

**AJATTELUN TAIDOT HISTORIANOPETTAJIEN KÄSITYKSISSÄ
HISTORIANOPETUKSESTA**

Hanna Ansami

Kasvatustieteen ja Suomen
historian pro gradu -tutkielma
Jyväskylän yliopisto
Historian ja etnologian laitos
Opettajankoulutuslaitos
Kevät 2014

Ansami, H. 2014. Ajattelun taidot historianopettajien käsityksissä historianopetuksesta. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Historian ja etnologian laitos. Kasvatustieteen ja Suomen historian pro gradu -tutkielma. 103 sivua.

TIIVISTELMÄ

Historian ajattelun taidot ovat olleet viimeisten kahdenkymmenen vuoden ajan keskeisellä sijalla opetussuunnitelmien perusteiden tavoitteissa. Tutkimukseni tarkoituksena oli selvittää, millaisia käsityksiä historian aineenopettajilla on historian ajattelun taitojen opetuksesta. Erityisesti työssäni pohdin sitä, millaisia haasteita ajattelun taitojen opetuksella voi olla.

Keräsin tutkimusaineiston haastattelemalla yhdeksää historian aineenopettajaa keväällä 2013. Toteutin analyysin pääosin aineistolähtöisesti tarkastellen opettajien käsityksiä historian ajattelun taidoista, historianopetuksen ja koulun tehtävistä, opetustavoista ja ajattelun taitojen opetuksen haasteista. Analyysin toisessa vaiheessa pyrin selittämään ajattelun taitojen opetuksen haasteita yhdistämällä aiempia teemoja.

Haastatteleman opettajat eivät määrittele historian ajattelun taitoja täysin uskollisesti historian tiedonluonteelle vaan korostavat nykyaikana hyödyllisinä pitämiään taitoja. Heidän mielestään historianopetuksen tehtävänä on auttaa ymmärtämään maailmaa, opettaa tiedonhankintataitoja ja kasvattaa yleissivistystä. Opettajien vastauksissa historianopetukseen vaikuttaa myös heidän käsityksensä koulun sosiaalistavasta ja nuoren kasvua tukevasta tehtävästä. Haastatellut pitävät historian ajattelun taitojen opettamista tärkeänä, mutta näkevät historianopetusta koskevat tavoitteet moninaisina.

Opettajat kertovat opettavansa vaihtelevasti ja pitävät opiskelijan motivoitumista tärkeänä. He pyrkivät opettamaan ajattelun taitoja niin luennoiden ja keskustellen kuin opiskelijan omaehtoisen työskentelyn kautta. Suurin osa opettajista opettaa ajattelun taitoja lähinnä lyhyiden harjoitusten avulla ja vain harvoin tutkiva työskentely jatkuu koko oppitunnin ajan. Haastavana ajattelun taitojen opettamisen kannalta opettajat näkevät erityisesti opetussuunnitelman ja ylioppilaskokeen asettamat vaatimukset, kiireisyyden ja puutteelliset opetusmateriaalit sekä opiskelijoiden motivoitumattomuuden, viitseliäisyyden puutteen ja vaihtelevat ennakkotiedot ja -taidot.

Nähdäkseni ajattelun taitojen opetukselle ja oppimiselle voi olla ongelma myös tietojen ja taitojen eroaminen toisistaan opetuksessa ja sen tavoitteissa. Opettajan ja oppilaan omaksumat vahvat roolit ovat haaste opiskelijälähtöisten työtapojen käyttämiselle. Lisäksi ero maallikon ja tutkijan historian osaamisessa aiheuttaa epäselvyyttä ajattelun taitojen määrittelyssä ja siten niiden opetuksessa.

Avainsanat: historian ajattelun taidot, opettajan ajattelu, opetussuunnitelma, historianopetus

SISÄLLYS

1 JOHDANTO.....	1
2 TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT	4
2.1 Ajattelun taidot osana opetussuunnitelmaa.....	4
2.2 Ajattelun taidot osana historian opetusta.....	8
2.3 Aiempi tutkimus ja ajattelun taitojen oppimisen mahdollisuus	11
2.4 Tutkijan esiymmärrys ja rooli.....	13
3 TUTKIMUKSEN TEHTÄVÄ JA TOTEUTUS	15
3.1 Tutkimustehtävä.....	15
3.2 Aineiston hankinta	16
3.3 Aineiston analyysi	19
4 OPETTAJAN KÄSITYKSET TUTKIMUKSEN KOHTEENA	23
4.1 Käsitukset ja opettajan ajattelu	23
4.2 Opettajan ajattelun tutkiminen haastatteluaineiston perusteella.....	25
5 HISTORIAN AJATTELUN TAIDOT	27
5.1 Historian ajattelun taidot	27
5.2 Historian ajattelun taitojen käsite opettajien vastauksissa.....	29
5.3 Historiallisen ajattelun elementit opettajien vastauksissa	31
5.3.1 Luokittelun käyttö.....	31
5.3.2 Alkuperäislähteet/todisteet	32
5.3.3 Syy ja seuraus	33
5.3.4 Muutos ja jatkuvuus	33
5.3.5 Historiallinen näkökulma.....	34
5.3.6 Historiallinen merkittävyys	35
5.3.7 Eettinen näkökulma historiaan.....	35
5.3.8 Kokonaisuuden hallinta elementtejä yhdistävänä taitona	36
5.4 Muut opettajien mainitsemat taidot.....	37
5.5 Opettajien vastaukset ja ajattelun taidot opetussuunnitelmassa.....	38
6 AJATTELUN TAIDOT OPETUKSESSA.....	42
6.1 Opettajien kuvaukset opetuksestaan	42
6.2 Yleiset kuvaukset.....	43
6.3 Opettajan esitys.....	44
6.4 Keskustelu	46
6.5 Alkuperäislähteiden käyttö	47
6.6 Muut historian esitykset, tiedon haku ja tutkiva oppiminen.....	51
6.7 Onnistuneen ja epäonnistuneen oppitunnin kuvaukset	53
7 HISTORIANOPETUKSEN JA KOULUN TEHTÄVÄ.....	59
7.1 Historianopetuksen tehtävä.....	59
7.2 Koulun tehtävä.....	61

7.3 Opettajan tehtävä historian oppitunnilla.....	62
8 TAITOJEN OPETTAMISEN HAASTEET	64
8.1 Erilaiset haasteet	64
8.2 Opetuksen kehystekijät haasteena	64
8.2.1 Aika	64
8.2.2 Opetussuunnitelman tavoitteet ja ylioppilaskoe.....	65
8.2.3 Materiaalit.....	66
8.3 Opiskelijoista ja opettajasta johtuvat haasteet.....	68
8.3.1 Opiskelijan motivaatio ja motivointi	68
8.3.2 Opiskelijan viitseliäisyyden puute	69
8.3.3 Opiskelijan heikot ennakkotiedot ja -taidot sekä käsitykset	69
8.3.4 Erilaiset opiskelijat ja eriyttäminen.....	70
8.3.5 Taitojen mittaaminen	71
9 HISTORIANOPETUKSEN MAHDOLLISET RISTIRIIDAT	73
9.1 Ajattelun taitojen opetuksen haasteet aiemmassa tutkimuksessa.....	73
9.2 Tiedot ja taidot	75
9.3 Opettajan ja opiskelijan rooli	77
9.4 Historiantutkijan ja maallikon taidot.....	81
10 POHDINTA	85
10.1 Yhteenveto.....	85
10.2 Haasteiden yli?.....	86
10.3 Ehdotuksia jatkotutkimukseen.....	90
10.4 Tutkimuksen luotettavuus.....	92
10.5 Tutkimuksen eettisyys.....	94
LÄHTEET.....	96
LIITTEET	102

1 JOHDANTO

Historian osaamisesta ja opetuksesta käytävässä keskustelussa voi usein kuulla kertomuksen julkisuuden henkilöstä, joka ei tiedä, minä päivänä Suomi on itsenäistynyt. Tällainen tietämättömyys tuntuu monen suomalaisen mielestä olevan historian osaamisen pohjanoteeraus. Yhden päivämäärän, 6.12.1917, muistaminen tai muistamattomuus on televisiovisailun tai pistokokeen kieltämättä tehokas, mutta myös yksipuolinen tapa mitata historian osaamista.

Kattavampi ja virallinen historian osaamisen määrittely löytyy opetussuunnitelmista, joissa määritellään jokaiselle kansalaiselle tarpeellinen historian osaaminen eli se, mitä historiasta koulussa opetetaan. Opetussuunnitelmissa historian osaaminen tarkoittaa muutakin kuin menneisyyttä koskevien faktatietojen hallitsemista. Viimeisten vuosikymmenten aikana opetussuunnitelmat niin Suomessa kuin monessa muussakin maassa ovat nostaneet ajattelun taidot historian osaamisen keskiöön. Suomessa perusopetuksen ja lukion opetussuunnitelmien perusteiden historianopetuksen yleiset tavoitteet ovat olleet taitopainotteiset¹ vuodesta 1994 alkaen. Pääpiirteissään tämä tarkoittaa, että historianopetuksen tehtävänä on antaa opiskelijalle sekä tietoja menneisyydestä että taitoja hankkia, arvioida, käyttää ja tuottaa tällaista tietoa sekä ymmärtää menneisyyden vaikutusta nykypäivään². Historian osaaminen onkin nykyisten opetussuunnitelmien mukaan sekä tietojen että taitojen hallitsemista ja kykyä käyttää niitä yhdessä³. Lähtökohtana on, että historian oppiminen on oppimista menneisyydestä ja sen tutkimisesta, menneisyyttä koskevan tiedon tuottamisesta ja historian erilaisista esityksistä.

Tällaista historian osaamista mitattiin Suomessa vuonna 2011 Opetushallituksen arviointitutkimuksessa⁴, johon osallistui yli 4000 peruskoulun yhdeksäsluokkalaista ympäri Suomen. Osallistujat saivat tutkimukseen liittyvästä testistä keskimäärin puolet maksimipisteistä.

¹ Rantala puhuu näistä opetussuunnitelmista taitopainotteisina, sillä niissä koko historianopetusta koskevista tavoitteista taitotavoitteita on tietotavoitteita enemmän. Ks. Esim. Rantala 2010.

² Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 222-224; Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003, 176.

³ Rantala 2012, 197.

⁴ Ouakrim-Soivio & Kuusela 2012.

Kiitettäviin ja hyviin⁵ kokonaistestituloksiin ylsi tutkimuksessa 16% opiskelijoista, tyydyttävästi tai kohtalaisesti⁶ heistä suoriutui noin 70 prosenttia, välttävästi⁷ 13 prosenttia ja heikosti⁸ kaksi prosenttia.⁹ Tässä historian oppimistuloksia kartoittavassa selvityksessä käytettiin monivalinta- ja tuottamistehtäviä, joilla molemmilla testattiin sekä opiskelijoiden tietoja että taitoja. Kuitenkin selvityksen tuloksia artikkelissaan analysoiva Rantala huomauttaa, että kun monivalintatehtävillä mitattiin tietoja ja yksiselitteisimpiä taitoja, testaavat tuottamistehtävät opiskelijan kykyä yhdistellä tietoja ja taitoja¹⁰. Myös Ouakrim-Soivio ja Kuusela toteavat, että tuottamistehtävät kertovat monivalintatehtäviä paremmin opiskelijan omasta ajattelusta ja sulkevat pois arvauksen mahdollisuuden¹¹. Niinpä huomionarvoista on, että monivalintatehtävistä opiskelijat saivat keskimäärin 62 prosenttia maksimipisteistä kun tuottamistehtävien osalta vastaava prosentti oli 35¹². Arviointiraportin perusteella näyttääkin siltä, että historian ajattelun taitojen monipuolinen käyttö ja yhdistäminen tietoihin on opiskelijoille usein vaikeaa.

Taitojen osaaminen ja oppiminen edellyttää niiden riittävää harjoittelua historian oppitunneilla¹³. Rantala selittääkin opiskelijoiden vaikeuksia tuottamistehtävissä sillä, että hänen mukaansa opettajat keskittyvät opetuksessaan yhä edelleen enemmän tietojen kuin taitojen opettamiseen. Hän toteaa, että monet historianopettajat kokevat taitojen opettamisen vaikeana.¹⁴ Myös useat muut historian ajattelun taitoja tärkeinä pitävät tutkijat ovat pohtineet, osaavatko ja tahtovatko opettajat nostaa opetussuunnitelmassa olennaisina pidetyt taidot keskeisiksi myös luokkahuonetasolla¹⁵.

Pro gradu -tutkielmassani perehdyn tähän kysymykseen tarkemmin haastatteleamalla lukiossa tai yläkoulussa työskenteleviä historianopettajia. Tarkoitukseni on selvittää, millainen asema ajattelun taidoilla on näiden opettajien käsityksissä historianopetuksesta nyt, kun ajattelun taidot ovat olleet oleellinen osa historian opetussuunnitelmia viimeiset kaksikymmentä vuotta. Tutkimukseni avulla pyrin lisäämään ymmärrystä siitä, millaisia haasteita taitopainotteisella opetuksella tällä hetkellä on.

Historian ajattelun taitojen opetuksesta käytävä keskustelu on ainakin Suomessa ollut lähinnä historiandidaktikkojen keskustelua, jossa opettajien näkökulma ei juurikaan ole tullut esiin. Aiheesta tehdyt tutkimukset ovat

⁵ Ratkaisuosuus 66-100% (hyvä ja kiitettävä). Ks. Ouakrim-Soivio & Kuusela 2012, 6, 49-50.

⁶ Ratkaisuosuus 36-65% (kohtalainen ja tyydyttävä). Ks. Ouakrim-Soivio & Kuusela 2012, 6, 49-50.

⁷ Ratkaisuosuus 21-36% (välttävä). Ks. Ouakrim-Soivio & Kuusela 2012, 6, 49-50.

⁸ Ratkaisuosuus alle 20% (heikko). Ks. Ouakrim-Soivio & Kuusela 2012, 6, 49-50.

⁹ Ouakrim-Soivio & Kuusela 2012, 6-8, 49.

¹⁰ Rantala 2012, 197.

¹¹ Ks. Ouakrim-Soivio & Kuusela 2012, 78.

¹² Ouakrim-Soivio & Kuusela 2012, 59.

¹³ Van den Berg 2012, 88.

¹⁴ Rantala 2012, 197.

¹⁵ Ks. Virta 2002, 38; Rantala 2012, 194; Levstik & Barton 2003, 358-361; Cochran 2010, 2.

keskittyneet lähinnä opiskelijoiden taitojen selvittämiseen¹⁶. Kuitenkin opettajien historianopetusta koskevien käsitysten tunteminen paremmin olisi tärkeää, sillä juuri opettajat vastaavat opetussuunnitelman toteutumisesta. Opettajan käsitykset historianopetuksesta vaikuttavat siihen, millä tavalla hän opettaa, mutta myös siihen, miten hän tulkitsee opetukselleen ulkopuolelta asetettuja tavoitteita ja ottaa ne osaksi opetustaan. Niinpä historianopetuksen kehittäminen vaatii opettajien käsitysten ja uskomusten huomioimista.¹⁷

¹⁶ Esim. Vääntinen 2009, Rantala 2012, Ouakrim & Soivio 2012, Van den Berg 2007.

¹⁷ Ks. Clandinin 1985, 364; Cochran 2010, 35.

2 TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT

2.1 Ajattelun taidot osana opetussuunnitelmaa

Rantala jakaa suomalaisen historianopetuksen historian kolmeen eri vaiheeseen¹⁸. Suuren kertomuksen tai kansallisen kertomuksen opettamisen vaiheen alku liitetään Suomessa usein 1800-luvun puoliväliin ja kansallisuusaatteen nousuun. Pyrkimys luoda eheä kansakunta antoi historiantutkimukselle ja -opetukselle tehtäväksi yhteisen menneisyyden löytämisen ja kirjoittamisen. Historian tehtävänä nähtiin kansallisen ylpeyden, identiteetin ja yhtenäisyyden vahvistaminen. Suuren kertomuksen juoni kulki kohti kansallisvaltiota ja itsenäistymistä, mutta erityisesti myöhemmässä vaiheessa kertomuksen huipuksi muodostui myös menestyvän hyvinvointivaltion luominen. Kertomuksen sävyt ovat toki vaihdelleet muun muassa teollistumisen, Neuvostoliiton, sisällissodan, toisen maailmansodan, modernisoitumisen ja kylmän sodan tuodessa kansakunnalle uusia uhkia, eheyden tarpeita ja tarinan aiheita. Suuren kertomuksen aikakauden historianopetuksessa voidaan nähdä kestäneen ainakin 1970-luvulle asti.¹⁹ Tätä vaihetta seurasi Rantalan mukaan kansalaiskasvatuksellinen vaihe, joka kesti 1970-luvulta 1990-luvulle. Tällöin hänen mielestään ”historialla alettiin nähdä nykyisyyttä palveleva kansalaiskasvatuksellinen merkitys”, joka ei liittynyt ainoastaan yhtenäisyyden tuottamiseen vaan myös aktiivisen kansalaisuuden rakentamiseen. Kolmas vaihe tässä luokittelussa on historiallista ajattelua korostava opetussuuntaus, joka alkoi vaikuttaa viimeistään 1990-luvulla.²⁰ Tämä vaihe näkyy voimassaolevien opetussuunnitelmien historian yleisissä tavoitteissa, joissa ajattelun taidot linjataan olennaisiksi koko historianopetusta koskeviksi tavoitteiksi niin peruskoulussa kuin lukiossa.

Nämä eri vaiheet ovat Rantalan mukaan opetussuunnitelmatasolla selkeästi havaittavissa, kun taas kouluopetuksessa eri suuntauksat näkyvät usein päällekkäisinä.²¹ Kuitenkin myös opetussuunnitelmissa opetus- ja historiakäsitysten kerrostuminen on havaittavissa, ja Rantalan listaamat

¹⁸ Ks. Rantala 2008, 4. Rantala viittaa jaottelussaan tutkimuksiin Osborne 2006 & Phillips 1998.

¹⁹ Ahonen 1997, 35; Kettunen 2008, 33; Sihvola 2003; Rantala 2008, 4.

²⁰ Rantala 2008, 4.

²¹ Rantala 2008, 4.

vaiheet kulkevat niissäkin rinnakkain²². Esimerkiksi jo vuoden 1952 opetussuunnitelmakomitean mietintö asetti historianopetuksen tavoitteiksi syy-yhteyksien ymmärtämisen, maailman historiallisen rakenteen ymmärtämisen sekä kriittisten valmiuksien kehittämisen sen lisäksi, että oleellisena pidettiin tiedon jakamista ja isänmaanrakkauden herättämistä²³. Tässä opetussuunnitelmassa näkyivät niin kansallisen kertomuksen kuin historian ajattelun taitojen opettaminen. Jos tarkastellaan nykyisiä lukion historian opetussuunnitelman perusteita, voidaan yhtäläillä havaita päällekkäisyyttä. Vaikka suuren kertomuksen opettamiseen viittaavat tavoitteet näyttäivät puuttuvan tai eivät ainakaan ole näkyvästi esillä, on kansalaiskasvatuksella sijansa erityisesti tavoitteessa ”opiskelija saa aineksia ihmisoikeuksia ja demokratiaa arvostavan maailmankuvan luomiseen sekä toimintaan vastuullisena kansalaisena”²⁴.

Opetussuunnitelmat heijastavat oman aikansa ja yhteiskuntansa arvomaailmaa ja käsitystä siitä, mitä kansalaisten on tärkeää tietää, ajatella ja osata²⁵. Kuitenkaan yhteiskunnassa ja opetussuunnitelman laatijoiden kesken harvoin vallitsee yksimielisyyttä siitä, mikä on tärkeää ja miten se opetussuunnitelmiin tulee kirjata. Niinpä opetussuunnitelma on erilaisten vaihtoehtojen, valintojen ja kompromissien tulos. Opetussuunnitelmassa elävät rinnakkain aiemmat ja nykyiset näkemykset sekä eteenpäin tähyävä ennakoiva pyrkimys kirjoittaa opetussuunnitelmaa tulevaisuuden tarpeita ajatellen²⁶. Siten opetussuunnitelma ja koulu ovat yhteiskunnan välineitä sekä selvitä muutoksesta että toisaalta ohjata muutoksen suuntaa. Yksittäisen opetussuunnitelman voi nähdä jatkuvan prosessin yksittäisenä vaiheena, eräänlaisena still-kuvana, sillä erilaiset intressit eivät lakkaa olemasta, vaan keskustelu jatkuu opetussuunnitelman valmistumisen jälkeenkin. Hyvä esimerkki tästä on kansallisen suurkertomuksen opettamisen näkyvä kannattaminen Perussuomalaiset rp:n eduskuntavaaliohjelmassa 2011.

Historiantunneilla on korostettava suomalaista ihmettä, kuinka köyhästä ja syrjäisestä maasta nousi koko maailman tunnustama edistyksen ja vaurauden kansakunta – vieläpä ilman suuria luonnonrikkauksia. On myös tuotava esiin, kuinka tärkeää itsenäisyys on ollut suomalaiselle menestystarinalle, ja kuinka se onnistuttiin säilyttämään sodissa, joista selviytyminen oli sekin jo yksistään ihmeellistä.²⁷

Koska historianopetuksesta on luettavissa se, mitä pidetään oikeana ja hyväksyttävänä tulkintana menneisyydestä, ja koska koulu on tärkeä työkalu tuleviin kansalaisiin, heidän asenteisiinsa ja arvoihinsa vaikuttamisessa, on

²² Ks. Arola 2002, 31-32.

²³ Heikinheimo 1955 ks. Korpisaari 2004, 213. Korpisaari viittaa Ilmari Heikinheimon vuonna 1955 julkaistuun WSOY:n kustantamaan teokseen *Historian opetus*.

²⁴ Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003, 176.

²⁵ Castrén 1992, 11; Heinonen 2005, 10.

²⁶ Ks. Arola 2002, 31-32.

²⁷ Perussuomalaiset r.p 2011, 9.

koulun historianopetus kiinnostanut opettajien ja tutkijoiden lisäksi laajasti myös poliitikkoja²⁸. Historia nähdään identiteettiaineena, jonka opetussuunnitelman laatijalla ja opettajalla on paljon valtaa. Suuren kertomuksen opettamisen vaiheessa historian oppiaineen tehtävänä olikin kansallisen identiteetin vahvistaminen aikana, jolloin kansakunnan yhtenäisyys ja kansalaisten uskollisuus valtiota kohtaan nähtiin erityisen tärkeänä²⁹. Tästä näkökulmasta voi ymmärtää muun muassa Thatcherin ja Reaganin kielteisiä kannanottoja historian taitojen ja kansainvälisemmän näkökulman lisäämiseen historianopetuksessa 1980-luvulla³⁰.

Niin Iso-Britanniassa, Kanadassa, Yhdysvalloissa, Ruotsissa ja Suomessa kuin monessa muussakin maassa opetussuunnitelmissa on 1900-luvun jälkipuolelta alettu painottaa historian tietojen lisäksi myös taitoja. Ensimmäisenä taitopainotteinen opetus sai näkyvyyttä opetussuunnitelmissa Iso-Britanniassa 1970-1980-luvuilla ja vuosikymmen myöhemmin Yhdysvalloissa ja Kanadassa. Muutoksella on ollut vastustajansa, jotka pelkäävät kansallisen yhtenäisyyden vaarantuvan.³¹ Toisaalta monet ovat nähneet kansallisen suurkertomuksen opettamisesta luopumisen riskittömämpänä ja mahdollisena.

Vaikka Suomessakin historianopetuksella on ollut tärkeä tehtävä kansallisen identiteetin vahvistajana, on historianopetuksen muutos taitopainotteiseksi tapahtunut melko kivuttomasti. Tälle voi yrittää löytää syytä esimerkiksi halusta kansainvälistyä ja olla edelläkävijä, poliitikkojen luottamuksesta historianopetuksen ammattilaisten asiantuntemukseen ja suomalaiseen koulujärjestelmään, melko homogeenisesta väestöstä ja sitä yhdistävistä tekijöistä tai epävirallisista historiantesityksistä, jotka tekevät virallisen historiakuvan ylläpitämisestä vaikeaa. Toisaalta, kuten aiemmin totesin, taitopainotteisuus ei ole syrjäyttänyt täysin kansalaiskasvatuksellisia tavoitteita ja myös sisältötavoitteilla on opetussuunnitelmissa edelleen sijansa. Historian opetussuunnitelmat ovat siis muuttuneet, mutta välttämättä muutosta ei voi luonnehtia radikaaliksi. Joka tapauksessa opetussuunnitelmakehitys Suomessa kytkeytyy tiukasti kansainväliseen muutokseen, historianopetuksesta käytävään keskusteluun ja historianopetuksen tutkimukseen.

Poliittisen prosessin lisäksi opetussuunnitelmien muutosta on syytä tarkastella myös eri tieteenalojen kehityksen näkökulmasta. Koko opetussuunnitelma heijastaa muuttuvia kasvatus- ja oppimiskäsityksiä, ja lisäksi jokainen oppiaine muotoutuu taustalla olevien tieteenalojen vaikutuksessa. Muutokset tieteenalojen käytännöissä ja tieteellisessä tiedossa vaikuttavat opetussuunnitelmiin vähitellen. Ne haastavat ja muokkaavat yhteiskunnassa vallitsevia käsityksiä. Toisaalta eri tieteenalojen edustajat ja opetuksen kehittämisestä kiinnostuneet opettajat osallistuvat

²⁸ Ks. Phillips 1998, 40-44; Arola 2002.

²⁹ Ahonen 2002, 71.

³⁰ Ks. Ahonen 2002, 71.

³¹ Rantala 2010, 73-74.

opetussuunnitelmatyöskentelyyn poliitikkojen rinnalla. Tämä voi toimia uusille ajatuksille oikotienä opetussuunnitelmaan. Erityisen hyvin tämä pitänee paikkansa historian ajattelun taitojen kohdalla, sillä niiden opetuksen kannattajat ovat olleet aktiivisia opetussuunnitelmatyössä.

1900-luvun loppupuolella ”uudet historiat” kuten sosiaali-, mikro- ja mentaliteettihistoria sekä ”pienet kertomukset” kuten vähemmistöjen omat historiat kiistivät poliittisen tapahtumahistorian ja ”suuren kertomuksen” aseman ainoana oikeana historiana³². Uudet tutkimuskohteet ja näkökulmat kuten arjen ja naisten historia sekä muilta tieteenaloilta lainatut teoriat ja menetelmät kuten diskurssianalyysi tai muistitietotutkimus ovat uudistaneet historiantutkimuksen kenttää tuntuvasti. Tutkijat ovat alkaneet kiinnittää enemmän huomiota siihen, millä tavalla he tutkivat menneisyyttä sekä millaisia välineitä he tutkimuksessaan käyttävät. Historiantutkimuksesta on näin tullut läpinäkyvämpää. Samalla on pohdittu uudelleen, miten menneisyydestä on mahdollista saada tietoa ja millaista tämä tieto on. Tutkijat ovat kiinnostuneet myös historiatietoisuudesta ja selvittäneet, millaisia tapoja maallikoilla on ymmärtää ja käyttää historiaa³³.

Nämä uudet käsitykset historiantutkimuksesta ja historian tiedonluonteesta ovat lisänneet ymmärrystä historian osaamisen monipuolisuudesta. Toisaalta tärkeänä taitojen opettamiselle pidetään oppimispsykologian 1900-luvun jälkipuoliskon suunnanmuutosta kohti konstruktivistista oppimiskäsitystä. Aiemmasta poiketen oppija nähdään aktiivisena toimijana ja oppiminen vuorovaikutteisena tapahtumana oppijan, opettajan, uuden ja vanhan tiedon sekä toimintaympäristön välillä.³⁴ Tärkeää on antaa oppijalle välineitä tiedon hankkimiseen, tuottamiseen ja arviointiin sekä ohjata käyttämään kunkin tiedonalan tiedonhankinta- ja -tuottamistapoja³⁵. Virta näkee nykykäsityksen historian tiedonluonteesta ja konstruktivistisen oppimisteorian tiiviiksi pariksi. Hänen mukaansa historian tulkinnallinen tiedonluonne suorastaan puhuu konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaisen ongelmalähtöisen ja tutkivan oppimisen puolesta historian opiskelun välineenä³⁶.

Historian ajattelun taitojen korostumiseen opetussuunnitelmassa voi löytää syitä myös muista yhteiskunnallisista muutoksista. Yksi tällainen ilmiö on informaation määrän jatkuva kasvu ja sen saatavuuden parantuminen. Tilanne edellyttää opiskelijoilta tiedonhallinta- ja -hankintataitoja, joiden kehittämiseen myös lukion opetussuunnitelma kaiken muun ohessa tähtää³⁷. Useat tutkijat ovat sitä mieltä, että ajattelun taitoja painottava historianopetus

³² Ks. Ahonen 1997, 36-39.

³³ Esimerkiksi Suomessa Helsingin yliopiston yhteiskuntahistorian laitoksen Historiatietoisuus Suomessa -hanke; Van den Berg 2007.

³⁴ Korpisaari 2004, 208-212; Wineburg 2001, 37-44.

³⁵ Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003, 14.

³⁶ Virta 2002, 36.

³⁷ Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003, 24.

antaa myös keinoja hallita, käyttää ja ymmärtää informaatiota ja perustelevatkin historianopetuksen merkitystä tästä näkökulmasta³⁸.

Toinen yhteiskunnallinen muutos, joka historianopetuksesta keskusteltaessa on tullut esiin, on monikulttuurisuuden lisääntyminen koko yhteiskunnassa ja siten myös historian oppitunneilla. Tärkeiden historianopetuksen sisältöjen määrittämisen kannalta on ongelmallista, että opiskelijoilla on erilaiset taustat ja ennakkotiedot. Tällöin voidaan kysyä, onko maahanmuuttajaopiskelijalle syytä opettaa samoja historian sisältöjä kuin suomalaisille opiskelijoille vai tulisiko hänelle opettaa entisen kotimaansa historiaa. Vai onko olemassa jotain sellaisia tärkeitä historian sisältöjä, jotka tukevat kaikkien opiskelijoiden identiteetin kehittymistä ja auttavat ymmärtämään nykyisyyttä ja omaa tilannetta osana sitä? Taitopainotteista opetusta voi perustella sillä, että vaikka oppilailta ei ole yhteistä historiaa, ovat historian tiedonluonne ja historian lukemiseen ja tutkimiseen liittyvät taidot kuitenkin samanlaisia kaikkialla³⁹. Voidaan ajatella, että jokainen tarvitsee historian ajattelun taitoja oman taustansa selvittämiseksi ja nykyisyyden ymmärtämiseksi.

2.2 Ajattelun taidot osana historian opetusta

Vaikka historian ajattelun taidot ovat tärkeässä osassa historianopetuksen opetussuunnitelmissa, ei se monien tutkijoiden mukaan juurikaan näytä muuttaneen opettajien opetukselleen asettamia tavoitteita ja opetusmenetelmiä taitopainotteisiksi⁴⁰. Kirjoitettu ja opettajan toteuttama opetussuunnitelma eivät koskaan täysin vastaa toisiaan⁴¹. Siihen, millä tavalla opettaja lukee, ymmärtää, tulkitsee, soveltaa ja toteuttaa opetussuunnitelmaa, vaikuttavat hänen omat kokemuksensa ja käsityksensä⁴². Jos opettajat esimerkiksi eivät ymmärrä opetussuunnitelman tavoitteita, vakuutu historian ajattelun taitojen opettamisen tärkeydestä tai kokevat niiden opettamisen liian työlääksi ja vaikeaksi, jää ajattelun taitoja painottava opetussuunnitelma toteutumatta.

Historian ajattelun taitojen oppimista ja opetusta koskevien tutkimusten mukaan taitopainotteiseen historianopetukseen kuuluvat olennaisesti opiskelijaa aktivoivat työtavat, joissa opiskelija pääsee itse esittämään kysymyksiä, tutkimaan lähteitä ja tekemään niistä tulkintoja. Tutkijat liittävätkin tiiviisti toisiinsa historianopetuksen taitotavoitteet ja konstruktivistisen oppimisteorian⁴³. Nykykäsityksen mukaan taitopainotteisiin tavoitteisiin ei päästä ”perinteisillä” opetustavoilla, sillä

³⁸ Van den Berg OPH:n Internetsivuilla; Westhoff & Polman 2002, 2.

³⁹ Ks. Virta 2008, 28-59.

⁴⁰ Wiersma 2008, 111; Rantala 2012, 194; Warren 2007, 251; Levstik & Barton 2003, 358-359.

⁴¹ Ks. Rantala 2008, 4.

⁴² Kansanen 1993, 57; Clandinin 1985, 362-364.

⁴³ Esim. Wiersma 2008, 111; Westhoff & Polman 2002, 2; Bain 2000, 159.

taitoja ja ajattelutapoja ei opita passiivisessa opiskelijan roolissa, vaan aktiivisessa tutkivassa toiminnassa⁴⁴.

Kuten totesin, useat tutkijat ovat arvioineet suuren osan opettajista pitäytyvän vanhoissa opetusmenetelmissä. Kuitenkin historianopettajien opetusmenetelmiä koskevia tutkimuksia on tehty tietääkseni varsin vähän. Suomessa historianopettajien käyttämiä opetusmenetelmiä sivutaan Opetushallituksen vuonna 2011 teettämässä koulutuksen arviointiraportissa⁴⁵, jonka tuloksia esittelin lyhyesti johdannossa. Yhtä perusteellisesti ei ainakaan Suomessa ole historianopetuksen työtapoja moneen vuoteen selvitetty. Esimerkiksi Euroopassa 27 valtiossa toteutetun *Youth and History* -kyselytutkimuksen, joka myös käsitteli historianopetuksessa käytettyjä menetelmiä, aineisto on vuodelta 1995 eikä se ole relevantti kuvaamaan historianopetuksen nykytilannetta.

Opetushallituksen selvityksessä päähuomio on peruskoulunsa päättävien opiskelijoiden historian ja yhteiskuntaopin taitojen ja tietojen arvioinnissa. Opettajien käyttämiä opetusmenetelmiä on tarkasteltu lähinnä taustatietoina. Opetuksesta on kerätty tietoa opettajille suunnatun kyselylomakkeen avulla ja vastauksia on saatu 165 opettajalta.⁴⁶ Kyselylomakkeen avulla hankittu tieto sisältää väistämättä ongelmia, jotka on otettava huomioon raportin tuloksia tarkasteltaessa. Tutkijoiden luoma kysymyspatteristo ja vastausvaihtoehdot sekä se, miten vastaajat näitä ja omaa opetustaan tulkitsevat, vaikuttavat tutkimustuloksiin.

Opettajat ovat arvioineet 11 työtavan käyttöä omassa opetuksessaan ilmeisesti viisiportaisella asteikolla, joka raportissa on tilastoitu kolmiportaisena eli vaihtoehtoina ”ei lainkaan tai harvoin”, ”silloin tällöin” ja ”usein tai lähes aina”.⁴⁷ Vaihtoehdot ovat tulkinnanvaraiset ja vastausten perusteella on vaikeaa päätellä, miten paljon opettajat kyseisiä työtapoja todella käyttävät. Esimerkiksi se, että oppikirjaa käytetään ”usein tai lähes aina” voi tarkoittaa viittä tai 45 minuuttia jokaisella tunnilla, kun taas ”ei lainkaan tai harvoin” voi viitata harvinaiseen työskentelyyn, joka kuitenkin kerrallaan kestää yhtä kauan kuin oppikirjan lukuhetket jakson aikana yhteensä. Se, miten eri opettajat ovat tulkinneet eri vastausvaihtoehdot, ei tule ilmi tutkimuksen vastauksissa. Lisäksi opetushallituksen teettämästä kyselystä keskustelu ja alkuperäislähteiden tutkiminen opetusmenetelminä puuttuvat kokonaan tai mahdollisesti lukeutuvat opettajien vastauksissa esimerkiksi opettajajohtoiseen opetukseen ja erilaisten dokumenttien tutkimiseen. Opetusmenetelmien nimeämisessäkin on tulkinnanvaraisuutensa, sillä esimerkiksi keskustelu voi olla joko opettajalähtöistä kyselyä, opiskelijalähtöistä ryhmäkeskustelua tai jotain näiden ääripäiden väliltä.

⁴⁴ Ks. Virta 2002, 41.

⁴⁵ Ouakrim-Soivio & Kuusela 2012.

⁴⁶ Ks. Ouakrim-Soivio & Kuusela 2012, 32-33.

⁴⁷ Ks. Ouakrim-Soivio & Kuusela 2012, 38.

Kyselyn tulokset näyttävät yläkoulun osalta tukevan käsitystä, jonka mukaan ”perinteiset” opetustavat edelleen dominoivat historianopetusta. Opettajista 92 prosenttia kertoo, että heidän tunneillaan usein tai lähes aina on yhteistä opetusta opettajan johdolla, 87 prosenttia opettajista teettää tunneillaan vihkomuistiinpanoja ja 81 prosenttia pitää oppikirjaa tärkeänä tiedonlähteenä. Harvinaisempia työtapoja ovat ryhmätyöt, joita 32% opettajista teettää usein ja projektityöt, joita 11 prosenttia opettajista hyödyntää usein osana opetustaan.⁴⁸

Myös vuonna 2012 kollokviotyössäni käsittelin suppeasti 15 opettajan aineistossa sitä, mitä työtapoja historianopettajat käyttävät ja pitävät parhaina. Kolme eniten käytettyä työtapaa olivat opettajan opetuksen kuunteleminen, opettajajohtoinen keskustelu sekä tiedon etsiminen oppikirjasta, kun taas vähiten vastaajien tunneilla opiskelijat opiskelevat etsimällä tietoa Internetistä ja tutkimalla alkuperäislähteitä. Parhaiksi työtavoiksi opettajat nimesivät kyselylomakkeen vaihtoehdot ”opiskelijat kuuntelevat opettajan opetusta” ja ”opiskelijat keskustelevat opiskelijälähtöisesti”. Seuraavaksi parhaat työtavat opettajien vastauksissa olivat opettajälähtöinen keskustelu sekä historia-aiheisten televisiodokumenttien katsominen. Tiedon etsiminen oppikirjasta sekä alkuperäislähteen tutkiminen sijoittuivat seuraaviksi.

Kuitenkin opettajat kertovat opetushallituksen selvityksessä keskittyvänsä opetuksessaan myös historian ajattelun taitojen opettamiseen. Opettajista 83 prosenttia kertoo, että heidän tunneillaan historiallisten ilmiöiden syitä ja seurauksia pohditaan usein tai lähes aina. Yli puolet opettajista toteaa myös käyttävänsä paljon aikaa tunnilla siihen, että historian tapahtumia ja ilmiöitä pyritään tarkastelemaan eri näkökulmista. Harvemmin tutkitaan erilaisia dokumentteja ja eläydytään menneisyyden ihmisen asemaan, sillä kolmasosa opettajista kertoo näitä tehtävän tunneilla usein tai lähes aina.⁴⁹

Opettajien vastauksissa korostuu siis opettajajohtoinen opetus, mutta toisaalta opettajat kertovat painottavansa myös historian ajattelun taitojen kuten syiden ja seurausten sekä erilaisten näkökulmien pohtimista osana opetustaan. Tutkimuskirjallisuuden perusteella, kuten tämän alaluvun alussa totesin, on nähtävissä ristiriita ”perinteisen” opetusmenetelmien ja taitojen oppimisen välillä. Opetushallituksen arviointiraportissa, jossa pääpaino on oppimistuloksilla, ei paneuduta tähän käytettyjen opetusmenetelmien ja taitotavoitteiden ristiriitaan. On kuitenkin tärkeää selvittää, pyrkivätkö opettajat opettamaan taitoja ja tietoja käyttäen pääsääntöisesti samoja, opettajajohtoisia historianopetuksen menetelmiä. Tässä tutkimuksessa perehdyn haastattelujen avulla syvemmin yhdeksän opettajan tapaan opettaa historiaa ja historian ajattelun taitoja.

⁴⁸ Ouakrim-Soivio & Kuusela 2012, 38-42.

⁴⁹ Ouakrim-Soivio & Kuusela 2012, 37.

2.3 Aiempi tutkimus ja ajattelun taitojen oppimisen mahdollisuus

Historian ajattelun taitojen opetusta on tutkittu muutamia kymmeniä vuosia. Tätä tutkimusta tehdään eri painotuksin niin historian, kasvatustieteen, psykologian kuin yhteiskuntatieteidenkin aloilla. Eniten aiheesta Suomessa kirjoittavat historianopettajien kouluttajat eli normaalikoulujen opettajat ja opettajankoulutuslaitosten historiandidaktitot, kun taas muun muassa Iso-Britanniassa ja Pohjois-Amerikassa tutkijakenttä näyttää olevan laajempi. Historian ajattelun taitojen opettamista koskeva tutkimus on sidoksissa kontekstiin, jossa sitä tehdään. Muun muassa suomalainen ja yhdysvaltalainen historianopettajien koulutus, koulujen opetussuunnitelmat, historianopetuksen historia ja tuntimäärät ovat erilaiset. Toisaalta historian tiedonluonteen ja historian ajattelun taitojen määrittelyjen voidaan ajatella säilyvän melko samanlaisina valtio- ja mannerrajoista riippumatta.

Tässä jaan aiemman tutkimuskirjallisuuden näkökulmiensa perusteella viiteen eri ryhmään. Yksi tutkimusnäkökulma on pyrkimys teoretisoida historiallista ajattelua⁵⁰. Toiseksi on tutkittu koululaisia sekä opiskelijoita historian lähteiden ja esitysten tulkitsoijoina ja siten tarkasteltu heidän historian ajattelun taitojaan ja niiden oppimista⁵¹. Kolmas näkökulma historiallisen ajattelun opettamisen tutkimuksessa on selvittää, miten opettajia opetetaan opettamaan historiaa ja millainen kuva historian oppiaineesta opettajankoulutuksessa annetaan⁵². Neljäs lähtökohta on ottaa opettajan osaaminen ja toiminta tutkimuksen tarkastelun kohteeksi ja pohtia, miten opettajan kokemukset, uskomukset ja resurssit vaikuttavat historiallisen ajattelun opettamiseen⁵³. Tässä tutkimuksessa on paljon käytetty opettajan pedagogisen ajattelun ja sisältötiedon käsitteitä. Viides tutkimuslinja selvittää historiallisen ajattelun kouluopetuksen historiaa ja sitä, millaisia prosesseja historianopetuksen muutoksen ja muuttumattomuuden taustalla on ollut⁵⁴. Nämä erilaiset tutkimusalueet eivät ole tarkkarajaisia. Esimerkiksi historiallisen ajattelun teoretisointi on tarpeellista useimmissa historiallisen ajattelun opettamista koskevissa tutkimuksissa. Opiskelijoiden ajattelua tai oppimista koskevissa tutkimuksissa taas pohditaan usein sitä, miten opettajan tulisi toimia, kun taas opettajien toimintaa tutkittaessa päädytään ehdottamaan muutoksia opettajien koulutukseen.

Ehkä eniten niin Suomessa kuin kansainvälisestikin on tutkittu opiskelijoiden kykyä käyttää ja oppia historian ajattelun taitoja. Tämän tutkimuksen klassikkona viitataan usein isobritannialaiseen vuonna 1973 alkaneeseen Schools Council History 13-16 Project -tutkimukseen, johon osallistuivat aluksi kuuden koulun kahdeksasloukkalaiset ja lopulta koko maan kouluista jopa 20 prosenttia. Projektin opetussuunnitelmassa

⁵⁰ Ks. Esim. Wineburg 2001; VanSledright 2011; Virta 2002; Seixas 2006.

⁵¹ Ks. Esim. Vánttinen 2009; Levstik & Barton 2005; Van den Berg 2007; Bain 2005.

⁵² Ks. Esim. Belanger 2011.

⁵³ Ks. Esim. Vánttinen 2009; Levstik & Barton 2005; Cochran 2010.

⁵⁴ Ks. Esim. Phillips 1998; Arola 2002.

tavoitteena oli saada opiskelijat ymmärtämään historian tiedon luonnetta ja antaa opiskelijoiden itse työskennellä historian lähteiden parissa. Lopuksi opiskelijoita verrattiin kontrolliryhmään historiallisia käsitteitä koskevilla haastatteluilla ja testeillä. Tutkimustulokset vahvistivat käsitystä siitä, että myös nuoret opiskelijat voivat oppia historian ajattelun taitoja.⁵⁵ Myöhemmin oppimisen tutkijat ovat osoittaneet, että myös pienet lapset voivat oppia melko syvällistä päättelyä ja ymmärtämään hankalina pidettyjä käsitteitä⁵⁶. Muun muassa historianopetuksen tutkimuksessa 7-8-vuotiaiden lasten on osoitettu pystyvän vertailemaan erilaisia alkuperäislähteitä ja arvioimaan niiden luotettavuutta⁵⁷. Tämän tutkimusperinteen perusteella useimmat tutkijat nykyään katsovat, että lasten ja nuorten on mahdollista oppia ymmärtämään historian tiedon luonnetta ja käsittelemään erilaisia tulkintoja menneisyydestä.

Kun on alettu ymmärtää opiskelijoiden historian ajattelun taitoja, on tutkittu myös paljon siitä, millä tavalla ajattelun taitoja opitaan ja tulee opettaa⁵⁸. Tässä tutkimuksessa lähtökohtana on konstruktivistinen oppimiskäsitys ja siihen perustuvat oletukset oppimisesta. Näihin historian oppimista ja opettamista koskeviin tutkimuksiin vedotaan tutkimuksissa, joissa käsitellään historianopettajien opetusmenetelmiä ja näkemyksiä opettamisesta ja analysoidaan heidän opetustapojensa toimivuutta⁵⁹.

Historian opettamisesta tehty tutkimus on vain osa historianopetuksesta käytävää keskustelua, jossa mukana on myös paljon sellaisia kannanottoja, jotka eivät välttämättä liity tutkimukseen, varsinkaan uusimpiin tutkimustuloksiin, juuri mitenkään. Tutkija on väistämättä osallinen tässä keskustelussa tutkimuksensa suunnitteluvaiheessa – hänen aiheenvalintansa ja näkökulmansa nousevat osittain aiemmasta tutkimuksesta ja osittain käytännön tarpeesta ja mielenkiinnosta, mutta eivät tyhjiössä – ja hänen tutkimustuloksensa muokkaavat keskustelukenttää edelleen. Oman tutkimukseni mielenkiintoinen piirre on, että myös haastattelemani opettajat ovat osa tätä keskustelua. Heidän vastauksensa kysymyksiini voisivat olla oikeastaan ilman analyysiäkin siirrettävissä osaksi keskusteluketjuja, sillä ne ovat kannanottoja aiempaan keskusteluun, siihen, millaisia käsityksiä ja näkemyksiä historianopetuksesta heidän ympärillään jatkuvasti esitetään. Kuitenkaan tässä tutkimuksessa ei selviä, miten kiinnostuneita haastateltavat ovat olleet seuraamaan keskustelua ja tutkimusta historian taitojen opettamisesta ja miten paljon he vastauksissaan tietoisesti ottavat niihin kantaa.

⁵⁵ Ks. Wineburg 2001, 40-44.

⁵⁶ Bransford ym. 2004, 17.

⁵⁷ Donovan & Bransford 2005, 81-83.

⁵⁸ Ks. Rantala 2005; Haydn, Arthur, Hunt & Stephen 2008; Levstik & Barton 2005; Wineburg, Martin & Monte-Sano 2011.

⁵⁹ Esim. Westhoff & Polman 2002, 2; Wiersma 2008, 111-112.

2.4 Tutkijan esiymmärrys ja rooli

Moilasan ja Rähän mukaan tutkimusprosessin kannalta on hyvä, jos tutkija tunnistaa omat lähtökohtansa ja esiymmärryksensä. He kuitenkin huomauttavat, että osa tutkijan ennakkokäsityksistä on väistämättä tiedostamattomia. Niinpä tutkija voi onnistua tunnistamaan ennakkokäsityksiään perehtymällä tutkimuskirjallisuuteen, käymällä keskusteluja tutkimusaiheestaan ja tarkastelemalla käsityksiään kriittisesti, mutta koko esiymmärrystään hänen on vaikeata tavoittaa.⁶⁰ Tutkijan viitekehyyksen ja esiymmärryksen vaikutus tutkimusprosessiin on olennainen kysymys tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa tutkijan lisäksi myös tutkimuksen lukijalle⁶¹. Tässä luvussa pyrin tekemään selkoa omista lähtökohdistani tämän tutkimuksen tekemiseen.

Ensimmäiset kokemukseni ja käsitykseni historianopetuksesta ovat syntyneet oppilaan roolissa. Erityisesti yläkoulun ja lukion historianopettajiani muistan pitäneeni parhaina opettajinani. Heidän tunneillaan opiskelijat pääsääntöisesti kuuntelivat ja opettaja kertoi. Ajattelun taidoista ei varmaankaan juuri puhuttu. Muistan nauttineeni siitä, että sain vain istua ja kuunnella opettajan eloisaa tarinaa menneisyydestä. Historianopiskelu oli mielestäni helppoa ja kiinnostavaa.

Myöhemmin historian sivuaineopinnot sekä luokanopettajankoulutukseen kuuluva historiankurssi ovat muuttaneet käsityksiäni historian opiskelusta ja olen oppinut tarkastelemaan historian osaamista myös siihen liittyvien taitojen kautta. Ajattelun taitojen opettaminen yliopiston historianluennoilla on kuitenkin melko huomaamatonta ja suuri osa luennoitsijoista noudattaa samaa opetuksen periaatetta, johon totuin yläkoulussa ja lukiossa. Tutkimusopinnoissa ajattelun taidot ja opiskelijan oma toiminta painottuvat, mutta silloinkin taitoja kuten historiallisen henkilön asemaan asettumista tai eettistä pohdintaa harvoin tehdään ”näkyviksi” opiskelun kohteiksi, asioiksi, joista keskusteltaisiin. Poikkeuksena on lähdekritiikki, josta puhutaan paljon.

Kun historian perusopinnot suoritettuani sain opetusharjoittelussani keväällä 2011 tilaisuuden opettaa kuudesluokkalaisille muutaman tunnin historiaa, olin siis melko kokematon niin historian ajattelun taitojen opettajan kuin opiskelijan roolissa. Oppituntien aikana kokeilin sekä luennoivaa opetusta että dokumenttipohjaista opiskelijaa aktivoivaa työskentelyä. Koin luennoivan opetustavan vaivattomana ja mukavana, mutta dokumenttipohjainen työskentely oli minulle vaikeampaa. Opiskelijat näyttivät etsivän dokumenteista suoria vastauksia kysymyksiini ja kun niitä ei löytynyt, en osannut ohjata opiskelijoita tulkitsemaan ja tekemään omia päätelmiä. Tunneilla ei myöskään syntynyt toivomaani keskustelua dokumenteista eivätkä ne näyttäneet motivoivan opiskelijoita.

⁶⁰ Moilanen & Rähä 2001, 50-51.

⁶¹ Tynjälä 1991, 392.

Historian kollokviotyöni tein vuosina 2011-2012 historian ajattelun taitojen opetuksesta keräämällä aineistoni kyselylomakkeella. Kollokviotyöni ja sitä seurannut seminaarityö historianlaitoksella 2012-2013 ovat luettavissa osaksi tätäkin tutkimusprosessia. Näiden kolmen vuoden ajan olen tutustunut historian ajattelun taitojen opetusta koskevaan tutkimukseen ja esiymmärrykseni on kehittynyt prosessin myötä. Aloitin historian ajattelun taitojen opetuksen tutkimisen siis historianlaitoksella ja myöhemmin olen siirtynyt tekemään samasta tutkimusaiheesta tätä työtäni opettajankoulutuslaitokselle. Ohjausta olen saanut sekä seminaariryhmäni ohjaajalta historian oppiaineessa että graduryhmäni vetäjiltä opettajankoulutuslaitoksella.

Halu kehittyä paremmaksi historianopettajaksi on motivoinut minua tämän tutkimuksen tekemiseen. Tästä tavoitteesta ei täysin voi irrottaa motivaatiotani selvittää opettajien käsityksiä historian ajattelun taitojen opettamisesta. Tutkijana en kuitenkaan ole voinut tehdä sitä, mikä lukiolaisena oli mahdollista. En ole voinut ottaa mukavaa asentoa tuolissani ja kuunnella oppiakseni paremmaksi historianopettajaksi. Tutkijana sen lisäksi, että halusin oppia haastateltavilta, halusin erityisesti oppia haastateltavista.

Kollokviotyöni ja aiemman tutkimuskirjallisuuden perusteella olen tottunut ajattelemaan, että historianopetuksessa ja erityisesti ajattelun taitojen opetuksessa kaikki ei ole kohdallaan. Tämä ennakko-oletus on ollut välttämätön tämän tutkimuksen muodostumiselle ja mielekkyydelle. Samalla se on ollut myös rajoittava ja olen pyrkinyt eroon ajattelusta, että etsisin tutkimuksellani historianopetuksen vikoja tai syyllisiä ongelmiin. Erityisen tärkeää tutkimuksen eettisyydenkin kannalta tämä on ollut suhteessa haastateltaviin. Tutkijana olen pyrkinyt ymmärtämään heidän ajattelutapojaan. Mielestäni minun on ollut helppoa samaistua haastattelemini opettajien käsityksiin ajattelun taitojen opetuksesta ja sen haasteista, sillä itsekkin olen kokenut niiden opettamisen vaikeana. Siksi sekä haastattelussa että aineistoa analysoidessani olen pohtinut tutkijan samaistumisen rajoja ja pyrkinyt asettamaan esittämäni kysymykset ja omat reaktioni neutraaleiksi sekä analysoimaan aineistoani aineistolähtöisesti. Tämä on vaatinut oman esiymmärrykseni tiedostamista. Kuitenkin, kuten Moilanen ja Räihä toteavat, tutkijan esiymmärrys ei ole ainoastaan luotettavuuskysymys ja asia, joka on suljettava tutkimusprosessin ulkopuolelle. Esiymmärryksen voi nähdä myös tutkijan kiinnostuksen herättäjänä ja oivallusten lähtökohtana, jota ilman tutkimuksen tekeminen olisi mahdotonta.⁶²

⁶² Moilanen & Räihä 2001, 50-51.

3 TUTKIMUKSEN TEHTÄVÄ JA TOTEUTUS

3.1 Tutkimustehtävä

Tässä tutkimuksessa selvitän historianopettajien käsityksiä historianopetuksesta ymmärtääkseni historian ajattelun taitojen opetuksen tämänhetkistä tilannetta ja sen haasteita. Nähdäkseni opettajan käsitysten tutkiminen on tärkeää erityisesti kahdesta syystä. Ensinnäkin ne vaikuttavat hänen opetukseensa ja tapaan, jolla hän tulkitsee ja toteuttaa opetussuunnitelmaa sekä kehittää opetustaan⁶³. Toiseksi opettajien käsitykset historianopetuksesta ovat erilaisia kuin esimerkiksi opetuksen ja historian ajattelun taitojen tutkijoilla. Opettajan tieto historianopetuksesta on käytännön työssä muokkautunutta ja syntyynyttä tietoa, jossa tärkeä sija on muun muassa opettajan kokemuksilla, koulutuksella ja havainnoilla⁶⁴. Opettaja on historianopetuksen ammattilainen, jonka tutkijasta erottaa päivittäinen kytkös koulun arkeen ja opetustyöhön.

Tutkimusideani syntyi mielenkiinnosta historian ajattelun taitojen opettamiseen. Kiinnostustani ovat lisänneet opetushallituksen vuoden 2011 arviointiraportin tulokset, joita esittelin jo aiemmin. Tässä selvityksessä opiskelijoiden taitojen osaaminen vaikuttaa heikolta ja tunneilla käytetyt työtavat kertovat edelleen opettajajohtoisesta luennoivasta ja oppikirjaan tukeutuvasta opetustavasta. Toisaalta saman raportin perusteella opettajat kokevat opettavansa ajattelun taitoja.⁶⁵ Jokseenkin samanlainen asetelma hallitsi myös kollokviotyöni tuloksia vuonna 2012. Tässä tutkimuksessa olen halunnut ymmärtää historianopetuksen tilannetta tarkemmin selvittämällä opettajien käsityksiä historianopetuksesta, ajattelun taidoista ja niiden asemasta historian opetuksessa.

Ensimmäiseen tutkimussuunnitelmaan kirjaamani tutkimuskysymykset ovat päivittyneet tutkimuksen edetessä vielä analyysivaiheessakin. Myös aiemman tutkimuksen lukeminen koko tutkimusprosessin ajan on tuonut aineistonkeruun jälkeenkin uusia ajatuksia aineiston tarkasteluun. Laadullista tutkimusta pidetäänkin vaiheesta toiseen

⁶³ Ks. esim. Kansanen 1993; Aaltonen 2003, 14-17.

⁶⁴ Aaltonen 2003, 15; Kansanen 1993, 51.

⁶⁵ Ks. Ouakrim-Soivio & Kuusela 2012.

etenevän suoraviivaisen prosessin sijaan kerrostuvana prosessina, jossa uudet havainnot vaativat pohtimaan aiemmin tehtyjä valintoja uudelleen⁶⁶.

Työni lopulliset tutkimusongelmat ovat siten muotoutuneet tutkimukseni eri vaiheissa. Aineistonkeräys- ja analyysivaiheessa minua ohjasi aluksi ensimmäinen tutkimuskysymykseni historian ajattelun taitojen roolista haastattelemieni opettajien opetuksessa. Tarkoitukseni on koko tutkimukseni ajan ollut selvittää, miten ajattelun taidot ja niiden opettaminen näkyvät haastattelemieni opettajien käsityksissä historianopetuksesta. Olen jakanut tämän tutkimusongelman neljään alakysymykseen.

1. Millainen rooli historian ajattelun taidoilla on haastateltavien opettajien opetuksessa?
 - a. Millaisina haastatteleman opettajat näkevät historian ajattelun taidot koulussa?
 - b. Miten historian ajattelun taidot näkyvät haastateltavieni kuvauksissa opetuksesta ja millaisia käsityksiä niiden opettamiseen liittyy?
 - c. Millainen sija ajattelun taidoilla on haastattelemieni opettajien opetukselle asettamissa tavoitteissa?
 - d. Millaisia haasteita haastatteleman opettajat näkevät historian ajattelun taitojen opetuksessa?
2. Millaiset asiat haastattelemieni opettajien käsityksissä voivat olla esteenä ajattelun taitojen opetukselle?

Toinen päätutkimuskysymykseni syntyi vasta analyysivaiheessa alkaessani etsiä aineistosta sellaisia ajattelun taitojen opetuksen haasteita, joita opettajat eivät suoraan mainitse. Tarkoitukseni on pohtia opettajien käsityksiä syvemmin ja pyrkiä ymmärtämään niitä osana opettajien toimintaympäristöä. Lähtökohtani on, että opettajien käsityksiä voi aineiston avulla selittää myös tutkija, ei ainoastaan haastateltava itse.

3.2 Aineiston hankinta

Valitsin haastattelun tutkimukseni aineistonkeräystavaksi todettuani kyselylomakkeen valmiit vastausvaihtoehdot liikaa tiedonkeruuta ja vastaajaa rajoittaviksi. Opettajien kokemukset ja näkemykset historiallisen ajattelun opettamisesta on aihe, jota ei ole paljoa tutkittu, ja pienillä ennakkotiedoilla on vaikeaa rakentaa relevanttia kyselylomaketta.⁶⁷ Lisäksi jo kerran kyselylomaketutkimuksen tehtyäni tiesin, että vastaajien saaminen olisi haastavaa ja vastaukset avoimiinkin kysymyksiin todennäköisesti suppeita. Niin aikomukseni kerätä vastaajamäärältään suuri ja osittain määrällinen

⁶⁶ Ruusuvoori, Nikander & Hyvärinen 2010, 12.

⁶⁷ Ks. Hirsjärvi & Hurme 2000, 35.

aineisto vaihtui päätökseen haastatella tarkemmin muutamaa opettajaa ja tutkia heidän käsityksiään laadullisen tutkimuksen keinoin.

Haastattelu on joustava aineistonkeräysmenetelmä, ja saatoin haastattelutilanteessa toistaa, täsmentää ja lisätä kysymyksiä. Koska ajattelen, että kokeneilla historianopettajilla on paljon sellaisia tietoja ja näkemyksiä, joita en välttämättä osaa kysyäkään, katsoin tärkeäksi, että myös haastateltavalla on mahdollisuus nostaa esille puheenaiheita ennalta suunnittelemini kysymysten ulkopuolelta.⁶⁸ Toinen haastattelun etu liittyy ehdottomasti haastateltavien löytämiseen. Yhtä lukuun ottamatta jokainen tavoittelemani opettaja myös löysi aikaa haastattelulleni.

Haastattelijana tehtävänäni oli huolehtia, että haastattelu pysyy aiheessa ja auttaa myöhemmin vastaamaan tutkimuskysymyksiin⁶⁹. Tässä apunani käytin haastattelurunkoa⁷⁰, jonka avulla tarkistin, että sain kaikilta opettajilta vastaukset tärkeimmiksi katsomiini kysymyksiin. Siten jokaisen opettajan haastattelussa kävimme läpi vähintään tietyt aihealueet. Haastattelumenetelmäni voisi määritellä avoimen haastattelun ja lomakehaastattelun väliin sijoittuvaksi puolistrukturoiduksi haastatteluksi, jossa keskustelu etenee osittain valmiiden teemojen tai kysymysten mukaisesti, mutta jossa myös haastattelutilanteessa esille nousevien lisäkysymysten tai teemojen käsittelylle on tilaa.

Erilaisten haastattelumenetelmien välistä eroa on mielestäni turhaa ja mahdotonta täysin tarkasti määrittää. Voi ajatella, että haastattelumenetelmät sijaitsevat janalla, jonka tavoittamattomina ääripäinä ovat täysin strukturoitu ja täysin strukturoimaton haastattelu⁷¹. Samalle janalle voidaan sijoittaa myös toteutuneet tutkimushaastattelut, jotka eivät koskaan noudata täsmällisesti tutkijan laatimaa suunnitelmaa. Jokainen haastattelutilanne muotoutuu erilaiseksi ja ainutkertaiseksi haastattelijan, haastateltavan ja haastattelukontekstin vuorovaikutuksessa. Niinpä haastattelurungon rooli haastattelutilanteen rakentumisessa vaihteli sekä minusta että haastateltavasta riippuen. Joidenkin opettajien kanssa haastattelu muistutti avoimen haastattelun kaltaista keskustelua kun taas toiset haastattelut olivat lähempänä strukturoitua haastattelua.

Pyrin haastatellessani esittämään kysymyksiä, jotka antavat vastaajalle samanaikaisesti tilaa ja tukea. Liian avoin kysymys voi hämmentää, kun taas liian tarkka kysymys kääntää keskustelun liian tutkijalähtöiseksi. Ajattelen, että on parempi aloittaa avoimella kysymyksellä laajasta temasta ja tarkentaa tarvittaessa myöhemmin. Tuomen ja Sarajärven mukaan avoimen haastattelun idea on, että tutkija rakentaa haastattelun jatkoon haastateltavien vastausten pohjalle käyttäen hyväkseen myös omia tietojaan

⁶⁸ Ks. Ruusuvoori & Tittula 2005, 11-12.

⁶⁹ Hirsjärvi & Hurme 2001, 43; Ukkonen 2006, 184.

⁷⁰ Liite 1.

⁷¹ Ks. Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 208.

tutkimusaiheesta⁷². Näin pyrin toimimaan, vaikka en omaa haastattelumenetelmääni avoimeksi kutsukaan.

Mahdollistaessaan tutkimustilanteessa haastattelurungon ulkopuoliset kysymykset ja keskustelunaiheet puolistrukturoitu haastattelu myös usein tuottaa tutkijan ennakoimaa monipuolisemman aineiston⁷³. Tähän sisältyy myös riskinsä mikäli haastattelijalla ei onnistu ohjailemaan haastateltavaa tutkimuskysymystensä suunnassa, vaan keskustelu eksyy tutkimuksen kannalta hyödyttömille poluille. Kokemattomana haastattelijana minun oli vaikea välillä ohjailla haastateltavaa oleellisten kysymysten pariin toisaalta siksi, että en halunnut olla epäkohtelias, toisaalta siksi, etten aina tiennyt, mikä tieto on tutkimukseni kannalta hyödyllistä. Monesti tuntui tärkeältä vain antaa opettajan puhua, vaikka olisinkin hieman epäröinyt vastauksen hyödyllisyyttä tutkimukselleni, ja jättää olennaisen ja epäolennaisen erottaminen myöhempään vaiheeseen. Tätä toimintatapaa tukee Hirsjärven ja Hurmeen näkemys, jonka mukaan vain riittävän väljä haastattelusuunnitelma mahdollistaa ilmiön paljastumisen tutkijalle kaikessa rikkaudessaan⁷⁴. Jälkikäteen tarkasteltuna toimintatapani kuitenkin haastattelutilanteessa vei turhaan aikaa, jonka olisi voinut käyttää paremminkin, jos olisin rohkeammin keskeyttänyt haastateltavan ja ohjannut keskustelun uuteen teemaan.

Hirsjärven ja Hurmeen mukaan haastattelijan tehtävä on suunnitella ja ohjata keskustelua sekä motivoida ja rohkaista haastateltavaa, mutta haastateltava oppii roolinsa vasta haastattelutilanteessa⁷⁵. Ruusuvuori puolestaan painottaa, että myös haastattelijan rooli muotoutuu vasta haastattelutilanteessa suhteessa haastateltavaan, ja siten henkilöt rakentavat toisilleen ja itselleen koko tilanteen ajaksi melko samanlaisina säilyvät tehtävänkuvat⁷⁶. Sekä minä että opettaja tulimme haastattelutilanteeseen valmistautuneina ja omin odotuksin haastattelutilanteen kulusta. Useassa haastattelussa koin opettajan odottavan selkeää kysymysten ja vastausten sarjaa, jossa opettaja näki asemansa kysymykseen vastaajana huomattavasti vahvempana kuin mahdollisuutensa tuoda keskusteluun uusia kysymyksiä. Myös minä jännittäessäni helposti turvaudu liikaa kysymysrunkooni, jolloin haastattelu todella noudatteli melko vahvasti haastattelurungon rakennetta.

Osaltaan opettajien odotuksiin haastattelusta vaikutti varmasti valmistava kysymyslista⁷⁷, jonka lähetin heille ennen haastattelua. Halusin antaa opettajille mahdollisuuden valmistautua haastatteluun ja miettiä, mitä he haastattelutilanteessa haluavat sanoa. Näin sain haastatteluista mahdollisimman paljon irti⁷⁸. Riskinä tietysti on, että opettaja ehti liikaakin

⁷² Tuomi & Sarajärvi 2009, 75-76.

⁷³ Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 205.

⁷⁴ Hirsjärvi & Hurme 2001, 66-67.

⁷⁵ Ks. Hirsjärvi & Hurme 2001, 43; Ukkonen 2006, 184.

⁷⁶ Ruusuvuori 2010, 269.

⁷⁷ Liite 2.

⁷⁸ Ks. Tuomi ja Sarajärvi 2009, 73.

suunnitella vastauksiaan valmiiksi, jolloin pohdinnat ja epävarmuus ehkä jäivät minulta kuulematta.

Tutkimukseni aineiston keräsin alkuvuonna 2013 haastatteleamalla yhdeksää Keski-Suomessa työskentelevää historian aineenopettajaa kahdeksasta eri koulusta. Haastateltavat opettajat työskentelivät haastatteluhetkellä joko lukiossa, yläkoulussa tai molemmissa, mutta monella heistä on kokemusta historian opettamisesta myös muualla kuin nykyisessä koulussaan. Nauhoitin jokaisen haastattelun. Haastattelut kestivät keskimäärin 50 minuuttia.

Pyrin saamaan haastateltavikseni historiallisen ajattelun opettamisesta kiinnostuneita opettajia ja pääsin tässä alkuun opettajankoulutuslaitoksen historianpedagogiikanlehtori Matti Rautiaisen avulla. Sain häneltä joidenkin opettajien yhteystietoja, ja osa näistä opettajista osasi täydentää listaani. Näin löysin yhdeksän opettajaa, jotka halusivat osallistua tutkimukseeni ja joilla oli jotain sanottavaa historiallisen ajattelun opettamisesta. Vaikka haastateltavat valitsin siis harkiten, ei minulla toisaalta ollut käytettävissäni muita kriteerejä kuin toisen opettajan suositus ja haastateltavan suostumus kerrottua tutkimuksestani. Tämä myös näkyy aineistossani siten, että lopulta opettajien ajatukset historian ja historiallisen ajattelun opettamisesta eroavat paljon toisistaan. Vaikka haastateltavani eivät varmasti ole edustava otos keskisuomalaisista historianopettajista, on joukossa mukana yhdeksän erilaista opettajaa, joiden opetuksessa historian ajattelun taitojen rooli on erilainen.

Aineiston keräämisen helpottamiseksi oli järkevää kerätä aineisto Keski-Suomesta. Tästä valinnasta tutkimuksessani seuraa kuitenkin varsin tiukka lähdesuoja, jotta varsin suppealla alueella työskentelevät opettajat pysyvät tutkimuksessani anonyymeinä. Olisi tietysti mielenkiintoista huomioida tutkimuksessani esimerkiksi opettajien erilaiset koulutus- ja työurat, eri opetetavat aineet ja kiinnostuksen kohteet, mutta tämä ei tutkimuksessani siis lähdesuojan kannalta ole mahdollista. Toisaalta tutkimuskysymyksiini vastaaminenkaan ei edellytä haastateltavien taustojen tarkkaa kartoittamista eikä aineiston pienuus välttämättä tee vertailusta kovinkaan hedelmällistä. Jokaisen opettajan vastausten taustalla nämä opettajien erot tietysti näkyvät, rikastuttavat aineistoa ja vaikuttavat tutkimukseeni.

3.3 Aineiston analyysi

Aloitin aineistoni analysoinnin litteroimalla haastattelut sanatarkasti. Tässä vaiheessa en vielä mitenkään rajannut aineistoani. Noin 450 minuutin äänitetystä aineistostani kirjoitettua haastatteluaineistoa kertyi 86 sivua. Litterointivaiheessa tein muistiinpanoja, joihin kirjasin ensimmäisiä havaintojani aineistosta. Tällaisia havaintoja olivat haastattelun puheessaan pitämät pitkät tauot, epäröinti ja haastatteluiden aikana tulleet keskeytykset. Näitä muistiinpanoja täydensin haastattelumuistiinpanoillani. Vaikka haastattelujen aikana pyrin tekemään muistiinpanoja, en yleensä pystynyt

keskittymään niihin ja haastattelemiseen yhtä aikaa. Niinpä päädyin haastattelujen jälkeen kirjaamaan, mitä haastattelussa tapahtui ja millaisia havaintoja olin haastateltavasta tehnyt.

Litterointivaiheen jälkeen luin aineistoani läpi useita kertoja marginaaleihin muistiinpanoja kirjoittaen. Tässä vaiheessa tutustuin aineistooni ja pyrin hahmottamaan sitä, mistä opettajat minulle ovat puhuneet ja mihin kysymyksiini olen saanut vastauksia. Aineisto osoittautui hajanaisemmaksi kuin olin haastatteluja tehdessäni ajatellut. Pohdin aineistossani paljon sitä, mitä minun vielä olisi pitänyt kysyä. Monesti jonkun opettajan kertoma asia tai mielipide sai minut miettimään, että sitä olisin voinut kysyä myös toisilta. Tähän pohdintaan vastauksena alkoivat opettajien kesälomat, joiden aikana päätin olla yrittämättä tavoitella opettajia. Tätä seurasi myös päätös tästä aineistosta valmiina ja lopullisena tutkimusaineistonani.

Luettuani aineiston monta kertaa ja tehtyäni siitä hajanaisia muistiinpanoja aloin järjestelmällisesti luokittelemaan aineistoa. Valikoin aineistosta sen osan, joka auttaisi minua vastaamaan tutkimuskysymyksiini. Merkitsin eli koodasin⁷⁹ eri väreillä kohdat, joissa opettaja määritteli ajattelun taitoja, kuvasi opetustaan, kertoi historianopetuksen ja koulun tehtävästä tai puhui opetuksen haasteista. Lopuksi korostin keltaisella kaikki kohdat, jotka eivät tuntuneet sopivan mihinkään edellisistä kategorioista, mutta vaikuttivat silti mielenkiintoisilta ja mahdollisesti jatkossa merkityksellisiltä. Tässä vaiheessa tekemäni jako perustui tutkimus- ja haastattelukysymyksiini. Sama jako on paljolti säilynyt tässä tutkimusraportissa.

Tutkimuksessani olen halunnut tuoda kuuluviin opettajien ääntä vastapainona tutkijoiden historianopetuksesta käymälle keskustelulle, ja tämän vuoksi aineistolähtöinen periaate on ollut tärkeä. Aineistolähtöisyydellä on kuitenkin rajansa, sillä esiyymmärrykseni ja ennakkokäsitykseni tutkimusaiheesta ovat väistämättä vaikuttaneet tutkimukseeni. Olen tutkinut ajattelun taitojen opettamista jo aiemmin kollokviotyössäni ja ennen haastatteluja perehdyin aihetta koskevaan tutkimukseen vielä lisää. Ennakkokäsitykseni ovat vaikuttaneet tutkimus- ja haastattelukysymysten laatimiseen, ohjanneet minua haastattelutilanteissa ja vaikuttaneet siihen, miten aineistoani jäsenän ja millaisia tulkintoja siitä teen.⁸⁰

Olen pyrkinyt analyysissäni aineistolähtöisen ja teoriaohjaavan analyysin yhdistämiseen tuodakseni esiin opettajien näkemyksiä ja kytkeäkseni aineistoni ja tulokseni aiempaan tutkimukseen. Tämä on mielestäni ollut tärkeää, jotta tutkimukseni liittyisi osaksi aiempaa historian ajattelun taitojen opetuksen tutkimusta. Toisaalta aineistolähtöisessä analyysissä luultavasti omat ennakkotietoni toimisivat teorian paikalla ja analyysini voisi pahimmassa tapauksessa olla vain oman ajatteluni kuva.

⁷⁹ Ks. Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.

⁸⁰ Ks. Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006; Tuomi ja Sarajärvi 2009, 96.

Teoriaohjaavan analyysin avulla pyrin tekemään lukijalle ja itselleni selvemmäksi sen, missä ja miten aiempi tutkimus on vaikuttanut analyysiini.

Teoriaohjaava analyysitapa tarkoittaa, että teoria toimii apuna analyysin etenemisessä. Siten teoriaohjaava analyysi eroaa teoriasidonnaisesta analyysistä, jossa aineiston avulla pyritään testaamaan ennalta valittua teoriaa. Tuomen ja Sarajärven mukaan teoriaohjaavassa analyysissä tutkijan ajattelussa vuorottelevat aineistolähtöisyys ja valmiit mallit.⁸¹ Tämä pitää hyvin paikkansa omassa tutkimusprosessissani, jossa olen välillä kirjoittanutkin teoria- ja analyysiosioita rinnakkain. Tapani soveltaa teoriaohjaavaa analyysia vaihtelee eri analyysiluvuissa.

Tarkastellessani opettajien käsityksiä historian ajattelun taidoista koulussa tukeudun analyysissani Historical Thinking -projektin määritelmään historiallisesta ajattelusta ja sen elementeistä. Tässä teoria ohjaa analyysiani eniten, sillä aloitin opettajien historian ajattelun taitoja koskevien käsitysten analysoinnin lopulta jakamalla käsitykset Historical Thinking -projektin historiallisen ajattelun elementtien mukaisesti. Perustelen ja esittelen valintaani paremmin alaluvussa 5.3.1.

Niissä kategorioissa, joissa opettaja kuvaa omaa opetustaan, kertoo historianopetuksen ja koulun tehtävistä tai ajattelun taitojen opetuksen haasteista, aloitin analyysini aineistolähtöisemmin. Kun kertaalleen olin jo koodannut aineistoni kuudeksi suureksi tutkimuskysymysten määräämäksi kategoriaksi, koodasin nyt jokaisen kategorian sisällä merkiten samalla värillä kohtia, joissa opettajat näyttivät puhuvan samasta asiasta. Näin aloin hahmottaa opettajien vastauksia teemoina. Teemojen avulla havaitsin aineistossa sekä opettajien käsityksiä yhdistäviä että erottavia piirteitä. Järjestin teemoja alateemoiksi ja yläteemoiksi luodakseni teemojen välille järjestyksen. Joskus löysin aineistostani ensin yläteeman, jonka myöhemmin huomasin jakautuvan useammaksi alateemaksi. Joskus taas kokosin alateemojen päälle yläteemoja.⁸² Opettajien käsitykset historianopetuksen ja koulun tehtävästä kirjasin tutkimusraporttiini näiden teemoittelujen avulla, ja niitä voi sikäli pitää aineistolähtöisimpänä osana tutkimustani.

Opettajien kuvaamille opetustavoille ja ajattelun taitojen opetuksen haasteille löysin aiemmasta tutkimuksesta pääteemat, jotka helpottavat analyysia ja kytkevät aineistoni aiempaan tutkimukseen. Analysoidessani opettajien opetustapoja huomasin opettajien puhuvan yleensä jonkun työtavan käytöstä. Oman ja muiden opetuksen kuvaaminen on opiskeluaikanani ja erityisesti opetusharjoitteluisissa tapahtunut puhumalla työtavoista kuten opettajan esitys, ryhmätyö tai kysely. Tämä ohjasi minua varmasti etsimään opettajien vastauksista tätä tuttua kuvaustapaa, joka toisaalta lienee myös haastattelemilleni opettajille tuttu. Kuitenkin analyysissani annan opettajien määritellä työtavat itse enkä määrää niiden sisältöä. Taitojen opettamisen haasteita kuvatessaan opettajat puhuvat niistä haasteista, joita he kohtaavat oppitunnilla ja suunnittelutyössään.

⁸¹ Tuomi ja Sarajärvi 2009, 96-98.

⁸² Ks. Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.

Teemoiteltuani opettajien käsityksiä haasteista ryhdyin miettimään laatimilleni luokituksille yläteemoja, jotka löytyivät kirjoittaessani opettajan ajatteluun liittyvää teoriaosuutta. Osa opettajien nimeämistä haasteista on opetustapahtuman sisäisiä ja toiset sen ulkopuolella liittyen opetuksen kontekstiin.

Viimeisessä analyysiluvussa teen yhteenvetoa saamistani tuloksista ja vastaan toiseen tutkimuskysymykseeni. Tämän luvun sisältö on syntynyt vähitellen muun analyysityön lomassa kirjoittaessani ylös tekemiäni huomioita, jotka eivät ole tuntuneet sopivan muihin analyysikappaleisiin. Nämä huomiot jaoin kolmeen teemaan, joiden näkökulmasta palasin tarkastelemaan tutkimusaineistoani, tekemääni analyysia ja aiempaa tutkimuskirjallisuutta. Lopulta kirjasin nämä kolme näkökulmaa ajattelun taitojen opetuksen haasteisiin luvuksi 9.

Analyysiani ovat ohjanneet myös tutkimuseettiset kysymykset. Koska haastateltavia on vähän ja he työskentelevät Keski-Suomessa, heidät on myös melko helppo tunnistaa. Niinpä päätin, että en selvitä haastateltavieni ikää, opiskelu- ja työhistoriaa tai muita opetettavia aineita. Tämä on analyysissa rajannut vertailun mahdollisuutta, koska en ole voinut pohtia näiden tekijöiden vaikutusta opettajien vastauksiin. Mielestäni valintani on kuitenkin ollut välttämätön tutkimukseni lähdesuojan kannalta.

Vertailua olen tehnyt tutkimuksessani opettajien käsitysten välillä vain vähän myös siksi, että jokaisella haastattelemallani opettajalla on oma tapansa kertoa opetuksestaan ja he kiinnostavat huomiota eri asioihin. Tämän vuoksi niin opettajien opetustapojen kuin käsitystenkin täsmällinen vertailu on hankalaa. Ajattelen, että tutkimukseni perusteella on ehkä helpompi rakentaa esimerkiksi kyselytutkimukseen kysymyksiä, joiden vertailulla voidaan saada uutta tietoa historianopettajien käsityksistä ja opetuksesta.

4 OPETTAJAN KÄSITYKSET TUTKIMUKSEN KOHTEENA

4.1 Käsitukset ja opettajan ajattelu

Työssäni tutkin haastattelemiini opettajien historianopetukseen ja erityisesti historian ajattelun taitojen opetukseen liittyviä käsityksiä. Käsitksellä on tutkimus- ja arkikielessä useita lähikäsitteitä kuten uskomus, asenne, mielipide ja näkemys, mikä tekee näiden käsitteiden ymmärtämisestä ja käyttämisestä ajoittain ongelmallista. Tässä kappaleessa selvitän, mitä työssäni tarkoitan käsitysten tutkimisella.

Käsitukset muodostuvat merkityksistä. Muun muassa fenomenografisessa tutkimuksessa käsitukset määritellään merkityskokonaisuuksiksi, joita tutkittavat liittävät tutkimuksen kohteena olevaan ilmiöön.⁸³ Merkitykset ovat havaittavissa ja tutkittavissa tällaisina kokonaisuuksina tai merkitysverkkoina, sillä asiat ymmärretään suhteessa toisiinsa. Tällaisessa merkitysten tutkimuksessa on Moilasan ja Rähän mukaan kyse tutkittavan antamien merkitysten suhteuttamisesta toisiin tutkittavan antamiin merkityksiin, jotta voidaan ymmärtää, miten merkitykset liittyvät toisiinsa ja selittävät toisiaan.⁸⁴ Ymmärtämällä tällaista merkitysten verkkoa voidaan ymmärtää myös niistä rakentuvia käsityksiä.

Tämän tutkimuksen kohteena ovat siis opettajien käsitukset, merkityskokonaisuudet, jotka rakentuvat opettajien historianopetukseen liittämistä merkityksistä. Sekä merkitykset että käsitukset voivat olla yksilön tiedostamia tai tiedostamattomia⁸⁵. Opettaja voi siis pukea sanoiksi joitakin historianopetukseen liittyviä käsityksiään, mutta osa niistä vaikuttaa hänen työhönsä niin sanottuna hiljaisena tietona ja jää siten haastattelussa sanomatta⁸⁶.

Opettajien ajattelua on tutkittu kasvatustieteessä paljon⁸⁷ ja käsitysten tutkiminen liittyy läheisesti tähän tutkimusperinteeseen. Opettajan ajattelun tunteminen lisää ymmärrystä siitä, millaisia opettajan työtä ohjaavat merkitykset ovat, millaisia rakenteita ne muodostavat ja missä kontekstissa ne syntyvät ja muuttuvat. Opettajan ajattelun tutkimusperinteessä merkityksen

⁸³ Huusko & Paloniemi 2006, 170.

⁸⁴ Moilanen & Rähä 2001, 44-45.

⁸⁵ Moilanen & Rähä 2001, 44.

⁸⁶ Moilanen & Rähä 2001, 52.

⁸⁷ Kansanen ym. 2000, 1-2, 17.

käsite ei ole tavallisin. Yleisemmin käytettyjä käsitteitä ovat käyttötieto⁸⁸ ja käyttöteoria / praktinen teoria⁸⁹, opettajan tieto⁹⁰ sekä tiedon⁹¹, käsityksen⁹² ja uskomuksen⁹³ käsitteet. Näillä käsitteillä tarkoitetaan opettajan toiminnan taustalla olevia tietoja ja uskomuksia, opettajan uskomusjärjestelmää, jonka taustalla ovat opettajan kokemalleen antamat merkitykset.

Opettajan uskomusjärjestelmä sisältää käytännön työssä syntyneitä viisautta, mutta myös käytäntöön sovellettua teoreettista tietoa⁹⁴ sekä tunteita ja arvoja. Nämä uskomusjärjestelmän elementit limittyvät toisiinsa ja muokkaavat toisiaan opettajan ajattelussa, mutta uskomusjärjestelmä sisältää myös ristiriitaisuuksia ja irrallisia tietoja tai uskomuksia. Kuten merkityksetkin, myös uskomusjärjestelmä on osittain opettajan tiedostama, osittain tiedostamaton.

Opettajan uskomusjärjestelmä ei ole vakaa, vaan se päivittyy uuden tiedon ja uusien kokemusten sekä niiden reflektoinnin kautta.⁹⁵ Sen lisäksi, että se muuttuu uusien tietojen ja kokemusten karttuessa, se voi muuttua myös aiemmin tiedostamattomien asioiden noustessa pohdinnan kautta tiedostetuiksi ja aiemmin tietoisena tehtyjen valintojen ja päätösten muuttuessa tiedostamattomiksi toimintaohjeiksi ja uskomuksiksi⁹⁶. Opettajan uskomusjärjestelmä on alkanut kehittyä jo lapsuudessa, ja se kehittyy koko opettajan elämän ajan niin työaikana kuin sen ulkopuolella. Opetus- ja kasvatustyö, koulu ja opetussuunnitelma ovat vain yksi osa opettajan toimintaympäristöä, jossa hän toimii päivittäin työn vaikuttaessa muuhun elämään ja muun elämän työhön.

Opettajan ajattelusta omaksi tutkimuskohteekseen on useissa tutkimuksissa erotettu pedagoginen ajattelu⁹⁷, jota Suomessakin on tutkittu paljon. Opettajan pedagogisella ajattelulla tarkoitetaan opetustapahtumaan, opetus-opiskelu-oppimis -prosessiin liittyvää ajattelua⁹⁸. Kansanen ym. täsmentävät, että pedagoginen ajattelu on reflektiivisiä valintoja, joilla pyritään tiettyyn, opetussuunnitelmassa asetettuun päämäärään.⁹⁹ Kaikkea opettajan työhön liittyvää ajattelua ei siis voida kutsua pedagogiseksi ajatteluksi¹⁰⁰. Täsmällistä ja kaikissa tutkimuksissa hyväksyttyä rajaa opettajan pedagogisen ja muun ajattelun välillä on kuitenkin vaikea määrittää, sillä kuten Aaltonen toteaa tutkimuksessaan, pedagogisen

⁸⁸ Esim. Aaltonen 2003.

⁸⁹ Esim. Moilanen 2001; Jyrhämä 2002.

⁹⁰ Esim. Grossman 1995; Calderhead 1996.

⁹¹ Esim. Grossman 1995.

⁹² Esim. Patrikainen 1997.

⁹³ Esim. Moilanen 2001; Kansanen ym. 2000.

⁹⁴ Jyrhämä 2002, 1; Moilanen 2001, 73; Syrjäläinen, Jyrhämä & Haverinen 2004.

⁹⁵ Grossman 1995, 20-22; Kansanen ym. 2000, 23-24; Jyrhämä 2002, 2, 14; Moilanen 2001; Aaltonen 2003, 6, 236.

⁹⁶ Ks. Moilanen 2001, 67-70.

⁹⁷ Ks. esim. Kansanen ym. 2000; Patrikainen 1997; Aaltonen 2003.

⁹⁸ Aaltonen 2003, 9; Patrikainen 1997, 12; Kansanen ym. 2000, 2-3; Kansanen 1993, 51-61.

⁹⁹ Kansanen ym. 2000, 2-3.

¹⁰⁰ Kansanen ym. 2000, 2-3, 18; ks. myös Jyrhämä 2002, 8.

ajattelunkin taustalla on opettajan uskomusjärjestelmä¹⁰¹, joka sitoo opettajan ajattelun osa-alueita toisiinsa. Tässä tutkimuksessa tarkastelen haastattelemani opettajien käsityksiä pedagogisen ajattelun käsitettä laajemmin. Opetussuunnitelmaan ja opetus-opiskelu-oppimis -prosessiin sidoksissa oleva käsite ei ole riittävä työväline tutkittaessa laajasti opettajien käsityksiä historianopetuksesta.

Opettajan ajattelu ja toiminta ovat vuorovaikutteisessa suhteessa toisiinsa. Opettajan uskomukset opetuksesta ja oppimisesta, tavoitteet sekä hänen suunnittelutyönsä vaikuttavat opetustapahtumaan ja toisaalta opettajan kokemukset ja havainnot opetustapahtumasta muokkaavat hänen ajatteluun. Tämän lisäksi opettajan toimintaan ja ajatteluun vaikuttavat kontekstitekijät, jotka sekä mahdollistavat että rajoittavat ajattelua ja toimintaa. Tämä ajattelun, toiminnan ja kontekstin suhde on ydin Clarkin ja Petersonin laatimassa mallissa, jonka avulla he ovat havainnollistaneet opettajan ajattelun aiempaa tutkimusta.¹⁰² Sekä Aaltonen että Tornberg ovat käyttäneet samaa Tornbergin suomentamaa mallia tutkimustensa viitekehystenä¹⁰³.

4.2 Opettajan ajattelun tutkiminen haastatteluaineiston perusteella

Opettajan ajattelua on pidetty vaikeana tutkimuskohteena, sillä toisin kuin toimintaa, ajattelua ei sellaisenaan voi havainnoida¹⁰⁴. Monissa opettajan ajattelun tutkimuksissa käytetäänkin useita erilaisia aineistonkeräysmenetelmiä¹⁰⁵. Vaikka tutkijoiden mukaan opettajan ajattelusta voi saada tietoa, ei opettajan mieleen ole mahdollista päästä. Aina jotain opettajan ajattelusta jää ulkopuoliselta saavuttamatta.¹⁰⁶

Moilasan mielestä opettajan toimintaa ohjaavista käsityksistä on hankalaa saada tietoa haastattelun avulla, sillä tiedostamaton tieto ei ilmene opettajan puheesta. Niinpä hänen mukaansa ajattelusta olisi tarkoituksenmukaisempaa kerätä tietoa havainnoimalla ja ”hakemalla sen kätkeytyä logiikkaa”¹⁰⁷. Kansanen ja muut puolestaan ehdottavat, että ainoa tapa saada selvää opettajan ajatuksista on kysyä niistä häneltä¹⁰⁸. Molemmat tutkijat puhuvat opettajan ajattelusta, mutta nähdäkseni Moilanen pohtii hiljaisen tiedon ja uskomusten selvittämistä, kun taas Kansanen ja muiden ehdotuksen taustalla on ajatus opettajan tiedostamien näkemysten, tarkoitusten ja tavoitteiden tutkimisesta. Toisaalta on huomattava, että vaikka tiedostamaton tieto ei ilmenisi opettajan puheessa suoraan, vaikuttaa se kuitenkin hänen haastattelussa esittämiinsä käsityksiin. Haastattelun valinta

¹⁰¹ Aaltonen 2003, 9-10, 213.

¹⁰² Clark & Peterson 1986, 257; Tornberg 1994; Tornberg 2000; Aaltonen 2003.

¹⁰³ Tornberg 2000; Aaltonen 2003.

¹⁰⁴ Esim. Jyrhämä 2003, 1; Aaltonen 2003, 6.

¹⁰⁵ Jyrhämä 2002, 13.

¹⁰⁶ Kansanen ym. 2000, 17.

¹⁰⁷ Moilanen 2001, 77.

¹⁰⁸ Kansanen ym. 2000, 17.

aineistonkeräysmenetelmäksi perustuu siis oletukseen, että vaikka opettajan ajattelu on henkilökohtaista ja osittain implisiittistä, tulee se kuitenkin osittain näkyväksi hänen toiminnassaan ja siinä, mitä opettaja työstään kertoo ja miten hän ratkaisujaan perustelee¹⁰⁹.

Moilanen toteaa, että keskustelu eri mieltä olevan ihmisen kanssa voi auttaa näkemään omassa ajattelussa olevia itsestäänselvyksiä ja avaamaan mahdollisuuksia niiden pohtimiselle¹¹⁰. Haastatteluissa opettajat eivät keskustelleet mielipiteistään, vaan kertoivat niitä minulle. Haastattelijana tarkoitukseni ei ollut tuoda esiin omaa ajatteluani tai auttaa opettajaa näkemään toisella tavalla vielä haastatteluvaiheessa. Tutkijana tehtäväni nyt myöhemmin kuitenkin on, ei arvostella, mutta tarkastella opettajien ajattelua ja verrata heidän näkemyksiään aiempaan tutkimukseen. Tämä tarjoaa minulle mahdollisuuden pohtia tutkittavien ajattelua tutkimustiedon ollessa erimielisen tai samanmielisen keskustelukumppanin roolissa.

¹⁰⁹ Ks. Jyrhämä 2002, 1; Syrjäläinen, Jyrhämä & Haverinen 2004.

¹¹⁰ Moilanen 2001, 78.

5 HISTORIAN AJATTELUN TAIDOT

5.1 Historian ajattelun taidot

Historian oppiaineen osaamista on viimeaikaisessa tutkimuksessa kuvattu jakamalla se tietoon sisällöstä ja tietoon historiasta tieteenalana. Historian sisältötieto on tietoa menneisyyden tapahtumista, joita kuvataan ja ymmärretään käyttäen erilaisia käsitteitä kuten valtio, feodalismi, sääty, ideologia, talvisota, kansa ja teollinen vallankumous sekä henkilöiden nimiä että erilaisia ajoituksia. Tieto historiasta tieteenalana taas on tietoa menneisyydestä kertovan tiedon luonteesta ja kykyä tuottaa ja arvioida tätä tietoa. Tällaiseen osaamiseen liittyvät muun muassa käsitteet lähde, todistaminen, syy, seuraus, muutos ja jatkuvuus.¹¹¹ Menneisyyttä koskevan tiedon luonteen ymmärtämisestä ja kyvystä itse tuottaa ja tulkita tietoa menneisyydestä on tutkimuksessa käytetty muun muassa käsitteitä historiallinen ajattelu, (historian) ajattelun taidot sekä historian taidot.

Yleensä näillä käsitteillä tarkoitetaan ainakin lähes samaa asiaa ja niitä käytetäänkin usein toistensa synonyymeinä¹¹². Suomessa puhutaan usein historian taidoista¹¹³, kun taas esimerkiksi Iso-Britanniassa, Yhdysvalloissa ja Kanadassa käsite *historical thinking*, historiallinen ajattelu, on ehkä ollut suosituimpi. Wineburg käyttää ajattelun taitojen sijaan välillä historiallisen ymmärtämisen käsitettä¹¹⁴. Näistä käsitteistä tässä tutkimuksessa olen käyttänyt ajattelun taidot tai historian ajattelun taidot -käsitteitä. Puhumalla ajattelun taidoista taitojen sijaan halusin varmemmin rajata pois yleisempiä taitoja kuten vuorovaikutustaidot tai luetunymmärtämistaidot. Historiallisen ajattelun käsitteen mukaisesti halusin korostaa historian tiedonluonteen ymmärtämistä ja sen mukaista ajattelua, ajattelun taitoja. Tämän käsitteen käytöstä kerron vielä tarkemmin esitellessäni opettajien käsityksiä historian ajattelun taidoista luvussa 5.2.

Historian ajattelun taitojen määrittelyn lähtökohtana on historian tiedonluonne ja historiantutkijan menneisyyttä ja siitä kertovia lähteitä ja esityksiä koskeva ajattelu, joka eroaa Wineburgin mukaan ”maallikon”

¹¹¹ Lee & Ashby 2000, 199.

¹¹² Ks. esim. Rantala 2005, 4.

¹¹³ Van den Berg opetushallituksen Internet-sivuilla; Rantala 2011.

¹¹⁴ Wineburg 2001, 29.

ajattelusta olennaisesti¹¹⁵. Wineburgin mukaan historiallisen ajattelun ja maallikon menneisyyttä ja historiaa koskevan ajattelun erottaa toisistaan juuri se, että maallikon ajattelua eivät sido tieteenalan vaatimukset ja käytännöt, vaan hän voi muodostaa käsityksensä menneestä perheessä kerrottujen tarinoiden, elokuvan tai romaanin perusteella. Maallikon menneisyyttä koskeva ajattelu voikin olla kapea-alaista, omia tarkoituksia ja tavoitteita tukevaa sekä valikoivaa. Wineburgin mukaan historiantutkijan taas on suhtauduttava lähteisiinsä ja hankkimaansa tietoon kriittisesti, asetettava käsityksensä julkisen arvioinnin kohteeksi ja pyrittävä ymmärtämään menneisyyttä erilaisista näkökulmista käsin.¹¹⁶

Kun Rantala toteaa, että historian ajattelun taitojen luonteesta vallitsee yksimielisyys¹¹⁷, hän tarkoittanee, että suurin osa historian ajattelun taitojen tutkijoista voi yhtyä näihin Wineburgin näkemyksiin. Kuitenkin Wineburg itsekkin näkee käsitteessä edelleen määrittelyongelman, sillä hänen mukaansa historiallinen ymmärtäminen voi historioitsijalle tarkoittaa mitä tahansa päivämäärälistan muistamisesta loogisten yhteyksien hallintaan ja yksityiskohtaisen ja vakuuttavan tarinan selostamiseen¹¹⁸. Jokainen historiantutkija ymmärtää käsitteen eri tavoin ja liittää siihen eri puolia työstään. Sama määrittelyn epäselvyys liittyy myös ajattelun taitojen käsitteeseen. Jokaisella historiantutkijalla on omat taitonsa ja tapansa tehdä työtään. Lisäksi myös tutkijalla on hiljaista tietoa, jota hän ei osaa pukea sanoiksi. Ajattelenkin kuten Seixas, että ei ole yhtä oikeaa tapaa määritellä tai jäsentää historian ajattelun taitoja¹¹⁹.

Vaikka historian ajattelun taidot määriteltäisiin täsmällisesti, olisi edelleen jäljellä kysymys siitä, mitä ajattelun taitoja koulussa tulisi opettaa. Virta ehdottaa historiallisen ajattelun määrittelyksi ja opetussuunnitelman rakentamisen tueksi, että ”yhtenä lähtökohtana on nivoa opetuksen tiedonalalle tyypillisiä jäsentäviä peruskäsitteitä ja ajattelutapoja, jotka auttavat oppilaita hallitsemaan sisältöjä ja luovat pohjaa aineksen ymmärtämiselle”¹²⁰. Kanadalaisen Historical Thinking -projektin¹²¹ johdossa toimiva Peter Seixas on ryhmänsä kanssa toiminut juuri näin ja muotoillut kuusi historiallisen ajattelun toisiinsa limittyvää peruselementtiä, joita voisi kutsua myös historiallisen ajattelun kriteereiksi. Elementit eivät ole puhtaasti määriteltävissä taidoiksi tai ajattelumalleiksi, vaan ne ovat ennemminkin käsitteitä tai näkökulmia, jotka ovat läsnä kaikessa historiallisessa tiedossa, ja jotka muovaavat ja ohjaavat historiallista ajattelua ja historiantutkimusta. Elementit ovat historiallinen merkittävyys (historical significance),

¹¹⁵ Wineburg 1999.

¹¹⁶ Wineburg 2007, 5-7.

¹¹⁷ Rantala 2008, 4.

¹¹⁸ Wineburg 2001, 29.

¹¹⁹ Ks. Seixas 2006, 2.

¹²⁰ Virta 2002, 37.

¹²¹ Projektin tarkoituksena on tehdä historiallista ajattelua ja sen opettamista tunnetummaksi sekä tukea historiakasvattajia historiallisen ajattelun opettamisessa. Projektissa on mukana lukuisia tutkijoita ja sitä johtaa Peter Seixas.

alkuperäislähteet/todisteet (primary source evidence), muutos ja jatkuvuus (continuity and change), syy ja seuraus (cause and consequence), historiallinen näkökulma (historical perspective) ja eettinen näkökulma menneisyyteen (moral dimension).¹²²

Historiallinen merkittävyys -elementti on pohdintaa siitä, mitkä menneisyyden ilmiöt ovat tai eivät ole merkittäviä, miten jossain yhteydessä tärkeä tapahtuma voi olla toisesta näkökulmasta melko merkityksetön sekä miksi nykypäivänä jotkut ilmiöt nähdään toisia tärkeämmiksi tutkia ja tuntea. **Alkuperäislähteiden käyttö** sisältää historian todisteisiin ja lähdeyöskentelyyn liittyvät taidot kuten lähteen etsinnän, valinnan, kontekstiin liittämisen ja tulkinnan. **Muutos ja jatkuvuus** -elementtiin kuuluu, että opiskelija pohtii, mikä on muuttunut ja mikä pysynyt ennallaan, ymmärtää muutoksen moniulotteisuuden ja löytää syitä muutokselle sekä ymmärtää muutosta ja jatkuvuutta prosesseina. Muutoksen ja jatkuvuuden käsitteisiin liittyy tiiviisti **syy ja seuraus** -elementti, jossa opiskelija tunnistaa ja analysoi ilmiöiden syitä ja seurauksia sekä lyhyellä että pitkällä aikavälillä. **Historiallisen näkökulman ottaminen** -elementissä on kyse siitä, että opiskelija ymmärtää menneisyyden erilaisuuden nykypäivään nähden. Opiskelija toisaalta osaa miettiä asioita historiallisen henkilön näkökulmasta ymmärtäen kuitenkin kontekstin merkityksen eli sen, että menneisyyden ihmisen ymmärtäminen ei nykypäivästä käsin täysin voi onnistua. **Eettisen näkökulman ottaminen historian tulkintoihin** on monimutkainen historiallisen ajattelun elementti. Se liittyy moraalisen käsityksen muuttumiseen ja hyvin vahvasti historiallisen näkökulman ottamisen elementtiin. Miten menneisyydessä tehdyt eettiset valinnat tai esimerkiksi rikokset vaikuttavat nykypäivänä? Toisaalta tulee välttää omien eettisten käsitysten soveltamista historiantutkimukseen, mutta toisaalta kuitenkin olla hyväksymättä esimerkiksi natsien tai orjakauppiaiden toimintaa suhtautumalla ylineutraalisti kaikkeen menneeseen ja historian toimijoihin.¹²³

5.2 Historian ajattelun taitojen käsite opettajien vastauksissa

Tutkimukseni kannalta on tärkeää selvittää, mitä opettajat ymmärtävät historian ajattelun taidoilla ja mitä taitoja he pitävät tärkeinä omassa opetuksessaan. Näiden käsitysten selvittämisessä ongelmallista on, että en tiedä, mitä lukuisista lähikäsitteistä (historian ymmärtäminen, historiallinen ajattelu, ajattelun taidot, taidot) opettajat ovat tottuneet käyttämään ja ymmärtävätkö he keskenään jollain käsitteellä eri asioita. Kysymällä tarkasti saman kysymyksen (Mitä historian ajattelun taidot mielestäsi koulussa ovat?) pyrin varmistamaan, että saan vastaukseksi jokaisen opettajan käsityksen samasta käsitteestä. Muiden käsitteiden käyttö olisi voinut tuoda erilaisia vastauksia ja haastattelijana olisin voinut tehdä enemmän tarkentavia

¹²² Seixas 2006, 1-2. Suomentokset perustuvat osittain Rantalan tekemiin suomentuksiin. Ks. Rantala 2011, 116.

¹²³ Seixas 2006, 1-2; Seixas & Peck 2004.

kysymyksiä (Onko tämäkin nimenomaan historian ajattelun taito? Millaisia ajattelun taitoja tarvitaan historian tutkimiseen/ymmärtämiseen?). Päätin kuitenkin antaa opettajan vastata puuttumatta vastaukseen muuten kuin pyytämällä täydennystä (Tuleeko mieleesi vielä muita historian ajattelun taitoja?).

Opettajien vastaukset kysymykseeni ovat erilaisia ja käsite historian ajattelun taidot tuntuu olevan monelle opettajalle vieras. Haastattelutilanteissa tekemiäni havaintojen mukaan juuri tämän kysymyksen kohdalla opettajat käyttivät eniten aikaa miettimiseen ja näyttivät kokevan kysymyksen vaikeana. Monet opettajat tuovat esille epävarmuutensa myös sanallisesti.

Mut että se taito, se on vähän hankala kompleksinen monimutkainen kysymys, että minä luulen että sä saat siitä hyvin mielenkiintoisia tulkintoja vielä, että tuota. H8

Mut onks se historian taitoo vai tuntemusta, mä en oikeen tiiä. H6

Opettajat pohtivat vastausta kysymykseen myös epäsuoremmin haastattelupuheen lomassa.

No sitte. Mitäs muita vois olla historian semmosii taitoja [...] H3

Mutta jotain tämmöstä sää varmaan tässä niinkun hait vai? Tämmösiä taitoja. H2

Äää...historian ajattelun taitoja....hmm. Varmaan sellasta [...] H9

Moni opettaja siirtyy kysymyksiini vastatessaan käyttämään pelkästään historian taidot -käsitettä. Tämä voi tietysti johtua esimerkiksi puhemielessä hankalan ilmaisun lyhentämisestä helpommin käytettäväksi. Toisaalta vaikeasta käsitteestä ja kysymyksestä saattaa käsitettä vaihtamalla saada helpomman. Käsite saattoi myös näyttää opettajasta yhdentekevältä ja sen säilyttämisellä tai vaihtamisella toiseen samankaltaiseen käsitteeseen ei vastatessa nähty merkitystä. Tietysti vaikea käsite voi myös vastatessa unohtua ja korvautua toisella käsitteellä vahingossa.

Historian ajattelun taidot...no. Ne on niinku tällasia [...] Nää on niinku sillain selkeitä historian taitoja. H7

Haastattelutilanteessa en korjannut opettajien käyttämiä käsitettä ja siten ohjannut heitä vastaamaan esittämäni kysymykseen täsmällisen tarkasti. Koska kysymykseni vaikutti haastavalta, uskoin saavani enemmän irti haastateltavista, kun annoin heidän käyttää haluamiaan käsitettä. En myöskään halunnut ohjailta haastateltavia liikaa, kuten totesin jo aiemmin. Tästä kuitenkin aineiston kannalta seuraa, että opettajat ovat maininneet hyvin erilaisia historiantunnin taitoja eikä vastauksista ole aina mahdollista päätellä, tarkoittaako opettaja nimenomaan, että hänen mainitsemaansa taidot

ovat kaikki juurikin historian ajattelun taitoja. Kuitenkin pyrin varmistamaan, että opettajat kertoivat ainakin kaikki mielessään olevat historian ajattelun taidot, ja toistin kysymykseni useissa haastatteluissa pyytäen miettimään, tuleeko opettajalle mieleen vielä muita historian ajattelun taitoja.

Opettajat eivät haastattelujeni perusteella näe historian ajattelun taitoja irrallisina muissa oppiaineissa opittavista taidoista. Viisi opettajaa¹²⁴ painottaa, että historian ajattelun taidoilla on paljon yhteistä muissa oppiaineissa tarvittavien taitojen kanssa.

Historian taidot ei oo mitenkään niinku erillinen osa, että voi opettaa vaan niinku historian taitoja ja sit jossain muussa opetetaan biologian taitoja ja sit maantiedon taitoja. Että siellä on paljon yhteistä. H5

Ne historian taidot on mun mielest sillä lailla, ne niinku on yleisiä sellasia tiedonkäsittelyn taitoja monet, tavallaan poimia oleellinen, havaita joku yleisempi linja ja ni sitten öö tehä tällasia lainauksia ja selittää niitä, ja sitte epäillä. H7

Opettajat eivät siis näe historian ajattelun taitoja yhtä tarkkarajaisesti kuin teoreettisten mallien laatijat, jotka käsittävät ne historian tieteenalaan ja tiedonluonteeseen sidoksissa olevina taitoina. Opettajat eivät myöskään käsitteitä käyttäessään ole yhtä täsmällisiä kuin teoretikot. Niinpä historian ajattelun taidot -käsitteen käyttäminen osoittautui haastatteluissa ongelmalliseksi, mitä osasinkin odottaa. En kuitenkaan usko, että esimerkiksi historiallisen ajattelun käsite olisi ollut opettajille tutumpi tai että olisin sitä käyttäen saanut tutkimukseni kannalta huomattavasti erilaisia vastauksia.

5.3 Historiallisen ajattelun elementit opettajien vastauksissa

5.3.1 Luokittelun käyttö

Seuraavaksi selvitän, miten Historical Thinking -projektin historiallisen ajattelun elementit¹²⁵ näkyvät opettajien käsityksissä historian ajattelun taidoista. Jäsennän opettajien käsityksiä luokituksen kuuden elementin avulla. Vaikka suuri osa opettajien mainitsemista taidoista voidaan luokitella kuuluvaksi johonkin näistä kuudesta historiallisen ajattelun elementistä, ei kaikkia opettajien esiin tuomia taitoja voi sovittaa tähän jaotteluun. Näitä taitoja opettajien vastauksissa tarkastelen tämän pääluvun lopuksi.

Historian ajattelun taitojen määrittelyyn ei ole yhtä oikeaa tapaa enkä siten voi verrata opettajien käsityksiä mihinkään lopulliseen ajattelun taitojen määrittelmään. Historical Thinking -projektin luokitus on kuitenkin tätä tutkimusta varten riittävän hyvä määrittely, jota ovat olleet laatimassa useat historiallisen ajattelun ja historianopetuksen tutkijat. Lisäksi luokitus on käyttökelpoinen, sillä se on laadittu historiakasvatusta varten ja kuvaa

¹²⁴ H2, H3, H5, H8, H9

¹²⁵ Ks. Luku 5.1

historian ajattelun taitoja selkeästi. Opettajien mainitsemien taitojen tarkastelu tämän luokituksen avulla auttaa havaitsemaan, mitkä asiat historian ajattelun taidoissa opettajien vastauksissa painottuvat ja mitkä jäävät huomiotta. Pidän selkeää luokituksen tarjoamaa vertailukohtaa parempana kuin sitä, että vertaisin opettajien käsityksiä historian ajattelun taidoista esimerkiksi omaan käsitykseeni, jota en osaa välttämättä purkaa sanoiksi lukijan nähtävälle. Siksi valmis luokitus tarjoaa hyvän tavan lähestyä opettajien käsityksiä mahdollisimman objektiivisesti ja luotettavasti.

5.3.2 Alkuperäislähteet/todisteet

Vastatessaan kysymykseeni siitä, mitä historian ajattelun taidot ovat, haastattelemani opettajat puhuvat eniten alkuperäislähteet/todisteet -elementtiin kuuluvista taidoista. Viisi opettajaa¹²⁶ nostaa esille taidon käsitellä ja tulkita erilaisia lähteitä. Lähdekritiikin mainitsee vastauksissaan kuusi opettajaa¹²⁷. Lähdekritiikki näkyy opettajien vastauksissa sekä yleisenä kaikkeen tiedonhallintaan kuuluvana että erityisenä historian tutkimisessa ja ymmärtämisessä tärkeänä taitona.

[...] kuvan tulkinta ja lähteitten tulkinta [...] mitä näitä nyt on, sano nyt, kaikki tällaset niinku taidot; kartat, kuvat, tilastot, tämän tyyppinen aineisto ja ylipäätään just niinku se lähdekritiikki tavallaan, että niinku nähdään, että historiassa, jos joku on kirjottanu jostakin, niin onko se välttämättä ihan totta, ihan ihan totta. Että kun on kirjoittanut kirjeen, että, että jos joku vanha kirje tai näin, niin se voi olla hyvinkin tarkoitushakuinen. H2

Mitä sit lähdekritiikkiin tulee, niin siinäkin tietysti voi [...] pystyä sitten tunnistaan näitä lähteitten, niinku mikä niiden lähteiden syntyyn vaikuttaa, on vaikuttanut. H4

[...] et sehän kuuluu kaikkiin aineisiin ja ihan puhutaan niinku esimerkiks netin yhteydessä siitä, et kun netissähän on vaikka minkälaista tietoo, ja niinku tämmöstä epätietooki sitten, niin, et ois jotenki, jos niitä sais, jotenki jos niitä niitten lähdekriittisiä taitoja sais parannettua, niin se ois koko koulun, koko koulun tehtävä monessakin suhteessa. H3

Kolmas lähteiden käyttöön liittyvä taito opettajien vastauksissa on tiedon etsiminen¹²⁸. Opettajat eivät kuitenkaan näytä tarkoittavan sillä taitoa etsiä tietoa alkuperäislähteestä vaan esimerkiksi Internetistä, kirjastosta tai oppikirjasta. Esimerkiksi opettajan H3 vastauksessa tiedon etsiminen tarkoittaa valmiin tutkimustiedon etsimistä sen sijaan, että yritettäisiin itse tuottaa tietoa.

Nii ei sillä nyt niin kauheen häikäisevä ehkä oo se tietopohja, mutta se tiedonhaku. Et jos ne niinku jostain tietäis, et mistä ne vois niinku lähteä

¹²⁶ H2, H3, H5, H6, H7

¹²⁷ H1, H2, H3, H4, H7, H8

¹²⁸ H3, H4, H6, H7.

ettimään siihen historiaan liittyvää, niinku luotettavaa tietoa, niin se ois semmonen niinku yks iso juttu. H3

Opettajien vastauksissa alkuperäislähteiden käyttöön liittyvät taidot ovat taitoa suhtautua lähteisiin kriittisesti ymmärtäen niiden syntyyn vaikuttaneita tekijöitä. Erityisesti tiedonhaun osalta jää paljolti huomiotta alkuperäislähteet/todisteet -elementin osa, jossa etsitään tietoa menneisyydestä tutkimalla yhtä tai useampaa alkuperäislähdettä ja käytetään näitä lähteitä oman tutkimuksen materiaalina.

5.3.3 Syy ja seuraus

Seuraavat kaksi eli syiden ja seurausten sekä muutoksen ja jatkuvuuden elementit näkyvät opettajien vastauksissa hyvin samalla tavoin kuin Historical Thinking -projektin kuvauksessa. Vaikka kumpikaan niistä ei esiinny jokaisen opettajan vastauksissa, elementin maininneet opettajat näyttävät ymmärtävän niiden sisällön samoin kuin luokituksen laatijat. Opettajat kuitenkin painottavat molempien elementtien merkitystä nykypäivän ymmärtämisessä enemmän kuin Historical Thinking -projektin luokituksessa, jossa yhtä olennaista on menneisyyden tapahtuminen ymmärtäminen. Opettajien vastauksissa syiden ja seurausten löytäminen nähdään mahdollisuutena jäsentää maailmaa ja ymmärtää, miten se toimii.

Et se ajattelun taidot historiassa on tavallaan semmonen, ymmärtää, et miks joskus on tapahtunu näin, mitä siit on seurannu ja miten se vaikuttaa tähän päivään. Et semmoset syy-seuraus-jutut, et tietyllä tekemisellä on joku seuraus[...] ja myös se, et vois vaikka vetää arkipäivään, et ajattelis omia tekemisiään. Elikkä se on se pointti. Joo, ja tekemisien vaikutuksia. Sillai myös pitkäkantoisesti. H9

[...] löytää siltä jonkinlaisia syitä, löytää jonkinlaisia tekijöitä, seurauksia ja tavallaan niinku ymmärtää sitä maailmaa, joka väistämättä on jotenki niinku entistä enemmän niinku kaottisempi, ainakin tältä monesti tuntuu. H5

Syy ja seuraus -elementin erikoisuus opettajien puheessa on, että jokainen elementtiin kuuluvista taidoista puhuneesta viidestä opettajasta¹²⁹ käyttää nimenomaan sanoja syy ja seuraus. Tätä selittänee se, että käsitettä on opetussuunnitelmissa ja historianopetuksesta käydyssä keskustelussa käytetty paljon. Vakiintunut käsite on tuttu ja turvallinen käyttää.

5.3.4 Muutos ja jatkuvuus

Muutos ja jatkuvuus -elementistä puhuttiin neljässä¹³⁰ haastatteluista. Muutos opettajien vastauksissa näkyy joko siten, että mennyttä verrataan nykyaikaan, tai niin, että muutosta tutkitaan jonkin tietyn historian ajanjakson sisällä. Jatkuvuus tulee yleisemmin opettajien vastauksissa esille heidän

¹²⁹ H1, H2, H4, H5, H9

¹³⁰ H1, H4, H8, H9.

puhuessaan nykyajan ymmärtämisestä osana historiallista jatkumoa. Opettaja H5 pitää tärkeänä pohtia myös sitä, miten ihminen historian kuluessa on säilynyt myös samanlaisena. Opettajan H5 näkemyksessä nykyajan ymmärtäminen menneisyyden jatkumona ei auta selittämään vain nykyisyyttä vaan antaa nykyihmiselle mahdollisuuden ymmärtää menneisyyden toimijaa, jonka perustarpeet voidaan tämän käsityksen mukaan nähdä samanlaisina kuin meillä nyt.

Tää on se ajattelun taito et huomaa, et on ollu erilaista [...]. Elikkä se, miten asiat on muuttunu, arkisetkin asiat. H9

[...] että tämä hetki, jossa me eletään, et se on vaan yks semmonen piste siinä [...], se on vaan yks tämmönen kehityspiste, tai vaihe siinä. H8

Ja jotekin niinku historiassa ois hirveen tärkeä ymmärtää niinku se, että oltiin me missä vaan, vaikka mennään niinku kauas kun sinne kivikaudelle niihin keräilijä-metsästäjä -yhteisöihin, niin ihminen on ollu aina ihminen, sillä on ollu samanlaiset perustarpeet, mitkä ei niinku häviä [...] H5

5.3.5 Historiallinen näkökulma

Opettajan H5 pohdinta ihmisyydestä (yllä) liittyy myös historiallisen näkökulman ottamisen elementtiin. Lainauksessa opettaja näkee tärkeänä taidon ymmärtää, että menneisyyden ihmisissä on samoja piirteitä kuin ihmisissä nykyäänkin. Historiallisen näkökulman ottamisen elementti näkyy vain kolmen opettajan vastauksissa¹³¹. Opettaja H7 puhuu historiallisen empatian taidosta, jonka avulla opiskelija osaa asettua menneisyyden ihmisen asemaan ja siten ymmärtää tämän toimintaa. Opettajien näkemys siitä, että menneisyyden ihmisen näkökulmaan on mahdollista asettua, on osittain myös ristiriidassa historiallinen näkökulma -elementin kanssa, joka korostaa menneisyyden ihmisten ajattelua niin vieraana, ettei sitä voi saavuttaa. Eläytyminen vaatii sen ymmärtämistä, että historiallinen empatia voi olla ainoastaan yritys asettua historiallisen henkilön asemaan ja ymmärtää tämän toimintaa.

Historian ymmärtämisen taidot on niinku selkeimmillään monesti niinku, et pitäis osata asettua siihen historian tai menneisyyden ihmisen asemaan ja nähdä sen näkökulmasta, esimerkiks, että tietyt, joskus menneisyyden ihmiset, ne on toiminu jollain tavalla, meidän mielestä ehkä hassusti [...], mutta sitten kun asettuu siihen ihmisen näkökulmaan, sitten oivaltaa sen, et hetkinen, ne on ihan järkevästi toiminu ihan sen takia vaan, et ne on uskonu, et todellisuus on tietynlainen [...] H7

¹³¹ H3, H5, H7

5.3.6 Historiallinen merkittävyys

Historiallinen merkittävyys näkyy opettajien vastauksissa heikosti. Opettajien käyttämällä termillä *olennaisten asioiden näkeminen* ei välttämättä ole paljoakaan tekemistä historiallisen merkittävyyden pohdinnan kanssa. Esimerkiksi se, että opiskelija osaa poimia kirjasta olennaisia asioita tulevan kokeen kannalta, on vielä kaukana siitä, että opiskelija ymmärtäisi, miksi tietyt historian henkilöt tai tapahtumat ovat nykyään usein esillä ja muistetaan paremmin kuin toiset, tai millä perusteella jotakin asiaa kannattaa tutkia.

No kyllä se ilman muuta hyötyy, et se näkee niinkun mediasta tänä päivänä, et osaa nähdä niitä olennaisia asioita, ku on hirvee se info- ja tietotulva. H2

Niin juuri tämmösiä historia antaa ja sehän tukee [...] tavallaan nykypäivää, äidinkielenopetusta hyvin paljon, kun opetetaan [...] olennaisen näkemistä ja kaikkia tämmöstä. H2

Lähempänä historiallisen merkittävyyden käsitettä on opettajan H7 pohdinta historiantutkijan taidosta valita tutkimusaiheita. Opettaja kuitenkin toteaa, että opiskelija ei juurikaan harjoittele merkityksellisten aiheiden etsintää. Siten merkittävyys-elementti ei näytä hänen mielestään kuuluvan niihin taitoihin, joita opiskelijalle historian oppiaineessa tulisi opettaa.

Historiantutkijallahan mun mielestä oleellista on se, että se löytää kiinnostavia aiheita. Se on kaikista vaikeinta. Keksiä hyvät aiheet, kiinnostavat aiheet ja merkittävät aiheet, hyvät kysymykset. Ja *opiskelijat*¹³² ei juuri ollenkaan missään joudu sellaseen, että pitäisi ite keksiä joku kiinnostava aihe. H7

5.3.7 Eettinen näkökulma historiaan

Eettinen näkökulma näkyy kuuden¹³³ opettajan vastauksissa. Kuitenkin vastauksista on vaikea tunnistaa, puhuvatko opettajat enemmän omien arvojen, normien ja oikeuskäsitysten soveltamisesta menneisyyteen vai ainoastaan menneisyydestä ja sen etiikasta. Opettaja H5 pohtii tunneillaan oppilaiden kanssa historiallisten henkilöiden tekemiä valintoja. Opettaja H8 taas toisen maailmansodan yhteydessä kuvaa oppilaille sitä, miltä hänestä on tuntunut vierailta keskitysleirimuseossa ja siten herättää oppilaat miettimään sitä, miten juutalaisia on kohdeltu.

[...] tavallaan pysähdytti ehkä useemmin pohtimaa esimerkiksi niinku ihmisten tekemiä valintoja, oliko ne niinku oikeita, oliko ne vääriä, kohdeltiinko me jotai huonosti. Ollaanko me tavallaan, niinku löydetäänkö me historiasta niinku jotai kohtia, joissa ollaa otettu väärä polku ja oisko pitänykin tehdä jotai muuta. H5

¹³² Sana vaihdettu synonyymiin opiskelijat, jottei opettajan kouluaste paljastu.

¹³³ H2, H4, H5, H6, H8, H9.

[...] jos vaikka saksalaisten näitä touhuja miettii, keskitysleirejä tai vastaavia...niistähän löytyy paljon kuvauksia, mutta tavallaan tuota se että, että tuota ainakin voi ehkä sitä, välittää sitä, että mitä se on itsestään tehnyt vaikutusta se että, jossakin vierailu. [...] Et mitä tää inhimillinen toiminta on, eli eli sitä voi itseksensä miettiä ja heillekin siitä kysymyksiä tulee sitte aika paljon näistä teemoista sitten juuri, et juuri semmoset koskettavat ihmisiä ylipäätensä, niin nehan ne tietysti on. H8

Näissä opettajien mainitsemisissa opetustavoissa näkyy ajatus siitä, että menneisyydestä voi oppia ja menneisyyden toimijoita ja toimintaa voi arvioida eettisestä näkökulmasta. Kuitenkin tarkastelu näyttää tapahtuvan enemmän nykyajan kuin menneisyyden eettisten ohjeiden mukaisesti. Kuten jo luvussa 5.1 totesin, eettisen näkökulman elementti on ristiriitainen. Muun muassa kansainvälisen tuomioistuimen käsittelyt vuosikymmeniä vanhoista sotarikoksista herättävät kysymyksiä toisaalta oikeusinstituution asiantuntemuksesta tällaisissa tapauksissa, toisaalta historiantutkijoiden kyvyttömyydestä tai vähintään ongelmista ottaa tapauksiin kantaa¹³⁴. Koulussa Historical Thinking -projektin tutkijoiden mielestä tämän ristiriitaisuuden ja historiantutkimuksen näkökulmien käsitteleminen on tärkeää, ei ainoastaan järkyttäviltä tuntuvien asioiden suoraviivainen tuomitseminen tai menneisyyden toimijoiden arvostelu.

5.3.8 Kokonaisuuden hallinta elementtejä yhdistävänä taitona

Historical Thinking -projektissa on elementtijaottelun laatimisen jälkeen myöhemmin palattu pohtimaan sitä, millaiset asiat jäivät jaottelun ulkopuolelle. Ne ovat niin vahvasti osa kaikkea historiallista ajattelua, että ne kuuluvat jokaiseen kuuteen elementtiin tulematta kuitenkaan varsinaisesti mainituksi niistä yhdessäkään. Heidän mukaansa yksi tällainen ajattelun taito on tulkinnallisuuden ymmärtäminen kaiken historiatiedon luonteena.¹³⁵ Opettajien vastauksissa tällaisiksi laajoiksi historian ajattelun taidoiksi näyttävät nousevan kokonaisuuksien hallinta, josta haastattelussa puhui kuusi opettajaa¹³⁶ sekä kontekstointi, jonka mainitsi opettajista viisi¹³⁷.

Kokonaisuuden hallinnassa ja kontekstiin asettamisessa on historiassa kyse taidoista, kuten syiden, seurausten, muutoksen ja jatkuvuuden ymmärtämisestä tai historiallisen näkökulman ottamisesta, mutta vahvasti niihin liittyy myös historian sisältöjen hallinta. Tässä näkyy selvästi se, että historian ajattelun taidot ja tieto historiasta ovat tiivis pari, joita ei voi erottaa historian opiskelussa ja tutkimuksessa toisistaan. Tietojen käyttämiseen tarvitaan taitoja historian ymmärtämiseksi.¹³⁸ Osassa opettajien vastauksista

¹³⁴ Kettunen 2008, 33.

¹³⁵ Seixas & Colyer 2013, 10-11.

¹³⁶ H1, H2, H3, H6, H8, H9.

¹³⁷ H1, H2, H3, H7, H8.

¹³⁸ Seixas 2006, 2.

kokonaisuuksien hallinta ja kontekstiin asettaminen sisältävät selvästi sekä tietojen että taitojen osaamista.

Että pystytään linkittämään poikittaisessa tasossa joku ilmiö erinomaisen hyvin. [...] Että tämmösiä. Tämä vois olla. Ymmärretään sitä, asioita semmosina kokonaisuuksina, niin. H8

Jos se näkee jotain kuvaa, videoo, tilannetta jostakin poliittisesta tapahtumasta, semmosta, niin se vähän tietää, että mihin se liittyy, mitä teatteria siinä pidetään tai että mikä se on se erityksen konteksti tai tarkoitus [...] H2

Toisaalta joissakin opettajien vastauksissa kokonaisuuden hallinta näyttää tarkoittavan tietojen osaamista, tai ainakin määrittelyssä taitojen osuus jää pieneksi. Esimerkiksi tässä opettajan H1 vastauksessa kokonaisuuden hallinta näyttäytyy joukkona toisiinsa liittyviä faktatietoja.

No, ekanakin, no jos ajatellaan sitä suurten kokonaisuuksien hallintaa, niin ehkä tässä nippelitaidon maailmassa on hyvä, että on jonkinlainen kehikko. Että kun se, vaikka Wikipediasta sitten etii ne, että mitkä on Suomen hallituksen vaikka tällä hetkellä puolueet, että se ees tietää, et mikä se hallitus on ja miten se on suhteessa eduskuntaan, eli sillä on joku semmonen isompi rakennelma, tai sil on jotkut kehykset [...] H1

5.4 Muut opettajien mainitsemat taidot

Suurin osa opettajien mainitsemista taidoista voidaan luokitella kuuluvaksi johonkin kuudesta historiallisen ajattelun elementistä. Kuitenkaan kaikki opettajien vastaukset kysymykseeni *”Mitä historian ajattelun taidot mielestäsi koulun historianopetuksessa ovat?”* eivät pelkisty osaksi näitä kuutta elementtiä. Opettajat katsoivat haastattelussa historianopetusta ja siinä tarvittavia tai opittavia taitoja tätä jaottelua laajemmin.

Historical Thinking -projektin luokitus perustuu vahvasti historian tiedonluonteeseen ja historiantutkimukseen liittyviin ajattelutapoihin. Haastattelemini opettajien päähuomio on historianopetuksessa, mutta ei välttämättä historian tiedonluonteessa. Niinpä Historical Thinking -projektin määritelmän mukaan historian ajattelun taidoiksi luokiteltavien taitojen lisäksi opettajat toivat esille myös muita historianopetuksessa tärkeinä pitämiään taitoja. Luetunymmärtämisen taito näkyi kuuden¹³⁹ opettajan vastauksessa. Kaksi opettajaa¹⁴⁰ mainitsi vastauksissaan taidon omien mielipiteiden sanomiseen, ja opettaja H5 korosti taitavan ajattelun asemaa niin historian ajattelun taidoissa kuin myös muissa oppiaineissa.

Sit mun mielestä yks historian tärkeimmistä taidoista, mitä historiassa tarvitaan ja mitä historiantunneillakin niinku käydään, niin on se, on ihan perus lukutaito. Ja nimenomaan luetunymmärtäminen. H3

¹³⁹ H1, H3, H6, H7, H8, H9.

¹⁴⁰ H4, H6.

Ja se sitten, mitä mä myöskin kaipaan lukioon ja historiaan on se, et uskallettas sanoo se mielipide [...] H6

Osata ajatella järkevästi, loogisesti, ristiriidattomasti, ja tavallaan niinkun sitä vois kutsua taitavaksajatteluks, että tavallaan tota niin ajattelee selkeesti ja pystyy niinku tavallaan luoda selkeesti sitä ajattelua, et sinne ei tuu semmosta monimutkasta, monimutkaisuuksia, pyrittäis niistä ristiriidoista pois. H5

Historianopettaja H4 nosti esille haastattelussa käsitykset, asenteet ja toiminnan taidot historian ajattelun taitojen rinnalle. Hänen mielestään esimerkiksi rasminvastaisuus tai aktiivinen kansalaisuus ovat tällaisia historianopetuksen tärkeitä taitotavoitteita. Samanlaisia ajatuksia nousi esiin muissakin haastattelussa.

Et ne historian taidot, et sä tiedät, et milloin maailmansota on ollu. Se on semmosta yleissivistävää [...], mut varmastikin ne ajattelun taidot siinä, että minkälainen se sota on ollu. Ja me ei haluta koskaan enää semmosta sotaa. H9

Kantaa ottaa, politiikan tekeminen tai joku muu osallistuminen, tehään maailmasta parempi. Ehkä se sillon on et. Innostus saadaan sieltä. Vääryyksien, epäkohtien purkaminen. H8

Opettajat mainitsivat nämä taidot vastatessaan kysymykseeni historian ajattelun taidoista. Kuitenkin mielestäni on epäselvää se, tarkoittavatko he vastauksissaan, että nämä ovat historian ajattelun taitoja vai ovatko he vastatessaan unohtaneet tarkan kysymyksenasettelun. Voi olla, että kysymyksen kokeminen vaikeaksi sai opettajat vastaamaan epätasaisesti ja pohtimaan laajemmin historiantunnilla tarpeellisia taitoja ja historianopetuksen tavoitteita.

5.5 Opettajien vastaukset ja ajattelun taidot opetussuunnitelmassa

Tarkastelen tässä voimassaolevia ja siten haastateltavien opettajien käytössä olevia vuoden 2003 Lukion opetussuunnitelman perusteita ja vuoden 2004 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita. Näissä opetussuunnitelmissa aluksi määritetään koulutuksen yleiset tavoitteet kuten opiskelijan monipuolinen kehittyminen ja yhteiskunnassa oleellisten taitojen oppiminen.¹⁴¹ Näiden tavoitteiden lisäksi jokaisen oppiaineen osalta opetussuunnitelma sisältää sekä yleiset tavoitteet ja ohjeet arviointiin että keskeiset sisällöt, jotka peruskoulussa on jaettu teemoittain ja lukiossa kurseittain. Alla ovat ensin peruskoulun ja sitten lukion historianopetuksen opetussuunnitelman perusteissa säädetyt yleiset tavoitteet ja ohjeet arvioinnista, joissa korostuvat sisältöjen sijaan taidot. Tämän vuoksi Rantala kutsuu suomalaista historian opetussuunnitelmaa taitopainotteiseksi¹⁴². Tärkeää on kuitenkin huomata, että vaikka näissä yleisissä tavoitteissa taidot

¹⁴¹ Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003, 12.

¹⁴² Esim. Rantala 2010.

ovat näkyvässä osassa, molemmissa opetussuunnitelmissa myös olennaisia sisältöjä on lueteltu runsaasti.

Yläkoulun historianopetuksen tavoitteena on, että oppilas oppii

- hankkimaan ja käyttämään historiallista tietoa
- käyttämään erilaisia lähteitä, vertailemaan niitä ja muodostamaan oman mielipiteensä niiden pohjalta
- ymmärtämään, että historiallista tietoa voidaan tulkita eri tavoin
- selittämään ihmisen toiminnan tarkoituksia ja vaikutuksia
- arvioimaan tulevaisuuden vaihtoehtoja käyttäen apuna historiallista muutosta koskevaa tietoa

Peruskoulun päättöarvioinnin kriteerit arvosanalle 8

Tiedon hankkiminen menneisyydestä

Oppilas

- osaa erotella asiaa selittävät tekijät vähemmän tärkeistä
- pystyy lukemaan erilaisia lähteitä ja tulkitsemaan niitä

Historian ilmiöiden ymmärtäminen

Oppilas

- kykenee sijoittamaan opiskelemansa tapahtumat ajallisiin yhteyksiinsä ja niiden avulla aikajärjestykseen
- osaa selittää, miksi jollain elämänalueella toimittiin ennen toisin kuin nykyään
- osaa esittää historiallisille tapahtumille syitä ja seurauksia

Historiallisen tiedon käyttäminen

Oppilas

- pystyy vastaamaan menneisyyttä koskeviin kysymyksiin käyttämällä eri lähteistä, myös nykYTEKNOLOGIAN avulla saamaansa informaatiota
- pystyy muodostamaan tapahtumista ja ilmiöistä omia perusteltuja käsityksiä ja arvioimaan niitä.¹⁴³

Lukion historianopetuksen tavoitteena on, että opiskelija

- oppii tuntemaan Suomen ja maailmanhistorian päälinjat ja keskeisimmät historialliset tapahtumat sekä niiden taustat ja seuraamukset

¹⁴³ Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 2004, 224-226.

- näkee nykyhetken historiallisen kehityksen tuloksena ja tulevaisuuden lähtökohtana, kykenee suhteuttamaan oman aikansa ja itsensä historian jatkumoon ja näin rakentamaan historiatietoisuuttaan
- osaa hankkia menneisyyttä koskevaa tietoa ja arvioida sitä kriittisesti sekä ymmärtää sen monitulkintaisuuden, suhteellisuuden ja syy-yhteyksien monisäikeisyyden
- osaa arvioida menneisyyden ihmisen toimintaa ja historiallisia ilmiöitä kunkin ajan omista lähtökohdista sekä nykyajan näkökulmasta
- ymmärtää kulttuurin erilaisia ilmenemismuotoja ja niiden erilaisuutta
- saa aineksia ihmisoikeuksia ja demokratiaa arvostavan maailmankuvan luomiseen sekä toimintaan vastuullisena kansalaisena.

Arviointi (lukio)

Oppimisen arvioinnin perusteina ovat historialle ominaiset taidot ja ajattelutavat sekä oppimäärän keskeisten sisältöjen hallinta. Arvioinnissa kiinnitetään erityistä huomiota opiskelijan valmiuteen rakentaa tiedoistaan jäsenyneitä kokonaisuuksia, erottaa olennainen ja epäolennainen tieto toisistaan, hallita aikasuhteita sekä syy-yhteyksiä sekä arvioida historian ilmiöitä ja tiedonlähteitä kriittisesti. Kurssien arvioinnissa käytetään monipuolisia menetelmiä: kokeiden asemasta voidaan käyttää muun muassa opintotehtäviä, tutkielmia ja muita vaihtoehtoisia arviointikeinoja.

¹⁴⁴

Opetussuunnitelmissa on mainittu paljon samoja ajattelun taitoja kuin Historical Thinking -projektin luokituksessa. Molemmissa alkuperäislähteiden ja todisteiden elementti näkyy tulkinnallisuuden, tiedon hankinnan ja kriittisyyden kautta, vaikka alkuperäislähteistä ei suoraan kummassakaan opetussuunnitelmassa puhuta. Samoin historiallisen näkökulman elementti tulee selkeästi esiin molemmissa opetussuunnitelmissa tavoitteissa, joissa puhutaan menneisyyden ihmisten toiminnan ymmärtämisestä, arvioinnista ja selittämisestä. Syyn ja seurauksen elementti on myös mainittu selkeästi, ja melkein yhtä selvästi opetussuunnitelmista löytyy myös muutoksen ja jatkuvuuden elementti. Siihen liittyen pohditaan historiallista muutosta, menneisyyden ja nykypäivän eroja ja puhutaan historian jatkumosta.

Hankalimmin opetussuunnitelmista ovat löydettävissä merkittävyyden ja eettisen näkökulman elementit. Merkittävyys-elementtiin viitataan peruskoulun arviointikriteerissä ”osaa erotella asiaa selittävät tekijät vähemmän tärkeistä”¹⁴⁵ ja lukion opetussuunnitelmassa puhutaan lisäksi olennaisen ja epäolennaisen tiedon erottamisesta. Eettisen näkökulman elementti puuttuu perusopetuksen opetussuunnitelmasta kokonaan, lukion opetussuunnitelmassa se voisi liittyä jossain määrin viimeiseen tavoitteeseen ”opiskelija saa aineksia ihmisoikeuksia ja demokratiaa arvostavan

¹⁴⁴ Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003, 176.

¹⁴⁵ Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 2004, 225.

maailmankuvan luomiseen sekä toimintaan vastuullisena kansalaisena¹⁴⁶. Kuitenkaan tässä tavoitteessa ei näytä varsinaisesti olevan kyse menneisyydestä ja sen arvioinnista vaan nykyisyydestä ja tulevasta sekä opiskelijoiden asenteista.

Opetussuunnitelman tarkoituksena ei tietenkään ole määritellä historian ajattelun taitoja sinänsä, vaan kertoa niiden sisältö ja rooli kouluopetuksessa. Tämä näkyy hyvin esimerkiksi merkittävyys-elementissä, joka pelkistyy opetussuunnitelmissa tiedonhallinnan välineeksi. Historian ajattelun taitona merkittävyyden ymmärtäminen ja arviointi kuitenkin muun muassa mahdollistaa historiallisen selittämisen, lähteiden valitsemisen, menneisyydestä tärkeiden kysymysten esittämisen sekä sen ymmärtämisen, miksi tietyt historian ilmiöt ovat nykypäivänä paljon esillä, kun taas toiset näytetään unohtavan.

Opetussuunnitelmien historian ajattelun taitojen käsite vastaa opettajien käsitystä historian ajattelun taidoista paremmin kuin Historical Thinking -projektin luokitus. Opetussuunnitelmassa ja opettajien vastauksissa historian ajattelun taidoissa painotetaan samoja asioita eli lähdekritiikkiä, tiedonhakua, syitä ja seurauksia, muutosta ja jatkuvuutta, menneisyyden ja siten nykyisyyden ymmärtämistä, olennaisen näkemistä sekä suvaitsevaisuutta ja vastuullisuutta. Samoin Historical thinking -projektin historiallisen ajattelun elementteihin verrattuna niistä puuttuvat asiat ovat samanlaisia: alkuperäislähteen käyttö tiedonlähteenä, historian tapahtumien ja tutkimusten merkittävyyden arviointi, historiallisen näkökulman ottamisen monimutkaisuus sekä arvojen ja normien muuttuvan luonteen ymmärtäminen.

Opettajien käsitysten ja opetussuunnitelman samankaltaisuus ajattelun taitojen määrittelyssä on varsin luonnollista, koska opetussuunnitelma, toisin kuin historiallisen ajattelun elementit, ohjaa opettajan työtä lakisääteisesti. Kuitenkaan opetussuunnitelmissa ei pyritä määrittelemään historian ajattelun taitoja täsmällisesti, vaan esimerkiksi ilmaisu ”historialle ominaiset taidot ja ajattelutavat¹⁴⁷ jättää opettajalle tilaa ja vastuuta taitojen määrittelyyn. Muun muassa opetushallituksen arviointitutkimuksessa eettinen näkökulma on näkyvästi esillä¹⁴⁸, vaikka opetussuunnitelmissa se jää lähes näkymättömäksi.

¹⁴⁶ Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003, 176.

¹⁴⁷ Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003, 176.

¹⁴⁸ Ks. Van den Berg 2012; Rantala 2012.

6 AJATTELUN TAIDOT OPETUKSESSA

6.1 Opettajien kuvaukset opetuksestaan

Tässä luvussa käsittelen opettajien kuvauksia omasta opetuksestaan. Tarkastelua varten olen poiminut aineistosta kohdat, joissa opettaja kertoo yleisesti omasta tavastaan opettaa historiaa tai kuvaa opetuksensa osana tarkemmin ajattelun taitojen opetusta¹⁴⁹. Tarkoitukseni ei ole kuvata tarkasti sitä, mitä opettajien tunneilla tapahtuu, vaan hahmottaa käytettyjä työtapoja ja taitojen opetukseen liittyviä käsityksiä. Opettajan kuvaus omasta opetuksestaan toimii näiden käsitysten kontekstina ja helpottaa niistä keskustelua. Halusin ohjata opettajia puhumaan juuri omasta opetustyöstään ja siihen liittyvistä kokemuksista, sillä tarkoitukseni ei ole ollut haastattelussa hankkia tietoa opettajan käsityksistä muiden historianopettajien opetuksesta tai historianopetuksen yleistilanteesta. Osassa vastauksistaan opettajat kuitenkin päätyvät pohtimaan historianopetusta omaa opetustaan laajemminkin.

Opettajien kuvaukset omasta tavastaan opettaa historiaa ovat pääsääntöisesti lyhyempiä kuin vastaukset kysymykseeni siitä, millainen onnistunut historian oppitunti on. Vielä lyhyempiä vastaukset ovat opettajien kertoessa siitä, miksi he opettavat jollakin tavalla ja miten he tunnillaan opettavat historian ajattelun taitoja. Osittain tämä johtunee siitä, että opettajat olivat tuoneet näihin kysymyksiin liittyviä ajatuksiaan esille jo aiemmin haastattelussa. Kuitenkin kysymykseni erityisesti historian ajattelun taitojen opettamisesta näytti olevan opettajille vaikeampi kuin tehtävä kertoa onnistuneesta oppitunnista. Haastatteluissa käytin näiden vaikeiksi osoittautuvien kysymysten kohdalla paljon tarkentavia kysymyksiä yrittäessäni saada opettajia kertomaan opetuksestaan ja erityisesti historian ajattelun taitojen opetuksesta tarkemmin. Tällaisia kysymyksiä olivat

¹⁴⁹ Pääsääntöisesti opettajien vastaukset kysymyksiin 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9. Ks. Liite 1: haastattelurunko. Opettajan H4 haastattelussa en päässyt esittämään kaikkia suunnittelemani kysymyksiä, ja osittain hänen kohdaltaan aineisto on toisten opettajien haastatteluihin verrattuna suppea. Opettajan H4 haastattelussa pois jäivät ajanpuutteen vuoksi kysymykset 3, 6, 7 ja 9. Kuitenkin vain kysymys 6 oli sellainen, johon en haastattelussa ehtinyt saada mitään vastausta. Kysymykseen 9 hän vastasi käsitellessään kysymystä 8 ja kysymykseen 3 samanaikaisesti kysymyksen 2 kanssa. Kehitysideoita hän toi esiin monissa kohdissa haastattelua.

esimerkiksi ”Käytäkö sä sun opetuksessa jotain alkuperäislähteitä esimerkiks?”¹⁵⁰ tai ”Tekeekö, yrittääkö ne oppilaat niinku ensin yksin tulkita vai onks se heti semmonen yhteinen tilanne?”¹⁵¹.

Opettajat kertovat opetuksestaan sekä yleisiä seikkoja että keskittyvät esittelemään tarkemmin jotakin opetuksessa käyttämäänsä työtapaa. Työtapoihin liittyvää kuvausta on enemmän. Seuraavissa alaluvuissa olen jakanut opettajien kuvaukset omasta opetuksestaan teemoittain. Käsittelen ensin opettajien yleisiä kuvauksia opetuksestaan ja sen jälkeen erikseen opettajien esille nostamia työtapoja opettajan esitys, keskustelu, alkuperäislähteet ja niihin liittyvät tehtävät, muut historian esitykset ja niihin liittyvät tehtävät sekä tutkiva oppiminen ja tiedonhaku. Tämän jälkeen erillisessä alaluvussa käsittelen opettajien kuvauksia onnistuneesta ja epäonnistuneesta oppitunnista.

Opettajat kuvaavat opetustaan historianopetuksesta käytävästä keskustelusta tutuilla käsitteillä. Muun muassa termit tutkiva oppiminen, perinteinen opetus, opettajajohtoisuus, uusi ja vanha ovat aiemmassa keskustelussa leimautuneita tarkoittamaan yleensä joko taitoja tai tietoja painottavaa opetustapaa. Esimerkiksi perinteinen opetus, sisällöt, vanha tapa ja opettajajohtoisuus ymmärretään usein toisiinsa liittyvinä samoin kuin tutkiva oppiminen, taidot, uusi tapa ja oppilaslähtöisyys. Opettajat eivät kuitenkaan näytä aina käyttävän näitä käsitteitä totutulla tavalla. Tämä tekee kyseisistä käsitteistä harhaanjohtavia. Kun perinteisen opetuksen esimerkkinä käytetään usein tuntia, jossa opettaja luennoi ja opiskelijat kirjaavat ja painavat mieleensä vuosilukuja ja muuta yksityiskohtaista tietoa, tarkoittaa opettajan luennointi haastattelemieni opettajien vastauksissa usein varsin erilaista opetustilannetta. Samoin sellaisiin ”uusiin” tai uutena pidettyihin opetusmenetelmiin kuten tutkivaan oppimiseen liittyy myös ”perinteisen opetuksen” piirteitä kuten opettajajohtoisuutta ja yhden oikean vastauksen etsimistä. Palaan tähän opettajien käyttämiä opetusmenetelmiä esitellessäni.

6.2 Yleiset kuvaukset

Kuvatessaan opetustaan yleisellä tasolla opettajat kertovat periaatteista, joita he koko ajan opetuksessaan noudattavat tai pyrkivät noudattamaan. Näillä kuvauksilla on analyysissäni merkitystä siksi, että niissä opettajat kertovat omin sanoin ajattelun taitojen roolista opetuksessaan. Vaikka nämä kuvaukset ovat lyhyitä, niistä ilmenee, miten opettaja näkee sisällöt ja taidot omassa opetuksessaan. Samalla kuvaukset kertovat, että monet opettajat sitoutuvat tähän jaotteluun tai ainakin vetoavat siihen haastattelussa. Opettajista viisi kuvaa yleisesti taitojen ja tietojen osuutta opetuksessaan. Heistä H1, H2, H5 ja H8 kertovat painottavansa opetuksessaan taitoja ja kokonaisuuksia, kun taas H6 näyttää keskittyvän enemmän tietojen opettamiseen.

¹⁵⁰ Opettajan H8 haastattelusta.

¹⁵¹ Opettajan H2 haastattelusta.

Mutta sanotaan, että en korosta missään tapauksessa opetuksessa yksityiskohtia, vaan pikemminkin kokonaisuuksia, muutoksia, syitä ja seurauksia, ja se näkyy sitten sekä myöskin opetuksessa että sitten myöskin kokeissa. H5

Mutta kyllä se varmaan enemmän se rooli mun ajattelussa on niinku sitä historian tuntemusta ja niinku tietämystä, kun sitten jotaki taitoja. H6

Ennen kuin siirryn tarkastelemaan työtapoja erillisinä, on tärkeää huomata, että jokainen haastattemistani opettajista pitää oleellisena työtapojen vaihtelua. Osa opettajista näkee vaihtelun tärkeänä jokaisella tunnilla kun taas osalla opettajista tavoitteena on työtapojen vaihtuvuus jakson sisällä.

[...] se opetus rakentuu niihin tiettyihin palasiin, et on se opettajan esitys, sitten on niitä tehtäviä ja niin edelleen. H7

Siinä se, että jos lainausmerkeissä näitä synkkiä yksinpuheluita tulee liian paljon, niin eihän se, eihän se palvele oikein mitään siinä, että kyllä itekki aina huomaa, että nyt on tavallaan syytä jotakin muuta vaihtelua tehdä siihen. H8

6.3 Opettajan esitys

Opettajista H2, H6, H7, H8 ja H9 kertovat käyttävänsä paljon opettajan esitystä historian tunnin työtapana. Kaikki haastateltavat eivät käytä sanaa opettajan esitys vaan osa puhuu luennoinnista ja kerronnasta, joilla opettajat mielestäni tarkoittavat samaa asiaa. Niinpä olen tässä yhdistänyt luennoinnin ja kerronnan saman opettajan esitys -käsitteen alle.

Opettajat H6 ja H8 pitävät opettajan esitystä hyvänä tapana opettaa menneisyyden tapahtumista. He tuovat haastattelussa esille sisältötiedon oppimisen tärkeyden taitojen ohella. Myös muut opettajat pitävät opettajan esitystä tehokkaana työtapana sikäli, että se mahdollistaa asioiden nopean läpikäymisen. Opettajan esitys nähdään usein jopa välttämättömänä, jos tahdotaan ehtiä käydä läpi koko kurssin sisältö.

[...] siellä on kyllä vahvasti historiassa se luennointi on edelleen. Se ei saa mun mielestä olla missään tapauksessa kaikki, ei se saa olla yli puoletkaan opetuksesta, mut se pitää olla siellä, koska se on yks hyvä tapa opettaa menneisyyden tapahtumista et kertoo, miten ne meni. H6

[...] et joku sanoo, mikä tässä jutussa on olennaista, ainakin yhen version siitä, sen opettajan version. H8

Ja sitten tietysti, kun jaksot alkaa olla loppuvaiheessa ja opettajalle tulee kammo, et ei oo käyty sitä eikä tätä eikä tuota, varsinkin pakollisissa kurseissa, niin sitte tietysti on helppo sortua siihen, et noniin, tässäpä olisi

hyvät muistiinpanot. Ja tota ne nyt ei kauheen hyviä tunteja yleensä oo, jos vaan kirjoitellaan muistiinpanoja [...] H1

Opettajat pitävät opettajan esitystä itselleen helpoimpana tapana opettaa ja he lisäävät luennoinnin määrää opetuksessaan kiireisinä aikoina. Heidän mielestään luento on nopeampi ja helpompi suunnitella kuin opiskelijälähtöisemmät työtavat. Useat opettajat myös kertovat uransa alussa luennoineensa enemmän, sillä oppiaineen sisältöihin tutustuminen ja opiskelijoiden taitotason selvittäminen vei silloin heidän mukaansa suuren osan suunnitteluajasta.

Siinä mennään just niinkun on suunniteltu ja käydään ne asiat läpi, mitkä on opetussuunnitelmassa ja kirjassa ja mitkä on opetettu sata vuotta. Se on melkein riskitöntä, jos vaan tietää ne asiat. H6

[...] jos on vaikkapa neljä, tai parhaassa tapauksessa viis kurssia samanaikaisesti, niin silloin se on hyvin tää konservatiivinen, se on niinku, oman työn ekonomian kannalta niin se on semmonen hyvin perusteltu vaihtoehto tuota silloin siinä. H8

Oppitunnin alussa opettajan esityksellä näyttää olevan erityinen sija etenkin, jos tunnilla aloitetaan jonkin uuden aiheen käsittely eikä jatketa jo aiemmin aloitettua työskentelyä. Tällöin opettajan esityksellä on myös motivointitehtävä. Esimerkiksi opettaja H1, joka ei muuten kerro opettajan esityksestä paljoakaan, kuvaa käyttävänsä sitä juuri oppitunnin aluksi.

[...] opettajan johdolla käydään niinku aika paljon, mä johdatan niinku asioihin [...] H2

No monesti on sillain, että jotakin pohjaa mä annan ekana alkuun, siinä tunnin alussa, et mitä käsitellään. Ja vähä niinku motivoinki, ja jotaki raameja asialle. Ja sit he rupeevat itte niinku tutkiskelemaan[...] H1

Vaikka haastatteleman opettajat puhuvat opettajajohtoisuudesta, yksinpuheluista ja opettajan esityksestä, eivät he näe niitä opetustilanteina, jossa opettaja aktiivisena kertoo, opiskelija passiivisena kuuntelee, ja jossa opettajan laatimaa luentorunkoa seurataan tiukasti. Opettajan esitys on heidän mielestään parhaimmillaan opettajan pohdintaa ja pyrkimys saada aikaan keskustelua. Opettajan esityksessä opettajien mielestä tärkeää on joustavuus ja opiskelijoiden havainnointi sekä ottaminen mukaan. Vuorovaikutuksen syntyminen ja opiskelijoiden saaminen pohtimaan asioita näyttää mahdollistavan opettajien mielestä ajattelun taitojen oppimisen myös luennolla.

Ja tavallaan tapa opettaa... se saattaa olla myös tämmöstä ääneen pohtimista. H8

Ja sitte mä kyllä koen, että sen opiskelijan [...] kuunteleminen, seuraaminen, että kuka seuraa mitä, et ottaa sillä lailla niinku huomioon [...] että elää niinku niiden hetkessä eikä vaan siinä omassansa, et mä olin suunnitellu näin [...] H6

[...] et onhan se vähän tylsääkin, vuodesta toiseen mä kerron ne samat asiat. Niin, että mä itekkin pohdin sitä aina enempi ja sitte tuon sitä esille oppilaille. H9

Sitten jos epäily herää siitä, et tämä ehkä välttämättä näin ole, silloinhan sitä ruvetaan tarkistamaan, ja silloinhan se on tavallaan kanssa tuottanu tulosta, sitä kautta. Et tämä on niinku se ajatus sillon, et mitenkä voi tätä hommaa perustella, et mitä tekee. [...] tiivistettynä et siellä pystytään jotakin herättämään, se voi olla siis myös vastakkainen, että tulee tämmöstä älyllistä vastarintaa, et se, se niinku se voi myös sitä olla. H8

6.4 Keskustelu

Keskustelut ovat opettajien vastauksissa joko koko luokan keskusteluja tai oppilaiden välisiä ryhmä- ja paritehtäviä. Jokainen haastatteleman opettaja pitää keskustelua tärkeänä historian tunnin työtapana. Tälle opettajat esittävät kolme eri perustelua.

Opettajat H3, H4, H6 ja H7 pitävät tärkeänä, että opettaja ja opiskelija ovat tietoisia opiskelijan ennakkokäsityksistä. Opettajat H7 ja H6 lisäävät, että opettajan on tärkeää olla selvillä opiskelijoiden ajattelusta myös myöhemmin tunnin aikana oppimista tukeakseen. Opiskelijoiden ennakkotietojen huomioiminen opetuksessa on yksi konstruktivistisen oppimisteorian kulmakiviä¹⁵² ja sitä on painotettu myös historian ajattelun taitojen oppimisen tutkimuksessa¹⁵³. Ennakkokäsitysten tunnistaminen mahdollistaa uuden tiedon vertaamista niihin ja siten muodostaa tilaisuuden uuden tiedon oppimiselle.

Aika paljon yritän niinku keskustella kanssa asioista ja tärkeätä on se, että kuulis, mitä ne opiskelijat ajattelee niistä asioista, ja mitä ne niinku, ja miten ne osaa vastata kysymyksiin. H7

Parien kanssa keskustelua tietysti käytetään motivoitumisen yhteydessä, sitte pitäiskö tällänen keskustelu ottaa vielä nyt työtapana erikseen esille tämmösten ennakkokäsitysten hakeminen, joka nyt tietysti pohjautuu moderniin oppimiskäsitykseen, että siellä ihmisellä on nää ennakkokäsitykset, joita jotka on syytä ottaa tähän keskusteluun ja oppimiseen piiriin, jotta niitä voidaan niinku lähteä kyseenalastaan. H4

Toiseksi opettajat H4, H5, H6 ja H7 korostavat toisten ajatuksista oppimisen mahdollisuutta keskustelun hyvänä puolena. Tällöin

¹⁵² Ks. Bransford ym. 2004, 23-25.

¹⁵³ Ks. Wineburg 2001, 44-45; Cochran 2010, 15-18.

opiskelijoiden erilaiset tulkinnat tulevat näkyviin ja niille etsitään perusteluja. Ottaessaan kantaa toisten opiskelijoiden mielipiteisiin ja muodostaessaan omia tulkintojaan opiskelijat harjoittelevat historian ajattelun taitoja.

No tota pääasiallisesti varmaan siis se työtapa, että yleensä yritän kannustaa, että sen lisäksi, että he tekis itse, niin tehdään vähintään jonkun toisen ihmisen kanssa. Pystys jakaen niitä ajatuksia, koska, koska tota monesti on niin, että kaikilla on vähän niinku joku tietty ajatus, mut sit kun sen sanoo julki jolleki toiselle, niin sit huomaaki, että tolla toisella saattaa ollaki vähä erilainen ajatus ja sit tavallaa siitä on hirveen herkullinen lähtee liikkeelle. H5

Opettajat H4 ja H6 painottavat, että historiantunnilla kuten muutekin lukiossa on tärkeää myös opetella mielipiteen ilmaisemista sekä erilaisten mielipiteiden ymmärtämistä ja hyväksymistä.

Sitten mä myöskin kaipaan [...] että uskallettas sanoo se mielipide. [...] Että se on ehkä sitte, mää sitä aika paljo historiaan oon tuonu, tuonu sitä, että yritetään myös sitä omaa näkemystä ja tulkintaa tuoda. H6

Koska opettajat myös luennoidessaan pyrkivät herättämään keskustelua, on sen syntymiselle haastateltujen opettajien tunneilla ilmeisesti monta tilaisuutta. Vaikka opettajien mielestä keskustelulla työtapanä paljon hyviä puolia, opettajat myöntävät myös sen, että keskusteluun harvemmin osallistuu kovin moni oppilas ja sivusta seuraajia on paljon. Opettajien H4 ja H9 mielestä kuitenkin luokkakavereiden kiinnostus ja osallistuminen keskusteluun saattaa innostaa myös passiivisempia opiskelijoita miettimään asiaa.

Mut siinäkin pitää silloin, jos sitä luokkaa tarkemmin tarkastelis, niin joka luokassahan on sellaisia, jotka ei oo niin kiinnostuneita. Tavallaan niinku todennäköisesti nekin oppii silloin huomattavasti enemmän, ja kiinnostuvat historiasta, kun on tämmönen luokka. H4

6.5 Alkuperäislähteiden käyttö

Opettajat hyödyntävät opetuksessaan monenlaisia lähdemateriaaleja. Osa niistä on alkuperäislähteitä ja osa myöhemmin laadittuja historian esityksiä kuten elokuvia, karttoja, taulukoita ja erilaisia tekstejä kuten oppikirja. Jokainen haastattelemani opettajista käyttää opetuksessaan sekä tällaisia historian esityksiä että alkuperäislähteitä. Alkuperäislähteen tai muun historian esityksen käyttö ei ole varsinaisesti yksi opetusmenetelmä vaan joukko työtapoja, jotka liittyvät lähteen hyödyntämiseen opetuksessa. Tarkastelen lähteiden käyttöä tässä omana lukunaan kuitenkin siksi, että ajattelun taidot liittyvät historiassa juuri menneisyyttä koskevien lähteiden ja esitysten käsittelyyn. Keskityn siihen, miten ja miksi opettajat kertovat käyttävänsä alkuperäislähteitä opetuksessaan. Seuraavassa alaluvussa käsittelen muita historian esityksiä.

Opettajien vastauksista löytyy neljä eri syytä alkuperäislähteiden käytölle opetuksessa. Ensinnäkin opettajat käyttävät alkuperäislähteitä opettaakseen Historical Thinking -projektin alkuperäislähteet/todisteet -elementtiin liittyviä asioita¹⁵⁴. Tällöin alkuperäislähteen tehtävänä opetuksessa on tarjota mahdollisuus sekä pohtia, miten menneisyydestä hankitaan tietoa ja millaista tämä tieto on että tulkita alkuperäislähteitä ja harjoitella lähdekritiikkiä. Tämän alkuperäislähteiden käytön tarkoituksen mainitsee vastauksissaan opettajista seitsemän¹⁵⁵.

Alkuperäislähteiden käyttö nyt tietysti vois olla. Et oppilas saada käsittää esimerkiksi et miten se tieto on tuotettu, mitä historiassa on. [...] ja kyllä myös arkistossa ollaan silloin tällöin onnistuttu käyttämään lukiolaisia ja peruskoululaisia. Tavallaan ymmärtää tän arkistoinnin merkityksen ja alkuperäislähteiden merkityksen historiantutkimuksessa. H4

Ollaan me sanomalehtiä katottu, ja kirjeitä ja tämmöstä, mutta tavallaan niinkun opettaa niitten, tavallaan niinku entistä enemmän semmosta tulkintaa ja lähdekritiikkiä, semmosta. H2

Toiseksi opettajat H1, H4, H7, H8 ja H9 kertovat alkuperäislähteiden käytön lisäävän opiskelijan eläytymistä menneisyyden ihmisen elämään ja auttavat ymmärtämään menneisyyden tapahtumia. Tämä dokumenttien käyttötarkoitus liittyy historiallisen näkökulman elementtiin. Alkuperäislähteitä käyttämällä opettaja haluaa havainnollistaa menneisyyden ihmisen elämää.

Mutta ehkä se tekee sen elämän, elämän elämänolaiseksi, et se ei oo vaan jotain juttua, mitä me kerrotaan ja toistetaan se menneisyys. H1

Tuodessaan menneisyyden paremmin ”näkyväksi” on alkuperäislähteillä opettajien mielestä myös historianopiskelua motivoiva vaikutus. Erityisesti esineiden, mutta myös tekstien, nähdään kiinnostavan opiskelijoita ja luovan tunnelmaa. Motivoinnin näkökulma tulee esille opettajien H1, H3, H8 ja H9 vastauksissa.

En ole kyllä raahannu mitään kuokkia enkä tämmösiä puhdetyöesineitä tuota sota-ajalta, niitäkää ei oo ollu. [...] Ne vois olla kyllä semmosia. Herättäis kiinnostusta, tiedän, semmonen. H8

[...] sitte monesti tulee myös palautetta oppilailta kurssin jälkeen, et ne on tykänny niinku siitä, että on aikalaiskirjoituksia. H1

Siirtolaisuudesta löytyy yhden tän koulun aikuisen mummon päiväkirjaa ja keittokirjaa siitä, kun hän on ollu siirtolaisena, ja sit me ollaan luettu sitä, ja

¹⁵⁴ Esittelin Historical Thinking -projektin historiallisen ajattelun elementtejä luvussa 5.1.

¹⁵⁵ H1, H2, H3, H4, H5, H6 & H7.

ihan kosketeltu sitä jokainen, ja katottu, et mitä ne on, kun tää on nyt tää mummo menny ja sen on tehny tätä näin [...] Meillä on Berliinin muurista pala tuota, kosketellaan sitä. Tää on hei sieltä. H9

Neljäs syy alkuperäislähteiden käyttöön opetuksessa ovat ylioppilaskokeet. Opettaja H7 toteaa, että niissä opiskelijoilta edellytetään kykyä käyttää ja tulkita erilaisia dokumentteja.

[...] ja lukion kursseilla varsinkin aina tulee sellain, että miettii aina, että onhan harjoiteltu jokaista tehtävätyyppiä, joka tulee vastaan ylioppilaskokeessa, et ylioppilaskokeessa tulee pilakuvat, kuva-analyysit, tekstidokumentit, öö, sit siellä tulee joku karttatehtävä tai tilastotehtävä[...]. H7

Opettaja H7 kertoo käyttävänsä jotakin alkuperäislähdettä lähes jokaisella tunnilla, kun taas esimerkiksi opettaja H9 kertoo epämääräisemmin käyttävänsä niitä ”joka vuosi jonkun verran”. Myös se vaihtelee, miten kauan kerrallaan lähteitä käsitellään. Esimerkiksi opettajat H1, H2 ja H7 näyttävät varaavan alkuperäislähteen käsittelyyn kerralla aikaa vain pienen osan tunnista.

Ja yleensä sit ku he on sen perustiedon tavallaan ite sieltä hankkinu, niin sitte siitä on jotaki tehtäviä, jotka niinku, jossa he sitten käyttää. Eli jotakin just vaikka dokumentteja tuolta ajalta. H1

Kyllä mä aina niinku varmaan, et joka tunnilla [...] Siel on niinku ainaki kolme tehtävää, yleensä ne on sitte, et siel on yks kuva-analyysitehtävä ja yks joku tällanen tekstidokumentti ja sitte joku vielä, ainakin näin vois sanoo. [...] Se opetus jakautuu niinku niihin tiettyihin palasiin, et on se opettajan esitys, sitten on niitä tehtäviä ja niin edelleen. H7

Opettajien H5, H6 ja H8 kertomissa esimerkeissä alkuperäislähteen parissa on työskennelty kokonainen oppitunti. Kuitenkin muut haastatteluaineiston esimerkit alkuperäislähteiden käytöstä antavat ymmärtää, ettei niitä yleensä käytetä pitkiä aikoja kerrallaan. Myös opettajan H6 haastattelusta tulee ilmi, että usein alkuperäislähteitä hyödynnetään ennemminkin ”piristysruiskeena joissakin kohtii”. Opettajan H8 opetuksessakin hänen kertomansa esimerkkitunti näyttää olevan enemmän poikkeus kuin tavallinen käytäntö. Seuraavassa opettajan H6 esimerkissä opiskelijat ovat tutustuneen kreikkalaiseen ja roomalaiseen antiikin taiteeseen ja vertailleet niitä toisiinsa. Opettaja H5 tunnilla opiskelijat ovat tehneet Tollundin miehen¹⁵⁶ ympärille rakennettua historian tutkimustehtävää, jossa käytetään sekä alkuperäislähteitä että historian esityksiä. Opettajan H8 kertomuksessa opiskelijat tutkivat Mäntsälän kapinan aikaisia Iltasanomia.

¹⁵⁶ Tollundin mies -harjoitus löytyy Sirkka Ahosen versiona suomeksi. Alunperin harjoitus on kehitetty isobritannialaisessa Schools History -hankkeessa. Ks. Ahonen 2005, 8-19.

Ja sitten lähdettiin siitä klassisesta minkä varmasti kaikki historianopettajaksi opiskelevat ainaki tietävät Tollundin miestä ihmettelemään. Ja selvittämään, että miten nää eri tämmöset niinku aineet tai niinku erilaiset tutkimusalat pystys tarjota meille tietoo siitä et että tota mitä täs on tapahtunu. [...]Opiskelijan rooli oli oikeestaan tehdä kaikki. Mä en oikeestaan tehny mitään muutaku annoin sen materiaalin heille ja kerroin että mistä on kysymys. Vähän taustatietoo ää ja sitten heille tämmösiin pieniin porukoihin annettiin sitten sitä taustatietoo josta heidän piti laatia joku tämmöne ää jonku näköne hypoteesi - mitä on tapahtunu. Ja sitten sitä pikkuhiljaa tarkennettiin kun tuli niinku lisätietoa ja katottiin vähä vertailtii vähä niitä toisiinsa et miks yks on päätynt tämmöseen tulkintaan ja yks on päätynt tämmöseen tulkintaan, että se oli heidän tarkoituksensa. H5

[...] mä tein semmosen uudenlaisen tai ei mitenkään monimutkaisen, mutta historian kaks kurssilla, joka käsittelee taidehistoriaa, kulttuurihistoriaa niin tehtiin sellainen vertaileva taulukko, mitä paljon tehdään, ristiintaulukointi eri aiheista niin, et opettaja antaa ne valmiit otsikot, et mitä ne on ne, mitä vertaillaan. Ja sitten mä teinkin sen niin, itseasias yhen vinkin kautta tämän idean keksin niin, et antiikin Kreikan ja Rooman taidetta vertailtiin niin, et ne sai itse keksii siihen taulukkoon ne vertailtavat aiheet. Vähän niinku minitutkivaoppimista. Ja tota ne keksi siel ryhmissä ne aiheet ja lähti tekemään ja oppitunti meni kauheen mukavasti ja sujuvasti ja ne oli kauheen innoissaa ja varmaan vaan se, et ne oli keksiny sen itse. H6

[...] Iltasanomista tehtiin semmonen näköispainos sitten, ja tota nyt me tehtiin eilen ja sitä edellisellä, tai kahdella edellisellä tunnilla analyysi tästä lehdestä, että minkälaista tota materiaalia se, miten se on käsitelty näitä tapahtumia, siin oli Mäntsälän kapina vuodelta kolkytkaks[...]. Että jonkun verran näitä on ollu tämmösiä[...]. H8

Opettajan H8 kertomasta esimerkistä ei selviä, mikä opettajan rooli lehteä analysoitaessa oli, mutta opettajien H5 ja H6 oppituntikuvauksien perusteella opiskelijat tutustuivat alkuperäislähteisiin itsenäisesti tai opettajan välillä ohjatessa työskentelyä. Esimerkiksi opettajat H1 ja H5 näyttävät suosivan tätä tapaa alkuperäislähteiden käytössä, kun toiset opettajat käsittelevät niitä yleensä koko luokan kesken opettajajohtoisesti. Osa opettajista, kuten opettaja H6, antaa opiskelijoiden yleensä yrittää ensin itsenäisesti, mutta lopulta päätyy opettajajohtoiseen käsittelyyn, jossa opettaja toimii mallina ja kertoo, millaisia tulkintoja lähteen perusteella voi tehdä. Tällöin voidaan puhua jo opettajan esityksestä.

Ja sitte noi vaikka YYA-sopimuksen niin niitä artikloja on katottu, ja mut et hyvin nopeesti se menee sit siihen, et opettaja lopulta selittää kuitenkin mitä siinä sanotaan, et sen dokumentin yhdistäminen siihen historialliseen tilanteeseen ja niihin faktoihin niin se on sit opettajan tehtävä lopulta. Mut ehkä kuuluuki olla. H6

Kyllä se joo, kyllä se yhdessä käydään yleensä, yleensä. Niin sit ollu joskus ehkä semmonen, et mitä on ottanu valmiita tehtäviä noista oppikirjoista, niis on saattanu olla joku kans tämmönen kuvatulkin tai näin, niin siinä mä oon antanu ite yrittää, yrittää, mut sen on monelle hirveen hankalaa ja vaikeeta, että siinä, se, semmonen kokemus mulla on. H2

6.6 Muut historian esitykset, tiedon haku ja tutkiva oppiminen

Faktatietoa ja kokonaiskuvaava menneisyydestä tavoitellaan haastateltujen opetuksessa opettajaa kuuntelemalla tai oppikirjaa tai muita historian esityksiä lukemalla. Alkuperäislähteiden käytöllä ei näytä olevan opetuksessa tätä samaa merkitystä, vaikka historian tutkimuksessa juuri alkuperäislähteet ovat välttämättömiä menneisyyden ilmiöiden selvittämisessä. Näissä opettajien H1 ja H6 vastauksessa näyttää siltä, että perustietoa etsitään oppikirjasta tai televisiodokumenteista, historian esityksistä, melko kriittittävästi.

Ja sit he rupeevat itte niinku tutkiskelemaan, että mikä, eli niinku joku niinku isompi kysymys, et no miten tää menee näin, miks näin tapahtu. Eli sitten materiaalina oppikirjaa tai jotaki muuta. Ja yleensä sit kun he on sen perustiedon tavallaan ite sieltä hankkinu, niin sitte siitä on jotaki tehtävää, jotka niinku, joissa he sitten käyttää. Eli jotakin just vaikka dokumentteja tuolta ajalta. H1

Nyt just eilen katottiin yks dokumentti, mikä tuli edellisenä päivänä, satuin kattomaan telkkarista, niin sitte katottiin se tunnilla sieltä Areenasta. H6

Toisaalta opettajien vastauksissa historian esityksillä on kuitenkin opetuksessa samankaltaisia ajattelun taitoihin liittyviä tehtäviä kuin alkuperäislähteillä, sillä myös niihin opiskelijoita välillä ohjataan suhtautumaan kriittisesti ja analyttisesti. Kuitenkaan tällainen suhtautuminen historian esityksiin ei näytä olevan säännönmukaista.

[...] otetaan lähtökohdaksi vaikka joku kartta, tilasto, muu ja tehdään siitä havaintoja, yritetään vähän niinku avata sitä, et mitä me tästä oikein saatais. H5

[...] jos se näkee jotain kuvaa, videoo, tilannetta jostakin poliittisesta tapahtumasta, semmosta, niin se vähän tietää, että mihin se liittyy, mitä teatteria siinä pidetään tai että mikä se on se esityksen konteksti tai tarkoitus. H2

Opettajista kahdeksan¹⁵⁷ mainitsee tiedonhaun yhtenä käyttämistään historian tunnin työtavoista. Tarkoitan tiedonhaualla oppitunnin työtapaa, jossa opiskelijat itsenäisesti etsivät tietoa jostakin aiheesta. Tiedonhauksi en

¹⁵⁷ H1, H3, H4, H5, H6, H7, H8 & H9

siis laske tilannetta, jossa opiskelijat lukevat oppikirjaa opettajan johdolla alleviivaten tai tekevät opettajan esityksen perusteella muistiinpanoja.

Tällaiseen tiedonhakuun liittyy opettajien vastauksissa tutkiva oppiminen. Opettajien vastauksissa tutkiva oppiminen lähtee liikkeelle opiskelijoiden laatimista kysymyksistä ja ongelmista, ja siinä opiskelijoilla näyttää yleensä olevan käytössään monenlaisia aineistoja, kuten kirjat ja Internet. Tutkivasta oppimisesta puhuessaan opettajan näyttävät tarkoittavan pidempää, opettajien H1 ja H6 esimerkeissä oppitunnin tai kahden pituista projektia.

Sitte sitä tutkivaa menetelmää käytän aika-ajoin. Se on hyvä, mutta vie aikaa, että tota ei kyllä kurssissa kerkee paljoo, jos sitä ottaa useemmassa aiheessa. Ja sitte oppilaatkaa ei jaksa, jos aina tavallaan lähetään, et no mitä kysymyksiä teillä tästä herää. H1

[...] Kreikan ja Rooman taidetta vertailtiin niin, et ne sai itse keksii siihen taulukkoon ne vertailtavat aiheet. Vähän niinku minitutkivaaoppimista. H6

Että tota sitte ihan lähettiin siitä, että mitä kysymyksiä heillä niinku herää siitä, mitä he haluais tietää lisää. Ja niitä lähettiin pohtimaan. Ja siinä tuli tietysti sitte se, että siellä tuli paljon sellasta, mistä mulla ei ollu hajuakaan, mutta sitten onneks oli lähteitä, jonkun verran kirjallisuutta ja netti sitten, mistä he etti vastauksia. H1

Tiedonhausta puhuessaan esimerkiksi opettaja H7 tarkoittaa lyhyempää tehtävää. Opettajat H4 ja H9 painottavat tiedonhaussa tarkkojen kysymysten roolia. Opettajan H4 tunneilla opiskelijat laativat kysymykset itse, kun taas opettaja H9 antaa kysymykset opiskelijoille.

Et on olemassa sellasia tehtäviä, jotka harjottaa ylipäätään tiedon hankitaa, ja tiedon käsittelytehtäviä, ne on monesti sellasia, et on joku, siinä käytetään esimerkiks kirjaa, oppikirjaa ja sen kans tehdään tehtävä, etsi esimerkiks johonkin kysymyksen tietoja sieltä kirjasta ja näin pois päin. H7

[...] niin tuota just nää kysymykset, että ei lähde, niinku tavallaan tiedonhakua oo hyvä, tai se ei oo perusteltua aina, tai se on perusteltua vasta, kun on tämmönen ongelma, ja kysymykset, että mitä lähetään hakemaan, et mihin kysymyksiin haetaan vastausta. H4

Esimerkiks, jos me tehään nettiluokassa tehtäviä ja mä sanon, et tehkää, ettikää tietoo siitä aiheesta ja tehkää ryhmätyö. Jos mulla ei oo niin tarkkoja kysymyksiä, niin tarkkoja, niin ne ei oo saanu irti oikeestaan mitään. H9

Tutkiva oppiminen ja tiedonhaku ovat parhaimmillaan ajattelun taitojen oppimista tukevia työtapoja, mutta ne saattavat pelkistyä myös

tiedon siirtämisen välineiksi. Opettajien vastausten perusteella näyttää siltä, että usein historian esityksiä käytetään luennon korvikkeena, kuten opettaja H9 kertoo. Mikäli tiedonetsintätehtävä pitää sisällään myös esimerkiksi tiedon arviointia tai erilaisten tietojen vertailua mahdollistuu myös ajattelun taitojen oppiminen. Opettajat pitävät tiedonhakua kuitenkin opiskelijoille työläänä ja vaikeana menetelmänä.

Siis sanotaanko, että mä uskon, et sillain vuorotellen. Että välillä kuuntelee, ja välillä etti sen tiedon itte, niin se on se kultainen keskitie. H9

Ja sitte oppilaatkaa ei jaksaa, jos aina tavallaan lähetään, et no mitäs kysymyksiä teillä tästä herää. H1

Tämmönen kirjan lukeminen [...] se on työlästä nykyään monelle, saada siitä irti jotakin. H8

6.7 Onnistuneen ja epäonnistuneen oppitunnin kuvaukset

Selvittääkseni erityisesti sitä, millaista historiantuntia opettajat pitävät hyvänä, aloitin jokaisen tutkimushaastattelun pyytämällä opettajaa kertomaan hänen onnistuneesta historian oppitunnistaan. Onnistuneen oppitunnin lisäksi pyysin kaikkia opettajia opettajaa H4 lukuun ottamatta kuvaamaan myös epäonnistunutta historian oppituntia. Opettajan H4 kuvaus onnistuneesta oppitunnista antoi minulle mielestäni riittävästi viitteitä myös siitä, millaista oppituntia hän pitäisi epäonnistuneena, ja kun hän ei vaikuttanut halukkaalta pohtimaan onnistunutta oppituntia, siirryimme hänen haastattelussaan seuraavaan aiheeseen.

Opettajien kertomukset onnistuneista oppitunneista ovat pääsääntöisesti lyhyitä. Näiden kuvausten lisäksi opettajat keskittyivät vastauksessaan pidemmin kertomaan yleisiä seikkoja, jotka heidän mielestään tekevät tunnista onnistuneen. Kolme opettajista¹⁵⁸ ei kuvannut lainkaan yhtä yksittäistä oppituntia, vaan siirtyi suoraan puhumaan yleisesti oppitunnin onnistumiseen vaikuttavista tekijöistä. Vain opettaja H6 kertoi esimerkin omasta epäonnistuneesta tunnistaan muiden kuvatessa sitä yleisemmin. Suuri osa opettajien vastauksista näyttää kuvaavan onnistunutta oppituntia missä tahansa aineessa. Vain harvoin opettajat kuvaavat erityisesti sitä, mikä heidän mielestään vaikuttaa juuri historiantunnin onnistumiseen.

Onnistuneesta ja epäonnistuneesta oppitunnista kertoessaan opettajat kiinnittävät eniten huomiota opiskelijoiden motivaatioon. Kaikkien haastattelemini opettajien mielestä onnistuneella oppitunnilla opiskelijat ovat kiinnostuneita ja innostuneita oppitunnin temasta ja tekemisestä tunnilla. Tähän liittyen opettajat pitävät oppitunnin onnistumisen kannalta tärkeänä, että opiskelijat osallistuvat tunnilla aktiivisesti. Vastaavasti epäonnistuneeseen tuntiin liittyy opettajien mukaan opiskelijoiden

¹⁵⁸ H4, H7 & H8.

mielenkiinnon puute ja passiivisuus. Opettajaa H7 lukuun ottamatta opettajat puhuvat opiskelijoiden innosta ja aktiivisuudesta paljon ja nostavat ne jopa tärkeimmiksi onnistuneen oppitunnin mittareiksi. Opettajat kuvaavat sekä tilanteita, joissa opiskelijat ovat innostuneita jo tunnille tullessaan että sellaisia tapauksia, joissa opiskelijat innostuvat tunnilla joko onnistuneen motivoinnin seurauksena tai jostain muusta syystä.

Mut itelle tulee niinku semmonen onnistunu olo semmosesta tunnista, joka tavallaan kaappaa ne nuoret sillei mukaan, et ne ei aattele hirveesti sitä ajankulua tai semmosta, eikä mieti sitä, et kauanko tätä on vielä jäljellä ja milloin syödään, vaan et ne niinku rupee uppoutuun siihen tekemiseen. No tavallaan niinku se. No tietysti silläki on väliä, et mikä se on se sen tekemisen laatu. Mutta mulle itelle kaikista tärkeintä olis se innostuminen. H3

[...] välttämättä se ei oo mikään lahjaton ryhmä, mutta jostain syystä se on hiljainen eikä lähe mukaan. Siis se on semmosta kivirekee sillon. [...] Ja tietysti se toinen, mikä tähän läheisesti liittyy, että se aine jostakin syystä ei kiinnosta. H8

Aktiivinen osallistuminen nähdään opettajien vastauksissa yleensä opettajan tai toisten opiskelijoiden kanssa keskusteluun osallistumisena. Aineistossani ainoastaan opettaja H9 yhdessä esimerkissä kertoo hänen mielestään onnistuneesta oppitunnista, jolla opiskelijat eivät ole vuorovaikutuksessa opettajan tai muiden opiskelijoiden kanssa, vaan tekevät itsenäistä hiljaista työtä täyttäen monistetta.

Sitten mulla on ihan semmonen, tällainen esimerkki: Ne on tehny ihan hiljaista työtä [...] et on semmonen moniste, jonka ne täyttää ja lukee sitä kirjaa. H9

Myös vähän valmisteltu ja opettajan esityksenä käynnistyvä oppitunti voi opettajien mielestä kääntyä onnistuneeksi oppitunniksi, jos opiskelijat aloittavat aktiivisen keskustelun esittäen kysymyksiä ja tuoden esille omia mielipiteitään. Opiskelijaryhmän vaikutus oppitunnin onnistumiseen nähdään siis opettajien vastauksissa tärkeänä.

Voi olla joskus, että et on aivan tylsä opettajajohtonen tunti, mutta on vaan niin hyvä ryhmä, joka tekee siitä vaan niin hyvän tunnin, että opettajalla ei oo siinä oikeestaan osaa eikä arpaa, että. Vaan ne alkaa keskustella keskenään ja väitellä ja nostavat siitä hyviä kysymyksiä, että hirmupaljon vaikuttaa se ryhmä, minkälainen se on. H1

Joskus ihan semmonenkin, että niinku keskustelee oppilaitten kanssa. Semmone ihan vanhanaikainen opetuskeskustelu, niin joskus niinku suuri osa luokasta saattaa innostua semmosesta ihan tosi paljon. Että ne haluaa niinku, ja ne kokoajan kyselee, ja sillee. Semmosestakin oppitunnista, vaikka

sitä ei oo ees ihan hirveesti suunniteltu, nii semmosestakin saattaa tulla semmone, semmonen onnistunu fiilis. H3

Sen lisäksi, että opiskelijat ovat kiinnostuneita, historiantunnin onnistumiseen vaikuttavia tekijöitä on opettajien vastauksissa muitakin. Ne kuitenkin liittyvät tiiviisti opiskelijoiden motivaatioon. Seitsemän opettajista ottaa vastauksissaan esille suunnittelutyön merkityksen oppitunnin onnistumisessa ja kuusi opettajaa miettii, mikä vaikutus onnistumiseen on opettajan omalla motivaatiolla ja keskittyvällä läsnäololla.

Opettajat näkevät huolellisen suunnittelutyön toisaalta oppitunnin onnistumisen kannalta tärkeänä, toisaalta asiana, joka "kipsaa"¹⁵⁹, tekee oppitunnista joustamattoman ja estää opettajaa reagoimasta tunnilla tapahtuviin asioihin ja muokkaamasta tuntia tarvittaessa. Opettajat H1, H2, H3, H5 ja H7 tuovat vastauksissaan esille suunnittelun tärkeyden onnistuneelle oppitunnille. Huolellinen suunnittelu varmistaa opettajien mielestä, että tunnilla on vaihtelua ja mahdollistaa opiskelijoiden oman työskentelyn sekä tuo opettajalle varmuutta. Opettajat H8 ja H6 pohtivat, että liian tarkka suunnittelu ohjaa ja sitoo helposti tunnin kulkua liikaa.

Et totta kai itellä on, jos se tunti on hyvin suunniteltu ja on miettiny, niin sinne menee niinku levollisin mielin ja tietää, että tää varmaan lähtee tästä toimimaan. H1

[...] siihen liittyy jotenki se kiire, ja ei oo ehtiny, ei oo kunnolla valmistautunu, ei oo niinku kattonu sitä hommaa ylhäältäpäin, että onhan tässä nyt erilaisia työvaiheita tässä tunnilla. H7

Ja tota, epäonnistunu tunti yleensä on, sitä mun mielestä, että on liian selväksi miettinyt sen tunnin kuvion, ja sit se ei vaan toimikkaan, pitäis aina olla se improvisoinnin mahdollisuus. H6

Oppitunnin onnistumisen kannalta suunnittelu on opettajien mielestä tärkeää myös siksi, että tunti ja tunnin tehtävät ovat harkittuja ja opiskelijoille selkeitä. Kolme opettajaa¹⁶⁰ mainitsee, että tunnin onnistumisen kannalta on olennaista, että opettaja onnistuu antamaan selkeät ohjeet.

[...] se ohjeiden antohan se tämmöses tehtäväs on ehkä vaikein kohta, mikä yleensä epäonnistuu noin niinku keskimäärin opettajalta. Että vaikka kuvittelee miettineensä valmiiksi ohjeet, niin silti joku asia sekottaa sen ohjeiden antamisen joko ulkopuolelta tai sisäpuolelta [...] H6

Viisi opettajaa¹⁶¹ pohtii vastauksissaan opettajan oman motivaation vaikutusta oppitunnin onnistumiseen. Heidän mukaansa opiskelijoiden

¹⁵⁹ H8.

¹⁶⁰ H5, H6 & H9.

¹⁶¹ H1, H2, H6, H8 & H9.

motivaation herättämiseksi ja säilyttämiseksi on tärkeää, että opettaja itse on kiinnostunut ja on ”pistänyt kaikki peliin”¹⁶². Opettajan innostumisen puuttuminen saattaa opettajien mielestä vaikuttaa oppituntiin opetustilanteessa tai jo suunnitteluvaiheessa.

Mut kyllähän varmaan tunti epäonnistuu sillä tavalla, että jos opettaja menee semmosella asenteella, että hän ei niinku tavallaan kunnioita sitä tilannetta. Että täytyy olla niinku sillai läsnä, ja ottaa se tosis...tavallaan niinku tosisaan se homma, että mun tehtävä on nyt tämä ja sillä tavalla niinku olla täysillä. Kyllä ne oppilaatkin sen aistii, et jos opettaja tekee sitä niinku vähän vasemmalla kädellä [...] H2

No tietysti kyllähän opettajatkin ovat ihmisiä, että jos on huono päivä jotenkin [...] ja sit sä meet jo sellasena kireenä tunnille [...] H1

Opettajien mielestä historiantunnin onnistumisessa osansa on tunnin teemalla, sillä heidän käsityksensä mukaan jotkin aiheet kiinnostavat opiskelijoita enemmän kuin toiset. Joistakin aiheista opiskelijat ovat opettajien mukaan kiinnostuneita jo valmiiksi, joskus kiinnostus syntyy motivoimisen kautta. Opettajien mukaan opiskelijoita näyttävät kiinnostavan eniten lähihistorian, pääsääntöisesti 1900-luvun tapahtumat, joista opiskelijoilla jo valmiiksi on ennakkokäsityksiä. Tällaisia ovat esimerkiksi maailmansodat ja Suomen vaiheet 1900-luvulla.

[...] jos niinku oppilasryhmä on jo valmiiks ollu kiinnostunu ja lähtee siihen aiheeseen mukaan, niin se lähtee sitten hyvin heti tuota homma toimimaan, että kyllä mulle esimerkkinä tuli, kun mä katoin ne kysymykset, niin me käytiin tossa Suomen viimeisiä taisteluja läpi, niin kyllä siel oli muutamia tunteja, jossa porukka oli tavallaan jo valmiiks kiinnostunu. Se on yleensä noi sodat on semmonen aihe, mikä poikia kiinnostaa, ehkä en tiiä miten tyttöjä sitten, mutta semmosiakin poikia, jotka ei muuten oikein jaksa keskittyä sitten. H2

Joskus on niinku tiettyjä aiheita, mis on paljon suurempi epäonnistumisen riski kun jossain toisissa. Siis ne on semmosia, mitkä on vaikee tehdä lapsille tai nuorille kiinnostaviks. [...] aika usein semmoset vähän niinku vaikeet, käsitteelliset asiat, niin on, niinku jotkut vaikka aatteet [...] niin se voi olla vaikee päästä siihen aiheeseen sisään. Ja et, millä ei niinku löyä sitä tarttumapintaa, et miten sen nuoren sais uppoutumaan siihen asiaan, niin semmonen on huono tunti. H3

Niissä kuuden opettajan kertomissa esimerkeissä, joissa kuvaus keskittyy yhteen onnistuneeseen oppituntiin, tunnin työtapana on tarkoituksella suunniteltu opiskelijoita aktivoivaksi toisin kuin opettajajohtoisena alkavalla luentotunnilla. Esimerkeissä kahden opettajan oppitunnit rakentuvat

¹⁶² H8.

opiskelijan tiedonhaun ympärille, yhden opettajan esimerkkinä on pistetyöskentely tunnilla, yhdellä tunneista opiskelijat tekevät dokumentteihin perustuvaa tutkimusta ja yhdellä tunnilla on karttadokumenttiin pohjautuva koko luokan keskustelu. Viimeisen opettajan kuvauksessa onnistunut oppitunti on työtapojensa kannalta monipuolinen sisältäen opettajajohtoista keskustelua, muistiinpanojen tekoa, lyhyen televisiodokumentin ja opiskelijoiden ryhmäkeskustelua.

Edellisiä tuntikuvauksia lukuun ottamatta opettajat eivät juurikaan oma-aloitteisesti puhuneet työtavoista määritellesään onnistunutta oppituntia, vaan ainoa mainittu opetusmenetelmä oli keskustelu. Muuten opettajat keskittyivät pohtimaan opiskelijoiden motivaatioon, omaan suunnitteluun ja asenteeseen sekä tunnin aiheeseen liittyviä kysymyksiä. Halusin kuitenkin selvittää, liittävätkö opettajat keskustelun lisäksi muitakin työtapoja onnistuneeseen oppituntiin, ja useissa haastatteluissa tein opettajille vielä tarkentavan kysymyksen opetusmenetelmien vaikutuksesta onnistuneeseen oppituntiin. Esimerkiksi opettajalta H1 kysyin: ”No tuleeks sulle mieleen siihen onnistuneeseen oppituntiin liittyen, että minkälainen työtapaa yleensä sellaisella onnistuneella tunnilla on?”

Opettajat eivät pitäneet mitään yksittäistä työtapaa oppitunnin onnistumisen kannalta ratkaisevan tärkeänä, vaan onnistunut oppitunti voi heidän mielestään rakentua eri tavoin. Sekä oppituntien kuvauksien perusteella että tarkennetun kysymyksen jälkeisissä pohdinnoissaan opettajat näyttävät olevan sitä mieltä, että monet työtavat ovat historiantunnilla käyttökelpoisia.

No kyl se työtapaa tietysti vaikuttaa siihen, eli se pitää olla jotenki oppilaita aktivoiva, mutta sitte ihan, että yks työtapaa olis hyvä, ja se aina onnistus, niin se, et sekään ei onnistu. Et joskus mä oon tehny jonkun tutkivan, tutkivalla oppimisella, menetelmällä, ja oon sitte huomannu, että no ei siitä tullukkaan oikeestaan mitään, että tota ei se välttämättä. [...] H1

Myöskään mitään materiaaleja kuten alkuperäisdokumentteja opettajat eivät nosta onnistuneen oppitunnin kannalta välttämättömäksi. Tärkeänä he sen sijaan näkevät, että työtapaa tarjoaa mahdollisuuden opiskelijoiden motivoitumiselle, aktiivisuudelle, vuorovaikutukselle, pohdinnalle ja eläytymiselle.

Et ehkä työtavasta vois sanoo, et jotenkin sillä tavalla, et siellä oppilaat ovat itse aktiivisia, niin kyllä se niinkun edesauttaa sitä. H1

[...] historian oppitunnilla jotenkin niinku kun mitä vähemmän itse on äänessä, niin sitä parempi se yleensä on, että jos pystyy tuua sinne luokkaa jotai tai luomaan sellasen ilmapiirin tai tuomaan sellaista aineistoa, josta tota niin niin se keskustelu lähtee liikkeelle, siin oikeesti herää kysymyksiä. Äää herää jotain semmosta niinku tavallaan joku oikeesti semmonen kysymysmihin halutaan löytää vastaus ja se aineisto pystys jotenkin tarjota siihen vastauksia ja sit jos aine, jos ois vähän tilaa mielikuvitukselle ja

luovuudelle ja tavallaan sille eläytymiselle, niin se ois tietysti aina tosi hieno juttu. H5

No äsken me, mulla oli tunnilla semmonen tutkimusmatka Afrikkaan. Siinä niinku ne kiertää semmoset rastit ja jokaiselta rastilta ne tekee sit semmosen raportin et niinku ne on siellä tutkimusretkellä ja ne kiertää niit eri paikkoja Afrikassa, nin se. Jostain semmosesta voi saada semmosen, mikä tuntuu, että ne niinku siirtys sinne historialliseen maailmaan, siis sillee. Et ehkä mä niinku semmosta pitäisin kaikkein onnistuneimpana, missä ne niinku jonteki eläytyy siihen historialliseen maailmaan. H3

Haastatteleman opettajat nostavat siis opiskelijoiden innostuneisuuden ja opiskelun sujuvuuden onnistuneen oppitunnin tärkeimmäksi tekijäksi. Usealle opettajalle oleellista oppitunnin onnistumisen kannalta näyttävät olevan myös opiskelijoiden eläytyminen ja oivallukset. Siten yleisten kuvausten perusteella onnistunut oppitunti ei useimpien opettajien mielestä näytä kaipaavaan ajattelun taitojen opiskelua. Opiskelijoiden motivoituneisuus voi näkyä myös haluna tietää paljon esimerkiksi talvisodasta, jolloin opiskelijat ovat ehkä innokkaampia kuulemaan kiinnostavia tarinoita kuin pohtimaan niiden paikkansapitävyyttä. Kuitenkin opettajien kuvaukset tietyistä omista onnistuneista opetustuokioistaan liittyvät valmiiksi suunniteltuun ja myös ajattelun taitoja harjaannuttavaan työskentelyyn.

7 HISTORIANOPETUKSEN JA KOULUN TEHTÄVÄ

7.1 Historianopetuksen tehtävä

Tässä luvussa esittelen opettajien käsityksiä historianopetuksen ja koulun tehtävästä. Haastatteluissa nämä kysymykset sijoittuivat yhtä poikkeusta¹⁶³ lukuun ottamatta haastattelun loppuun. Tämä saattaa osaltaan selittää sitä, että opettajien vastaukset ovat melko lyhyitä. Näiden historianopetuksen ja koulun tehtävää koskevien kysymysten kohdalla en huomannut opettajien epäröivän tai käyttävän paljoa aikaa pohtimiseen kuten historian ajattelun taitoja tai omaa opetusta kuvatessaan.

Seitsemän haastateltavista on sitä mieltä, että historianopetuksen tehtävä on auttaa opiskelijaa ymmärtämään maailmaa ja omaa paikkaansa osana sitä. Opettajien mielestä historia opettaa ymmärtämään nykypäivää ja näkemään syitä nykypäivän ilmiöille. Heidän mielestään historianopiskelu tukee oman identiteetin ja maailmankuvan kehittymistä, kun opiskelija ymmärtää itsensä, kulttuurinsa ja ympäristönsä muuttuvina, historiallisen prosessin tuloksina ja itsensä kykenevänä vaikuttamaan niihin. Opettajien vastauksissa maailman ymmärtämiseen tarvitaan sekä historian tietoja että taitoja.

[...] musta se niinkun ihmisen tällasen identiteetin luomiseen on yks väline, että tavallaan sen paikkansa hahmottaa tässä ketjussa, että vaikka me olemme yksilöitä tässä nykyisessä yhteiskunnassa, niin emme ole ihan supsahtaneet jostain avaruudesta tänne, että jotakin on, jatkumoitakin, joihinka olemme sitten itse vaikuttamassa. H1

Tää on se kaiken, kaiken niinku lähtökohta jotenki historian opiskelussa, et mitä se niinku mielestäni antaa, että jos lukee tämän päivän sanomalehtiä tai kattoo uutisia tai kuuntelee uutisia, niin kyllä se tosi paljon kehittää sitä, että näkee niitä olennaisia asioita ja sitä, sillä tavalla ymmärtää maailman menoa nykypäivänä. [...]ehkä just niiden taitojen avulla niinkun voi, pääsee syvemmälle ja näkee olennaisempia asioita ja näkee niinkun tarkemmin ja tota just niinkun tämän päivän asioitakin. H2

¹⁶³ Opettajan H4 haastattelu alkoi opettajan omasta aloitteesta historianopetuksen ja koulun tehtävän pohdinnalla.

Historianopetuksen tärkeänä tehtävänä haastatellut pitivät myös sen opettamista, miten ja mistä tietoa historiasta voi hankkia. Tällöin opiskelijalla on myöhemmin mahdollisuus saada tietoa menneisyydestä ja päivittää tietojaan. Opettajan H5 mielestä on tärkeämpää oppia etsimään tietoa kuin muistamaan sitä, sillä historiaa koskevat tiedot ovat muuttuvia. Myös tässä historianopetuksen tehtävässä opettajat painottavat taitojen opettamisen merkitystä tavoitteen saavuttamiseksi.

Eikä se nyt tavallaan oo sitä olennaista että onko se nyt just joku tietty juttu tietääkö ne sen faktan vai sen että miten ne faktat saa selville ja silloin taitojen rooli korostuu tosi paljon. H5

[...] mutta se tiedonhaku, et jos ne niinku jostain tietäs, et mistä ne vois niinku lähteä ettimään siihen historiaan liittyvää, niinku luotettavaa tietoa [...] Nii jos niillä ois sit jonkinlaiset perustaidot siitä, sieltä koulusta silleen, että ne sitte, kun ne innostuu siitä historiasta, nii ne vois sitte, niillä ois jonkinlaisia välineitä käsitellä sitä, niin seki ois jo ihan hyvä. H3

Kolme opettajista¹⁶⁴ nimeää historianopetuksen tehtäväksi myös yleissivistyksen. Heistä kahden vastauksissa yleissivistys nähdään sekä tietojen ja taitojen hallintana. Opettajan H7 vastauksessa yleissivistys historian osalta näyttää olevan vain tietojen hallintaa eli menneisyyden tapahtumien tuntemista.

Mutta sanotaan että siinä on niinku tämä tämmönen yleissivistävyyden, kriittisyyden lisääminen. Se on yhtenä rakennuspalikkana siinä, että tuota, ja nimenomaan se, että tämmösen oman asemansa ymmärtäminen. H8

No se on yleissivistys, se kattaa kyllä sen. Että kyllä se on, meidän pitää vaalia tätä yleissivistystä, se kattaa kaiken tän perinnetiedon siirtymisen, tulkinnan, suvaitsevaisuuden ja kaiken, et kyl yleissivistynyt ihminen ymmärtää maailmaa. H6

Historianopetuksen tehtäviin kuuluu just se, et ihmisille pitäis syntyä näistä opiskeluista sillai riittävä menneisyyden tapahtumien kuva tai sillai, on niinku sellai yleissivistyksen osa, et tietää suunnilleen, et missä järjestyksessä mitäki merkittäviä tapahtumia tapahtunu [...] H7

Historianopetuksen tehtäviä kuvatessaan osa opettajista mainitsee muun muassa työnteon ja vastuun kantamisen opettamisen. Toisin kuin aiemmat opettajien mainitsemat tehtävät, nämä poikkeavat selkeästi vain historian opetussuunnitelmassa asetetuista tavoitteista ja viittaavat laajemmin koko koulun tehtävään.

¹⁶⁴ H6, H7, H8.

Mutta myös semmosen tietyn toimintatavan, semmosen opettelemista, että työnteon opettelemista, että sitä pitäis työskennellä, että sitä niinku saavuttaa jotakin. Siis semmonen korkeampi tavotekin mun mielestä on. H9

Ja sitten, ehkä just toi, että oppilaita pitäis niinkun vähän aktivoida itseäänkin niinkun kantamaan vastuuta, niin siihen suuntakin yrittää jotenkin, että tulevaisu opintoissaan he kantaisivat sitä vastuuta, ja omassa elämässään laajemminkin. H1

7.2 Koulun tehtävä

Opettajien vastaukset kysymykseen koulun tehtävästä olen jakanut neljään eri luokkaan. Ensimmäiseksi opettajien mielestä koulun tehtävä on opettaa opiskelijoita ajattelemaan itsenäisemmin sekä ymmärtämään maailmaa ja tutkimaan sitä.

Koulun tehtävä on antaa niitä apuvälineitä omaan oppimiseen, miten käsittelee sitä tietoa, miten poimii sitä tietoa, mihinkä luottaa, miten tekee johtopäätelmiä, miten oivaltaa. Sellaiseen itsenäiseen ajatteluun sitä yrittää. Itsenäinen ajattelu olis se päätavoite. H7

[...] mut sitte niinku vielä et ne sais niitä eväitä, niinku keinoja ja välineitä tutkii tätä maailmaa, että että tota noi niin, ja elää täs maailmassa. H3

Toiseksi opettajien koululle asettamissa tehtävissä näkyy koulun sosiaalistava tehtävä. Kaksi opettajista käyttää termiä sosiaalistaminen¹⁶⁵, mutta opettajat ilmaisevat samaa asiaa muun muassa sanoilla "kasvattaminen tähän maailmaan"¹⁶⁶ tai puhumalla hyvien kansalaisten kasvattamisesta¹⁶⁷. Keskeisiä asioita opettajien vastauksissa ovat työnteon oppiminen, syrjäytymisen välttäminen sekä kyky vaikuttaa.

[...] että se ymmärtää, miten meidän yhteiskunta toimii, ja mikä sen rooli siinä on, mitä se voi tehdä, jos se oikeesti kokee, että joku asia se on epäoikeudenmukasta, mitä se voi tehdä, jos se haluaa muuttaa jotain. H5

Mutta ehkä tavote ei oo se, et me kasvatettas nuorista tietynlaisia, vaan että me niinkun, vaan me niinkun estettäs niitä niinku olemasta yhteiskunnan kannalta jotenki niinku ei-toivottavaa. Et ei oo tarkoitus se, että kaikista tulis samanlaisia. Mutta kun meillä on niinku semmosia ikäviä ilmiötä yhteiskunnassa. Meillä on väkivaltaa ja meillä on syrjäytymistä ja sellasta, mitkä ihan selkeesti on sellasia niinku ei-toivottavia juttuja, niin et meidän tavote ois niinkun, tavote ois niinku se, et voitais vähentää niitten ilmiöiden esiintymistä. H3

¹⁶⁵ H2, H8.

¹⁶⁶ H6.

¹⁶⁷ H1.

[...] että se koko koulun tehtävä siihen täällä meillä on se, että niistä tulee semmosia aikuisia, että niil on se säännöllinen rytmi ja ne pystyy tekeen töitä, kun ne on oppinu ne työnteontaidot täällä peruskoulussa. H9

Kolmanneksi opettajien mielestä koulun tehtävä on tukea opiskelijaa hänen kasvaessaan aikuiseksi. Opiskelijaa tulee auttaa löytämään vahvuutensa ja ratkaisemaan kysymyksiä omasta tulevaisuudestaan kuten jatkokoulutuksesta ja ammatista.

[...] semmosissa turvallisissa puitteissa antaa nuoren käydä niinkun sitä omaa polkua ja niinkun tulla siksi, mikä hänen niinkun kuuluisi olla. Ja antaa niinku tilaa sille, miten nyt sanois, sille oman ittensä hakemiselle, niin [...] Et sillä tavalla mun mielestä meidän koulun tehtävä on positiivisesti kannustaa nuorta niinkun menemään siihen omaan, kohti sitä omaa aikuisuutta ja tuota. Että nää tiedot ja taidot tulee sitten tavallaan siinä ohessa. Tai sitten ehkä toisena sitten, mukana. H2

Ja ehkä lukioikänen on aika semmonen, pohdiskelee paljon sitä omaa itseä ja omia vahvuuksiaan ja se ois tietysti kiva, et koulu vois niinkun auttaa siinä, löytämään, että mitkä on mun vahvuudet. H1

Neljänneksi opettajat pitävät koulun tehtävänä myös tiedon jakamista, joka liittyy tiiviisti muihin opettajien mainitsemiin koulun tehtäviin. Opettajat pitävät tiedon jakamista tärkeänä, mutta haluavat korostaa enemmän koulun muita tehtäviä. Tiedon jakaminen nähdään ennemminkin välineenä niiden saavuttamisessa.

[...] yleissivistys on edelleen koulun olennainen tehtävä, mut tavallinen koulu, peruskoulu ja lukio, molemmat on kasvatulaitoksia, et kyl mä koen, että niinku tämmönen kasvattaminen tähän maailmaan on vähintään yhtä suuri ja sitten tämmöset erilaiset käytännön taidot. H6

Koulun tehtävä ylipäätään on tietenki opettaa ajattelemaan paremmin, ja siihen tarvii sitten faktatietoja, ja sitten niiden avulla rakentaa omaa ajattelua [...] H7

7.3 Opettajan tehtävä historian oppitunnilla

Historianopettajan tulkinnat historianopetuksen ja koulun tehtävistä vaikuttavat siihen, millaisena hän näkee oman tehtävänsä historian oppitunnilla. Voidaan nähdä, että historianopetuksen ytimessä ovat historian oppimista koskevat tavoitteet, mutta koulu muodostaa historianopetuksen laajemman kehyksen ja asettaa opettajan toiminnalle vaatimuksia. Opettaja H2 näkee oman tehtävänsä kasvattajana, joka historian oppiaineen opettamisen lisäksi ja avulla pyrkii toimimaan ohjaavana aikuisena ja käsittelemään nuorille ajankohtaisia asioita ja ongelmia.

Me painetaan niinkun, mehän ei opeteta niinku tiettyä ainetta, et ite enemmän kun opettajana, mä oon siellä aikuisena ihmisenä läsnä ja pohdin niitä asioita, mitä kuuluu mun oppiaineisiin ja tota tämmöstä, elämän aika suuria, syviä kysymyksiä pohditaan, että tuota kyllä siinä aika paljon semmosta kasvattamista ja ohjaamista ja semmosta, että siihen menee aina aikaa. H2

Haastattelemieni opettajien vastauksissa historianopetuksen ja koulun tehtävät ovat osittain päällekkäisiä. Opettajat mainitsevat itsenäiseen ja kriittiseen ajatteluun, nykyisyyden ymmärtämiseen ja yleissivistävän tiedon jakamiseen liittyviä tavoitteita sekä historian oppiaineen että koulun tehtävää kuvatessaan. Tämä yhteensopivuus on varsin luonnollista, sillä kouluun valikoitujen oppiaineiden on tuettava koulun tehtävää.

Toisaalta opettajien mainitsemat sosiaalistamiseen ja oppilaiden omien vahvuuksien löytämiseen liittyvät tavoitteet erottavat haastatteluvastauksissa koulun tehtävän historian oppiaineen tehtävästä. Opettajat tuovat ne esiin vain koulun tehtävää kuvatessaan. Kuitenkin, kuten esimerkiksi opettajan H2 vastauksesta (yllä) tulee ilmi, historianopetus tapahtuu koulun tehtävien ehdoilla muokkautuen niiden mukaiseksi. Tällainen päättely voi kuitenkin olla liian yksioikoista ja peittää mahdolliset koulun ja oppiaineiden tehtäviin liittyvien käsitysten ristiriidat.

Kuitenkin koulun ja historian oppiaineen tehtävien yhteensovittaminen opettajan työssä on olennainen kysymys historian tieteenalan ja koulun oppiaineen eroja tarkasteltaessa. Muun muassa koulun ja siten myös historian oppiaineen sosiaalistava tehtävä voi osaltaan selittää sitä, miksi opettajien käsitykset historian ajattelun taidoista koulussa eivät ole täysin yhtenevät tieteenalalähtöisten määrittelyjen kanssa. Jatkan tätä pohdintaa myöhemmin luvussa 9.

8 TAITOJEN OPETTAMISEN HAASTEET

8.1 Erilaiset haasteet

Tässä luvussa analysoin haastattelemini opettajien käsityksiä ajattelun taitojen opettamisen haasteista. Opettajien mainitsemista historian ajattelun taitojen opettamiseen liittyvistä haasteista osaan liittyä opetustapahtumaan sen ulkopuolelta vaikuttavia asioita. Nimitän näitä opetustapahtuman kehystekijöiksi¹⁶⁸. Tässä yhteydessä käsittelen kehystekijöitä siitä näkökulmasta, millaisia haasteita ne tuovat opettajien opetukseen. Kuitenkin kehystekijät luovat opetustilanteelle myös mahdollisuuksia, ja samalla kehystekijällä on usein sekä mahdollisuuksia että rajoituksia luova ulottuvuus.¹⁶⁹ Haasteita aiheuttavina kehystekijöinä opettajat puhuvat haastatteluissa ajasta, opetussuunnitelman tavoitteista ja materiaaleista.

Kehystekijöihin liittyvien haasteiden lisäksi opettajat kertovat myös haasteista, jotka nousevat opetustapahtuman sisältä. Tällaisia ovat opettajan omaan ajatteluun ja osaamiseen sekä opiskelijoiden motivaatioon ja osaamiseen liittyvät haasteet. Vaikka olen jakanut analyysissa haasteet opetustapahtuman kehystekijöihin sekä opettajasta ja opiskelijasta johtuviin haasteisiin, on olennaista havaita, että haasteet eivät ilmene opettajien puheessa ja ajattelussa erillisinä. Kehystekijät liittyvät tiiviisti toisiinsa ja vaikuttavat myös opettajien kokemuksiin opetustapahtuman sisäisiin, opettajasta ja opiskelijasta johtuviin haasteisiin. Erityisesti opettajien kokema ajan puute näyttää vastauksissa kytkeytyvän lähes kaikkiin haasteisiin.

8.2 Opetuksen kehystekijät haasteena

8.2.1 Aika

Aika näyttäytyy haastatteluissa tärkeänä resurssina ja jokainen haastatelluista kertoo oman kiireisyytensä aiheuttamista haasteista työssään. Erityisesti ajan puute näyttää vaikuttavan ajattelun taitojen opettamiseen, sillä niihin keskittyvän opiskelijälähtöisemmän opetuksen suunnittelu on opettajien mukaan työlästä ja aikaa vievää. Kun opettajalla jostain syystä on

¹⁶⁸ Ks. Aaltonen 2003, 7. Aaltonen mukaan toinen vaihtoehto olisi puhua kontekstitekijöistä.

¹⁶⁹ Clark & Peterson 1986, 257-258.

työssään kiireistä, historian oppituntien työtapaa vaihtuu usein opettajakeskeisemmäksi.

Monesti että menee helposti ehkä siitä, mistä aita on matalin että tota että nyt mä en ehdi vaan valmistella tätä juttua joten mennään niin että tota että mulla on jotain valmista mitä mä sitte heille tarjoon ja heidän roolinsa on ehkä vähä pienempi. H5

Varsinkin semmonen luennoiminen, helposti jotenkin lipsahtaa. Jos ei ehi suunnitella sitä tuntia. Mut se lipsahtaa tosi helposti, jotenki niinku, mä oon miettiny sitä monesti, emmä osaa siihen, mä oon miettiny sitä monesti, että mistä se johtuu, se monesti on sellanen, että siihen liittyy jotenki se kiire, ja ei oo ehtiny, ei oo kunnolla valmistautunu. H7

Sen lisäksi, että opettajat näkevät taitojen opettamisen haasteena oman suunnitteluaikansa riittämättömyyden, heidän mielestään myöskään historianopetuksen käytössä oleva tuntimäärä ei riitä taitopainotteiseen opetukseen. Mikäli historian ajattelun taitoihin pyritään opetuksessa kiinnittämään huomiota, ei kurssilla ehditä opettajien mukaan kunnolla käymään läpi kaikkia siihen kuuluvia sisältöjä. Lisäksi osa opetusajasta kuluu historian lisäksi laajemmin kasvatukseen.

Et joskus tuntuu, että ois niin kiva, jotenki jakso alottaa aina sillai sinisilmäisesti, et no tässä päästään pohtimaan ja miettimään. Ja sit tajuaa et nyt me ollaan puoles välis ja meillä on viikko jäljellä. Et vetästääs tää toinen puolisko viikossa sitte. H6

8.2.2 Opetussuunnitelman tavoitteet ja ylioppilaskoe

Historian oppitunnilla käytössä oleva aika suhteutuu historianopetukselle opetussuunnitelmissa määrättyihin tavoitteisiin, jotka opettajat kokevat vaikeina saavuttaa annetussa ajassa. Opetussuunnitelmassa asetetuista taito- ja tietotavoitteista opettajat näyttävät tarvittaessa karsivan helpommin taitojen kuin tietojen opettamisesta. Opettajille opetussuunnitelmassa sisällöt näyttävät kertovan siitä, mihin kohtaan kurssia on edetty. Tämä voi johtua sisältöjen tärkeästä asemasta opettajan käsityksessä historianopetuksesta, mutta myös siitä, että sisällöt useimmiten niin opetussuunnitelmassa kuin oppikirjoissa ovat kurssikohtaisia, kun samat taitotavoitteet ovat voimassa kaikilla kursseilla.

Ja tietysti sitte aina silloin, kun jaksot alkaa olla loppuvaiheessa, ja opettajalle tulee kammo, et ei oo käyty sitä eikä tätä eikä tuota [...]. H1

Jos otetaan opetussuunnitelman läpi ja ruvetaan kattoon, et kuinka valtava määrä siel on niinku ihan asioita. Ja sit pitäs vielä opettaa se tulkinta, ajattelukyky, kaikki nää tällaset hienot yleiset jutut siihen päälle. Niin ongelma on yksinkertaisesti siitä, että ei ole aikaa. H6

Opettajien H4 ja H5 mielestä opetussuunnitelmassa ei onnistuta asettamaan ajattelun taitojen opetusta tukevia tavoitteita tai määrittelemään ajattelun taitoja selkeästi. Opettaja H5 kiinnittää huomiota tietojen suureen määrään historian opetussuunnitelmassa, ja pitääkin opetussuunnitelmia tietopainotteisina taitopainotteisuuden sijaan. Muut opettajat eivät ota tällä tavalla kantaa opetussuunnitelman onnistumiseen, mutta kuten totesin, monesti heidän käsityksissään sisältöjen tärkeys näyttää korostuvan. Konkreettisemmat sisältötavoitteet vievät ehkä huomion heikommin määritellyiltä taitotavoitteilta.

Mmmm. Jos katotaan ihan opetussuunnitelmatasoo, niin ei ne hirvittävän hyvin siellä näy. Se on ehkä edelleen vähä hivenen liikaa se semmonen ajatus siitä yleissivistyksestä niinku, mikä sinänsä on hieno asia, mutta sitten sillä voi monesti peittää monia muita asioita, jotka kokee tärkeemmäks. Nii se on edelleen hirvittävän paljon niinku sisältöpainotteista, ei niinkää niinku taitopainotteista. H5

Opetussuunnitelman lisäksi erityisesti lukiossa opettajan työhön vaikuttaa myös opiskelijoiden valmistautuminen ylioppilaskokeeseen. Opettaja H4 olettaa, että ylioppilaskoe ohjaa opettajia opettamaan tietopainotteisesti. Tätä tukee esimerkiksi opettajan H1 vastaus.

Sit se runsas tietoaaines yhdistettynä sitten siihen, että näit oppitunteja on niin tavattoman vähän, jolloin on niinku luonnollista, että opettajat tällasessa koulussa, jossa on esimerkiks ylioppilaskirjotukset, joissa paljon pyritään mittaamaan vain tietoja, niin silloin keskitytään jo peruskoulusta lähtien tietojen opettamiseen, ja taidot jää niinkun vähemmälle. H4

Mut se on vähän, toi ylppärit meidän opetusta ohjaa kuitenkin aika paljon, et sä et voi ihan kaikkia kursseja niinkun... sä tiedät, et ylppärisä tähän pitäs osata vastata nämä ja nämä ja nämä ja nämä ja nämä kohdat, niin tavallaan on helpompi sanoa, et tää täytyy opetella näin.. H1

8.2.3 Materiaalit

Haastattelemani opettajat toteavat, että hyviä valmiita materiaaleja historian ajattelun taitojen opettamisen tueksi on saatavilla vain vähän. Materiaaleja, joista opettajat puhuvat, ovat sekä valmiit tehtävät että sellaiset aineistot, joihin liittyvän tehtävän opettaja tekee itse. Valmiissa tehtävissä historian ajattelun taidot eivät opettajan H7 mielestä tule yleensä oikealla tavalla esiin, vaan "ne niinku jää sillai kevyiks". Tällainen tehtävä ei hänen mukaansa pakota opiskelijaa pohtimaan, vaan ratkeaa liian helposti ja yksiselitteisesti.

Se, että sieltä on aika vähän valmiita oppimateriaalia, et historia taitoja opiskeltais. H4

Sellaisia tehtäviä ei oo kauheen paljon, niinku aika harv, vähän on sellasia tehtäviä, jossa niinku hyvin pääsee käsiks siihen, et joku on niinku epäluotettava lähde, lähteet ei oo luotettavia. H7

Sen lisäksi, että valmiiden tehtävien saatavuus on opettajien mielestä huono, pitävät he monet myös opetuksessa käytettävien alkuperäislähteiden tai historian esitysten etsimistä työläänä.

Ja erityisesti just niitä tällasia niinku historiallisia dokumentteja nii hyvin paljoha niis on riippuvainen näist opettajien materiaaleista. Ei sitte, eipä oikeestaan muualta tuu vastaan sillälaila. Ja hyvin työlästä olis lähteä ettimään jotain alkuperäistekstiä. Joskus aina on tullu kopioitua jostain teoksista, jostain sivuja jostain, vaikka jostain filosofien teoksista tai muita tällai alkuperäisteoksia mitä löytyy, mutta se on aika niinku kuitenkin vähästä verrattuna siihen, että pitkälti opettajien materiaaleista poimii niitä dokumentteja. H7

Opettajien vastauksissa esimerkit materiaalien opetuksen aiheuttamista haasteista liittyvät yleisimmin niiden määrään, saatavuuteen ja käytettävyyteen. Opettaja H5 pohtii kuitenkin myös sitä, miten hän laatii kiinnostavasta ilmiöstä ja siihen liittyvistä dokumenteista hyviä materiaaleja oppitunnille. Toisin kuin useimmat haastattelemani opettajat, opettaja H5 kertoo laativansa paljon opetusmateriaalia myös itse. Kuitenkin myös hänen on käytettävä aikaa aineiston etsimiseen ennen niiden työstämistä opetuskäyttöön sopiviksi.

Mutta sanotaa, että niinku isoin haaste on se, että löytää riittävän hyviä, mutta myös riittävän kiinnostavia aineistoja, joista niinku sitten niitä historian taitoja voi lähtee hakemaan. Siis maailma on täynnä kiinnostavia ilmiöitä ja kiinnostavia tapahtumia, mut se et miten se tuodaan riittävän konkreettisesti sinne tilaan, sinne luokkahuoneeseen. Se on aina haaste. H5

Opettajien H5 mielestä yksi historian ajattelun taitojen opettamisen haaste on se, että valmiissa opetusmateriaaleissa ohjataan edelleen tietojen opettamiseen tai ei ainakaan onnistuta tarjoamaan opettajalle riittävää tukea taitojen opettamiseen. Hän on sitä mieltä, että taitojen osalta opettajalle hyödyllisen materiaalin tuottaminen on opetusmateriaalin valmistajille vaikeaa. Tämä tarkoittaa hänen näkemyksensä mukaan sitä, että opettajan on tukeuduttava taitojen opettamisessa enemmän omaan näkemykseensä kuin oppikirjojen apuun. Kuitenkin useimmat haastattelemani opettajat opettavat ajattelun taitoja käyttäen valmiista oppimateriaalista valikoimiaan materiaaleja.

Mutta tota jos ei se opettaja ota siinä vahvaa roolia, niin ei ei ne tuu esiin. Siis jos noudatetaan tosi tarkasti esimerkiks sitä runkoa, vaikka minkä eri oppikirjavalmistajat tai opetusmateriaalin tuottaja tuo. Ei sitä siellä sitä

näkökulmaa juuri tuu, koska se on hirveen vaikee esittää et sulle annetaan joku materiaali, et tämä niinku opettaa historian taitoja. H5

8.3 Opiskelijoista ja opettajasta johtuvat haasteet

8.3.1 Opiskelijan motivaatio ja motivointi

Kaikki haastatellut opettajat pitävät tärkeänä opiskelijoiden kiinnostusta ja innostumista historian oppiaineesta. Kiinnostumisen puute nähdään haasteena niin historian oppimiselle yleensä kuin erikseen historian ajattelun taitojen oppimiselle. Useimmat opettajat pitävät motivointia vaikeana. Monen opettajan mielestä historian oppiaine on opiskelijoiden mielestä vähemmän kiinnostava kuin esimerkiksi yhteiskuntaoppi.

Ja sitten tietysti se toinen, mikä tähän läheisesti liittyy, että se aine jostakin syystä ei kiinnosta. Tai siis lyödään niinku hanskat tiskiinkin, tää on semmonen, että jos sattuu siinä ryhmässä olemaan. Joutuu niinku tavallaan sitä vastaan taistelemaan, yrittää jollaki perusteella sen, että ehkä tota tästä kuitenkin on jotakin hyötyä tuota, tai sanotaan hyötyä tai jotakin järkee tässä touhussa, mitä me nyt tehhään. H8

Mä en oikein tiedä miks, mut selkee trendi on, et yhteiskuntaoppi kiinnostaa kokoajan enemmän meidän aineista. Historian, joku siellä, emmä tiä onko se aika vai mikä, jollaki lailla täs ajassa niinkun tämä hetki ja tulevaisuus on kiinnostavampia kun sitten se, mitä on tapahtunu aikasemmin. Joka tekee täst historian ajattelusta aika vaikeeta, kun jos ei se kiinnosta, mitä siel on tapahtunu, niin miten sen sit voi ymmärtää. Ja miten sitä sitte taas voi opiskella. H6

Toisaalta opettaja H5 näyttää säästyvän yhtä suurilta motivoimisongelmilta kuin moni muu haastateltava. Hänen koulussaan moni opettaja opettaa samalla tavoin kuin hän, eikä hän ole omien sanojensa mukaan ainoa, joka keskittyy ajattelun taitojen opettamiseen. Hän pitää historiaa opettaja H4 tavoin opiskelijoita kiinnostavana.

Totta kai, jos mä olisin ainut, joka opettaa jotenki eri tavalla, mitä se nyt ikinä sit tarkottaakaan, niin totta kai silloin ois varmasti isompi muutosvastarinta. [...] Motivointiin on kiinnitettävä huomiota, mutta sanotaan, että en mä sitä koskaan oo ylivoimaseks kokenu, et historia sinänsä, kun sitä ei liikaa niinku sensuroi, eikä liikaa rajaa niitä, se on itsessään jo kiinnostavaa. H5

Haastatellut opettajat kokevat, että opiskelijan motivaatio koulussa voi kohdistua moneen asiaan. Tästä syystä opettajan ja historian oppiaineen on kilpailtava opiskelijan kiinnostuksesta.

Ja sitten ehkä myös tän tietotekniikan myötä on tullu sitte semmonen, tai emmä tiä onks se siitä, mutta, no tavallaan siitäkin osittain, et siitä oppilaan mielenkiinnosta täytyy kilpailla eri tavalla, et kokeeks se oppilas sen

opetuksen ja tunnin mielenkiintoseks vai onko mielenkiintosempi se kännykkäpeli mitä se pelaa siellä pulpetin alla. H1

Mutta sittehän siel on tietysti, joo, se on aina sitte vähän seki, että on niitä, jotka ei oo yhtään kiinnostuneita ja ne haluais vaan sitä viihdettä ja semmosta niin. H2

8.3.2 Opiskelijan viitseliäisyyden puute

Motivaation puutteeseen tiiviisti liittyvä haaste on opiskelijoiden yritteliäisyyden ja omatoimisuuden puute. Opettajien mielestä opiskelijat antavat helposti periksi eivätkä viitsi juurikaan nähdä vaivaa oppiakseen. Tämä korostuu taitojen opettamiseen liittyvissä tehtävissä, joissa opettajat odottavat opiskelijoilta keskittymistä esimerkiksi lähdetekstin lukemiseen, tulkintaan ja pohdintaan.

Ja se on ehkä semmone, en mä tiä, onko se aina ollu näin nuorilla, mutta ainaki nykykuorilla on aika voimakkaasti se, et ei kannata nähdä vaivaa, et kyl se sen kohta kuitenkin kertoo, et semmone ajattelutapa on, ei kaikilla, mut osalla se on. On, et vaikka millasia kuperkeikkoja tekis siel edessä, niin omatoimisuus on, jos ei ny mahdotonta, niin vaikeeta ainaki löytää. H6

Ja sitten, sitten jotenki tota kun niillä kuitenkin aika harvalla on sitä viitseliäisyyttä sit sillee niinku että tietoa monista lähteistä. Jos tehdään vaikka jotain ryhmätyötä, missä niinku pitäis että tietoo jostain lähteistä. Niin ne ottaa niinku hirveen mielellään sen mitä ensimmäisestä, et tästä löytyy jotain tähän liittyvää. Eikä ne sitte niinku yritäkkää että, et löytyskö se sama jostain toisesta lähteestä tai löytyskö siitä toisesta lähteestä jotain, mikä niinku vähän kumoais. H3

8.3.3 Opiskelijan heikot ennakkotiedot ja -taidot sekä käsitykset

Opettajat näkevät myös opiskelijoiden heikot ennakkotiedot ja -taidot haasteena historian ajattelun taitojen opettamiselle. Opettajien mukaan monella oppilaalla on vääristynyt kuva historian tiedonluonteesta, ja he pitävät historian tietoa faktatietona. Tällöin he opettajan H4 mukaan pyrkivät ja tyytyvät historiaa opiskellessaan oppimaan faktoja, jolloin taitojen opiskeleminen ei näyttäydy kiinnostavana.

Mutta monelle lukiolaiselle on kauhaa moni asia kauhee järjestäytyntä että tää menee näin ku fysiikassa voidaan sanoa yksittäinen vastaus tai matematiikassa, niin kyllä tässäki pitää pystyä antaa, jotenka oletan että heille monille historia on nimenomaan faktoja, jotka vaa menee peräkkäin. Ja sitte kun niille sanoo toteaakin, että ei se välttämättä et se on vaan tulkintaa ja sit se on semmone kauhee et miten nii, että se on tapahtunutta että eihä se oo voinu tapahtua mitenkää eritavalla mutta että siihen pääseminen on pitkä prosessi. H5

Se on yks ongelma meidän oppiaineessa, et oppilaat on omaksunu koulun tietokäsityksen, tietopainotteisen tietokäsityksen, missä on esimerkiksi kielissä oikein muistettu sana, oikein kirjoitettu sana, oikein jäsennetty lause, eli et on olemassa tällainen oikea. Muut on vääriä. Ja sitten tää erilaisten käsitysten tunnistaminen ja niiden esittäminen, tällaset taitotavoitteet tietysti jää vähemmälle, kun tyydytään siihen yhteen oikeaan. [...]sanoisko, että oppilailla, ne vois ehkä olla hyvinkin olla kiinnostuneita, ehkä enemmänkin niistä (*taidoista*)¹⁷⁰, jos oppilaiden koulukäsitystä ei niin dominois se tietojen oppiminen. H4

Opettajien mielestä myös ”faktatiedon” puute menneisyydestä voi olla ajattelun taitojen opettamisen esteenä. Moni opettajista näyttää olevan sitä mieltä, että mikäli opiskelija ei tiedä menneisyydestä tarpeeksi, on taitojen oppiminenkin vaikeaa.

Et yhteiskuntaopissa on todella helppo synnyttää keskustelua. Koska niillä on jo pohjatieto siitä. [...] Mut ei, ei voi tehdä sellasesta perus historian osa-alueesta, josta kukaan ei tiedä mitään niin keskustelua. Ennen kun sitä on opetettu jollain lailla, käyty jotenkin läpi, luettu tai mitä vaan. [...] Pitää ensin saada pohja, itse asiassa pitää saada aika hyvä pohja. [...] Mutta totta kai sitten, kun mennään eteenpäin, sit voidaan ajatella tätä tutkimuksellista otetta [...] H6

[...]joittenkin kans me ei käydä, me ei katota suunnilleen mitään tällasta lähdeaineistoo tai muuta vaan niinku yritetään rakentaa vähän yksinkertaisista palasista jotain kuvaa siitä, mitä menneisyydes on tapahtunu, et se aina riippuu siitä, siitä opiskelijan lähtötilanteesta, että pitää niinku rakentaa, pitää olla jonkinlain niinku käsitys menneisyyden tapahtumista ja niistä sanoista, millä se rakennetaan se menneisyyden kuva, sitten sen päälle voi ruveta rakentaa niinku tällasten historian taitojen kanssa toimimista ja. H7

8.3.4 Erilaiset opiskelijat ja eriyttäminen

Opettajien vastauksissa lukutaidon ja erityisesti luetunymmärtämisen ongelmat nähdään vakavana haasteena historian ja erityisesti ajattelun taitojen oppimiselle. Mikäli lukeminen on hankalaa, myös kaikenlaisten tekstien tulkitsemisesta tulee vaikeaa. Opettajien havaintojen mukaan lukemisen ongelmat opiskelijoilla ovat lisääntyneet.

Mutta noissa taidoissa varmaan ihan niinku semmonen luetunymmärtäminen, että tuntuu, että miten voi olla, että suomenkielinen teksti, eikä siitä saada yhtikäsmittää irti, et se on niinku, ihan käsittämättömälle tuntuu. Et vaikka se ei vaatis niinkun tavallaan sen aikakauden historian tuntemusta, et siin ei oo mitään semmosii kummallisia käsitteitä tai jotenkin rivien väliin piilotettua tietoo [...] H1

¹⁷⁰ Tutkijan tarkennus.

Niin sit jos se lukutaito on kovin heikko, niin silloin se lähdekritiikin oppiminen on tosi hankalaa. Koska, koska niinku ne tekstit hirveen helposti niinku tuntuu neutraaleilta, mitä ne ei sit välttämättä kuitenkaa oo, et niis on jotain tiettyjä vaikutteita sit kuitenkin siit, jostaki tietystä ajatusmaailmasta. Niin se sitte, se sit vaikeuttaa sitä, että sillohan ei synny sellasta tarvetta etsiä sellasta täydentävää, tai mahdollisesti sellasta vastakkaista tietoa aiheesta. H3

Toisaalta historianopetuksen yhteydessä voidaan puhua myös lukutaidosta merkityksessä, jossa se tarkoittaa tutkijan taitoa lukea ja tulkita historiallisia dokumentteja. Tällaiseen lukutaitoon liittyvät kaikki historian ajattelun taidot. Nähdäkseni opettaja H6 puhuu tämäläisistä lukutaidosta seuraavassa aineistolainauksessa. Tässä tapauksessa opiskelijan vaikeudet tulkita dokumenttia eivät perustu välttämättä niinkään lukutaidon vaan historian ajattelun taitojen kehittymättömyyteen. On selvää, että alkuperäisdokumenttien ja useiden historian esitysten lukeminen ja tulkitseminen on vaikeaa ilman tällaista lukutaitoa.

Niin se on ihan, vaikka se on ihan ilmiselvästi siinä tekstin niinku aikuisen luettavaks, niin sit kun noi jotkut ei tajuu ollenkaa, et missä se, mitä täällä on erikoista, vaik se, puhutaan jostain kurjista matelioista ja tämmöstä näin, et ne, sen on vaikeeta, ei ne nää sitä ihmistä siellä puhumassa jossaki Tampereen torilla niinku että ei sitä jännittyneisyyttä sillä lailla, että. H6

Opettajien mukaan opiskelijoiden ennakkotiedot ja -taidot historiassa ovat hyvin erilaisia ja aiheuttavat opettajan opetustyön suunnitteluun ja toteutukseen haasteita. Opetukselta vaaditaan eriyttämistä, mitä muun muassa opettaja H7 pitää haastavana sekä ajan että omien taitojen puutteen vuoksi.

No just tämä, että kun oppilaat on niin erilaisia, niin se on just se haaste, kaikkein haastavin ehkä. Niitten erilaiset kiinnostukset ja se taso, mistä ne lähtee. H8

Et kyllä mä huomaa, et ei mul oo niinku, mä en osaa niitä ketkä vähän tipahtaa kelkasta, niin en mä osaa niitä sitten niin hyvin tukea kun ehkä pitäis. Tai en tiedä. Siinä koen kyllä semmosta, et [...] Monesti se on vähän niinkin, et se on niin kerta kaikkiaan hektistä ja siin ei taho olla aikaa sitten tota siinä tunnissa tukea sitten niitä, jotka tarvii erityistukea. H7

8.3.5 Taitojen mittaaminen

Opettajat H4 ja H5 pohtivat haastatteluissaan myös, että tietoja menneisyydestä on helpompi mitata ja arvioida kuin ajattelun taitoja. Opettaja H4 korostaa opittua koekäytäntöä, jossa sisältöjen mittaaminen korostuu. Opettaja H5 pitää taitojen arviointia vaikeampana kuin sisältöjen opettamista.

[...] toki niinku sitä on monesti kauheen vaikee mitata, että oppiko ne nyt sen tietyn historian taidon, mutta jonkinlaisia niinku viitteitä siitä täytyy yrittää hakee. H5

[...] sit jos ei niitä niinku mitata, koekäytäntö on yks, mikä rajoittaa taitojen oppimista. H4

9 HISTORIANOPETUKSEN MAHDOLLISET RISTIRIIDAT

9.1 Ajattelun taitojen opetuksen haasteet aiemmassa tutkimuksessa

Tähän mennessä olen esittänyt, millaisia käsityksiä haastatteleillani opettajilla on historian ajattelun taidoista ja niiden opettamisen haasteista sekä historian ja koulun tehtävästä. Lisäksi olen tarkastellut opettajien käyttämiä opetusmenetelmiä ja heidän käsityksiään niistä. Näitä opettajien käsityksiä ei kuitenkaan voi ymmärtää erillisinä, vaikka ne analyysivaiheessa voi erottaa. Kuten Rähä ja Moilanen toteavat, merkitykset limittyvät toisiinsa ja asiat saavat merkityksensä suhteessa muihin asioihin, kokemuksiin ja näkemyksiin¹⁷¹. Tämä on keskeistä tässä luvussa, jossa pyrin tekemään yhteenvetoa haastatteluvastauksista ja ymmärtämään ajattelun taitojen opetuksen haasteita haastattelemini historianopettajien opetuksessa. Aloitan tarkastelemalla aiempaa ajattelun taitojen opetuksen haasteita koskevaa tutkimuskirjallisuutta.

Aiemmissa tutkimuksissa ajattelun taitojen asemaa historianopettajan opetuksessa on selitetty kolmesta eri näkökulmasta. Muun muassa Westhoff ja Polman sekä Monte-Sano ovat tutkimuksissaan kiinnittäneet huomiota opettajan omiin historian ajattelun taitoihin. He toteavat, että opettajan oma tieteenalan hallinta toimii perustana opetukselle. Ne opettajat, joiden historian ajattelun taitojen hallinta on vahvaa, osaavat laatia opiskelijoiden ajattelua kehittäviä tehtäviä ja tukea opiskelijoiden työskentelyä oppitunnilla paremmin kuin kollegansa. Toisena välttämättömänä ehtona ajattelun taitojen onnistuneelle opetukselle tutkijat kiinnittivät huomiota opettajan pedagogisiin taitoihin ja opiskelijoiden käsitysten tuntemiseen.¹⁷²

Levstik ja Barton pitävät opettajan omia käsityksiä koulusta ja opettajan tehtävästä mahdollisina ajattelun taitojen opetuksen esteinä. Heidän mukaansa opettajat saattavat nähdä tärkeimpänä tehtävänä historian oppitunnilla sisältöjen opettamisen ja oppituntitilanteen hallinnan eli opiskelijoiden toiminnan kontrolloinnin, jolloin opiskelijälähtöiselle toiminnalle ei ole sijaa.¹⁷³ Levstik ja Barton kiinnittävät tässä huomiota historianopetuksen kahteen tasoon: kyse on sekä tavoitetasolla opettajan halusta opettaa ajattelun taitoja että opetuksessa oikeiden työskentelytapojen valinnasta ajattelun taitojen oppimiselle.

¹⁷¹ Moilanen & Rähä 2001, 44-45.

¹⁷² Westhoff & Polman 2002; Monte-Sano 2011.

¹⁷³ Levstik & Barton 2003, 359.

Omassa tutkimuksessaan Cochran selittää ajattelun taitojen paikkaa historianopettajan opetuksessa opetuksen kehystekijöillä. Hänen mukaansa opettajan osaamisella on tärkeä rooli, mutta usein koulussa konteksti estää opettajaa opettamasta taitopainotteisesti. Tämä johtuu Cochranin mukaan opetussuunnitelman ja arviointien keskittymisestä sisältöihin, opettajan työn eristyneisyydestä ja tuen puutteesta, vähäisestä suunnitteluajasta etenkin uran alussa, tietokeskeisen ja konservatiivisen ilmapiirin aiheuttamasta motivaation puutteesta sekä opettajien omasta uupumisen pelosta. Siksi Cochranin mielestä opettajalta vaaditaan vahvaa motivaatiota ja visiota taitopainotteisen opetuksen toteuttamiseen. Hänen mukaansa monet opettajat valitsevatkin helpomman tavan selvitä työstään ja mukautuvat jo valmiisiin käytäntöihin luopuen taitopainotteisesta opetuksesta.¹⁷⁴

Aiempien tutkimusten mukaan historian ajattelun taitojen opetuksen haasteita voivat olla siis puutteet opettajan omassa tieteenalan ja pedagogisten taitojen hallinnassa tai opettajan opetukselleen asettamissa tavoitteissa sekä useat tekijät opetuksen kontekstissa. Tässä tutkimuksessa tarkastelen näistä lähinnä haastateltujen opettajien käsityksiä opetuksen tavoitteista ja opetuksen kehystekijöistä. Monte-Sano sekä Westhoff ja Polman ovat omassa tutkimuksessaan käyttäneet monipuolisia aineistonkeräystapoja ja oppineet tuntemaan tutkittaviaan pitkän tutkimusajanjakson aikana, jolloin heidän on mahdollista arvioida opettajien omia taitoja¹⁷⁵. Oman tutkimukseni näkökulma ajattelun taitojen opettamisen haasteisiin on kuitenkin ollut erilainen ja siksi en voi sanoa juuri mitään haastateltavieni omien taitojen vaikutuksesta ajattelun taitojen opetukseen. Kuitenkin on selvää, että opettajien omat taidot vaikuttavat tutkimieni käsitysten taustalla. Opetuksen kehystekijöiden ja opettajien opetukselleen asettamien tavoitteiden tarkasteluun palaan useasti tämän luvun aikana.

Rantala on provokatiivisesti esittänyt kansallisen suurkertomuksen edelleen olevan esteenä ajattelun taitojen opettamiselle¹⁷⁶. Kuitenkaan haastattelemini opettajien vastauksia ei juurikaan mielestäni voi ymmärtää suurkertomus-tiedonluonne -jaottelun kautta. Vaikka opettajat puhuvat historianopetuksen identiteetin rakentumista tukevasta tehtävästä ja hyväksi kansalaiseksi kasvattamisesta, heidän vastauksensa eivät näytä sisältävän ajatusta yhden ainoan kertomuksen levittämisestä tai isänmaallisuuden vahvistamisesta. Suurkertomuksen toistaminen ei haastatteluaineistossani näyttäydy haasteena ajattelun taitojen opettamiselle. Vaikka suurkertomus-tiedonluonne -vastakkainasettelu opettajan valintojen selittäjänä on melko näkymätön haastattelemini opettajien vastauksissa, on niistä tunnistettavissa muita ristiriitoja tai valintatilanteita.

Seuraavaksi tiivistän tulkintani ajattelun taitojen paikasta haastateltujen historianopetusta koskevissa käsityksissä kolmen käsiteparin avulla, joilla kuvaan opettajien työssään kohtaamia ristiriitatilanteita.

¹⁷⁴ Cochran 2010, 153-192.

¹⁷⁵ Ks. Monte-Sano 2011, 260-264; Westhoff & Polman 2002, 7-10.

¹⁷⁶ Rantala 2008, 4.

Käyttämäni käsiteparit ovat historian tiedot ja taidot, opettajan ja opiskelijan rooli sekä historiantutkijan ja maallikon taidot. Tarkoitukseni on tarkastella sitä, millaisia ristiriitoja ajattelun taitojen opetukseen voi liittyä.

9.2 Tiedot ja taidot

Kuten olen jo todennut, historian osaamista ja opettamista on viime aikoina kuvattu usein käsitepareilla tiedot ja taidot sekä sisällöt ja ymmärtäminen. Jaossa tietoihin ja taitoihin on kyse historian osaamisen kahdesta toisiinsa linkittyvästä ulottuvuudesta¹⁷⁷, joita ei yleensä ole mielekästä erottaa toisistaan, sillä molempia tarvitaan niin tehokkaassa muistamisessa kuin ymmärtämisessä¹⁷⁸. Kuitenkin tietojen ja taitojen tarkastelu erillään on tutkimuksissa ja keskusteluissa mahdollistanut huomion kiinnittämisen historian osaamisen molempiin puoliin ja erityisesti taitoihin. Samalla on syntynyt harhaanjohtava vakiintunut puhetapa, jossa taitoja ja tietoja ei aina määritellä tai tuoda esiin niiden liittymistä toisiinsa. Myös minä erotin tiedot ja taidot toisistaan haastattelukysymyksissäni kysymällä erityisesti ajattelun taitojen opetukseen liittyviä asioita. Samoin tieto- ja taitotavoitteet ovat erillään opetussuunnitelmassa.

Jaottelu tietoihin ja taitoihin on olennainen myös opettajien kuvatessa opetustaan. Osittain tietojen ja taitojen erottumista opettajien puheessa on pidettävä vallitsevan puhetavan ja tutkimusasetelmani tuomana ongelmana. Ei ole siis mielekästä ymmärtää opettajien tapaa puhua erikseen tiedoista ja taidoista tässä aineistossa opettajan ymmärtämättömyytenä historian osaamisen luonteesta. Kuitenkin opettajien kuvauksissa tämä teoreettinen jako näyttää siirtyvän myös opetukseen. Taitojen ja tietojen opettaminen erotetaan usein toisistaan.

Useimmat haastattelemani opettajat pitivät taitojen hallintaa tietojen oppimista tärkeämpänä. Tällaisissa kommentteissa tietojen ja taitojen erottaminen toisistaan näkyy opettajien vastauksissa selvästi. Luultavasti myös esittämäni haastattelukysymykset osaltaan kannustivat opettajia tällaisiin linjauksiin taitojen ja tietojen suhteesta heidän opetuksessaan. Opettaja H7 ei pidä taitojen opettamista kurssien kannalta keskeisimpänä, mutta myös hän erottelee vastauksessaan tietojen ja taitojen opiskelun toisistaan.

Ja silloin monesti korostuu pikemminkin taidot kun tiedot koska ne tiedot on monesti ehkä ne on muuttuvia, ne on myös sellaisia faktoja, joita voi etsiä jostain. H5

Että siel on ne tiedolliset tavoitteet ja sitten taitotavoitteet. Niitä taidollisia tavoitteita jakaa sitte niinku eri osiin, just tiedon käsittelyn taidot, sit siel on sellanen historiallisen ymmärtämisen taidot, ja ja tavallaan ne on ne. Ja sen on

¹⁷⁷ Esim. Virta 2002, 35-39.

¹⁷⁸ Virta 2002, 39.

niinku yks osa, että voisko ajatella, että niinku yks neljäsosa, tai kolmasosa siitä kurssista, tai siitä oppimismäärästä on niitä taitojen opettelua. H7

Opettajien vastauksissa tulee esille myös toisenlainen tietojen ja taitojen hierarkia historianopetuksessa. Monet opettajat näyttävät ajattelevan, että tiedot on opetettava ensin, jotta taitoja voidaan oppia. Esimerkiksi opettajien H6 ja H7 mielestä tietojen osaaminen toimii pohjana taitojen harjoittelulle. Myös opettajat H1 ja H2 kertovat, että tunneilla edetään tietojen opiskelusta soveltavaan taitojen harjoitteluun ja samanlainen etenemisjärjestys näyttää olevan tavallinen useimpien opettajien tunneilla.

[...] joittenkin kans me ei käydä, me ei katota suunnilleen mitään tällasta lähdeaineistoo tai muuta vaan niinku yritetään rakentaa vähän yksinkertaisista palasista jotain kuvaa siitä, mitä menneisyys on tapahtunu, et se aina riippuu siitä, siitä opiskelijan lähtötilanteesta, että pitää niinku rakentaa, pitää olla jonkinlain niinku käsitys menneisyyden tapahtumista ja niistä sanoista, millä se rakennetaan se menneisyyden kuva, sitten sen päälle voi ruveta rakentaa niinku tällasten historian taitojen kanssa toimimista ja. H7

Kuten tunneilla, myös kurssitasolla taitojen opettaminen usein näyttää seuraavan tietojen opettamista. Erityisesti kaikille pakollisilla kursseilla opettajat panostavat tietojen opettamiseen ja heille on tärkeää ehtiä käydä kaikki opetussuunnitelmassa määritellyt sisällöt läpi. Syventävät kurssit puolestaan tarjoavat opettajien mielestä mahdollisuuden keskittyä ajattelun taitoihin ja historian tutkimiseen. Joissakin haastattelemieni opettajien kouluista on myös erikseen historian syventävä tutkimuskurssi. Kuitenkin opetussuunnitelmassa ajattelun taidot ovat vahvasti esillä yleisinä tavoitteina ja arvioinnin kriteereinä kaikessa historianopetuksessa. Lukion opetussuunnitelman perusteissa ajattelun taidot näkyvät myös kurssikohtaisissa tavoitteissa.¹⁷⁹

Ja syventävissä kursseissa erityisesti tämä oma tekeminen olis se, mitä tuota niille annetaan painoo. H8

Sit se riippuu, meil on nää kurssit, historia kuus, se on hyvin erityyppinen kurssi et se tää kulttuurien kohtaaminen, Euroopan ulkopuolisten kulttuurien kurssi, jonka idea nyt jo kurssina on se, et niinku opitaan niis muista kulttuureista ja oltais sit suvaitsevaisia niitä kohtaan, tällä lailla. [...] Et se menee sit jo vähä tonne etnologia, vähä niinku tällasen puolelle sit jopa niinku, no eripuolille, mutta. Mut ehkä siellä korostuu sit nää historian, just tää tulkinta kulttuurin toiminnasta, sitte myöskin analyttisyys, ja omat mielipiteet, sen muodostaminen, tämmöset rupee tuleen. H6

¹⁷⁹ Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 222-226; Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003, 176-182.

Haastattelemani opettajat pyrkivät purkamaan jakoa tietoihin ja taitoihin opettaessaan ajattelun taitoja kuten lähdekritiikkiä tai tuodessaan esille tiedon tulkinnallisuutta. Kuitenkin näyttää siltä, että usein opetuksessa osaa tiedosta käsitellään faktatietona ja osaa tiedosta sellaisena, johon opiskelijan toivotaan suhtautuvan kriittisesti. Muun muassa oppikirjan teksti on opettajien vastauksissa faktatiedon asemassa sisältöjä opiskeltaessa, kun taas lähdekritiikkiä ja muita taitoja harjoitellaan alkuperäislähteiden tai muiden dokumenttien avulla tietojen opiskelun jälkeen. Näin taitojen harjoittelu saattaa rajoittua opetuksessa tiettyihin tehtäviin ja hetkiin oppitunnilla eikä ulotu kaikkeen menneisyyttä koskevan tiedon käsittelyyn.

Tietojen ja taitojen erottaminen toisistaan opetuksessa on ristiriitaista taitojen oppimisen kannalta, sillä se antaa historiasta kuvan osittain valmiina ja varmana. Jotkut opettajat kertovat tunneiltaan myös esimerkkejä, joissa raja tietojen ja taitojen opiskelun välillä näyttää katoavan ja historian tiedonluonne on esillä koko työskentelyn ajan. Esimerkiksi opettajan H1 kuvaus tutkivan oppimisen käytöstä ja opettajan H5 käyttämä Tollundin mies -harjoitus näyttävät, että osalla tunneista tiedot ja taidot limittyvät opetuksessa¹⁸⁰. Tämä tapahtuu näissä esimerkeissä pitkäkestoisessa opiskelijälähtöisessä työskentelyssä, jossa opiskelijat etsivät vastauksia joko opettajan antamiin tai itse asettamiinsa kysymyksiin. Tällaiset oppimistilanteet ovat kuitenkin vielä harvinaisia useimpien haastattelemini opettajien tunneilla. Opettaja H5 kertoo käyttävänsä paljon tällaisia työtapoja ja myös opettajat H1, H3, H4 ja H8 suunnittelevat välillä tunneilleen pitkiä tuokioita, joissa opiskellaan yhtä aikaa sekä tietoja että taitoja.

9.3 Opettajan ja opiskelijan rooli

Sekä tietojen että taitojen syvälinen oppiminen vaatii opiskelijan omaa aktiivista opiskelua¹⁸¹. Historian ajattelun taitojen opiskelussa tämä tarkoittaa esimerkiksi sitä, että opiskelija tulkitsee ja vertailee lähteitä, keskusteleo tekemistään tulkinnoista, tekee kysymyksiä ja etsii niihin vastauksia¹⁸². Tällainen työskentely vaatii joustavuutta opiskelijan ja opettajan perinteisinä pidettyihin rooleihin, joissa opettaja nähdään tiedon siirtäjänä ja opiskelija sen melko passiivisena vastaanottajana¹⁸³.

Opettajan perinteiseen rooliin ja opettajajohtoiseen historianopetukseen liitetään leimallisesti opiskelijaa passivoivina työtapoina luennointi, yhdessä lukeminen sekä muistiinpanojen kirjoittaminen. Kuitenkin haastattelemini opettajien vastauksissa esimerkiksi luennointi saattaa sisältää pohdintaa, keskustelua ja tilaa opiskelijoiden mielipiteille kun taas opiskelijan oma työskentely voi pelkistyä kritiikittömäksi tiedonhauksi ja vastaamiseksi opettajan esittämiin täsmällisiin kysymyksiin. Opiskelijan ja opettajan aktiivinen tai passiivinen rooli eivät siis tutkimusaineistossani

¹⁸⁰ Ks. viite 157 s. 57-58.

¹⁸¹ Ks. esim. Bransford ym. 2004, 21-27; Woolfolk 2007, 343-350.

¹⁸² Wiersma 2008, 111.

¹⁸³ Cochran 2010, 8.

välttämättä liity tiettyihin työtapoihin. Tällöin opettajan opetuksen ja siinä vallitsevien roolien kuvaaminen pelkästään työtapoja nimeämällä kyseenalaistuu. Lisäksi ajattelun taitojen opiskelun liittäminen kaikkeen opiskelijan aktiiviseen työskentelyyn tulee ongelmalliseksi.

Haastattelemani opettajat opettavat historian ajattelun taitoja lyhyt- ja pitkäkestoisten harjoitusten avulla. Esimerkiksi opettajat H2 ja H7 pyrkivät vaihteluun oppitunneilla ja näyttävät suosivan lyhyitä opiskelijaa aktivoivia tehtäviä. Opettajan H2 tunneilla opiskelijat tekevät ryhmä- ja paritehtäviä ja niiden lisäksi opettaja pitää tärkeänä koko luokan yhteisiä keskusteluja. Kuten edellisessä luvussa totesin, harvinaisempaa haastateltujen opetuksessa näyttää olevan pitkäkestoinen opiskelijalähtöinen työskentely. Tällaisella historiantunnilla opettajan on osattava luopua opettajajohtoisuudesta. Opettajan H2 tunneilla opettaja näyttää säilyttävän sekä kontrollin tunnin etenemisestä että antavan tilaa opiskelijoiden lyhyelle aktiiviselle työskentelylle. Lyhyiden opiskelijoiden tekeminen harjoitusten aikana opettajan ei tarvitse luopua oppituntitilanteen hallinnasta kun taas pitkäkestoinen opiskelijalähtöinen työtapo altistaa opettajan epävarmuudelle oppitunnin kulusta.

Mä pidän sen homman niinku näpeissä, että mä tiedän, mitä siellä tapahtuu ja tuota, kyllä myöskin sitten se vaihtelu mä sanoisin, että vaihtelua pitää olla tunnissa. H2

Että ehkä sit, jos jännittää paljon ja on niinku epävarma siit tilanteesta, niin haluu pitää sen enemmän siinä omissa käsissänsä tunnin. Ja kyllähän se siis sillä lailla ehkä on vaikeempaa se niinku edelleen se sellanen niinku, että tekee vapaan siitä tunnin muodosta. H6

Opettajan halu kontrolloida tunnin etenemistä saattaa rajoittaa opiskelijan aktiivisen roolin mahdollisuutta historiantunnilla. Tähän liittyy nähdäkseni tiiviisti opettajien pyrkimys ehtiä käydä läpi erityisesti kaikki sen sisältötavoitteet. Monet opettajat kokevat opettajajohtoiset työtavat tietojen opettamiseen tehokkaina ja välttämättöminä, jotta kaikki sisällöt ehditään opiskella. Opettajien vastauksissa näkyy myös huoli opiskelijoiden oppimisesta. Osa haastatelluista ei näytä luottavan opiskelijoiden motivaation ja taitojen riittävän itsenäisempään opiskeluun. He kokevat aktiivisen työskentelyn opiskelijoille työlääksi ja monet opettajat ajattelevat, että opiskelijat ovat haluttomia näkemään vaivaa ja keskittymään pitkään samaan asiaan. Esimerkiksi usean opettajan mielestä opiskelijat eivät viitsi lukea pitkiä tekstejä ja ponnistella tehdäkseen omia tulkintoja. Muun muassa opettajan H9 mukaan opiskelijat voivat olla haluttomia jättämään roolinsa passiivisina kuuntelijoina.

No osa oli ainakin sitä mieltä, ettei jaksakaan enää tällasta, et ne joutu ehkä liian koville. Ne niinku joutu tekeen koko ajan. Ja sit oli niitä, jotka ei tee sit koko aikana oikeestaan ninku mitään. Ja sit mä oon niinku katonu, et he se et ne

kuuntelee ja kirjottaa ne muistiinpanot, niin ne jokainen ainakin oppii jonkinlaisen työskentelyn taidot. H9

Opettajien havainnot opiskelijoiden haluttomuudesta omaan aktiiviseen työskentelyyn oppitunnilla voivat vahvistaa opettajien halua kontrolloida tunnin kulkua ja opiskelijoiden oppimista. Myös ajattelun taitojen opiskelu erityisesti lyhyissä harjoituksissa muodostuu usein tilanteeksi, jossa opiskelija ei kanna vastuuta lähteiden tulkitsemisesta. Vaikka opettaja antaa opiskelijoille ensin aikaa miettiä itse, on vastuu tulkinnan esittämisestä lopulta opettajalla. Tällöin opettajan toiminta ei välttämättä kannusta opiskelijaa ponnistelemaan vaikeassa tehtävässä.

Toivoo aina, et sieltä joku sanois sen oivalluksen. Monesti se sit jää siihen, et ne oivaltaa vaan siinä kohassa kun itte sanoo sen oivalluksen. Mutta ehkä siinäkin on sellainen oppimisen kohta, että ne tavallaan oivaltaa sen opettajan avulla, et ahaa joo, totta tosiaan, no niinhän se onkin, et tän voi sanoo näinkin. Aika paljon on sellasta, teen tavallaan matkimalla oppimista, ja sitte toivoo, että ne siitä matkimisesta oppii oivaltamista myös itsenäisesti. H7

Opettajat H4 ja H5 pohtivat, että opiskelijoiden haluttomuudessa opiskella itsenäisemmin ja taitopainotteisesti voi olla kyse myös opiskelijan ottamasta roolista koulussa. Heidän mukaansa tietokeskeisen ja opettajajohtoisen opiskelutavan oppinut opiskelija voi nähdä opiskelijälähtöisen ja ajattelun taitoja harjaannuttavan opiskelun merkityksettömänä historian oppimisen kannalta. Opettaja H5 kertoo, että hänen koulussaan moni opettaja käyttää opiskelijälähtöisiä työtapoja ja opiskelijat ovat tottuneita niihin, eivät kyseenalaista niitä ja useimmiten sitoutuvat opiskelemaan tällaisia työtapoja käyttäen. Hän ei tuo haastattelussaan esiin samanlaisia opiskelijan motivaatioon ja taitoihin liittyviä haasteita kuin useimmat muut opettajat. Opettaja H5 vaikuttaa haastattelemistani opettajista sitoutuneimmalta ajattelun taitojen opettamiseen ja opiskelijälähtöisten työtapojen käyttöön.

[...]totta kai, jos mä oisin ainut, joka opettaa jotenkin eri tavalla, mitä se nyt ikinä sit tarkottaakaan, niin totta kai silloin ois varmasti isompi muutosvastarinta. Mutta meillä on kuitenkin paljon opettajia, jotka on käyny jo samantyyppisiin oppimiskäsityksiin perustuvan opettajankoulutuksen, jossa niinku tavallaan me haetaan niinku samaa asiaa vähän eri näkökulmista. H5

Opettajat näyttävät onnistuneiden oppituntien kuvauksissa pitävän opiskelijan roolia parhaimmillaan aktiivisena ja innostuneena, mutta kuitenkin vain harvojen haastateltujen opetuksessa opiskelijalla on usein mahdollisuus pitkäkestoiseen omaehtoiseen työskentelyyn. Esitän siis, että usein opettajat pyrkivät opettajan roolissaan kontrolloimaan oppitunnin

etenemistä, opiskelijoiden oppimista ja opetussuunnitelman toteutumista erityisesti sisältöjen osalta.

Tämä ei kuitenkaan näytä koskevan yhtäläillä kaikkia haastattelemiani opettajia eikä varsinkaan kaikkia opetustilanteita. Opettajat H1, H3, H4, H5, H6 ja H8 kertoivat esimerkkejä sellaisista tunneista, joilla tavoitteena on opiskelijan oma aktiivinen työskentely ja historian ajattelun taitojen opiskelu. Antaessaan paljon aikaa opiskelijoiden omalle työskentelylle opettajat näyttävät samalla luopuvan osasta omaa kontrolloijan rooliaan ja antavan enemmän tilaa opiskelijälähtöisyydelle. Tämä tulee esille esimerkiksi opettajan H5 kuvauksessa onnistuneesta oppitunnista, jolla opiskelijat tulkitsivat suomuumiota käsitteleviä dokumentteja.

Opiskelijan rooli oli oikeestaan tehdä kaikki. Mä en oikeestaan tehny mitään muutaku annoin sen materiaalin heille ja kerroin, että mistä on kysymys. [...] heidän piti laatia joku tämmöne ää jonku näköne hypoteesi, mitä on tapahtunu. H5

Opettajat vaikuttavat kiinnostuneelta tällaisesta opetuksesta, vaikka kokevat sillä edelleen olevan useita haasteita kuten opetussuunnitelman sisältövaatimukset ja huonosti saatavilla olevat materiaalit ajattelun taitojen opetuksessa. Haastatteleman opettajat tekevät itse jonkin verran materiaaleja, mutta useimmat kaipaavat valmiita dokumentteja ja tehtäviä, sillä he kokevat niiden tekemisen työlääksi. Opettajista vain H5 ja H9 kertovat valmistavansa paljon materiaalia oppitunteja varten. Sisältöjen opetuksessa oppikirjat ja historian esitykset mahdollistavat opettajan roolin valmiin opetusmateriaalin käyttäjänä, mutta ajattelun taitoja painottavaa opetusta varten valmista materiaalia on laadittu vasta vähän¹⁸⁴. Haastattelemieni opettajien puheessa pidetään materiaalipulaa usein opettajasta riippumattomana ja siksi olen luokitellut materiaalien puutteen ongelman kehystekijäksi luvussa 8. Kuitenkin materiaalien puutetta voidaan myös tarkastella opettajien haluttomuutena valmistaa materiaalia, jolloin se tulee riippuvaiseksi opettajien käytössä olevasta ajasta sekä tottumuksesta valmiisiin opetusmateriaaleihin.

Useiden haastattelemieni opettajien ”luonnollinen rooli” historiantunnilla saattaa olla historian hyvin tunteva kertoja. Opettajat kokevat luennoinnin itselleen helpoimpana työtapana. Monet opettajat myös pitävät edelleen tietojen hallitsemista ammattitaidolleen erityisen keskeisenä. Esimerkiksi opettajat H3 ja H6 kertovat käyttäneensä ensimmäisinä työvuosinaan suurimman osan suunnitteluajasta tietojen opiskeluun ja tyytyneensä siksi opettajajohtoiseen työskentelyyn. Myös opettajan H1 esimerkissä tulee esiin oletus siitä, että opettaja hallitsee ne tiedot, joita tunnilla opetellaan. Kuitenkin hän näyttää myös valmis kyseenalaistamaan tämän odotuksen opetuksessaan.

¹⁸⁴ Ks. Cochran 2010, 28.

[...] joka päivä niinku oli taas eessä ihan uus aihe, semmonen niinku, mistä ei ollu koskaa mitään kokemusta. Ja kun historian opinnotkin, oikeestaan missään opinnoissa sivunnukkaa. [...] Oli pakko niinku vetää sillä kaavalla, että tota luetaan kirjaa tai opettaja kertoo ja sitte tehdään muistiinpanoja. H3

Minun mielestä ihan pölvästi kurssi sillä tavalla, et meillä varmaan aika vähän on Suomessa sellaisia historianopettajia, joilla oikeesti ois niinku niihin kaikkiin kulttuureihin tuntemus. Se on niin valtava tietomäärä, mitä pitäis hallita [...] H6

Ja siinä tuli tietysti se, että siellä tuli paljon sellaista, mistä mulla ei ollu hajuakaan, mutta sitten onneks oli lähteitä, jonkun verran kirjallisuutta ja netti sitten, mistä he etti vastauksia. H1

Levstik ja Barton ovat ehdottaneet, että opettajan halu kontrolloida opiskelijoiden käyttäytymistä johtaa opettajakeskeiseen työskentelyyn ja on siten ajattelun taitojen opetuksen esteenä¹⁸⁵. Tässä tutkimuksessa esille tulevat enemmän opettajien halu kontrolloida oppitunnin etenemistä, opetussuunnitelman tietotavoitteiden saavuttamista ja opiskelijan oppimista. Jossain määrin opiskelijan käyttäytymisen kontrollointi liittyyne oppitunnin etenemisen ja opiskelijan oppimisen kontrollointiin. Opettajan rooliin useiden haastattelemini opettajien vastauksissa näyttää kuuluvan erityisesti historian tietojen hallinta ja valmiiden opetusmateriaalien käyttö, mikä saattaa myös olla haaste opiskelijälähtöiselle opiskelulle. Kuitenkaan kukaan haastattelemistani opettajista ei historianopettajana tyydy pelkän perinteisen tai ”luonnollisen roolin” toteuttamiseen vaan he näyttävät onnistuvan irrottautumaan tästä roolista ainakin hetkittäin.

9.4 Historiantutkijan ja maallikon taidot

Tarkasteltaessa opettajien käsityksiä ajattelun taidoista luvussa 5, taitojen opettamisesta luvussa 6 sekä historianopetuksen ja koulun tehtävistä luvussa 7 näyttää siltä, että opettajat opettavat historian ajattelun taitoja eräänlaisina nykyisyyden taitoina. Esimerkiksi opettaja H2 tuo tämän ajatuksen varsin suorasanaisesti esille haastattelussa. ”Pölyinen kaappi” sisältöineen symboloi sellaista historian opiskelua, jossa menneisyys itsessään on riittävän kiinnostava kohde opiskelulle ja tutkimiselle.

Että tota se ei oo missään nimessä, mun käsitys on se, että että opiskellaan jotain menneisyyden asioita, jotka niinku on siellä ja kun tullaan historian oppitunnille, niin avataan tämmönen pölynen kaappi ja sitten kun lähetään, niin unohdetaan se. Että se on nimenomaan tätä elämää, tätä päivää varten opiskellaan, jotta me, nää nuoret pärjää tulevaisuudessa, ne niinkun tekee sitä omaa tulevaisuutta ja omaa maailmankuvaa rakentaa. H2

¹⁸⁵ Levstik & Barton 2003, 359.

Haastattelemani opettajat eivät näytä ymmärtävän historianopetusta kuten Rantala ja monet muut tutkijat, joiden mukaan historianopetuksen tehtävä on ”johdattaa oppilaat ymmärtämään tiedon tulkinnallisuutta, pohtimaan syitä muutokselle ja jatkuvuudelle sekä asettumaan menneisyyden ihmisen asemaan ja pyrkimään ymmärtämään tämän toimintaa kyseisessä kontekstissa – toimimaan siis historioitsijan tapaan”¹⁸⁶. Opettajat haluavat historianopetuksen antavan opiskelijoille nykypäivänä kansalaiselle tärkeitä taitoja. Nämä tavoitteet eivät pelkisty historian tutkijan taidoiksi, vaan sisältävät myös taitoja ja mahdollisuuksia rakentaa omaa identiteettiä, kiinnittyä yhteiskuntaan ja toimia osana sitä sekä hankkia yleissivistystä.

Historical Thinking -projektin historiallisen ajattelun elementeissä historian ajattelun taitoja tarkastellaan historian tiedonluonteen ja tutkimuksen lähtökohdasta. Elementeissä on olennaista historiatiedon tulkinnallisuus ja kontekstisidonnaisuus sekä tehtyjen tulkintojen kyseenalaiseksi asettaminen ja alkuperäislähteiden aseman korostaminen. Opetussuunnitelmassa ja haastattelemillani opettajilla määrittely ajattelun taidoista ei näytä olevan tiukasti sidoksissa historian tutkijan ajatteluun. Muun muassa elementtien historiallinen näkökulma ja eettinen näkökulma historiaan kohdalla opettajien käsitykset poikkeavat elementtien alkuperäisestä määrittelystä, jossa korostuu tutkijan kyvyttömyys ymmärtää täysin historiallista henkilöä. Samoin elementtien määrittelyssä arvioiminen ja arvosteleminen erotetaan toisistaan – tutkijan ei tule arvostella historiallisten henkilöiden toimintaa tai käsityksiä, mutta niitä voidaan tarkastella ja niiden vaikutuksia arvioida. Opettajien vastauksissa on tavallista, että nämä rajoitukset jäävät huomiotta tai epäselviksi. Myös historiallisen merkittävyyden elementti pelkistyy useissa opettajien vastauksissa olennaisten asioiden löytämiseksi oppikirjan tekstistä. Syiden ja seurausten, muutoksen ja jatkuvuuden sekä alkuperäislähteiden elementit vastaavat opettajien kuvauksissa muita kolmea tarkemmin Historical Thinking -projektin luokitusta, mutta alkuperäislähteiden rooli jää opettajien määritelmässä pieneksi.

Kuten aiemmin olen todennut, opettajien näkemykset historian ajattelun taidoista noudattavat melko hyvin opetussuunnitelmassa tavoitteeksi asetettuja taitoja. Tämä näkyy esimerkiksi historiallisen merkittävyyden elementin tulkinnoissa, jotka opetussuunnitelmassa ja haastattelemillani opettajilla ovat melko yhtenevät eroten Historical Thinking -projektin määrittelystä. Opettajat ja opetussuunnitelmien laatijat näyttävät olevan valmiimpia asettamaan oppiaineensa palvelemaan yleisiä päämääriä kuten tiedonhallinnan oppimista kuin tutkijat, jotka pitävät määrittelyssään tiukasti kiinni tieteenalaperusteisuudesta.

Tätä tutkijoiden ja opettajien käsitysten eroa voi ymmärtää tarkastelemalla Wineburgin näkemystä tuttuuden ja vierauden tai läheisyyden ja etäisyyden dilemmasta menneisyyden tarkastelussa¹⁸⁷.

¹⁸⁶ Rantala 2008, 4.

¹⁸⁷ Wineburg 1999, 490.

Wineburg toteaa historiantutkijan historiallisen ajattelun olevan *unnatural act*, epätyypillinen, jopa luonnon tapa ajatella ja ymmärtää menneisyyttä. Hänen mukaansa tavallisempaa on nähdä menneisyys eräänlaisena hyödykkeenä, josta ihminen voi valita itselleen tutun tarinan ja rakentaa identiteettiään sen varaan. Tällöin menneisyyttä tarkastellaan nykyisyyden näkökulmasta ja omista tarpeista käsin. Menneisyydestä etsitään itselle tuttuja ja omia käsityksiä vahvistavia tulkintoja ja hylätään muu tieto ja todistusaineisto. Tällöin menneisyyttä tarkasteltaessa jo aiemmin valittu näkemys vahvistuu ristiriitaisten aineistojen jäädessä huomiotta. Tällainen historian arkiajattelu eroaa selvästi historiantutkijan tavasta käsittää menneisyys vieraana ja vaikeasti lähestyttävänä.¹⁸⁸

Opettajien käsityksissä historian ajattelun taidoista on piirteitä menneisyyden näkemisestä sekä vieraana ja kaukaisena että tuttuna ja läheisenä. Muun muassa lähdekritiikin ja muutoksen käsitteen avulla opettajat tuovat opiskelijoille esiin menneisyyden vierauden. Toisaalta eettisessä tarkastelussa menneisyys näyttää oppitunnilla välillä pelkistyvän tarinaksi, jonka toimijoiden arviointi ja arvostelukin on ongelmatonta. Osittainen tuttuuden ja läheisyyden näkökulma erottaa opettajien määrittelemän historian osaamisen tiukasta tieteenalaidonnaisuudesta. Historiantutkijan taitojen lisäksi opettajien vastauksissa voi nähdä maallikon tai tavallisen kansalaisen suhtautumisen historiaan.

Lukion opetussuunnitelman perusteissa historianopetuksen tavoitteena mainitaan esimerkiksi demokratian arvostaminen, suvaitsevaisuus ja vastuullinen kansalaisuus¹⁸⁹. Puhtaita historiantutkijan taitoja opettamalla tällaisia tavoitteita ei välttämättä saavuteta, mutta mikäli menneisyyttä tarkastellaan pohjoismaisen ideologian läpi, on tällaisia arvoja mahdollista tukea historianopetuksessa. Boix-Mansilla on sitä mieltä, että historian oppiaineen käyttäminen nykyisten arvojen ja uskomusten vahvistamisen ja perustelun välineenä pelkistää menneisyyden ja nykyisyyden suhteita eikä tue opiskelijan historiallisen ymmärtämisen kehittymistä vaan vaarantaa sen¹⁹⁰.

Voidaan kysyä, onko historian oppiaineessa tärkeintä opettaa historian tieteenalalle uskollisia ajattelutapoja vai voidaanko se valjastaa muiden päämäärien opetusta varten. Opettajat ja opetussuunnitelma näyttävät tavoittelevan sekä ”puhtaiden” historian ajattelun taitojen että muiden kasvatuksellisten ja ideologisten päämäärien saavuttamista kun taas tutkijoiden näkemykset historian oppiaineesta ovat tieteenalauuskollisempia. Muun muassa Boix-Mansilla näyttää vaativan historian oppiaineen sitomista tiukasti tieteenalan käytäntöihin¹⁹¹. Tämä asettaa opettajat ristiriitaiseen asemaan ja luovimaan tieteenalalähtöisyyden ja omien koulun tehtävää koskevien näkemystensä välillä.

¹⁸⁸ Wineburg 1999, 490; Wineburg 2007, 6-7.

¹⁸⁹ Ks. Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003, 176.

¹⁹⁰ Boix-Mansilla 2000, 391.

¹⁹¹ Boix-Mansilla 2000, 390-391.

Toisaalta useat tutkijat perustelevat historian tieteenalalle tyypillisten taitojen opettamista sillä, että ne opettavat nykyisyyden ymmärtämiseen, itsenäiseen ja kriittiseen ajatteluun, tiedon käsittelyyn sekä yhteiskunnalliseen vaikuttamiseen eli kaiken kaikkiaan toimintaan demokraattisessa yhteiskunnassa ja monikulttuurisessa sekä muuttuvassa maailmassa¹⁹². Opettajat ja opetussuunnitelma näyttävät pyrkivän tähän samaan päämäärään suurempaa reittiä jättämällä huomiotta joitakin historiallisen ajattelun piirteitä ja keskittymällä muun muassa arvokasvatukseen ja pelkistettyjen tiedonkäsittelytaitojen opiskeluun myös historiantunneilla. Nykyisten arvojen ja näkemysten välittäminen uusille sukupolville saattaa vaatia opettamaan tulkinnan taitojen lisäksi myös sitä, miten menneisyys tulee tulkita.

¹⁹² Ks. Westhoff & Polman 2002, 2; Levstik & Barton 2005, 29; Van den Berg Opetushallituksen Internet-sivuilla.

10 POHDINTA

10.1 Yhteenveto

Tutkimuksen alussa toin esille, että Rantalan mukaan monet suomalaiset historianopettajat ovat taitopainotteisen opetussuunnitelman aikana keskittyneet edelleen sisältöjen opettamiseen¹⁹³ ja samanlaisia oletuksia historianopetuksen tilasta on esitetty myös esimerkiksi Yhdysvalloissa¹⁹⁴. Tässä pro gradu -työssä tarkoitukseni on ollut tutkia historian ajattelun taitoja haastattelemiini opettajien opetuksessa ja pohtia ajattelun taitojen opetuksen haasteita. Yhtenä lähtökohtani on ollut pyrkiä ymmärtämään muun muassa opetushallituksen arviointitutkimuksessa¹⁹⁵ esiin nousevaa ristiriitaa, jossa opettajat kokevat opettavansa historian taitoja, mutta näyttävät suosivan perinteisiä opettajajohtoisia opetusmenetelmiä. Vaikka en ole voinut tutkimuksessani tarkastella kaikkien arviointitutkimukseen osallistuneiden saati jokaisen suomalaisten historianopettajien käsityksiä ja opetustapoja, olen tutkinut ajattelun taitojen opetusta suppeammin omassa aineistossani.

Opetushallituksen arviointitutkimuksessa opettajien opetuksen tarkastelu liittyy tutkimuksen taustoitukseen ja aineisto sitä varten on kerätty kyselylomakkeella. Tuloksissa opettajien käyttämät opetusmenetelmät voi tulkita pääosin opettajajohtoisiksi. Tämän tutkimuksen haastatteluaineiston perusteella opettajien käyttämiä työtapoja oli kuitenkin mahdollista tutkia opettajien omien kuvausten kautta, mikä antaa niistä moniulotteisemman kuvan. Haastatteleman opettajat käyttivät vaihtelevia työtapoja ja pitivät opiskelijan innostuneisuutta ja aktiivisuutta tärkeänä. Opettajat pyrkivät aktivoimaan opiskelijaa ja opettamaan historian ajattelun taitoja niin luennoimalla ja yhteisissä keskusteluissa kuin opiskelijälähtöisemmässä työskentelyssä. Kuitenkin useimpien opettajien opetuksessa harvinaista on pitkäkestoinen opiskelijan oma työskentely, jossa opettaja luopuu oppituntitilanteen tiukasta kontrolloinnista. Lyhyet ajattelun taitoihin keskittyvät harjoitukset ovat nähtävästi yleisempiä, mutta tällaisella tunnilla tietojen ja taitojen opiskelu näyttää vuorottelevan, kun taas

¹⁹³ Rantala 2012, 2.

¹⁹⁴ Esim. Levstik & Barton 2003, 359; Wiersma 2008, 111.

¹⁹⁵ Ouakrim-Soivio & Kuusela 2012.

pitkäkestoisemmassa opiskelijan omassa työskentelyssä tietojen ja taitojen välinen raja saattaa hälventyä.

Opettajien käsitykset historian ajattelun taidoista eroavat tämän tutkimuksen perusteella jonkin verran historian tieteenalaan tiukasti sidoksissa olevista määrittelyistä. Tulkintani mukaan myös opetussuunnitelmien perusteiden tapa määrittää taitotavoitteet eroaa ”puhtaista” historian tieteenalalle uskollisista ajattelun taitojen määrittelyistä. Haastattelemani opettajat korostavat sellaisia taitoja, joista opiskelijat heidän mielestään hyötyvät eniten ja jotka auttavat ymmärtämään nykyistä maailmaa ja toimimaan osana sitä. Tällaisina taitoina haastatteluissa nousivat esille kriittisyys, tiedonhaku, nykyisyyden ymmärtäminen, oleellisten asioiden hahmottaminen, syy- ja seuraussuhteiden havaitseminen, muutoksen ja jatkuvuuden ymmärtäminen ja kokonaisuuksien hallinta. Opetussuunnitelmassa ja opettajien käsityksissä menneisyys erityisesti eettisessä tarkastelussa saattaa pelkistyä nykyisten arvojen opettamisen välineeksi. Siten opettajien käsityksissä tulee esille myös historianopetuksen sosiaalistava merkitys. Tieteenalalähtöisten näkemysten ja opettajien käsitysten erot ajattelun taitojen opettamisessa eivät mielestäni ole dramaattisia. Kuitenkin ne voivat osaltaan auttaa ymmärtämään sitä, millä tavalla opettajat opettavat historiaa ja miten opiskelijat oppivat tarkastelemaan menneisyyttä.

Haastattelemani opettajat pitävät keskeisimpinä ajattelun taitojen opetuksen haasteina ajan ja laadukkaiden materiaalien puutetta, opetussuunnitelmien laajoja tavoitteita, ylioppilaskokeen asettamia vaatimuksia sisältöjen hallinnalle, taitojen arvioinnin vaikeutta sekä opiskelijoiden motivoitumattomuutta, sinnikkyuden puutetta ja heikkoja taitoja erityisesti luetunymmärtämisessä. Luvussa 9 olen esittänyt, että myös opetukseen vakiintunut jako tietoihin ja taitoihin, opettajien ja ehkä opiskelijoidenkin haluttomuus luopua opetustilanteessa vallitsevista tutuista rooleista sekä opettajien käsitykset historian ajattelun taitojen tarvittavasta osaamista voivat olla ajattelun taitojen opetuksen haasteena. Näin on etenkin silloin, kun ajattelun taidot määritellään uskollisesti historian tieteenalalle ja sitoudutaan käsitykseen opiskelijalähtöisyydestä ja opiskelijan itsenäisestä työskentelystä parhaina tapoina opettaa historian ajattelun taitoja.

10.2 Haasteiden yli?

Suomessa on parasta aikaa käynnissä opetussuunnitelmien uudistustyö. Uusien perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden on tarkoitus valmistua vuoden 2014 loppuun mennessä ja tulla käyttöön vuonna 2016. Taitopainotteisen historianopetuksen kannalta on toivottavaa, että uudet opetussuunnitelmien perusteet asettavat erityisesti taitotavoitteet entistä selkeämmin ja vähentävät opettajan kokemaa painetta sisältöjen opettamiseen. Tähän mennessä opetussuunnitelmat eivät välttämättä ole näyttäneet opettajille taitopainotteisina vaan taitotavoitteet ovat opettajien lukutavassa jääneet sisältölistojen varjoon. Niinpä haastattelemani opettajat

näkevät opetussuunnitelmat usein ajattelun taitojen opettamisen haasteina. Uusien opetussuunnitelmien tulisi kyetä vastaamaan myös taitojen ja tietojen kahtiajaon ongelmaan lähentäen niitä tavoitetasolla toisiinsa. Tärkeä kysymys on, voidaanko tietojen ja taitojen lähentäminen sekä selkeys saavuttaa samassa opetussuunnitelmassa vai toteutuvatko ne toistensa kustannuksella.

Opetussuunnitelman lisäksi historianopetukselle vaatimuksia erityisesti lukiossa asettavat ylioppilaskirjoitukset, joissa opettajan opetuksessaan tekemät valinnat vaikuttavat opiskelijoiden menestymiseen. Opettaja voi nähdä ylioppilaskirjoitukset niin opiskelijoiden kuin oman osaamisensa ja onnistumisensa mittarina. Veijolan mukaan historian tutkiminen ja siten ajattelun taitojen harjoittelu oppitunnilla vaatii opettajalta ”uskoa siihen, ettei kaikkia historian sisältöjä tarvitse – eikä niitä voi – käydä oppitunneilla läpi”¹⁹⁶. Ylioppilaskokeen asettamat vaatimukset sisältötiedolle ovat kuitenkin laajat. Opiskelijoiden on ylioppilaskirjoituksissa menestyäkseen tiedettävä esimerkiksi sellaisista viimeisimpien ylioppilaskokeiden teemoista kuin suomettuminen, suomalaisen metsäteollisuuden kehitys, 1930-luvun lama, antiikin uskonnot ja musta surma. Haastattelemistani opettajista ne, jotka mainitsevat ylioppilaskokeen, kokevat sen ohjaavan tietojen opettamiseen. He kokevat paineita ylioppilaskokeessa mahdollisesti kysyttävien tietojen läpikäymisestä.

Sisältöjen opetuksesta taitoja painottavaan opetukseen siirtyäkseen opettaja näyttää tarvitsevan sekä vankan aineenhallinnan ja pedagogista osaamista että tietynlaista uskallusta. Tämän tutkimuksen perusteella vaikuttaa siltä, että kynnystä taitopainotteisempaan opetukseen voitaisiin madaltaa suppeammilla opetussuunnitelman ja ylioppilaskokeen sisältövaatimuksilta. Tällöin opettajilta ei vaadittaisi rohkeutta valikoida opetussuunnitelmassa mainittujen sisältötavoitteiden välillä voidakseen keskittyä myös ajattelun taitojen opetukseen. Sisältötavoitteiden karsimista opiskelijälähtöisemmän opiskelun lisäämiseksi on ehdotettu aiemminkin¹⁹⁷. Kuitenkin myös opetussuunnitelman laatijoilta ja oppikirjojen tekijöiltä sisältöjen supistaminen entisestään vaatii uskallusta luopua historian opettamisesta kertomuksena, jossa oppitunnit ja menneisyyden tapahtumat seuraavat toisiaan loogisessa järjestyksessä. Vaikka ”Aatamista atomiaikaan” -kertomuksen voi osittain jo nähdä väistyneen pienempien kertomusten ja ajattelun taitojen tieltä¹⁹⁸, erityisesti länsimaisen kulttuurin kehittymistä esittävä kertomus on nähdäkseen edelleen niin oppikirjojen kuin opetussuunnitelmien ytimessä ja osa historianopetuksen ideaa. Siinä vastataan kysymykseen, miten olemme nyt tässä ja miksi maailma on tällainen. Sisältötavoitteiden karsiminen jättää aukkoja tämän kertomuksen juoneen ja samalla dokumenttityöskentelyn kautta keskitytään joihinkin tapahtumiin syvemmin kuin aikaisemmin. Kertomus on yksi historian selittämisen muoto, jonka avulla ihminen ymmärtää itseään, nykypäivää ja

¹⁹⁶ Veijola 2013, 99.

¹⁹⁷ Rantala & van den Berg 2013, 405.

¹⁹⁸ Ks. Ahonen 1997b.

menneisyyttä¹⁹⁹. Myös syiden ja seurausten sekä muutoksen ja jatkuvuuden ymmärtäminen vaatii menneisyyden hahmottamista kertomuksen tai kertomuksien avulla. Yhden kertomuksen kritiikitön toistaminen estää ajattelun taitojen oppimista, mutta on selvää, että kertomuksellisuus on osa historiaa. Opetussuunnitelman laatijat joutuvat pohtimaan, missä määrin kertomuksen juoni voi kouluopetuksessa katkeilla.

Opetussuunnitelman ja ylioppilaskokeen uudistus ei ole ainoa eikä riittävä keino taitopainotteisen historianopetuksen tavoittelussa. Opettajan aiemmat käsitykset ja kokemukset eivät pyyhkiydy pois uudenlaisen ylioppilaskokeen myötä eivätkä hänen tietonsa ja taitonsa päivity automaattisesti vastaamaan uuden opetussuunnitelman vaatimuksiin. Lisäksi opettajalla on Suomessa varsin vahva autonomia oman opetuksensa suhteen, joten uusien tavoitteiden tai työtapojen omaksumisen pakko ei valvonnan puuttuessa ole voimakas. Siksi keskeistä ajattelun taitojen opetuksen lisääntymisen kannalta on, että opettajien omat käsitykset historianopetuksesta ja siten hänen opetukselle asettamansa tavoitteet muuttuvat.²⁰⁰ Ajattelun taitojen opetukseen tottunut ja niitä erityisen tärkeänä pitävä opettaja näkee todennäköisesti jo nykyisissä opetussuunnitelmissa ja ylioppilaskokeissa taitotavoitteet painavampina kuin monet haastatteleman opettajat näyttävät tekevän. Tämä johtuu siitä, että opettaja omaksuu opetukseensa opetussuunnitelmasta helpoimmin itselleen tutut tavoitteet, jotka vastaavat hänen käsitystään ja kokemustaan historianopetuksesta.²⁰¹

Opettajien käsitykset historianopetuksesta syntyvät aluksi opiskelijana ja vasta myöhemmin opettajana. Suurin osa nykyisistä opettajista on opiskellut historiaa aikana, jolloin historian faktoja painettiin mieleen opettajajohtoisin työtavoin. Suomessa koulutuksen merkitystä historian ajattelun taitojen opettamiseen ei ole vielä tutkittu. Muualla on todettu esimerkiksi historian yliopisto-opetuksen olevan enemmän tulevia tutkijoita kuin opettajia arvostavaa. Tutkimusten mukaan yliopistossa käytetään ”perinteisiä” opetusmenetelmiä niiden työtapojen sijaan, joita historianopettajia kannustetaan käyttämään ajattelun taitojen opettamisessa.²⁰² Vaikka Suomessa oman tutkimuksen tekeminen liittyy keskeisesti historian opiskeluun yliopistossa, on mielestäni myös täällä relevanttia pohtia, missä määrin ajattelun taitoja opetetaan esimerkiksi luentokursseilla. Kuten Boix-Mansilla pelkistäen toteaa, historian ajattelun taitoja voidaan pyrkiä opettamaan kahdella tavalla: opettaja voi joko kuvata menneisyyden tapahtumia ja tutkijan työtä toivoen opiskelijoiden ymmärryksen ja ajattelun taitojen vähitellen kehittyvän tai järjestää opiskelijoille tilaisuuksia harjoitella tutkimista sekä ottaa selvää opiskelijoiden kohtaamista haasteista ajattelun taitojen oppimisesta²⁰³. Kokemukseni

¹⁹⁹ Ahonen 1997b.

²⁰⁰ Ks. Veijola 2013, 94.

²⁰¹ Clandinin 1985, 364.

²⁰² Belanger 2011, 1079-1080; Warren 2007, 249-250.

²⁰³ Boix-Mansilla 2000, 392.

mukaan yliopistossa ovat käytössä nämä molemmat tavat. Kuitenkaan historian osaamisesta tai ajattelun taidoista ei historianlaitoksella lähdekritiikkiä lukuun ottamatta juurikaan puhuta. Ajattelun taidot ovat siten tärkeitä, mutta sisältöihin verrattuna jokseenkin näkymättömiä historiantutkijan ja myös historianopettajan pääaineopinnoissa.

Viime aikoina ajattelun taidoista on tullut tärkeä osa historianopettajien pedagogisia opintoja ja esimerkiksi haastatteleman opettaja H5 korosti opintojensa merkitystä valitsemalleen opetustavalle. Kuitenkin Veijolan tutkimuksessa historianopettajaksi opiskelevien ryhmässä syntyi kahtiajako uudenlaisen ja vanhanmallisen historianopetuksen kannattajiin. Opiskelijat nimesivät näkemyksensä historianopetuksesta realistisiksi ja perinteisiksi tai idealistisiksi ja uusiksi. Veijola kuvaa näitä käsityksiä hyvästä historianopetuksesta mallitarinoiden kautta, jotka eivät välttämättä täsmällisesti vastaa opettajaopiskelijoiden omaa opetusta harjoittelutunneilla vaan ennemmin kertovat heidän historianopetukseen liittyvistä käsityksistään ja asenteistaan.²⁰⁴ Veijolan tutkimuksen perusteella näyttääkin siltä, ettei nykyinen aineopettajankoulutus onnistu vakuuttamaan kaikkia opiskelijoita ajattelun taitojen opetuksen ja opiskelijälähtöisen työskentelyn tärkeydestä. Sama ongelma koskettaa luultavasti täydennyskoulutuksia. Opettajien käsitys historian osaamisesta sekä heidän aiemmat kokemuksensa historianopetuksesta saattavat vaikeuttaa uusien opetustapojen ja tavoitteiden omaksumista.

Opettajan käsitykset opetuksesta eivät muutu, ellei opettaja kohtaa tilanteita, joissa hän joutuu kyseenalaistamaan käsityksensä ja toimintansa sekä päätyy refleктоimaan niitä²⁰⁵. Yksin työskentelevälle tällaisten tilanteiden välttäminen on huomattavasti helpompaa kuin kollegojensa kanssa aktiivista yhteistyötä tekeväälle opettajalle. Siksi opettajien saattaminen yhteen pohtimaan omaa työtään voi tukea reflektointia ja käsitysten muuttumista. Kun työn autonomisuus voi estää opettajaa ottamasta käyttöön uudenlaisia työtapoja tuen ja palautteen puuttuessa, voi yhteistyö helpottaa oman opetuksen kehittämistä²⁰⁶.

Opettajien käsityksiä ei voi ymmärtää ainoastaan tuomitsemalla ne vääriksi tai oikeiksi suhteessa ajattelun taitojen opiskelijälähtöiseen opetukseen, sillä opettajien käsitykset ja toimintatavat ilmenevät suhteessa laajaan opetuksen kontekstiin. Siksi ei myöskään riitä, että opettaja pitää taitotavoitteita ja opiskelijälähtöistä työskentelyä tärkeänä. Historianopetuksen kehystekijät kuten ajan ja hyvien materiaalien puute voivat opettajan näkökulmasta olla haasteena ajattelun taitojen opetukselle. Sama vaikutus voi olla opetussuunnitelman ja ylioppilaskokeen asettamilla vaatimuksilla. Lisäksi oppilaslähtöisemmin opettaakseen tulisi opettajan uskaltaa luopua opiskelijoiden työskentelyn ja oppimisen tiukasta kontrolloinnista. Opettajan kannalta rationaalista voi olla pitäytyä

²⁰⁴ Veijola 2013, 187-191, 237-238.

²⁰⁵ Veijola 2013, 241-242.

²⁰⁶ Cochran 2010, 34.

sisältöpainotteisessa opettajakeskeisessä opetuksessa esimerkiksi oman jaksamisensa vuoksi varsinkin silloin, kun hän joutuu kohtaamaan muutospaineet yksin²⁰⁷. Samoin opettaja voi nähdä mielekkäänä opettaa ajattelun taitoja luennoimalla, mikäli hän ei löydä hyvänä pitamiään materiaaleja tai onnistu järjestämään itselleen riittävästi suunnittelu-aikaa. Yleisellä tasolla opettajien käsitykset voivat siis olla rationaalisia tai epärationaalisia suhteessa ajattelun taitojen opettamiseen. On esimerkiksi ristiriitaista, että opettaja pyrkii opettamaan ajattelun taitoja opettajajohtoisesti antamatta juurikaan tilaa opiskelijan aktiivisuudelle. Jos tällaista ääriesimerkkiä tarkastellaan suhteessa opettajan toimintaympäristöön, voidaan havaita syitä opettajan toiminnalle ja ymmärtää, että opettajan omasta näkökulmasta toiminta voi näyttäytyä rationaalisenä.

Ajattelun taitojen opetuksen haasteiden löytäminen ja ylittäminen on hidas prosessi. Nähdäkseni sitä voidaan parhaiten tukea kiinnittämällä huomiota historianopettajien koulutukseen ja yhteistyömahdollisuuksiin sekä opetusmateriaalien, opetussuunnitelmien ja ylioppilaskokeen kehittämiseen. Muutokset historianopetuksessa ovat samansuuntaisia kuin muissakin oppiaineissa eikä historianopettajien tulisikaan eristäytyä kehitystyössään muista opettajista. Samoin historianopetuksen tutkijoiden on tärkeää pyrkiä historianopetuksen uudistamiseen yhteistyössä opettajien kanssa.

10.3 Ehdotuksia jatkotutkimukseen

Tutkimukseni on yhtä aikaa sekä tutkimuskysymyksiltään laaja että aineistoltaan suppea. Tämä asetelma tuotti haastatteluissa ja ensimmäisen tutkimuskysymykseni osalta varsin kartoittavan tutkimusotteen pyrkiessäni selvittämään laajasti opettajien historian ajattelun taitoja koskevia käsityksiä. Opettajien käsitysten vertailuun on kuitenkin pienen aineiston ja lähdesuojan takia ollut vain vähän mahdollisuuksia ja ajattelenkin, että kysyntää olisi tutkimukselle, jossa suuremmalla aineistolla selvitettäisiin ajattelun taitojen opetuksen tilaa ja siihen vaikuttavia tekijöitä. Työssäni olen tarkastellut joitakin tällaisia tekijöitä kuten opettajan käsitystä omasta roolistaan, ajattelun taidoista ja opetuksen tavoitteista, ja mielestäni työni voi tarjota tukea esimerkiksi kyselylomakkeen laadintaan. Kuitenkin muun muassa sellaiset ajattelun taitojen opetukseen todennäköisesti vaikuttavat seikat kuten kouluaste, opettajan omat opinnot ja työyhteisö ovat tutkimuksessani tulleet korkeintaan lyhyesti mainituiksi.

Toisaalta historian ajattelun taitojen opetuksen ja sen haasteiden ymmärtämiseksi tarvitaan myös opettajien opetustapojen ja käsitysten syvällisempää tutkimusta. Tällainen tutkimus vaatii nähdäkseni aineistonkeräysmenetelmäksi haastattelun lisäksi havainnointia, jotta tutkimus ei ole riippuvainen opettajan omasta opetuksensa kuvauksesta. Tällöin tutkijan on mahdollista tarkastella toimintaa luokkahuoneessa myös

²⁰⁷ Cochran 2010, 184-185.

niin, etteivät eri tavoin ymmärretyt käsitteet rajoita tutkimusta. Tässä tutkimuksessa ongelmallisiksi osoittautuivat niin ajattelun taitojen käsite kuin monet työtapoja kuvaavat käsitteet.

Historianopetuksen kehittämisen kannalta on kiinnostava ja ajankohtainen kysymys, miten historianopettajien kokemia ajattelun taitojen opetuksen haasteita voidaan vähentää. Miten esimerkiksi valmiit ajattelun taitojen opetusmateriaalit tukevat luennoivaan opetustapaan tottuneita opettajia ajattelun taitojen opetuksessa, millaiset materiaalit onnistuvat tässä parhaiten ja millaisia vaikutuksia täydennyskoulutuksella ja opettajien yhteistyöllä on? Kuten edellisessä luvussa totesin, voidaan mielestäni myös kysyä, millaisen kokemuksen ajattelun taitojen opiskelusta tulevat historianopettajat saavat omissa historianopinnoissaan, ja onko heidän saamansa malli historian opettamisesta ristiriidassa opiskelijalähtöisten työtapojen kanssa. Veijola on tutkinut opiskelijoiden pedagogisen sisältötiedon kehittymistä historianopettajakoulutuksen aikana²⁰⁸, mutta hänenkään tutkimuksessaan tarkastelu ei ulotu opettajien työvuosiin. Tällaista opettajan harjoittelujaksoihin ja työuran alkuun keskittyvää tutkimusta ovat tehneet muun muassa Monte-Sano²⁰⁹, Westhoff ja Polman²¹⁰ sekä Cochran²¹¹. Mielestäni myös Suomessa olisi tarpeellista tutkia, millä tavalla vastavalmistuneet tai täydennyskoulutusta saaneet opettajat onnistuvat käyttämään opiskelijalähtöisiä ja historian ajattelun taitoihin keskittyviä työtapoja omassa opetuksessaan koulutuksensa jälkeen.

Nyt tutkimukseni jälkeen mietin opetussuunnitelman, oppikirjan ja muiden valmiiden materiaalien sekä ylioppilaskokeen vaikutusta historianopettajan opetukseen. Tutkimukseni perusteella näyttää siltä, että niistä kaikki ohjaavat opettajien opetusta, ja ajattelun taitojen korostaminen niissä voisi tukea myös taitojen opetuksen lisääntymistä. Lukiossa ylioppilaskokeen rooli on luultavasti vahva, kun taas alakoulun osalta oppikirjan merkitys lienee tärkeä. Voisi olettaa, että alakoulun opettajat ovat riippuvaisempia valmiista materiaaleista kuin historian aineenopettajat, sillä luokanopettajan historian osaaminen ei välttämättä yhtä hyvin riitä dokumenttien itsenäiseen etsimiseen ja materiaalin työstämiseen. Kuitenkin myös aineenopettajat ovat tutkimukseni perusteella usein varsin riippuvaisia valmiista materiaaleista. Millainen oppikirja, ylioppilaskoe tai opetussuunnitelma tukisi ajattelun taitojen opetusta eri kouluasteilla? Miten opettajat itse haluaisivat kehittää opetustaan ja miten he osallistuvat esimerkiksi kunnan ja koulun opetussuunnitelmatyöhön?

Historianopetuksen tutkijoiden haasteena on tukea opettajia ajattelun taitojen opettamisessa. Opetuksen haasteiden paljastamisen lisäksi on tärkeää löytää toimivia työtapoja ja tutkia onnistunutta ajattelun taitojen opetusta. Tähän mennessä tutkimuksessa on paljolti keskitytty oppilaiden osaamiseen

²⁰⁸ Veijola 2013.

²⁰⁹ Ks. Monte-Sano 2011

²¹⁰ Ks. Westhoff & Polman 2002.

²¹¹ Cochran 2010.

eikä kansainvälinen opetusmenetelmiin ja -materiaaleihin keskittyvä kirjallisuus ole todennäköisesti saavuttanut suomalaisia opettajia.

10.4 Tutkimuksen luotettavuus

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa huomio keskittyy tutkijaan ja tämän toimintaan. Eskola ja Suoranta toteavatkin, että tällöin ”pääasiallisin luotettavuuden kriteeri on tutkija itse”.²¹² Toisin kuin määrällisessä tutkimuksessa, jossa luotettavuuden tarkastelu voidaan usein erottaa tutkimusprosessin erilliseksi vaiheeksi, kietoutuu arviointi laadullisen tutkimuksen jokaiseen vaiheeseen²¹³. Tämän vuoksi laadullisen tutkimuksen luotettavuus voidaan nähdä paljolti raportoinnin tarkkuutena ja rehellisyytenä, jolloin lukijan on mahdollista arvioida tutkijan toimintaa. Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arviointiin ei ole olemassa kattavia ja yksimielisesti hyväksytyjä kriteerejä²¹⁴. Seuraavaksi tarkastelen tutkimukseni luotettavuutta Lincolnin ja Cuban sekä Tynjälän kuvaamien neljän toisiinsa kietoutuvan kriteerin eli vastaavuuden, sovellettavuuden, tutkimustilanteen arvioinnin ja neutraaliuden näkökulmasta²¹⁵.

Vastaavuus-kriteerin avulla tarkastellaan sitä, miten hyvin tutkijan tulkinnat ja johtopäätökset tutkittavien käsityksistä vastaavat tutkittavien alkuperäisiä käsityksiä. Vastaavuuden ajatellaan parantuvan käyttämällä esimerkiksi menetelmä- tai tutkijatriangulaatiota, kysymällä tutkittavien mielipiteitä tulkintojen onnistumisesta sekä tutkijan oman luotettavan toiminnan kautta.²¹⁶ En ole esittänyt tekemiäni tulkintoja tutkittaville ennen tutkimukseni julkaisua. Tämä johtuu haastattelujen jälkeen kuluneesta pitkästä ajasta. Haastattelemieni opettajien olisi luultavasti hyvin vaikea arvioida, osuvatko tulkintani yhteen sen kanssa, mitä he ovat reilu vuosi sitten minulle kertoneet. Tutkimukseni luotettavuutta olen pyrkinyt sen sijaan parantamaan tarkalla ja pitkäkestoisella analyysillä, jonka osana olen tarkastellut tulkintojeni uskottavuutta suhteessa aiempaan tutkimuskirjallisuuteen sekä keskustellut tekemistäni tulkinnoista ohjaajani kanssa.

Sovellettavuus tai siirrettävyys tarkoittaa mahdollisuutta yleistää tutkimustulokset laajempaan perusjoukkoon. Laadullisen tutkimuksen sovellettavuus -kriteerin täyttymisen kannalta on kuitenkin olennaista, että tutkimuksen lukija voi arvioida, missä määrin tulosten sovellettavuus toisessa tilanteessa on mahdollista. Näin sekä tutkija että tutkimuksen lukija ovat vastuussa kriteerin täyttymisestä. Tutkijan tulee kuvata tutkimusprosessia ja kontekstia mahdollisimman tarkasti.²¹⁷ Olen kirjoittanut työni etenemistä erityisesti luvuissa 3.2 ja 3.3. Taatakseni riittävän lähdesuojan en kuitenkaan

²¹² Eskola & Suoranta 2008, 210.

²¹³ Eskola & Suoranta 2008, 208.

²¹⁴ Tynjälä 1991, 388.

²¹⁵ Lincoln & Guba 1985, 294-301; Tynjälä 1991, 390-392.

²¹⁶ Lincoln & Guba 1985, 295-296; Tynjälä 1991, 390-395.

²¹⁷ Lincoln & Guba 1985, 297-298; Tynjälä 1991, 390.

ole kuvaillut tutkimukseen osallistuneita opettajia. Sen sijaan olen kertonut heidän valikoitumisestaan tutkimukseeni. Olen pyrkinyt tutkimusprosessini läpinäkyvyyteen myös liittämällä tutkimusraporttiini aineistolainauksia opettajien haastatteluista.

Haastatteluaineistoni on suppea, minkä voi tulkita heikentävän tutkimukseni luotettavuutta erityisesti vastaavuuden ja siirrettävyyden näkökulmista. On selvää, että suurempi haastatteluaineisto olisi antanut tekemilleni tulkinnoille vahvuutta ja erityisesti siirrettävyyttä. Tarkoitukseni ei ole kuitenkaan ollut työssäni tarkastella edustavaa otosta historianopettajista. Olen keskittynyt ainoastaan yhdeksän haastattelemani opettajan käsityksiin. Mielestäni tämän tutkimuksen tulokset voivat kriittisesti tarkasteltuina auttaa ymmärtämään muidenkin historianopettajien käsityksiä ja toimintaa.

Laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tulosten pysyvyydestä tarkastelu on Tynjälän mukaan mielekästä korvata tutkimustilanteen arvioinnin kriteerillä, sillä tutkimustulosten muuttumattomuuden tarkastelu on usein ristiriidassa laadullisen tutkimuksen tiedontuottamistavan ja totuuskäsityksen kanssa. Tutkimusolosuhteisiin vaikuttavat erilaiset ulkoiset ja tutkijasta, tutkimusprosessista sekä tutkimuksen kohteesta itsestään johtuvat tekijät, jotka estävät tutkimuksen toistamisen myöhemmin samassa kontekstissa. Nämä tekijät tutkijan on otettava huomioon ja tuotava esille tutkimuksen arvioinnin osana.²¹⁸ Olen pyrkinyt tutkimustilanteen arviointiin ja raportointiin erityisesti tutkielmani luvussa 3, mutta myös analyysiluvuissa olen tuonut esiin muun muassa haastattelutilanteissa tekemiäni havaintoja. Vaikka minulla oli haastattelutilanteissa käytössäni haastattelurunko, muodostui jokainen haastattelu omanlaisekseen. Tämä johtui toisaalta erilaisista haastateltavista, toisaalta itsestäni tutkijana. Koin haastattelutilanteet jännittävinä ja turvauduin helposti liikaa laatimaani kysymysrunkoon, jolloin en välttämättä osannut ohjata haastateltavaa tarkentavilla kysymyksillä. Mielestäni kehityin haastattelijana tutkimukseni edetessä ja aiempien haastattelujen perusteella opin tarttumaan opettajan vastauksissa tutkimusaiheeni kannalta kiinnostaviin näkemyksiin. Erityisesti ensimmäisissä haastatteluissa minun oli vaikeaa ohjailta haastateltavia heidän poiketessaan aiheesta, sillä en osannut käyttää oikeuksiani haastattelijana vaan päädyin enemmän kuuntelijaksi. Toisaalta jokaisen opettajan haastattelussa kävimme tarpeelliset asiat läpi ja aineistostani muodostui varsin monipuolinen.

Tutkimuksen ja tutkimustilanteen arvioinnin kannalta on oleellista pohtia myös sitä, "koskeeko tutkimus sitä, mitä sen on oletettu koskevan"²¹⁹. Tämä edellyttää käsitteiden käytön tarkastelua tutkimuksessa. Omassa tutkimuksessani kriittinen on erityisesti historian ajattelun taitojen käsite. Hirsjärven ja Hurmeen mukaan käsitteiden täsmällinen määrittely auttaa

²¹⁸ Lincoln & Guba 1985, 299; Tynjälä 1991, 391.

²¹⁹ Hirsjärvi & Hurme 2001, 187.

tutkijaa, tutkittavia ja tutkimuksen lukijoita ymmärtämään toisiaan²²⁰. Omassa tutkimuksessani tärkeää oli kuitenkin tarkastella saman käsitteen erilaisia merkityksiä. Historian ajattelun taitojen käsite on tutkimukseni kohde tarkastellessani opettajien käsityksiä sekä selittäessäni niiden avulla ajattelun taitojen asemaa haastattelemieni opettajien opetuksessa. Toisaalta historian ajattelun taitojen käsite on Historical Thinking -projektin mukaan määriteltynä myös tutkimukseni väline ja kytkee tutkimukseni aiempaan historianopetusta koskevaan tutkimukseen. Olen kuvannut käsitteen käytön haasteita jo aiemmin luvuissa 5.2 ja 5.3.

Neutraaliuden kriteeri vaatii tutkijan oman viitekehyyksen kuten ennakkokäsitysten vaikutusten arviointia tutkimuksen etenemiseen ja tuloksiin. Tällöin objektiivisen tarkastelijan sijaan tutkija nähdään tutkimuksensa subjektina ja tutkijasta riippuvien tekijöiden vaikutusten arviointi edellyttää tutkimusprosessin avointa raportointia, jossa tutkija asettaa tulkintansa lukijoiden kyseenalaistettaviksi.²²¹ Lisäksi tutkimuksen luotettavuuden näkökulmasta tutkijan on tärkeää tiedostaa oma esiyymmärryksensä voidakseen haastaa sen ja arvioidakseen sen vaikutusta tutkimuksen etenemiseen ja tuloksiin²²². Olen pyrkinyt kuvaamaan tutkimusprosessini vaiheita ja omaa toimintaani tutkimuksen tekijänä sen sijaan, että olisin yrittänyt peitellä tai häivyttää omaa rooliani. Lisäksi olen luvussa 2.4 kuvannut omaa esiyymmärrystäni.

10.5 Tutkimuksen eettisyys

Hirsjärven ja Hurmeen mukaan eettiset kysymykset ovat laadullisessa tutkimuksessa läsnä koko tutkimusprosessin ajan tutkimusaiheen valinnasta alkaen²²³. Tässä tutkimuksessa oleelliset eettiset kysymykset liittyvät mielestäni haastatteluihin ja niissä saamani aineiston käyttöön. Eettisyyden ja luotettavuuden kysymykset myös kytkeytyvät yhteen aineiston analyysissä, jossa tutkijan on rehellisesti tuotava esiin haastateltavien käsityksiä paitsi luotettavuuden myös tutkittavien eettisen kohtelun vuoksi²²⁴.

Tärkeä kysymys tutkimusprosessissani on ollut haastateltavien anonyymiys. Perttulan mukaan tutkittavien tulisi säilyä tutkimusraportissa tunnistamattomina kaikilta muilta paitsi itseltään²²⁵, mutta tässä tutkimuksessa en usko tämän toteutuvan. Haastattelemiani opettajia on vain vähän, he työskentelevät kaikki Keski-Suomessa ja mitä luultavammin useimmat tuntevat toisensa. Lisäksi haastatteluissa opettajat kertovat esimerkkejä onnistuneesta oppitunnistaan, joita saatetaan jakaa opettajien kesken muutenkin. Samoin mielipiteet historianopetuksesta saattavat paljastaa haastateltavat toisilleen. Epäilenkin, että haastateltavien on

²²⁰ Hirsjärvi & Hurme 2001, 187.

²²¹ Tynjälä 1991, 392; Eskola & Suoranta 2008, 210-211.

²²² Moilanen & Rähkä 2001, 48-50.

²²³ Hirsjärvi & Hurme 2001, 19.

²²⁴ Ks. Perttula 1996, 91.

²²⁵ Perttula 1996, 95.

mahdollista tunnistaa ainakin osa kollegoistaan koodien H1, H2, H3, H4, H5, H6, H7, H7, H8 ja H9 takaa. Myös haastateltavan muut läheiset voivat tunnistaa hänet tutkimusraportistani. Tällöin haastateltavani tunnistava henkilö tietää jo entuudestaan ainakin osan siitä, mitä tutkittava on minulle kertonut²²⁶. Haastatteluissa kerroin tämän anonymiteetin ongelman jokaiselle haastateltavalle. Kaikki haastattelemani opettajat hyväksyivät tilanteen ja osa olisi ollut valmiita osallistumaan tutkimukseen myös omalla nimellään. Tutkimusraportissa olen päätenyt suojaamaan haastateltavieni anonymiyyttä muokkaamalla aineistolainauksia silloin, kun opettajat ovat maininneet koulunsa nimen tai kertoneet opettavansa yläkoulussa tai lukiossa. Olen myös jättänyt lainaamatta niitä kohtia, joissa opettajat kertovat oman uransa etenemisestä tai tuovat esiin ikänsä.

Haastattelutilanne voi aiheuttaa tutkittaville stressiä, mikäli tutkittava kokee tilanteen liian haastavana tai epämukavana²²⁷. Tätä tutkimuksesta koituvaa haittaa pyrin vähentämään sekä esittelemällä tutkimustani pyytäessäni opettajia haastatteluihin että lähettämällä haastattelun kysymysrunгон tutkittaville ennen haastattelua tutustuttavaksi. Tällöin tutkittavat saivat valmistautua mahdollisesti hankaliin kysymyksiin etukäteen. Kuten olen jo aiemmin tuonut esille, osa opettajista kuitenkin tuntui kokevan jotkin haastattelutilanteessa esittämäni kysymykset vaikeina. Vaikka tutkijana en voi olla täysin varma siitä, miten haastattelut koettiin, havaintojeni mukaan haastateltavat eivät vaikuttaneet ahdistuneilta tai stressaantuneilta.

Haastattelemillani opettajilla on erilaisia käsityksiä historianopetuksesta, jotka eivät pelkisty yhdeksi tyyppikäsitykseksi. Perttula suosittelee laadullisessa tutkimuksessa sopivan yleistystason löytämistä tutkimuksessa sen sijaan, että yritettäisiin laatia yleistys koko aineiston merkitysverkostosta²²⁸. Kirjoittaessani tutkimustuloksiani olen maininnut ne opettajat, joiden haastatteluissa esille tuomani asia on ilmennyt. Näin olen pyrkinyt takaamaan, että analyysissä en aseta sanoja haastateltavieni suuhun. Tämä tekee analyysiluvuista osittain rikkonaisia, mutta raportoinnin rehellisyyden kannalta pidän menettelyä välttämättömänä. Analyysini on erittelevä, mutta pyrin löytämään opettajien vastauksista myös yhtäläisyyksiä. Viimeisimmässä analyysiluvussa 9 yleistystaso tutkimuksessani nousee ja pyrin sanomaan jotakin kaikkia vastauksia yhdistävää. Tulkintani ovat yhteenvetoja, mutta eivät edelleenkään voi sisältää jokaista vivahdetta aineistosta, joka yksittäisen opettajankin kohdalla voi olla ristiriitainen. Olen pyrkinyt tuomaan tutkittavien oman äänen kuuluviin haastattelulainauksen avulla, jotta lukija voisi arvioida tekemieni tulkintojen rehellisyyttä sekä tutkittavia että tutkimuksen yleisöä kohtaan.

²²⁶ Pettula 1996, 95-96.

²²⁷ Ks. Hirsjärvi ja Hurme 2001, 20.

²²⁸ Perttula 1996, 99-100.

LÄHTEET

- Aaltonen, Katri (2003). Pedagogisen ajattelun ja toiminnan suhde. Opetustaan integroivan opettajan tietoperusta lähihoitajakoulutuksessa. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 89.
- Ahonen, Sirkka (2005). ”Tollundin mies.” Teoksessa Rantala, Jukka (toim.) Miten opetan historiaa. Helsinki: WSOY. 8-19.
- Ahonen, Sirkka (2002). ”Historiakulttuuri, historiallinen identiteetti ja historianopetus.” Teoksessa Löfström, Jan (toim.): Kohti tulevaa menneisyyttä. Jyväskylä: PS-kustannus. 66-88.
- Ahonen, Sirkka (1997a). ”Historian suuret ja pienet kertomukset.” Teoksessa Ahtee, Maija & Markkanen, Tapio (toim.): Tiedeopetus kouluissa. Mitä tiede ja tieteellisyys merkitsevät. Helsingin yliopisto. *Studia Paedagogica* 13. 35-42.
- Ahonen, Sirkka (1997b). ”Historian suuret ja pienet kertomukset.” *Tieteessä tapahtuu* 15 (1). <http://www.tieteessatapahtuu.fi/197/ahonen.html>, viitattu 12.2.2014.
- Arola, Pauli (2002). ”Maailma muuttui – muuttuiko opetus? Suomalaisen historian ja yhteiskuntatiedon opetuksen vaiheita.” Teoksessa Löfström, Jan (toim.) Kohti tulevaa menneisyyttä. Jyväskylä: PS-kustannus. 10-34.
- Bain, Robert B. (2005). ”’They thought the world was flat?’ Applying the principles of how people learn in teaching high school history.” Teoksessa Donovan, M. Suzanne & Bransford, John D. (toim.) *How students learn. History, mathematics, and science in the classrooms*. Washington: The National Academies Press.
- Bain, Robert B. (2000). ”Into the breach: Using research and theory to shape history instruction.” Teoksessa Srearns, Peter N., Seixas, Peter & Wineburg, Sam (toim.) *Knowing, teaching & learning history. National and international perspectives*. New York: New York University Press. 331-352.
- Belanger, Elizabeth (2011). ”How now? Historical thinking, reflective teaching, and the next generation of history teachers.” *The Journal of American History* 97 (4), 1079-1088.
- Boix-Mansilla, Veronica (2000). ”Historical understanding. Beyond the past and into the present.” Teoksessa Srearns, Peter N., Seixas, Peter & Wineburg, Sam (toim.) *Knowing, teaching & learning history. National and international perspectives*. New York: New York University Press. 390-418.

- Bransford, John D.; Brown, Ann L. & Cocking, Rodney R. (toim.) (2004). Miten opimme. Aivot, mieli, kokemus ja koulu. Suomennos: Penttilä, Ari. Committee on developments in the science of learning. Helsinki: WSOY.
- Calderhead, James (1996). "Beliefs and knowledge." Teoksessa Berliner, David C. & Calfee, Robert C. (toim.) Handbook of educational psychology. New York: Simon & Schuster Macmillan. 709-725.
- Castrén, Matti J. (1992). "Historianopetus muuttuvassa yhteiskunnassa." Teoksessa Castrén, Matti J., Ahonen, Sirkka, Arola, Pauli, Elio, Keijo & Pilli, Arja (toim.) Historia koulussa. Helsinki: Yliopistopaino. 11-47.
- Clandinin, Jean D. (1985). "Personal practical knowledge: A study of teachers' classroom images." Curriculum inquiry 15 (4), 361-385.
- Clark, Christopher M. & Peterson, Penelope L. (1986). "Teachers' thought processes." Teoksessa Wittrock, Merlin C. (toim.) Handbook of research on teaching. 3.painos. New York: MacMillan. 255-296.
- Cochran, Melissa M. (2010). Teaching historical thinking. The challenge of implementing reform-minded practices for three first year teachers. University of Maryland.
- Donovan, M. Suzanne & Bransford, John D. (2005). How students learn. Science in the classroom. Committee on *How People Learn*. Washington: The National Academies Press.
- Eskola, Jari & Suoranta, Juha (2008). Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 8. painos. Tampere: Vastapaino.
- Grossman, P. L. (1995). "Teachers' knowledge." Teoksessa Anderson, Lorin W. (toim.) International encyclopedia of teaching and teacher education. 2. painos. Oxford: Pergamon.
- Haydn, Terry; Arthur, James; Hunt, Martin & Stephen, Alison (2008). Learning to teach history in the secondary school. A companion to school experience. 3. painos. New York: Routledge.
- Heinonen, Juha-Pekka (2005). Opetussuunnitelmat vai oppimateriaalit. Helsingin yliopiston soveltavan kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 257.
- Hirsjärvi, Sirkka; Remes, Pirkko & Sajavaara, Paula (2009). Tutki ja kirjoita. 15. uudistettu painos. Helsinki: Tammi.
- Hirsjärvi, Sirkka & Hurme, Helena (2000). Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Helsinki University Press.
- Huusko, Mira & Paloniemi, Susanna (2006). "Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä." Kasvatus 37 (2), 162-173.
- Jyrhämä, Riitta (2002). Ohjaus pedagogisena päätöksentekona. Helsingin yliopiston kasvatustieteellinen tiedekunta. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 236.
- Kansanen, Pertti (1993). Discussions on some educational issues IV. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 121.

- Kansanen, Pertti; Tirri, Kirsi; Meri, Matti; Krokfors, Leena; Husu, Jukka & Jyrhämä, Riitta (2000). Teachers' pedagogical thinking. Theoretical landscapes, practical challenges. New York: Peter Lang.
- Kettunen, Pauli (2008). Globalisaatio ja kansallinen me. Kansallisen katseen historiallinen kritiikki. Tampere: Vastapaino.
- Korpisaari, Harri (2004). "Behaviorismista konstruktivismiin – historian kouluopetuksen teoriapohja Suomessa 1952-2002." *Kasvatus* 35 (2), 206-221.
- Lee, Peter & Ashby, Rosalyn (2000). "Progression in historical understanding among students ages 7-14." Teoksessa Srearns, Peter N., Seixas, Peter & Wineburg, Sam (toim.) *Knowing, teaching & learning history. National and international perspectives*. New York: New York University Press. 199-222.
- Levstik, Linda & Barton, Keith (2005). *Doing history. Investigating with children in elementary and middle schools*. 3. painos. New York: Routledge.
- Levstik, Linda & Barton, Keith (2003). "Why don't more history teachers engage students interpretation?" *Social Education* 67 (6), 358-361.
- Lincoln, Yvonna S. & Guba, Egon G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills: Sage.
- Lukion opetussuunnitelman perusteet (2003). Opetushallitus.
- Moilanen, Pentti (2001). "Tieteellistä tietoa vai käytännöllistä viisautta." Teoksessa Kari, Jouko; Moilanen, Pentti & Räihä, Pekka (toim.) *Opettajan taipaleelle*. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.
- Moilanen, Pentti & Räihä, Pekka (2001). "Merkitysrakenteiden tulkinta." Teoksessa Aaltola, Juhani & Valli, Raine (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus. 44-67.
- Monte-Sano, Chauncey (2011). "Learning to open up history for students: Preservice teachers' emerging pedagogical content knowledge." *Journal of Teacher Education* 62 (2), 260-272.
- Ouakrim-Soivio, Najat & Kuusela, Jorma (2012). Historian ja yhteiskuntaopin oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2011. Koulutuksen seurantaraportit 2012:3. Opetushallitus.
http://www.oph.fi/download/139945_Historian_ja_yhteiskuntaopin_oppimistulokset_perusopetuksen_paattovaiheessa_2011.pdf, viitattu 12.2.2014.
- Patrikainen, Risto (1997). Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys luokanopettajan pedagogisessa ajattelussa. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 36.
- Perttula, Juha (1996). "Ihmistieteiden tiedonmuodostus ja tutkimusetiikka." Teoksessa Palmroth, Aino & Nurmi, Ismo (toim.) *Alttiiksi asettumisen etiikka. Laadullisen tutkimuksen eettisiä kysymyksiä*. Jyväskylä. JYY:n julkaisusarja 38.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2004). Opetushallitus.

- Perussuomalaiset r.p (2011). Eduskuntavaaliohjelma 25.2.2011.
<http://www.perussuomalaiset.fi/ohjelmat/getfile.php?file=1536>. Viitattu 3.3.2013.
- Phillips, Robert (1998). "Contesting the Past, Constructing the Future: History, Identity and Politics in Schools." *British Journal of Educational Studies* 46 (1), 40-53.
- Rantala, Jukka (2012). "How Finnish adolescents understand history: Disciplinary thinking in history and its assessment among 16-year-old Finns." *Educational Sciences* 2 (4), 193-207.
- Rantala, Jukka (2011). "Kanadassa opetetaan historiallista ajattelua." *Kasvatus & Aika* 5 (2), 116-118.
- Rantala, Jukka (2010). "Taitopainotteinen historianopetus puntarissa." *Kasvatus & Aika* 4 (1), 73-77.
- Rantala, Jukka (2008). "Suuren kertomuksen haastaminen." *Kasvatus & Aika* 2 (1), 3-5.
- Rantala, Jukka (2005). *Miten opetan historiaa?* Helsinki: WSOY.
- Rantala, Jukka & van den Berg, Marko (2013). "Lukiolaisten historian tekstitaidot arvioitavina." *Kasvatus* 44 (4), 394-407.
- Ruusuvuori, Johanna (2010). "Vuorovaikutus ja valta haastattelussa – keskusteluanalyttinen näkökulma." Teoksessa: Ruusuvuori, Johanna, Nikander, Pirjo & Hyvärinen, Matti (toim.) *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino. 269-299.
- Ruusuvuori, Johanna; Nikander, Pirjo & Hyvärinen, Matti (2010). "Haastattelun analyysin vaiheet." Teoksessa Ruusuvuori, Johanna, Nikander, Pirjo & Hyvärinen, Matti (toim.) *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino. 9-36.
- Ruusuvuori, Johanna & Tiittula, Liisa (2005). "Johdanto." Teoksessa: Ruusuvuori, Johanna & Tiittula, Liisa (toim.) *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino. 9-21.
- Saaranen-Kauppinen, Anita & Puusniekka, Anna (2006). *KvaliMOTV – Menetelmäopetuksen tietovaranto* [verkkójulkaisu]. Tampere. Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. <http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/> . Viitattu 12.11.2013.
- Seixas, Peter (2006). "Benchmarks of historical thinking. A framework for assesment in Canada." <http://www.historicalthinking.ca/sites/default/files/Framework.Benchmarks.pdf>, viitattu 5.11.2012.
- Seixas, Peter & Colyer, Jill (2013). *Linking historical thinking concepts, content and competencies. A report of the national meeting of the Historical Thinking Project*. The University of British Columbia. <http://www.historicalthinking.ca/sites/default/files/HTP2013Report.pdf>, viitattu 14.4.2013.
- Seixas, Peter & Peck, Carla (2004). "Teaching historical thinking." Teoksessa: Sears, A. & Wright, I. (toim.) *Challenges and prospects for Canadian social studies*.

- Vancouver: Pacific Educational Press, 109-117.
http://www.historicalthinking.ca/sites/default/files/Seixas%20and%20Peck_2004.pdf, viitattu 5.11.2012.
- Sihvola, Juha (2003). ”Historian kansallinen tehtävä ennen ja nyt.” Historiallinen aikakauskirja 101 (1), 1-6.
- Syrjäläinen, Erja; Jyrhämä, Riitta & Haverinen, Liisa (2004). Praktikumisikirja. Studia Pedagogica 33. Helsingin yliopisto.
<http://www.helsinki.fi/behav/praktikumikasikirja/index.htm>, viitattu 15.1.2013.
- Tornberg, Aki (2000). Valistus on viritetty. Seurantatutkimus luokanopettajaksi opiskelevien suunnitteluorientaation, sisäisten mallien, opetustilanneajattelun ja reflektion kehityksestä. Acta Universitas Lapponiensis 35.
- Tornberg, Aki (1994). ”Opettajan ajattelun tutkimuksesta.” Kasvatus 25 (1), 20-29.
- Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli (2009). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 6. uudistettu painos. Helsinki: Tammi.
- Tynjälä, Päivi (1991). ”Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta.” Kasvatus 22 (5-6), 387-398.
- Ukkonen, Taina (2006). ”Yhteistyö, vuorovaikutus ja narratiivisuus muistitietotutkimuksessa.” Teoksessa: Fingerroos, Outi; Haanpää, Riina; Heimo, Anne & Peltonen, Ulla-Maija (toim.) Muistitietotutkimus. Metodologisia kysymyksiä. Tietolipas 214. Helsinki: SKS. 175-198.
- Van den Berg, Marko (2012). ”Vastaukset historian taitojen kuvastajina – laadullinen tutkimus historian tehtävistä 149-150.” Teoksessa Quakrim-Soivio, Najat & Kuusela, Jorma (2012), Historian ja yhteiskuntaopin oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2011. Koulutuksen seurantaraportit 2012:3. Opetushallitus. 83-88.
http://www.oph.fi/download/139945_Historian_ja_yhteiskuntaopin_oppimistulokset_perusopetuksen_paattovaiheessa_2011.pdf, viitattu 12.2.2014.
- Van den Berg, Marko (2007). Yksi historia monimutkaistuvassa maailmassa. Historian olemus ja historian suuret kertomukset luokanopettajaopiskelijoiden historiatietoisuudessa. Helsingin yliopisto. Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskuksen tutkimuksia 9.
- Van den Berg, Marko. ”Miksi ajattelun taidot ovat tärkeitä”. Opetushallitus.
http://www.edu.fi/perusopetus/historia_yhteiskuntaoppi/historian_taidot_opettajankoulutuksessa/ajattelun_taidot, viitattu 13.4.2013.
- VanSledright, Bruce (2011). The challenge of rethinking history education. On practices, theories and policy. New York: Routledge.
- Veijola, Anna (2013). Pedagogisen ajattelun kehittyminen aineenopettajakoulutuksessa. Tutkimus suoravalituista historian opettajaopiskelijoista. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 478.
- Virta, Anja (2008). Kenen historiaa monikulttuurisessa koulussa? Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 39.

- Virta, Anja (2002). "Kohti aktiivista ja tutkivaa historian ja yhteiskuntatiedon opetusta." Teoksessa: Löffström, Jan. (toim.) Kohti tulevaa menneisyyttä. Historiallis-yhteiskunnallinen kasvatus uudella vuosituhanella. Jyväskylä: PS-kustannus. 35-65.
- Vänttinen, Juha (2009). Saako historiasta selvää? Monikulttuuriset yläkoululaista historian lähteillä. Historian taidot motiivien, seurauksien, historian tulkintojen ja lähteiden luotettavuuden arvioinneissa. Turun yliopiston julkaisu C 289.
- Warren, Wilson J. (2007). "Closing the distance between authentic history pedagogy and everyday classroom practice." *The History Teacher* 40 (2), 249-255.
- Westhoff, Laura M. & Polman, Joseph L. (2002). "Developing preservice teachers' pedagogical content knowledge about historical thinking." *The International Journal of Social Education* 22 (2), 1-28.
- Wiersma, Ashley (2008). "A study of the teaching methods of high school history teachers." *The Social Studies* 99 (3), 111-116.
- Wineburg, Sam (2007). "Unnatural and essential: The nature of historical thinking." *Teaching history* 129, 6-11.
- Wineburg, Sam (2001). *Historical thinking and other unnatural acts. Charting the future of teaching the past.* Philadelphia: Temple University.
- Wineburg, Sam (1999). "Historical thinking and other unnatural acts." *Phi Delta Kappan* 80 (7), 488-499.
- Wineburg, Sam; Martin, Daisy & Monte-Sano, Chauncey (2011). *Reading like a historian. Teaching literacy in middle and high school history classroom.* Teachers College. Columbia University.
- Woolfolk, Anita (2007). *Educational psychology. 10. uudistettu painos.* Boston: Allyn & Bacon.

LIITTEET

Liite 1: Haastattelurunko

1. Montako vuotta olet toiminut historianopettajana?
2. Kertoisitko esimerkin onnistuneesta historian oppitunnistasi. Mikä teki siitä onnistuneen?
3. Kertoisitko esimerkin epäonnistuneesta historian oppitunnistasi. Mikä teki siitä epäonnistuneen?
4. Miten kuvaisit omaa tapaasi opettaa historiaa?
5. Miksi opetat historiaa tällä tavalla?
6. Miten opetuksesi on muuttunut työvuosiesi aikana? Miksi?
7. Miten haluaisit kehittää opetustasi?
8. Mitä historian ajattelun taidot mielestäsi koulun historianopetuksessa ovat?
9. Millaisia tapoja sinulla on opettaa historian ajattelun taitoja?
10. Mitä haasteita olet kohdannut historian ajattelun taitojen opettamisessa?
11. Mikä historianopetuksen tehtävä mielestäsi on?
12. Mikä koulun tehtävä mielestäsi on?
13. Mitä muuta haluaisit sanoa?
14. Tutkimukseni haastateltavat tulevat varsin suppealta alueelta, enkä siksi halua raportissani paljastaa teistä tarkkoja taustatietoja. Saanko tutkimusraportissani kertoa, että opetat Keski-Suomessa?
15. Jos vielä toisissa haastatteluissa nousee esille jokin oleellinen kysymys, niin saanko olla sinuun yhteydessä tämän jälkeen sähköpostitse?

Liite 2: Opettajille haastattelua varten lähettämäni kysymykset

Kiitos, että olet lupautunut haastateltavakseni! Lähetän tässä alustavan haastattelurungon. Haastattelussa ajatuksena on, että emme välttämättä etene vain näiden kysymysten pohjalta, vaan teen myös tarkentavia lisäkysymyksiä. Myös sinulla haastateltavana on mahdollisuus miettiä, mitä kysymysten ulkopuolelta haluat sanoa aiheeseen liittyen.

Toivon, että ehtisit vilkaista alla olevia kysymyksiä etukäteen. Erityisesti minusta olisi hyvä, jos olisit ehtinyt palauttaa mieleesi kahdessa ensimmäisessä kysymyksessä esiin tulevat onnistuneen ja epäonnistuneen oppitunnin. Haluan haastattelussa kuulla juuri sinun ajatuksiasi, ja toivonkin, että et "perehdy" aiheeseen muuten kuin omien historianopettamiseen liittyvien näkemystesi ja kokemustesi miettimisen kautta. Juuri omaan opetustyöhösi liittyvät näkemyksesi, kokemuksesi ja pohdintasi ovat tutkimukseni kannalta kaikkein tärkeimpiä. Myös haastattelussa on aikaa ja mahdollisuus pohtimiselle. Älä siis huolehdi, vaikka et ehtisikään käydä näitä kysymyksiä vilkaisua paremmin läpi ennen haastattelua.

Haastattelukysymyksiä / Teemoja, joista haastattelussa puhumme:

- Kertoisitko esimerkin onnistuneesta historian oppitunnistasi. Mikä teki siitä onnistuneen?
- Kertoisitko esimerkin epäonnistuneesta historian oppitunnistasi. Mikä teki siitä epäonnistuneen?
- Miten kuvaisit omaa tapaasi opettaa historiaa?
- Miten olet päätenyt opettamaan historiaa tällä tavalla / Miksi opetat historiaa tällä tavalla?
- Miten haluaisit kehittää opetustasi?
- Mitä haasteita olet kohdannut historianopetuksessa?
- Mitä historian ajattelun taidot mielestäsi koulussa ovat?
- Mikä historianopetuksen tehtävä mielestäsi on?
- Mikä on mielestäsi koulun tehtävä?
- Mitä muuta haluaisit sanoa?