan hyödyntämällä aineistoa *Federal Writers* -projektista haastattelujen muodossa.¹⁸¹ Tehtäväkokonaisuutta varten sivustolla on kerätty viisi alkuperäislähdettä: Louis Bousmannin haastattelu¹⁸² vuodelta 1934, Francisco Trujillon haastattelu¹⁸³ vuodelta 1937 ja Josh Brentin¹⁸⁴, J.Y.Thorntonin¹⁸⁵ sekä Charles L. Ballardin¹⁸⁶ haastattelut vuodelta 1938. Kaikki viisi alkuperäislähdettä ovat siis noin viisikymmentä vuotta Billy the Kidin kuoleman jälkeen luotuja.

Tämän tehtävämateriaalin tavoitteena on luoda kuva Billy the Kidistä, hyödyntämällä viittä *Library of Congressin* tehtävämateriaalista löytyvää haastattelulähdettä 1930-luvulta. Tarkoituksena on pyrkiä luomaan kuva historiallisesta henkilöstä tutkien haastattelulähteitä ja kirjoittaa menneisyyden ihmisen näkökulmasta kirje tai päiväkirjamerkintä, joka jollain tapaa liittyy Billy the Kidin elämään. Haastatteluaineistojen pohjalta luodessaan kuvaa Billy the Kidistä, oppilaiden kanssa voidaan pohtia, voidaanko noin viidenkymmenen vuoden takaisten tapahtumien muistamista pitää luotettavana ja mikä merkitys muistoilla on historiallisten tapausten kuvaamisessa?

Perusopetuksen opetussuunnitelman tavoitteista tehtävämateriaali suuntautuu seuraavien taitojen harjoitteluun:

- T3 auttaa oppilasta ymmärtämään, että historiallista tietoa voidaan tulkita eri tavoin
- T8 kannustaa oppilasta tulkintojen tekemiseen
- T10 ohjata oppilasta selittämään, miksi historiallista tietoa voidaan

¹⁸¹ *Library of Congress*.

¹⁸² Liite 3.

¹⁸³ Liite 4.

¹⁸⁴ Liite 5.

¹⁸⁵ Liite 6.

¹⁸⁶ Liite 7.

tulkita ja käyttää eri tavoin eri tilanteissa ja arvioimaan kriittisesti tulkintojen luotettavuutta

- T11 harjaannuttaa oppilasta käyttämään erilaisia lähteitä, vertailemaan niitä ja muodostamaan oman perustellun tulkintansa niiden pohjalta

Tässä tehtävämateriaalissa keskiössä on historiallinen empatia, kun harjoitellaan kontekstualisointia, perspektiivin ottamista sekä affektiivisen suhteen luomista menneisyyden ihmiseen. Tavoitteena on lähdeyöskentelyn myötä tutkia miten haastattelulähteet ja henkilökohtaiset suhteet vaikuttavat Billy the Kidin kuvauksiin sekä hyödyntää haastattelulähteitä luodessaan kuvitteellista tekstituotosta Billy the Kidistä. Haastattelulähteiden luotettavuuden kriittinen arviointi ja lähteiden käyttäminen omien perustelujen tulkintojen pohjalla¹⁸⁷ ovat tehtävämateriaalissa harjoiteltavia keskeisiä taitoja.

Kuten jo aiemmin toin esille edellisissä tehtävämateriaaleissa, on omien kokemusten hyödyntäminen tärkeä osa affektiivisen yhteyden luomisen helpottamisessa.¹⁸⁸ Erityisesti tekstituotosta luodessa omien kokemusten tai samankaltaisten kokemusten hyödyntäminen on avainasemassa pyrittäessä tarkastelemaan tapahtumia joko olemassa olevan tai fiktiivisen menneisyyden henkilön kautta. Tämänkin tehtäväkokonaisuuden kanssa on hyvä korostaa oppilaille, että ihmiset ovat menneisyydessäkin tunteet vihaa, pelkoa ja rakkautta samankaltaisesti kuin mekin, mutta tärkeintä on huomioida maailma, jossa nämä ihmiset ovat eläneet.¹⁸⁹

¹⁸⁷ Perusopetuksen opetussuunnitelman historian opetuksen taitotavoitteet T10 & T11.

¹⁸⁸ Endacott & Brooks 2013, 43 & ks. 5.1

¹⁸⁹ ks. luku 4.1.

Lähdemateriaalien kanssa tarkoituksena olisi esittää kysymys, joka herättelee tehtävään ja aktivoisi oppilaat tutkimaan historiallista kontekstia ja perspektiivejä.¹⁹⁰ Tällöin yksinkertainen kysymys: ”Millainen kuva Billy the Kidistä syntyy aineistojen perusteella?” voi olla tekijänä herättämässä oppilaiden kiinnostusta. Saatuaan lähdeaineistoista kuvan Billy the Kidistä, ja ennen siirtymistä pohtimaan historiallisen empatian keinoin hänen toimintaansa, voidaan mukaan tuoda lisää lähdemateriaalia mukaan tehtävään. Esimerkiksi valokuva Billystä tai hänen etsintäkuulutuksensa voivat toimia tukena käsitellessä hänen tilannettaan vuonna 1881. Myös lännen elokuvien hyödyntäminen voi toimia esimerkiksi tehtävän jälkeen hyvänä keskustelun avauksena populaarikulttuurin vaikutuksesta miellelyhtymiin ja historiallisen perspektiiviin. Tehtävämateriaalia voi jatkaa tutustumalla kuvauksiin Billy the Kidistä viihdeteollisuudessa, ja verrata tehtävän aikana saatuja tuloksia niihin.

Koska tehtävämateriaalissa käytettävät alkuperäislähteet ovat muistelmia, on oppilaat hyvä myös tutustuttaa yhteen historian tutkimuksen tutkimusalaan: muistitietotutkimukseen. Vaikka 1930-luvun loppupuolella kootut haastattelut eivät varmastikaan täytä tämän päivän eettisiä käytäntöjä, on oppilaiden kanssa hyvä käsitellä muistia ja haastateltavan roolia tiedon esittämisessä. Alkuperäislähteiden kaltaisessa tilanteessa tapahtumista on kulunut jo yli 50 vuotta, jolloin on tähdellistä epäillä muistiko haastateltavat samalla tavalla tapahtuneita, kuin ne tapahtuivat? Haastateltavat ovat voineet ajallisen vääristymän lisäksi ”parannella” aikaisempia kokemuksiaan.¹⁹¹

6.2 Toteutus: Muistot ovat tärkeä osa menneisyyden rakentamista

Tehtävämateriaalin idea koostuu kolmesta osasta: tutkimus, keskustelu ja itsenäinen tekstin tekeminen. Tehtävämateriaalin rakennetta voidaan käyttää useisiin aiheisiin erilaisilla lähteillä, tärkeimpänä, että oppilaat pääsisivät tutustumaan yksittäiseen menneisyyden henkilöön alkuperäislähteiden pohjalta. Oppilaiden kirjoittamat

¹⁹⁰ Endacott & Pelekanos 2014, 2.

¹⁹¹ Kalela 2002, 90.

tekstit menneisyyden ihmisen näkökulmasta ovat yksi yleisimmistä tavoista opettaa historiallista empatiaa, mutta tässä tehtävämateriaalissa myös keskustelu ja pohdinta ovat suuressa roolissa.¹⁹²

Jotta oppilaat saavat käsityksen 1800-luvun Yhdysvalloista, on tärkeää tarjota heille tai antaa mahdollisuus etsiä taustatietoa. Mitä enemmän oppilailla on taustatietoa aiheesta kuin aiheesta, sitä helpompi heidän on kokea empatiaa historiallista henkilökohtaan. Mitä enemmän oppilaat kykenevät tietoa saamaan, sitä vaivattomampaa heidän on omia tutkimuskysymyksiä.¹⁹³ *Federal Writers* -projektin avaaminen ei ole oleellista tehtävän tekemisessä, mutta voi helpottaa hahmottamaan aikaa kirjoittamisen ja tarinoiden välillä sekä miksi kyseiset haastattelut ovat ylipäättänsä tehty. Kun oppilaat ovat koonneet itselleen tarpeeksi tietoa käsiteltävästä aiheesta on tarkoituksena tutkia haastattelulähteitä ryhmissä. Oppilaat jaetaan ryhmiin ja jokaiselle ryhmälle jaetaan yksi viidestä haastattelulähteestä, siten että jokaisella ryhmällä on eri lähde tutkittavana. Tarkoituksena on analysoida haastattelulähteitä, kooten tärkeimpiä tietoja, kuten esimerkiksi haastateltavan nimi ja millainen suhde haastateltavalla oli Billy the Kidiin. Lähdeyöskentelyssä on tärkeää pyrkiä aktivoimaan oppilaita arvioimaan lähteiden luotettavuutta, eli arvioida niitä lähdekriittisesti.¹⁹⁴

Ryhmien tulkittuaan ja analysoituaan haastattelulähteitä olisi jokaisen ryhmän tarkoitus esitellä omat havaintonsa muille oppilaille valmistamalla esityksen. Esityksessä olisi tarkoitus esitellä oppilaiden saamaa kuvaa Billy the Kidistä haastatteluaineiston pohjalta. Esitysten aikana muut oppilaat luovat omia muistiinpanoja seuraavaa vaihetta varten. Ryhmien esitelmien jälkeen on tarkoituksena käydä keskustelua muistilähteiden ja henkilökohtaisten suhteiden vaikutuksesta historiallisten henkilöiden kuvauksiin. Tehtävämateriaalina käytetyt haastattelulähteet tarjoavat erilaisia kuvauksia Billy the Kidistä sekä useita erilaisia suhteita haastateltujen ja lainsuojattoman välillä. Oppilaita kannattaa myös kannustaa pohtimaan muistin luotettavuutta ja mitä

¹⁹² Seixas 2013, 158.

¹⁹³ Hakkarainen, Bollström-Huttunen, Pyysalo & Lonka 2005, 31.

¹⁹⁴ ks. Opetushallitus 2014, 417 & Opetushallitus 2019, 283.

lopulta muistamme asioista. Lähdekriittisesti muistinvarainen tieto onkin epäluotettavimmasta päästä. Ongelmana on niin ajallinen välimatka kuin myös tapahtumien muovaaminen sen hetkisen ajatusmaailman vaikutuksesta.¹⁹⁵ Historian tutkijoillekin hyvänä ohjenuorana oleva kysymys: ”Mitä voimme päätellä siitä, että kertoja muistaa siten kuin muistaa?”¹⁹⁶ voi myös auttaa oppilaita lähestymään muistipohjaista tietoa eri tavalla.

Tehtävämateriaalin viimeinen osuus koostuu henkilökohtaisesta kirjoitelmasta menneisyyden ihmisen näkökulmasta. Oppilaat kirjoittavat esimerkiksi päiväkirjamerkin­nän tai kirjeen, jossa he käsittelevät Billy the Kidin elämää menneisyyden henkilön silmin. Kirjallinen tuotos voi olla esimerkiksi Pat Garretin tai Billyn ystävän näkökul­masta kirjoitettu. Kokoavana reflektointina toimii yleinen keskustelu oppilaiden kes­ken, miten ihmisten erilaiset sosiaaliset ja henkilökohtaiset tekijät vaikuttavat ihmis­ten näkemyksiin toisistaan.

¹⁹⁵ Kalela 2002, 90.

¹⁹⁶ Kalela 2002, 91.

7 POHDINTA

Taitopohjainen opetus ja historiallinen ajattelu korostuvat niin perusopetuksen kuin lukion opetussuunnitelmissa. Ympäröivä maailmamme on muuttunut ja historian opetuksen täytyy myös pysyä kehityksessä mukana. Internetin ja tekoälysovelluksien myötä faktatiedot ovat tarkistettavissa muutamissa sekunneissa, minkä myötä täysin tieto- ja sisältöpohjainen historianopetus ei täytä tämän päivän tarpeita. Historianopetus ei kykene kilpailemaan historiakulttuurin kanssa, joten siirtyminen sisältötieto painotteisesta opetuksesta tiedon kriittiseen tarkastelemiseen tarvitaan erilaisia taitoja.¹⁹⁷ Historiallisen ajattelun taidot ovat siis nykypäivän ja tulevaisuuden ydintä, ja erityisesti harjoitellessaan asettumista menneisyyden ihmisten asemaan historiallisessa kontekstissa, tarjoaa taidon opettelu myös mahdollisuuden opetella empatian taitoja tulevaisuutta varten.¹⁹⁸

Historiallisen ajattelun taitojen korostuessa opetussuunnitelmissa, on oppimateriaaleilla suuri merkitys taitojen tuomisessa opetustilanteisiin. Haastavana pidetty historiallisen empatian opettaminen on kuitenkin tärkeä osa historiallista ajattelua, joten oppimateriaaleilla on kysyntää koulumaailmassa. Perusopetuksen ja lukion opetussuunnitelmissa yhdeksi historian oppiaineen tehtäväksi on kuvattu tukea oppilaiden identiteetin kehitystä ja eettiseen toimijuuteen kasvua, jota empatiataitojen

¹⁹⁷ Wineburg 2001, 228.

¹⁹⁸ Rantala, Puustinen, Khawaja, Van den Berg & Ouakrim-Soivio 2020, 16-17.

harjoittelemisen edistää.¹⁹⁹ Historiallinen empatia kattaa siis historialliselle ominaisen ja keskeisen taidon harjoittamisen sekä samalla harjoittaa oppilaat katsomaan maailmaa muiden näkökulmasta.

Tehtävämateriaalien tavoitteena oli tarjota opetukseen käytettävää materiaalia, jonka lähtökohtana olisi historiallisen empatian harjoittelu. Tavoitteena oli rakentaa tehtävämateriaalit siten, että historiallinen empatia olisi keskiössä sekä tarjoamaan samalla erilaisia historiallisia aineistoja käytettäväksi opetuksessa. Näiden lähtökohtien perusteella valmistamani tehtävämateriaalit toteuttavat asettamani tavoitteeni. Tutkielman laajempaan tavoitteena oli monimuotoisen tutkielman mukainen oman ammatillisen osaamisen kehittäminen ja syventäminen. Tehtävämateriaalien laatiminen ja kirjallisuuden syventäminen ovat edesauttaneet omaa ammatillista kehittymistäni tarjoamalla välineitä tulevaisuuteen.

Tämän tutkielman tehtävämateriaalit ovat koottu käsittämään kolmen erilaisen lähestymistavan kautta. Tehtävämateriaaleista Billy the Kid -tehtävä käsittelee yhden henkilön kuvauksia muistelmien kautta, Porvoon valtiopäivä -tehtävässä yhteiskuntaluokat ovat eläytymisen keskiössä ja ensimmäisen maailman sodan tehtävässä oppilaiden on astuttava kokonaisen kansakunnan saappaisiin. Historiallista empatiaa korostavaa opetusmateriaalin määrä on nousussa, mutta haastavana pidetyn historiallisen ajattelun osa-alueen harjoittelu on työlästä, joten tutkielmani tavoitteiden mukaisesti löytää varmasti paikkansa opetuksessa käytettävien materiaalien joukkoon.

Valmistamani tehtävämateriaalien haasteet ovat samankaltaiset tehtävämateriaalista riippumatta. Oppilaiden olisi kyettävä käsittelemään monimutkaista historiallista kontekstia ja pohtimaan tapahtunutta eri näkökulmista, saattaa aiheuttaa vaikeuksia. Oppilaat saattavat kohdata haastavana esimerkiksi välttää omien arvojen ja tunteiden esille tuomista, mikä saattaisi tulla esille *Euroopassa kuohuu – kansat vastakkain-* ja *Porvoon valtiopäivillä roolihahmojen kautta* -tehtävämateriaaleissa, johtuen valtion ja

¹⁹⁹ Opetushallitus 2014, 415 & Opetushallitus 2019, 281.

säätöjärjestelmän asettamasta eriarvoisuudesta. Tehtävämateriaaleissa ei ole tarkoituksena ratkaista tilanteita tavalla tai toisella, mikä olisi saattanut johtaa oppilaita moralisoimaan historiallista tapahtumaa empatian sijasta.²⁰⁰

Oppilaat saattavat kokea haastavana myös menneisyyden henkilön mielipiteen ilmaisemisen. Haastavaa saattaa olla samankaltaisuuden löytäminen. Erityisesti affektiivisen yhteyden luominen onnistuu parhaiten, kun aihe koskettaa oppilaita, esimerkiksi käsittelemällä heidän ikäisiään, jolloin omia kokemuksia voisi helpoimmin hyödyntää.²⁰¹ Tehtävämateriaalia voisi mahdollisesti kehittää koskemaan teemaa, joka olisi oppilaita lähempänä. Mutta jokaisesta teemasta saattaa olla hankalaa kehittää tehtävää, ja tästä syystä kaikki aineistotkaan eivät sovi historiallista empatiaa edistäviin tehtäviin.²⁰² Tehtävämateriaaleihin valitut käsiteltävät aiheet valikoituivat opetus suunnitelmien sisältötavoitteiden perusteella. Aiheita käsitellään niin peruskoulussa kuin lukiossa, mikä myös mahdollistaa lukiolaisille syvällisemmän kontekstuaalisen tiedon omaamisen, koska aihetta on käsitelty jo peruskoulussa.

Tehtävämateriaalien mahdollisuudet historiallisen empatian edistämiseksi rajoittuvat käytettävänä olevaan aikaan ja valikoituihin alkuperäislähteisiin. Kaikkia tehtävämateriaaleja on mahdollista laajentaa tuomalla mukaan lisää alkuperäislähteitä. Esimerkiksi *Porvoon valtiopäivillä roolihahmojen kautta-* tai *Billy the Kid – muistot henkilökuva luomassa* -tehtävämateriaaleihin voisi lisätä lisää alkuperäislähteitä mukaan. Tekstejä, kuten säätyläisten päiväkirjoja, kirjoituksia ja lehtileikkeitä valtiopäivistä tai aineistoa 1800-luvun lopun Yhdysvalloista, kun tehtävämateriaalin lähdeaineisto koostuu puolivuosisataa vanhoista muistelmista.

Tehtävämateriaaleja valmistaessa törmäsin samaan ongelmaan kuin *Näinkö historiaa opetetaan?* -teoksessa. Historiallisen ajattelun tueksi valmistettua materiaalia on varsin

²⁰⁰ Rantala 2011, 68.

²⁰¹ Endacott & Brooks 2013, 46.

²⁰² Endacott & Brooks 2013, 46.

vähän olemassa.²⁰³ Historiallisen ajattelun ja siten myös historiallisen empatian arviointia helpottavalle materiaalille olisi siis tarvetta. Arvioinnin helpottaminen saattaisi myös johtaa historiallisen ajattelun taitojen lisääntymisen opetuksessa, kun opettajat saisivat lisää materiaalia arvioinnin tuekseen. Kritiikkiä on esitetty opetussuunnitelmien tarjoamaan tukeen arvioinnissa erityisesti lukion puolella.²⁰⁴

Tulevaisuuden maisterintutkielmien tekijöille arvioinnin käsittelemisen lisäksi historiallinen ajattelu ja historiallinen empatia tarjoavat laajoja mahdollisuuksia niin historian kuin myös kasvatustieteiden puolella. Suurempien oppimiskokonaisuuksien laatiminen keskittyen historialliseen ajatteluun voisi tarjota mahdollisesti myös jatkotutkimuksellisia ideoita, esimerkiksi käytännön kokeilujen myötä. Tämänkin tutkielman puitteissa luotuja tehtävämateriaaleja voisi kokeilla toteuttaa oppitunneilla, ja näin päästä tutkimaan historiallisen empatian opetusta ja taidon mahdollisuuksia ja haasteita konkreettisesti. Tehtävämateriaaleja voisi hyödyntää kokeillen niitä käytännössä useille eri ryhmille, saaden näin laajemman katsauksen niiden käytettävyydestä. Samalla olisi mahdollista tutkia historiallisen empatia taidon opetusta ja oppimista.

Historiallisen empatian harjoittelu on tärkeää historian opetuksessa. Tehtävämateriaalit osoittavat, että kehittämällä historiallista empatiaa edistäviä materiaaleja voidaan syventää oppilaiden historiallista ymmärrystä ja tukea yhteiskunnallisesti tärkeitä empatian taitoa, eli kykyä hahmottaa muiden näkökulmia. Historiallinen empatia kehittää tunnetaitoja, jota laaja-alaiset osaamisen tavoitteet korostavat jo peruskoulussa. Jatkotutkimus on kuitenkin tarpeen, jotta kykenemme paremmin ymmärtämään ja hyödyntämään historiallisen empatian tarjoamia mahdollisuuksia kouluopetuksessa.

²⁰³ Rantala, Puustinen, Khawaja, Van den Berg & Ouakrim-Soivio 2020, 184–185.

²⁰⁴ Rantala, Puustinen, Khawaja, Van den Berg & Ouakrim-Soivio 2020, 185.

TEHTÄVÄMATERIAALIEN ALKUPERÄISLÄHTEET

Alpha History. World War I Documents. <https://alphahistory.com/world-war1/world-war-i-documents/>. Viitattu 13.4.2024.

Crawford, Edit & Francisco Trujillo (1937). *Billy the Kid*. New Mexico. Manuscript/Mixed Material. <https://www.loc.gov/item/wpalh001160/>. Viitattu 9.5.2024.

Delaney, Ethel & Bousman, Louis (1934). Texas. Manuscript/Mixed Material. <https://www.loc.gov/item/wpalh002304/>. Viitattu 9.5.2024.

Histdoc.net. Hallitsijavakuutus 1809. <https://histdoc.net/historia/alex1.html>. Viitattu 13.4.2024.

Keisari Aleksanteri I:sen puhe valtiopäivien avajaisissa 28.3.1809. Teoksessa *Valtiopäivien avajaispuheet 1907–2006 = Öppningsanföranden vid riksmötena 1907–2006*. Helsinki: Eduskunnan kirjasto, 2006. s. 19–20. Viitattu 28.4.2024.

Library of Congress. Lesson plan: Billy the Kid: Perspectives on an Outlaw. <https://www.loc.gov/classroom-materials/billy-the-kid-perspectives-on-an-out-law/>. Viitattu 18.3.2024.

Porvoon valtiopäivät 1809 (kokoelma). 4 Talonpoikassäädyn. *Luettelo säädyn jäsenistä valtiopäivillä (1809–1809)*. Kansallisarkisto. Viitattu 12.5.2024.

Porvoon valtiopäivät 1809 (kokoelma). 3 Porvarissäädyn asiakirjat. *Pöytäkirjat, 26.3.–19.7. (1809–1809)*. Kansallisarkisto. Viitattu 12.5.2024.

Porvoon valtiopäivät 1809 (kokoelma). 2 Pappissäädyn asiakirjat. *Säädyn edustajien kertomus valtiopäivistä (1809–1809)*. Kansallisarkisto. Viitattu 12.5.2024.

Porvoon valtiopäivät 1809 (kokoelma). 1 Aatelissäädyn asiakirjat. *Luetteloja ritariston ja aatelin valtiopäiväedustajista (1809–1809)*. Kansallisarkisto. Viitattu 12.5.2024.

Redfield, Georgia B & Ballard, Charles L (1938). Charles L. Ballard. New Mexico. Manuscript/Mixed Material. <https://www.loc.gov/item/wpalh001272/>. Viitattu 9.5.2024.

Redfield, Georgia B & Thornton, J.Y (1938). J.Y. Thornton. New Mexico. Manuscript/Mixed Material. <https://www.loc.gov/item/wpalh001247/>. Viitattu 9.5.2024.

Totty, Frances E & Brent, Josh (1938). Early Days In Lincoln County. New Mexico. Manuscript/Mixed Material. <https://www.loc.gov/item/wpalh001308/>. Viitattu 9.5.2024.

KIRJALLISUUS

Aaltola, Elisa & Keto, Sami (2018). *Empatia: Myötäelämisen tiede*. Helsinki: Into.

Bain, Robert B. (2015). *Commentary: into the swampy lowlands of important problems*. Teoksessa Ercikan, Kadriye & Seixas, Peter (toim.), *New Directions in Assessing Historical Thinking*. New York: Routledge.

Bartelds, Hanna & Savenije, Geerte M. & van Boxtel, Carla (2020). *Students' and teachers' beliefs about historical empathy in secondary history education*. Teoksessa *Theory and Research in Social Education*, 48(4), 529–551. <https://doi.org/10.1080/00933104.2020.1808131>

Bartelds, Hanna & Savenije, Geerte M. & van Drie, Jannet & van Boxtel, Carla (2022). *Using eyewitnesses to promote students' understanding of empathy in the history classroom*. Teoksessa *The Journal of Social Studies Research*, Volume 47 Issue 2, April 2023.

Cuff, Ben & Brown, Sarah & Taylor, Laura & Howat, Douglas (2016). *Empathy: A review of the concept*. *Emotion review*, 8(2), 144–153.

Bischof, Günter & Karlhofer, Ferdinand & Williamson, Samuel R. (2014). *1914: Austria-Hungary, the Origins, and the First Year of World War I*. Vol. 23. University of New Orleans Press, 2014. <https://doi.org/10.2307/j.ctt1n2txft>

Elio, Keijo (1991). *Mitä historian ainedidaktiikka on?* Teoksessa Castren, Matti & Ahonen, Sirkka & Arola, Pauli & Elio, Keijo & Pilli, Arja (toim.), *Historia koulussa*. Helsinki: Yliopistopaino.

Endacott, Jason (2010). *Reconsidering Affective Engagement in Historical Empathy*. *Theory and Research in Social Education* 38 (1).

Endacott, Jason & Brooks, Sarah (2013). *An Updated Theoretical and Practical Model for Promoting Historical Empathy*. *Social Studies Research and Practice*, 8.

Endacott, Jason & Pelekanos, Christina (2014). *Slaves, Women, and War! Engaging Middle School Students in Historical Empathy for Enduring Understanding*. *The Social Studies*. <https://doi.org/10.1080/00377996.2014.957378>

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

Hyrkkänen, Markku (2011). *Historiallinen ajattelu itseymmärryksen välineenä*. *Historiallinen Aikakauskirja* 109 (3).

Kalela, Jorma (2002). *Historiantutkimus ja historia*. Gaudeamus.

Karonen, Petri (2010). *Introduction: Sweden, Russia and Finland 1808–1809*. Teoksessa von Heijne, Cecilia & Talvio, Tuukka & Historian ja etnologian laitos, *In Monetary boundaries in Transition. A North European Economic History and the Finnish War 1808–1809*. The Museum of National Antiquities Stockholm, 2010.

Karonen, Petri (2014). *Pohjoinen suurovalta*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Kauppinen, Merja & Rautiainen, Matti & Tarnanen, Mirja (toim.) (2015). *Rajaton tulevaisuus: kohti kokonaisvaltaista oppimista: ainedidaktiikan symposium Jyväskylässä 13.-14.2.2014*. Helsinki: Suomen ainedidaktinen tutkimusseura.

Kuisma, Merja (2022). *Bliss and Curse of Autonomy: Implementing inquiry learning in a domain-specific and cross-curricular context*. Väitöskirja. Tampereen yliopisto. Tampereen yliopisto. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-2551-0>

Leskelä-Kärki, Maarit (2012). *Samastumisia ja etääntymisiä. Elämäkerta historiantutkimuksen kysymyksenä*. Tulkinnan polkuja. Teoksessa *Kulttuurihistorian tutkimusmenetelmiä*.

Toim. Asko Nivala ja Rami Mähkä. Kulttuurihistoria – Cultural history –sarja. K&h-kustannus. Turku.

Löfström, Jan & Rautiainen, Matti (2013). *Kohti tutkivampaa historian opiskelua*. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Puustinen, Mikko & Paldanius, Hilka & Luukka, Minna-Riitta (2020). *Sisältötiedon toistamista vai aineiston analyysia? : tiedonalakohtaiset tekstitaidot historian ylioppilaskokeen tehtävänäannoissa ja pisteytysohjeissa*. *Kasvatus ja aika*, 14(2), 9–34. <https://doi.org/10.33350/ka.84579>

Opetushallitus (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus.

Opetushallitus (2019). *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019*. Helsinki: Opetushallitus.

Ouakrim-Soivio, Najat & van den Berg, Marko (2022). *Lukiolaisten historiallisen ajattelun taidot lähteiden luotettavuuden ja historiallisten toimijoiden motiivien arvioinnissa*. *Kasvatus*, 53(1), 46–62. <https://doi.org/10.33348/kvt.113944>

Perusopetuslaki 628/1998. Annettu Helsingissä 21.8.1998. Saatavilla sähköisesti osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>

Rantala, Jukka (2011). *Assessing historical empathy through simulation: How do Finnish teacher students achieve contextual historical empathy?* *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education* 1, 58–76.

Rantala, Jukka & Manninen, Marika & van den Berg, Marko (2016). *Stepping into Other People's Shoes Proves to be a Difficult Task for High School Students*. Teoksessa *Assessing Historical Empathy through Simulation Exercise*, *Journal of Curriculum Studies*, vol. 48, no. 3, 323–345. <https://doi.org/10.1080/0>

Rantala, Jukka & Puustinen, Mikko & Khawaja, Amna & Van den Berg, Marko & Ouakrim-Soivio, Najat (2020). *Näinkö historiaa opitaan?* Helsinki: Gaudeamus.

Rantala, Jukka & Sirkka Ahonen (2015). *Ajan merkit: Historian käyttö ja opetus*. Helsinki: Gaudeamus.

Rantala, Jukka & van den Berg, Marko (2013). *Lukiolaisten historian tekstitaidot arvioitavina*. *Kasvatus* 44 (4), 394–407.

Rautiainen, Matti & Lamberg, Marko & Jokiahho, Mika & Karonen, Petri & Vilkuna, Kustaa H. J. (2002). *Suomi kuningaskunnassa: Suomi ennen vuotta 1809. Opettajan materiaali*. Porvoo; Helsinki: WSOY.

Rautiainen, Matti & Räikkönen, Eija & Veijola, Anna & Mikkonen, Simo (2020). *Jotain sinne päin: lukion historian opetuksen arviointikulttuuri*. *Kasvatus ja aika*, 14(2), 57–74. <https://doi.org/10.33350/ka.87411>

Rautiainen, Matti & Veijola, Anna (2019). *What's the name of the game? : Historiallinen empatia ja pelillisuus historian opetuksessa*. *Ainedidaktiikka*, 3(2), 69–86.

Rautiainen, Matti & Veijola, Anna & Parkkinen, Juha (2016). *Tutkiva oppiminen historian ja katsomusaineiden Opiskelussa: I*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos.

Seixas, Peter & Morton, Tom (2013). *The Big Six: Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson Education.

Seixas, Peter (2017). *A Model of Historical Thinking, Educational Philosophy and Theory*. 49:6, 593–605. <https://doi.org/10.1080/00131857.2015.1101363>

Stoddard, Jeremy & Marcus, Alan (2010). *More than "showing what happened": Exploring the potential for teaching history with film*. *The High School Journal*, 93(2), 83–90.

Sulkunen, Sari & Saario, Johanna (2019). *Tutkiva oppiminen tiedonalan tekstitaitojen opetuksessa*. LUKILOKI-hanke 2018–2022. Jyväskylän yliopisto.

Thorp, Robert & Persson, Anders (2020). *On historical thinking and the history educational challenge*, *Educational Philosophy and Theory*. 52:8, 891–901. <https://doi.org/10.1080/00131857.2020.1712550>

Veijola, Anna (2016). *Historiatietoisuus, historiallinen ajattelu ja historian tekstitaidot: Uuden opetussuunnitelman moninaiset lähtökohdat*. *Kasvatus ja aika* 10(2), 6–18.

Veijola, Anna, & Simo Mikkonen (2014). *Miten menneestä tehtyä historiaa tulkitaan? Tutkiva oppiminen ja monilukutaito lukion historian opetuksessa*. Teoksessa Kauppinen, Merja & Rautiainen, Matti & Tarnanen, Mirja (toim.)

Veijola, Anna, & Simo Mikkonen (2019). *Lähteillä: Historian taitoja oppitunneille*. Helsinki: Edita. *Rajaton tulevaisuus: Kohti kokonaisvaltaista oppimista: ainedidaktikan symposium Jyväskylässä 13.-14.2.2014*. Suomen ainedidaktinen tutkimusseura.

Veijola, Anna & Mikkonen, Simo (2016). *Mitä historia on: aloittavien historianopiskelijoiden historiakäsitykset*. *Kasvatus ja aika*, 10(3), 6–21.

Veijola, Anna & Matti Rautiainen & Sanni Kupiainen & Simo Mikkonen (2018). *Monilukutaidot ja tutkiva ote historian opetuksessa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Veijola, Anna & Matti Rautiainen (2018). *Laukaus Kultarannassa – Kuka yritti murhata presidentti Urho Kekkosen juhannuksena 1957?* Teoksessa Veijola, Anna & Matti Rautiainen & Sanni Kupiainen & Simo Mikkonen (2018). *Monilukutaidot Ja Tutkiva Ote Historian Opetuksessa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Veijola, Anna & Sulkunen, Sari & Rautiainen, Matti (2019). *Historiallisen tiedon luonne ja historian tekstikäytännöt lukiolaisten kuvaamana*. *Kasvatus & Aika*, 13(2), 53–67. <https://doi.org/10.33350/ka.75134>

Virta, Arja (1992). *Historian oppiminen ja ymmärtäminen*. Teoksessa *Historia koulussa*. Toim. Castren, Matti & Ahonen, Sirkka & Arola, Pauli & Elio, Keijo & Pilli, Arja. Helsinki. Yliopistopaino.

Van Boxtel, Carla & Grever, Maria & Klein, Stephan (2015). *Heritage as a Resource for Enhancing and Assessing Historical Thinking*. Teoksessa *Ercikan, Kadriye & Seixas, Peter (toim.), New Directions in Assessing Historical Thinking*. New York: Routledge.

Vesterinen, Ida (2022). *Orders of history: An ethnographic study on history education and the enacted curriculum*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Wineburg, Sam (2001). *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past*. Philadelphia: TempleUniversity Press.

Wineburg, Sam & McGrew, Sarah & Breakstone, Joel & Ortega, Teresa (2016). *Evaluating Information: The Cornerstone of Civic Online Reasoning*. Stanford Digital Repository. <http://purl.stanford.edu/fv751yt5934>

Yilmaz, Kaya (2007). *Historical Empathy and Its Implications for Classroom Practices in Schools*. Teoksessa *The History Teacher*, vol. 40, no. 3, 2007, s. 331–37. JSTOR, <http://www.jstor.org/stable/30036827>

LIITTEET

LIITE 1

Kirje Frans Joosefilta Saksan keisarille 1914

Kirje on päivätty heinäkuun viidentenä päivänä 1914.

Pahoittelen vilpittömästi, että ette kyenneet toteuttamaan aikomustanne matkustaa Wieniin hautajaisseremoniaan. Olisin henkilökohtaisesti halunnut ilmaista teille vilpittömät kiitokseni myötätunnostanne tässä syvässä surussa, joka on koskettanut minua suuresti.

Lämpimällä ja myötätuntoisella osanotollanne olette antanut minulle uuden todisteen siitä, että minulla on teissä vilpitön ja luotettava ystävä, ja että voin luottaa teihin jokaisena koettelemuksen hetkenä.

Olisin mielelläni keskustellut kanssanne yleisestä tilanteesta, mutta koska se ei ollut mahdollista, otan vapauden lähettää teille liitteenä olevan muistion, jonka on laatinut ulkoministerini ennen Sarajevon kauhistuttavaa katastrofia, ja joka nyt, tuon traagisen tapahtuman jälkeen, näyttää erityisen huomionarvoiselta.

Hyökkäys minun veljenpoika raukkaani vastaan on suora seuraus venäläisten ja serbialaisten panslavistien harjoittamasta lietsonnasta, joiden ainoa tavoite on kolmiliiiton heikentäminen ja valtakuntani tuhoaminen.

Sarajevon tapahtuma ei ole enää yksittäisen veriteon seuraus, vaan hyvin järjestäytyneen salaliiton, jonka langat ulottuvat Belgradiin ja, mikä on todennäköistä, mutta Serbian hallituksen osallisuutta on mahdotonta todistaa. Siitä huolimatta ei voida epäillä, että politiikka, joka tähtää kaikkien eteläisten slaavien yhdistämiseen Serbian lipun alle, ruokkii tällaisia rikoksia, ja että tämänkaltaisen tilanteen jatkuminen muodostaa jatkuvan vaaran kodilleni ja valtakunnalleni...

Hallitukseni pyrkimysten tulisi tämän seurauksena kohdistua Serbian eristämiseen ja vaikutusvallan vähentämiseen. Serbia, joka tällä hetkellä on panslavistisen politiikan keskipiste, [täytyy] eliminoida poliittisena tekijänä Balkanilla.

Franz Joosef

LIITE 2

Serbialaisen *Narodna Odbrana* -kansanmielisen järjestön lausunto 1911

Vuonna 1911 serbialainen kansanmielinen järjestö, Narodna Odbrana ("Kansallinen puolustus"), julkaisi provosoivan lausunnon hyökäten sanallisesti Itävalta-Unkaria vastaan Bosnian liittämisen vuoksi:

Bosnian liittäminen oli vain yksi iskuista, joita Serbiaa viholliset ovat tälle maalle suunnanneet. Monia iskuja on edeltänyt, ja monia seuraa vielä. Työtä ja valmistautumista tarvitaan, jotta uusi hyökkäys ei löytäisi Serbiaa yhtä valmistautumattomana.

Kaikkien luokkien ihmisten suoritettavan työn tavoitteena on sodan valmistelu kaikissa kansallisen työn muodoissa, nykyajan vaatimusten mukaisesti. Tämä saavutetaan vahvistamalla kansallista tietoisuutta, kehollisilla harjoituksilla, materiaalisen ja fyysisen hyvinvoinnin lisäämisellä, kulttuurisilla parannuksilla jne. Uuden iskun, kuten liittämisen, on kohdattava uusi Serbia, jossa jokainen serbialainen, lapsesta vanhukseen, on jalkaväen sotilas.

Narodna Odbrana julistaa kansalle, että Itävalta on ensimmäinen ja suurin vihollisemme. Aivan kuten turkkilaiset aikoinaan hyökkäsivät meitä vastaan etelästä, Itävalta hyökkää meitä vastaan tänään pohjoisesta. Jos Narodna Odbrana saarnaa Itävaltaa vastaan taistelemisen välttämättömyydestä, se saarnaa pyhää totuutta.

Tänään Narodna Odbrana kokoaa Serbiassa kansalaisia vaatimustensa alle, kuten se teki liittämisen aikana. Silloin huuto oli sodan puolesta, nyt huuto on työn puolesta. Silloin tarvittiin kokouksia, mielenosoituksia, vapaaehtoisia komiteoita, aseita ja pommeja. Tänään tarvitaan vakaata, fanaattista, väsymätöntä työtä täyttämään tehtävät ja velvollisuudet, joihin olemme kiinnittäneet huomiota, valmistautuaksemme taisteluun kiväärin ja kanuunan kanssa.

LIITE 3

Itävalta-Unkarin uhkavaatimus Serbialle (heinäkuu 1914)

Viime vuosien historia, erityisesti 28. kesäkuuta sattuneet tuskalliset tapahtumat, ovat osoittaneet, että Serbiassa on olemassa vallankumouksellinen liike, jonka tarkoituksena on erottaa tiettyjä alueita Itävalta-Unkarin monarkiasta. Tämä liike, joka syntyi Serbian hallituksen silmien alla, ilmentyi myöhemmin kuningaskunnan ulkopuolella terrorismitekoina, lukuisina murhayrityksinä ja murhina...

Serbian kuninkaallinen hallitus ei ole tehnyt mitään tämän liikkeen tukahduttamiseksi. Se on sallinut erilaisten yhdistysten ja liittojen rikollisen toiminnan, jotka ovat suuntautuneet monarkiaa vastaan, lehdistön rajoittamattomiin lausuntoihin, salamurhaajien ylistämiseen, upseerien ja virkamiesten osallistumisen vallankumouksellisiin juoniin; se on sallinut epäterveellisen propagandan julkisessa opetuksessaan; ja lopulta, se on sallinut kaikki julistukset, jotka ovat voineet saada Serbian kansan vihaamaan monarkiaa ja halveksimaan sen instituutioita.

Tämä salliminen, josta Serbian kuninkaallinen hallitus on syyllinen, oli edelleen nähtävissä tuolloin, kun 28. kesäkuuta sattuneet tapahtumat näyttivät koko maailmalle tällaisen suvaitsevaisuuden kauhistuttavat seuraukset...

Keisarillinen ja kuninkaallinen hallitus katsoo olevansa pakotettu vaatimaan, että Serbian hallitus antaa virallisen vakuutuksen siitä, että se tuomitsee Itävalta-Unkaria vastaan suunnatun propagandan, eli kaikki ne yritykset, joiden lopullisena tavoitteena on erottaa monarkialle kuuluvia alueita siitä; ja että se sitoutuu tukahduttamaan kaikki käytettävissään olevin keinoin tämän rikollisen ja terroristisen propagandan. Jotta nämä vakuutukset saavat juhlallisen luonteen, Serbian kuninkaallinen hallitus julkaisee virallisen lehtensä ensimmäisellä sivulla 26. heinäkuuta / 13. heinäkuuta seuraavan julistuksen:

"Serbian kuninkaallinen hallitus tuomitsee propagandan, joka on suunnattu Itävalta-Unkaria vastaan, toisin sanoen kaikki ne toimet, joiden lopullisena tavoitteena on erottaa alueita Itävalta-Unkarin monarkiasta, ja se pahoittelee vilpittömästi näiden rikollisten toimien kauheita seurauksia. Serbian kuninkaallinen hallitus pahoittelee sitä, että serbialaiset upseerit ja virkamiehet ovat osallistuneet edellä mainittuun propagandaan ja siten vaarantaneet ystävälliset ja naapurimaiset suhteet, joiden kehittämiseen kuninkaallinen hallitus oli sitoutunut juhlallisesti 31. maaliskuuta 1909 antamiin julistuksiin. Kuninkaallinen hallitus, joka tuomitsee ja torjuu kaikki ajatukset ja

kaikki yritykset puuttua Itävalta-Unkarin väestön kohtaloihin, katsoo velvollisuudekseen nimenomaisesti kiinnittää upseerien, virkamiesten ja koko kuningaskunnan väestön huomion siihen, että jatkossa se ryhtyy äärimmäisen ankarasti toimiin niitä henkilöitä vastaan, jotka syyllistyvät tällaisiin toimiin, toimiin, joiden estämiseksi ja tukahduttamiseksi hallitus tulee tekemään kaikkensa.

Tämä julistus tuodaan kuninkaallisen armeijan tietoon samanaikaisesti päiväkäskyllä hänen majesteettinsa kuninkaalta ja julkaisemalla armeijan viralliseen toimielimen kautta.

Lisäksi Serbian kuninkaallinen hallitus sitoutuu:

1. Tukahduttamaan kaiken julkaisun, joka yllyttää vihaan ja halveksuntaan monarkiaa kohtaan, ja jonka yleinen suuntaus on suunnattu sen alueellista koskemattomuutta vastaan.
2. Välittömästi ryhdyttävä hajottamaan Narodna Odbranaa, takavarikoimaan kaikki sen propagandan välineet ja toimimaan samalla tavalla muita Serbian yhdistyksiä ja liittoja vastaan, jotka harjoittavat propagandaa Itävalta-Unkaria vastaan; kuninkaallinen hallitus toteuttaa tarvittavat toimenpiteet varmistaakseen, että hajotetut yhdistykset eivät voi jatkaa toimintaansa toisilla nimillä tai muissa muodoissa.
3. Poistamaan viipymättä kaiken julkisesta opetuksesta Serbiassa, riippumatta onko yhteydessä opetusjärjestelmään tai opetusmenetelmiin, jotka palvelevat tai saattavat palvella propagandan ruokkimista Itävalta-Unkaria vastaan.
4. Poistamaan sotilaallisesta ja hallinnollisesta palveluksesta yleisesti kaikki upseerit ja virkamiehet, jotka ovat syyllistyneet propagandan harjoittamiseen Itävalta-Unkaria vastaan, joiden nimet keisarillinen ja kuninkaallinen hallitus pitää oikeuden ilmoittaa kuninkaalliselle hallitukselle esittäessään nyt hallussaan olevat todistusaineistot.
5. Suostua yhteistyöhön siten, että Keisarillisen ja Kuninkaallisen hallituksen elimet osallistuvat Serbiassa monarkian koskemattomuutta vastaan suunnatun kumouksellisen liikkeen tukahduttamisessa.
6. Asettamaan oikeudellisen tutkinnan kaikkia niitä vastaan, jotka osallistuivat 28. kesäkuuta tapahtuneeseen salaliittoon ja jotka löytyvät Serbian alueelta;

keisarillisen ja kuninkaallisen hallituksen tätä tarkoitusta varten valtuuttamat elimet osallistuvat näihin menettelyihin.

7. Ryhtyä kiireellisesti pidättämään majuri Voislav Tankosić ja serbialainen virkamies Milan Ciganović, jotka ovat vaarantuneet tiedustelun tulosten vuoksi.
8. Tehokkain toimenpitein estää Serbian viranomaisten osallistuminen aseiden ja räjähteiden salakuljetukseen rajan yli; erottaa palveluksesta ja rangaista ankarasti niitä rajalla työskenteleviä Schabatsissa ja Losnitzassa, jotka auttoivat Sarajevon rikoksen tekijöitä ylittämään rajan.
9. Antaakseen selityksiä keisarilliselle ja kuninkaalliselle hallitukselle korkeiden serbialaisten virkamiesten perusteettomista lausunnoista Serbiassa ja ulkomailla, jotka, virka-asetaan välittämättä, ovat ilmaisseet itseensä Itävalta-Unkaria vastustavalla tavalla kesäkuun 28. päivän murhan jälkeen.
10. Ilmoittaa viipymättä Keisarilliselle ja Kuninkaalliselle hallitukselle edellä mainittujen toimenpiteiden toteuttamisesta.

Keisarillinen ja Kuninkaallinen hallitus odottaa Kuninkaallisen hallituksen vastausta viimeistään lauantaina 25. heinäkuuta kello 18.00 mennessä.

LIITE 4

Sähke Saksan valtakunnankanslerilta Itävalta-Unkarin lähettiläälle heinäkuussa 1914

Berliini, 6. heinäkuuta 1914.

Luottamuksellinen. Teidän korkeutenne henkilökohtaiseksi tiedoksi ja ohjeistukseksi.

Itävalta-Unkarin lähettiläs toimitti eilen keisarille luottamuksellisen henkilökohtaisen kirjeen keisari Frans Joosefilta, jossa hän kuvaa nykyistä tilannetta Itävalta-Unkarin näkökulmasta ja kuvailee toimenpiteitä, joita Wienissä suunnitellaan. Kopio on nyt lähetetty teidän korkeudellenne.

Vastasin tänään kreivi Szagyényille keisarin puolesta, että keisari lähettää kiitoksensa keisari Franz Joosefille hänen kirjeestään, ja vastaa siihen pian henkilökohtaisesti. Sillä välin keisari haluaa ilmaista, että hän ei ole sokea sille vaaralle, joka uhkaa Itävalta-Unkaria ja siten kolmiliittoa Venäjän ja Serbian panslavistisen terrorismin seurauksena. Vaikka keisarilla tunnetusti ei ole varauksetonta luottamusta Bulgariaan ja sen hallitsijaan... hän ymmärtää täysin, että Keisari Frans Joosef, ottaen huomioon Romanian asenteen ja uuden Balkanin maiden liiton vaaran, pyrkii saavuttamaan yhteisymmärryksen Bulgarian ja kolmiliiton välille...

Lopuksi mitä tulee Serbiaan, keisari ei tietenkään voi puuttua meneillään olevaan kiistaan Itävalta-Unkarin ja kyseisen maan välillä, koska se on hänen toimivaltansa ulkopuolella. Keisari Frans Joosef voi kuitenkin olla varma, että hänen keisarinsa pysyy uskollisesti Itävalta-Unkarin rinnalla, kuten liiton velvoitteet ja hänen pitkäaikainen ystäväyytensä vaativat.

LIITE 5

Serbian vastaus Itävalta-Unkarin uhkavaatimukseen 1914

25. heinäkuuta 1914 Serbian hallitus vastasi Itävalta-Unkarin uhkavaatimukseen suostumalla suurimpaan osaan (mutta ei kaikkiin) Wienin vaatimuksista:

Kuninkaallinen (Serbian) hallitus ei voi ottaa vastuuta yksityishenkilöiden ilmaismista mielipiteistä, kuten esimerkiksi sanomalehtiartikkeleista ja yhteiskunnan rauhanomaisesta toiminnasta, jotka ovat hyvin yleisiä ilmiöitä muissakin maissa, ja jotka yleensä eivät ole valtion valvonnassa. Tämä on sitäkin vähemmän mahdollista, koska kuninkaallinen hallitus on osoittanut suurta hienotunteisuutta ratkaistessaan sarjan kysymyksiä, jotka ovat nousseet esiin Serbian ja Itävalta-Unkarin välillä, ja onnistunut ratkaisemaan suurimman osan niistä molempien maiden hyväksi.

Kuninkaallinen hallitus oli siis tuskallisen yllätynyt väitteistä, että Serbian kansalaiset olisivat osallistuneet Sarajevon häpeällisen teon valmisteluun. Hallitus odotti kutsua osallistumaan rikoksen tutkintaan ryhtyäkseen toimenpiteisiin kaikkia henkilöitä vastaan, joista se voisi saada tietoja.

Itävallan hallituksen toiveiden mukaisesti kuninkaallinen hallitus on valmis luovuttamaan oikeuden eteen, asemaa tai arvoa katsomatta, jokaisen Serbian kansalaisen, jonka osallisuudesta Sarajevon rikokseen sillä olisi todisteita. Se (kuninkaallinen hallitus) sitoutuu julkaisemaan heinäkuussa seuraavan lausunnon:

"Serbian kuninkaallinen hallitus tuomitsee kaiken propagandan, joka suuntautuu Itävalta-Unkaria vastaan, eli kaikki sellaiset toimet, joiden tarkoituksena on erottaa tiettyjä alueita Itävalta-Unkarin monarkiasta, ja hallitus pahoittelee vilpittömästi näiden rikollisten juonien valitettavia seurauksia..."

Kuninkaallinen hallitus myöntää, ettei se ymmärrä Itävalta-Unkarin hallituksen vaatimusten merkitystä ja laajuutta, joka koskee Itävalta-Unkarin hallituksen virkamiesten yhteistyön sallimista Serbian alueella, mutta hallitus ilmoittaa olevansa valmis hyväksymään kaiken yhteistyön, joka ei ole ristiriidassa kansainvälisen oikeuden ja rikosoikeuden kanssa sekä ystävällisten ja naapurimaisten suhteiden kanssa.

Kuninkaallinen hallitus pitää velvollisuutenaan aloittaa tutkimus kaikkia niitä henkilöitä vastaan, jotka ovat osallistuneet 28. kesäkuuta tapahtuneeseen järkyttävään teokseen, ja jotka ovat sen alueella. Erityisesti nimettyjen Itävalta-Unkarin hallituksen

virkamiesten osallistumista tähän tutkimukseen ei voida hyväksyä, sillä se on perustuslain ja rikosprosessin vastaista. Kuitenkin joissakin tapauksissa tutkimuksen tuloksista voidaan tiedottaa Itävalta-Unkarin viranomaisille.

LIITE 6

Valtiopäivien avajaiset maaliskuun 28. päivänä 1809 keisari Aleksanteri I

Sallimuksen tahdosta kutsuttuna hallitsemaan hyvää ja lainkuuliaista kansaa, olen tahtonut nähdä sen valtuutetut kokoontuneina ympärilleni. Olen tahtonut nähdä Teidät antaakseni Teille uuden todistuksen tarkoituksistani Teidän isänmaanne menestykseksi. Olen luvannut voimassa pitää Teidän valtiomuotonne, Teidän perustuslakinne; Teidän kokouksenne täällä on Teille takeena lupaukseni täyttämistä. Tämä säätykokous on oleva alkuna Teidän valtiolliselle olemassaolollenne; sen tarkoituksena on lujittaa niitä siteitä, jotka kiinnittävät Teidän asiain uuteen järjestykseen; täydentää niitä oikeuksia, jotka sotaonni on Minulle suonut, toisilla sydämelleni kalliimmilla periaatteideni kanssa sopusoisemmilla, rakkauden ja kiintymyksen tunteista johtuvilla oikeuksilla. Minä olen Teille ilmaiseva aikeeni Teidän kokouksenne käsiteltäviin asioihin nähden. Te olette niissä näkevät saman hengen, joka on ne johtanut mieleeni. Elähyttäköön rakkaus isänmaahan, rakkaus oikeuteen ja järkkymätön mielipiteiden sopusointu Teidän keskustelujanne, ja taivas on suova Teille siunauksensa johtamaan ja valistamaan toimianne.

LIITE 7

ME ALEXANDER I.,

Jumalan Armosta,
Kejsari ja Itsewaldias yli koko Ryssänmaan
etc. etc. etc.
Suuri Ruhtinas Suomen maasa
etc. etc.

Teemme tiettäväxi: Että sitte kuin ME Sen Korkeimman edeskatsomisesta olemma ottanet Suuren Ruhtinan maan Suomen hallituxemme ala, olemma ME tämän kautta tahtoneet wahvistaa ja kiinittää Maasa olevan Christillisen Opin ja perustus-lait niin myös niitä wapauxia ja oikeuxia, kuin kukin Säätö nimitetysä Suuresa Ruhtinan maasa erinomattain, ja kaikki sen Asuwaiset yhteisesti, niin ylhäiset kuin alhaiset tähän saakka Constitutionin eli säättämisen jälkeen owat nautinneet: Lu-paamme myös pitää kaikkia niitä etuja ja asetuxia wahwana ja järkähtämättämänä heidän täydellisä woimasansa. Suuremmaxi wisseydexi olemma ME tämän Waku-tus-Kirjan MEIDÄN omalla kädellämme ala kirjoittaneet. Annettu Borgåsa sinä 15/27* päiwänä MaalisKuusa 1809.

Pääkirja on korkiammasti omalla kädellä alakirjoitetu
ALEXANDER.

Että tämä on meidän
kieleemme oikein kääty,
wahvistaa Armollisimman
käskyn jälkeen
ROB. H. REHBINDER,
Palvelusta tekevä H.M. Kej-
sarin tykönä
Suomen asioissa.

LIITE 8

Louis Boumanin muistelma

Tascosassa työskentelin karjanomistajalle nimeltä Lit Littlefield. Kaupunki oli villi ja vaarallinen, ja jokainen kantoi mukanaan asetta. ... Tascosan karjanomistajat valittivat, että cowboyt varastivat heidän karjaansa, ja lisäksi pojat vaativat korkeampia palkkoja. Karjanomistajat saivat Pat Garrettin menemään Austiniin hankkimaan valtuudet tuoda joukko rangerseja, ja he laittoivat neljä Pat Garrettin alaisuuteen. Mutta Pat ei jäänyt heidän luokseen; hän toimi sheriffinä Licoln countyssä, New Mexicossa.

“Billy oli neljäntoista vuoden ikäinen, kun hän tappoi ensimmäisen miehen Silver Cityssä, New Mexicossa. Hän toimi lähettinä ja kengänkiillottajana hotellin lähetyvillä. Hän oli kotoisin New Yorkista tai jostain päin Itärannikkoa. Hotellissa oli kaveri, joka jatkuvasti kiusasi Billyä, ja Billy varoitti häntä, että jos hän ei jättäisi häntä rauhaan, hän tappaisi hänet. Seuraavana aamuna mies alkoi jälleen kiusata Billyä ja tarttui häneen, joten Billy tappoi hänet. Sitten hän meni ulos, varasti miehen hevosen ja lähti, ja meni alas Pecos joelle, missä Chisholmin joukko oli, ja liittyi heihin. Hänet palkattiin Chisholmin leiriin cowboyn tehtäviin.

Billy tuli Tascosaan – viipyi leirissäni kuukauden. Hän viipyi siellä ympäriinsä karjanomistajien keskuudessa kevääseen asti ja palasi sitten New Mexicoon – varastaen karjaa. Hän tuli Tascosan eteläpuolelle, otti karjaa ja ajoi ne pois – Karjanomistajat – saivat Pat Garrettin tulemaan sinne ja puhumaan hänelle – Hän kertoi heille, että jos he lähettäisivät hänelle joukon miehiä sinne, hän ottaisi Billyn kiinni.

Kun hän sai tuomionsa, he asettivat kaksi vartijaa vartioimaan häntä. Eräänä aamuna toinen vartijoista oli mennyt aamiaiselle, toinen luki sanomalehteä, ja Billy seisoి hänen takanaan ja löi häntä käsiraudoilla päähän. Vartija alkoi juosta portaita alas, ja Billy otti hänen aseensa huotrasta ja tappoi hänet. Sitten hän meni takaisin huoneeseen, otti haulikon, joka oli ladattu patruunoilla, ja meni alas, avasi ikkunan ja näki toisen vartijan tulevan, ja kun tämä oli aivan lähellä, Billy huusi: "Varo, aion ampua sinut haulikolla!". Ja hän tappoi hänet. Sitten Billy meni takaisin yläkertaan, varustautui Winchesterillä ja revolvereilla, käski meksikolaista varastamaan hänelle hevosen, joka oli juuri talon takana, missä häntä vartioitiin. Hän käski tuoda hevosen sepän liikkeelle. Hän sai sepän katkaisemaan kahleet kahtia. Kun Billy nousi hevosen selkään, hevonen heitti hänet. Hän käski meksikolaista ottamaan hevosen kiinni, minkä tämä tekikin, ja Billy ratsasti pois. Hän palasi Fort Sumneriin, ja kuukausi tai kaksi sen jälkeen Pat Garrett tappoi hänet siellä, Pete Maxwellin talossa. Pat livahti Maxwellin

huoneeseen ja sai selville, että Billy oli siellä, Billy kuuli jonkun puhuvan ja meni Maxwellin huoneeseen ja sanoi: "Maxwell, mikä tuo tuolla pensaiden alla on?" Maxwell ei vastannut, ja sitten Pat ampui hänet. Siellä pensaiden alla oli John Poe, apulaissheriffi. Billy oli ihastunut Maxwellin siskoon, siksi hän meni heidän taloonsa, mutta Maxwell halusi päästä eroon hänestä.

Lähde: Delaney, Ethel & Bousman, Louis (1934). Texas. Manuscript/Mixed Material.
<https://www.loc.gov/item/wpalh002304/>.

LIITE 9

Billy the Kid

(Francisco Trujillon kertomana, (kääntänyt A.L. White) 85-vuotias San Patriciosta, Lincoln County, New Mexico.)

Saavuvin San Patricioon vuonna 1877. Lokakuun ensimmäisinä päivinä sheriffi Brady nimitti komitean jahtaamaan joitakin roistoja, jotka löysimme Harry Bakerin tilalta Siete Riosista. Sieltä pidätimme heidät ja toimitimme Lincolnin vankilaan.

Marraskuussa Penascon asukkaat tulivat vapauttamaan roistot vankilasta. Penascosta tulleiden ihmisten joukossa oli Billy the Kid. Samaan aikaan Francisco Trujillo, veljeni Juan Trujillo ja minä menimme Pajaritoon metsästämään peuroja. ... Paluumatkalla San Patricioon kohtasimme roistot ja ihmiset, jotka olivat tulossa Lincolnin vankilasta.

Roistot piirittivät veljeni Juanin. Aloin paeta, mutta Billy the Kid seurasi minua kehottaen minua pysähtymään. Käännyin ympäri ja näin hänen osoittavan minua kiväärillä, joten hyppäsin hevosen selästä ja tähtäsin aseeni häntä kohti. Hän meni takaisin ihmisten luo ja osoitti asetta Juania kohti sanoen "Jos Francisco ei antaudu, minäAPAN sinut." Lucas Gallegos huusi silloin "Antaudu, ystävä, muuten he tappavat COMPADRE Juanin." Sitten Billy otti aseeni, minne olin sen laskenut, ja palasimme ihmisten luo.

Billy sanoi minulle "Vaihdoimme aseet, vaihdetaanko myös satulat." Sainoin, että se sopii minulle, kun otin aseeni, ja toinen texasilainen sanoi "Luovuta se, et tarvitse sitä." Tässä vaiheessa Lucas Gallegoz tuli väliin ja sanoi veljelleni "Anna minulle pistooli, COMPADRE." Sitten veljeni antoi Lucakselle pistoolin ja sen kotelon. Sitten tiemme erosivat ja lähdimme San Patricioon kertomaan kokemuksistamme.

Kummatkin vaihtoivat tervehdyksiä ystävälliseen tapaan, ja sitten vieras pyysi Billyä tulemaan kanssaan saluunaan, mihin Billy suostui. Saluunassa oli kuusi tai seitsemän henkilöä, kun he tulivat sisään. Juomia nautittiin yleisessä seurallisuuden hengessä, kun joku ehdotti, että päivän ensimmäinen murhan tekijä tarjoaa muille uuden kierroksen juomia. "Siinä tapauksessa minä tarjoan", sanoi Charley ja käski kaikkia juomaan sydämensä kyllyydestä. Billy tilasi toisen kierroksen juomia, ja tähän mennessä Charley, joka tunsu olonsa melko holtittomaksi, alkoi ampua laseja osuen jokaiseen, kunnes tuli Billyn vuoro. Hän teeskenteli ampuvansa ohi, tähdäten lasin sijaan Billyä. Tämä antoi Billylle aikaa vetää esiin oman revolverinsa, ja ennen kuin Charley ehti tähdätä uudelleen, Billy ampui häntä rintaan kahdesti. Kun hän hengitti viimeisiään,

Billy sanoi "Älä inise, olit liian innokas ostamaan nuo juomat." Nyt oli Billyn vuoro tarjota seurueelle.

... Sillä välin Pat Garret neuvotteli Pedro Mackyn kanssa Billyn luovuttamisesta. Kun kaikki yksityiskohdat oli sovittu, Pat lähti salaa Bosque Grandeen. Karjatilalla Pedro piilotti Patin huoneeseen, joka oli huoneen vieressä, jossa Billy oleskeli. Yöllä nälkäisenä herännyt Billy nousi valmistamaan itselleen välipalaa. Ensin hän sytytti tulen, sitten otti metsästysveitsensä ja oli aloittamassa leikkaamaan lihaa suuresta palasta, joka riippui yhdestä palkista, kun hän kuuli ääniä viereisestä huoneesta. Astuessaan ovelle hän avasi sen osittain ja kysyi Pedrolta, kuka oli hänen kanssaan. Pedro vastasi, että se oli vain hänen vaimonsa, ja pyysi Billyä astumaan sisään. Näkemättä tässä mitään haittaa, Billy päätti hyväksyä kutsun, mutta häntä ammuttiin vatsaan heti kun hän astui sisään ovesta. Kompuroiden takaisin omaan huoneeseensa, kellään ei ollut vielä varmuutta, että laukaus oli kohtalokas, ennen kuin siivooja kompastui hänen ruumiiseensa seuraavana aamuna huoneeseen tullessaan.

Lähde: Crawford, Edit & Francisco Trujillo (1937). *Billy the Kid*. New Mexico. Manuscript/Mixed Material. <https://www.loc.gov/item/wpalh001160/>

LIITE 10

Charles L. Ballard

Charles L. Ballard, syntynyt Texasissa vuonna 1867, muutti New Mexicoon isänsä J. L. Ballardin kanssa ja asettui Fort Sumneriin vuonna 1878.

Hän oli yksitoistavuotias matkallaan preerian halki vaunujen kyydissä... Tuolloin matkustaminen oli vaarallista vihamielisten intiaanien vuoksi, ja monet menettivät seurueensa ja karjansa, mutta Ballardien perhe selvisi matkastaan.

... Lincolnissä Charlie Ballard tunsu William Bonnyin, joka tunnettiin myös nimellä Billy the Kid, ja joka tekemässä historiaa ihailtuna, että pelättynä lainsuojattomana niin kutsutun Lincolnin piirikunnan sodan taisteluissa.

Herra Ballard muistaa "Kidin" käytökseltään ei-lainsuojattomana. Hän puhuu nuoresta desperadosta kuvaillen häntä "hiljaiseksi, mutta aina aktiiviseksi ja tekemässä jotain mielenkiintoista. Hän oli kilpailuissa ja peleissä johtaja. Tämä on syy siihen, miksi hänellä oli enemmän ystäviä kuin vihollisia noina myrskyisinä päivinä." Tämä oli lainsuojattoman suosion salaisuus, jota moni sekä rakasti että pelkäsi.

"Hän oli pienikokoinen ikäisekseen", sanoi herra Ballard, "hän oli noin yhdeksäntoista tuolloin, painoi vain noin sata kaksikymmentäviisi tai kolmekymmentä paunaa, ja oli nopea ja ketterä kuin kissa. Hän oli erittäin taitava ratsastaja. Usein ratsastimme ja kilpailimme poneillamme yhdessä. Hän on saanut tunnustusta suuremmasta määrystä surmia, kuin mitä hän todellisuudessa oli tehnyt. Kuitenkin on monia, joita voidaan oikeudenmukaisesti laskea hänen syykseen. Olen yksi monista, jotka arvostivat hänen hyviä puoliaan huolimatta hänen urastaan kahden aseisen miehenä ja tappajana." Tämä on Charlie Ballardin ainoa kritiikki kerran pahamaineista lainsuojatonta kohtaan, jota hän ei häpeilyt kutsua "ystäväkseen".

...Vuonna 1893 sheriffinä toimiessaan Charlie sai mainetta rohkeudestaan vangitessaan Cookin veljekset, jotka olivat osa Daltonien murhaajien ja desperadojen koplaa, jotka toimivat Pecosin laaksossa.

Lähde: Redfield, Georgia B & Ballard, Charles L (1938). Charles L. Ballard. New Mexico. Manuscript/Mixed Material. <https://www.loc.gov/item/wpalh001272/>.

LIITE 10

Varhaiset päivät Lincolnin piirikunnassa – Josh Brent

Äitini Carolatta BacaBrent syntyi Lincolnissa tammikuun 17. päivänä 1865. Hänellä on sisar, joka asuu vielä Lincolnissa. Äitini oli keskellä Lincolnin sotaa ja välitti viestejä molemmille osapuolille. Viestit toimitettiin papujen täyttämässä ämpärissä. Äitini näki Billy the Kidin ja sherifin Bradyn ikkunasta. Espanjalainen ja meksikolainen väestö olivat Billy the Kidin ystäviä. He usein piilottivat hänet talojensa lattioiden alle ja varoittivat häntä kaikin mahdollisin tavoin vaaroista.

Isäni toimi Pat Garrettin apulaissheriffi ja oli mukana, kun he saivat kiinni Billy the Kidin Stinking Springsissä. Pat Garrett kertoi isälleni, kun hän oli tappanut Billy the Kidin, eräs itärannikon mies oli kirjoittanut hänelle ja tarjonnut 500 000 dollaria pojan liipaisin sormesta. Olen lukenut monta kirjaa pojasta, mutta tätä seikkaa en ole koskaan nähnyt tuotavan esille. Billy the Kid ei ollut tappaja, vaan taisteli asian puolesta ja isä kertoi meille, että hän oli epätavallisen mukava poika.

... Minulla on kotona leluksi muunnettu kela, jonka Pat Garrett antoi minulle ollessani nuori. Billy the Kidin tappamisen jälkeen Pat Garret sanoi aina, että hän todella vihasi tappaa pojan, mutta tiesi, että kyse oli joko hänen omasta hengestään tai pojan hengestä, ja koska hänet oli määrätty tuomaan poika takaisin, teki hän ainoan mahdollisen asian, sillä hän tiesi, että Billy ei koskaan suostuisi antautumaan elävänä.

Lähde: Totty, Frances E & Brent, Josh (1938). Early Days In Lincoln County. New Mexico. Manuscript/Mixed Material. <https://www.loc.gov/item/wpalh001308/>.

LIITE 11

J. Y. THORNTON

J. Y. Thornton saapui Uuden-Meksikon alueelle Yhdysvaltain armeijan sotilaana vuonna 1870. Vuonna 1880 hän muutti Lincolnin, New Mexicoon, missä hän ja George Curry omistivat hotellin vankilan pohjoispuolella, jossa William Bonney, tunnettu myös nimellä "Billy the Kid", New Mexican lainsuojaton, odotti hirteen pääsyä, jonka oli määrä tapahtua 13. toukokuuta 1880, sheriffi Jim Bradyn murhasta.

Yksi Billy the Kidin vartijoista, Ollinger, oli syömässä päivällistä Thorntonin hotellissa, kun hän kuuli "Kidin" laukauksen, joka tappoi toisen vartijan, Bellin. Ruokasalista juostessaan ulos Ollinger kuuli Bilyn huudon, katsoi ylös ja sai vastaansa sarjan laukauksia omasta aseestaan, jonka hän oli jättänyt nojaamaan vankilan seinää vasten. Molemmat vartijat tapettuaan vain muutaman minuutin sisään, Billy the Kid pakotti vanginvartijan sahaamaan kahleensa poikki, nousi hevosen selkään ja teki näyttävän pakonsa.

Eräänä päivänä herra Thornton sekä yhdeksän miehen joukko, jota johti John Hurley, menivät sisään erääseen luolaan White Oaksin lähellä etsiessään nuorta tappajaa ja lainsuojatonta. Kid piileskeli kivien takana luolan perimmäisessä päässä eikä häntä löydetty, mutta hän olisi voinut ampua jokaisen heistä heidän astuessaan luolaan, jos hän olisi niin halunnut. Hän sanoi myöhemmin, että he kaikki olivat kerran olleet hänen ystäviään, eikä hän voinut ampua heitä, elleivät he olisi ahdistaneet häntä nurkkaan ja pakottaneet häntä tekemään niin.

Lähde: Redfield, Georgia B & Thornton, J.Y (1938). J.Y. Thornton. New Mexico. Manuscript/Mixed Material. <https://www.loc.gov/item/wpalh001247/>.

LIITE 12

TEHTÄVÄMATERIAALI: EUROOPASSA KUOHUU - KANSAINVÄLISISET SUHTEET MODUULI

Soveltuvuus: Perusopetuksen opetussuunnitelman sisältöalue S4 ja lukion HI2 Kansainväliset suhteet moduuli.

Tavoitteet: Tehtävämateriaalin keskiössä on päätöksenteko kansakunnan johdossa ja aikalaislähteiden pohjalta toimiminen kriisin keskellä. Oppilaat asettuvat Itävalta-Unkarin ja Serbian rooleihin kesä-heinäkuussa 1914. Maiden on reagoitava erinäisiin dokumentteihin ja ryhmien on pyrittävä huomioimaan maiden omat intressit suursodan kynnyksellä. Tehtävämateriaalin keskiössä on kysymys: "Miten kriisitilanteissa tehdyt päätökset voivat muovata historiaa ja kriisin lopputulosta?"

Taitotavoitteet, joita tehtävämateriaali käsittää:

- Aktivoida oppilasta hankkimaan historiallista tietoa sekä arvioimaan tiedonlähteiden luotettavuutta
- Ohjata oppilasta ymmärtämään ihmisen toimintaan ja päätöksentekoon vaikuttaneita tekijöitä erilaisissa historiallisissa tilanteissa
- Auttaa oppilasta arvioimaan erilaisia syitä historiallisille tapahtumille ja ilmiöille
- Ohjata oppilasta arvioimaan tulevaisuuden vaihtoehtoja historiatietämyksensä avulla

Opettajalle:

Ensimmäisenä oppilaat jaetaan kahteen ryhmään: Itävalta-Unkari ja Serbia. Oppilasmäärän mukaan kannattaa suosia myös maiden sisäisiä ryhmiä työskentelyn helpottamiseksi. Ryhmien on tarkoituksena koota itselleen tietopaketti hyödyntäen oppikirjaa ja muita tiedonlähteitä. Tiedonhaun jälkeen valtioiden sisäiset ryhmät sekoitetaan, niin, että jokaisessa ryhmässä on vähintään yksi jäsen kustakin ryhmästä. Tarkoituksena on, että oppilaat pääsevät jakamaan tietoa ja opettamaan muita, jotta jokaisella Itävalta-Unkari- ja Serbia ryhmällä on samat lähtökohdat

Seuraavassa vaiheessa aloitetaan tilanteesta, missä Itävalta-Unkarin kruununperillinen on saanut surmansa. Itävalta-Unkarin ryhmä saa eteensä ensimmäisenä kirjeen, joka on osoitettu Frans Joosefille ja Serbian ryhmä saa käsiinsä *Narodna Odbrana* -järjestön provosoivan lausunnon vuodelta 1911 taustoittamaan tapahtunutta tilannetta. Ryhmät lukevat saamansa alkuperäislähteet ja saavat tämän jälkeen Itävalta-Unkarin lähettämän uhkavaatimuksen Serbialle. Uhkavaatimus jaetaan kummallekin osapuolelle, ja Serbian tehtävänä on vastata uhkavaatimuksessa esitettyihin vaatimuksiin. Serbian rakentaessaan omaa vastaustaan uhkavaatimuksessa esitettyihin vaatimuksiin, on Itävalta-Unkarin tarkoituksena reagoida Saksan valtakunnankanslerilta tulleeseen sähkeeseen Itävalta-Unkarin lähettiläälle heinäkuussa 1914. Ryhmän tulee pohtia, miten sähke on vaikuttanut uhkavaatimuksen luomiseen. Sähkeessä Saksan keisari lupaa epäsuorasti oman tukensa Frans Joosefille.

Serbian saadessaan kokoon oma vastaus uhkavaatimukseen, kokoontuvat kaikki ryhmät yhteiseen tilaan. Itävalta-Unkarin tehtävänä on perustella vaatimuksia ja niiden kovuutta ja Serbian tehtävänä on esitellä oma vastauksensa ja perusteltava miksi he ovat suostuneet tai kieltäytyneet joistain vaatimuksista. Ryhmien tarkoituksen olisi päästä jonkinlaiseen lopputulokseen, oli se sitten sodan aloittaminen tai rauhan solmiminen.

Lopuksi kaikille jaetaan vielä Serbian alkuperäinen vastaus Itävalta-Unkarin vaatimuksiin ja oppilaat pääsevät vertailemaan äsken tapahtuneen kokoontumisen tuloksia. Kun kaikki alkuperäislähteet ovat tuotu julki on tarkoituksena palata tehtävän alussa esitettyyn kysymykseen: Miten kriisitilanteissa tehdyt päätökset voivat muovata historiaa ja kriisin lopputulosta? Myös tilanne, jossa menneisyyden päättäjät ovat toimineet on varmasti ollut stressaava ja haastava, jolloin oppilaiden kanssa voidaan pohtia omia kokemuksia hyödyntäen, miten ihminen voi toimia paineen alla ja onko sillä vaikutusta? Tehdäänkö silloin hätiköityjä päätöksiä?

Oppilaalle:

1900-luvulle tultaessa Euroopan maat olivat sopineet useita liittolaissuhteita ja varustautuivat kovaa vauhtia kohti mahdollista sotaa. Euroopan maiden väliset suhteet olivat tiukoilla ja mahdolliset kriisit voisivat eskaloitua suurena sotana. Kriisitilanteissa päätöksenteolla on suuri merkitys lopputulokseen. Mitä tietoja toisella on ja toisella ei ole, ja onko kaikki sitä miltä näyttää? Kesäkuussa 1914 Itävalta-Unkarin kruununperillinen murhataan Sarajevossa, joka aiheuttaa naapurimaiden välille kitkaa. Tarkoituksena olisikin, että te pääsette toimimaan Itävalta-Unkarin ja Serbian rooleissa haastavan tilanteen edessä.

Itävalta-Unkari

1. Kootkaa hyödyntäen alla olevaa lomaketta kootessanne taustatietoa maastanne.
2. Seuraavaksi saatte kirjeen, joka on ositettu Frans Joosefille.
3. Lukekaa uhkavaatimus läpi ja pohtikaa saamanne sähkeen merkitystä vaatimuksissa? Valmistautukaa perustelemaan vaatimuksia, ja miksi ne ovat välttämättömiä?

Serbia

1. Kootkaa hyödyntäen alla olevaa lomaketta kootessanne taustatietoa maastanne.
2. Seuraavaksi saatte dokumentin, jonka tarkoituksena on taustoittaa tilannetta.
3. Lukekaa uhkavaatimus ja rakentakaa oma vastaus, jossa perustelette oman kantanne jokaiseen uhkavaatimuksen vaatimukseen. Hyväksyttekö kaikki vai täytyykö joitain vaatimuksia muuttaa, jotta suostutte niihin? Valmistautukaa esittelemään ratkaisunne.

Lopuksi saatte vielä eteenne alkuperäisen Serbian vastauksen vaatimuksiin. Erosivatko teidän vastauksenne alkuperäisistä vai olitteko päätyneet samoihin tuloksiin?

LIITE 13

TEHTÄVÄMATERIAALI: PORVOON VALTIOPÄIVÄT ROOLIHAKMOJEN KAUTTA

Soveltuvuus: Perusopetuksen opetussuunnitelman sisältöalue S3 ja lukion HI3 Itse-
näisen Suomen historia moduuli.

Tavoitteet: Tehtävämateriaalin lähtökohtana on historiallisen empatian harjoittelu-
minen roolipelaamalla. Oppilaat toimivat eri säätyjen rooleissa toimien valtiopäivämie-
hinä Porvoon valtiopäivillä pitäen omia puheenvuoroja Suomen asemasta sekä tule-
vaisuuden näkymistä. Tehtävämateriaalin tavoitteena on pyrkiä pohtimaan, miksi
Aleksanteri I antoi Suomelle autonomisen aseman osana Venäjän keisarikuntaa.

Taitotavoitteet, joita tehtävämateriaali käsittää:

- Ohjata oppilasta ymmärtämään ihmisen toimintaan ja päätöksentekoon vai-
kuttaneita tekijöitä erilaisissa historiallisissa tilanteissa
- Kannustaa oppilasta tulkintojen tekemiseen
- Ohjata oppilasta selittämään ihmisen toiminnan tarkoitusperiä

Opettajalle:

Tehtävämateriaali tähtää historiallisen empatian kehittämiseen. Tehtävämateriaali ja-
kautuu kahteen osaan. Ensimmäisessä osassa oppilaat tutustuvat Ruotsin vallan ai-
kaiseen Suomeen ja säätyjakoon. Tämän jälkeen oppilaat saavat roolihahmokortin
(liitteen lopussa), joka määrää heidän säätynsä valtiopäiville. Oppilaille jaetaan kaksi
alkuperäislähdettä, jotka ovat Aleksanteri I:n avajaispuhe ja hänen antama hallitsijan-
vakuutus vuoden 1809 valtiopäivillä. Näiden tietojen ja roolinsa pohjalta oppilaiden
olisi tarkoitus pitää omat puheenvuorot Porvoon valtiopäivillä.

Toinen osa keskittyy roolihahmojen kautta luotujen puheiden esittämiseen ja niiden
pohjalta heränneeseen keskusteluun. Miten eri säädyt kokevat tulevaisuuden ja miksi
Suomelle annettiin autonomia ovat kysymyksiä, joita oppilaat pääsevät pohtimaan
niin roolihahmonsa säädyn puolesta kuin myös yleisemmin kokoavassa keskuste-
lussa. Vaikka suoranaista päätöksentekoa tehtävämateriaalissa ei tehdä, voidaan op-
pilaiden kanssa reflektoida miten historiallinen konteksti ja henkilökohtaisten edut
saattoivat vaikuttaa päätöksentekoon valtiopäivillä.

Oppilaalle:

Osa 1

Vuosia 1808 ja 1809 voidaan pitää merkittävänä käännekohtana Suomen historiassa. Suomen sota ja Suomen päätyminen osaksi Venäjän keisarikuntaa, on osa tapahtumien ketjusta, joka sai alkunsa Ranskan vallankumouksesta ja siitä seuranneista levottomuuksista Euroopassa. Olet yksi vuonna 1809 pidetyistä Porvoon valtiopäivien valtiopäivämiehistä. Tarkoituksenesi olisi eläytyä valtiopäivämiehen rooliin ja pyrkiä pitämään vakuuttava puheenvuoro muille valtiopäivämiehille Suomen tulevaisuudesta uuden hallitsijan alaisuudessa.

Tutustu roolihahmosi säätyyn muiden saman säätyyn kuuluvien valtiopäivämiesten kanssa. Tärkeätä pohtia mitä asioita säätyyn kuuluva henkilö voisi pyrkiä ajamaan ja mistä syystä. Taustoittamalla menneisyyden maailmaa, voi vakuuttavan puheenvuoron pitäminen olla huomattavasti helpompaa.

Seuraavaksi saatte eteenne kaksi alkuperäislähdettä: Aleksanteri I:n avajaispuhe valtiopäivillä ja hänen antama hallitsijanvakuutus maaliskuulta 1809. Hyödyntäkää alkuperäislähteitä suunnitellessanne lyhyttä puheenvuoroanne. Valtiopäivillä tuotiin esille erilaisia esityksiä, jotka koskivat armeijaa, kruununverotusta, rahan ja pankin tulevaisuutta sekä Suomen senaatin perustamista. Nyt sinun tarkoituksenesi olisi puheenvuorossasi tuoda esille omia mielipiteitä ja suhtautumista seuraaviin asioihin:

- **Suomen suuriruhtinaskunnan asemaan**
- **uuteen hallitsijaan**
- **tulevaisuuden näkymiin**

Osa 2

Puheenvuorojen jälkeen valmistautukaa reflektoimaan edellisiä puheenvuoroja ja niissä ilmenneitä aiheita ja eroavaisuuksia. Miksi säätyjen välillä saattoi olla eriäviä mielipiteitä? Lopuksi pohdi miksi Aleksanteri I:n antoi Suomelle autonomisen aseman osana Venäjän keisarikuntaa?

<p><u>TALONPOIKAISSÄÄTY</u></p> <p>Johan Lundström - tilallinen</p> <p>Uudenmaan ja Hämeenlinnan lääni</p>	<p><u>TALONPOIKAISSÄÄTY</u></p> <p>Henrik Pussila - tilallinen</p> <p>Kymenkartanon lääni</p>
<p><u>TALONPOIKAISSÄÄTY</u></p> <p>Johan Himain - tilallinen & lautamies</p> <p>Kymenkartanon lääni</p>	<p><u>TALONPOIKAISSÄÄTY</u></p> <p>Henrik Waaris - tilallinen</p> <p>Kuopion lääni</p>
<p><u>TALONPOIKAISSÄÄTY</u></p> <p>Johan Rintala - tilallinen</p> <p>Turun ja Porin lääni</p>	<p><u>TALONPOIKAISSÄÄTY</u></p> <p>Elias Lauko - rusthollari</p> <p>Turun ja Porin lääni</p>
<p><u>PORVARISSÄÄTY</u></p> <p>Peter Hoffrén - tilallinen & lautamies</p> <p>Kuopion lääni</p>	<p><u>PORVARISSÄÄTY</u></p> <p>Simon Louko - tilallinen & lautamies</p> <p>Vaasan lääni</p>
<p><u>PORVARISSÄÄTY</u></p> <p>Jacob Holmstén - kauppias</p> <p>Loviisa</p>	<p><u>PORVARISSÄÄTY</u></p> <p>Eric Borgström - kauppias</p> <p>Helsinki</p>

<p style="text-align: center;"><u>PORVARISSÄÄTY</u></p> <p style="text-align: center;">Samuel Backman - raatimies</p> <p style="text-align: center;">Kuopio</p>	<p style="text-align: center;"><u>PORVARISSÄÄTY</u></p> <p style="text-align: center;">Ernst Fredric Tihlman - pormestari</p> <p style="text-align: center;">Tampere</p>
<p style="text-align: center;"><u>PAPPISSÄÄTY</u></p> <p style="text-align: center;">Gustaf Gadolin - Naantalin ja Raision kirkkoherra</p>	<p style="text-align: center;"><u>PAPPISSÄÄTY</u></p> <p style="text-align: center;">Johan Henrik Cygnaeus - Rantasalmen kirkkoherra</p>
<p style="text-align: center;"><u>PAPPISSÄÄTY</u></p> <p style="text-align: center;">Johan Sundvall - Pöytyän kirkkoherra</p>	<p style="text-align: center;"><u>AATELISSÄÄTY</u></p> <p style="text-align: center;">Axel Gustaf Mellin - vapaaherra</p>
<p style="text-align: center;"><u>AATELISSÄÄTY</u></p> <p style="text-align: center;">Carl Mannerheim - vapaaherra</p>	<p style="text-align: center;"><u>AATELISSÄÄTY</u></p> <p style="text-align: center;">Joachim Fredric Lindtman</p>
<p style="text-align: center;"><u>AATELISSÄÄTY</u></p> <p style="text-align: center;">Johan Fredric von Willebrand</p>	<p style="text-align: center;"><u>AATELISSÄÄTY</u></p> <p style="text-align: center;">Anton Wilhelm von Schantz</p>

AATELISSÄÄTY

Simon Wilhelm Carpelan - vapaaherra

AATELISSÄÄTY

Carl Arvid Krabbe

LIITE 14

TEHTÄVÄMATERIAALI: BILLY THE KID - HENKILÖKU- VAA LUOMASSA MUISTOJEN POHJALTA

Soveltuvuus: Perusopetuksen opetussuunnitelman sisältöalue S4 ja lukion HI6 Maailman kulttuurit kohtaavat moduuli.

Tavoitteet: Tehtävämateriaalin keskiössä on haastatteluaineisto, jossa haastateltavat muistelevat Billy the Kidiä. Tehtävämateriaalin tavoitteena on luoda kuva Billy the Kidistä ja pohtia muistiin pohjautuvien lähteiden luotettavuutta. Oppilaat tutkivat ryhmissä eri haastattelulähteitä ja esittelevät löytämänsä huomiot muulle ryhmälle ja luovat mahdollisuuden keskusteluun. Tehtävämateriaaliin kuuluu vielä henkilökohmainen suoritus, jossa kirjoitetaan kirje tai päiväkirjamerkintä jonkun menneen ihmisen näkökulmasta liittyen Billy the Kidin elämään hyödyntäen aiemmin käsiteltyjä haastattelulähteitä.

Taitotavoitteet, joita tehtävämateriaali käsittää:

- Auttaa oppilasta ymmärtämään, että historiallista tietoa voidaan tulkita eri tavoin
- Kannustaa oppilasta tulkintojen tekemiseen
- Ohjata oppilasta selittämään, miksi historiallista tietoa voidaan tulkita ja käyttää eri tavoin eri tilanteissa ja arvioimaan kriittisesti tulkintojen luotettavuutta
- Harjaannuttaa oppilasta käyttämään erilaisia lähteitä, vertailemaan niitä ja muodostamaan oman perustellun tulkintansa niiden pohjalta

Opettajalle:

Tehtävämateriaalin keskiössä ovat muistipohjaiset lähteet ja historiallinen empatia. Tehtävä on jaettu kolmeen osaan: tutkimusvaiheeseen, keskusteluun ja oman tekstin luomiseen. Oppilaat pääsevät ensimmäisenä ryhmissä tarkastelemaan kukin omaa tekstiä ja selvittää millaisen kuvan teksti antaa Billy the Kidistä? Tämän jälkeen oppilaat jakavat omat löydöksensä muille ryhmille, jolloin kaikki saavat kattavan katsauksen lähteiden tarjoamiin kuvauksiin.

Ryhmien omien tulosten läpikäynnin jälkeen tarkoituksena olisi käydä keskustelua muistilähteiden ja henkilökohtaisten suhteiden vaikutuksesta historiallisten henkilöiden kuvauksiin ja lähteisiin yleisesti. Oppilaita on suositeltavaa kannustaa pohtimaan muistin luotettavuutta ja mitä lopulta muistamme asioista. Lähdekriittisesti muistinvarainen tieto onkin epäluotettavimmasta päästä.

Oppilaalle:

Yhdysvaltojen villiä länttä on romantisoitu niin populaarikulttuurissa, kirjallisuudessa, televisiosarjoissa ja elokuvissa kuin myös videopeleissä. Monen tuon ajan lainsuojattoman elämäntarina on päätynyt osaksi viihdeteollisuutta. Yksi heistä on Billy the Kid, alias Henry McCarty alias William H. Bonney, joka kerkesi lyhyen elämänsä aikana jättämään jäljen historian kirjoihin. Billy kerkesi elämänsä aikana paeta vankiloista useampaan otteeseen, ja hänen kohtalostansa on levinnyt erilaisia legendoja aina selviytymiseen asti.

Osa 1 Tutkimusta ja keskustelua

Saatte viisi alkuperäislähdettä 1930-luvulla Yhdysvalloissa kootusta *Federal Writers* -projektista, joista jokainen ryhmä käsittelee yhden ja esittelee sen muille ryhmille. Alkuperäislähteet ovat haastattelujen pohjalta kirjoitettuja tekstejä. Haastattelulähteiden pohjalta olisi tarkoitus esitellä millaisen kuvan se antaa lainsuojattomasta Billy the Kidistä. Eli mitä tietoa lähteestä saa irti?

Osa 2 Menneisyyden ihmisen muistelman Billystä

Esitysten pohjalta käydyn keskustelun pohjalta jokainen kirjoittaa tekstin menneisyyden ihmisen näkökulmasta. Esimerkiksi päiväkirjan sivu tai kirje, jossa kertojana toimii joku, joka olisi törmännyt elämänsä aikana Billy the Kidiin? Omien kokemusten ja tunteiden hyödyntäminen auttaa tekstin elävöittämisessä, mutta ole varovainen, ettet tuo nyky maailman ajatuksia maailmaan, joka on kuitenkin todella erilainen.