

OPISKELIJAT HISTORIATIEDON RAKENTAJINA?

Teollistumisen ajan lapsuuden kuvaus lukion historian oppikirjoissa ja
lukiolaisopiskelijoiden oppimisstrategiat teollistumisen ajan lapsuutta
koskevassa aineistolähtöisessä opetuskokeilussa

Itä-Suomen yliopisto
Yhteiskuntatieteiden ja
kauppatieteiden tiedekunta
Historia- ja maantieteiden laitos
Suomen historian pro gradu -
tutkielma
kesäkuu 2011
Annina Hämäläinen

ITÄ-SUOMEN YLIOPISTO, TUTKIMUSTIEDOTE

Tekijä: Annina Hämäläinen

Opiskelijanumero: 165058

Tutkielman nimi: Opiskelijat historiatiedon rakentajina? Teollistumisen ajan lapsuuden kuvaus lukion historian oppikirjoissa ja lukiolaisopiskelijoiden oppimisstrategiat teollistumisen ajan lapsuutta koskevassa aineistolähtöisessä opetuskokeilussa

Tiedekunta/oppiaine: Yhteiskuntatieteiden ja kauppatieteiden tiedekunta, Suomen historia

Sivumäärä: 101 + 10 liitettä

Aika ja paikka: 29.6.2011, Joensuu

Pro gradu -tutkielmani käsittelee lukion historian oppimista ja opetusta. Aihetta tarkastelen oppikirjojen sekä opetuskokeilun kautta. Tutkin työssäni, kuinka historiallinen informaatio rakentuu oppikirjoissa historialliseksi tiedoksi ja oppikirjojen sekä opetuksen kautta opiskelijoiden sisäistämänä jokaisen omaksi historiatietoisuudeksi. Vastausta etsin kahden erilaisen historian oppimisen kautta: oppikirjaoppimisen sekä lähdeoppimisen. Tarkempi tarkastelukulma rajautuu Iso-Britannian teollistumisen aikakauden työväen lasten historiaan.

Tutkielmani ensimmäisenä aineistona käytän neljää lukion historian oppikirjaa vuosien 1985, 1994 sekä 2003 Lukion opetussuunnitelman perusteiden ympäriltä. Työssäni tarkastelen, kuinka oppikirjoissa tuotetaan historiatietoa ja muuttuuko esitys opetussuunnitelmamuutosten myötä sekä sitä, kannustavatko historian oppikirjat käyttämään aktiivisia, opiskelijan kriittistä ajattelua kehittäviä työtapoja. Toinen aineisto muotoutuu vuonna 2009 Joensuun normaalikoulun lukiolla tekemäni opetuskokeilun materiaaleista. Aineistosta tarkastelen, minkälaisia oppimisstrategioita opiskelijat käyttivät ja kuinka he tuottivat tietoa työstäessään historiatietoa oppilaskeskeisellä työtavalla. Tutkielmassani käytän sekä laadullisia että määrällisiä tutkimusmenetelmiä. Luokittelen aineistojani jotta syvällinen sisällön analyysi on mahdollista.

Työni tuloksena voin esittää, että opetussuunnitelmauudistuksista huolimatta historiatiedon rakentumisen esittäminen oppikirjoissa sekä tiedon aktiiviseen prosessointiin ohjaava opettajuus eivät ole vielä täysin vakiintunutta toimintakulttuuria historian opetuksessa. Opiskelijoiden tiedonkonstruointi jää usein pintatasolle, eivätkä historian oppikirjojen rakenteet ja tehtävät aina muuta opiskelijoilta vaadikaan.

SISÄLLYSLUETTELO

1. HISTORIAN OPETUKSEN MUUTOS – OPETTAJIEN KRONOLOGIA- LUENNOISTA OPISKELIJOIDEN OMAN POHDINNAN TUKEMISEEN	5
1.1. Oppimiskäsitysten ja oppijuuden muutos koulumaailmassa.....	5
1.2. Temaattinen historian opetus ja lähteiden käyttö opetuksessa.....	9
1.3. Historian opetus Lukion opetussuunnitelman perusteissa	13
2. TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT	15
2.1. Tutkimuskysymys ja tutkimuksen rajaus	15
2.2. Lähteet ja metodi	17
2.3. Aikaisempi tutkimus	20
3. HISTORIATIEDON RAKENTUMINEN LUKION OPPIKIRJOISSA	25
3.1. Historian oppikirjojen luonne.....	25
3.2. Industrialismin ajan työväen lapset lukion historian oppikirjojen esittämänä	28
3.2.1. Teollistumisen monet tulkinnat – Uuden lukion historia 2b:n moniperspektiivisyys.....	28
3.2.2. Kronos 1 – oppikirja lisätutkimuksen haluja herättämässä?	32
3.2.3. Muuttuuko teollistumisen historia 2000-luvun Muutosten maailmassa?.....	38
3.2.4. Tuore tuulahdus Linkkejä?.....	44
3.3. Vertaileva katsaus 1980-, 1990- ja 2000-lukujen lukion historian oppikirjoihin	49
4. OPETUSKOKEILUN KUVAUS	54
4.1. Oppimisen strategiat opetuskokeilun lähtökohtana.....	54
4.2. Opetuskokeilun eteneminen	59
4.3. Itsereflektio.....	61
5. OPETUSKOKEILU OPISKELIJOIDEN TIEDONRAKENTAMISEN PROSESSINA	63
5.1. ”Lapset raatoivat usein tehtaissa” - opiskelijoiden ennakkokäsitykset.....	63
5.2. Tausta miellekartoilte	69
5.3. Opettajan antaman otsikon voimin miellekarttojen tekemiseen	70
5.4. ”Näyttivät hyviltä, koska heidät oli ruokittu ja puettu hyvin..”	74
6. MUUTTUIKO TIETO?.....	77
6.1. Työssäkäyvät tikku-ukot	77
6.2. ”Mitä hyötyä tästä oli?” vastaan ”Mielestäni tällainen työskentelytapa olisi hyvä jatkokssakin”.....	82
7. JOHTOPÄÄTÖKSET	88
LÄHTEET.....	92
TUTKIMUSKIRJALLISUUS.....	94

LIITTEET

LIITE I: Tuntisuunnitelma.

LIITE II: Työskentelyohjeet, PowerPoint-esitys.

LIITE III: Tehtävämoniste I.

LIITE IV: Tehtävämoniste II.

LIITE V: Kyselylomake.

LIITE VI: Tikku-ukko I, opiskelija nro 7.

LIITE VII: Miellekartta I, opiskelija nro 6.

LIITE VIII: Vertailevia tietoja lähteenä käytetyistä oppikirjoista.

LIITE IX: Miellekartta II, opiskelija nro 20.

LIITE X: Tikku-ukko II, opiskelija nro 2.

TAULUKOT

TAULUKKO 1. Keskiarvot opiskelijoiden tikku-ukkojen teemoihin antamien vastauksien perusteella.	67
TAULUKKO 2. Opiskelijoiden tuotokset teemoihin jaoteltuina lopullisen tiedonkonstruoinnin jälkeen.....	79

ASETELMAT

Asetelma 1.	65
Asetelma 2.	67
Asetelma 3.	71
Asetelma 4.	74
Asetelmat 5 ja 6.	78
Asetelma 7.	81
Asetelma 8.	81
Asetelma 9.	84

1. HISTORIAN OPETUKSEN MUUTOS – OPETTAJIEN KRONOLOGIA- LUENNOISTA OPISKELIJOIDEN OMAN POHDINNAN TUKEMISEEN

1.1. Oppimiskäsitysten ja oppijuuden muutos koulumaailmassa

Opetussuunnitelma (OPS) on yksi tärkeimmistä koulujen toimintaa ohjaavista dokumenteista. Opetussuunnitelmissa määritellään niin koulujen tavoitteet, oppilasarvioinnin periaatteet kuin osittain opetusmenetelmätkin, vaikka jälkimmäisen ajatellaan usein olevan opettajien oman harkinnan vallassa. Valtakunnallinen opetussuunnitelma yhdistää niin koulutuspoliittiset kannanotot, opetustyön suunnitelmat kuin pedagogiset tavoitteetkin. Valtakunnallisen opetussuunnitelman lisäksi kouluissa on ollut vuodesta 1994 käytössä kunta- ja koulukohtaisia opetussuunnitelmia, joissa kunnallinen päätöksenteko pääsee mukaan osaksi valtakunnallista koulutuspolitiikkaa.¹

Opetussuunnitelmissa ilmaistut tietotavoitteet, tiedon määritelmät sekä opetusmenetelmien suositukset ovat aina poliittisen päätöksenteon tuotosta ja heijastavat aina aikansa arvojärjestelmiä. Jotta opetussuunnitelma voi toimia, on sen oltava sisäisesti yhteismitallinen. Tavoitteiden ja oppiaineiden sisältöjen tulee olla sopuissa opetusmenetelmien kanssa, eivätkä pelkät korulauseet aktiivisista opetustavoista riitä. Opetussuunnitelman tulee konkreettisesti kertoa, mitä tämä tarkoittaa koulun arjessa.²

Vuoden 1983 Lukiolaki muutti lukion kehityksen suuntaa. Kurssimuotoiseksi muuttunut lukio alkoi muotoutua kokonaisuudeksi, eikä vain eri oppiaineita opettavaksi laitokseksi. Vuonna 1985 lukion tavoitteena oli antaa opiskelijoille taitoja käsitellä tietoa myöskin oivaltamisen ja analysoinnin välineenä, jolloin pelkkä tiedon jakaminen ei enää riittänyt. Opetussuunnitelmassa mainitaan myös, että opettajat ovat vapaita valitsemaan opetuksensa oppimateriaalit ja toimintamuodot, mutta opettajan on samalla pidettävä mielessään kaikki lukion tavoitteet.³ Vuoden 1985 lukion opetussuunnitelmassa historiaoppiaineelle on kirjattu

¹ Heinonen 2005, 7–10; ks. uusimmat OPS:t: Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003, Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 2004.

² Heinonen 2005, 7–10, 15. Lukion opetussuunnitelman perusteet 1985 (viitataan tästä lähtien OPS 1985), 6.

³ OPS 1985, 5, 6, 13, 18, 19.

myös asennetavoitteet, jotka pohjautuvat lyhyesti ilmaistuna YK:n ihmisoikeusjulistuksen arvoihin.⁴

Asennetavoitteiden lisäksi opetussuunnitelmaan on kirjattu taidolliset sekä tiedolliset tavoitteet ja keinot, joilla tavoitteet voidaan saavuttaa. ”*Oppimäärän kurssikohtaiset tiedolliset tavoitteet on määritelty käsittämään suhteellisen laajoja kokonaisuuksia, koska tavoitteena ei ole yksittäisten ja irrallisten tietojen osaaminen niiden itsensä vuoksi*”⁵. Lainausta vuoden 1985 opetussuunnitelmasta asetetaan mielenkiintoiseen valoon, mikäli sitä verrataan vuoden 1994 Lukion opetussuunnitelman perusteisiin, joissa jokaisen kurssin sisällöt on kerrottu muutamalla tekstirivillä. Vuoden 1985 opetussuunnitelman perusteissa historian kurssien tavoitteet ja oppisisällöt ovat vähintäänkin sivun mittaiset kurssia kohden. Tarkat sisällölliset tavoitteet kuvastavat 1980-luvulla vielä uudenlaisten opetuskäytäntöjen olleen etsinnässä. Näistä on kuitenkin viittauksia ainakin historian osiossa, jossa kehoitetaan käyttämään oppilaskeskeisiä aktiivisia työtapoja.⁶

Opiskelijat⁷ ilmaistaan opetussuunnitelmassa aktiivisiksi tiedonhankkijoiksi, joille oppiminen on heidän aikaisempien ajatus- ja toimintamalliensa täydentämistä ja uudelleenjärjestämistä: ”*Nykyinen oppimiskäsitys korostaa oppilaan aktiivista roolia oman tietorakenteensa jäsentäjänä*”⁸. Vuoden 1994 opetussuunnitelmassa ongelmakeskeinen lähestymistapa ja useampien eri lähteiden käyttö opetuksessa nousevat välineiksi, joiden avulla opiskelijat saavat rakennettua tietoista kokonaisuuden. Tällöin opettajalle jää enemmän ohjaava kuin tietoa jakava rooli koulutyöskentelyssä. Historian kohdalla painotetaan myös opiskelun kriittistä luonnetta, jonka tulisi kohdistua niin tietoon kuin käsiteltävään ilmiöönkin ja tämän tulisi näkyä opiskelutilanteissa.⁹

Konstruktivistisen tietokäsityksen mukaan yksilö rakentaa itse oman todellisuutensa tiedoista. Tiedon passiivinen vastaanottaminen ei ole olennaisinta oppimisessa, vaan tiedon oma aktiivinen rakentaminen ja luominen. Tiedon konstruointi, merkityksellistäminen, luo pohjan jokaisen yksilön omalle ymmärtämiselle. Konstruktivistisen oppimisteorian mukaan muut

⁴ OPS 1985, 330.

⁵ OPS 1985, 331, 332.

⁶ OPS 1985, 330–347; OPS 1994 98–100.

⁷ Käytän työssäni termiä *opiskelijat* viittaamaan lukion opiskelijoihin. Kirjoittaessani yleisellä tasolla peruskoululaisista ja lukiolaisista, käytän termiä *oppilaat*.

⁸ OPS 1994, 10.

⁹ OPS 1994, 10, 11, 14; Samansuuntaisia muutoksia tapahtui myös Iso-Britanniassa. Ks. esim. Husbands & Kitson & Pendry 2003.

voivat antaa tukea ja virikkeitä yksilön ajattelulle, mutta yksilö on itse vastuussa oppimisprosessistaan. Konstruktivistisessa suuntauksessa opetuksen lähtökohtana on oppijan oma elämisaailma. Tätä kautta yksilö pääsee lähemmäs opittavaa asiaa ja uuden tiedon konstruointi helpottuu. Aikaisemmin enemmän vallalla olleen oppimiskäsityksen, behaviorismin, mukaan oppiminen on reaktiota ulkoapäin tulevaan ärsykkeeseen ja tämä oppimisketju vaatii vahvistamista ja toistoja. Vahvistaminen, eli palaute, on motivoimassa oppijaa jatkamaan ja säilyttämään roolinsa passiivisena tiedon vastaanottajana.¹⁰

Oppilaat oppivat samoistakin oppimistehtävistä erilaisia asioita, koska yksilöt käyttävät omia oppimistyylejään toiminta- ja ajattelutavoissaan eli tiedon prosessoimisessa. Oppimistyyllillä tarkoitetaan pysyväluonteista ja persoonallista tapaa toimia kun taas oppimisstrategioita käytetään yksittäisissä tehtävissä tai tiedonalakohtaisissa tapauksissa usein erilaisia tilanteesta riippuen. Oppimisstrategia on helpommin muuteltavissa kuin oppimistyyli. Oppimistyyliä määritellään oppimisstrategioiden kautta. Jotta opettaja voisi huomioida mahdollisimman monia luokassa esiintyviä oppimistyyliä, tulisi opetuksessa käyttää laajasti erilaisia opetusmenetelmiä.¹¹

Monissa oppimisteorioihin keskittyvissä teoksissa esitellään erilaisia oppimisstrategioita. Niitä on määritelty monenlaisia ja välillä termien käytössä onkin epäselvyyksiä. Ehkä tunnetuimman määritelmän oppimisstrategiasta ovat esitelleet vuonna 1976 Marton ja Säljö, jotka tutkimuksessaan erottelivat kaksi erilaista tekstin prosessointitapaa. Pintasuuntautuneessa tavassa lukija kiinnittää huomiota tekstin mieleen painamiseen sellaisenaan. Tähän tapaan liittyy atomistinen hahmottamistapa, jossa lukija ei muodosta tekstistä oma kokonaiskäsitystä vaan pyrkii muistamaan tekstistä yksityiskohtia. Syväsuuntautuneessa opiskelussa lukija ei kiinnitä huomiota yksityiskohtiin vaan tekstiin kokonaisuutena. Kokonaisvaltainen, holistinen, hahmotustapa liittyy syväsuuntautuneeseen tapaan, jolloin lukija pyrkii pohtimaan tekstin merkitystä ja ottaa huomioon aikaisemmat tietonsa asiasta ja liittää uudet tiedot vanhoihin tietoihin.¹²

¹⁰ Puolimatka 2002, 21, 32, 82, 84; Rauste-von Wright & von Wright & Soini 2003, 162; Säljö 2004, 22, 23, 48, 54.

¹¹ Leino & Leino 1990, 36, 74; Pilli 1992, 146.

¹² Tynjälä 2000, 112, 113, 118; Julkunen & Haring 2002, 89; Rauste-von Wright & von Wright & Soini 2003, 97. Ks. myös Leino & Leino 1990.

Oppimistapahtumista puhutaan tiedon sisäistämisenä, jolloin tieto tulee ulkoapäin opiskelijoiden sisälle. Kouluja on monissa tutkimuksissa aikojen saatossa kritisoitu tiedon kaatamisesta opetuksessa. Tämän kritiikin mukaan oppilaiden oma ajattelu ja kognitiivinen oppiminen ovat hyvin vähäistä koululuokissa. Koulussa opittavien tietojen hyödyntäminen käytännössä tai perusteltujen näkemysten muodostaminen on näin ollen ollut oppilaille vaikeaa. Tieto ei kerkeä missään vaiheessa muodostua jäsenyneysiksi tietorakenteiksi oppilaille, koska se on suurimmilta osin faktatietoa kuin *miksi?* -kysymyksiä herättävää pohdinnallisempaa tietoa.¹³

Opetusmenetelmiä pyrittiin uudistamaan konstruktivistisen oppimiskäsityksen pohjalta vuoden 1994 opetussuunnitelmauudistuksessa ja sisältöalueita ei enää määritelty tarkasti. Vaikka vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet pohjautuvat kognitiivis-konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen, niin perusteissa on määritelty opetus- ja oppimisprosesseja aineiden sisältöjen osalta paljon yksityiskohtaisemmin kuin vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteissa. Tämä kuvastaakin sitä, että opetussuunnitelmien käytäntöihin vaikuttavat edelleen pitkät ja vahvat opetuksen perinteet, eikä tilannesidonnaisuuteen ja aktiiviseen ajatteluun pohjautuva oppimiskäsitys ole vieläkaan vallalla. Historian opetuksen tavoitteissa ei ole samanlaista tarkkaa luetteloa asioista kuin kurssien sisällöissä. Tavoitteet ovat enemmän taitopainotteisia, niissä korostuvat historiatieteiden kriittinen ajattelutapa sekä monitulkintaisuuden ja erilaisten näkökulmien ymmärtäminen. Samat periaatteet painottuvat myös arviointi-osuudessa, jossa suositellaan myös käytettävän muitakin tapoja kuin tavallisia kokeita.¹⁴

Virallisen opetussuunnitelman lisäksi voidaan ajatella olevan monia muitakin asioita, jotka vaikuttavat siihen, mitä kouluissa opetetaan. Opettajat käyttävät usein oppikirjoja, jotka eivät ole täysin samassa linjassa opetussuunnitelmien kanssa. Tämän lisäksi opettajat opettavat oppitunneillaan omien painotustensa mukaan, vaikka heillä olisikin samat oppikirjat käytössään. Opettajat myös testaavat oppilailtaan erilaisia taitoja ja tietoja omatekemillään kokeilla. Tämän kaiken pohjalta oppilaat oppivat hyvin erilaisia asioita.¹⁵

¹³ Virta, 2002, 36, 37; Säljö 2004, 22, 23.

¹⁴ Heinonen 2005, 25, 5, 6, 16; OPS 2003, 176; Arola 1992, 19.

¹⁵ Heinonen 2005, 18–19. Ks. myös Cuban L. 1992 *The Integration of Sciences into the American Secondary School Curriculum 1890s – 1990s*.

Hyväksytyt viralliset oppikirjat sekä opetussuunnitelmat heijastavat omaa aikaansa. Niiden perusteella voidaan kertoa, mikä on ollut vallalla oleva käsitys historiasta ja millaisia historian tulkintoja on haluttu pitää yllä. Tällaisesta keskustelusta ei tietenkään voi sivuuttaa arvoja, joita näin halutaan tuottaa historianopetukseen. Poliittisuus ja yhteiskunnassa vallitsevat arvot heijastuvat herkästi historian opetuksessa. Opetussuunnitelmien muuttaminen ei ole kuitenkaan vaikuttanut radikaalisti koululuokissa tapahtuvaan opetukseen.¹⁶

1.2. Temaattinen historian opetus ja lähteiden käyttö opetuksessa

Vanhahtavan käsityksen mukaan historian tunneilla oppilaiden olisi hyvä saada levähtää suurmiesten seurassa. Historia koetaan usein kouluaineena, jossa pääsisältönä on opettajan valmiiksi muotoileman faktatiedon oppiminen opettajajohtoisesti. Useissa luokanopettajaopiskelijoiden näkemyksiä koskeneissa tutkimuksissa luokanopettajaopiskelijat ovat kritisoineet historian kouluopetusta historian tietosisältöjen faktojen ulkoa opetteluksi ja länsimaisen historian korostamiseksi. Taitokoulutus ja oppilaskeskeiset oppimistavat ovat viime aikoina nousseet usein esille, mutta todellisuudessa opettajajohtoinen opetus on hyvin yleistä, koska monet opettajat pitävät velvollisuutenaan jäsenellä tieto opiskelijoille valmiiksi. Tämä aiheuttaa oppilaille tietotulvan, eivätkä laajat kokonaisuudet tai erilaiset tulkitsemistavat tule historian oppitunneilla oppilaille tutuiksi.¹⁷

Uuden tietokäsityksen mukaan oppilaiden tulee saada valmiuksia tiedon jatkuvaan analysointiin, luovaan soveltamiseen sekä käsitteelliseen ajatteluun. Syvälinen oppiminen vaatii valmiuksia tiedonhankinnassa. Oppilaan ollessa tiedonmuodostuksessa aktiivisessa roolissa, helpottaa tämä myös opiskelijoiden kasvattamista aktiiviseksi kansalaiseksi. Historiassa pelkkä tiedon löytäminen ei riitä, vaan oppilaiden täytyy pystyä analysoimaan sitä kriittisesti ja yhdistämään asiat ajallisesti toisiinsa. Tämä kaikki yhdessä tekee historiasta haasteellisen kouluaineen.¹⁸

¹⁶ Torsti 2004, 187; Arola 2002, 25; Castrén 1992, 11.

¹⁷ Castrén 1989, 60, 61; Virta 2002, 39; Husbands & Kitson & Pendry 2003, 8; van den Berg 2007, 285, 286; Elio 1992, 60.

¹⁸ Rusanen 1994, 19, 20; Julkunen 1989, 31.

Historia tiedonalana sisältää paljon ristiriitaisia tulkintoja, joten historian kouluopettamista tutkineiden mielestä olisi tärkeää tehdä opiskelijoille selväksi tämä historian oppitunneilla sekä oppikirjoissa. Historian opiskelussa käytettävät lähdemateriaalit loisivat oppilaille aidon ongelmakeskeisen oppimistilanteen, jolloin oppilaiden omien, jo muodostuneiden tietorakenteiden käyttö olisi konkreettisesti mahdollista.¹⁹

Suomessa alkuperäisten lähteiden, tai edes toissijaisten lähteiden kuten tutkimuskirjallisuuden, käyttäminen on ollut kouluopetuksessa harvinaista. Yleisesti ajatellaan, että lähteiden käyttö opetuksessa kehittäisi monipuolisesti oppilaiden ajattelun taitoja. Kriittisen ajattelun ja lukutaidon kehittyminen olisi oppilaille tarpeellinen taito myös nykypäivää arvioitaessa, ei vain historian lähteitä tutkiessa. Vasta-argumenttina lähteiden käyttämiselle on esitetty, ettei historian kokonaiskuva välity oppilaille alkuperäisten lähteiden kautta. Samalla unohdetaan, että ristiriitaisten lähteiden tulkinta oppitunneilla voisi tuoda vaihtelua opetukseen eikä se olisi millään tavalla pois normaalista sisältöjen oppimisesta.²⁰

Iso-Britanniassa lähteiden käyttäminen opetuksessa sekä historian tiedonluonteen opettaminen ovat olleet pidempään käytäntönä koululuokassa. Kouluopetuksessakin noussut *New History* -suuntaus Iso-Britanniassa korostaa tiedonkäsittelytaitoja historian opetuksessa, sekä kriittisten taitojen kehittymistä ja muutoksen ymmärtämistä historian lähtökohtana. Samalla opettajan aktiivinen rooli on muuttunut enemmän rooliin luoda oppilaille mahdollisuuksia tiedon ymmärtämiseen ja konstruointiin.²¹

Suomen historiadiidaktiikka on ottanut vaikutteita Iso-Britannian lisäksi myös muista Pohjoismaista sekä Saksasta ja Yhdysvalloista. Etenkin Saksassa ja Iso-Britanniassa luokkatyöskentelyä on pyritty kehittämään oppilaskeskeisempään suuntaan, opetuksesta oppimiseksi. *Schools Council History* -hanke toi 1980-luvulla Britanniassa historiantutkijoiden käyttämät aineistot koululuokkiin ja historian oppitunneille. Samalla opetuksen uusiksi lähtökohdiksi muodostuivat käsitteet *lähde*, *syy* ja *muutos*.²² Riittävän jäsentämisen oppimiseksi on oppilaille luotava valmiuksia yksilölliseen tiedon valikoimiseen,

¹⁹ Vänttinen 2009, 2; Virta, 2002, 36, 37.

²⁰ Vänttinen 2009, 1; Kemppinen 2009, 146.

²¹ Rantala 2004, 13; Vänttinen 2009, 17; Husbands & Kitson & Pendry 2003, 12–14, 116; Elio 1987, 107–112, 152.

²² Arola 2002, 31; Kemppinen, 2009, 141; Rautio 2004, 530–533; Ahonen 1994a, 10, 11; Ahonen 1989a, 20; Husbands & Kitson & Pendry 2003, 10–12, 116; Husbands 1998, 15, 16; Elio 1987, 15.

soveltamiseen ja kriittiseen arvioimiseen. Tämän takia opettaja ei voi luoda oppilaille valmiita kuvia historiasta, vaan oppilaiden on itse kyettävä hahmottamaan ne mielessään.²³

Uusi historia lähti liikkeelle historian tieteenalan uudistumistarpeista jo 1900-luvun alkupuolella, mutta erityisesti se voimistui 1970- ja 1980-luvuilla. Poliittisen tapahtumahistorian rinnalle nousivat uudenlaiset tulkinnat ja kohteet historiassa, jotka aikaisemmin olivat jääneet sivuun tutkimuksissa: mikrohistoria, sosiaalhistoria, naishistoria, ympäristöhistoria, mentaliteettien historia ynnä muita. Suuntaus rantautui Suomeen hieman myöhemmin ja on antanut samalla uudenlaisia tarkastelukulmia myös kasvatushistorian tutkintaan. Vuoden 1988 Suomen Historian päivät nostivat vahvasti uudet historiat keskusteluun. Historiandidaktiikan keskusteluun uusi historia nousi vahvemmin 1990-luvulla, mutta ainakaan ylioppilastutkinnon reaalikokeiden kysymyksissä suuntaus ei heti näkynyt.²⁴ Ylioppilaskokeisiin on pyritty 1980-luvulta lähtien laatimaan yhä enemmän aineistopohjaisia tehtäviä, joilla pystytään mittaamaan paremmin kokelaiden kriittistä ajattelua sisällöllisen tietämyksen sijaan.²⁵

Elio (1989) pohti puheessaan vuoden 1988 Historian päivillä kuinka Suomessakin voitaisiin siirtyä saksalaisen ja englantilaisen mallin mukaan opettamaan yläkoulussa kronologista historiaa kun lukiossa voitaisiin siirtyä temaattiseen opetukseen. Tällöin Elion mukaan mahdollistuisi laaja-alainen historiallinen tarkastelu nykypäivän maailman ja yhteiskunnan ongelmiin. Historian opetus on joutunut Elion mukaan etsimään uudenlaisia suuntauksia Saksassa ja Englannissa oppiaineen itsenäisen aseman säilyttämiseksi. Temaattisuuteen siirtyminen ja uusi historia ovat saaneet myös kritiikkiä osakseen muun muassa opiskelijoiden kronologiatajun hälventymisen vuoksi. Tämä niin sanottu uusi historia on kuitenkin edennyt käytännön koulutyöhön hitaasti etenkin Suomessa ja taidolliset valmiudet ovat nousseet pikkuhiljaa suosioon: dokumenttien tulkintaa, päättelyä, historiallisen ymmärtämisen opettelua. Historian taidot kasvattavat yhteiskuntaelämässä tarvittavia valmiuksia kuten kriittistä ajattelua. Taidot pohjautuvat historian tietoihin, koska ilman tietoja myöskään taitoja ei voida harjoituttaa.²⁶

²³ Virta 2002, 37, 40.

²⁴ Pulma 1989, 81–84; Arola 2002, 31; Kemppinen, 2009, 141; Rautio 2004, 530–533; Ahonen 1997, 35, 36; Ahonen 1994a, 10, 11; Ahonen 1989a, 20; Nieminen 2003, 14, 15, 30. “New history” tarkemmin ks. esim. *New perspectives on historical writing* edited by Peter Burke sekä van den Berg 2007.

²⁵ Arola 2002, 27, 28.

²⁶ Elio 1989, 41–43; Haydn & Arthur & Hunt 2003, 21, 22; Saariluoma 2000, 158 – 160. Ks. myös *Husbands & Kitson & Pendry* 2003.

New Historyn myötä historian opetuksessa huomion kohteeksi on noussut historian moniperspektiivisyys. Suuret historian kertomukset ovat jäämässä pois ja katse on suuntautumassa moniin pieniin kertomuksiin, jolloin historia esiintyy kokonaisvaltaisempana. Historiakäsityksen muuttuminen ja suuren tarinan (*the great tradition*²⁷) hiljattainen väistyminen ovat antaneet uudella tavalla tilaa ja legitimaatiota yhteiskunnassa muunkinlaiselle historialle kuin poliittiselle tapahtumahistorialle. Kysymykseksi on noussut, kenen historia saa olla esillä? Kansallisuus, valtiollisuus ja edistys ovat joutuneet pohdinnan kohteeksi ihmisten noustessa historian tekijöinä enemmän esille. Uuden historian tuottamisen sijaan uuden historian voi ajatella olevan vain uusi näkökulma, jossa otetaan huomioon ihmiselämän kokonaisuus eri elämänosa-alueiden jaotteluiden sijaan. Moniperspektiivinen tapa tulkita historiaa ei ole selkeä koulukunta tai teoreettinen lähtökohta historiantutkimukselle.²⁸

Opetuksen tulisi lähteä oppilaiden kokemismaailmasta, jotta tiedon konstruointi helpottuisi. Menneisyyden ihmisiä koskevat teemat, mikrotason historia, tavallisten ihmisten elämää ja arkea, ei tulisi unohtaa makrohistorian esityksistä historian oppitunneilta, jotta oppilaat kykenevät rinnastamaan oman elämänpiirinsä historian maailmaan ja saavat eväitä identiteettinsä kokoamiseen.²⁹ Historian opiskelun kautta oppilaille on mahdollista luoda kriittinen moniperspektiivinen, eri näkökulmia huomioiva tulkintatapa, jonka avulla oppilaat voivat myöhemmin muotoilla omaa moniperspektiivistä kulttuuri-identiteettiään omien mieltymystensä mukaan.³⁰

Historian opetusta ja historiallisen identiteetin rakentumista paljon tutkineen, historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen emerita professori Sirkka Ahosen mukaan (esimerkiksi 1989, 1994a) historiassa tärkeä muutoksen käsite avautuu opiskelijoille helpoiten, kun yksittäisiä elämänalueita tutkitaan pitkinä ajanjaksoina niin, että muutos ja tekijät näkyvät, eikä pelkästään alueellisina ajattomina panoraamoina. Historiallinen tietoisuus³¹ rakentuu opiskelijoille kriittisen historianopiskelun tuloksena, jolloin opiskelijan tietoisuus rakentuu

²⁷ Husbands & Kitson & Pendry 2003, 7 – 14.

²⁸ Pulma 1989, 81–84; Arola 2002, 31; Kemppinen, 2009, 141; Rautio 2004, 530–533; Ahonen 1997, 35, 36; Ahonen 1994a, 10, 11; Ahonen 1989a, 20; van den Berg 2007, 69.

²⁹ Castrén 1989, 60, 61; Castrén 1992, 45; Ahonen 1997, 35, 36; Pilli 1992, 132; van den Berg 2007, 291.

³⁰ Vänttinen 2009, 11.

³¹ Ks. myös luku 5.1 (historiatietoisuus). Historiantietoisuudesta puhuu esimerkiksi myös Matti J. Castrén (1989) artikkelissaan Miten historiatietoutta nyky-yhteiskunnassa rakennetaan historianopetuksella? Erilaisia selityksiä historiatietoisuudesta ks. esim. Vänttinen (2009).

menneisyyden selitysten rinnalla oman ajan ymmärtämisestä sekä tulevaisuuden odotuksista. Kriittiseen historianopiskeluun kuuluu opiskelijoiden omaa tiedonprosessointia alkuperäislähteiden kautta sekä tiedon tarkastelua eri muodoissa. Historiatiedon moniperspektiivisyys tulisi näkyä opetuksessa ilmiöihin tutustumalla eri ihmisryhmien ja myös ristiriitaisten tietojen kautta. Dokumenttien ja alkuperäislähteiden kautta opiskelijat saavat kuvan siitä, mistä historian tieto on peräisin.³²

Historian opetuksessa tulisi antaa eväitä opiskelijoiden historiallisen lukutaidon kehittämiseen. Erilaisten historiallisten tekstien, kuten aikalaikirjallisuuden sekä alkuperäisten lähteiden mukaan ottaminen historian oppitunneille voisi auttaa lukutaidon kehittämistä. Näiden avulla oppitunneilla voidaan kehittää monipuolista lukutaitoa ja pohtia historian tiedonmuodostusta ja monimuotoisuutta. Tekstejä tulisi opettaa lukemaan tulkiten ja kriittisesti, eri osapuolien kannalta tarkastellen, jolloin tutkiva ote ja historiallinen lukutaito voivat kehittyä opiskelijoilla.³³

1.3. Historian opetus Lukion opetussuunnitelman perusteissa

Vuoden 1985 lukion opetussuunnitelman mukaan historiaa ja yhteiskuntaoppia on opiskeltu seitsemän pakollisen kurssin verran: Länsimaisen kulttuurin kehityksen perusta, Laajenevan vaihdannan yhteiskunta, Sääty-yhteiskunta Suomessa, Teollistuva yhteiskunta, Nykyajan maailma, Nyky-Suomen perusta, Yhteiskunnan rakennetekijät. Historian ja yhteiskuntaopin opettajien liitto (HYOL) otti vahvan roolin vuoden 1994 uudistuksia kehiteltäessä. HYOL ehdotti historian ja yhteiskuntaopin erottamista omiksi oppiaineikseen ja korosti, että historian oppiaineen sisällöissä tulisi korostua ihminen kulttuuria luovana olentona. HYOL esitti lisäksi, että kurssien tulisi muodostua temaattisesti jonkin historiallisen ilmiön ympärille. Kurssien teemoiksi ehdotettiin: väestö- ja ympäristöhistoria, kansallisen identiteetin kehitys, länsimainen (eurooppalainen) kulttuuriperintö, nyky-Suomen perusta, taloushistoria, historian luonnetta selvittelevä tutkimuksellinen kurssi ja kansainvälisen politiikan kurssi. Temaattinen käsittelytapa ei ollut uusi esitys vaan asiasta oli keskusteltu jo 1970-luvulla.³⁴

³² Ahonen 1994a, 10, 11; Ahonen 1989a, 20.

³³ Virta 2004, 36, 40, 41.

³⁴ Virta 1998, 92–96; Arola 2002, 26.

Tarkkojen sisältöalueiden puuttuminen vuoden 1994 opetussuunnitelmasta tekee siitä poikkeavan verrattuna aikaisempiin.³⁵ Vuoden 1994 opetussuunnitelmassa historian ja yhteiskuntaopin kurssirakenne uudistui temaattisemmaksi. Temaattisuus tosin toteutettiin varovaisesti. Temaattisuutta perusteltiin luokattoman lukion muodostumisen takia parhaana vaihtoehtona. Opiskelijat eivät välttämättä kävisi kurseja järjestyksessä ja valinnaisuuden lisääntyessä kurssienkin määrät vähenisivät.³⁶ Opetussuunnitelman perusteissa kerrotaankin, että koulutus vaatii kehittämistä uusimpien tutkimustulosten mukaan. Yhteiskunnalliset muutokset 1990-luvulla ovat olleet ponttimena, kun opetussuunnitelmaan on nostettu koulun yhdeksi tärkeäksi tehtäväksi antaa opiskelijoilleen valmiudet kohdata muutoksia ja ratkaista ongelmia. Myös yrittäjyys ja kansainvälisyys nousevat esille enemmän kuin aikaisemmin.³⁷

Vuoden 1994 opetussuunnitelmassa pakollisiksi historian kurseiksi muodostuivat nykyäänkin käytössä olevat neljä kurssia: Ihminen, ympäristö ja kulttuuri (HI 1), Eurooppalainen ihminen (HI 2), Kansainväliset suhteet (HI 3) sekä Suomen historian käännekohtia (HI 4).³⁸ Vuoden 1994 opetussuunnitelmassa lukion arvoperustassa ympäristön tila, kestävä kehitys sekä kansainvälistyminen ovat huomioituna. Tämä menee yhteen myös historian puolella ympäristöhistorian noustessa kurseihin vahvemmin esille: *”opetuksessa korostetaan ihmisen ja ympäristön välisen suhteen merkitystä historian ja nykyhetken sekä tulevaisuuden peruskysymyksenä”*.³⁹

Vuoden 2003 lukion opetussuunnitelman perusteissa arvopohja ei ole juurikaan muuttunut aikaisemmasta, tosin rehellisyys ja oikeudenmukaisuus ovat nousseet tekstiin mukaan. Oppimiskäsitys on muotoiltu tiiviimmin kuin vuoden 1994 opetussuunnitelmassa, mutta pohjaidealtaan ne ovat hyvin samankaltaisia oppimiskäsityksen ja opiskelumenetelmien osalta. Tieto- ja viestintäteknikka on kehittynyt 2000-luvulla valtavasti, joten se on noussut uusimpaan opetussuunnitelmaan. Ajankohtaisina arvokannanottoina pidettäviä aihekokonaisuuksia on esitetty opetussuunnitelmassa kuusi: aktiivinen kansalaisuus ja yrittäjyys, hyvinvointi ja turvallisuus, kestävä kehitys, kulttuuri-identiteetti ja kulttuurien tuntemus, teknologia ja yhteiskunta, viestintä- ja mediaosaaminen. Aihekokonaisuuksien

³⁵ Aromaa et al. 1994, 35.

³⁶ Virta 1998, 92–96; Arola 2002, 26.

³⁷ OPS 1994, 8–11.

³⁸ http://www.oph.fi/download/47345_lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2003.pdf; (viitataan tästä lähtien Internetistä löytyvään opetussuunnitelman OPS 2003); OPS 1994, 98, 99.

³⁹ OPS 1994, 16, 98.

tulisi läpäisyperiaatteella olla huomioituna kaikkien lukion oppiaineiden opetuksessa oppiaineelle sopivalla tavalla.⁴⁰

Menneisyydestä nousevat suuret kertomukset ovat kuitenkin edelleen esillä, esimerkiksi historian ensimmäinen kurssi Eurooppalainen ihminen sisältää modernin ajan kertomuksen länsimaisen valistuksen ja vapauden voittokulun ja muu maailma jää vähemmälle huomiolle⁴¹. Jukka-Pekka Heinonen (2005) toteaa tutkimuksessaan, että kustantajien sekä opetushallituksen tahoillaan tekemät tutkimukset kuntatason opetussuunnitelmista toivat esille sen, että koulut olivat muokanneet opetussuunnitelmiaan vastaaviksi oppikirjojen sisältöjen ja järjestyksen kanssa. Tämän pohjalta voisi ajatella, että opettajia ohjaavat enemmänkin oppiaineiden sisällöt, yleistavoitteet ja oppikirjat kuin opetussuunnitelmat ja kasvatustavoitteet.⁴²

Oppikirjojen suuri painoarvo antaa mielestäni oppikirjojen tekijöille ja kustantamoille vallan asiasisältöjen ja painotusten valinnassa, vaikka varmasti myös heidän on seurattava opetussuunnitelmien tekstejä. Toisaalta avoimemmat opetussuunnitelmat antavat mahdollisuuden opettajien omien painotusten huomioimiseen opetuksessa. Opettajan autonomiaa voidaan pitää eräänä Suomen koulutusjärjestelmän vahvuutena.

2. TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT

2.1. Tutkimuskysymys ja tutkimuksen rajaus

Uusi historia ja konstruktivistinen oppimiskäsitys ovat nostaneet niin opetussuunnitelmat kuin historian kouluoppimisen keskusteluihin. Mielenkiinnon kohteeksi on noussut, kuinka opiskelijat ymmärtävät historiaa. Etsin tutkimuksessani vastausta siihen, kuinka historiallinen informaatio rakentuu historian oppikirjoissa historialliseksi tiedoksi ja oppikirjojen sekä

⁴⁰ OPS 2003, 14, 25.

⁴¹ van den Berg 2007, 21

⁴² Heinonen 2005, 25, 5, 6, 16; OPS 2003, 176; Arola 1992, 19.

opetuksen kautta opiskelijoiden sisäistämänä jokaisen omaksi historiatietoisuudeksi? Vastausta etsin kahden erilaisen historian oppimisen kautta: oppikirjaoppimisen sekä lähdeoppimisen.

Olen ottanut tarkempaan käsittelyyn lukiossa opetettavista historian teemoista teollistumisen. Iso-Britannian teollistumista käsitellään nykyään laajasti ympäristövaikutusten kautta, mikä on esillä myös Joensuun normaalikoulun opetussuunnitelmassa⁴³. Aikakautta ei enää ajatella pelkästään edistyksellisenä aikana. Myös ympäristöhistorian nousu tarkastelukulmaksi on *new history*-suuntauksen myötä kasvanut⁴⁴. Teollistumisen aikana nousivat myös työväen kurjat elin- sekä työolosuhteet keskusteluun ja työväenliike alkoi muodostua. Panu Pulman (1989) mukaan perhehistorian kiinnostavuus piilee siinä, että perhe on instituutiona ainoa, joka yhdistää meitä kaikkia, koska lähes jokainen ihminen on elämänsä aikana vuorovaikutuksessa perheen kanssa. Perheiden historiassa näkyvät nopeasti myös yhteiskunnalliset murrokset sekä perheenjäsenten roolien muutokset. Näin ollen perhehistoriaan liittyvät vahvasti niin naistutkimus kuin lapsuuden historia.⁴⁵ Lapsuus ja naiseus ovat nousseet uuden historian myötä uusiksi historian tarkastelukulmiksi. Perhehistorian ihmisiä yhdistävän vaikutuksen takia halusin valita opetuskokeiluni tarkemmaksi teemaksi työväen lapset.

Oppikirjaoppimiseen pureudun analysoimalla lukion historian oppikirjoja, joista tutkin sitä, miten historiatieto rakentuu oppikirjoissa? Antavatko oppikirjat virikkeitä ja tilaa opiskelijoiden oman ajattelun kehittymiselle? Kannustavatko oppikirjojen rakenteet (tekstit, kuvat, tehtävät) konstruktivistiseen oppimiseen? Sirkka Ahonen on tutkinut artikkelissaan *Miten historian oppikirjat selittävät historiaa?* (1989) historian oppikirjoja kolmen käsitteen kautta: tulkinta, syyt, muutokset.⁴⁶ Oppikirjoja tutkiessani pyrin etsimään tulkinnan, syiden ja muutosten esitystapoja Iso-Britannian teollistumisen ajan työväen lasten elämästä. Minkälaisen kuvan suomalaiset historian oppikirjat 1980-, 1990-, 2000-luvuilla antavat Iso-Britannian työväen lapsista? Muuttuuko esitystapa eri vuosikymmeninä? Tarkastelen myös, onko opetussuunnitelmilla (1985, 1994, 2003) vaikutusta mahdollisiin esitystapojen ja historiatiedon muutoksiin? Onko historiatieteen paradigman muuttuminen eli uusien historioiden tulo, vaikuttanut historian oppikirjoihin?

⁴³ <http://jnor.joensuu.fi:81/lukio/ops.htm>.

⁴⁴ Ks. esim. *New perspectives on historical writing* edited by Peter Burke.

⁴⁵ Pulma 1989, 85–88.

⁴⁶ Ahosen tutkimuksesta kerron tarkemmin luvussa 2.3.

Lähdeoppimiseen keskittyneen opetuskokeiluni tutkimusmateriaalista etsin vastauksia seuraaviin tarkempiin kysymyksiin: Pystyvätkö lukiolaiset tulkitsemaan ja konstruoimaan historian oppitunnilla annettua materiaalia? Minkälaisia historian oppimisen oppimisstrategioita opiskelijoilta on tutkimusmateriaalin avulla löydettävissä? Tarkastelen materiaaleista, minkälainen taustatieto opiskelijoilla oli Iso-Britannian työväen lasten elämästä ennen opetuskokeilua ja muuttuiko tieto opetuskokeilun aikana? Mielenkiintoista on myös tutkia, kuinka opiskelijat kokivat konstruktivistisen oppimistavan?

2.2. Lähteet ja metodi

Tutkimukseni lähteenä toimivat 1980-, 1990-, ja 2000-luvuilta lukion historian oppikirjat, opetussuunnitelmat sekä opetuskokeilusta saatu materiaali. Olen valinnut oppikirjat Joensuun normaalikoulun historian opettajien työhuoneen oppikirjavarastosta. Koska normaalikoululla on rooli opettajankouluttajina, uskon, että koululla käytössä olleet tai sinne lisämateriaalina hankitut oppikirjat ovat edustavia teoksia käytettäväksi tutkimuksessa. Tarkastelen 1980 - 2000-luvuilta neljää eri oppikirjasarjaa. Tarkastelussa käytän Erkki Leimun, Meeri Pulkkisen sekä Olli Vehviläisen tekemää oppikirjaa *Uuden lukion historia 2b - Teollistuva yhteiskunta, Nykyajan maailma* (WSOY), jonka käytössäni oleva kolmas painos on ilmestynyt vuonna 1985 ja sisältää kaksi eri lukion kurssia. Käytän työssäni vain Teollistuva yhteiskunta -kurssin oppikirjaa.

Uuden lukion historia -oppikirjasarja on ollut käytössä kokeilumonisteina 1979–1982 ja kirjasarja on muokattu saadun palautteen perusteella nykyiseen muotoonsa⁴⁷. Toinen oppikirja on Pauli Arolan, Lasse Hongiston sekä Pirjo Westin tekemä *Kronos I - Ihminen, ympäristö ja kulttuuri* (Kirjayhtymä), jonka käytössäni oleva toinen painos on ilmestynyt vuonna 1995.

2000-luvun oppikirjoista tarkastelen kahta eri WSOY:n oppikirjaa. *Muutosten maailma*, joka oli käytössä myös Joensuun normaalikoululla opetuskokeiluni aikana, on ilmestynyt opetussuunnitelman ilmestymisen aikoihin päivitettyinä versiona. Muutosten maailman ovat kirjoittaneet Esko Heikkonen, Matti Ojakoski ja Jaakko Väisänen. Toinen tarkastelemani

⁴⁷ Uuden lukion historia 2b 1985, III. Viittaan työssäni oppikirjoihin niiden nimillä, en kirjoittajilla, lukemisen sujumuuden vuoksi.

2000-luvun kirjasarja *Lukion historia Linkki* on aivan uusi ja historian ensimmäisen kurssin oppikirja on ilmestynyt vuonna 2010. Kirjasarjan viimeiset osat ilmestyvät vasta syksyllä 2011. Tarkasteleman Linkki-kirjasarjan oppikirjan ovat kirjoittaneet Anu Lahtinen, Eerika Ripatti, Jouni Similä sekä Jari Ukkonen.

Oppikirjojen rinnalla tarkastelen vuosien 1985, 1994 ja 2003 ilmestyneitä Lukion opetussuunnitelmia, koska opetussuunnitelmat määrittelevät, mitä asioita oppikirjojen tulisi sisältää. Tarkastelen oppikirjoja kronologisessa järjestyksessä, jotta muutokset oppikirjoissa ja opetussuunnitelmissa on helpompi havaita. Oppikirjat ovat myös rakenteeltaan ja sisällöiltään hyvin erilaisia, minkä takia valitsin kirjakohtaisen käsittelyjärjestyksen, enkä esimerkiksi temaattista järjestystä.

Tutkimukseni toisena lähteenä käytän opetuskokeilusta saamani materiaali. Tein opetuskokeiluni Joensuun normaalikoululla aineopettajan pedagogisiin opintoihin kuuluvan syventävän harjoittelun aikana 24.3.2009. Suoritin opetuskokeilun lukion toisen kurssin, *Eurooppalainen ihminen*, opetusryhmälle. Sain kokeilusta kolmenlaista materiaalia:

1. Materiaalia opiskelijoiden ennakkotiedoista ja sen mahdollisesta muuttumisesta opetuskokeilussa jaetun/näytetyn aineiston pohjalta (tikku-ukko I)
 2. Opiskelijoiden kyvystä poimia tietoja materiaalista ja konstruoida tietoja uudesta materiaalista (miellekartat I ja II, tikku-ukko II)
 3. Kyselylomakemateriaalia, jonka avulla selvitin opiskelijoiden mielteitä opetuskokeilusta.⁴⁸
- Opetuskokeilussa oppilaille jaettu materiaali löytyy liitteistä. (Liitteet II-V)

Opiskelijat olivat käsitelleet kurssin aikana jo teollistumisen aikakauden, joten opetuskokeiluni aihe oli tuttu kaikille opiskelijoille. Teollistumista on käsitelty enemmän myös lukion historian ensimmäisellä kurssilla *Ihminen, ympäristö ja kulttuuri*. En ollut opettanut kyseistä ryhmää aikaisemmin, joten minulla ei ollut mahdollisuutta piilosityöttää opiskelijoille haluamiani vastauksia etukäteen. Toisaalta minulla ei ollut myöskään tietoa siitä, minkälaisia opiskelijoita lukior ryhmään kuului tai miten kiinnostunut ryhmä olisi historian opetuksesta. Ryhmä oli naisvaltainen ja opetuskokeilussa paikalla oli 27 opiskelijaa.

⁴⁸ Viittaan tässä työssä opetuskokeilussa saatuaan materiaaliin seuraavasti: Opetuskokeilu 24.3.2009, opiskelija nro x, tikku-ukko I (ennakkotiedot); Opetuskokeilu 24.3.2009, opiskelija nro x, tikku-ukko II (tiedon konstruoinnin tulos); Opetuskokeilu 24.3.2009, opiskelija nro x, miellekartta I tai II; Opetuskokeilu 24.3.2009, opiskelija nro x, kyselylomake. Opiskelijoiden numerointi perustuu aivan satunnaiseen järjestykseen.

Tutkin opetuskokeilusta saatua materiaalia laadullisella menetelmällä, mutta luokittelen aineistoa myös kvantitatiivisesti, koska tämä helpottaa aineiston analysointia. Pääasiana ei kuitenkaan ole tulosten esittäminen numeraalisesti vaan kvantifioidun aineiston sanallinen analysointi. Laadullisen tutkimuksen aineiston keruussa on monenlaisia menetelmiä. Keräsin aineistoni havainnoimalla sekä dokumentteja keräämällä, eli opetuskokeilulla. Havainnointi ei ollut kuitenkaan opetuskokeilun pääasiallinen tarkoitus, mutta koin tekeväni havaintoja opetuskokeilun aikana. Havainnoinnin avulla tutkija voi saada monipuolista lisätietoa asioista, jotka jäävät esimerkiksi lomakkeissa kirjoittamatta.⁴⁹ Havainnointini ei ollut osallistuvaa, mutta ei myöskään piilohavainnointia. Oppilaat luultavasti arvasivat minun tekevän heistä samalla myös havaintoja, aivan kuten opettaja yleensäkin tekee oppituntien aikana.

Sisällönanalyysia, tai sisällön erittelyä, pidetään usein vain kvalitatiivisena menetelmänä, jolloin kirjallisessa muodossa olevaa tai kirjalliseen muotoon saatettua aineiston sisältöä jäsennellään eri tavoin. Aineiston asia- ja sisältöyhteys pyritään ottamaan haltuun. Riippumatta tavasta, jolla aineiston sisältöä käydään tutkimaan, on ensin määriteltävä luokitukset ja luokitusten valinta. Usein on tarkoituksenmukaistakin tuoda aineistoa esille niin kvalitatiivisesti kuin kvantitatiivisestikin. Tutkijan selvittäessä aineistoa hän tekee sen oman ymmärryksen ja omien arvovalintojen kautta, näin ollen täydellinen objektiivisuus on vaikeasti saavutettavissa kvalitatiivisessa tutkimuksessa.⁵⁰ Opetuskokeilun aineistoa analysoidessani muodostin ensin luokitukset, joilla aineistoa analysoin ja etenin näin samalla tavalla kuin Riitta Jyrhämä esittää tutkimusprosessin yleensä kulkevan.

Kun aineistoa halutaan esittää määrällisesti, on se luokiteltava mahdollisimman selkeästi. Tilastollinen sisällön erittely on kvantifioimista. Kvantifioinnissa on pyrkimys säilyttää aineiston informaatio ja tuoda sitä selkeämmin esille. Luokitusten tekemistä voi ohjata aikaisemmat tutkimukset, asiantuntijoiden viitteet, tutkimuksen viitekehys, aikaisempi teoria tai aineistolähtöisyys, kuten tässä minun työssäni. Luokittelun tulee säilyä samanlaisena koko tutkimuksen ajan ja kaikki havainnot on luokiteltava, olipa niistä hyötyä tutkimukselle tai ei.⁵¹

⁴⁹ Tuomi & Sarajärvi 2004, 83, 84.

⁵⁰ Jyrhämä 2004, 223, 224.

⁵¹ Jyrhämä 2004, 224, 225.

Laadullisessa tutkimuksessa ei ole tärkeää tehdä tilastollisia yleistyksiä vaan ymmärtää tiettyä toimintaa tai ilmiötä tarkemmin ja antaa sille mielekäs tulkinta.⁵² Laadullista aineistoa analysoitaessa löytyy usein monia mielenkiintoisia tutkimuskohteita. Aineistosta olisi kuitenkin rajattava tarkasti asiat, joita haluaa tutkia. Sisällönanalyysi on aineiston luokittelun ja teemoittelun apuna. Sisällönanalyysin ongelmana voi olla, että johtopäätöksenä esitetään vain järjestetty aineisto ja jätetään sen analysointi puolitiehen.⁵³ Olen rajannut oppikirjoista käsiteltävät alueet teollistumiseen, jotta en lähtisi analysoimaan koko oppikirjoja ja näin kasvattamaan aineistoani. Oppikirjojen analysoinnissa olen käyttänyt apunani luvussa 2.3 tarkemmin esittelemäni Ahosen (1989) tarkastelutapaa historian oppikirjoista.

2.3. Aikaisempi tutkimus

Suomalainen historiandidaktinen tutkimus on saanut paljon vaikutteita eurooppalaisista suuntauksista. Historian opetuksen ja oppimisen tutkimusta on tehty laajasti esimerkiksi Iso-Britanniassa⁵⁴. Suomalainen tutkimus on keskittynyt muutamien avainhenkilöiden tutkimuksiin ja vasta 2000-luvulla on kenties noussut uusi kiinnostus historian kouluopetuksen tutkimiseen. Uusimmista teoksista *Esseitä historiallis-yhteiskunnallisesta kasvatuksesta* (2004) on omistettu eläkkeelle jääneelle Sirkka Ahoselle. Teoksen johdannossa selviää Ahosen elämäntyö, joka on oleellinen osa historian opetukseen liittyvää tutkimusta, koska Ahonen on ollut vahvasti herättämässä keskustelua historian opetuksen muuttamisesta Suomessa. *Kohti tulevaa menneisyyttä, historiallis-yhteiskunnallinen kasvatustieteellinen tutkimus uudella vuosikymmenellä* (2002) pureutuu kattavasti ja monipuolisesti historian opetuksen muutokseen ja ongelmakohtiin niin kasvatuksen kuin historiatiedon luonteenkin näkökulmasta. Molempien teosten artikkelit ovat kirjoittaneet lähes samat henkilöt; Arja Virta, Pauli Arola, Sirkka Ahonen, Jan Löfström sekä Jukka Rantala.

Juha Vänttisen vuoden 2009 lopulla tarkastettu väitöskirja *Saako historiasta selvää? Monikulttuuriset yläkoululaiset historian lähteillä. Historian taidot motiivien, seurauksien,*

⁵² Tuomi & Sarajärvi 2004, 87.

⁵³ Tuomi & Sarajärvi 2004, 93–95, 105.

⁵⁴ Ks. esim. Husbands & Kitson & Pendry 2003; Husbands 1998, What is history teaching?; Teaching history edited by Bourdillon Hilary, 1994; Dickinson & Lee & Rogers 1984, Learning history; Haydn & Arthur & Hunt 2003, Learning to Teach History in the Secondary School, A Companion to School Experience.

historian tulkintojen ja lähteiden luotettavuuden arvioinneissa on tuore ja oleellinen tutkimus. Vänttinen on tarkastellut yläasteikäisten monikulttuurisia luokkia ja tutkinut kuinka näiden luokkien oppilaat ymmärtävät historiatiedon. Pääteemoja ovat: kuinka oppilaat itse pystyvät konstruoimaan historiatietoa, minkälainen merkitys lähteiden käytöllä on opetuksessa sekä historian taitopainotteinen opetus. Vänttinen pohtii työssään myös historian taitojen ja historiallisen ajattelun suhdetta. Vaikka väitöskirja käsittelee yläkoululaisia ja minun tutkimukseni lukiolaisia, en koe sitä kuitenkaan ongelmana. Vänttisellä on tutkimuksessaan mukana myös monikulttuurisuus tärkeänä tekijänä, joten siinä mielessä tutkimuksemme eroavat toisistaan. Jukka Rantala painottaa Vänttisen väitöskirjasta tekemässään arvostelussa, että tutkimus asettuu muualla maailmassa käytyyn keskusteluun historian taito-opetuksesta ja painottaa, että asiaa on tärkeää tutkia myös Suomessa.⁵⁵ Tutkimuksen yksi mielenkiintoisista tuloksista oli, että osa Vänttisen oppilaista käytti tulkinnoissaan vain niitä lähteitä, jotka sopivat omaan historian selitysmalliin.⁵⁶

Historian ja yhteiskuntaopin opettajien liitto HYOL ry:n julkaisemassa Kleio-lehdessä on käyty paljon kiivastakin keskustelua historian opettamisesta niin peruskoulussa kuin lukiossa. Lehdessä on esitelty uusinta tutkimustietoa, historiadiidaktikkojen sekä kentällä toimivien opettajien mielipiteitä historianopetuksen tilasta ja tulevaisuudesta, unohtamatta kirjoituksia opetussuunnitelmauudistuksista. Keskustelut Kleiossa ja Historiallisessa Aikakauskirjassa keskittyvät usein historiadiidaktisen tutkimuksen avainhenkilöiden ympärille. Ylioppilaskokeiden uudistuminen ei ole herättänyt kriittistä keskustelua sinänsä, mutta uudistamispaineen luonut lukion historiankurssien kronologisuudesta temaattisuuteen siirtyminen on herättänyt suurta ja pitkään jatkunutta keskustelua tutkimuskirjallisuuden lisäksi myös Kleiossa. Keskustelu on jatkunut vielä 2000-luvulla Historiallisessa Aikakauskirjassakin.⁵⁷

Opetus- ja oppimisprosessin yksi tärkeimmistä tekijöistä on oppimateriaalit. Mirjamaija Mikkilän ja Erkki Olkinuoran toimittama teos *Oppikirjat ja oppiminen* (1995) on aikansa uudenlainen tutkimus oppimateriaaleista. Teos käsittelee Turun yliopiston kasvatustieteiden laitoksen oppimateriaaliprojektin keskeisiä tuloksia. Projektin tarkoituksena oli tutkia

⁵⁵ Rantala 2010. ”Taitopainotteinen historianopetus puntarissa” http://www.kasvatus-ja-aika.fi/site/?lan=1&page_id=255

⁵⁶ Tämän voisin ajatella olevan hyvinkin valtakunnallinen ilmiö ja ei mitenkään poissuljettavissa aikuisten tiedonlähteiden käytöstä.

⁵⁷ Ks. esimerkiksi Kleiot 3/1990, 1–4/1992, 1-3/1993, 2–4/1995; HAik 3/2000, 2–3/2001, 4/2004.

oppimateriaalien laatua ja kehittämistä konstruktivististen oppimisteorioiden pohjalta. Useimmin oppimateriaaleja on tarkasteltu historiallisesta tai ideologisesta näkökulmasta. Oppimismateriaaleja ei ole kytketty tutkimuksissa syvällisemmin oppimisteorioihin vaan ennemminkin opettamisen tavoitteisiin ja opetussuunnitelmien sisältöihin. Mikkilän ja Olkinuoran mukaan muutosta on kuitenkin jo havaittavissa ja nykytutkimuksessa oppikirjoja on alettu kritisoida nimenomaan oppimisteorioiden ja -käsitteiden kautta.⁵⁸

Oppikirjojen kuvituksen tutkimus on myös lisääntynyt. Kuvien voidaan tulkita olevan oppitunneilla motivaation tai tiedon väline. Kuvan ymmärtäminen tiedon prosessoinnin osana on lisääntynyt ja oppikirjojen tutkimuksessa on alettu kiinnittämään huomiota tekstien ja kuvien keskinäiseen integraatioon. Keskeinen pohdinta onkin, kuinka oppilas kykenee muistamisen lisäksi sisäistämään opittavan asian kuvien ja tekstien avulla. Oppikirjoissa lisääntyneeseen kuvien määrään on kohdistettu myös kritiikkiä. Kaikkiin kuviin ei viitata tekstissä ollenkaan, jolloin kuvien funktio oppimisen välineenä katoaa.⁵⁹ Mikkilä et al. lisäksi muun muassa Matti Hannus on tutkinut oppikirjojen kuvitusta väitöskirjassaan *Oppikirjan kuvitus, koriste vai ymmärtämisen apu* (1996).

Onko oppikirjateksti oma erityinen tekstilaji? Tätä kysymystä pohtii Pirjo Karvonen väitöskirjatutkimuksessaan *Oppikirjateksti toimintana* (1995) pureutuen maantiedon ja biologian oppikirjojen oppikirjatekstien maailmaan teksti- ja kielitutkimuksen kautta. Karvonen tutkii oppikirjatekstejä niin kieliopin kuin merkitysten ja merkitystenannon avulla. Uudempaa oppikirjatutkimusta edustaa Jaakko Väisänen Joensuun yliopistossa tarkastettu väitöskirja *Murros oppikirjojen teksteissä vai niiden taustalla? 1960- ja 1990-luvun historian oppikirjat kriittisen diskurssianalyysin silmin* (2005), jossa Väisänen tarkastelee oppikirjoja niin oppimisteorioiden, semiotiikan kuin yhteiskunnan aikalaiskäytänteiden kautta. Väisänen on tutkinut nimenomaan historian oppikirjoja kun taas Mikkilän ja Olkinuoran teos tarkastelee enemmänkin luonnontieteiden oppimateriaaleja sekä alakoululaisia.

Marja-Liisa Julkusen teokset *Oppikirjaa tekstianalyysin kohteena* (1988) sekä *Oppikirja käsitteiden opettajana* (1989) analysoivat niin alakoulun, yläkoulun kuin lukionkin lukuaineiden oppikirjoja. Julkunen on päätenyt tutkimuksissaan siihen, että esimerkiksi

⁵⁸ Mikkilä & Olkinuora 1995a, 3.

⁵⁹ Mikkilä & Olkinuora 1995a, 5, 6.; Mikkilä-Erdmann & Olkinuora & Mattila 1999, 443–446.

historian yläasteen oppikirjat ovat liian vaikeita ja narratiivinen ote teksteissä säilyy vielä lukion oppikirjoissakin ja syrjäyttää teksteistä pohdinnallisen ja tulkitsevan otteen.

Oppimateriaalitutkimuksissa ei ole juurikaan havainnointu kuinka opettajat käytännössä käyttävät materiaaleja opetuksessaan, toteaa Juha Pekka Heinonen tutkimuksessaan *Opetussuunnitelmat vai oppimateriaalit. Peruskoulun opettajien käsityksiä opetussuunnitelmien ja oppimateriaalien merkityksestä opetuksessa* (2005). Heinonenkin toteaa joutuvansa tyytymään opettajien omiin arviointeihin. Heinonen tutkii, onko uusi opetussuunnitelma (OPS 1994) ja uudet materiaalit muuttaneet ja uudistaneet opettajien opetusmenetelmiä ja oppimiskäsityksiä. Erikoiseksi Heinosen tutkimuksen tekee mielestäni se, että hän avoimesti ilmaisee toimineensa vuosia oppikirjakustantamossa töissä ja tutkimuksen lähtökohta onkin lähtenyt liikkeelle hänen kokemuksistaan kustannusalalla.

Sirkka Ahonen on tutkinut historian oppikirjojen selityksiä historialle artikkelissaan *Miten historian oppikirjat selittävät historiaa?* (1989) kolmen käsitteen kautta: tulkinta, syy, muutos. Käsitteet eivät ole historianfilosofisesti kovinkaan yksiselitteisiä, joten Ahosen mukaan on myös oletettavaa, että historian oppikirjojen tekijät eivät ole päätyneet kirjoituksissaan samanlaisiin ajatusketjuihin.⁶⁰

Jotta *tulkinta* olisi ymmärrettävissä oppikirjoissa, tulisi niissä tulla esille myös tulkinnan evidenssi. Ahonen on tutkinut kolmesta lukion historian kirjasta vuosilta 1983, 1985, 1987⁶¹ kuinka niissä kerrotaan historiantutkimuksellisesti avoimesta aiheesta. Esimerkkinä Ahonen käyttää Britannian teollistumisen vaikutusta ihmisten elintason 1800-luvun alkupuolella. Ahonen toteaa, että oppikirjoissa esitetään pelkkiä tulkintoja (elintaso nousi tai laski) lukusarjojen kera, mutta muita näkökulmia ja vastatodisteita ei tuoda esille. Todisteiden läsnäolon puute voi antaa opiskelijoille vaikutuksen historian tiedon olevan suoraan oppikirjoista saatavilla. Historiankirjojen tulisi ennemminkin ajatella olevan historiankirjojen konstruktioita eikä lähteiden, joista vain on saatavilla totuus esille.⁶²

⁶⁰ Ahonen 1989a, 20.

⁶¹ Tutkitut oppikirjat ovat: Lempinen, J. & Markkanen, E. & Mantsinen, T. & Nyrård, T. & Rantatupa, H. 1983. *Historian linjoja* 4–5. Otava, Keuruu; Hannula, S. & Mäkelä, A. & Peltovuori, R. & Ylikangas, H. 1985. *Muuttuva maailma* 4–5. Kustannuskiila, Pieksämäki; Castren, M.J & Kiravuo, P. & Koskipää, R. & Miettinen, M. 1987. *Historia* 5. W+ G, Espoo.

⁶² Ahonen 1989a, 20–24.

Tärkeää olisi pohtia, mitä tapahtuu lähteiden tutkimisen ja historiankirjoituksen välissä. Ahonen nostaa taas esille erilaiset historianfilosofian tulkinnat; positivistien mielestä kriittinen analyttinen tulkinta on tärkeintä objektivistisessä tiedossa kun taas hermeneutiikan kannattajat ajattelevat empaattisen menneisyyden ihmisen elämään asettautumisen olevan välttämätöntä. Eläytymisen avulla uuden historian nais- ja lapsinäkökulmat on helpompi saavuttaa. Ahonen huomauttaakin narratiivisen, kertovan tyylin korostuvan historian oppikirjoissa, etenkin alaluokilla.⁶³

Syiden esittäminen ei välttämättä ole sen yksinkertaisempaa kuin tulkintojenkaan. Ahonen esittelee R. Collingwoodin ajatuksen siitä, että syyt lähtevät aina tekijöistä ja tekijöiden tarkoituksista. Collingwoodin mukaan historiassa ei voida tavoittaa menneen ihmisen tunnetilaa, vain pelkästään rationaalisen ajatuksen. Tämä selitysmalli on kuitenkin hyvin narratiivinen, koska siinä liikutaan tekijöiden toimintojen ja tarkoitusten ympärillä, aivan kuten loogisessa kerronnassa yleensä. Ahosen mukaan yläkoulun ja lukion oppikirjoissa ihmiset tekijöinä katoavat helpommin ja syiden tilalle astuvat rakenteet ja ismit, jolloin deduktiivis-kausaaliset ”peittävät lait” nousevat esille: ”*Kaiken taustalla oli kuitenkin yhteinen tekijä: aineellinen elintaso kohosi teollistumiskaudella, ja sitä seurasi arvomaailman muuttuminen*”⁶⁴. Kenties yksityiskohtaisempi kuvaus antaisi lukijoille mahdollisuuden laatia selityksiä ja yhteyksiä itse.⁶⁵

Ahosen mukaan historianfilosofisesti *muutosta* voidaan tarkastella ainakin kolmelta eri suunnalta: voluntaristisesti, rationaalisesti selittämällä, sekä arvodeterminismin kautta. Voluntaristit uskovat menneisyyden ihmisten olleen valintatilanteissa täysin vapaita toimimaan ilman määrääviä tekijöitä, jolloin historiaan pureudutaan henkilöiden sisältäpäin käsin. Arvodeterminismissä ajatellaan historian kulussa toteutuvan aina jonkin arvon, kuten vapauden tai turvallisuuden. Ahonen toteaa, että nykyisissä oppikirjoissa puhdasta arvodeterminismistä ei enää löydy, mutta luonnontieteellistä välttämättömyysajattelua kylläkin, jolloin ajatellaan pelkistettävissä olevien historian liikevoimien vaikuttavan tapahtumiin. ”*Englannin kankurien oikeutetulta vaikuttava närkästys Kehruu-Jennyä kohtaan oli ollut turha, sillä ihmiskunnan vaiheet lähtivät kulkemaan uutta uraa.*”⁶⁶ Rationaalisen selitystavan

⁶³ Ahonen 1989a, 20–24; ks. myös Ahonen 1990 *The form of historical knowledge and the adolescent conception of it*.

⁶⁴ Ahonen 1989a, 26.

⁶⁵ Ahonen 1989a, 24–26.

⁶⁶ Ahonen 1989a, 28.

mukaan ihmisen toiminnot ja päätökset ohjautuvat erilaisista välittömistä ja välillisistä ehdoista, jolloin osittainen vapaus säilyy, mutta toiminnoille löytyy taustaselitys. Ahosen mukaan tämä tapa on yleisin historian oppikirjoissa.⁶⁷

3. HISTORIATIEDON RAKENTUMINEN LUKION OPPIKIRJOISSA

3.1. Historian oppikirjojen luonne

Oppikirja on laadittu opetustarkoitusta varten ja se sekä harjoitus- tai tehtäväkirjat noudattelevat aina opetussuunnitelmia. Oppikirjan on koettu välittävän tietoa ja ymmärrystä opittavasta asiasta ja se kohdennetaan aina tietylle ikäryhmälle. Oppikirjojen tulisi olla moderneja ja tuoda uusia näkemyksiä, mutta samalla vaalia yhteiskunnan perinteitä ja olla ajankohtaisia. Kirjojen tulisi pystyä motivoimaan erilaisia oppijoita ja tukea opettajia työssään. Samalla on aina muistettava, että oppikirjat ovat kaupallisia tuotteita, joilla kustantajat pyrkivät saamaan voittoa. Kirjat ovat myös kirjoittajien kompromissien tuloksia, joissa oppimisen kohteena on usein teksti, joka luo jäsenyyksen ja tulkinnan todellisuudelle, eikä itse todellisuus.⁶⁸

Oppikirjat keskustelevat aina muiden tekstien kanssa, eivätkä näin ollen ole irrallaan ympärillä olevista muista teksteistä. Tekstien merkitykset muotoutuvat aina sen mukaan, minkälaiseen intertekstuaaliseen yhteyteen, eli tekstiverkkojen muotoutumiseen, se kuuluu. Karvonen (1995) käyttää tutkimuksessaan Faircloughin kahta intertekstuaalisuuden lajia: avoin intertekstuaalisuus, jolloin teksti sisältää selkeitä viittauksia tai lainauksia muista teksteistä, sekä toinen intertekstuaalisuus, interdiskursiivisuus, jossa tekstit ovat yhteydessä ilman avoimia viittauksia tai lainattuja sanontoja.⁶⁹

⁶⁷ Ahonen 1989a, 27–29.

⁶⁸ Heinonen 2005, 29, 31, 34; Karvonen 1995, 12, 21.

⁶⁹ Karvonen 1995, 18, 49.

Suomessa oppikirjoja tarkastettiin ennen painamista Kouluhallituksen toimesta vielä vuoteen 1990 asti. Tämä ei kuitenkaan ollut maailmanlaajuisesti erikoinen toimintatapa, vaan oli hyvinkin yleinen niin Pohjoismaissa kuin Itä-Euroopassa ja se alkoi jo 1800-luvulla. Oppikirjat olivatkin pitkään enemmän poliittisesti kiinnostuksen kohteena kuin että niitä olisi tutkittu oppikirjojen käyttäjien eli oppilaiden näkökulmasta.⁷⁰

Oppikirjojen tulisi olla motivoivia, innostavia ja niiden perusteella lukijan tulisi saada tietoa eri sovellusmahdollisuuksista sekä lisätiedon hankinnasta. Historia on usein kertomuksia epäkohdista ja ristiriidoista ja tämän takia neutraaliltakaan vaikuttavat tekstit harvoin ovat sitä, vaan tekstit sisältävät arvolatautuneita valintoja ja äänenpainoja. Historian oppikirjojen tekstit ovat tietoisten valintojen tuotosta. Esimerkiksi oppikirjojen sisältöjen näkökulmat viestittävät arvoista ja välitettävän tiedon tärkeydestä, vaikka historiassa onkin pyrkimyksenä moniperspektiivisyyden ylläpitäminen. Oppikirjatekstien kirjoittajat tulkitsevat asioita omien ideologioidensa ja maailmankuvansa kautta. Oppikirjoissa ja opetuksessa olisikin velvollisuus ottaa huomioon myös asiat, joista on historian tutkimuksessa päädytty ristiriitaisiin tulkintoihin. Kirjoissa tulisi oppisisällön lisäksi myös selvittää, minkälaisen vaiheiden kautta uusien tietämysten on syntynyt ja kuinka tätä historian tietoa tuotetaan.⁷¹

Oppikirjatekstit ovat muodoltaan usein toteavia, koska tekstien tulee olla ilmaisultaan tiiviitä, mutta selkeitä. Kuvituksen edelleen lisääntyessä oppikirjoissa historian moniäänisyys, vaihtoehtoiset tapahtumaketjut sekä avoimeksi jäävät kysymykset eivät enää mahdu oppikirjojen sivuille. Lauri Kemppinen (2009) on omassa tutkimuksessaan kuitenkin huomannut oppikirjatekijöiden omaksuneen hyvin konstruktivistisen historianpedagogiikan uusimmissa kirjasarjoissa ja kirjantekijät korostavat lähdekritiikin ja historiallisten prosessien opettamista. Jo alakoulun historianopetuksessa on tavoitteena saada oppilaat ymmärtämään, että historia tiedot voivat muuttua lähteiden tai tarkastelutapojen myötä, koska tiedot ovat aina historioitsijoiden tulkintoja.⁷² Tämä asettaa mielestäni suuria haasteita myös oppikirjojen tekijöille, jotta tiiviit, mutta houkuttelevan näköiset oppikirjat kannustaisivat kriittisen ajattelun kehittymiseen.

⁷⁰ Heinonen 2005, 30; Hietala 1982, 10–15; Torsti 2004, 187; Karvonen 1995, 12.

⁷¹ Virta 2004, 36, 39; Heinonen 2005, 44; Väisänen 2005, 3, 4, 6, 104; Karvonen 1995, 28.

⁷² Kemppinen 2009, 141, 143–144.

Suomessa opetuksen nähdään olevan usein oppikirjajohtoista. Konstruktivistinen oppimiskäsitys on nostanut oppijan oman tiedonkonstruoinnin opettajan määrittämän tärkeän tiedon ulkoa oppimisen ohi. Historiallisen tiedon ymmärtäminen vaatii prosessointia, eikä näin ollen historiaa voida antaa valmiina pakettina. Konstruktivistinen opetustapa, oppilaskeskeisyys, on ollut esillä jo 1960 -luvulla historian opetuksessa, mutta oppikirjoilla on silti suuri rooli niin oppilaille kuin opettajillekin.⁷³

Historian oppimisen ja ymmärtämisen yhteydessä puhutaan yleensä historiallisesta lukutaidosta. Historian ymmärtäminen ei ole kuitenkaan sama asia kuin historiallinen lukutaito, vaan paljon laajempaa. Historia on yhdeltä osaltaan tekstien ymmärtämistä, koska menneisyyttä ei voi palauttaa tähän hetkeen vaan me olemme menneisyydestä jääneen lähdeaineiston varassa. Aineistojen, esimerkiksi lähdemateriaalin, tutkimuskirjallisuuden, ja aikalaiskuvauksien kriittinen analyysi ja tulkinta nousevat keskeiseen osaan. Oppikirjakeskeisessä opetuksessa ongelmallista on se, että oppikirjoissa historiatieto esitetään usein muuttumattomana ja valmiina lopullisena tietona, vaikka historia ei sitä tieteenalana olekaan. Historian oppikirjoihin on valikoitunut valmiit tulkinnat ja rekonstruktiot menneisyydestä, ja näin ollen opiskelija ottaa oppikirjan tiedon vastaan täytenä totena. Oppikirjojen valmiit tiedot eivät houkuttele opiskelijoita rakentamaan itse tietoa historiallisten prosessien ja kontekstin kautta. Oppilaan tulisi olla tiedon aktiivinen konstruoija ja etsiä lähdekriittisesti tietoja ristiriitaisista dokumenteista.⁷⁴

Opettajien suhteista oppikirjoihin on tutkittu useampaan otteeseen. 1980 – 1990-lukujen tutkimuksissa kävi esille, että opettajat kokivat oppikirjan olevan ensimmäinen työskentelyväline oppitunneilla.⁷⁵ Mikkilä et al. esittelevät artikkelissaan Rothkinin ja Zahorikin kolme erilaista opettajien lähestymistapaa oppikirjoille. Didaktinen lähestymistapa (*text coverage style of teaching*), jolloin kaikki opetustilanteessa nojautuu oppikirjan faktoihin, eikä oppilasta kannusteta pohtimaan oppikirjan käsitteiden merkityksiä tai keskinäisiä suhteita. Toinen on tekstiä laajentava tai tekstistä irtautuva tyyli (*discovery learning approach*), jolloin oppikirjojen tekstit ovat aktiivisten keskustelujen innoittajina tai lähtökohtana. Myös oppilaiden omat havainnot ja kokemukset ovat tärkeitä. Käsitteelliseen muutokseen tähtäävä ja tekstin provosoimaa ajattelua korostava lähestymistapa (*conceptual*

⁷³ Rantanen 2007, 5; Ahonen 1992, 82.

⁷⁴ Virta 2004, 33, 34; Kemppinen 2009, 141–143.

⁷⁵ Mikkilä & Olkinuora & Laaksonen 1995, 83.

change approach) on kolmas tapa. Opettaja suhtautuu tällöin teksteihin kriittisesti ja ydinkäsitteitä tarkastellaan eri konteksteissa myös niin, että oppilaat joutuvat pohtimaan omien arkikäsitteiden ja tieteellisten käsitteiden suhteita. Ensimmäistä suoraa tiedonvälitystä toteuttavaa mallia ei suoranaisesti tutkijoiden mukaan luultavasti enää toteuteta vaan enemmän korostetaan oppilaiden/opiskelijoiden oman käsitteelliseen muutokseen ohjaavaa opetusta, joka perustuu konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen.⁷⁶

3.2. Industrialismin ajan työväen lapset lukion historian oppikirjojen esittämänä

3.2.1. Teollistumisen monet tulkinnat - Uuden lukion historia 2b:n moniperspektiivisyys

Uuden lukion historia 2b -oppikirja koostuu pitkälti leipätekstin, kuvien, karttojen ja erilaisten dokumenttien kokoelmasta. Kirjassa on mielestäni paljon kuvia, karttoja ja taulukoita. Oppikirjassa on vain kaksi aukeamaa, joissa ei ole muuta kuin tekstiä. Lähdeaineistoa esittävät dokumentit tai eri tutkijoiden näkemykset asioista on kirjassa eritelty mustan laatikon avulla. Tutkijoiden näkemykset löytyvät hieman aiheesta riippuen joko erillisestä laatikosta tai välillä jopa leipätekstistä. Kuvatestit ovat useimmiten hyvinkin laajoja ja informatiivisia. Kirja on jaoteltu eri pääotsikoihin, mutta oppikirjan sisällä niitä ei selkeästi erota toisistaan. Kirja on kokonaisuudessaan 109 sivua pitkä.⁷⁷

Vuoden 1985 opetussuunnitelmassa *Teollistuva yhteiskunta* -kurssin tiedollisina tavoitteina on esitetty muun muassa että, ”*Oppilas tietää keskeiset teollistumiseen vaikuttaneet tekijät sekä teollistumisen aiheuttamien yhteiskunnallisten muutosten pääpiirteet - - oppilas ymmärtää teollistumisen ja sen nopeutumisen aiheuttamat yhteiskunnalliset muutokset*”⁷⁸. Kolme pääoppisisältöä kurssilla ovat teollistuneen markkinatalousjärjestelmän synty, teollistuneen markkinatalousjärjestelmän laajeneminen ja sosialistisen suunnitelmatalousjärjestelmän synty.

⁷⁶ Mikkilä & Olkinuora & Laaksonen 1995, 84, 85.

⁷⁷ Uuden lukion historia 2b 1985. Tulen viittaamaan työssäni johdonmukaisesti oppikirjoihin oppikirjojen nimien mukaan, en tekijöiden mukaan, lukemisen sujuvuuden helpottamiseksi.

⁷⁸ OPS 1985, 338.

Oppimäärä on perusrakenteeltaan kronologinen ja runkoaineekseksi on valittu taloudelliset, yhteiskunnalliset ja aatteelliset ilmiöt ja näiden väliset vaikutukset.⁷⁹

Opetussuunnitelmassa on tarkasti määritelty kurssin oppisisällöt sekä eri teemoja, esimerkiksi naisasialiikkeen synty, joita voidaan kurssin aikana ottaa tarkempaan käsittelyyn ja mielellään vielä oppilaskeskeisillä opetustavoilla. Kurssin oppisisällöissä mainitaan muun muassa eri yhteiskuntaluokkien asuinympäristöt sekä työaika ja -olot. Opetussuunnitelmassa on jaettu niin taidolliset kuin tiedollisetkin tavoitteet myös lukion jokaiselle luokka-asteelle. Tämä selittyy sillä, että vuonna 1985 lukiot olivat vielä pääosin luokallisia ja tuntijaot on tehty luokka-asteiden mukaan. Taidollisista tavoitteista on nostettu esille tietolähteiden ja tietojen luotettavuuden arvioinnin oppiminen, ilmiöiden synnyn ja merkityksen ymmärtäminen kunkin ajan lähtökohdista katsoen sekä tiedon soveltamisen taidot.⁸⁰

Oppikirja aloittaa teollistumisen käsittelyn perinteisesti uuden tekniikan läpimurrolla ja väestönkasvulla, joilla oli vaikutusta teollistumisen kehittymiseen. Yhteiskuntaluokkien muodostumista ja työväenliikkeen syntyä kuvataan kirjan alussa, ja tarkemmin asiaan paneudutaan vielä myöhemmin ammattiyhdistysliikkeiden synnyn yhteydessä. Suurkaupunkien muodostuminen on huomioitu yli aukeaman verran. Urbanisoitumisen kerrotaan olleen nopeinta Englannissa, mutta edellisellä aukeamalla on myös mainittu, että kaupungistumisesta huolimatta suuri osa Euroopan väestöstä asui vielä pitkään maaseudulla. Teollisuusyrittäjät ja työväki -pääotsikon alta löytyy alaotsikko *Työväen asema*. Kappale on kiinnostuksen kohteeni ja pituudeltaan noin kaksi aukeamaa, mikä on paljon. Kappale työväen asemasta alkaa mielestäni perustellusti aiheeseen liittyvien ongelmien kertomisella:

”Kiistanalaista on ollut, miten teollinen vallankumous loppujen lopuksi vaikutti työväen asemaan. Monet aikalaiset, kuten Friedrich Engels, julkaisivat järkyttäviä kuvauksia työläisten oloista. Niissä tuotiin vaikuttavalla tavalla esille tehdassaleissa yömyöhään jatkuva yksitoikkoinen raadanta, tehtaissa ja kaivoksissa työskentelevien lasten surkeat olot sekä työväen asuinkortteleissa vallinnut kurjuus ja moraalinen rappio. Sittemmin useat tutkijat ryhtyivät epäilemään, oliko tämä aikalaisten kuvauksiin pohjautuva

⁷⁹ OPS 1985, 332, 338, 339.

⁸⁰ OPS 1985, 28, 330–333, 338, 339.

*pessimistinen käsitys yleistettävissä koskemaan teollisen vallankumouksen sosiaalisia vaikutuksia kokonaisuudessaan.*⁸¹

Kuten olen jo aikaisemmin todennut, tulisi oppikirjoissa tuoda esille historian tutkimuksen ongelmallisuus. Historian tutkimuksessa ei aina päädytä samaan lopputulokseen eri tutkijoiden osalta, eikä näin ollen kaikesta voida esittää täyttä varmaa totuutta. Uuden lukion historia 2b esittää mielestäni tässä asiassa rohkeasti opiskelijoille mielipiteen siitä, että työväen asema ja industrialismin vaikutukset elintason ovat kiistanalaisia. Tämä asian ääneen sanominen antaa myös lukijalle mahdollisuuden tehdä asiasta omanlaisensa tulkintansa. Oppikirja antaa näin ollen pohjaa kirjassa esitettäville tulkinnoille esittämällä avoimesti myös vastatulkintoja ja keskustelemalla historiantutkimuksen kanssa. Samanlaisia avointa ristiriitojen esittämistä ja evidenssin kertomista ei löytynyt Ahosen tutkimissa saman aikakauden historian oppikirjoista⁸².

Oppikirja jatkaa aiheen ristiriitaisuuden käsittelyä kertomalla, kuinka työväki toki asui huonoissa oloissa ja elintaso oli alhainen, mutta toisaalta myös kerrotaan kuinka elintaso ja -olot olivat olleet huonoja jo ennen teollistumista niissä väestöryhmissä joista työväki muodostui. Kirja myös kertoo, kuinka *”teollisen vallankumouksen sosiaalisten vaikutusten selvittely on muodostanut vakavan haasteen sosiaalihistorialliselle tutkimukselle, jolle tilastollis-matemaattiset menetelmät ovat avanneet uusia mahdollisuuksia.*⁸³ Yhtenäisen tilastoaineiston puuttuminen on noussut historian tutkimuksen ongelmaksi, tämä huomio nousi esille myös opetuskokeilussa materiaalina käyttämäni Peter Kirbyn (2001)⁸⁴ tutkimuksessa. Samoin myös on huomattu alueellisia sekä työntekijäryhmien välisiä eroja sosiaalisissa vaikutuksissa.⁸⁵ Kirja kuvailee historian tutkimuksen ongelmia avoimesti ja antaa oppilaille opetussuunnitelman mukaisia aineksia arvioida tietojen ja tietolähteiden luotettavuutta.⁸⁶

Kuvia käytetään historian opetuksessa usein kertomaan jostain aikakaudesta. Kuvalla täytyisi olla kuitenkin myös opetuksellinen merkitys. Kuva voi joko olla koristamassa tekstiä tai kuvatekstin avulla kuvalla voi olla tiedollinen vaikutus. Kuva voi antaa konkreettisen

⁸¹ Uuden lukion historia 2b 1985, 19.

⁸² Ahonen 1989a, 21, 22.

⁸³ Uuden lukion historia 2b 1985, 19.

⁸⁴ Ks. Kirby, 2001.

⁸⁵ Uuden lukion historia 2b 1985, 19 - 20.

⁸⁶ OPS 1985, 330.

mielikuvan historian ilmiöstä ja kuvan kautta oppilaan tulisi pystyä tekemään tulkintoja pintaa syvemältä. Empaattisen kuvanlukemisen avulla oppilaat voivat samaistua menneisyyteen ja ymmärtää historian moniperspektiivisyyttä tutkimalla kuvia ilmiöiden/tapahtumien eri osapuolista.⁸⁷

Oppikirjassa kerrotaan lapsityövoiman käytöstä laajassa kuvatekstissä. Kuvassa on nuoria poikia likaisissa ja räyisissä vaatteissa tuijottamassa katsojaa. Tällä kuvalla on varmasti tunteisiin vetoava vaikutus, jonka kautta oppijoiden on helppoa samaistua kuvatekstin tietoihin. Kuvaan liitetty teksti rakentuu monille myös toisiaan kumoaville selittäville syille rakentaen tiedollisesti kenties hieman hämmentävän ketjun, mutta antaen samalla paljon uutta tietoa lukijoille. *”Lapsia käytettiin hiilikaivoksissa töissä, koske he pystyivät liikkumaan ahtaissa käytävissä”*⁸⁸, jolloin virkkeessä työvoiman käyttöä selitetään lasten koon kautta. Tällöin työnantajan tarkoitus tekijänä nousee vahvemmin esille kuin lapsen. Seuraavassa virkkeessä tulee ilmi, että *”On huomautettu, että lapsityövoiman käyttö ei ollut mitään uutta: lapsia oli jo ennen teollista vallankumousta käytetty esimerkiksi kotiteollisuudessa ja maataloustöissä”*⁸⁹, joten tietenkin lapsityövoiman käyttö jatkui myös kaupunkimaisissa oloissa. Syyksi nostetaan deduktiivis-kausaalinen selitys normaalin asian jatkuvuudesta.

Kuvateksti jatkuu kertomalla, kuinka aikaisemmin lapset kuitenkin työskentelivät vanhempiensa apuna ja valvonnan alaisina ja näin tilanne aluksi jatkui myös tehtaissa, joissa lapset aluksi suorittivat työvaiheita vanhempiensa käyttämien koneiden vieressä. Tässä kohdin kuvatekstin analysointia on hyvä huomata, että lasten työskentelyä ei voi tarkastella nykypäiväisen tiukan kieltävän ajatuksen kautta vaan täytyy pystyä tarkastelemaan kyseisen aikakauden maailman pohjalta. Ajatus historiassa tapahtuvan muutoksen olevan aina edistystä kumoutuu tekstin seuraavassa virkkeessä: *”Aivan toiseksi tilanne muuttui, kun lapset joutuivat vieraan työnjohtajan valvontaan. Lapsityövoimaa käytettiin verrattain pitkään, sillä työnantajalle se oli edullista alhaisen palkkakustannusten vuoksi ja työläiskodeissa tarvittiin kipeästi myös lasten ansaitsemat pennit.”*⁹⁰ Lapsityön käytön selitys muuttuu rahan vallaksi. Lapsilla ei ole tekijöinä vaihtoehtoa muuttuvassa tilanteessa vaan rahan ahneuden (työnantaja) ja rahan tarpeen (perhe) vuoksi lapset joutuvat työskentelemään huonoissa oloissa.

⁸⁷ Väisänen 2005, 91; Virta 2005, 66, 68.

⁸⁸ Uuden lukion historia 2b 1985, 20.

⁸⁹ Uuden lukion historia 2b 1985, 20.

⁹⁰ Uuden lukion historia 2b 1985, 20.

Leipätekstissä siirrytään kertomaan faktatietoja: *”Teollistumisen alkuvaiheessa 14 tunnin työpäivä näyttää olleen tavallinen, mutta pitempiäkin tunnetaan. Nämä pitkät työpäivät koskivat myös naisia ja lapsia.”*⁹¹ *”Vuonna 1819 kiellettiin pitämästä puuvillatehtaissa töissä alle 9-vuotiaita lapsia ja 9-16 –vuotiaiden työaika rajoitettiin 12 tuntiin. Vuonna 1987 säädettiin laki, joka rajoitti naisten ja lasten työpäivän tekstiiliteollisuudessa 10 tuntiin.”*⁹² Työaikojen rajoitusten taustaksi kerrotaan juuri lapsityövoiman käyttöön liittyviin epäkohtiin puuttuminen. Oppikirja esittelee myös vastakkaisen näkemyksen työaikojen rajoituksesta, ”manchesteriläisyyden”, jonka mukaan yhteiskunnan ei tulisi puuttua yrittäjän toimintaan.⁹³ Lakien voidaan ajatella olevan todistusta historiallisesta tapahtumasta, mutta pelkkien lakien esittely ei olisi kertonut pitkästä prosessista työaikojen säätelyn kanssa, joka koki myös vastarintaa. Tarkastelukulma ja muutosten esittäminen lapsityövoiman käytössä tapahtuneista muutoksista siirtyi ihmisistä yhteiskuntaan. Yhteiskunnan puuttuminen työaikoihin muutti lasten työskentelyä, mutta tekstissä ei enää kerrota inhimillistikö se oikeasti työntekoa tai työolosuhteita lapsityöntekijöillä. Oppikirjan tarkastelu muuttui näin ollen etäisemmäksi leipätekstiin siirryttäessä.

Historian tutkimuksen moniperspektiivisyyden ja ongelmallisuuden mukaan tuominen on Uuden lukion historia 2b:n ehdottomia hyviä puolia. Kirjassa on paljon kuvia ja muutakin materiaalia, joita olisi voinut hyödyntää enemmänkin oppikirjan tehtävissä. Suuri osa tehtävien kysymyksien vastauksista on mekaanisesti tekstissä poimittavissa, kuten vastaus kysymykseen *Mitä ongelmia oli teollisuusyrittäjän ratkaistava?* Oppikirjan materiaalista on mahdollista toteuttaa hyvinkin oppilasjohtoista työskentelyä ja ainakin johdatella opiskelijoita keskustelemaan historian luonteesta tieteenä, mutta itsessään oppikirja ei johdattele opetusta vahvasti tähän suuntaan, eivätkä oppikirjan tehtävät tue itsenäisen ajattelun kehittymistä.

3.2.2. Kronos 1 – oppikirja lisätutkimuksen haluja herättämässä?

Vuoden 1994 Lukion opetussuunnitelman perusteissa opetuksen sisällöt jäävät avoimiksi. Opettajalle jää vastuu siitä, mitä kokonaisuuksia hän painottaa ja mitä sisältöjä hän ottaa

⁹¹ Uuden lukion historia 2b 1985, 22.

⁹² Uuden lukion historia 2b 1985, 23.

⁹³ Uuden lukion historia 2b, 1985, 22, 23.

opetukseen mukaan. Opettajan on kuitenkin huomioitava historian luonne oppiaineena sekä opetussuunnitelma. Opetussuunnitelma toi muutoksia myös historian kurssirakenteeseen ja käsittelytapoihin: kronologisuus vaihtui temaattisemmaksi tarkastelutavaksi. Toki yksittäisten teemojen sisällä asioiden ajallinen järjestys säilyy. Ihminen, ympäristö ja kulttuuri -kurssi on säilytetty kronologisena historiallisena pitkittäisleikkauksena. Vuoden 1994 opetussuunnitelmassa painotetaan oppilaan roolia tiedon muodostajana, jolloin historian opetuksen tulisi antaa tietoja, elämyksiä ja kokemuksia opiskelijan elämään.⁹⁴

Opetussuunnitelmassa esitetyistä yleisistä historian ja yhteiskuntaopin tavoitteissa on painotettu muun muassa että opiskelija ”saa valmiuksia hankkia erilaisin menetelmin historian ja yhteiskuntatieteen eri alueilta monipuolista sekä historiallista että ajankohtaista tietoa ja käsitellä sitä”⁹⁵. Ihminen, ympäristö ja kulttuuri -kurssin tavoitteet on esitetty opetussuunnitelmassa hyvin niukasti verrattuna vuoden 1985 opetussuunnitelman perusteisiin:

”Kurssi tarkastelee väestö- ja yhteiskuntahistoriaa pitkittäisleikkauksena keskittyen kuitenkin esimerkkeinä toimiviin elinpiireihin. Kurssin avulla valotetaan historiallisen muutoksen ja prosessin luonnetta. Sisältöjen pääpaino on yleisen historian alueella, jota täydennetään soveltuvissa kohdissa Suomen historian ilmiöillä. Kurssin keskeisiä tarkastelukulmia ovat luonto ja talous, yhteisön eloonjääminen ja muuttuminen, taloudelliset murroskaudet, muuttoliikkeet sekä sukupuolten tehtäväjako.”⁹⁶

Opetussuunnitelman perusteissa ei näin ollen esitetä juurikaan mitään konkreettista tietyn kurssin sisältöä varten. Tämä on ollut varmasti ongelmallista siirtää konkreettiseksi tekstiksi oppikirjoihin⁹⁷. Tältä osin mielestäni vuoden 1994 opetussuunnitelmaudistus siirsi päätätävältä paljon kustantajille, vaikka tämä tuskin oli uudistamisen tarkoituksena.

Tarkasteltavana olevan Kronos 1 -oppikirjan alussa on tekijöiden kirjoittama osio *Keskustelu on viisauden alku*, jossa tekijät kertovat, että kirjan päähenkilöinä eivät ole kirjoittajat tai tutkijat vaan lukija itse. Kurssin painopisteenä on väestö-, talous- ja sosiaalhistoria, joiden

⁹⁴ Ahonen 1994b, 12–13; Rusanen 1994, 19; Aromaa 1994, 37.

⁹⁵ OPS 1994, 98.

⁹⁶ OPS 1994, 98, 99.

⁹⁷ Väisänen 2005, 58.

avulla on tarkoitus tarkastella muutoksia. Kirjoittajien mukaan kirja on täyttänyt tehtävänsä, jos se herättää keskustelua, jatkokysymyksiä ja lisätutkimuksen halua.⁹⁸

Ennen kirjan varsinaisten kappaleiden alkamista on luku *Ihminen historiansa rakentajana*, jossa kerrotaan tiivistetysti historiasta tieteenä. Epäilevät kysymykset ja suurten kehityskertomusten muuttuminen nousevat tässä luvussa esille. Myös annalistinen koulukunta sekä aikakausien vahvasti painottuva länsimainen näkökulma on haluttu kertoa kriittisesti lukijoille ennen kirjan aloittamista. Kronos 1 -oppikirja koostuu lähinnä leipätekstistä sekä värillisistä kuvista, joita on useita aukeamalla. Karttoja ja taulukoita on sivumäärään nähden vähemmän kuin Uuden lukion historia 2b:ssä⁹⁹. Kirjassa on myös muutama aukeama, joissa on syvennytty johonkin tiettyyn teemaan tarkemmin. Esimerkiksi höyrykoneesta kerrotaan aukeamalla, jossa kritisoidaan tarinaa Wattista höyrykoneen keksijänä.¹⁰⁰

Kirja on 152 sivua pitkä, eikä se sisällä yhtään tehtävää. Oppikirja on jaoteltu viiteen selkeään pääotsikkoon, joiden jokaisen viiden pääkappaleen loppuun on koottu kirjallisuutta.¹⁰¹ Kirjallisuusluettelo antaa opiskelijoille mahdollisuuden vertailla oppikirjan tietoja historiantutkimuksiin. Tällä voidaan ohjata opiskelijoita vertailevaan ja tutkivaan lukemiseen.¹⁰²

Kronos 1 aloittaa teollistumisen käsittelyn pääotsikolla *Teollinen Eurooppa syntyy*. Kappaleessa esitellään teollistumisen ja tekniikan kehittymistä (teema-aukeama höyrykoneesta sekä materiaalikehityksestä) viiden aukeaman verran nopeasti edeten ja uusia käsitteitä luetellen: industrialismi, kustannusjärjestelmä, kaupallinen kapitalismi, merkantilismi. Teksti on välillä vaikeaselkoista, eivätkä monet käsitteet tee siitä helpompaa: ”*Kauppa ja käsityö palvelivat toisaalta ylellisyystarvikkeiden hankkimista johtaville säädyille, joilla oli varaa niitä ostaa, toisaalta hallitsijoiden käymiä sotia.*”¹⁰³ Oppikirjat esittävät tietonsa jonkun tietoteorian ja oppimiseen liittyvän käsityksen mukaan. Tietokokonaisuudet jaotellaan osiin ja ne esitellään osa osalta. Usein tekstien ymmärtäminen vaatii termien ja käsitteiden suhteiden ymmärtämistä ja tekstit ovatkin hyvin abstrakteja eivätkä sisällä henkilökohtaisia mielipiteitä tai näkökulmia. Tietoa pidetään kirjallisena

⁹⁸ Kronos 1 1995, 3.

⁹⁹ Kronos 1 sivuja 152, karttoja 28, taulukoita 17. Uuden lukion historia 2b sivuja 109, karttoja 25, taulukoita 23.

¹⁰⁰ Kronos 1 1995, 6–8, 104, 105

¹⁰¹ Kronos 1 1995.

¹⁰² Ahonen 1989b, 133.

¹⁰³ Kronos 1 1995, 102.

lausumana, joka opiskelijoiden on enemmän tai vähemmän sellaisenaan muistettava oppikirjoista keskittymättä siihen, mitä teksti käsittelee.¹⁰⁴

Seuraava kirjan kappale *Tehdas ja kaupunki* alkaa suurella ja vaikuttavalla ranskalaisen Gustave Dorén piirtämällä kuvalla suurkaupunkien huonoista puolista. Kuvatekstissä kerrotaan kuinka suuri määrä työläisiä asui ahtaasti pienillä alueilla ja kuinka köyhyys ja hygienian puute oli vaarallinen yhdistelmä suurkaupungeissa.¹⁰⁵ Kuvan avulla voi helposti siirtyä ajatuksen tasolla pois tekniikan ja yhteiskunnan maailmasta yksilöiden ja tavallisen elämän perspektiiviin. Kuvien sijoittelua oppikirjoissa tulisikin ajatella myös pedagogisesti ja huomioida kuvatekstien antavan myös uutta tietoa¹⁰⁶. Itse leipätekstissäkin kerrotaan köyhän maaseutuväestön muutosta kaupunkiin, jossa olot eivät kuitenkaan parantuneet, joten kuvateksti ei loppujen lopuksi tuo juurikaan uutta tietoa lukijalle. Kokonaisuudessaan kappaleen leipätekstissä harhaidutaan mielestäni liikaa eri maiden käsittelyyn ja myös Suomen ottaminen mukaan sekoittaa tekstiä enemmän kuin antaa lisätietoa. Tekstistä puuttuu johdonmukainen eteneminen sekä ajan ja paikan selkeä ilmaisu. Teksti ei myöskään anna viittauksia historiatiedon muodostumisesta ja on tältä osin ristiriitainen oppikirjan informatiivisen ja analyysoivan alun kanssa.¹⁰⁷ Pääkappaleiden lopussa olevat kirjallisuusluettelot kertovat oppikirjan sulkeutuneesta, piilossa olevasta intertekstuaalisuudesta, koska luettelossa oleviin teoksiin ei viitata tekstissä. Myös avointa keskustelua muiden tekstien kanssa on hieman nähtävissä.

Lapsityövoiman käyttöä kirja käsittelee niukasti. Muiden kuin miesten työnteosta kerrottaessa oppikirja keskittyy naisten työskentelyyn ja eri yhteiskuntaluokkien työskentelyn eroihin. Miesten ja naisten työpanoksen kehittymisestä kerrottaessa kirja kertoo, että tutkijat ovat asiasta eri mieltä. Toisten tutkijoiden mielestä maalaisnaisten ja -miesten työpanos on ollut tasa-arvoisempaa kuin kaupungeissa, joidenkin mielestä naisten työpanokset ovat nousseet. Tämä varovainen ristiriitaisuuden esittäminen ei kuitenkaan saa rinnalleen selitystä, mistä nämä tutkijoiden erot johtuvat, joten *miksi?* -kysymykseen ei tule vielääkään vastausta.¹⁰⁸

¹⁰⁴ Säljö 2004, 218–220.

¹⁰⁵ Kronos 1 1995, 102–111.

¹⁰⁶ Mikkilä & Olkinuora 1995c, 102.

¹⁰⁷ Kronos 1 1995, 111–113.

¹⁰⁸ Kronos 1 1995, 114.

Lapsityövoima mainitaan oppikirjassa ensimmäisen kerran kaupallisen kapitalismin yhteydessä. ”*Manufaktuurit tarvitsivat suuren määrän ahkeria käsipareja. Siksi ne työllistivät lapsia. Lasten työssäkäyntiä ei pidetty ongelmana, vaan pikemminkin iloittiin siitä, että jokainen lapsi oli hyödyllisessä työssä. Teollisuuden syntyessä lapsityöstä tuli ongelma.*”¹⁰⁹

Oppikirja ei kuitenkaan jatka, minkä takia teollisuuden syntyessä lapsityöstä tuli ongelma. Katkelma myös asettaa manufaktuurissa työskentelyn ja kaupallisen kapitalistin tekstin tekijäksi, jolloin lapset ovat vain automaation kautta, ilman vaihtoehtoja, työvoimana käytettävissä. Deterministinen kausaalinen selitys ei anna lukijalle mahdollisuutta ymmärtää vanhempia, jotka laittoivat lapset töihin eikä myöskään niiden työnantajien näkökulmaa, jotka palkkasivat lapsia töihin huonoihin olosuhteisiin.¹¹⁰

Toisen kerran lapset on sivuutettu kappaleessa ”*Tarjolla turruttavaa ja heikkopalkkaista työtä*” pienellä huomiolla: ”*Valtiovalta sääti lakeja, joissa estettiin naimisissa olevia naisia ja pieniä lapsia työskentelemästä kehräämössä ja kaivoksissa. Lakien tarkoitus oli suojella heitä epäinhimillisiltä työoloilta.*”¹¹¹ Sivun ylälaudassa on kerrottu, kuinka ammattikunnat eli killat sulkiivat ammatteja naisilta ja yrittivät jopa kieltää naisten käytön työvoimana. Lainatussa katkelmassa ei esimerkiksi tuoda mainittujen lakien säätämisen ajankohtaa esille. Lukija saattaa virheellisesti ymmärtää ammattikuntien kieltäneen edelleen lasten ja naisten työskentelyn, vaikka kirjassa esitetäänkin myöhemmin lakien säätämisen syyksi epäinhimilliset työolot. Oppikirja ei kuvaile sivulauseessakaan työläisten työoloja tai pitkiä työpäiviä, joten lakien säätäminen huonojen työolojen takia esitetään tekstissä hieman yllättäen. Kirja onkin enemmän informaation tyrkyttävä kuin omille ajatuksille tilaa antava. Ero koostuu etenkin, jos kirjaa vertaa Uuden lukion historia 2b -oppikirjaan.

Suuret kertomukset eivät ole mielestäni muuttuneet pienemmiksi ainakaan Kronos 1 - oppikirjassa. Oppikirja esittelee tietonsa faktatekstinä, eikä historian tiedonmuodostusprosessi välity kirjan teksteissä. Historian opiskelun kautta opiskelijan tulisi oppia kriittisiä valmiuksia tiedon aitouden tarkastelemiseen sekä oppia etsimään vaihtoehtoisia selityksiä todeksi esitetuille historian tapahtumille. Historian opetuksen ei tulisi olla vain tarinoita ja faktoja menneisyyden tapahtumista.¹¹² Oppikirja käsittelee vielä kappaleessa *Kuuluvatko rakkaus, seksi ja tasa-arvo avioliittoon?* talonpoikaisperheen, työläisperheen ja porvariperheen

¹⁰⁹ Kronos 1 1995, 102.

¹¹⁰ Ahonen 1992, 97, 98.

¹¹¹ Kronos 1 1995, 114.

¹¹² Ahonen 1994a, 10; Ahonen 1992, 75; Haydn & Arthur & Hunt 2003, 25, 26.

eroavaisuuksia. Tässä kappaleessa selviää myös, että teollistumisen myötä porvarillinen perhe nousee ihanteeksi. Sääty-yhteiskunnasta hypätään tekstissä nopeasti Suomeen ja vuoden 1930 yhdenvertaisuuslakiin, joten kirjan poukkoileva esitystapa jatkuu edelleen.¹¹³

Kronos 1 -oppikirja saavuttaa ainakin yhden tavoitteestaan: kirja herättää paljon uusia kysymyksiä. Minulle heräsi kirjaa lukiessa tarve saada asioista lisätietoa tai edes hieman perusteluja, miksi tekstistä löytyvät asiat on esitetty juuri tällä tavalla. Opiskelija, joka ei tiedä teollistumisen vaikutuksista työväestöön etukäteen mitään, saa oppikirjan perusteella suppean vaikutelman, eikä hänelle välttämättä synny lisäkysymyksiä tarvetta. Tutkimukseni tarkoitus ei ole kertoa, mitkä asiat olisi oppikirjoissa esitettävä, mutta Kronos 1 esittelee uuden modernimman opetussuunnitelman jälkeen teemaa niukemmin ja yksipuolisemmin kuin Uuden lukion historia 2b -oppikirja. Kronoksen epäselvyys ja asioiden suppea esittely voi kenties johtua opetussuunnitelman niukkuudesta. Oppikirjan tekijöiden on voinut olla vaikea valita kirjassa käsiteltäviä asioita, joten he ovat päätyneet esittämään ”hiukan vähän kaikesta”. Opettajalle jää tämän kirjan perusteella suuri vastuu kertoa opiskelijoille esimerkiksi lapsityövoiman käytöstä industrialismin aikana. Pelkkien väittämien esittäminen menneestä ja asioiden esittäminen lopullisena totuutena on osoitus vallasta, joka oppikirjalla ja sen tekstillä on suhteessa lukijaansa¹¹⁴.

Julkunen (1988) esittelee amerikkalaisia oppikirjoja tutkineen Quellmalzin saamia tutkimustuloksia, joiden mukaan, harvemmissa oppikirjoissa kappaleiden lopussa esitettävät kysymykset panivat oppilaita ajattelemaan. Myös oppikirjojen tekstit osoittautuivat valmiiksi pureskelluiksi, tapahtumia esiteltiin vain yhteenvetoina ilman taustatietoja. Tällöin lukijoiden on hyvin hankala oppia arvioimaan ja tulkitsemaan tekstejä. Julkunen on itse saanut samansuuntaisia tuloksia omista oppikirjatutkimuksistaan Suomessa. Oppikirjojen tekstit eivät helpota oppilaiden itsenäistä työskentelyä, koska tekstien prosessointi voi olla hyvin haastavaa ilman opettajan apua.¹¹⁵

Paljon päälauseita sisältävissä teksteissä voi olla jokaisessa lauseessa uusi asia, josta oppilailta puuttuu ennakkokäsitys. Tekstien käsittely muuttuukin helposti opettajan osoittamien tärkeiden kohtien mieleenpainamiseksi ennemmin kuin lukemalla sisäistämiseksi. Julkunen

¹¹³ Kronos 1 1995, 115, 116.

¹¹⁴ Väisänen 2005, 104.

¹¹⁵ Julkunen 1988, 15, 99, 104.

toteaa myös, että hänen tutkimuksessaan käytettyjen historian oppikirjojen tekstit eivät vielä lukiossakaan näytä opettavan ilmiöitä ja asioita kuin kertomustasolla ilman pohtivaa ja tulkitsevaa otetta.¹¹⁶ Oppikirjat eivät harjaannuta tiedonhankintaan tai esitettyjen faktojen arviointiin, vaikka opetussuunnitelmassa esitetään taito- ja asennevalmiuksien opettamista. Oppikirjatekstit määrittelevät näin ollen itse valmiina niin asenteet kuin taidotkin.¹¹⁷

Verratessaan suomalaisia oppikirjoja esimerkiksi länsisaksalaisiin kirjoihin Elio (1989) pohtiikin omassa tutkimuksessaan, ovatko meidän kirjamme oppikirjoja vai historiallisia satukirjoja. Länsisaksalaiset oppikirjat ovat vahvemmin eriytyneet sisällöllisesti koulutason mukaan. Tapahtumien yksinkertaistaminen on vaarallista muodissa olevan kerronnallisen esitystavan kanssa, jolloin oppilaille voi tulla käsitys historiallisten tapahtumien yksinkertaisuudesta. Elio onkin vaatinut teoksessaan opetussuunnitelmien ja -menetelmien uudelleenkehittelyä opettajien kanssa.¹¹⁸

3.2.3. Muuttuuko teollistumisen historia 2000-luvun Muutosten maailmassa?

Joensuun normaalikoulun lukiossa oli käytössä opetuskokeiluni aikaan Esko Heikkosen, Matti Ojakosken ja Jaakko Väisäsen tekemä *Muutosten maailma* -kirjasarja (WSOY) kahdella ensimmäisellä historian kurssilla. Oppikirjasarja on käynyt läpi muutoksen vuonna 1998, jolloin myös kustantaja on vaihtunut. Käytössäni oleva vuoden 2002 painos on uudistettu, mutta ilmestynyt juuri ennen vuoden 2003 lukion opetussuunnitelmaa. Uskoisin, että oppikirjantekijöillä on tässä vaiheessa kuitenkin jo ollut tietoa tulevan opetussuunnitelman tuomista muutoksista. Olen verrannut kirjasta uusimman opetussuunnitelman jälkeen julkaistuja versioita, mutta eri versiot eivät poikkea tutkimuksessani käsittelemälläni alueella.

Oppikirjan aloittaa kirjoittajien kertomus kirjan sisällöstä lukijoille. Oppikirjassa on pyritty huomioimaan uusin tutkimustieto ja mikrohistoriallisella tasolla arkipäivän elämän ilmiöiden esille tuominen. Tätä kautta kirjoittajat kertovat esittelevänsä naisen aseman kehittymistä. Näin ollen oppikirjassa luvataan antaa tilaa myös uusille historioille, vaikka kirjan

¹¹⁶ Julkunen 1988, 15, 99, 104.

¹¹⁷ Karvonen 1995, 212.

¹¹⁸ Elio 1989, 45, 46.

perusrungon muodostaa poliittinen historia jonka kautta tarkastellaan myös talous- ja sosiaalhistoriaa.¹¹⁹

Rantanen (2007) koki tutkiessaan kulttuurien kohtaamista Muutosten maailman oppikirjatekstin raskaaksi vuosilukujen, hallitsijoiden ja käsitteiden paljouden vuoksi. Poliittinen ja valtiollinen historia on vallannut tilaa arkielämän kuvauksilta, mutta esimerkiksi ristiretkien kuvauksessa on annettu paljon tilaa ristiretkien syiden kertomiselle, eli oppikirja antaa kuitenkin vastauksia myös *miksi?* -kysymykselle. Kokonaisuudessaan Muutosten maailmalla on Rantasen mukaan historiakriittinen ote teksteissään ja se sisältää enemmän tapahtumahistoriallista kerrontaa.¹²⁰

Oppikirja rakentuu aukeaman oikealla puolen olevasta leipätekstistä ja vasemmalla puolen olevasta syventävästä dokumenttien, kuvien ja tehtävien kokonaisuudesta. Kirjoittajien mukaan rakenteella mahdollistetaan opiskelijoille opeteltavan asian kokonaiskuvan muodostuminen.¹²¹ Pidän itse oppikirjan rakenteesta, mutta voi olla, että historiasta vähemmän innostuneet opiskelijat jättävät tutustumatta vasemmalla puolella oleviin materiaaleihin. Tämän oppikirjasarjan käyttö vaatiikin mielestäni opettajilta ohjaamista ja vasemman sivun hyödyntämistä, jotta opiskelijat eivät ota sivua vain lisätietona, joka on tarkoitettu asiasta enemmän kiinnostuneille. Oppikirja on 199 sivua pitkä ja se on jaoteltu seitsemään pääjaksoon, joiden värikkäiltä aloitusaukeamilta löytyy aikajana. Leipätekstin viereisessä marginaalissa on lyhyesti kerrottu, mistä teksti kertoo, joten kirjan otsikoiden ja marginaalista löytyvien sanojen avulla oppikirjasta on helppoa löytää etsimäänsä tietoa.

Vuoden 2003 opetussuunnitelman perusteissa kerrotaan, että *”Opetuksen lähtökohtana ovat historian luonne tieteenalana ja sen tiedonmuodostumisen perusteet. Sen vuoksi huomiota kiinnitetään tietojen kriittiseen pohdintaan ja tulkintaan sekä pyritään ottamaan huomioon ilmiöiden moniperspektiivisyys.”*¹²² Ihmisen ja ympäristön välinen suhde sekä kulttuurien erilaisuus on huomioitu opetussuunnitelman historian yleisessä osiossa. Tämän pohjalta voisi ajatella historian opetuksen sisällöllisen painopisteen olevan kahdessa ensimmäisessä kurssissa. Opetuksen tavoitteena on, että opiskelija osaa hankkia menneisyyttä koskevaa tietoa ja arvioida sitä kriittisesti. Lisäksi tulisi ymmärtää tiedon monitulkintaisuus,

¹¹⁹ Muutosten maailma 2002, 3.

¹²⁰ Rantanen 2007, 32–34, 81.

¹²¹ Muutosten maailma 2002, 3.

¹²² OPS 2003, 176.

suhteellisuus sekä syy-yhteyksien monisäikeisyys.¹²³ Opetussuunnitelmatekstit edellyttävät opiskelijoilta itsenäistä ajattelua sekä aktiivista suhtautumista tietoon unohtamatta kriittistä lukemista ja kykyä analysoida erilaisia tekstejä. Käsitys aktiivisesta oppimisesta korostuu.¹²⁴

Lehikoinen (2004) näkee artikkelissaan uuden opetussuunnitelman ajaneen historian opetusta peruskoulussa jonkinasteiseen kriisiin. Oppimisen tavoitteet on asetettu korkealle samalla kun sisällöt kasvavat ristiriitaistenkin vaatimusten edessä.¹²⁵ Mielestäni sisältöjen määrittelemine tarkasti on ajanut opetussuunnitelman takaisin lähelle vuoden 1985 muotoiluja. En koe tämän aiheuttaneen kriisiä lukio-opetuksessa, jossa sisällöt ovat olleet laajoja jo pitkään - vaikka niitä ei olisi avattu kunnolla opetussuunnitelmassa.

Ihminen, ympäristö ja kulttuuri -kurssin keskeiset sisällöt on jaoteltu vuoden 2003 opetussuunnitelmassa seitsemään¹²⁶ osa-alueeseen. Tutkimukseni kannalta keskeisintä on *Teollistuva maailma* -osuus, joka sisältää neljä opetussuunnitelman mukaan tärkeää kohtaa: Tekniset innovaatiot ja koneteollisuuden alkuvaiheet, muutokset sukupuolten työnjaossa, yhteiskunnalliset muutokset ja ympäristövaikutukset sekä muutokset kaupunkirakenteessa. Sukupuolten työnjako liittyy olennaisesti teemaan. Kurssin tavoitteisiin asti aihepiiri ei ole mahtunut, vaan opetuksen tavoitteet keskittyvät enemmän ympäristöön ja luonnonvaroihin sekä yhteiskuntarakenteisiin ja väestönkasvuun.¹²⁷

Muutosten maailma -oppikirja aloittaa teollistumisen käsittelyn omassa pääluvussa *Tie teolliseen yhteiskuntaan*. Aloitusaukeama tiivistää tulevan aihealueen seitsemään virkkeeseen, joissa tiivistyvät opetussuunnitelmassa esitetyt tämän aihealueen käsittelyn neljä tärkeää sisältöä. Kappale alkaa tekstillä teollisesta vallankumouksesta ja Iso-Britannian osana teollista vallankumousta sekä tekniikan kehittymisestä. Uusia keksintöjä esitellään kokonaisen vasemmanpuoleisen sivun verran kronologisessa järjestyksessä ja leipätekstissäkin vielä yhden sivun lisää. Rinnalla kerrotaan myös, kuinka tekniikan kehittyminen monipuolisti maataloutta unohtamatta myöskään väestönkasvua. Näitä perinteisiä teollistumiseen liitettäviä aiheita käsitellään kirjassa viidellä aukeamalla. Teksti ei

¹²³ OPS 2003, 176.

¹²⁴ Virta 2004, 41.

¹²⁵ Lehikoinen 2004, 209, 210.

¹²⁶ Esihistoria-pyrintikulttuurin aika, Maanviljely ja sen aiheuttamat muutokset, Välimeren talousalue antiikin aikana, Keskiajan talous- ja yhteiskuntajärjestelmä, Löytöretket, Teollistuva maailma, Globaali kulutusyhteiskunta.

¹²⁷ OPS 2003, 177.

sisällä pohdintoja vaan etenee faktojen ja keksintöjen kautta ilman tekijänä toimivaa ihmistä.¹²⁸ ”Tekniikan kehitykselle oli olemassa selvä kysyntä. Kun työtä helpottavia laitteita tarvittiin, niitä alettiin kehittää ja valmistaa. Lopputulokseen veivät usein yksittäisen keksijän neronleimahdus ja käytännön kokemukset”¹²⁹. Lainausta on hyvä esimerkki oppikirjan tekstityypistä, jossa ilmaistaan jonkin asian olleen historiassa tarpeellinen ennen kuin koko asiaa on edes keksitty. Katkelmassa ei todeta, mistä tiedetään, että entisajan ihmiset ovat tarvinneet uudenlaisia keksintöjä. Katkelma jatkuu lauseella ”*Uteliyas yrittäjä onkin teollisen vallankumouksen sankari*”¹³⁰, joka ei mielestäni jaa mitään uutta tietoa. Lause voi jopa aiheuttaa lukijassa ristiriitaisen ajatuksen, koska aikaisemmin oppikirjateksti kertoi, että vallankumous ei ole oikea sana teollistumisen yhteydessä, mutta tässä lauseessa on liitetty termit sankari ja vallankumous tavalla, josta ymmärtäisi sankarin olleen toimijana kapinoimassa teollistumisen vallankumouksen aikana.

Muutosta pohdittaessa historiassa tulisi miettiä, onko muutoksella suuntaa. Lineaariset oppikirjat korostavat tätä kysymystä esittäen joissain määrin pitkät linjat deterministisinä, jolloin selitykset ovat usein yksipuolisia. Strukturalistiset selitykset perustavat tulkintansa rakenteiden sisässä oleviin toimijoihin. Strukturalistinen selitysmalli löytyy usein myös historian oppikirjoista, jolloin esitys vaikuttaa usein deterministiseltä, koska valintojen tekijänä ei ole ihminen vaan historian kulkua ohjaa jokin ihmisen ulkopuolinen voima. Historian opetus ei saisi millään selitystavalla osoittaa suorasti ilman päteviä selityksiä vahvoja näkökulmia ja moraalisia kannanottoja esimerkiksi tuomitsemalla ihmisiä hyviksi ja pahoiksi menneisyydessä. Tiedon perusteleva kumoaa aina väitteet asenteellisesta manipulaatiosta.¹³¹

Ilman todisteiden esittämistä esimerkiksi tekstissä työläisten huonoista työoloista voi saada vaikutelman, että ilmiölle annettu selitys on tunteiden pohjalta kirjoitettua kapitalismin kritiikkiä ja tunteisiin vetoavaa hyvä-paha -asettelua. Muutosten maailma -oppikirja ottaa kuitenkin mielestäni hyvin huomioon – tosin ei ehkä johdonmukaisesti joka kohdassa – sen, että teollistumista tulee tarkastella oman aikansa lähtökohdista. Oppikirja huomauttaa lukijalle siitä, että ”*Teollistumista on kuitenkin tarkasteltava oman aikansa lähtökohdista, eikä*

¹²⁸ Muutosten maailma 2002, 146–155.

¹²⁹ Muutosten maailma 2002, 149.

¹³⁰ Muutosten maailma 2002, 149.

¹³¹ Ahonen 1992, 81, 92–99; Elio 1992, 70.

*siirrettävä menneisyyteen meidän aikamme arvoasteikkoa.*¹³² Myös opetussuunnitelmassa on korostettu sitä, että opiskelijan tulisi osata tulkita ilmiöitä ja ihmisen toimintaa kunkin ajan näkökulmasta¹³³. Kirja kertoo, että työväen olot olivat kiistatta huonot, mutta teollistumisen myötä myös työväen olot alkoivat parantua ja koko väestön elintaso koheni. Oppikirja kertoo näin historiantutkimukseen kiinnitettävistä asioista, mutta ei esittele ristiriitatietoa tai pohdi, kuinka tutkijat ovat päätyneet erilaisiin tulkintoihin teollistumiseen liittyvissä asioissa.¹³⁴

Teollistumisen vaikutukset -otsikon alta alkaa käsittely, jossa ihminen otetaan tekijänä tarkemmin huomioon. Lasten ja naisten työskentelystä kerrotaan noin aukeaman verran. Oppikirja taustoittaa naisten ja lasten siirtymistä teollisuuden piiriin seuraavasti: *”Koneen käyttäjältä vaadittiin ainoastaan taitoa käyttää konetta; sen jälkeen kone itse valmisti lopputuotteen. Työntekijöiden määrää voitiin vähentää, ja tehtaisiin alettiin värvätä miesten sijaan huomattavasti pienemmällä palkalla naisia ja lapsia.*”¹³⁵ Katkelma antaa alemman palkkauksen selitykseksi lasten ja naisten työskentelylle. Vaikka teollistumisen käsittely siirtyy rakenteiden tasolta ihmisiin, ei historiallisten tapahtumien inhimilliseksi tekijäksi vielääkään muodostu ihminen. Lasten työskentelyn konkreettisemmalle tasolle päästään temaattisella sivulla, jossa esitetään dokumenttikatkelma lasten työn tutkimuskomitean raportista vuodelta 1865. Tämä on avoin intertekstuaalinen viittaus, tekstin ainut suora viittaus siihen, mistä historialliset tiedot lasten työskentelystä on muodostunut.¹³⁶

Oppikirja esittää lapsityövoiman käytön olleen industrialismin ajan räikeimpiä epäkohtia. Lapsityövoiman käytön epäkohtia esitellään kirjassa laajasti. *”Lapsilta saatettiin vaatia yli kaksitoistatuntisia työpäiviä, toiset nukkuivat tehdassaleissa, toiset tehtaan parakeissa. Huutolaislapsia myytiin tehtailijoille työvoimaksi, ja ahtaissa kaivoskuiluissa lapset pantiin vetämään kaivosvaunuja.*”¹³⁷

Työoloista johtuen Englannissa säädettiin lakeja, jotka kielsivät lapsilta liian pitkät työpäivät. Oppikirja ei kuitenkaan kerro, onnistuivatko lait säätelemään työskentelyä, mutta seuraavalla sivulla kerrotaan tutkimuskomitean raportissa pitkistä työpäivistä. Olisin kaivannut tekstin tasolla jonkinlaista vuorovaikutusta raportin kanssa, jotta opiskelijat voisivat paremmin

¹³² Muutosten maailma 2002, 157.

¹³³ OPS 2003, 176.

¹³⁴ Muutosten maailma 2002, 157.

¹³⁵ Muutosten maailma 2002, 155.

¹³⁶ Muutosten maailma 2002, 156, 157.

¹³⁷ Muutosten maailma 2002, 155.

ymmärtää leipätekstiä uudessa ulottuvuudessa. Aukeamalla on yksi kuva lapsista tehdastyössä, mutta kuvassa lapset eivät näytä nääntyneiltä tai likaisilta. Enemmänkin kuva esittelee työn vaarallisuutta, sillä kuvassa lapsi seisoo suuren työkoneen päällä. Kuvatekstissä kerrotaan, että on arvioitu, että vuonna 1850 syntyneistä työläisperheen lapsista vain puolet selviytyi viisitoistavuotiaiksi kuolematta itse tai menettämättä jompaakumpaa vanhemmistaan.¹³⁸ Käsittelemääni aihetta ei Muutosten maailmassa yritetä dramatisoida ainakaan tunteisiin vetoavien kuvien avulla.

Oppikirjatekstissä kerrotaan vielä lukijoille, että *”naisten ja lasten työtä tuskin käytettiin väärin enemmän kuin ennen teollistumista. Nyt ongelmat ensimmäistä kertaa tiedostettiin.”*¹³⁹ Katkelma on mielestäni tärkeä, mutta se häviää helposti muun tekstin keskelle. Ongelmien tiedostaminen vaatisi lisätietoa siitä, *miksi* ongelmia alettiin tiedostaa. Mikä oli muuttunut? Yllämainittu katkelma tutkimuskomitean raportista kertoo, että työskentelyoloja tarkkailtiin, mutta oppikirja ei kerro, mikä johti tähän tilanteeseen. Nyt lukija voi olettaa teollistumisen tapahtuneen lineaarisena ketjuna: teollinen vallankumous vei naiset ja lapset töihin, joka johti huonoihin työoloihin, mikä johti työoloihin puuttumiseen.

Koulun historianopetuksessa tulisi huomioida selkeästi syy-yhteyksien merkitys. Pinnallinen syy-yhteyksien käsittely voi jättää opiskelijoille vaikutelman historian päämäärättömyydestä kun taas vastaavasti syiden pelkällä luetteloinnilla voi jäädä virheellinen kuva historiasta kaavamaisena ja mekaanisena tapahtumisena. Oppikirjojen otsikot kuten ”kohti vallankumousta” voivat antaa deterministisen vaikutelman siitä, että tie vallankumoukseen olisi ollut menneisyyden ihmisille selvä ja vaihtoehtoton. Tapahtumien monisäikeisyys ja historian muutosprosessinomainen luonne tulisikin tehdä opiskelijoille selväksi historian opetuksessa.¹⁴⁰

¹³⁸ Muutosten maailma 2002, 155–157.

¹³⁹ Muutosten maailma 2003, 157.

¹⁴⁰ Pilli 1988, 11, 13; Pilli 1992, 134.

3.2.4. Tuore tuulahdus Linkkejä?

Toiseen tarkastelemaani vuoden 2003 opetussuunnitelman piiriin kuuluvaan oppikirjaan Linkkiin on otettu suoraan sanoja opetussuunnitelmasta otsikoinnin tasolla. Tämä ainakin osoittaa kirjan noudattelevan opetussuunnitelmaa, vaikka sitä ei oppikirjassa kerrotakaan. Kirja jakautuu kuuteen päälukuun, joista *Teollistuva maailma* on tarkasteluni kohteena. Oppikirja sisältää vain hyvin lyhyet alkusanat, joissa tekijät kertovat kurssin perehtyvän ihmiskunnan historian suuriin linjoihin. Tekijät toteavat, että ”*menneisyyden esimerkit voivat myös auttaa näkemään, että yksittäisenkin ihmisen toiminnalla ja ratkaisuilla on merkitystä historian kululle*”¹⁴¹, millä viitataan mielestäni epäsuorasti siihen, että oppikirjassa tullaan ottamaan huomioon myös tavallisten ihmisten elämä ja arki historian kulussa.

Oppikirjan takakannessa kerrotaan, että kirja keskittyy suurten tapahtumalinjojen hallintaan, mutta tukee myös syy-seurausyhteyksien oivaltamista sekä kronologian hahmottamista. Takakannessa mainitaan kirjan rakenteeseen liittyvistä erikoisuuksista kertausaukeamat, jotka auttavat lukijoita opitun tiedon jäsentämisessä. Kirja on 182 sivua pitkä ja se sisältää jokaisen pääluvun jälkeen erillisiä aineistotehtäviä, joiden funktiona on selkeästi valmentaa opiskelijoita ylioppilaskirjoituksiin. Aineistotehtävien kanssa samalla aukeamalla on myös lyhyt kertaus pääluvussa käsitellyistä asioista. Päälukujen alla olevat luvut ovat numeroituja, toisin kuin muissa käsittelemissäni oppikirjoissa. Oppikirja on aineistossani ainoa, joka sisältää kertaustekstejä.¹⁴²

Koska kyseessä on uusi oppikirja, oletukseni on, että kirja poikkeaa jollakin tapaa aikaisemmista. Kertaustekstien paluu kirjaan on mielestäni hieman ristiriidassa konstruktivistisen ajatuksen kanssa siitä, että tietojen sisältöjä ei tarvitsisi määritellä tarkasti. Kertausteksteillä lukijalle ilmaistaan, että nämä tiedot ovat tarpeellisia ja etenkin heikot lukijat ja vähemmän historiaorientoituneet opiskelijat saattavat turvautua liikaa kertauksissa esitettyihin tietoihin. Nämä tiedot eivät ole pohdintoja herättäviä, vaan faktoina esitettäviä detaljeja. Historian laajat kaaret saattavat selvittää kertauksesta, mutta nekin ovat usein tyypistettyjä. Tiivistelmät ja kertaukset erottavat oppikirjat muista tekstilajeista¹⁴³.

¹⁴¹ Linkki 2010, 3.

¹⁴² Linkki 2010.

¹⁴³ Karvonen 1995, 16.

Pääluku *Teollistuva maailma* sisältää kolme lukua, joista viimeinen, *Teollistumisen yhteiskunnalliset seuraukset*, sisältää tutkimukseeni kohdistuvia asioita. Pääluku alkaa käsittelyllä teollisuuden syntymisestä. Tämä esitetään pitkälti energiapulan sekä keksintöjen kautta. Kirjan uutuudesta kertoo joissakin kohdin tekstissä käytetyt termit. Muissa oppikirjoissa ei puhuta höyrykoneesta *innovaationa*, vaan tämä käsite on nykypäivän innovaatio-puheiden kautta tuotettu tekstiin. Historian opiskelun tekee haasteelliseksi sen muistaminen, että lähteiden kieli on erilaista kuin meidän kieleemme tänä päivänä. Sanojen ja termien merkitykset ovat voineet muuttua tai käsitteillä on olemassa useampi merkitys, joista tulisi osata valita oikea asiayhteyden mukaan.¹⁴⁴ Mielestäni nykyaikaisten uusien termien tuominen aikaisempien asioiden käsittelyyn lisää tekstin ymmärtämisen haasteellisuutta, koska heikolla historiatiedolla voi olla vaikeampi ymmärtää, mitkä termeistä ovat kuuluneet käsiteltävän ajan termistöön.

Valtion ja tekniikan tasolta oppikirjan käsittely siirtyy yhteiskunnan yksilöihin väestönkasvun kautta. Kaupungistumista, siirtolaisuutta sekä ympäristöongelmia esitellään viiden aukeaman verran. Kaupungistumisen käsittely keskittyy enemmän Amerikkaan, josta kerrotaan kuitenkin samoja tietoja köyhemmän väen kohtaloista kuin Iso-Britanniastakin. Opetuskokeiluni materiaalissa esille tulevat köyhien lasten kerjäläisyys, varkaudet ja prostituutio on kerrottu Linkissä sekä Muutosten maailmassa, mutta ei Kronoksessa ja Uuden lukion historiassa.¹⁴⁵

Oppikirja aloittaa työväen ja teollistumisen suhteen käsittelyn omasta numeroidusta luvustaan. Tekstissä on käytetty tehokeinona tummennusta, jolloin kirjan tekijöiden osoittamat tärkeät termit erottuvat selkeästi. Tämä helpottaa asioiden etsimistä tekstistä, mutta saattaa ohjata lukijaa opiskelemaan vain osoitetusti tummennettuja asioita. Kappaleessa *Elintaso kohoaa hitaasti* oppikirja kertoo työväen huonoista tehdasoloista. Tässä sekä seuraavassa *Naiset ja lapset tehdastyössä* kappaleissa ei ole tummennettuja sanoja lainkaan.¹⁴⁶ Oppikirjatekstien typografiset korostukset erottavat tekstit muista tekstityypeistä. Lukijat tietävät ilman erillisiä sopimuksia, että korostetut sanat ovat jollakin tavalla

¹⁴⁴ Husbands 1998, 30–32; Pilli 1988, 15, 16.

¹⁴⁵ Ks. liite III; Linkki 2010, 133; Muutosten maailma 2002, 161.

¹⁴⁶ Teollisuudesta käsittelevillä sivuilla seuraavat sanat ovat tummennettuja: taloudellinen liberalismi, innovaatio, urbanisointuminen, slummialueita, yläluokka, keskiluokka, työväenluokka, sosialismi. Linkki 2010, 116–143.

merkittäviä.¹⁴⁷ Korostetut sanat kertovat oppikirjojen roolista oikean tiedon välittäjänä. Tieto on oppikirjateksteissä valmiina, eikä lukija voi luoda merkityksiä tekstille. Typografisesti korostetut sanat korostavat sitä, että oppikirjoille on olemassa yksi olemassa oleva lukutapa ja lukijoiden on omaksuttava tieto samanlaisena.¹⁴⁸ Tutkimistani oppikirjoista löytyy korostuksia 1990-luvun sekä aivan uusimmasta 2010-luvun oppikirjateksteistä. Kyseisissä kirjoissa korostetut sanat osoittavat aihealueen tärkeiden asioiden keskittyvän lähinnä muihin kuin uusien historioiden tuomiin näkemyksiin.¹⁴⁹

Oppikirja kuvaa työläisten huonojen työolojen johtuneen työväen ylitarjonnasta. Tämä taas johtui maatalouden muuttuneesta roolista sekä siitä, että tehdastyöt eivät vaatineen suurempaa osaamista, joten vaativan työntekijän saattoi helposti vaihtaa uuteen. *”Monet tehtaanjohtajat suosivat naisia ja lapsia työntekijöinä, koska heidän ajateltiin sopeutuvan tehdaskuriin miehiä paremmin.”*¹⁵⁰ Oppikirja jatkaa kertomalla syitä parempaan sopeutumiseen: ketterät lapset mahtuvat ahtaisiin ja vaarallisiin paikkoihin, heillä oli sorminäppäryyttä ja halpatyövoima oli työnantajalle merkittävää. Vasta myöhemmin oppikirja kertoo syitä siihen, minkä takia lapset ja naiset suostuivat huonoihin työoloihin ja pitkiin työpäiviin. *”Samalla naiset ja lapset saivat omaa rahaa, vaikka se yleensä käytettiin perheen elatukseen.”*¹⁵¹ Tämä kohta antaa selitystilaa myös itse huonojen työolojen kokijoille, eli lapsille ja naisille. Rahan vaikutus on varmasti itsestään selvä asia, mutta sitä ei ole useinkaan kirjoitettu auki oppikirjateksteissä. Pienempiä palkkoja teksti perustelee sillä, että jo maataloustyössä lapsille ja naisille maksettiin alempaa palkkaa. Tämä ajatusketju selittää syitä toisella syyllä eikä anna tyhjentävää vastausta palkkojen kehitykselle. Myöhemmin kirja toteaa, että paremmin palkattujen töiden katsottiin kuuluvan miehille.

Oppikirja esittelee laajasti työaikalakien kehitystä Iso-Britanniassa. Faktalaatikossa on lueteltuna kronologisesti lakimuutokset, jotka koskevat lähinnä naisten ja lasten työskentelyä. Lait ovat hyvin informatiivisia ja kertovat aina yhteiskunnallisen keskustelun olleen vilkasta kyseisestä aiheesta. Vain muutamista laeista on kerrottuna leipätekstissä, mutta lakien luetteleminen siellä uudestaan ei mielestäni olisikaan tarpeen. Lähinnä olisin kaivannut

¹⁴⁷ Karvonen 1995, 16, 24.

¹⁴⁸ Karvonen 1995, 214.

¹⁴⁹ Ks. Kronos 1995, 102 - 122, kursivoidut sanat: industrialismi, kustannusjärjestelmä, kaupallinen kapitalismi, teollisuuskapitalismi, pörssit, liberalismi, kotiäiti, teollisuuskapitalisti, palkkatyöläinen, säätykierto, sosiaalipolitiikka.

¹⁵⁰ Linkki 2010, 139.

¹⁵¹ Linkki 2010, 140.

jonkinlaista tehtävää, jossa lait olisi otettu suorasti mukaan, jotta opiskelijat varmasti kiinnittäisivät huomiota lakimuutoksiin. Leipäteksti antaisi kuitenkin hyviä aiheita pohdinnallisille tehtäville esimerkiksi kertomalla, että *”Lait eivät kuitenkaan olleet tehokkaita, sillä niiden valvontaan ei kiinnitetty riittävästi huomiota”*¹⁵², vaikka oppikirja toteaa samalla myös, että työskentelyolosuhteet olivat suuri yhteiskunnallinen ongelma. Näiden toteamusten avulla voisi pohtia lakien, lastensuojelun ja yhteiskunnallisen keskustelun muuttumista.

Perheyhteisön muutoksesta kerrottaessa tekstistä selviää, että maaseudulla lapset olivat työskennelleet pienestä pitäen maaseudulla, mutta kaupungeissa lapsista tuli enemmän taakka kuin voimavara. *”Hiukan vanhemmat lapset osallistuivat kaupungeissakin työhön, mutta nuorimmille oli hankittava elatus”*¹⁵³. Katkelma antaa ristiriitaisen kuvan oppikirjan teksteistä, koska tässä ei selviä, mitä tarkoitetaan ”hiukan vanhemmilla lapsilla”, jos laeissa on kuitenkin rajoitettu jo 9-vuotiaidenkin työskentelyä.¹⁵⁴

Oppikirjan tehtävistä vain yksi sivuaa aihepiiriäni: *”Ota kantaa väitteeseen teollistuminen ei parantanut työntekijän elintaso.”*¹⁵⁵ Tehtävä on myös ainut, jossa opetussuunnitelmassa esillä oleva kriittinen pohdinta toteutuu, koska opiskelija joutuu muotoilemaan vastauksensa omien sanojensa ja pohdintojensa mukaan. Historiatieteen luonne tai tiedonmuodostumisen perusteet välittyvät tekstistä mielestäni vähän. Aineistotehtävien kautta opiskelijat pääsevät kuitenkin tutustumaan osittain historian aineistoihin, tosin missään kohdassa kirjaa ei kuitenkaan kerrota, kuinka esimerkiksi asukastieheyskarttaan on saatu tiedot vuoden 1750 asukasmääristä. Aineistotehtävien aiheet – rautateiden kehitys, kaupungistuminen sekä syntyvyys/kuolleisuus – sivuavat opetussuunnitelmassa olevia sisältöjä teollistuvan maailman kohdalla.¹⁵⁶ Samalla aukeamalla olevan kertaustaatikon tilalla voisi oppikirjassa olla tietoja siitä, minkälaisia aineistoja kappaleessa asioiden selvittämisessä on käytetty. Tätä kautta opiskelijoille välittyisi tietoa siitä, minkälaisen aineistojen, historian jätteiden, parissa historiallinen tieto rakentuu.

¹⁵² Linkki 2010, 140.

¹⁵³ Linkki 2010, 141.

¹⁵⁴ Linkki 2010, 139, 141.

¹⁵⁵ Linkki 2010, 143.

¹⁵⁶ Linkki 2010, 143–145; OPS 2003, 176.

Marko van den Bergin (2007) tutkimuksessa selvisi, että usealla luokanopettajaopiskelijalla ei ollut käsitystä siitä, että historiaa tuotetaan eikä sitä anneta valmiina paketteina ylemmältä taholta. Historia tiedonalana ei ollut selkiytynyt lukio-opiskeluissa tutkimukseen osallistuneille luokanopettajaopiskelijoille. Yliopistossa luokanopettajaopiskelijoilla on hyvin vähän historian opetusta, joten opiskelijat olivat lähinnä lukiolaisten kanssa samalla tietotasolla. Tutkimushenkilöt toivoivat historian antavan kokonaiskuvan menneestä, mutta suhtautuivat kuitenkin kriittisesti länsimaiden muodostamaan edistyskertomukseen. Suuret kertomukset eivät olleet antaneet opiskelijoille samaistumisen kohteita heidän tulevaisuuttaan ajatellen. Van den Berg on kuitenkin sitä mieltä, että historian suuria kertomuksia ei tulisi täysin hylätä. Hänen mielestään opetuksessa tulisi korostaa, että yhteiskunnallisessa kehityksessä on ollut kyse erilaisten näkökulmien, valintojen ja päämäärien kamppailusta eikä valmiista kirjoitetuista tapahtumista.¹⁵⁷

Selkeät aineistotehtävät kappaleiden omien tehtävien lisäksi ovat oppikirjassa uudenlainen suuntaus mekaanisesta tiedon poiminnasta kohti laajemman ajattelun ja pohdinnan kehittämistä historian opiskelussa. Myös Muutosten maailma -oppikirja sisälsi monipuolisia aineistotehtäviä, mutta niitä ei ollut eritelty näin selkeästi. Toisaalta on varmasti mielipidekysymys, onko tehtävätyyppiä tarpeen erotella selkeästi toisistaan vai ei. Aineistotehtävien suora piiloviittaus ylioppilaskirjoituksiin voi aiheuttaa kurseilla käsiteltävien aiheiden suuntautumista suoraan kirjoituksia varten, jolloin oppimisesta voi tulla suoriutumista.

Mikkilä et al. (1995) tutkimuksissa selvisi, että faktatehtävät aiheuttavat vastauksien suoran kopioinnin oppikirjoista eikä opiskelijoilla syntynyt kuin pinnallista tiedon prosessointia. Päätely- ja sovellustehtävät vaativat ja ohjasivat syvällisempiin kognitiivisiin prosesseihin ja niihin oli hankalampi esittää vastausta. Kuitenkin myös heikompien opiskelijoiden on mahdollista menestyä hyvin yksinkertaisissa päätely- ja sovellustehtävissä.¹⁵⁸ Mielekkäillä kysymysrakenteilla voidaan ohjata tulkintojen suuntaa ja syvyyttä ja näin ollen vahvistaa opiskelijoiden historiallista ajattelua.¹⁵⁹

¹⁵⁷ van den Berg 2007, 20, 291–293.

¹⁵⁸ Olkinuora & Alanen & Mikkilä & Laaksonen 1995, 50

¹⁵⁹ Vääntinen 2009, 26.

Opetussuunnitelmamuutokset ovat nostaneet opetuksen keskeisimmäksi tavoitteeksi historian taidot eli historiallisen ajattelun. Koulussa tämä tarkoittaa sitä, että opiskelija osaa analysoida muutosta ja jatkuvuutta ajassa sekä osaa asettautua menneen ajan ihmisen asemaan ja ymmärtää tiedon tulkinnallisuuden. Tämä on asettanut oppikirjantekijöille uudenlaisen haasteen. Taitoja painottavan opetuksen vuoksi oppikirjojen rakennetta ja sisältöä olisi tullut muokata dokumenttipainotteiseksi ehjäksi kertomukseksi, mikä helpottaisi opiskelijoiden tiedonjäsentämistä. Osa oppikirjojen tuottajista on kuitenkin päätenyt säilyttämään oppikirjat entisellään ja siirtänyt taitopainotteiset materiaalit oheistuotteisiin. Tämä on huono suuntaus, koska monet lukio-opiskelijat pitävät juuri oppikirjaa tärkeimpänä tietolähteenään, jossa tieto on valitettavan usein valmista ja muuttumattomana esitettyä.¹⁶⁰

Mielestäni Linkki-oppikirjan teksti kulkee sujuvasti eteenpäin, mutta valitettavasti ainakin tutkimallani alueella Linkki esittää oppikirjan tiedot muuttumattomina. Tutkijoiden mielipiteet näkyvät tekstissä vain kerrottaessa teollisen vallankumouksen keskeisistä piirteistä. Oppikirjan mukaan tutkijat näkevät keskeisiksi piirteiksi joko käsityön korvaamisen koneilla tai luonnonvarojen käytön.¹⁶¹ Tutkijoiden mielipide-eroissa on huomattavissa vanhan ja uuden koulukunnan ero, mutta intertekstuaalisuus ei varmasti opiskelijoille aukea oppikirjan tekstin kautta.

Oppikirjojen intertekstuaalisuus eli tekstin keskustelu muiden tekstien kanssa saa erilaisen merkityksen opettajan ja opiskelijoiden silmissä. Opiskelijoiden oma tekstiverkko on suppeampi kuin opettajan, joten opiskelijoiden on vaikeampi ymmärtää tekstin sisään asetettuja viittauksia muihin alan teksteihin. Intertekstuaalisuus ei tarkoita vain suoria lainauksia vaan merkitysten muotoutumista muiden tekstien välityksellä.¹⁶²

3.3. Vertaileva katsaus 1980-, 1990- ja 2000-lukujen lukion historian oppikirjoihin

Historian oppikirjoille on asetettu kolme hyvää kriteeriä adjektiivien muotoon: totta, selkeää ja kaunista. Luotettavuus ja tutkimustiedon tasalla pysyminen on tietenkin tärkein asia, mutta

¹⁶⁰ Rantala 2005, 4, 5.

¹⁶¹ Linkki 2010, 118.

¹⁶² Karvonen 1995, 18.

selkeys ja taiteellisesti kaunis oppikirja antavat virikkeitä ja motivaatiota opiskelijoiden oppimiselle. Valitettavan harvoin historian oppikirjoissa täyttyvät kaikki kolme kriteeriä.¹⁶³

Historian oppikirjoissa kuvataan harvoin tiedonmuodostusprosessista, jonka perusteella historiatieto on oppikirjaan päätenyt, tai kuinka läheisiä historian tulkinnat ovat oppikirjan kirjoittajille itselleen. Näiden seikkojen tietäminen olisi tärkeää, jotta oppikirjat olisivat läpinäkyvämpiä. Oppikirjoilla on välillä taipumus esittää historian pitkät linjat välttämättöminä tapahtumina ja usein yhden ideologian mukaan. Oppilaat kohtaavat omassa elämysympäristössään monenlaista historiaa. He törmäävät värittyneisiin tulkintoihin, puhtaasti viihteelliseen historiaan ja aivan virheelliseenkin historiaan. Tämän takia koulun historian opetuksen tehtävänä on opettaa oppilaille kriittinen ote tekstien tulkintoihin sekä yleiseen kriittiseen ajatteluun.¹⁶⁴ Oppikirjojen intertekstuaalisuuden tulisi muotoutua laajan historiakulttuurin kautta, jotta monenlaiset tekstiverkkojen yhteydet avautuvat myös lukijoille.¹⁶⁵ Mielestäni avoin intertekstuaalisuus helpottaisi historiatiedon muodostumisen ymmärtämistä.

Tutkimani oppikirjat täyttävät vaihtelevasti yllämainitut toden, selkeyden ja kauneuden kriteerit. Oppikirjojen kuvituksessa ja taitossa on tapahtunut muutosta 2000-luvulle tultaessa ja oppikirjat ovat muuttuneet selkeämmiksi ja jäsennellyimmiksi kokonaisuuden tasolla. Selkeys ja kauneus korostuvat näin ollen etenkin Muutosten maailmassa sekä Linkissä.

Historian tiedonmuodostusprosessin hyvin vähäinen esittely yllätti minut uudemmissa oppikirjoissa. Tutkijoiden ristiriitatietojen huomioiminen on parhaiten esillä vanhimmassa oppikirjassa Uuden lukion historia 2b:ssä. Uusien historiantutkimusten kautta tietämys on varmasti lisääntynyt industrialismin ajalta uusimpia oppikirjoja kohden, mutta en usko, että historiantutkijat ovat vieläkään täysin yksimielisiä esimerkiksi elintason nousun ajankohdasta ja vaikutuksista työväkeen. Eli tämän takia oppikirjoista tuskin puuttuu ristiriitatieto. Mielipiteiden ja tutkijoiden äänen kuulumattomuus, tekstiverkkojen keskustelun puuttuminen, ovat suurin puute oppikirjoissa.

¹⁶³ Virta 2004, 38.

¹⁶⁴ Virta 2004, 37, 39; Ahonen 2002, 66, 87; Vääntinen 2009, 7; Ahonen 1992, 81; Väisänen 2005, 3, 104.

¹⁶⁵ Ks. intertekstuaalisuudesta tarkemmin Karvonen 1995.

Ulkonäköön liittyvissä asioissa myös opiskelijat osaavat sanoa mielipiteensä kysyttäessä, mutta historiatiedon avaamista ja historiantutkimuksen vaiheiden kertomista opiskelijat eivät osaa edes vaatia. Käsitellyt oppikirjat ovat vuoden 1985 oppikirjaa lukuun ottamatta lukion historian ensimmäisen kurssin oppikirjoja ja vain Kronos1 aloittaa kirjan kertomalla kirjan alussa ihmisten historiakäsityksistä ja historian tutkimisesta. 2000-luvun oppikirjat käsittelevät historiantutkimusta jossakin kohdin oppikirjaa, mutta eivät systemaattisesti tai kootusti¹⁶⁶.

Virran (2008) mukaan oppikirjat ovat usein yksipuolisia moniperspektiivisyyden sijaan. Tämä saattaa johtua myös pedagogisesta yksinkertaistamisesta eikä välttämättä tietoisesta opiskelijoiden historiatietoisuuden muokkaamisesta. Kouluopetus välittää edelleen hyvin yhdenmukaista kuvaa historian päätapahtumista, eivätkä suuret kertomukset ole vielä kadonneet oppikirjoista. Tutkijoiden eri tulkintojen yhteensovittamisen sijaan, joskus myös opetuksessa olisi hyvä tunnustaa, että yhtä oikeaa tulkintaa ei aina ole löydettävissä.¹⁶⁷

Oppikirjoja syytetäänkin usein ristiriitaisten tietojen ja tulkintojen esittämättä jättämisestä. Kaikkia tietoja on mahdotonta oppikirjoihinkaan mahduttaa, mutta oppikirjoissa voisi olla esimerkiksi enemmän erilaisia näkökulmia avartavia tehtäviä. Etenkin aikaisemmin tehtävät ja tehtäväkirjat olivat täynnä mekaanisia tyhjälle viivalle täytettäviä tehtäviä, jotka eivät opettaneet muuta kuin kopioimaan tekstejä. Uudemmat tehtävät ovat monipuolistuneet vaatimaan opiskelijan omaa ajattelua ja ajatuksien ilmaisemista omin sanoin. Muutokset ovat tapahtuneet konstruktivistisen oppimiskäsityksen puitteissa.¹⁶⁸

Omaa pohdintaa ja ajattelua vaativat oppikirjatehtävät ohjaavat opiskelijoita käyttämään syvempää oppimisstrategiaa. Tutkimani oppikirjojen tehtävät paranevat ja monipuolistuvat 2000-luvun oppikirjoissa. Mielenkiintoinen ratkaisu on mielestäni tehty Kronos1 oppikirjassa, koska siinä on jätetty kokonaan tehtävät pois. Uuden lukion historia 2b:ssä tehtävät ovat enimmäkseen mekaanisia, mutta joukossa on myös joitakin omaa pohdintaa vaativia.¹⁶⁹

¹⁶⁶ Ks. esim. Linkki 2010, 62, 63 ”Pompeiji säilöi antiikin aarteen”; Muutosten maailma 2005, 8 ”Esihistorian tutkimus”.

¹⁶⁷ Virta 2008, 31–33.

¹⁶⁸ Uusikylä & Atjonen 2005, 168 – 170.

¹⁶⁹ Liite VIII Vertailevia tietoja lähteinä käytetyistä oppikirjoista.

Mikkilä-Erdman et al. (1999) olettivat tutkimuksessaan, että vuoden 1994 opetussuunnitelmamuutoksen jälkeen luonnon- ja ympäristötiedon oppikirjoissa olisi tapahtunut muutosta konstruktivistisen oppimis- ja opetuskäsityksen myötä. Tutkimuksessaan he joutuivat kuitenkin toteamaan, että muutosta ei ole suuresti tapahtunut, vaan oppikirjojen tekstit esittävät suoraan faktoja mallintamatta lukijoille tiedonrakentumisen korkeatasoista ajattelua. Oppikirjat osoittautuivat vahvasti jälkibehavioristisiksi.¹⁷⁰ Ennen vuoden 1994 opetussuunnitelmauudistusta Suomessa käytiin laaja keskustelu tiedon- ja oppimisen käsityksistä. Konstruktivistinen traditio oli vallitseva, minkä takia on mielenkiintoista pohtia, miksi oppikirjat tulevat traditioissaan jäljessä. Oppikirjoissa kirjoittajan ääni ei kuulu, mutta tämä ei kuitenkaan tarkoita, että kirjat olisivat neutraaleja. Oppikirjat ilmaisevat kouluissa vallitsevan pedagogisen ajattelun lisäksi myös sen, mitä ajatellaan olevan oppimisen arvoisia asioita. Oppikirjat heijastavat aina oppimisien traditiota ja joskus traditio on jo aikaansa jäljessä.¹⁷¹

Uusien historioiden myötä myös opetussuunnitelmissa on huomioitu historian moniperspektiivisyys. Liitteessä VIII olevasta taulukosta voi havaita, minkä verran tutkimissani oppikirjoissa kirjoitettiin teollistumisesta ja kuinka paljon tästä käsiteltiin lapsiin, naisiin ja ympäristöön liittyviä sisältöjä. Vaikka oppikirjojen sivumäärä kasvaa kohti 2000-lukua niin teollistumiseen käytetty sivumäärä ei kasva samassa suhteessa. Suhteellisesti vähiten teollistumista käsiteltiin Muutosten maailmassa, mutta tässä oppikirjassa naiset, lapset sekä ympäristö ovat hyvin edustettuna. Oppikirjan johdannossa kirjoittajat lupasivat paneutua naisen asemaan ja tämän lupauksen kirja pitää. Määrällä laskien myös Kronos kirjoittaa paljon naisista, mutta ympäristöön sekä lapsiin liittyviä sisältöjä löytyy vähän verrattuna 2000-luvun oppikirjoihin. Ehkä hieman yllättäen Uuden lukion historia 2b käsittelee näistä kolmesta teemasta eniten teksteissään juuri lapsia. Vuoden 1985 opetussuunnitelmassa ei ole vielä painotettu ympäristö- tai naisnäkökulmaa, minkä huomaa oppikirjan muutamalle lauseelle jäävästä käsittelystä.¹⁷²

Uuden lukion historia 2b -oppikirja esittää mielestäni teollistumisen vaikutuksia laajasti. Opetussuunnitelman tavoite ”*oppilas ymmärtää teollistumisen ja sen nopeutumisen*

¹⁷⁰ Mikkilä-Erdman & Olkinuora & Mattila 1999, 436, 438.

¹⁷¹ Mikkilä-Erdman & Olkinuora & Mattila 1999, 436, 437, 439.

¹⁷² OPS 1985, 338–340, Liite VIII Vertailevia tietoja lähteinä käytetyistä oppikirjoista.

*aiheuttamat yhteiskunnalliset muutokset*¹⁷³ selviää varmasti oppikirjan lukijalle. Oppikirja käyttää tosin koko industrialismin käsittelyyn ja siihen liittyvien aiheiden – esimerkiksi työväenliikkeen synty – käsittelyyn paljon sivuja. Tämä mahdollistaa myös työväen olojen selvittämistä monipuolisesti ottaen samalla huomioon, kuinka tutkijatkin ovat asiasta eri mieltä. Kurssin kolme pääoppisisältöä liittyvät kaikki markkinatalouteen. Tästä huolimatta oppikirja ottaa esimerkillisesti huomioon myös työväen elämän. Uuden lukion historia 2b käsittelee asioita mielestäni jopa opetussuunnitelman vaatimuksia laajemmin ja elämän eri puolia esitellen kieltämättä historiantutkimuksen kiistoja.

Teollistumisen vaikutusten esittäminen jää paljon vähemmälle huomiolle Kronos 1 - oppikirjassa. Kirja käsittelee enemmän teollistumisen teknistä puolta sivumäärillä mitattuna. Vuonna 1994 opetussuunnitelmassa tapahtui muutoksia, jotka eivät vielä näkyneet oppikirjoissa. Ihminen, ympäristö ja kulttuuri -kurssilla tulisi valottaa historiallisen muutoksen ja prosessin luonnetta, mutta ainakin teollistumisen vaikutuksia työväestöön Kronos 1 -oppikirjassa esitellään heikosti. Vuonna 2003 ilmestyneessä opetussuunnitelmassa kurssien sisältöjä on esitelty laajemmin kuin vuoden 1994 opetussuunnitelmassa. Muutosten maailma -oppikirjassa kerrotaan lapsityövoiman käytöstä sekä lasten pitkistä työpäivistä. Kirjassa huomioidaan myös se, että lapsityövoimaa on käytetty aiemmin myös maataloustöissä. Oppikirjassa korostetaan, että mennyttä aikaa pitää tarkastella menneen ajan näkökulmasta eikä meidän aikamme arvomaailmaa saa tarkasteluun sotkea. Tätä korostetaan myös opetussuunnitelmassa.

Uuden ajan historia 2b ja 2000-luvun oppikirjat antavat opettajalle pohjan tarkastella teollistumista useista näkökulmista, kun taas Kronos 1 kertoo aikakaudesta yksipuolisemmin. Kronos 1 -kirjaa käyttävälle opettajalle jää suuri vastuu tuoda esille ilmiön monipuolisuutta. Oppikirjojen tarkastelussa yllätti 1990-luvulla painetun kirjan muita heikompi taso, ikään kuin lama-aika olisi vaikuttanut historian oppikirjoihinkin. Vaikka teollistumisen aika esitettiin tarkastelluissa kirjoissa samankaltaisesti, teollistumisen vaikutukset ihmisiin esitettiin eri tavoin.

Henkilö, joka on harjaantunut historialliseen ajatteluun ei pelkää ristiriitatietoa, vaan ottaa sen vastaan haasteena. Pienten kertomusten maailmassa eläminen ja näkökulman vaihtaminen

¹⁷³ OPS 1985, 338.

laajentavat yksilön näkökulmia. Valitettavasti tutkimuksissa on havaittu, että harva opettaja kuitenkaan esittelee oppitunneilla kiistanalaisia ja poikkeavia tulkintoja historiasta.¹⁷⁴ Jos opiskelijat eivät kohtaa opettajien johdolla ristiriitatieoia ja opi sitä tunnistamaan, eivätkä oppikirjat niitä esitä, on historiatietojen indoktrinaatiomainen käyttäminen helpompaa niin koulussa kuin muussakin historiakulttuurissa. Pelkkien tutkimustulosten esittäminen oppikirjateksteissä luo ongelmallisesti lukijoille kuvan siitä, että vain lopputulokset ovat tieteessä tarpeellisia. Tämä voi antaa myös lukijoille ajatuksen, että tieto voi olla olemassa ilman taustoja, lähtökohtia ja varauksia.¹⁷⁵ Oppikirjat ohjaavat opiskelijoita näin ollen käyttämään hyvin pintasuuntautunutta oppimisstrategiaa.

4. OPETUSKOKEILUN KUVAUS

4.1. Oppimisen strategiat opetuskokeilun lähtökohtana

Historian kouluopetuksessa opiskelijoiden tehtäväksi voi jäädä opettajan tuottamien valmiiksi jäseneltyjen yleiskatsausten ja ajatusketjujen omaksuminen. Toinen perinteinen tapa on, että koulussa tiedot välittyvät oppilaille oppikirjojen kautta luettuna, jolloin opiskelijoille välittyy kiistaton ja suoraviivainen käsitys historiasta. Karvosen (1995) mukaan oppikirjatekstien selkeyttäminen on johtanut yksinkertaistettuun tekstimuotoon, joka korostaa niin sanottua faktatietoa. Oppikirjojen tekstit muotoutuvat yhtä aikaa liian vaikeiksi ja helpoiksi: lauserakenteet ja muotoilut voivat olla teksteissä yksinkertaisia ja helppoja toistettaviksi, mutta samalla tekstit ovat sisällöltään liian abstrakteja ja niukkoja tulkittaviksi. Lukijalle ei jää muuta vaihtoehtoa, kuin tiedon listaaminen ja toistaminen omana oppimisstrategianaan, koska tiedon muokkaus ja ongelmakeskeinen arviointi on teksteistä usein mahdotonta.¹⁷⁶

Vuoden 2003 opetussuunnitelmassa todetaan, että historian arvioinnissa tulisi kiinnittää erityistä huomiota opiskelijan valmiuteen ”rakentaa tiedoistaan jäsenyneitä kokonaisuuksia,

¹⁷⁴ Virta 2008, 30; Ahonen 1997, 40, 41.

¹⁷⁵ Karvonen 1995, 217.

¹⁷⁶ Pilli 1992, 124, 125, 151; Karvonen 1995, 216.

erottaa olennainen ja epäolennainen tieto toisistaan, hallita aikasuhteita ja syy-yhteyksiä sekä arvioida historian ilmiöitä ja tiedonlähteitä kriittisesti.”¹⁷⁷ Nämä valmiudet kertovat opiskelijan sisäistyneen syväsuuntauneen oppimisstrategian. Tietosisältöjen opettamisen yhdistäminen ajattelun kehittämiseen on historian opetukselle haaste. Opiskelijakeskeiset työskentelytavat, jotka vaativat opiskelijaa itse käyttämään ja jäsentämään aktiivisesti tietoaan ja erittelemään oleellista sisältöä vähemmän tärkeästä kehittävät tehokkaasti niin aineenhallintaa kuin ajattelutaitojakin.¹⁷⁸

Syväsuuntautunut opiskelija pyrkii oppimaan tiedot tekstin välityksellä, ei itse tekstiä. Opiskelijoita tulisi ohjata opetuksessa oppimaan tekstejä syväsuuntautuneesti. Eräs hyvä tekstien sisältöjen lukemiseen ohjaava opetusmenetelmä on ajatuskartan rakentaminen, *mindmapping*. Tekstin sisällön jäsentäminen ja tietojen esittäminen itse koetulla ajatuskartalla auttaa huomaamaan asioiden välisiä yhteyksiä sekä liittämään yksittäisiä asioita kokonaisuuksiin. Käsitekartta muodostuu johonkin asiaan liittyvistä käsitteistä ja niiden välisistä suhteista. Suhteet ilmaistaan käsitteiden välisillä nuolilla ja mahdollisilla tarkentavilla termeillä. Käsitekartta voi olla myös miellekartta, jolloin kartta sisältää tekijän henkilökohtaisia käsityksiä asiasta. Tiedon soveltaminen ja yhdistäminen on tarpeellista oppimisen kannalta. Erityisesti lukiovaiheessa opiskelijoita olisi hyvä perehdyttää muunkinlaisiin teksteihin kuin oppikirjateksteihin, jotta opiskelijoiden käsitykset historiatiedon luonteesta laajenisivat.¹⁷⁹

Kolb esittelee teoksessaan *Experiential learning, experience as the source of learning and development* (1984) kokemusoppimisen mallin, joka pohjautuu paljolti Deweyn ja Piaget'n aikaisempiin malleihin. Kolbin mukaan kokemusoppimisessa on neljä vaihetta ja tyyliä, joiden kautta oppija kulkee. Lähtökohtana on konkreettinen kokemus (*concrete experience*), josta seuraa refleктоiva havainnointi (*reflective observation*) jota seuraa abstraktien käsitteiden ja yleistysten muodostaminen (*abstract conceptualization*) samalla kun yksilö pohtii kokemuksiaan ja lopulta oppija testaa seuraamuksia aktiivisesti (*active experimentation*).¹⁸⁰

¹⁷⁷ OPS 2003, 176.

¹⁷⁸ Pilli 1992, 125, 126.

¹⁷⁹ Pilli 1992, 151–153; Tynjälä 2000, 88.

¹⁸⁰ Kolb 1984, 41–60; Leino & Leino 1990, 45–47; Puolimatka 2002, 266, 267.

Nämä vaiheet johtavat kehässä takaisi konkreettiseen kokemiseen. Neljän oppimisen vaiheen välille asettautuu neljä erilaista oppimisen tyyliä. Divergoivan tyylin oppijalle on ominaista konkreettisiin kokemuksiin perustuva, pohdiskeleva havaintojen tekeminen. Tämän tyylin oppija osaa yhdistellä uusia ideoita ja tarkastella asioita monista näkökulmista. Akkommodoivan tyylin oppija keskittyy myös konkreettisiin kokemuksiin mutta aktiivisen kokeilemisen kautta. Oppija uskoo muilta saamaansa tietoon enemmän kuin omiin kykyihinsä ratkaista ongelmia. Assimiloivan tyylin oppijan painopisteenä on käsitteiden ja yleistysten muodostaminen ja pohdiskeleva havainnointi. Oppijalla on hyvä induktiivinen päättelykyky ja hän on enemmän kiinnostunut teoriasta kuin käytännöistä. Neljäs eli konvergoivan tyylin oppija pohtii myös käsitteiden ja yleistysten muodostumista, mutta hän myös kokeilee niitä uusissa tilanteissa ja on kiinnostunut ongelmanratkaisusta ja käytännön sovellutuksista.¹⁸¹

Opetuskokeiluni avulla halusin ohjata toiminnallisen kokemisen kautta opiskelijoita syväsuuntautuneempaan, holistiseen lukemiseen ja oppimiseen erilaisten tekstien lukemisella sekä omien ajatusten jäsentämisellä miellekarttoiksi ja tikku-ukkoiksi. Miellekartat on monissa tutkimuksissa todettu hyödylliseksi oppimisen välineeksi¹⁸². Omien oppimisstrategioiden tiedostamista ja refleksiivistä käyttämistä kutsutaan metakognitiivisiksi taidoiksi. Heikoilta oppijoilta puuttuvat kokonaan metakognitiivinen tieto ja taito, tai ne ovat puutteelliset. Tällainen oppija ei kykene kertomaan, kuinka on päätenyt vastaukseensa eikä pysty hyödyntämään ennakkotietojaan ja tekstiä oppimisen apuna. Harhakäsitykset asioista vaikuttavat vastauksissa, vaikka teksteissä asia kerrottaisiin toisin. Heikon oppijan tekstin ymmärtämisen taidot ovat huonosti kehittyneet.¹⁸³ Kokeilun aikana opiskelijat tulivat törmäämään omiin ennakkotietoihinsa ja on mielenkiintoista tutkia, kuinka he reagoivat siihen.

Opetuskokeiluni avulla opiskelijat pääsivät konkreettisesti kokeilemaan historiatiedon muodostumista ja pohtimaan itse kriittisesti esitettyjä asioita sekä tekemään tulkintoja muodostamastani aineistosta. Nämä asiat on nostettu esille myös Joensuun normaalikoulun opetussuunnitelmassa: ”*Opetuksen lähtökohtana on historian luonne tieteenalana ja sen tiedon muodostumisen perusteet. Sen vuoksi huomiota kiinnitetään tietojen kriittiseen*

¹⁸¹ Kolb 1984, 41–60; Leino & Leino 1990, 45–47; Puolimatka 2002, 266, 267.

¹⁸² Tynjälä 2000, 88.

¹⁸³ Leino & Leino 1990, 31; Mikkilä & Olkinuora 1995b, 31.

*pohdintaan ja tulkintaan sekä pyritään ottamaan huomioon ilmiöiden moniperspektiivisyys”.*¹⁸⁴

Opetuskokeilussa käytettyjen monisteiden avulla opiskelijat pääsivät tutustumaan historian tutkimuksen tuloksiin ja tarkoituksena oli, että opiskelijat olisivat huomanneet opetuskokeilun aikana, kuinka samalle asialle voi löytyä monta erilaista näkökulmaa ja mielipidettä. Tarkoituksena oli näin ollen tuoda opiskelijoiden silmien eteen ristiriitaisia tulkintoja historiasta, joista heidän olisi tehtävä omia huomioitaan ja punnittava uutta tietoa omaa aiempaa tietämystään vasten. Omia päätelmiä aineistosta tekevä opiskelija kokee aidon ongelmakeskeisen oppimistilanteen. Lähteiden ja dokumenttien käytössä vaaditaan ristiriitojen havaitsemista sekä eri näkökulmien huomioimista. Historian lähteet eivät itse anna vastausta miten ja miksi asiat tapahtuivat. Tämän takia opetuksessa ei tulisi kuitenkaan käyttää liian vaikeita ja monimutkaisia lähteitä ja dokumentteja aineistona, jottei historian selittäminen jäisi heikolle tasolle.¹⁸⁵

Opiskelijoilla on valmiina omia miniteorioitaan, joihin he vertailevat ja integroivat uutta tietoa. Tällöin on mahdollista, että opiskelijan vanha teoria muokkautuu uuden avulla, syntyy kokonaan uusi tietorakenne tai opiskelija muodostaa ristiriitaisen tiedon pohjalta kompromissiteorian uuden ja vanhan tiedon välille. Kouluopetuksen tulisi rikastuttaa opiskelijoiden miniteorioita ja antaa mahdollisuuksia historiatietojen tulkintaan.¹⁸⁶

Eurooppalainen ihminen -kurssin yhtenä tavoitteena on, että opiskelija tuntee eri aikakausien elämäntapoja ja maailmankuvaa.¹⁸⁷ Opetuskokeiluni avulla opiskelijat tutustuivat lähemmin Iso-Britannian teollistumisen ajan työväen lasten elämään ja työntekoon, johon heidän olisi opetussuunnitelman mukaan tullut tutustua jo lukion ensimmäisessä historian kurssissa.

Olin opetuskokeilun aikana tarkoituksella mahdollisimman vähäsanainen. Tällä metodilla pyrin olemaan paljastamatta opetuskokeiluni tarkoitusta. En näin ollen kertonut opiskelijoille, kuinka tärkeää historiatiedon tulkitsemisessa ja lukemisessa lähdekritiikki on, vaan oletin, että heille oli nämä asiat lukion historian aikaisemmilla kursseilla tai jo yläkoulun puolella kerrottu. Minulla ei ollut varmaa tietoa siitä, kuinka paljon kyseiset opiskelijat olivat

¹⁸⁴ <http://jnor.joensuu.fi:81/lukio/ops.htm>.

¹⁸⁵ Vääntinen 2009, 2, 43, 44.

¹⁸⁶ Husbands 1998, 83–85.

¹⁸⁷ <http://jnor.joensuu.fi:81/lukio/ops.htm>.

aikaisemmin historian opetuksessa käyttäneet oppikirjaa syvällisempää materiaalia, kuten tutkimuskirjallisuutta tai lähdemateriaalia. Koska kyseessä olivat normaalikoulun lukiolaiset, oletin, että he olivat aikaisemmilla kursseilla tutustuneet jonkin verran historiantutkimuksen materiaaleihin.

Ennako-oletuksenani minulla oli, että lukioikäiset opiskelijat pystyvät itse jäsentämään ja konstruoimaan uutta tietoa vanhan tietonsa pohjalta. Jotta opiskelijat kykenisivät tämän tekemään, heille pitäisi olla selvillä historiatiedon tuottamisen prosessi. Tärkeänä seikkana olisi ymmärtää se, että myös faktoina esitetty tieto perustuu tulkintoihin.¹⁸⁸ Ristiriitaiseen tietoon törmätessään opiskelijat joutuvat miettimään omia pohjatietojaan ja lopulta päätyvät jonkinlaiseen ratkaisuun. Ratkaisu saattaa olla joskus vaikeakin, koska vanha perinteinen ajattelumalli saattaa opiskelijan mielessä murentua ja muuttua täysin uudeksi. Opetuskokeiluni tehtävät pyrkivät juuri tämänlaisen oppimisketjun muodostumiseen ja kokeiluni aineiston analysoinnin jälkeen pystyn toteamaan, kuinka tämä ryhmä kykeni konstruoimaan uutta tietoa. Opetuskokeiluni tietoinen tarkoitus oli jättää behavioristinen tiedon kaataminen opiskelijoihin pois.

Mikkilä ja Olkinuora (1995) esittelevät teoksessaan käsitteellisen muutoksen tutkimuksen (*conceptual change*), joka tarjoaa uuden näkökulman oppimateriaalitutkimukseen. Oppijoiden ennakkokäsitykset, naiivit teoriat, toimivat oppijoiden arkielämässä, mutta ne ovat usein ristiriidassa tieteellisen tiedon ja teorioiden kanssa. Etenkin luonnontieteellisessä opetuksessa oppimisen olisi hyvä lähteä liikkeelle oppijoiden ennakkokäsityksistä, joista heidän tulisi saada kertoa ja keskustella ja joita heidän tulisi saada puolustaa, jotta uusi tieto voidaan käsitteellistää myöhemmin. Uuden opittavan käsitteen tulisi olla myös mahdollisesti liitettävissä arkielämän tilanteisiin, jotta uusi tieto auttaisi näkemään maailmaa oppimisen jälkeen uudella tavalla. Vanha tieto ei automaattisesti siirry pois uuden tieltä, vaan prosessointi vaatii myös vanhojen tietojen tiedostamista.¹⁸⁹ Tähän olen pyrkinyt opetuskokeiluni tikku-ukko/-akka-tehtävissä¹⁹⁰, joissa opiskelijoiden tulee kohdata omat ennakkotietonsa vielä opetuskokeilun lopussa ja he voivat samalla arvioida omaa oppimistaan.

¹⁸⁸ Lehikoinen 2004, 211, 212.

¹⁸⁹ Mikkilä & Olkinuora 1995a, 7,8.

¹⁹⁰ Käytän tämän jälkeen termiä ”tikku-ukko” neutraalina, koska se on käyttöön vakiintunut ilmaisu, kiinnittämättä huomiota siihen, oliko opiskelijan piirustus tikku-ukko vai tikkuakka.

4.2. Opetuskokeilun eteneminen

Ryhmä otti minut hyvin vastaan. Kukaan ei aluksi kyseenalaistanut opetuskokeiluani, vaan opiskelijat aloittivat työskentelyn ripeästi, vaikka olinkin niukkasanainen. Koska ryhmä oli minulle entuudestaan vieras, tarkkailin itsekin työskentelyä mielenkiinnolla. Opiskelijat hiljenivät kuuntelemaan ohjeitani ja kaikki kävivät automaattisesti tekemään ensimmäistä tehtävää. Tässä tehtävässä opiskelijoiden täytyi piirtää tikku-ukko, jonka ympärille opiskelijat kirjoittivat vielä omat mielikuvansa teollistumisen ajan Iso-Britannian lapsista. Kiertelin tehtävän aikana luokassa seuraamassa opiskelijoiden työskentelyä ja kaikki pääsivät nopeasti vauhtiin ensimmäisen tehtävän¹⁹¹ aikana, eikä tehtävänannosta¹⁹² ollut kysyttävää. Luokassa kiertämisellä oli mielestäni myös tärkeä vaikutus sen takia, että olin opiskelijoille täysin uusi opetusharjoittelija. Kiertelemällä luokassa pääsin lähemmäksi ryhmää enkä välttämättä vaikuttanut opiskelijoista vain auktoriteetilta luokan edessä.

Seuraavana tehtävänä opiskelijoiden täytyi piirtää miellekartta monisteessa olevien tietojen avulla omien aiempien tietojensa pohjalta. Opiskelijat saivat keksiä itse miellekartan keskelle sanan tai käyttää minun antamaani aihetta ”*Teollistumisen ajan lapsi Iso-Britanniassa*”. Tämän tehtävän aikana opiskelijoissa tapahtui pientä hajontaa. Muutama opiskelija teki miellekartan alle kymmenessä minuutissa kun toiset taas työskentelivät viimeisille minuuteille saakka. Nopeasti tehtävän tehneistä opiskelijoista huokui se, että tehtävä ei tainnut olla mieleinen kun taas muutamat näyttivät tekevän tehtävää intensiivisesti, pohtivasti ja innokkaasti. Kahden vierekkäin istuvan opiskelijan miellekartan aloittamiseen meni kauan. Opiskelijat olivat Itä-Suomen Koulu -linjalaisia (ISK), joten en tiedä, olisiko miellekartta ollut heille sanana vieras. Toinen vaihtoehto on, että heitä ei miellekartan tekeminen kiinnostanut. Kaikki opiskelijat työskentelivät kuitenkin rauhallisesti, vain muutamia sanoja vaihdettiin tehtävän aikana.

Toisen monisteen jaettuani oli mielenkiintoista seurata, kuinka opiskelijat lukivat monistetta eri tavoin. Moniste oli tulostettu vihkomuotoon ja toiset kävivät ensin läpi nopeasti koko vihkon ikään kuin tarkastaen käsiteltävän tietoteeman kokonaisuudessaan, jonka jälkeen

¹⁹¹ Ks. Liite I Tuntisuunnitelma.

¹⁹² Ks. Liite II Työskentelyohjeet.

lukivat kunnolla syväprosessoiden kaiken ennen kirjoittamisen aloittamista. Toiset opiskelijat taas lukivat kohdan kerrallaan ja piirsivät samalla myös miellekarttaa poimien luultavasti vain faktatietoja ilman tarkempaa sisäistämistä ja tiedon konstruointia pintaprosessoiden. Näin opiskelijoista erottautuivat nopeasti holistiset ja atomistiset lukijat. Osa opiskelijoista puolestaan toimi näiden kahden tavan väliltä.

Vänttinen (2009) on lähdeoppimista käsittelevässä väitöskirjassaan muodostanut oman jaottelun menetelmistä, joiden avulla hänen tutkimansa oppilaat ovat tuottaneet historiatietoa lähteiden avulla. Vänttisen jaottelu yhdistävään, selittävään sekä toteavaan vastaamiseen ei ole kuitenkaan täysin yksiselitteinen. Esimerkiksi yhdistelevä vastaus ei ole synonyymi pitkälle vastaukselle, eikä tapa esittää päätelmiä aina kerro tavasta, jolla niihin on päädytty. Vastaustapojen pohjalta voidaan kuitenkin tehdä päätelmiä siitä, kuinka oppilaat lähestyvät lähde tehtäviä sekä siitä, minkälaisia oppimisstrategioita he ovat käyttäneet työskentelyssään. Historian taitojen pohjalta Vänttinen luokitteli tutkimukseensa osallistuneet oppilaat neljään luokkaan: historiatietoja yhdistävät ja kriittiset lähteiden tulkitsijat, ajoittain kriittiset lähteiden tulkitsijat, toteavat lähteiden tulkitsijat sekä historiattomat vastaajat. Oppilaat eivät sijoittuneet jokaisessa osatehtävässä samoihin kategorioihin.¹⁹³

Toisen monisteen aikana opiskelijoiden kiinnostus opetuskokeiluun väheni selkeästi. Yhä useampi opiskelija vaihtoi tehtävän aikana sanoja toisen opiskelijan kanssa ja uudet miellekartat piirrettiin nopeammin kuin edelliset. Liekö monisteen kuivuus eli kuvattomuus vaikuttanut opiskelijoiden motivaatioon? Opiskelijat olivat juuri käyneet välitunnilla ja sillä saattoi olla myös negatiivinen vaikutus. Toisaalta halusin pitää välitunnin sen takia, että opiskelijat jaksaisivat keskittyä kokeilun loppuun asti. Oppilasjohtoinen työskentely on kuitenkin paljon raskaampaa kuin opettajajohtoinen, joten tauko oli mielestäni paikallaan. Taukoina toimivat hoitivat myös videopätkät Oliver Twististä. Näitä opiskelijat katsoivat kiinnostuneesti, mutta vain harva mainitsi videopätkiä tuotoksissaan.

Ennen kyselylomakkeen jakoa pyysin opiskelijoita piirtämään uuden tikku-ukon edellisen piirustuksen toiselle puolelle. Tehtävänanto aiheutti hieman hämmennystä, eivätkä kaikki opiskelijat selvästikään ymmärtäneet, miksi näin täytyi tehdä. Hämmentyneinä he kyselivät toisiltaan, piirtäisivätkö kaiken saman myös toiselle puolelle. Kerroin tehtävänannon

¹⁹³ Vänttinen, 2009, 88, 89, 228, 229.

uudelleen muutamaan kertaan ja yritin korostaa, että opiskelijat tekisivät ja piirtäisivät niin kuin heistä tuntuisi. Monet opiskelijoista katsoivat useamman kerran vanhaa tikku-ukkoaan ennen piirtämisen aloittamista ja vielä piirtämisen aikanakin. Piirustukset valmistuivat taas paljon nopeammin kuin ensimmäiset ja luokassa alkoi olla kärsimättömyyttä. Tämän takia jaoin kyselylomakkeen nopeammin kuin olin aikataulussa suunnitellut, jotta ne opiskelijat, joilla oli piirtäminen vielä kesken, saisivat jatkaa työskentelyä työrauhan vallitessa.

4.3. Itsereflektio

Opetuskokeilu ei testannut omia opetuksellisia taitojani, mutta opetusmateriaalin tekoa kylläkin. Materiaalia tehdessäni olin hukkua tutkimuskirjallisuuteen. Industrialismista löytyy paljon tutkimuksia laajoista yleisteoksista yksityiskohtaisempiin tarkasteluihin, jonka joukosta olisin voinut hyvin päätyä muihinkin teoksiin. Tässä kohdin olen tehnyt tietoisia valintoja, osittain varmasti tiedostamattakin niiden tulkintojen suhteen, joiden olen materiaalien halunnut tuoda opiskelijoille esille. Tämänkaltaisten valintojen eteen historian opettajat, kuten myös oppikirjojen tekijät, joutuvat usein¹⁹⁴.

Materiaalin valinnassa pyrin etsimään ristiriitaisuuksia tutkimustiedoissa, mutta myös selkeää ja helposti luettavaa tekstiä, jotta lukiolaisten voisivat sisäistää tekstejä. Opetuskokeilun aihe oli ollut mielessäni pidemmän aikaa, mutta lopullisen toteuttamisen kanssa tuli hieman kiire. Tämä harmittaa sikäli, että moniste II:een en kerinnyt panostamaan niin paljoa kuin olisin halunnut. Viimeisenä iltana päätin myös jättää opetuskokeilusta pois Peter Kirbyn teoksen *Child labour in Britain 1750 - 1870* (2003) esittelyn, koska käytin moniste II:ssa myös muita tutkimus- ja oppikirjoja apunani. Tämä saattoi selkeyttää tunnin rakennetta, enkä siis jäänyt osiota kaipaamaan. Kirjan esittelyn pois jättäminen vahvisti mielestäni myös konstruktivistista opetusmenetelmää, koska nyt varsinainen opettajajohtoinen opetus jäi kokeilustani kokonaan pois. Näin ollen sain myös selkeitä kommentteja opiskelijoilta työskentelytavan käytöstä ja tämä oli mielestäni hyvä asia. Käytin Kirbyn teoksesta kuitenkin katkelmia opetuskokeilun materiaaliin, koska Kirby kirjoittaa teoksessaan paljon maatalouden

¹⁹⁴ Rantala 1993, 33; Husbands 1998, 129.

merkityksen säilymisestä vielä teollistumisenkin aikana ja katkelmat loivat näin ollen materiaaliin kaivattua ristiriitaisuutta.

Moniste I:ssä¹⁹⁵ käytin vähemmän tieteellisiä teoksia apunani. Kaari Utrion *Perhekirjassa* (2000) ei ole käytetty tekstin pohjana alkuperäislähteitä vaan tutkimuskirjallisuutta, mutta tekstejä teokseen on kirjoittanut omalta erityisalaltaan muun muassa Tiina Kinnunen. Tämän hieman populaarimman teoksen kuvitus oli erityisesti hyvänä apuna materiaalin koostamisessa. Suomalaisista tutkimuksista otin vielä materiaaliin mukaan Kai Häggmanin *Johdatus perhehistoriaan* (1996) sekä Hannu Salmen *Vuosisadan lapset, 1800-luvun kulttuurihistoria* (2002). Molemmat teokset käsittelevät teollistumisen aikakautta vähemmän esillä olleista näkökulmista Salmen keskittyessä kulttuuriin ja Häggmanin perheisiin. Samalla etenkin Häggmanin teos antoi minulle paljon tietoa perhehistorian tutkimuksesta.

Halusin ottaa monisteeseen mukaan katkelmia myös Fiona Reynoldsin kirjoittamasta Iso-Britannian historian oppikirja *Key Stage 3 Classbook History*:sta (2000), koska Iso-Britannian historian oppikirjoja on kehuttu alkuperäislähteiden käytöstä sekä oppilaita aktivoivasta tavasta. Vastapainoksi olen ottanut opiskelijoilla käytössä olleesta Esko Heikkosen, Matti Ojakosken ja Jaakko Väisäsen kirjoittamasta *Muutosten maailma –kirjasarjasta* katkelman tehtävämonisteeseen mukaan. Tässä katkelmassa tiivistyy mielestäni hyvin ajatus siitä, että historia ei aina ole niin mustavalkoista kuin esitetään ja näkökulman esille tuojalla on aina jonkinlainen pyrkimys sanomisissaan. Tehtävämonisteen suurin virhe on valitettavasti sattunut tämän katkelman kohdalla. Olen huolimattomasti kirjoittanut katkelman olevan Karstin Alnaesin teoksesta *Ihanteiden nousu. Euroopan historia* (2006).¹⁹⁶ En voi näin ollen tietää, kuinka opiskelijat olisivat reagoineet huomattuaan materiaalissa olevan tekstiä myös heidän omasta oppikirjastaan.

Colin Heywoodin teos *A History of Childhood* (2001) kuvailee lapsuuden vaiheita keskiajalta lähtien. Teoksessa on erillinen lukunsa lapsien työskentelystä, josta olen hyödyntänyt katkelmia materiaalissani. Teos on mielestäni hyvin perinteinen tutkimus, minkä takia halusin

¹⁹⁵ Ks. Liite III Tehtävämoniste I.

¹⁹⁶ Ks. Liite IV: ”Juuri lapsityövoiman säälimätön käyttö niin tehtaissa kuin kaivoksissa oli industrialismin alkuajan räikeimpiä epäkohtia. Lapsilta saatettiin vaatia yli kaksitoistatuntisia työpäiviä, toiset nukkuivat tehdassaleissa, toiset tehtaiden parakeissa. Huutolaislapsia myytiin tehtailijoille työvoimaksi ja ahtaissa kaivoskuiluissa lapset pantiin vetämään kaivosvaunuja. Vuonna 1833 Englannissa lopulta kiellettiin alle 13-vuotiailta yli yhdeksän tunnin työpäivät. Toisaalta on muistettava, että naisten ja lasten työtä tuskin käytettiin väärin enemmän kuin ennen teollistumista. Nyt ongelmat ensimmäistä kertaa tiedostettiin.” Perässä tulisi lukea Heikkonen, Ojakoski, Väisänen (2002): *Muutosten maailma 1 Ihminen, ympäristö ja kulttuuri* s. 155–157.

sen mukaan materiaaliini. Charles Dickensin *Oliver Twist* (alkuperäinen 1838) on perinteinen ja tunnettu fiktiivinen kuvaus industrialismin ajan kääntöpuolesta. Oletin opiskelijoiden tietävän, että kyseessä on fiktiivinen teos, mutta en tuonut tätä monisteessa esille. Dickensin teoksesta on tehty monia laadukkaita elokuvia ja sarjoja, joten mielestäni pienet videopätkät *Oliver Twististä* tuovat esille hyvin aikalaisten kertomaa näkemystä käsillä olevasta ajasta. Tämän takia halusin näyttää opiskelijoille opetuskokeilun aikana myös videomateriaalia *Oliver Twististä*. Jos Dickensin tarina ei ollut opiskelijoille tuttu niin videoiden tarkoitus saattoi mennä heiltä ohitse. Osittain videoilla oli myös tarkoitus katkaista työskentelyä.

Mielestäni monisteet olivat kohtuullisen onnistuneita, mutta tyytyväisempi olen ensimmäiseen monisteeseen, eli kuvalliseen versioon. Huolimattomuusvirheitä taisi löytyä kaikista muista jakamistani monisteista, paitsi tästä kuvallisesta. Aivan tunnin alussa olin itse hyvin jännittynyt ja tämä varmasti vaikutti alkuohjeistamiseen. Ohjeet sain selkeästi esitettyä, mutta tarkoituksenani oli kertoa aivan lyhyesti teollistumisen alkamisesta, joka kuitenkin jäi kertomatta. Loppujen lopuksi tämä oli varmasti hyvä asia, koska näin minun sanojeni kopioiminen ei ollut opiskelijoille mahdollista. Opetuskokeilusta jäi päällimmäisenä tunteena hyvä mieli, koska näin jo kokeilun aikana, että tulen saamaan hienoa materiaalia tutkimustani varten. Lauseiden irrottaminen asiayhteydestä ja niiden sijoittaminen monisteisiin muiden irrotettujen lauseiden kanssa ei toki täysin palvele käsitystä historian tutkimisesta. Opetuskokeilun laajuutta ajatellen muunlainen materiaalin käyttäminen olisi tehnyt työskentelystä hankalaa, joten tässä mielessä tekemäni materiaali palveli mielestäni opetuskokeilun tarkoitusta.

5. OPETUSKOEILU OPISKELIJOIDEN TIEDONRAKENTAMISEN PROSESSINA

5.1. ”Lapset raatoivat usein tehtaissa”¹⁹⁷ - opiskelijoiden ennakkokäsitykset

¹⁹⁷ Opetuskokeilu 24.3.2009, opiskelija nro 21, tikku-ukko I.

Vaikka oppikirjoilla on suuri merkitys opiskelijoiden historiatiedon rakentamisessa, ei se kuitenkaan ole ainoa vaikuttaja tiedonmuodostuksessa. Historiatietoisuus koostuu menneisyyden, nykyisyyden ja tulevaisuuden tiedostamisesta ja kokemisesta. Se sisältää jokaisella yksilöllä niin historiaan liittyvät faktat, ymmärtämisen, kiinnostuksen kuin arvotkin. Kouluopetuksen ja oppikirjojen lisäksi myös historiakulttuuri vaikuttaa yksilöiden historiatietoisuuden rakentumiseen.¹⁹⁸

Opiskelijat imevät tietoja ympäriltään menneisyydestä historiakulttuurin kautta: populaariteoksista, museoista, historiallisista paikoista ja esimerkiksi televisiosta¹⁹⁹. Historiatietoisuuteen vaikuttava historiakulttuuri ei sisällä akateemisissa piireissä valittua tieteellistä tietoa vaan elämismaailmaan liittyviä historiallisia aineksia, minkä takia kouluopetuksessa olisikin hyvä kiinnittää huomiota historiakulttuurin tietojen vastaanottamisen taitoihin. Koska historiakulttuuri kiinnittyy opiskelijoiden elämismaailmoihin, on se tärkeätä ottaa huomioon historian kouluopetuksessa.²⁰⁰

Opiskelijoiden historiatiedon rakentumisessa tärkeänä vaikuttajana on myös se, kuinka oppikirjan tekstejä käytännössä käsitellään oppitunneilla. Analysoiva ja kriittinen ote historian opetuksessa antaa eväitä myös opiskelijalle oppikirjan tekstien ja muiden tekstien kriittiseen lukemiseen. Oppikirjatekstien rinnalla opiskelijoilla tulisi olla mahdollisuus lukea myös muunlaisia historiatekstejä; kaunokirjallisia sekä alkuperäislähteitä. Vain tällä tavalla opiskelijalla voi kehittyä historian monimuotoisuuden ymmärrys sekä lähdekriittinen ajattelu. Tämä vaatii opiskelijoilta taitavaa ja monipuolista lukutaitoa, mikä kehittyy hiljalleen erilaisia aineistoja lukiessa.²⁰¹

Analysoin opiskelijoiden ennakkotietoja teollistumisen ajan työväenlapsista ensimmäisten tikku-ukko piirustusten avulla. Tehtävänannossa annoin opiskelijoille esimerkkeinä työssäkäynnin, koulunkäynnin, asumisen sekä pukeutumisen, joiden kautta opiskelijat voisivat lähteä purkamaan ajatuksiaan. Jaottelin opiskelijoiden vastaukset neljään eri luokkaan, luodakseni pohjan ennakkotietojen analysoinnille. Luokat muodostuivat jo valmiina annettujen aihekokonaisuuksien eli teemojen ympärille. Näiden lisäksi muodostin ”elämä” -

¹⁹⁸ Virta 2008, 18–22; Virta 1999, 97.

¹⁹⁹ Husbands 1998, 3; Lehikoinen 2004, 213, 214; Ahonen 2002, 66.

²⁰⁰ Ahonen 2002, 74, 86, 87.

²⁰¹ Virta 2004, 39, 40; Opetuskokeiluun osallistuneiden opiskelijoiden käytössä olleesta Muutosten maailma – oppikirjasta olen kertonut tarkemmin luvussa 3.3.

kokonaisuuden, johon sisällytin elämän yleistä kuvaamista koskevat vastaukset, kuten maininnat köyhyydestä ja lasten huonosta asemasta. Opiskelijoiden ennakkotiedot sisälsivät suurimmalta osin työssäkäyntiin, koulunkäyntiin sekä asumiseen liittyviä asioita. Asetelma 1:ssä olen kuvannut, kuinka moni opiskelijoista on kirjoittanut tikku-ukkonsa ympärille mistäkin teemasta.

TEEMA	VASTAUKSIA/KPL
TYÖSSÄKÄYNTI	23/27
KOULUNKÄYNTI	23/27
PUKEUTUMINEN	15/27
ASUMINEN	22/27
ELÄMÄ	10/27
N=27	

Asetelma 1.

Lähde: Opetuskokeilu 24.3.2009, tikku-ukko I.

Opiskelijat olivat liittäneet työssäkäynnin kaupunkimiljööseen ja etenkin tehtaisiin. Ennakkokäsityksissä korostui, että lapset joutuivat menemään nuorena töihin, jotta perheen rahat riittäisivät elämiseen. Surkeat työolot, pitkät työpäivät ja huono palkka oli myös mainittu useassa paperissa (15/27). Myös koulunkäynti ja työssäkäynti nähtiin toisensa poissulkevana vaihtoehtona; jos lapsi kävi työssä, hänellä ei ollut enää mahdollisuutta käydä koulua. Muutamit opiskelijat olivat liittäneet koulunkäyntikysymykseen varallisuuden. *”Koulun käynti oli tuohon aikaan lähes mahdotonta, sillä perheet olivat niin köyhiä, että lastenkin oli käytävä töissä”*²⁰². Vastaavasti rikkaiden lapsilla nähtiin olevan mahdollisuus koulutukseen.

Eräs opiskelijoista ei vastauksensa perusteella osannut kenties sijoittaa teollistumisen aikaa oikeaan aikakauteen, koska hänen ennakkotietämyksensä oli, että lapset menivät kouluun 7 - vuotiaana ja koulua kävivät niin tytöt kuin pojatkin. Samaisen opiskelijan mukaan lapset pukeutuivat yksinkertaisesti ja kaikki samalla tavalla.²⁰³ Tämän opiskelijan vastauksesta huokui, että hän käsitteli aihetta nykymaailman kautta ja hänellä on kenties vaikeuksia ymmärtää teollistumisen ajan luokkaeroja, joita on varmasti opetuksessa käsitelty aikaisemmin. Pukeutumiseen liittyviä ennakkokäsityksiä ilmeni vastauksissa suhteellisen vähän, mikä yllätti minut. Olin ajatellut, että tunteisiin vetoavat kuvat rääsyläislapsista ja

²⁰² Opetuskokeilu 24.3.2009, opiskelija nro 16, tikku-ukko I.

²⁰³ Liite VI Tikku-ukko I, opiskelija nro 7; Opetuskokeilu 24.3.2009, opiskelija nro 7, tikku-ukko I.

nokipojista olisivat jääneet opiskelijoiden mieleen teollistumisen ajalta. Kun vaatteet mainittiin, ilmeni vastauksista vaatteiden huono kunto ja likaisuus, yllä mainittua vastausta lukuun ottamatta.

Asumiseen liittyvissä ennakkokäsityksissä korostuivat suurperheiden ahtaat kodit (10/27). Kotona asumisen rinnalla esitettiin myös tehdassaleissa sekä kaduilla nukkumista. Eräs opiskelija on kertonut hyvin tarkasti, kuinka ”*veljillä ja siskoilla sairauksia (keuhkokuume ym.) koska kylmää ja kosteaa*” ja jatkaa että on ”*liian kallista asua omassa talossa, joutunut perheensä kanssa muuttamaan isovanhempien luo*”.²⁰⁴ Vastauksessa on mielenkiintoinen oletus siitä, että isovanhemmat asuisivat muusta perheestä erillään sekä se, että heillä olisi enemmän rahaa kuin työkäisillä vanhemmilla. Tässä voi myös nähdä jonkinlaisen rinnastuksen nykypäivään, jolloin isovanhemmat asuvat erillään ja heillä voidaan ajatella olevan enemmän rahaa käytössä.

Suurin osa opiskelijoiden vastauksista oli monisanaisia ja monipuolisia. Asetelma 2:ssa olen esitellyt, kuinka opiskelijoiden vastaukset ovat kokonaisuudessaan muodostuneet eri teemoja käyttäen. Vain yhteen teema-alueeseen työssään huomiota kiinnittänyt opiskelija oli ISK-opiskelija, joten uskon kielen ja ymmärtämisen olleen heikentävinä tekijöinä hänen vastauksessa. Opiskelija ei ole täysin hahmottanut tehtävänantoa, koska hänen tikku-ukkonsa ympärillä luki ”*kehittyä tuonti ja vienti*”, ”*paljon omia tavaroita tehtiin*”, ”*teollisuus kehittyä*”, ”*uudet tehtaot, uudet koneet*” ja lisäksi oli maininta lasten pitkistä työajoista ja lasten työvoiman käyttämisestä.²⁰⁵ Kaikkiin viiteen teemaan vastanneiden vastaukset eivät olleet kovin monisanaisia, eivätkä näin ollen kovin informatiivisia. Tämän takia asetelmasta ei voi suoraan sanoa, että kaikkiin teemoihin vastanneiden opiskelijoiden vastaukset olisivat olleet syvällisempiä tai monipuolisempia kuin muiden.²⁰⁶

²⁰⁴ Opetuskokeilu 24.3.2009, opiskelija nro 13, tikku-ukko I.

²⁰⁵ Opetuskokeilu 24.3.2009, opiskelija nro 15, tikku-ukko I.

²⁰⁶ Vrt. Vántinen 2009, 88, 89, 228, 229.

OPISKELIJOIDEN MAININNAT TEEMOISTA	KPL
KAIKKI TEEMAT	5/27
NELJÄ TEEMAA	11/27
KOLME TEEMAA	6/27
KAKSI TEEMAA	4/27
YKSI TEEMA	1/27
N=27	

Asetelma 2.

Lähde: Opetuskokeilu 24.3.2009, tikku-ukko I.

Taulukkoon 1. olen koonnut opiskelijoiden vastaukset sen mukaan, mitä teemoja papereissa on mainittu. Opiskelijat on ryhmitelty vastauksissa käytettyjen teemojen määrän mukaan (N). Sama tieto selviää jo asetelma 2:ta. Teemaanimikkeiden alta (esim. työ) löytyy tiedot siitä, kuinka moni opiskelija on maininnut paperissaan kyseiseen teemaan sisältyviä asioita (vast.). Keskiarvosta (ka.) selviää, kuinka monta mainintaa opiskelijat olivat kirjoittaneet ylös kyseisestä teemasta keskimäärin.

Keskiarvoja tarkkailemalla voi huomata, mistä teemoista opiskelijat ovat tienneet ennakkoon eniten. Tässä taulukossa ei kiinnitetä huomiota ennakkotietojen oikeellisuuteen. Keskimääräisesti opiskelijoiden vastaukset liittyivät eniten työssäkäyntiin. Tämä näkyy selvästi esimerkiksi vain kolmeen tai yhteen teemaan vastauksensa liittäneiden opiskelijoiden papereissa, joissa vastaukset olivat määrällisesti lähinnä keskittyneet työssäkäyntiin. Toiseksi korkeimmat keskiarvot sai elämä, koska opiskelijat, joiden maininnat kuuluivat tähän kategoriaan, mainitsivat kerralla monia teemaan liittyviä asioita. Pukeutuminen sekä elämä ovat jääneet useimmiten ilman mainintoja opiskelijoiden ennakkotietoja kertovissa tikku-ukoissa.

TAULUKKO 1. Keskiarvot opiskelijoiden tikku-ukkojen teemoihin antamien vastauksien perusteella.

Vast. = Teemaan vastanneiden määrä.

Ka. = Mainintojen määrä jaettuna henkilömäärällä, joten jos keskiarvo on yli yhden tarkoittaa se sitä, että jotkut opiskelijoista ovat maininneet teemaan liittyviä asioita useamman kuin yhden. Esimerkiksi neljä opiskelijaa on kirjoittanut paperissaan tikku-ukon ympärille vain kahdesta eri teemasta. Näistä kaikilla neljällä on ollut yksi maininta kouluun liittyvistä asioista, joten tässä kohti taulukkoa keskiarvo on 1.

N= Opiskelijoiden kokonaismäärä ryhmässä.

TEEMOJEN MÄÄRÄ RYHMIT- TÄIN						RYHMÄN VAST. KA. (mainintojen määrä/ opiskelija)
	TYÖ	KOULU	PUKEUTUMI- NEN	ASUMINEN	ELÄMÄ	
VIISI	5 vast.	5 vast.	5 vast.	5 vast.	5 vast.	36/5 = 7.2
N 5	ka. 1.8	ka.1	ka. 1	ka. 1.6	ka. 1.8	
NELJÄ	10 vast.	11 vast.	8 vast.	11 vast.	4 vast.	63/11=6
N 11	ka. 2.3	ka. 1.1	ka. 1.4	ka. 1.3	ka. 1.5	
KOLME	5 vast.	4 vast.	3 vast.	4 vast.	2 vast.	36/6= 6
N 6	ka. 4	ka. 1.3	ka. 1	ka. 1.3	ka. 1.5	
KAKSI	2 vast.	4 vast.		2 vast.		10/4= 2.5
N 4	ka. 1.5	ka. 1		ka. 1.5		
YKSI	1 vast.					6/1= 6
N 1	ka. 6					
TEEMAN ka.	2.7	1.1	1.2	1.3	1.6	

Lähde: Opetuskokeilu 24.3.2009, tikku-ukko I.

Taulukko 1 ei tietenkään anna suoraan tietoa opiskelijoiden vastauksien monipuolisuudesta tai syvällisyydestä, koska laatua ei voi aina esittää vain määrän mukaan. Kouluopetus vaikuttaa aina tiedostamattakin, myös opettajan tätä tarkoittamatta, opiskelijoiden historiatietoisuuteen. Historiatietoisuuden voidaan laajasti ajatella olevan yleinen tapa ajatella ja ymmärtää todellisuutta menneisyyden, nykyisyyden ja tulevaisuuden kautta²⁰⁷. Ristiriitatiedot muokkaavat opiskelijoiden historiatietoisuutta, koska entiset selitysmallit eivät enää pädekään uuden tiedon tullessa esille. Tämän takia historiatietoisuuden voi sanoa olevan aina muutoksen tilassa.²⁰⁸

Vaikkei oppikirjoja voidakaan pitää ainoana lähteenä oppilaiden ennakkokäsityksille teollistumisen ajasta, voidaan opetuskokeiluni ennakkotietoja kartoittaneita tikku-ukkoja analysoimalla havaita, että opiskelijoiden ennakkokäsitykset ovat hyvin samanlaisia kuin

²⁰⁷ van den Berg 2007, 36.

²⁰⁸ Vänttinen 2009, 14.

oppikirjoissa esitetty teollistumisen ajan historiakuva. Opiskelijat olivat esimerkiksi kuvanneet keskimääräisesti vähemmän pukeutumiseen ja koulunkäyntiin liittyviä asioita ennakkotiedoissaan. Heillä opetuskäytössä olleessa Muutosten maailma -oppikirjassa nämä teemat ovat jääneet vähemmälle huomiolle. Ennakkokäsitysten pohjalta voin varovasti todeta, että lasten roolia ei ole opetuksessa otettu suuremmin huomioon. Tämä voi kuvastaa enemmänkin historian opetuksen oppikirjasidonaisuutta opiskelijoiden tiedon muistamisessa, koska käytössä ollut oppikirjakin kuvailee enemmän lasten työskentelyä. Opiskelijoiden ennakkotiedoissa ei ollut yhtään perustelua omille tietämykselle. Myös tämä korostaa oppikirjatiedon merkitystä, koska oppikirjoissa tieto osoitetaan usein muuttumattomana.

5.2. Tausta miellekartoille

Testasin opiskelijoiden tiedonkonstruoinnin ja –prosessoinnin tasoa miellekarttojen avulla. Olin laatinut tätä tarkoitusta varten kaksi erilaista aineistoa historiantutkimuksien ja historian esitysten pohjalta. Jukka Rantala toteaa opettajille tarkoitettussa teoksessaan *Historian taidot* (1996) että ”*Aina on syytä tutkia, onko dokumentti yhtäpitävä toisten dokumenttien kanssa*”²⁰⁹. Näin ollen miellekarttojen piirtämisen funktiona oli saada opiskelijat huomaamaan esitetyn tiedon ristiriitaisuus ja punnitsemaan tietoa oman tietämyksen ja ajattelun kautta uudelleen. Esitetystä tiedosta tulisi osata tulkita, miksi se on laadittu. Noviiisit tarttuvat kuitenkin suoraan sanomaan pohtimatta sitä, onko väite tulkintaa vai tosiseikka. Historiaa tulisi osata tulkita monesta eri näkökohdasta ja -kulmasta sekä tarkastella näitä kaikkia ”totuuksia”.²¹⁰ ”*Tutkijan on myös muodostettava olemassa olevien todisteiden perusteella kokonaisnäkemys tutkittavasta asiasta.*”²¹¹

Tarkoituksena eikä tavoitteena kuitenkaan ole, että opiskelijat toimisivat kuten tutkijat vaan että opiskelijat ymmärtäisivät kuinka historiallinen tutkimus rakentuu.²¹² Opiskelijoille annettu asetelma on siinä mielessä vääristynyt, että heillä ei ollut käytössään alkuperäistä

²⁰⁹ Rantala 1996, 6. Teemavihko sisältää erilaisia harjoituksia, joiden avulla on tarkoitus lisätä historian taitoja ja ymmärtämistä. Rantalalta on ilmestynyt myös toinen vastaavanlainen teos *Miten opetan historiaa?* (2005).

²¹⁰ Ahonen 2002, 81.

²¹¹ Rantala 1996, 6.

²¹² Lehikoinen 2004, 215.

materiaalia eikä kaikkea mahdollista tietoa, jota opetuskokeilun aiheesta olisi saatavilla. Eikä aikaakaan ollut liikaa käytettävissä. Näin ollen itse industrialismin tulkintojen todentaminen on tässä tutkimuksessa mahdotonta. Miellekarttojen avulla tulkitseen, kuinka opiskelijat ovat osanneet lukea materiaalia ja tuottaa siitä omaa jäsenneltyä tietoa miellekarttoihinsa. Ovatko he kopioineet lauseita suoraan vai muokanneet omiksi ajatuksikseen ja ovatko he huomioineet toisessa miellekartassa ristiriitaista tietoa mitenkään vai esittävätkö he tiedot rinnakkain?

Oppiminen on sisäinen tapahtuma ja voidaan puhua erilaisista oppimisen lajeista: kognitiivinen oppiminen, assosiaatio-oppiminen, mallioppiminen ja seuraamusoppiminen eli ehdollistuminen. Oppimiskäsityksiin ja oppimisstrategioihin kiinnitetään nykyään yhä enemmän huomiota. Oppimisstrategialla ymmärretään sitä, miten oppija käsittelee, muokkaa ja omaksuu tietoa, joko syvällisesti tai pinnallisesti.²¹³ Rauste-von Wrightin (1998) mukaan ”[o]ppiminen on oppijan oma aktiivinen tiedon konstruointiprosessi. Oppija valikoi ja tulkitsee informaatiota aikaisemmin oppimansa ja odotustensa pohjalta lähtien.” Keskeistä oppimisessa on ymmärtäminen ja ajattelu.²¹⁴

Jo lukioiden uudistuttua 1994 opetussuunnitelmassa panostettiin entistä enemmän oppimaan oppimista sekä opiskelutaitojen kehittämistä. Yleissivistämisen ohella lukion tulikin nyt kehittää nuorten opiskeluvalmiuksia. Taito hankkia, arvioida ja prosessoida tietoja on tärkeää oppimaan oppimisessa. Aktiiviseen tiedonhankintaan kasvattaminen, ristiriitaisen tiedon sietäminen ja pohtiminen ovat asioita, joihin tulisi opetuksessa panostaa suoran tiedonkaatamisen sijaan.²¹⁵

5.3. Opettajan antaman otsikon voimin miellekarttojen tekemiseen

Annoin opiskelijoille miellekartan teolle viitteellisen otsikon ”Teollistumisen ajan työläislapsi Iso-Britanniassa”, mutta annoin heille mahdollisuuden keksiä otsikoin myös itse. Vain kaksi opiskelijoista oli otsikoinut itse miellekarttansa. ”Teollistumisen ajan työläisi Iso-Britanniassa” otsikointi on mitä luultavimmin kirjoitusvirhe tai ajatusvirhe ja ”Työläislapsi”

²¹³ Hirsjärvi 1997, 43, 44.

²¹⁴ Rauste-von Wright 1997, 19.

²¹⁵ Apajalahti 1994, 39.

otsikointi vain lyhennelmä antamastani otsikosta, joten otsikoista ei voi tehdä suurempia johtopäätöksiä opiskelijoiden oman ajattelun virittäytymisestä.²¹⁶

Opiskelijoiden miellekarttojen sisältöjä on huomattavasti vaikeampi luokitella kuin tikkuukkoja. Osa opiskelijoista oli tehnyt miellekarttoihinsa selkeitä alajaotteluja, osa opiskelijoista oli vain vetänyt suoraan viivoja, eli sisältöjä, yläotsikosta. Miellekartan tekemiselle on henkilökohtaisia tapoja, joten en kokenut, että minun olisi pitänyt tarkemmin ohjeistaa opiskelijoita miellekartan teossa. Toki tämä olisi helpottanut tutkimustani, mutta nyt voin tutkia opiskelijoiden tiedonjäsentymistä miellekarttojen avulla, koska ne ovat täysin heidän omia tuotoksiaan.

Määrällisesti eniten opiskelijat olivat jaotelleet alaotsikoiksi asumisen, köyhyyden ja työnteon raskauden. Näihin alaotsikoihin oli jaotellut tehnyt kahdeksan opiskelijaa. Seuraavaksi suosituimmat alaotsikot olivat huonot työolot, prostituutio/ilotytöt, lapsityövoima, huono kohtelu, maalta kaupunkiin muutto, nokipoika sekä kaivostyö. Samat teemat toistuivat myös sellaisten opiskelijoiden miellekartoissa, joista puuttui selkeämpi alaotsikoihin jaottelu.

Miellekarttoihin poimittujen tietojen määrä vaihteli suuresti, kuten asetelmasta 3 näkyy. Miellekarttaan piirrettyjen viivojen keskiarvo ja mediaani ovat hyvin lähellä toisiaan. Moodiluvut ovat mielenkiintoiset siinä mielessä, että molemmat moodiluvut ovat selkeästi lähempänä pienintä vastausmäärää kuin suurinta vastausmäärää. Otan tarkempaan tarkasteluun ääripään vastaukset.

keskiarvo (viivaa/27)	17.7
moodi	12 ja 7
mediaani	17
suurin määrä viivoja	36
pienin määrä viivoja	5

Asetelma 3.

Lähde: Opetuskokeilu, 24.3.2009, miellekartta I.

Enimmillään keskiotsikosta yhdistettyjen viivojen määrä oli 36. Kyseinen opiskelija ei ollut jaotellut vastauksiaan selkeisiin alaotsikoihin, mutta jonkinlaista luokittelua vastauksesta on huomattavissa. Opiskelija on yhdistellyt asunnottomuuteen eri tekstin pätkistä tietoja, mutta yömajojen käyttö oli laitettu omaksi osiokseen. Näitä kohtia ei kuitenkaan ollut yhdistetty

²¹⁶ Opetuskokeilu 24.3.2009, opiskelija nro 15 ja 23, miellekartta I.

toisiinsa, vaikka yömajasta lähtee viiva, missä kerrotaan että ”rutiköyhillä ei varaa”. Huonot työolot on selkeä alaotsikointi, josta lähtee jopa 10 viivaa epäturvallisuudesta, raskaan työn kautta pelkoihin. Tähän osioon mielestäni selkeästi liitettävät asiat ”väkivaltaa jos ei hoitanut työtä kunnolla tai riittävän nopeasti” sekä ”pitkät työpäivät” oli jätetty omaksi erilliseksi kohdaksi. Opiskelija on miellekartassaan myös yleistänyt työn aloittamisiansa viiteen vuoteen, vaikka lasten iästä ei puhuttu kuin nokipojista kertovassa tekstissä. Opiskelija on myös tehnyt mielenkiintoisen ratkaisun laittaessaan kaksipäisen nuolen kerjääjän ja varkaan välille. Monisteen teksteissä ei mainita mitään varkaista, mutta näyttämässäni videopätkässä²¹⁷ Oliver Twistin tapaama poika varastaa leivän sekä monisteen yhdessä kuvassa kaksi poikaa on selkeästi varkaissa. Opiskelija on ilmeisesti mielessään yhdistänyt näiden perusteella kerjäävät lapset suoraan myös varkaiksi.²¹⁸

Yksi monisteen teksteistä oli otsikoitu *Ilotyön ura*, jossa kerrottiin, että maalta kaupunkiin yksin muuttavat lapset olivat parittajille helppoja uhreja. Edellä mainittu opiskelija oli laittanut nämä asiat miellekarttaansa sekä kertonut työn varjopuolista.²¹⁹ Monisteessa oli myös toinen teksti, jossa kerrottiin, että jos todella köyhän ja kerjäävän perheen isä ei saanut töitä, oli tyttärellä edessä prostituutio ja pojilla rikollisuus. Nämä kohdat löytyivät lähes jokaisen opiskelijan miellekartasta, mutta edellä mainitut maalta kaupunkiin yksin muuttamisen syyt eivät esiintyneet useassakaan miellekartassa.

Pienin vastausmäärä oli viisi viivaa keskiotsikosta, kuten asetelmasta 3 selviää. Kyseinen opiskelija ei ole tehnyt alaotsikoita vaan keskeltä tulevien viivojen päässä on kokonainen lause, joten jo siinä mielessä miellekartta eroaa yllä käsitellystä miellekartasta. Kolme opiskelijan viivoista on jokseenkin omin sanoin muotoiltuja ja muutamista teksteistä yhdisteltyjä, mutta hyvin yleisellä tasolla liikkuvia kuten ”*kaikilla ei ollut kotia*”. Tekstistä opiskelija oli ottanut lähes suoraan ”*Köyhyyden kanssa olivat rinnakkain rikkaiden palatsit*” sekä maininnan tyttären prostituutiosta ja poikien ajautumisesta rikollisuuteen.²²⁰ Miellekartasta puuttuu kenties yrittämisen into ja kiinnostuneisuus aihetta kohtaan. Suoraan ei voi sanoa, että opiskelija olisi heikompi kuin muut, mutta tutkimusten mukaan heikommat oppilaat suuntaavat vastausten tuottamisen mekaanisesti mahdollisimman vähillä ponnistuksilla ja nopeasti ja vastaavat joko suoraan tekstistä tai pelkästään ennakkotietojensa

²¹⁷ Ks. liite I.Tuntisuunnitelma.

²¹⁸ Liite VII Miellekartta I, opiskelija nro 6; Opetuskokeilu 24.3.2009, opiskelija nro 6, miellekartta I.

²¹⁹ Opetuskokeilu 24.3.2009, opiskelija nro 6, miellekartta I.

²²⁰ Opetuskokeilu 24.3.2009, opiskelija nro 13, miellekartta I.

avulla. Tekstissä esiintyville sanoille synonyymien keksiminen tai tekstin itsenäinen muuttaminen kertovat opiskelijan syvällisemmästä tieto- ja oppimiskäsityksestä.²²¹

Muutamit opiskelijat olivat poimineet teksteistä myös tiedon siitä, että *”Lasten työnteko äärimmäinen esimerkki kapitalistisesta riistosta”*²²², mutta eräs opiskelija ei linkitä tietoa muihin kohtiin. Toinen opiskelija on linkittänyt asian lasten kaivostyöskentelyyn, johon se on myös monisteessa yhdistetty.²²³ Eräs erikoisimmista poiminnoista teksteistä on *”Työpaikat olivat yhteiskunnan, vanhempien ja jopa lasten keskuudessa arvostettuja (voi ansaita elantonsa)”*.²²⁴ Kyseinen opiskelija on mielestäni hyvin yhdistellyt muiden tekstien tietoja toisiinsa, mutta tämä yllä mainittu pätkä jää irralliseksi ja oudoksi muiden tekstien ympärillä, joissa kerrotaan muun muassa lasten huonoista työolosuhteista. Nousee mieleen kysymys, miksi he olisivat halunneet työskennellä huonoissa olosuhteissa? Yhden opiskelijan paperissa työläislapsiin on linkitetty hyvinkin ristiriitaista tietoa. Ilman kummempia selittelyjä hän on laittanut sekä *”olivat tyytyväisiä asemaansa”* kuin myös *”väkivalta”*, *”pitkät työpäivät”* ja *”raskas työ”* samaan kohtaan. Kyseinen opiskelija on kyllä ilmaissut kyselylomakkeessaan, että miellekartan tekeminen oli tylsää ja että hän ei tiennyt työväenlapsista mitään ennen opetuskokeilua.²²⁵

Miellekartat olivat hyvin erilaisia. Paneutumisen ja ymmärtämisen tasot näkyivät opetuskokeilun aikana nimenomaan miellekartoissa. Toiset opiskelijat ovat selkeästi pohtineet asioiden ilmaisujärjestystä ja alaryhmittelyä, toiset ovat vain nopeasti kirjoittaneet asioita jopa suoraan teksteistä ja jättäneet yhdistelemättä niitä toisiinsa. Näillä opiskelijoilla ei ole muodostunut todellista tiedon prosessointia tai historiatiedon kehittymisen vaativaa ajattelua, vaan he ovat poimineet mieleisiään ”faktatietoja” manuaalisesti. Luodessaan dokumenttien avulla kuvaa historian tapahtumista opiskelijat eivät perusta päättelyitään pelkästään dokumenttien tietoihin. Vaikka opiskelijalla olisi vähäiset tiedot kyseisestä temasta, käyttävät he tietojensa pohjalla myös omia uskomuksiaan. Dokumenttien avulla he todistavat uskomuksiaan oikeiksi.²²⁶

²²¹ Olkinuora & Alanen & Mikkilä & Laaksonen 1995, 49.

²²² Opetuskokeilu 24.3.2009, opiskelija nro 17, miellekartta I.

²²³ Opetuskokeilu 24.3.2009, opiskelija nro 5, miellekartta I.

²²⁴ Opetuskokeilu 24.3.2009, opiskelija nro 16, miellekartta I.

²²⁵ Opetuskokeilu 24.3.2009, opiskelija nro 7, miellekartta I ja kyselylomake.

²²⁶ Vänttinen 2009, 44.

5.4. ”Näyttivät hyviltä, koska heidät oli ruokittu ja puettu hyvin..”²²⁷

Muutamit opiskelijat piirsivät toisen monisteen jälkeen täysin uudet miellekartat, mutta suurin osa opiskelijoista oli vaihtanut vain kynän väriä. Näissä miellekarttoissa näkyi pieni ero. Kokonaan uudelleen tehdyt miellekartat ovat selkeämpiä ja ajatteluun sekä tiedon konstruointiin on niissä varmasti käytetty enemmän aikaa. Opiskelijat ovat halunneet pohtia myös tehtävän merkitystä ja uuden materiaalin tuomaa erilaista tietoa tarkemmin. Osalla opiskelijoista asioiden lisääminen vanhaan miellekarttaan on ollut helppo ja vaivaton vaihtoehto. Tällöin lopullista tiedon syväoppimista ei ole välttämättä tapahtunut, vaan uusi tieto on lisätty kyseenalaistamatta vanhaa. Toisilla opiskelijoilla ei ole luultavasti käynyt mielessäkään uuden miellekartan piirtäminen sen työläyden vuoksi, mikä heijastuu joissakin vastauksissa.

Miellekarttaan kirjoitettujen asioiden määrä väheni huomattavasti verrattuna ensimmäisiin miellekarttoihin, kuten asetelmasta 4 voi todeta. Keskiarvolla on suuri pudotus ja vähimmäismäärä lisäyksiä miellekarttaan oli vain yksi asia. Toisessa monisteessa opiskelijat saivat kuitenkin paljon erilaista tietoa²²⁸ verrattuna ensimmäiseen monisteeseen, joten opiskelijat eivät ilmeisestikään piirtäneet näitä uusia miellekarttoja mielellään.

keskiarvo(viivaa/27)	7.8
moodi	9
mediaani	7
suurin määrä viivoja	19
pienin määrä viivoja	1

Asetelma 4.

Lähde: Opetuskokeilu, 24.3.2009, miellekartta II.

Työskentely säilyi suosittuna miellekartan teemana. Tarkentaviksi viivoiksi olivat tulleet työtunnit ”aamu viidestä ilta seitsemää” sekä työskentelyn aloittamisikä (4-5v). Valitettavan harvat olivat lisänneet vuoden 1833 lain, joka kielsi alle 13-vuotiaiden yli yhdeksän tunnin työpäivät.²²⁹ Lakien muodostamisen voisi ajatella olevan varma merkki historiasta, että jotain monisteiden tekstien suuntaista on tapahtunut, ja että asioihin alettiin reagoida. Muutamit olivat lisänneet tähän vielä tiedon siitä, että asioita ja ongelmia alettiin pikkuhiljaa tiedostaa

²²⁷ Opetuskokeilu 24.3.2009, opiskelija nro 8, miellekartta II.

²²⁸ Ks. liite IV Tehtävämoniste II.

²²⁹ Liite IX Miellekartta II, opiskelija nro 20; Opetuskokeilu 24.3.2009, opiskelija nro 9, 20, 22, 24, 25, 26, miellekartta II.

enemmän. Nämä vastaajat ymmärtäneet teksteistä, että asiat olivat huonosti (pitkät työajat, huonot työolot, huono hygienia ynnä muuta) myös ennen teollistumista, nyt asiat vain tiedostettiin paremmin.²³⁰ Perheiden tärkeys ja ydinperheiden muodostuminen nousivat toisessa monisteessa useassakin tekstipätkässä esille. Myös opiskelijat olivat huomioineet tämän. Kaikki opiskelijat eivät toki käyttäneet termiä ydinperhe, mutta huomioivat usein kylläkin, että lapset auttoivat teollistumisen aikana työnteollaan perheitään ja perhe oli yleisesti tärkeä.

Lasten työskenteleminen maaseudulla esitettiin monisteessa ristiriitaisesti. Toisaalta esitettiin, että vain kaupunkiympäristön työskentelyssä lapset kokivat vääryyttä, toisaalta taas, että lapset olivat aikaisemminkin työskennelleet paljon etenkin maaseudulla ja vielä teollistumisenkin alkaessa lapsia työskenteli maaseudulla enemmän kuin kaupungeissa.²³¹ Opiskelijoista seitsemäntoista²³² oli maininnut jotenkin maaseudulla työskentelyn. Heistä suurin osa oli lisännyt maaseudulla työskentelemisen muiden työskentelytapojen rinnalle ja vain muutamat esittivät, että maaseudulla työskenteli lapsia industrialismin alussa enemmän kuin tehtaissa. Toiset opiskelijat olivat vain lisänneet maaseudut lyhyinä mainintoina sen kummemmin perustelematta. Miellekarttoihin näin ollen vain ”lisättiin” uutta toisista tietolähteistä saatua tietoa rinnastamatta sitä edellisiin kenties ristiriitaisiin tietoihin. Näin tapahtui useassakin miellekartassa.

Tämä ristiriitaiseen tietoon reagoimatta jättäminen ja mekaanisesti toistaminen saattaa kertoa siitä, että, opiskelijat kokevat ettei koulussa opeteta epävarmaa tietoa, kuten Kari Sormunen (2004) toteaa seitsemäsluokkalaisten oppilaiden luonnontieteellisen tiedon luonnetta käsittelevässä tutkimuksessaan²³³. Yksi opiskelijoista oli kuitenkin hienosti yhdistänyt useita aiheeseen liittyviä kohtia ristiriitatiejoja huomioiden: *”Suuret tehtaot ja kaivokset eivät olleet suurin työllistäjä lapsityövoimamarkkinoilla vaan maatalous. Lapset aina työskennelleet maataloilla, tehtaissa uutta työjärjestys, pitkät päivät, tiukka kuri.”*²³⁴

Vain kaksi opiskelijaa oli ylivivannut pois jonkin asian ensimmäisestä miellekartastaan tehdessään toista miellekarttaa samalle paperille. Toinen opiskelija oli ylivivannut

²³⁰ Opetuskokeilu 24.3.2009, opiskelija nro 5, 14 ja 19(ilman lakimainintaa), 22, 24, miellekartta II.

²³¹ Ks. liite IV Tehtävämoniste II.

²³² Nro:t 1, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 11, 12, 14, 15, 16, 19, 21, 24, 25, 26.

²³³ Sormunen 2004, 210.

²³⁴ Opetuskokeilu 24.3.2009, opiskelija nro 10, miellekartta II.

ensimmäisestä miellekartastaan ”*elivät todella huonoissa olosuhteissa – usein ilman asuntoa kaduilla tai kämäsissä yömajoissa*” ja kirjoittanut tilalle ”*asuivat perheiden kanssa kotona*”.²³⁵ Tässä tapauksessa opiskelija on ottanut ainoaksi totuudeksi tämän kyseisen ilmauksen, vaikka myös toisessa monisteessa oli mainintoja ensimmäisen monisteen tapaan muun muassa lasten nukkumisesta tehdassaleissa ja parakeissa. Kyseinen opiskelija on tehnyt toiseen miellekarttaansa vain kuusi lisäystä, eivätkä lisäykset ole kovinkaan informatiivisia, vaan ennemminkin lyhyiden faktojen esittämistä, muun muassa ”*työt aloitettiin 4-5v, pitkät päivät, tiukka kuri*”. Opiskelija on ottanut lähes suorana lainauksena oppimateriaalista erittäin monissa miellekarttoissa tavatun katkelman ”*Näyttivät virkeiltä, koska heidät oli ruokittu ja puettu hyvin ja heillä oli hyvät asumisolot → kuitenkin raajat olivat erittäin usein epämuodostuneita, ne olivat kitukasvuisia ja oppivat lukemaan hitaasti.*”²³⁶ Muutamat opiskelijat olivat poimineet pätkästä vain jommankumman asian: virkeiltä näyttämisen (positiivinen asia) tai raajojen epämuodostumisen, kitukasvuisuuden sekä hitaasti lukemaan oppimisen (negatiiviset asiat); muutamat taas olivat irrottaneet asiat lauseyhteydestä ja laittaneet kohdat omikseen linkittämättä niitä mitenkään toisiinsa.²³⁷

Toinen opiskelija oli yliviiwannut miellekartastaan ”*pojista tuli rikollisia ja työtöistä prostituoituja*” ja tilalle hän on kirjoittanut ”*pojista suurin osa työskenteli maalla*” sekä ”*tytöt olivat jakautuneet tasaisesti eri alueille*”.²³⁸ Opiskelija on tehnyt tässä kohdin mielenkiintoisen yhdistämisen näiden asioiden välillä. Missään muussa miellekartassa ei näkynyt vastaavaa. Yliviiivauksella opiskelija osoittaa pohtineensa ristiriitaisia tietoja mielessään ja tehneensä oman päätelmänsä materiaalien tietojen avulla.

Myös toisessa monisteessa vahvistettiin työväen ja porvariston erilaisia elinoloja, mutta harva opiskelijoista tarttui teemaan vielääkään. Johtuiko tämä tehtävänannosta, vai eivätkö opiskelijat ole tottuneet tekemään vertailuja? Työväen lasten asemaa olisi voinut helposti pohtia vastakkaisuuksien kautta, mutta tämänkaltainen analyysi puuttui opiskelijoiden papereista. Ensimmäisissä miellekarttoissa vain kolme opiskelijaa oli tarttunut porvariston ja

²³⁵ Opetuskokeilu 24.3.2009, opiskelija nro 8, miellekartta II.

²³⁶ Opetuskokeilu 24.3.2009, opiskelija nro 8, miellekartta II; lähes samanlainen lainaus myös nro 3,5, 6, 7, 10 ja 11.

²³⁷ Opetuskokeilu 24.3.2009, opiskelijat nro 11, 12, 15, 16, 17, 18, 20, 21 ja 22, miellekartta II.

²³⁸ Opetuskokeilu 24.3.2009, opiskelijat nro 18, miellekartta II.

työväestön eroihin, toisissa miellekartoissa kaksi opiskelijaa suoraan ja neljä opiskelijaa kiertäen (”vain joillakin oli varaa asumiseen”, ”kaikilla ei..”).²³⁹

6. MUUTTUIKO TIETO?

6.1. Työssäkäyvät tikku-ukot

Jotta opiskelijalla käynnistyy oppiminen prosessina, hänen valikoiva tarkkaavaisuutensa on saatava suunnattua opittavan asian kannalta olennaiseen ja opiskelijan on koettava heräävät kysymykset itselleen tärkeiksi ja mielekkäiksi.²⁴⁰ Historian oppimisessa on tärkeää käsitteiden oikeanlainen sisäistäminen, joka on haasteellista, koska historian opiskelussa on usein käytössä termejä ja käsitteitä, joita on hankala tarkasti kuvata. Historian todellisuuteen liittyvä tiedon kasaantumisen ymmärtäminen edellyttää lukemisen taitoja. Ilmiöiden selittämisen ohjaus, joka tapahtuu oppitunneilla, auttaa opiskelijoita ymmärtämään ja etsimään puutteita joita eri lähteistä löytyy. Lukuprosessien aikana lukija joutuu sijoittamaan uudet asiat ennestään tuntemiinsa tietoihin ja muodostamaan huomaamattaan riippuvuussuhteita. Historiassa on paljon asioita, joista on vaikea kertoa kaikkia mahdollisia tapauksia, jotka ovat vaikuttaneet tämän kyseisen asian tai ilmiön syntyyn. Tämän takia esitetäänkin riittäviä edellytyksiä ja näiden etsimistä harjoitellaan usein oppitunneilla.²⁴¹

Virta (1999) esittelee artikkelissaan Jaeger ja Davisin (*Classroom teachers' historical thinking about historical texts: an exploratory study*, 1996.) tuloksia, kuinka historianopettajat ovat tulkinneet ristiriitaisia dokumenteja ja rakensivat näistä kokonaiskuvan. Jaeger ja Davis löysivät kolme erilaista tyyppiä joilla oli erilainen lähestymistapa historiaan ja sen lähteisiin:

1. Historian näkeminen rekonstruktiona eli konstruktivistinen lähestymistapa
2. Historian näkeminen viihdyttävänä ja kertovana (ei kriittistä otetta teksteihin, ei pyrkimystä etsiä tekstien pääajatusta)

²³⁹ Opetuskokeilu 24.3.2009, opiskelijat nro 7 ja 27 sekä 2, 4, 6, 26, miellekartta II.

²⁴⁰ Rauste-von Wright 1997, 30.

²⁴¹ Mehtäläinen 1992, 175–177.

3. Pyrkimys eksaktiuteen, tarkan tiedon korostaminen (tarkkuus faktoissa, ei kommentteja eikä päätelmiä)²⁴²

Mielestäni omasta tutkimuksestani on löydettävissä samansuuntaisen jaottelun mahdollisuutta. Toki kyseessä ovat lukiolaiset opiskelijat, joilta ei voi vaatiakaan samanlaista historian ymmärtämisen tasoa kuin historianopettajilta. Eniten löydettävissä on toisen ja kolmannen tason lähestymistapoja.

Opiskelijoiden toiset miellekartat tuottivat osittain pienen pettymyksen. Miellekartat eivät olleet juurikaan jäsentyneempiä kuin ensimmäisetkään ja miellekartat sisälsivät keskenään ristiriitaista tietoa ilman ristiriitaisuuksien selittämistä. Tapahtuiko opiskelijoilla tiedon konstruointia ollenkaan? Se täytyy vielä selvittää toisten tikku-ukko piirustusten avulla.

Aihokokonaisuuksien maininnoissa on tapahtunut muutosta ensimmäisen ja toisen tikku-ukon välillä. Työssäkäynti on noussut toisessa tikku-ukossa ykköstilalle, kun se ensimmäisessä tikku-ukossa jakoi ykköstilan koulunkäynnin kanssa. Pukeutumisen maininnat ovat tapahtaneet reilusti, samoin koulunkäynnin, mutta elämä –kohta taas on tehnyt valtavan nousun. Asuminen on pysynyt samana.²⁴³

TEEMA	KPL
TYÖSSÄKÄYNTI	27/27
KOULUNKÄYNTI	12/27
PUKEUTUMINEN	9/27
ASUMINEN	22/27
ELÄMÄ	24/27
N=27	

OPISKELIJOIDEN MAININNAT TEEMOISTA	KPL
KAIKKI TEEMAT	2/27
NELJÄ TEEMAA	12/27
KOLME TEEMAA	10/27
KAKSI TEEMAA	3/27
YKSI TEEMA	0/27
N=27	

Asetelmat 5 ja 6.

Lähde: Opetuskokeilu 24.3.2009, tikku-ukko II.

Myös teemojen määrällisissä maininnoissa on tapahtunut muutoksia. Kaikkeen viiteen teemaan tarttuneiden opiskelijoiden määrä on pudonnut viidestä kahteen opiskelijaan. Neljän teeman mainitsijoiden määrä on kasvanut yhdellä kun kolmen teeman maininneiden määrä on kasvanut jopa neljällä. Vain kaksi teemaa kiinnosti kolmea opiskelijaa, joka jäikin toisissa tikku-ukoissa suppeimmaksi vastaukseksi teemojen osalta. Mielenkiintoisesti vastaukset

²⁴² Virta 1999, 101.

²⁴³ Opetuskokeilu 24.3.2009, Joensuun normaalikoulu; ks. myös asetelmat 1 ja 5.

pakkautuivat keskivaiheille asetelmassa 6, mutta sehän ei vielä täysin kerro vastausten laadusta.

Taulukosta 2 voidaan todeta, että kouluun liittyvät poiminnat ovat jääneet toisissa tikku-ukoissa vähälle. Vaikka asuminen on jäänyt myös kokonaan mainitsematta, on sillä korkeampi keskiarvo kuin pukeutumiseen liittyvillä asioilla. Pukeutumisen kuvauksilla pyritäänkin usein herättämään empatiaa köyhiä työväenlapsia kohtaan, joten opiskelijat ovat ottaneet tikku-ukoissaan asiallisemman linjan. Elämä-kategorian kasvu toiseksi suurimmaksi selittyy monilla kaupunkikuvauksilla sekä yleisillä köyhyyden ilmauksilla.

TAULUKKO 2. Opiskelijoiden tuotokset teemoihin jaoteltuina lopullisen tiedonkonstruoinnin jälkeen.

Vast. = Teemaan vastanneiden määrä.

Ka. = Mainintojen määrä jaettuna henkilömäärällä.

N= Opiskelijoiden kokonaismäärä ryhmässä.

TEEMOJEN MÄÄRÄ (N=opisk.)						RYHMÄN VAST. KA. (vast.määrä/ opiskelija)
	TYÖ	KOULU	PUKEUTUMI- NEN	ASUMINEN	ELÄMÄ	
VIISI	2 vast.	2 vast.	2 vast.	2 vast.	2 vast.	20/2= 10
N 2	ka. 3.5	ka. 1.0	ka. 1.0	ka. 1.0	ka. 3.5	
NELJÄ	12 vast.	8 vast.	5 vast.	11 vast.	11 vast.	98/12=8.1
N 12	ka. 3.4	ka. 1.0	ka. 1.2	ka. 1.5	ka. 2.4	
KOLME	10 vast.	2 vast.	1 vast.	8 vast.	9 vast.	90/10=9
N 10	ka. 4.3	ka. 1.0	ka. 1.0	ka. 2	ka. 3.1	
KAKSI	3 vast.		1 vast.		2 vast.	15/3= 5
N 3	ka. 3.3		ka. 1.0		ka. 2.0	
YKSI						0
N 0						
TEEMAN ka.	3.7	1.0	1.1	1.7	1.9	

Lähde: Opetuskokeilu 24.3.2009, Joensuun normaalikoulu.

Suurin sisällöllinen muutos opiskelijoiden tikku-ukkoissa tapahtui maaseudun osalta. Ennakkotiedoissa vain yksi opiskelija oli maininnut jotain maaseudusta.²⁴⁴ Toiseen tikku-ukkoon jopa 12 opiskelijaa oli laittanut maininnan myös maaseudulla työskentelevistä lapsista. Toiset olivat laittaneet tarkemmin, että maaseudulla työskenteli enemmän lapsia kuin tehtaissa, mutta toiset olivat laittaneet neutraalimmin ”*kaikki eivät työskennelleet kaupungeissa*” tai ”*maaseudulla töissä paljon lapsia*”.²⁴⁵

Mielenkiintoista oli, että maaseudulla työskentelyä ei perusteltu mitenkään, vaan asia esitettiin kaupungissa työskentelyn kurjuuskuvausten rinnalla. Toisessa miellekartassa jopa seitsemäntoista opiskelijaa oli maininnut maaseudulla työskentelemisen, eli mainintojen määrä vielä väheni viimeisessä tikku-ukossa. Ilman perusteluja esitetyt ristiriitatiedot tikku-ukkoissa kuvaavat opiskelijoiden suhtautumista historiatietoon eksakteina faktatietoina, joita ei tarvitse kommentoida tai tuottaa omia päätelmiä tiedoista. Opiskelijat eivät luultavasti olisi osanneet perustella kysyttäessä, miksi he olivat ottaneet myös maaseudulla työskentelyn mukaan tikku-ukkoihinsa. Vanttinen (2009) esittelee väitöskirjassaan tutkimuksia, joissa on verrattu lukiolaisten ja historian ammattilaisten tapoja käyttää historian dokumentteja. Tutkimuksen mukaan opiskelijat jättivät tulkinnoistaan pois sellaisia tietoja, jotka olivat ristiriidassa jo aikaisemmin omaksutun tiedon kanssa. Opiskelijat myös luottivat enemmän oppikirjojen kuin dokumenttien tietoihin.²⁴⁶

Opiskelijoiden miellekarttoihin oli jo ilmestynyt tarkemmat työnteon aloittamisen iät. Nämä olivat siirtyneet myös viimeiseen tikku-ukkoon. Kymmenessä paperissa ikä on esitetty tarkasti ja kahdessa näistä epämääräisemmin ilman tarkempaa ikää, kuten ”*aloittivat työnteon jo hyvin nuorina*”²⁴⁷. Näin ollen osittain tarkentuneet tarkat ”faktat” ovat ilmestyneet opiskelijoiden tikku-ukkoihin. Mielenkiintoinen yleistys on myös löytänyt tiensä töihin: jopa kahdeksan opiskelijaa on esittänyt, että jos lapsella ei ole työtä on hänellä edessään prostituutio (tytöt) tai rikollisuus (pojat).²⁴⁸ Lapsiprostituutio on mainittu myös Muutosten maailma oppikirjassa, joten aihe on voinut myös muistua mieleen tekemisen avulla. Toisaalta eräs tarkempi fakta, lain muodostaminen, joka myös on mainittu opiskelijoiden oppikirjassa, oli mainittuna enää yhden opiskelijan paperissa ja tämä kyseinen opiskelija ei ollut

²⁴⁴ Opetuskokeilu 24.3.2009, opiskelija nro 10, tikku-ukko II.

²⁴⁵ Liite X Tikku-ukko II, opiskelija nro 2; Opetuskokeilu 24.3.2009, opiskelijat nro 1, 2, 4, 5, 6, 9, 12, 16, 19, 21, 24 ja 26, tikku-ukko II.

²⁴⁶ ks. tutkimuksesta tarkemmin Vanttinen 2009, 45.

²⁴⁷ Opetuskokeilu 24.3.2009, opiskelijat nro 6, 7, 11, 12, 14, 18, 25, 26 sekä 16 ja 20, tikku-ukko II.

²⁴⁸ Opetuskokeilu 24.3.2009, opiskelijat 4, 6, 9, 12, 13, 14, 22, 25, tikku-ukko II.

kirjoittanut lakia toiseen miellekarttaansa, mutta kuusi muuta olivat maininnan tehneet aikaisemmin.²⁴⁹ Epäkohtien tiedostamisen oli todennut tikku-ukossaan kaksi opiskelijaa, mutta heillä ei kuitenkaan ollut minkäänlaista viittausta lakiasetukseen, joten tieto esiintyi täysin irrallisena ilman kontekstia. Toinen opiskelijoista oli erikseen maininnut vielä asunnottomuuden olleen suuri ongelma tuona aikana.²⁵⁰

Toisessa miellekartassa olleet irrallisina poimitut asiat kuten se, että lapset olivat osittain hyvin puettuja ja syötettyjä sekä oppivat lukemaan hitaasti, jatkuivat vielä tikku-ukkoissakin. Tosin osa opiskelijoista ei ollut siirtänyt mainintoja tikku-ukkoihinsa, mutta muutama kylläkin. Yksi opiskelija oli myös nostanut asian omien miellekarttojensa ulkopuolelta lopulliseen työläislapsen kuvaansa.²⁵¹ Kyseinen opiskelija, joka oli ottanut suoran lainauksen toiseen miellekarttaansa yllä mainitusta asiasta on poiminut tikku-ukkoonsa muitakin pinnallisia asioita, kuten ”tekevät työtä” ”hattu + tummat vaatteet”, ”asuvat kotona perheen kanssa”, ”köyhiä”.²⁵² Hänellä tiedon prosessointi on jäänyt ehkä mielenkiinnon puutteen takia vaillinaiseksi, eikä syvällistä oppimista ole tapahtunut.

N= 27	OPISKELIJOIDEN JAKAUTUMINEN RYHMIIN ENNAKKOTIETOJEN PERUSTEELLA
	OPISKELIJAN NUMERO
KAIKKI TEEMAT	2, 4, 10, 19, 20
NELJÄ TEEMAA	3, 5, 9, 12, 13, 16, 18, 24, 25, 26, 27
KOLME TEEMAA	1, 6, 7, 14, 22, 23
KAKSI TEEMAA	8, 11, 17, 21
YKSI TEEMA	15

Asetelma 7.

Lähde: Opetuskokeilu 24.3.2009, tikku-ukko I.

N= 27	OPISKELIJOIDEN JAKAUTUMINEN RYHMIIN MIELLEKARTTOJEN JÄLKEEN
	OPISKELIJAN NUMERO
KAIKKI TEEMAT	18, 27
NELJÄ TEEMAA	2, 3, 4, 5, 8, 9, 13, 14, 16, 20, 21, 26
KOLME TEEMAA	1, 6, 10, 11, 12, 15, 19, 22, 24, 25
KAKSI TEEMAA	7, 17, 23
YKSI TEEMA	

Asetelma 8.

Lähde: Opetuskokeilu 24.3.2009, tikku-ukko II.

²⁴⁹ Opetuskokeilu 24.3.2009, opiskelija nro 23, tikku-ukko II; ks. myös viite 66.

²⁵⁰ Opetuskokeilu 24.3.2009, opiskelijat nro 2 ja 22, tikku-ukko II.

²⁵¹ Opetuskokeilu 24.3.2009, opiskelijat nro 5, 7, 10, 16 ja 26, tikku-ukko II.

²⁵² Opetuskokeilu 24.3.2009, opiskelija nro 8, miellekartta II, tikku-ukko II.

Lopuksi olen koonnut asetelmiin 7 ja 8 opiskelijoiden vastausten sijoittumisen eri teemoihin heidän numeroidensa mukaan. Mielenkiintoista on, että kaikkiin viiteen teemaan poimintoja laittaneet opiskelijat ovat vaihtuneet ensimmäisen ja toisen tikku-ukon välillä. Kolme opiskelijoista on laskeutunut neljän teeman vastaajiksi ja kaksi kolmen teeman vastaajiksi. Toisen tikku-ukon viiteen teemaan kirjoittaneet opiskelijat olivat ennakkotiedoissaan vastanneet neljään teemaan. Yhteen teemaan vastannut opiskelija on noussut toisessa työssään jopa kolmen teemaan vastaajaksi. Tosin opiskelijalla on paljon vain luettelon omaisia kohtia ja yksittäisiä irrallisia huomioita kuten ”*keuhkotaudit*”.²⁵³ Nämäkään kaksi asetelmaa eivät kuitenkaan täydellisesti anna takuita opiskelijoiden vastauksien laadusta. Esimerkiksi opiskelija nro 3 on toisessa tikku-ukossaan lyönyt asiat hieman leikiksi kommentoiden ”*aika teräsmiehiä kun jaksoivat paahtaa töissä monta tuntia*”, ”*reikä sukassa*” sekä ”*aika hilpeitä, mutta VAKAVASTI HILPEITÄ*”.²⁵⁴ Tämän kaltainen vastaus jäi onneksi ainutlaatuiseksi tässä aineistossa.

6.2. ”Mitä hyötyä tästä oli?” vastaan ”Mielestäni tällainen työskentelytapa olisi hyvä jatkossakin”²⁵⁵

Perinteisesti opettajan oletetaan johtavan puhetta ja työskentelyä oppitunneilla äänessä olemalla. Konstruktivistisella tavalla opetettaessa saattaa nousta esille ajatus siitä, että opettaja siirtää kaiken tekemisen oppilaille, eikä näin ollen tee itse tunneilla mitään. ”Opettajuuden uusi toimintamalli” onkin kaikkien ensin sisäistettävä, jotta konstruktivistinen opetus nähdään oikeaksi opetuksesi.²⁵⁶ Myös oppilaat saattavat tarvita aikaa sopeutumiseen siirryttäessä vahvasti konstruktivistiseen työskentelyyn. Omiin kykyihin luottaminen ja uskominen tiedon oppimisesta ilman opettamista voi olla ensin vaikeaa.

Behavioristinen tiedon kaatamisen perinne näkyi muutaman opiskelijan kyselylomakkeen²⁵⁷ vastauksista. Niistä heijastui tarve saada ainut ja oikea tieto suoraan opettajalta. Kyseisillä

²⁵³ Opetuskokeilu 24.3.2009, opiskelija nro 15, tikku-ukko I ja II.

²⁵⁴ Opetuskokeilu 24.3.2009, opiskelija nro 3, tikku-ukko II.

²⁵⁵ Opetuskokeilu 24.3.2009, opiskelijat nro 8 ja 12, kyselylomake.

²⁵⁶ Rauste-von Wright 1997, 32.

²⁵⁷ Ks. Liite V Kyselylomake.

opiskelijoilla on selkeästi käsitys siitä, että opettajan tehtävä on antaa tiedot opiskelijoille valmiina. Nämä opiskelijat eivät pitäneet opetuskokeilusta, koska *”En oppinut kuin vähän lapsista, mutta tunnit olivat tylsiä eikä asiaa todellakaan opiskeltu kunnolla, ja ennen kaikkea sitä ei OPETETTU kunnolla, ei yhtään vaan asia piti itsenäisesti opiskella.”*²⁵⁸

Sormusen (2004) tutkimuksessa selvisi, että seitsemäsluokkalaisilla oppilailla on vahva uskomus opettajien tietämykseen, vaikka opettajakaan ei aina tiedä kaikkea. Oppilaiden mielestä opettaja on saanut tietämyksenä omien opiskelujen kautta, ”pänttäämisen” eli muistamisen avulla tai opettaja on esimerkiksi puhunut jonkun ihmisen kanssa, joka tietää asioista.²⁵⁹ Muutamien opetuskokeiluun osallistuneiden opiskelijoiden vastauksista tuli mieleen ajatus, että opiskelija kokee opettajan auktoriteettinsa kautta antavan oikean tiedon, eikä sitä tietoa voi itsenäisesti saavuttaa. Edellä lainatussa kommentissa on myös mielenkiintoinen ristiriita sanan opiskella ympärillä. Asiaa ei opiskeltu opiskelijan mielestä kunnolla, mutta asia piti itsenäisesti opiskella ilman opettajan valmiiksi antamia tietoja. Vasta tämä jälkimmäinen malli olisi ollut oikeaa opiskelua kyseisen opiskelijan mielestä.

Opiskelijoilla oli herännyt myös ajatus siitä, mitä hyödyllistä opetuskokeilun sijaan olisi voinut tehdä. *”Oltaisiin voitu käydä opitut asiat luokassa läpi, esim. opettaja olisi kysellyt.. jäisi päähän paremmin, ”Liian tylsää ja toistoa. Käsiteltiin vain yhtä pientä asiaa kaksi tuntia. Nämä tunnit olisi voinut käyttää esim. kertaukseen”*²⁶⁰. Totta tietysti on, että jokainen opiskelija oppii omalla persoonallisella tavallaan, mutta näiden opiskelijoiden kyselylomakkeista huokui yleisempi innostuneisuuden puute joko aihetta tai koko historiaa kohtaan. Toisaalta opiskelijat ovat huomanneet joitakin piirteitä, joita oli tarkoituskin huomata opetuskokeilun materiaaleista, mutta heillä on jäänyt suurempi pohdinta ja tiedon konstruointi motivaation puutteen takia vähäiseksi. Oppimisen ongelmat johtuvatkin usein oppiaineen epäkiinnostuvuudesta tai motivaation puutteesta²⁶¹.

Kyselylomakkeen kysymykseen *”Koetko, että kahden monisteen tavassa esittää asioita oli eroa?”* opiskelijat olivat vastanneet omalle tavalleen tyypillisen pohdiskelevasti: *”Kyllä, toisessa oli myös kuvia jne. Ensimmäinen antoi myös ”raaemman” kuvan ajan lapsista*

²⁵⁸ Opetuskokeilu 24.3.2009, opiskelija nro 8, kyselylomake.

²⁵⁹ Sormunen 2004, 181–185, 187.

²⁶⁰ Opetuskokeilu 24.3.2009, opiskelijat nro 6 ja 9, kyselylomake.

²⁶¹ Virta 2008, 37.

(kaduilla asuminen, prostituutio jne.)”²⁶², ”Kyllä, toisesta sai kuvan, että lapset asuvat kadulla ja toinen väitti lapsien asuvan hyvissä oloissa kotona”.²⁶³

Opiskelijat eivät ole uskaltaneet tehdä itse enempää johtopäätöksiä monisteiden asioista, koska kyselylomakkeista välittyi ajatus siitä, että ”*paras on kun ope opettaa*”²⁶⁴. Tämä voi olla hyvinkin luonteva tapa reagoida vastaan tulevaan ristiriitaiseen tietoon jos koulukulttuurissa on totuttu kritiikittömään tiedon vastaanottoon tai opiskelija ei itse ole vielä sisäistänyt historian opiskeluun olennaisesti liitettävää kriittistä ajattelua ja analyttistä pohdintaa. Sormunen totesi omassa tutkimuksessaan, että oppilaat eivät aina kuitenkaan asettaneet opettajaa viimeiseksi tiedonlähteeksi. Ristiriitatietojen tilanteessa myös oppilas voisi nousta tietäjäksi jos hänellä olisi hankittuna enemmän tietoa asiasta kirjojen, myös oppikirjojen, tai omien havaintojen ja todisteiden avulla. Oppilaiden tulisi tällaisessa tilanteessa kuitenkin todistella tietämystään enemmän kuin opettajan, joten opettajan kuitenkin ajatellaan jollain tasolla olevan korkeammalla tietämyksen tasolla.²⁶⁵ Luonnontieteiden opetuksessa mallintaminen ja itse tekemällä oppiminen ovat luultavasti yleisempiä opetustapoja kuin historiassa. Tämä voi selittää sen, että osa opetuskokeiluuni osallistuneista opiskelijoista kokivat opettajan opetuksen parhaaksi vaihtoehdoksi oppia.

SUHTAUTUMINEN OPETUSKOKEILUUN	POSITIIVINEN	SEKÄ ETTÄ	NEGATIIVINEN
OPISKELIJAN NUMERO	5, 10, 11, 12, 13,14, 15, 16, 17, 18, 20, 21, 23, 24	1, 2, 3, 4, 19, 22, 25, 26, 27	6, 7, 8, 9
N 27	16/27	9/27	4/27

Asetelma 9.

Lähde: Opetuskokeilu 24.3.2009, Joensuun normaalikoulu.

Yhdeksän opiskelijan kyselylomakevastauksista löytyi sekä positiivisia että negatiivisia asioita opetuskokeilusta. Monet kokivat oppineensa tällä tavalla työskentelemällä, mutta kaipailivat kultaista keskitietä oppilasjohtoisen ja opettajajohtoisen opiskelun välillä. Opiskelijat kommentoivat myös, että näin opiskelijajohtoisesti oppiminen on paljon kiinni omasta viitseliäisyys-tilasta. Muutamit opiskelijat olivat pitäneet kokeilusta, vaikka kokivat, että oppivat paremmin opettajajohtoisesti. Positiivista oli myös se, että vaikka osa

²⁶² Opetuskokeilu 24.3.2009, opiskelija nro 7, kyselylomake.

²⁶³ Opetuskokeilu 24.3.2009, opiskelija nro 8, kyselylomake.

²⁶⁴ Opetuskokeilu 24.3.2009, opiskelija nro 7, kyselylomake.

²⁶⁵ Sormunen 2004, 189–191.

opiskelijoista kirjoitti, että opetuskokeilu oli tylsä, he kuitenkin kokivat oppineensa uusia asioita.

Suurin puutos, mitä nämä opiskelijat kokivat, oli asioiden yhteisesti läpikäyminen lopputunnista. *”Itsenäinen työskentely oli ok ja oppi samalla tavalla kuin ennenkin, mutta asioita olisi kuitenkin hyvä käydä yhdessä läpi sillä silloin saa enemmän ajatuksia ja kuulee myös toisten mielipiteitä asiassa.”*²⁶⁶ Eräs opiskelija huolehti kovasti siitä, ettei kenellekään jäisi vääriä mielikuvia asioista, koska jokainen sai poimia tiedot itse. *”Koin oppivani kun piti kerrata niin usein. Ihan kivaa vaihtelua, välillä turhauttaa kirjoittaa vaan tunneilla suoraan muistiinpanoja. Mutta entä jos joku ymmärsi txt väärin/tulkitsi väärin, voi jäädä väärä mielikuva, koska paperia ei tarkistettu/oikeita vastauksia.”*²⁶⁷

Murhe on tietysti aiheellinen ja opettajan tulisikin lopulta korjata, jos opiskelijat ovat oppineet väärin, mutta jos opiskelija ajattelee jokaisesta asiasta näin, on hänellä mielikuva siitä, että vain opettajalla ja oppikirjalla on oikea ja muuttumaton tieto, jota opiskelijat eivät voi saavuttaa kuin opettajan kautta. Edellä mainittu opiskelija ei ole vielä saavuttanut syvällistä oppimista, koska tiedon auktoriteettiluonne on vielä vahvasti mukana tiedon prosessoinnissa. Historiatiedon ymmärtäminen vaatisi opiskelijoilta omaa ajattelua, ei opettajalta suoraan tulevia vastauksia.²⁶⁸ Kyselylomakkeissa yleissävy oli aivan erilainen kuin neljällä aiemmin käsittelemälläni opiskelijalla. Nämä ”sekä että” opiskelijat osaavat selkeästi antaa rakentavaa palautetta ja arvioida myös omia oppimiskykyjään, joten heiltä löytyy myös metakognitiivisia taitoja ja tietämystä, mikä auttaa myös strategioiden valikoimisessa eri oppimistilanteissa.²⁶⁹

Sekä että -ryhmän opiskelijat olivat huomioineet, että toinen aineisto oli heidän mielestään positiivisempi ja aineistot sisälsivät keskenään ristiriitaista tietoa. Vastauksista kuitenkin huokuu, että opiskelijat eivät oikein tienneet, kuinka suhtautua ristiriitaiseen tietoon. *”Ristiriitaista tietoa joissain kohdin, kaikkea ei ehkä kannata uskoa.”*²⁷⁰, *”Asiat meni vähän ristiin, mutta en kuitenkaan pyyhkinyt edellisiä pois. Mielestäni ensimmäinen oli hyvin*

²⁶⁶ Opetuskokeilu 24.3.2009, opiskelija nro 27, kyselylomake.

²⁶⁷ Opetuskokeilu 24.3.2009, opiskelija nro 2, kyselylomake. Samanlaisia asioita pohti myös opiskelija nro 1 ja 4.

²⁶⁸ Lehikoinen 2004, 211

²⁶⁹ Opetuskokeilu 24.3.2009, opiskelijat nro 4, 22, 25, 26, 27, kyselylomake; Julkunen & Haring 2002, 89.

²⁷⁰ Opetuskokeilu 24.3.2009, opiskelija nro 4, kyselylomake.

*ankarasti sitä mieltä, että kaikki oli kurjaa, toisessa alkoi tulla vähän vaihtoehtoisia seikkoja tätä ajatellen.*²⁷¹

Yksi opiskelijoista oli pohtinut monisteiden uskottavuutta ja hänen vastauksestaan henkii ajatus siitä, että oppikirjat eivät ole niin virallisia: ”*Moniste kakkosessa esitellyt lähteet tekivät siitä virallisemman tuntuisen, kun taas moniste yksi oli aika oppikirjamainen kuvineen kaikkineen. Moniste 1 kertoi enemmän työsuuntautumisesta.*”²⁷² Kyseinen opiskelija ei ollut ottanut opetuskokeilua muuten erityisen vakavasti. Oli kuitenkin hienoa, että hän oli pohtinut asioita kyselylomakkeessaan ja mielenkiintoisesti tehnyt yhtäläisyyden kuvia sisältäneen monisteen ja oppikirjojen välillä. Virallisuuden liittäminen kuvattomaan monisteeseen antaa vaikutelman, että opiskelija ei välttämättä koe oppikirjan olevan kovin virallinen. Tätä kuvaa myös se, että Muutosten maailma suuntautui enemmän työskentelyn kerrontaan.²⁷³

Leen ja Ashbyn (2000) tekemän tutkimuksen (*Concepts of History and Teaching Approaches*) mukaan 7-14 -vuotiaat koululaiset pitivät yhtenä syynä historiasta esitettyihin ristiriitaisuuksiin historian tietojen rajattua saantia. Aineistojen lukeminen on heidän mukaansa toisille ihmisille etuoikeutettua. Osa tutkimukseen osallistuneista oppilaista koki myös, että tarinoiden eroavuudet saattavat johtua myös siitä, että kyseessä on loppujen lopuksi kertomuksia eri aiheista. Osa koululaisista arvioi historian tulkintojen erojen johtuvan tulkinnan tekijän tahallisesta vääristelystä. Vain harva koululainen osaa kiinnittää huomiota siihen, että historian lähteiden kautta luodaan tulkintoja, jotka voivat vaihdella erilaisten päätelmien takia. Osa oppilaista osasi kertoa, että erot johtuvat kirjoittajien mielipiteistä, mutta eivät osanneet viedä ajatusta pidemmälle ja kertoa, mistä mielipide-erot johtuvat. Vain pieni määrä koululaisista osasi todeta, että myös lähteissä voi olla virheitä ja ne voivat olla puolueellisia.²⁷⁴

Opiskelijoista neljätolista suhtautui positiivisesti opetuskokeiluun. Opiskelijat kokivat mukavaksi sen, että he olivat itse vastuussa omasta oppimisestaan ja sitä kautta asiat jäivät mieleen eivätkä menneet ”*ohi korvien*”.²⁷⁵ Yksi näistä opiskelijoista oli huolissaan vastaustensa oikeellisuudesta, aivan kuten edellisessäkin ryhmässä. Kaikki tämän ryhmän

²⁷¹ Opetuskokeilu 24.3.2009, opiskelija nro 12, kyselylomake.

²⁷² Opetuskokeilu 24.3.2009, opiskelija nro 3, kyselylomake.

²⁷³ Ks. luku 3.2.3.

²⁷⁴ Lee & Ashby 2000, 201, 206–212.

²⁷⁵ Opetuskokeilu 24.3.2009, opiskelija nro 10, 11, 12, 13, 14, 17, 18, 21, 23, 24, kyselylomake.

jäsenet eivät olleet huomanneet omasta mielestään materiaaleissa eroa, vaikka lopulta erittelivät kuitenkin eroavaisuuksia. Tämä voi kertoa tehtävien mekaanisesta toistamisesta tai uskon puutteesta omaan tietämykseen. *”Itse en kyllä huomannut monisteiden materiaaleissa paljon eroa. Ainoana, että lapsi saattoikin olla ihan virkeä ja ettei teollisuus ollut pahin työllistäjä. Molemmissa tuli kuitenkin selväksi lapsien kokema vääräys.”*²⁷⁶ Osa oli huomionut vain pintapuolisia eroja materiaalissa, kuten kuvien puuttumisen toisessa monisteessa sekä tekstityylin muutoksen. Yksi jopa mainitsi Utrion nimeltä ja totesi hänen käyttävän tunteellisempia ilmaisuja. Opiskelijoista kuusi oli huomannut, että monisteiden teksteissä oli erilaisia näkökulmia ja -kantoja asioihin.²⁷⁷ Olisin kuitenkin toivonut, että useampi opiskelijoista olisi päätenyt näin hienoon ja syvälliseen analysoivaan lopputulokseen materiaaleista.

Yksi syvällisimmistä pohdiskeluista oli opiskelijalla, jonka tikku-ukkojen tiedot lisääntyivät opetuskokeilun aikana ja miellekartoistakin löytyi hienoja pohdintoja ja huomioita muun muassa ongelmien tiedostamisesta teollistumisen myötä. *”Miellekartan tekeminen aineiston avulla auttoi näkemään hyvin, mitä osasin asiasta ennen ja jälkeen aineiston opiskelun.”*²⁷⁸ Opiskelijahan on ymmärtänyt opetuskokeiluni tarkoituksen rivien välistä ja saavuttanut syvällisen oppimisen! Toinen oivallinen pohdinta löytyi opiskelijalta, joka kyselylomakkeessaan ilmaisi oppivansa juuri tällä tavalla paremmin kuin kopioimalla opettajan antamia muistiinpanoja. *”..koska tuli uusia ja useampia näkökantoja joita itse piti mieltä ja ymmärsi siten enemmän kun älysi asioita + yhdisteli aikaisempaan.”*²⁷⁹ Opiskelijan vastaus on poikkeus myös verrattaessa Juha Vääntisen saamiin tuloksiin tutkimuksissaan lähdeoppimisesta. Vääntisen mukaan oppilaat käyttävät usein kysymyksen muodosta huolimatta vain yhtä lähdettä vastauksissaan kerrallaan, vaikka heillä olisi mahdollisuus verrata ja käyttää eri lähteitä yhtä aikaa.²⁸⁰

van den Berg toteaa tutkimuksessaan, että vaikka kriittinen ajattelu ja monipuolisten näkemysten huomioiminen menneisyydestä on kirjattuna opetussuunnitelmaan, voidaan kysyä, näkyvätkö ne opetuksen sisällöissä ja käytännön opetustyössä vai vallitsevatko kuvat

²⁷⁶ Opetuskokeilu 24.3.2009, opiskelija nro 10, kyselylomake.

²⁷⁷ Opetuskokeilu 24.3.2009, opiskelijat nro 11, 12, 17, 18, 20, 21, kyselylomake.

²⁷⁸ Opetuskokeilu 24.3.2009, opiskelija nro 5, kyselylomake.

²⁷⁹ Opetuskokeilu 24.3.2009, opiskelija nro 24, kyselylomake.

²⁸⁰ Vääntinen 2009, 173.

suurista kertomuksista niin kansallisessa kuin yleisessä historiassa.²⁸¹ Yläkoululaisten historiataitoja tutkivassa väitöskirjassaan Juha Vänttinen (2009) toteaa seuraavasti: ”Lähteisiin perustuvan historian oppimisen eräs tavoite on rohkaista oppilaita esittämään omia näkemyksiään historiasta. Oppimista voidaan perustella myös historian tiedonluonteen moniperspektiivisyyden tiedostamisella, mikä on laajemmin yhteydessä yksilön monikulttuurisen historiallisen identiteetin kehittymiseen.”²⁸² Historiatiedon oppimisen painoarvo ei vähene, vaikka oppimisprosessi muodostuukin eri tavalla. Tietojen ja taitojen sopiva sulattaminen on pohja oppilaan historian osaamiselle ja ymmärtämiselle.²⁸³ Toivon, että opetuskokeilun jälkeen useampi opiskelija on ymmärtänyt syvällisemmin historian opiskeluun liitettävän tiedonluonteen, muuttuvuuden ja moniperspektiivisyyden.

7. JOHTOPÄÄTÖKSET

Oppimiskäsitysten muuttuminen ja uuden opettajuuden muotoutuminen ovat vieneet oman aikansa ennen niiden juurtumista koulukulttuuriin. Suomessa 1980-luvulla vahvemmin liikkeelle lähtenyt ajatus opiskelijoista oman tietonsa rakentajina on muuttanut kouluopetusta konstruktivistisempaan suuntaan. Tutkimuskirjallisuudessa esiintyvä monipuolinen kritiikki osoittaa kuitenkin, että opettajan roolin muutos tiedon kaatajasta opiskelijoiden oman tiedonjäsenyyksen ohjaajaksi on vielä käynnissä. Iso-Britanniasta liikkeelle lähtenyt *New History* -suuntaus on tuonut muutoksia myös suomalaiseen historianopetukseen. Lähteiden käyttö oppitunneilla sekä historiatiedon muodostumisen luonteen pohtiminen ovat ainakin periaatteessa siirtyneet kouluopetukseen.

Aloittaessani tutkimukseni, minulla oli Mikkilä et al. (1999) tavoin alkuoletus siitä, että oppikirjojen kehityksessä ja ylipäättään opetuksessa olisi tapahtunut muutos konstruktivistisen oppimis- ja opetuskäsityksen nousun myötä. Historiatieto kehittyi uusien tutkimuksien myötä ja oppikirjojen kerrotaan muuttuvan sen mukana. Uuden historian muututtua vuosien myötä vain historiaksi ajattelin muutoksen näkyvän myös historian oppikirjoissa.

²⁸¹ van den Berg 2007, 287.

²⁸² Vänttinen 2009, tiivistelmä.

²⁸³ Vänttinen 2009, tiivistelmä.

Vuoden 1994 opetussuunnitelmassa kognitiivis-konstruktivistinen ajattelu on vahvasti läsnä, mutta samaa henkeä en havaitse tarkastelemassani tämän vuosikymmenen historian oppikirjassa. Vasta tutkimissani 2000-luvun oppikirjoissa esimerkiksi oppikirjan tehtävien kautta hahmottuu konstruktivistinen ajatus opiskelijasta oman tietomaailmansa jäsentäjänä ja tiedon muokkaajana. Syy-seuraus -suhteiden deduktiivis-kausallinen selitystapa ei ole kuitenkaan poistunut vielä 2000-luvun oppikirjoista ainakaan industrialismia käsiteltäessä, vaikka intentionaalinen ihmisen tarkoitusta kysyvä selittäminen onkin kenties lisääntynyt.

Tutkimani oppikirjat esittävät historiatietoa usein yksinkertaistetussa faktamuodossa. Uuden lukion historia 2b, 1980-luvun oppikirja, esittelee tutkijoiden erilaisia mielipiteitä industrialismin ajasta laajemmin kuin muut tarkastelemani oppikirjat. Tämä kertoo siitä, että uuden historian suuntaus ei ole 1980-luvun jälkeen merkittävästi lisännyt oppikirjojen avoimempaa keskustelua historian tutkimuksen kanssa. Historiatiedon rakentuminen ja tiedon alkuperän kertominen puuttuvat oppikirjoista tarkastelemaltani alueelta lähes kokonaan. Vain 1990-luvun kirjasta Kronos 1 löytyy luettelo historiakirjallisuudesta, joka sitoo oppikirjatekstit laajempaan intertekstuaaliseen kontekstiin. Iso-Britannian teollistumisen ajan lasten kuvaukset eivät oppikirjoissa juuri poikkea toisistaan. Uuden historian teemoista naiset sekä ympäristö ovat saaneet kaikissa muissa oppikirjoissa paitsi Uuden lukion historia 2b:ssä enemmän tilaa teksteissä kuin lapset.

Opetuskokeiluuni kriittisesti suhtautuneet opiskelijat olivat sitä mieltä, että he eivät oppineet kunnolla, koska eivät saaneet apua mistään. He myös kokivat oudoksi, että opettaja ei ”opettanut” tunnilla mitään, joten kaikki oppiminen jäi omien tulkintojen varaan. Nämä mielipiteet kertovat opiskelijoiden ylläpitävän vahvaa mielikuvaa opettajista tiedon jakajina. Osa opiskelijoista koki kuitenkin oppineensa opetuskokeilun aikana, vaikka tunti olikin heidän mielestään tylsä. Nämä opiskelijat eivät kuitenkaan haluaisi opiskella kaikkia tunteja itsenäisesti.

Suorien faktatietojen poiminen opetuskokeiluni monisteista heijastaa sitä, että opiskelijat ovat tottuneet keräämään tietoa pinnallisesti teksteistä kuitenkin analysoimatta niitä. Oma tiedonjäsentelyä ja omin sanoin kerrontaa vaativia tehtävätyyppejä tulisikin teettää opiskelijoilla enemmän, jotta historiallinen lukutaito kehittyisi. Oppikirjoissa historiatieto esitetään usein valmiina, eivätkä tekstit houkuttele opiskelijoita oman ajattelun kehittämiseen. Jotta opiskelijoiden tiedon konstruoinnin taso paranisi, olisi aineistopohjaisia tehtäviä

käytettävä oppitunneilla monipuolisesti. Historiatietoisuuden laajentuminen ja historiatiedon luonteen ymmärtäminen vahvistuisi erilaisten lähdeoppimisen tehtävien kautta.

Opiskelijoiden ennakkotiedot industrialismin ajan lapsista eivät olleet kovinkaan yksityiskohtaisia tai merkittävän laajoja. Työssäkäynti tehtaissa ja huonot työolosuhteet toistuivat monessa paperissa. Tiedonkonstruoinnin tasossa oli opiskelijoiden välillä suuria eroja. Toiset opiskelijoista olivat tyytyneet ottamaan lähes suoria lauseita tai sanontoja materiaaleista, kun osa opiskelijoista oli muodostanut miellekarttoihin sekä toiseen tikkuukkoon omia jäsentyneitä ajatuksiaan.

Suurin muutos opiskelijoiden tiedoissa oli se, että toisiin opiskelijoiden piirtämiin tikkuukkoihin ilmestyi maaseudulla työskenteleminen. Tämän maininnan oli poiminut lähes jokainen opiskelija. Osa opiskelijoista ei ollut linkittänyt tietoa mihinkään, vaan maaseudulla työskenteleminen ilmoitettiin tehdastyöskentelyn rinnalla. Tiedonkonstruointi oli jäänyt valitettavan monilla pintatasolle, vain tarkkojen faktojen esittämiseen, eivätkä opiskelijat lainkaan kyseenalaistaneet tietoja. Opiskelijat olivat huomanneet materiaalien tietojen ristiriitaisuuden, mutta he eivät oikeastaan tieneet, kuinka heidän olisi pitänyt ristiriitaisuuteen suhtautua. Tämä kertoo siitä, että opiskelijoille ei ole jäsentynyt ajatus historiatiedon muuttuvuudesta ja tutkijoiden erilaisten päätelmien monista ulottuvuuksista.

Opiskelijoiden palaute opetuskokeilusta jakautui. Joukossa oli opiskelijoita, jotka pitivät opetuskokeilutunnista (14) ja toisaalta opiskelijoita, jotka eivät ymmärtäneet opetuskokeilun tarkoitusta (4). Yhdeksän (9) opiskelijaa sijoittuu näiden ääripäiden välille, koska heidän palautteessaan esiintyvät molemmat puolet. Positiivisessa palautteessa korostui se, että opiskelijat pitivät tuntia vaihteluna muihin historian oppitunteihin. He kokivat oppineensa tunnilla juuri sen takia, että tekivät asiat itse, eivätkä vain kuunnelleet opettajan puhetta tai kopioineet muistiinpanoja vihkoon. Näiden opiskelijoiden mielestä itsenäinen työskentely sopii heille. Vaikka opiskelijat olivat pitäneet työskentelytavasta, huokui muutamasta paperista myös se, että opiskelijat eivät luottaneet täysin omiin taitoihinsa poimia oikeita asioita monisteista. Tämän takia he olisivat kaivanneet jonkinlaista tarkistusta tai keskustelua tunnin aiheesta. Historiassa tärkeät omien ajatusten perustelemisen ja oman tiedon rakentamisen taidot eivät ole näillä opiskelijoilla vielä kehittyneet.

Opetuskokeilun palautteessa korostui, että jokaisella opiskelijalla on persoonallinen oppimistyyli ja tämä tulisikin pyrkiä ottamaan huomioon opetuksessa. Jos olisin opetuskokeilussani ottanut huomioon monipuolisesti erilaiset oppijat, olisi kokeilun aikana pitänyt olla myös opettajajohtoista opetusta sekä tehtävien tarkistusta. Tämä ei kuitenkaan ollut tarkoituksenmukaista ajatellen opetuskokeiluani.

Uudet historiat ovat nostaneet historian moniperspektiivisyyden esille myös oppikirjoissa. Eteen nouseekin kysymys, mikä on historian kouluopetuksen tarkoitus? Historian oppikirjoissa ei ole mahdollista esittää kaikkea mahdollista historiaa, joten kirjoissa esitetään aina joidenkin näkemyksiä historiasta. Tämän takia oppikirjoissa tulisi esitellä enemmän historiaa tieteenalana sekä sitä, kuinka historiatiedot ovat oppikirjoihin päätyneet. Lähdekriittisyys ja aktiivinen oppiminen ovat tärkeitä taitoja opiskelijoilla myös muualla kuin koulumaailmassa. Onko kouluopetuksen pyrkimyksenä opettaa opiskelijoille suuria kertomuksia menneisyyden mahtimiehistä ja eksakteja tietoja historian tapahtumista; vai olisiko tärkeämpää antaa opiskelijoille erilaisia tarkastelukulmia, joiden avulla rakentaa omaa historiatietoisuuttaan vasten historian loputonta aiheiden virtaa?

LÄHTEET

PAINAMATTOMAT LÄHTEET

Opetuskokeilu 24.3.2009, Joensuun normaalikoulu. Materiaalit tutkimuksen tekijän hallussa.

- tikku-ukko I, tikku-ukko II
- miellekartta I, miellekartta II
- kyselylomake

PAINETUT LÄHTEET

Opetuskokeilussa käytetty kirjallisuus ja internet-materiaali:

Alnaes, Karsten 2006. Ihanteiden nousu. Euroopan historia 1800 - 1900. (suom. Heikki Eskelinen) Otava, Helsinki.

Dickens, Charles 1990 (alkuperäinen 1838) Oliver Twist. (suom. Maini Palosuo) Otava, Helsinki.

Heikkonen, Esko & Ojakoski, Matti & Väisänen, Jaakko 2002. Muutosten maailma 1&2. Ihminen, ympäristö ja kulttuuri. Eurooppalainen ihminen. WSOY, Jyväskylä.

Heywood, Colin 2001. A history of Childhood. Polity Press, Cambridge.

Häggman, Kai 1996. Johdatus perhehistoriaan. Helsingin yliopisto, Helsinki.

Kirby, Peter 2001. Child labour in Britain 1750 – 1870. Palgrave Macmillan, New York.

Reynolds, Fiona 2000. Key Stage 3 Classbook History.

Salmi, Hannu 2002. Vuosisadan lapset. 1800-luvun kulttuurihistoria. Turun yliopisto, Turku.

Utrio, Kaari 2000. Perhekirja. Eurooppalaisen perheen historia. Suuri suomalainen kirjakerho, Helsinki.

www.youtube.com: Oliver Twist English trailer (2:11), Oliver Twist BBC watch it high quality (2:06), Oliver! What you starin´ at? (2:02)

Opetussuunnitelmat

Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003. Opetushallitus, Helsinki. (verkkojulkaisu http://www.oph.fi/download/47345_lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2003.pdf)

Lukion opetussuunnitelman perusteet 1994. Opetushallitus, Helsinki.

Lukion opetussuunnitelman perusteet 1985. Kouluhallitus, Helsinki.

Oppikirjat

Arola, Pauli & Hongisto, Lasse & West, Pirjo 1995. Kronos 1. Ihminen, ympäristö ja kulttuuri (2. painos). Kirjayhtymä, Helsinki.

Heikkonen, Esko & Ojakoski, Matti & Väisänen, Jaakko 2002. Muutosten maailma 1&2. Ihminen, ympäristö ja kulttuuri. Eurooppalainen ihminen (6. painos). WSOY, Jyväskylä.

Lahtinen, Anu & Ripatti, Erika & Similä, Jouni & Ukkonen, Jari 2010. Lukion historia Linkki 1. Ihminen, ympäristö ja kulttuuri. WSOY pro, Helsinki.

Leimu, Erkki & Meeri, Pulkkinen & Olli, Vehviläinen 1985. Uuden lukion historia 2b (3. painos). WSOY, Porvoo.

TUTKIMUSKIRJALLISUUS

Ahonen, Sirkka 2002. Historiakulttuuri, historiallinen identiteetti ja historianopetus. Teoksessa Kohti tulevaa menneisyyttä. Historiallis-yhteiskunnallinen kasvatustieteellinen vuosikokous, toim. Löfström, Jan. PS-kustannus, Jyväskylä, 66–88.

Ahonen, Sirkka 1997. Historian suuret ja pienet kertomukset. Teoksessa Tiedeopetus kouluissa – Mitä tiede ja tieteellisyys merkitsevät, toim. Ahtee, Maija & Markkanen, Tapio. *Studia Paedagogica* (no. 13), Helsinki, 35–41.

Ahonen, Sirkka 1994a. Tiedonmuodostus historiassa ja yhteiskuntaopissa. Teoksessa Menneisyys, nykyisyys – tulevaisuuden perusta. Historia ja yhteiskuntaoppi, toim. Takala, Pentti. Opetushallitus, 7–11.

Ahonen, Sirkka 1994b. Painopistealueiden määrittäminen historian kurssien suunnittelussa. Teoksessa Menneisyys, nykyisyys - tulevaisuuden perusta. Historia ja yhteiskuntaoppi, toim. Takala, Pentti. Opetushallitus, 12–18.

Ahonen, Sirkka 1992. Koululainen historian tutkijana. Teoksessa Historia koulussa, toim. Castren, Matti .J & Ahonen, Sirkka & Arola, Pauli & Elio, Keijo & Pilli, Arja. Yliopistopaino, Helsinki, 75–121.

Ahonen, Sirkka 1989a. Miten historian oppikirjat selittävät historiaa? Teoksessa Historian päivät 1988, toim. Endén, Rauno. Historiallinen Arkisto 93. SHS, Helsinki, 19–30.

Ahonen, Sirkka 1989b. Lukeminen, kirjoittaminen, keskusteleminen. Teoksessa Lukion pedagogiikkaa, toim. Koskinen, Irina & Ahonen, Sirkka. Kirjayhtymä, Helsinki, 126–161.

Apajalahti, Martti 1994. Lukion pedagogisen kehittämisen linjoja. Teoksessa Lukion tila 1994, toim. Jakku-Sihvonen, Ritva & Blom, Heikki. Opetushallitus, Helsinki, 33–41.

Arola, Pauli 2002. Maailma muuttui – muuttuiko opetus? Teoksessa Kohti tulevaa menneisyyttä. Historiallis-yhteiskunnallinen kasvatus uudella vuosituuhannella, toim. Löfström, Jan. PS-kustannus, Jyväskylä, 10–34.

Arola, Pauli 1992. Historia – markkinoiden merkkituote. Kleio 4/1992, 19–21.

Aromaa, Vuokko et al. työryhmä 1994. Tavoitteiden tulkinta lukiossa Teoksessa Menneisyys, nykyisyys – tulevaisuuden perusta. Historia ja yhteiskuntaoppi, toim. Takala, Pentti. Opetushallitus, 33–43.

Castrén, Matti J. 1992. Historianopetus muuttuvassa yhteiskunnassa. Teoksessa Historia koulussa, toim. Castrén, J. Matti & Ahonen, Sirkka & Arola, Pauli & Elio, Keijo & Pilli, Arja. Yliopistopaino, Helsinki, 11–47.

Castrén, Matti J. 1989. Miten historiatietoutta nyky-yhteiskunnassa rakennetaan historianopetuksella? Teoksessa Historian päivät 1988, toim. Endén, Rauno. Historiallinen Arkisto 93. SHS, Helsinki, 39–65.

Elio, Keijo 1992. Mitä historian ainedidaktiikka on? Teoksessa Historia koulussa, toim. Castrén, J. Matti & Ahonen, Sirkka & Arola, Pauli & Elio, Keijo & Pilli, Arja. Yliopistopaino, Helsinki, 48–74.

Elio, Keijo 1989. Historian opetus Euroopassa: Opetuksen uusia haasteita. Teoksessa Historian päivät 1988, toim. Endén, Rauno. Historiallinen Arkisto 93. SHS, Helsinki, 39–46.

Elio, Keijo 1987. Saksan liittotasavallan ja Englannin historian opetuksen suuntaviivoja. Vertaileva tutkimus historiandidaktisista käytänteistä ja niiden teoriatausta. Tampereen opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A9/1987. Tampere.

Hayden, Terry & Arthur, James & Hunt, Martin 2003. Learning to Teach History in the Secondary School. A Companion to School Experience (Second edition). RoutledgeFalmer.

Heinonen, Juha-Pekka 2005. Opetussuunnitelmat vai oppimateriaalit. Peruskoulun opettajien käsityksiä opetussuunnitelmien ja oppimateriaalien merkityksestä opetuksessa. Helsingin yliopiston soveltavan kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 257, Helsinki.

Hietala, Marjatta 1982. Maailmankuva historian oppikirjoissa. Unescon kansainvälisyyskasvatussuositusten toteutuminen suomalaisissa lukion historian oppikirjoissa. Helsingin yliopiston historian laitoksen julkaisuja N:o 9.

Hirsjärvi, Sirkka 1997. Kasvatusta koskevia peruskäsitteitä. Teoksessa Johdatus kasvatustieteeseen (4-5. painos), toim. Hirsjärvi, Sirkka & Huttunen, Jouko. WSOY, Juva, 31–44.

Husbands, Chris 1998. What is history teaching? Language, ideas and meaning in learning about the past (Reprintet). Open University Press.

Husbands, Chris & Kitson, Alison & Pendry, Anna 2003. Understanding History Teaching. Teaching and Learning About the Past in Secondary Schools. Open University Press.

Julkunen Marja-Liisa & Haring, Päivi 2002 Tekstistä oppimaan oppiminen. Teoksessa Opetus, oppiminen, vuorovaikutus (2. uusittu painos), toim. Julkunen, Marja-Liisa. WSOY, Vantaa, 81–96.

Julkunen Marja-Liisa 1989. Oppikirja käsitteiden opettajana. Joensuun yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia N:o 23, Joensuu.

Julkunen, Marja-Liisa 1988. Oppikirja tekstianalyysin kohteena. Joensuun yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia N:o 21, Joensuu.

Jyrhämä, Riitta 2004. Sisällön erittelyn mahdollisuuksia. Taulukkolaskentaohjelma analysoinnin apuna. Teoksessa Opetuksen tutkimuksen monet menetelmät, toim. Kansanen, Pentti & Uusikylä, Kari. PS-kustannus, Jyväskylä, 223–237.

Karvonen, Pirjo 1995. Oppikirjateksti toimintana. SKS, Helsinki.

Kemppinen, Lauri 2009. Tarinat historiallisen päättelyn virittelijänä. Teoksessa Monialainen opettajuus. Kasvatuksellisia näkökulmia oppiaineisiin ja aihekokonaisuuksiin, toim. Rönkkö, Marja-Leena & Lepistö, Jaana & Kullas, Sampsa. Turun yliopisto, Rauman opettajankoulutuslaitos, 140–171.

Kolb, David A. 1984. *Experiential Learning. Experience as the Source of Learning and Development*. Prentice-Hall, Inc, New Jersey.

Lee, Peter & Rosalyn, Ashby 2000. Progression in Historical Understanding Among Children Aged 7 - 14. Teoksessa *Knowing, Teaching & Learning History. National and International Perspectives*, toim. Stearns P. & Seixas P. & Wineburg S.. New York University Press, New York, 195–223.

Lehikoinen, Anja 2004. Osallistuva kansalaisuus historian opetuksen haasteena. Teoksessa *Osaava opettaja. Keskustelua 2000-luvun opettajankoulutuksen ydinaineuksesta*, toim. Atjonen, Päivi & Väisänen, Pertti. Joensuun yliopistopaino, Joensuu, 209–221.

Leino, Anna-Liisa & Leino, Jarkko 1990. *Oppimistyyli. Teoriaa ja käytäntöä*. Kirjayhtymä, Helsinki.

Mehtäläinen, Jouko (toim.) 1992. *Tiedollinen kasvatus ja ajattelun kehittäminen. Formaalin tavoitteisto ja sen käyttö opetuksessa*. Opetushallitus VAPK-kustannus, Helsinki.

Mikkilä-Erdmann, M. & Olkinuora, E. & Mattila, E. 1999. Muuttuneet käsitykset oppimisesta ja opettamisesta – haaste oppikirjoille. *Kasvatus* 5/1999. Jyväskylä, 436–449.

Mikkilä, Mirjamaija & Olkinuora, Erkki 1995a. Miksi oppimateriaalitutkimusta? Teoksessa *Oppikirjat ja oppiminen*, toim. Mikkilä, Mirjamaija & Olkinuora, Erkki. Oppimiskeskuksen julkaisuja 4, Pallosalama Oy Turku, 1–11.

Mikkilä, Mirjamaija & Olkinuora, Erkki 1995b. Tapaustutkimuksia toisluokkalaisten käsityksistä veden kierrosta luonnossa (osatutkimus II). Teoksessa *Oppikirjat ja oppiminen*, toim. Mikkilä, Mirjamaija & Olkinuora, Erkki. Oppimiskeskuksen julkaisuja 4, Pallosalama Oy Turku, 19–31.

Mikkilä, Mirjamaija & Olkinuora, Erkki 1995c. Kohti uutta oppikirjakonseptiota - Johtopäätöksiä oppikirjamateriaaliprojektin eri osatutkimusten pohjalta. Teoksessa Oppikirjat ja oppiminen, toim. Mikkilä, Mirjamaija & Olkinuora, Erkki. Oppimiskeskuksen julkaisu 4, Pallosalama Oy Turku, 100–103.

Mikkilä M. & Olkinuora E. & Laaksonen E. 1995. Opettajat, oppilaat ja oppimateriaali: Oppikirjasidonnaisuudesta oppimateriaalin kriittiseksi käyttäjäksi (osatutkimus VI). Teoksessa Oppikirjat ja oppiminen, toim. Mikkilä, Mirjamaija & Olkinuora, Erkki. Oppimiskeskuksen julkaisu 4, Pallosalama Oy Turku, 83–99.

Nieminen, Marjo 2003. `Uusien historioiden` avaamia näkökulmia kasvatushistoriaan. Teoksessa Koulu ja kansalaisyhteiskunta historiallisessa perspektiivissä, toim Rantala, Jukka. Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskuksen tutkimuksia 1. Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskus, Helsinki, 14–30.

Olkinuora E. & Alanen K. & Mikkilä M. & Laaksonen E. 1995. Tapaustutkimus: Työkirjatehtävät ja erilaiset oppijat (osatutkimus III). Teoksessa Oppikirjat ja oppiminen, toim. Mikkilä, Mirjamaija & Olkinuora, Erkki. Oppimiskeskuksen julkaisu 4, Pallosalama Oy Turku, 32–51.

Pilli, Arja 1992. Historian oppiminen ja ymmärtäminen. Teoksessa Historia koulussa, toim. Castren, Matti. J & Ahonen, Sirkka & Arola, Pauli & Elio, Keijo & Pilli, Arja. Yliopistopaino, Helsinki, 122–162.

Pilli, Arja 1988. Historiatiedon ja historian ymmärtämisen luonne ja lapsen tapa ymmärtää historiaa. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta julkaisusarja A:124. Turun yliopisto, Turku.

Pulma, Panu 1989. Uusi sukupolvi – uusi historia? Teoksessa Historian päivät 1988, toim. Endén, Rauno. Historiallinen Arkisto 93. SHS, Helsinki, 81–88.

Puolimatka, Tapio 2002. Opetuksen teoria. Konstruktivismista realismiin. Tammi, Vammala.

Rantala, Jukka 2005. Historiallinen ajattelu opetuksen osana. Teoksessa *Miten opetan historiaa?*, toim. Rantala, Jukka. WSOY, Helsinki, 4–6.

Rantala, Jukka 2004. Sirkka Ahonen, humanisti ja pedagogi. Teoksessa *Esseitä historiallisyyhteiskunnallisesta kasvatuksesta 2. Historiallis-yhteiskunnallisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskuksen tutkimuksia*, toim. Löfström Jan & Rantala, Jukka & Salminen, Jari. Historiallis- yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskus, Helsinki, 9–16.

Rantala, Jukka 1996. *Historian taidot*. Weilin + Göös, Espoo.

Rantala, Jukka 1993. Sisältöjen taitojen tarkastelu. Miten dokumenttiopetuksen käy opetussuunnitelmamyllerryksessä? *Kleio* 3/1993, 33–36.

Rantanen, Enni 2007. Kulttuurien kohtaaminen lukion historian oppikirjoissa. Pro gradu - tutkielma, Joensuun yliopiston historian oppiaineryhmä.

Rauste-von Wright, Maijaliisa 1997. *Opettaja tienhaarassa, konstruktivismia käytännössä*. Ps- viestintä oy.

Rauste-von Wright, Maijaliisa & von Wright, Johan & Soini, Tiina 2003. *Oppiminen ja koulutus* (9. uudistettu painos). WSOY, Helsinki.

Rautio, Veli-Matti 2004. Jatkuuko kriisi lukion historian opetuksessa. *Historiallinen Aikakauskirja* 4/2004, 528–536.

Rusanen, Sirpa-Leena 1994. Historian ja yhteiskuntaopin opetus koulun päämäärän ja arvoperustan toteuttajana peruskoulun yläasteella. Teoksessa *Menneisyys, nykyisyys - tulevaisuuden perusta. Historia ja yhteiskuntaoppi*, toim. Takala, Pentti. Opetushallitus, 19–22.

Saariluoma, Liisa 2000. Historianopetusta lisää kouluihin! *Historiallinen Aikakauskirja* 2/2000, 158–160.

Sormunen, Kari 2004. Seitsemäsluokkalaisten episteemiset näkemykset luonnontieteiden opiskelun yhteydessä. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 95. Joensuun yliopisto, Joensuu.

Säljö, Roger 2004. Oppimiskäytännöt. Sosiokulttuurinen näkökulma (2.painos). WSOY, Juva.

Torsti, Pilvi 2004. Bosnialaisnuoret ja historia. Teoksessa Esseitä historiallis-yhteiskunnallisesta kasvatuksesta 2. Historiallis-yhteiskunnallisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskuksen tutkimuksia, toim. Löfström, Jan & Rantala, Jukka & Salminen, Jari. Historiallis- yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskus, Helsinki, 187–206.

Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli 2004. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi (1-3. painos). Tammi, Helsinki.

Tynjälä, Päivi 2000. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita (1-2. painos). Tammi, Tampere.

Uusikylä, Kari & Atjonen, Päivi 2005. Didaktiikan perusteet (3. painos). WSOY, Helsinki.

van den Berg, Marko 2007. Yksi historia monimutkaistuvassa maailmassa. Historian olemus ja historian suuret kertomukset luokanopettajaopiskelijoiden historiatietoisuudessa. Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskuksen tutkimuksia 9. Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskus, Helsinki.

Virta, Arja 2008. Kenen historiaa monikulttuurisessa koulussa. Suomen kasvatustieteellinen seura, Turku.

Virta, Arja 2005. Kuva historian oppimisen lähteenä. Teoksessa Miten opetan historiaa?, toim. Rantala, Jukka. WSOY, Helsinki, 66–80.

Virta, Arja 2004. Historian lukemisen ja ymmärtämisen taito. Teoksessa Kasvatuksen maisemista, toim. Enkenberg, Jorma & Kentz, Maj-Britt. Joensuun yliopistopaino, Joensuu, 33–43.

Virta, Arja 2002. Kohti aktiivista ja tutkivaa historian ja yhteiskuntatiedon oppimista. Lähtökohdat puntarissa. Teoksessa Kohti tulevaa menneisyyttä. Historiallis-yhteiskunnallinen kasvatus uudella vuosituhannella, toim. Löfström, Jan. PS-kustannus, Jyväskylä, 35–65.

Virta, Arja 1999. Opettajaksi opiskelevan käsitys historiasta. Teoksessa Kohtaamisia opettajankoulutuksessa. Näkökulmia opiskelijan ajatteluun ja koulutuksen kehittämiseen, toim. Virta, Arja. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta julkaisusarja B:63. Turun opettajankoulutuslaitos, Turku.

Virta, Arja 1998. Pedagogiikkaa ja etujen vartiointia. Historian ja yhteiskuntaopin opettajien liitto HYOL r.y. 1948 - 1998. HYOL, Kajaani.

Väisänen, Jaakko 2005. Murros oppikirjojen teksteissä vai niiden taustalla? 1960- ja 1990-luvun historian oppikirjat kriittisen diskurssianalyysin silmin. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 107. Joensuu.

Vänttinen, Juha 2009. Saako historiasta selvää? Monikulttuuriset yläkoululaiset historian lähteillä. Historian taidot motiivien, seurauksien, historian tulkintojen ja lähteiden luotettavuuden arvioinneissa. Turun yliopiston julkaisuja C289. Turun yliopisto, Turku.

INTERNET

Joensuun normaalikoulun opetussuunnitelma
<http://jnor.joensuu.fi:81/lukio/ops.htm> Luettu 19.4.2009.

Rantala, Jukka 2010. Taitopainotteinen historianopetus puntarissa. Nettilehti Kasvatus ja aika. kasvatuksen historiallis-yhteiskunnallinen julkaisu
http://www.kasvatus-ja-aika.fi/site/?lan=1&page_id=255 Luettu 20.4.2010.

LIITE I: TUNTISUUNNITELMA

Tunnin jaksot			Työtapa ja oppimateriaali
n. 5 min	Opetuskokeiluni ja itseni esittely		
n. 5 - 10 min	Iso-Britannian teollistumisen ajan työväenlapset		Tikku-ukon piirtäminen, jonka ympärille opiskelijat kirjoittavat mielikuviaan.
n. 5 min	Oliver Twist -sarjan tai elokuvan pätkän katsominen	Pätkän tarkoituksena on herätellä opiskelijoiden ajatuksia	www.youtube.com Oliver Twist English trailer (2:11) Oliver Twist BBC watch in high quality (2:06)
n. 15 - 20 min	Kuvien ja tekstin avulla teollistumiseen (lapsiin) liittyvien asioiden poiminta miellekarttaan	Opiskelijat konstruoivat tietoja	Miellekartan piirtäminen paperille. Opiskelijoilla ei ole pohjana kuin keskimäinen sana ”Teollistumisen ajan lapsi Iso-Britanniassa”
n 5 min	Oliver Twist -sarjan tai elokuvan pätkän katsominen		www.youtube.com : Oliver! What you starin´ at? (2:02)
n. 5 min	Child labour in Britain 1750-1870 -teoksen esittely		Power point

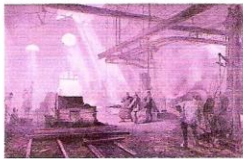
n. 15 min	Miellekartan täydentäminen uuden monisteen avulla	Monisteen on tarkoitus herättää opiskelijoissa ristiriitaisia tunteita, jotka toivon heidän piirtävän miellekarttaansa	Moniste, jonka avulla opiskelijat tekevät lisäksi miellekarttaan eri värisellä kynällä
n. 5 - 10 min	Tikku-ukko	Toivon, että tuntien aikana opiskelijoille on herännyt kriittisiä ajatuksia heidän ensimmäisestä tikku-ukostaan. Viimeisen tehtävän tarkoituksena onkin että opiskelijat konstruoivat vielä kerran tietojaan.	Tikku-ukon piirtäminen uudelleen paperin toiselle puolelle
n. 10 min	Kyselylomake	Kyselylomakkeen avulla haluan vielä selventää muutamia ajatuksia opiskelijoilta, jotta aineiston tulkitseminen helpottuisi	

LIITE II: TYÖSKENTELYOHJEET, POWERPOINT-ESITYS

Industrialismi

1700-1800-luvuilla

Iso-Britannian työväestön lapset



Iso-Britannian työväenlapset

- Piirrä tikku-ukko/tikkuakka (tai lapsi)
 - Kirjoita sen ympärille avainsanoilla tai lyhyillä lauseilla mitä sinulle tulee mieleen teollistumisen ajan työväenlapsista
 - (..työssäkäynti – koulunkäynti, asuminen, pukeutuminen tms...)
- MUISTA LAITTA A PAPERIN REUNAAN OMA MERKKISI!



MIELLEKARTTA

- Piirrä monisteessa olevien kuvien ja tekstien avulla miellekartta (voit käyttää myös Oliver Twistia)
- Muista oma merkki paperin kulmaan!
- Keskelle voit kirjoittaa "Teollistumisen ajan työläislapsi Iso-Britanniassa"
- Aikaa n. 20 minuuttia

MIELLEKARTAN TÄYDENTÄMINEN

- Täydennä/muokkaa miellekarttaasi ERI VÄRISELLÄ KYNÄLLÄ uuden monisteen pohjalta (tai paperin toiselle puolelle, jotta huomaan mitkä ovat uusia asioita)
- Älä kuitenkaan pyyhi mitään pois, vaan jos haluat muokata, vedä ruksit vanhan tekstin yli
- Aikaa noin 20 minuuttia

TIKKU-UKKO/-AKKA

- Piirrä paperin toiselle puolelle uusi tikku-ukko/-akka (lapsi)
- Kirjoita sen ympärille avainsanoilla tai lyhyillä lauseilla mitä sinulle tulee mieleen teollistumisen ajan työväenlapsista

Kyselylomake

- Vastaathan huolella vielä kyselylomakkeeseen!
- Kiitos osallistumisestasi! 😊

(Laitathan paperisi siististi klemmarilla kiinni toisiinsa)

LIITE III: TEHTÄVÄMONISTE I



CHURCH LANE, BLOOMSBURY

S. 50-51

Charles Dickens: Oliver Twist (1838)

"Likaisempaa ja kurjempaa paikkaa hän (Oliver) ei ollut koskaan nähnyt. Katu oli hyvin kapea ja lokainen ja ilma täynnä pilaantuneita tuoksuja. Taloissa oli paljon pieniä kaappoja, mutta ainoa tavara jota oli kaupan, näytti olevan lapsilauumat, jotka niinkin myöhään yöllä kulkivat ovissa edestakaisin tai huusivat sisällä. Ainoat liikkeet, jotka näytivät kukoistavan yleisen kurjuuden keskellä, olivat kapakat, joista kuului tappelun melua ja irlantilaisen kirokuksia. Siellä täällä portukäyävissä ja pihoilta oli juopuneita miehiä ja naisia, jotka kirjaimellisesti kieniskelivät loassa, ja ovisia livahitelti epäilyttävää nakköistä hahmoja, joilla ilmeisesti oli paha mielessä."

KUVAUS ELÄMÄSTÄ LONTOOSSA

"Meidät johdattiin pienelle sisäpihalle, jonne aurinko ei koskaan paistanut. Ohitimme seuraavaksi löyhkäävän avoimen viemärin. Kirikkaassa valossa vesi muistutti väriltään vahvaa teetä. Se oli pikemminkin vetistä mutaa kuin mutaista vettä. Silti mielellään kerrottiin, että se oli vettä, jota paikalliset ihmisparat käyttivät juomavetenään. Katsoimme kauhuissamme lammikkoa, jonne laskuajat ja viemärit tyhjentävät saastansa. Kuulimme, että lapset käyvät lätköksä myös uimassa."

(Henry Mayhew. *Lontoon asukkaiden elämästä*, 1861)

Rikkaan palatsi, kurjan katu
1800-luvun Lontoon rikkaiden palatsit kirkkain kaasuvaloihin, pelimeiniin ja pyykkimiehin rinnastuivat kurjien kaluun, kauriin ja kuroille. Kulkijain ja kulkijain luksuun tunnus, ruokkamatonin laualumoinin ja ikkunaisia tirkastelevin iloyttöihin. Jos vrtäisoön palatsia oli vaikea mieltää kodiksi, vielä mahdollisempaa oli pitää kolina iikataita katuja.

Valtaavan maallisuuden seurauksena suurkaupungissa oli määrätön määrä asumatonomia ihmisiä. Avaruutta oli määrittönnä vuokrata ja tullaikot yömajoja. Jonne ihmiset pääsivät nukkumaan pientä maksua vastaan. Niissä asui myös verkkoaukusoivaita, joiden palkka ei riittänyt asumisen vuokraamiseen. Yömaajoissa oli soilaallinen kuri. Erään nukkumaan käymälä oli peseydyttävä. Asuivat vastusta peseyrymistä kynnillä vedellä. Tila oli käyväty mahdollisimman toinokasasi. Asuivat nukuvat päälyyryntäisessä puuallitsein yläsäätä ohuen peiton alla. Toi täyryä nukkuisin koudi. Yömaajot nim että raennuttuneita in äänin kusestin koudi. Yömaajot on nukkuisiin ja kusestin koudi. Yömaajot on nukkuisiin ja kusestin koudi. Yömaajot on nukkuisiin ja kusestin koudi. Yömaajot on nukkuisiin ja kusestin koudi.

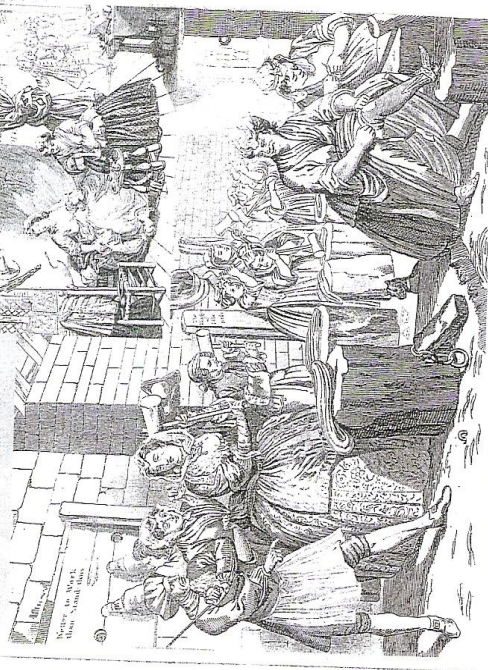
UTRO S. 330

Lontoisia lapsia. Tuulimaton vahokveija ikäsi vuonna 1872 indkerialsimin keltöihin kuuluneen Lontoon katalapsia. Kuva: Victoria and Albert Museum, Lontoo.



Iloityön ura

1700-luvun Lontoo oli Euroopan nopeimmin kasvava kaupunki. Kukaan ei voinut enää seimiä väkensä maaseudulta. Suuri osa väestöstä asui maayöläisten yhtiöissä, jotka saapuivat suurkaupunkiin yksin, tuntematta ketään, ilman tietoa asunnosta tai palveluspaikasta. Nuori nainen oli ystävällisen, turvallisentuntuisen parittajan illoppo nimi kenen ensimmäinen kuva näytellä. Ammatin vaarallisuus ja kukaan ei voinut enää seimiä ja väkivaltaa. Kipusta, keuhkotautidistästä. Viranomaisien sävellytyksiä jatkettiin puhdistivat väliä kaupungin portoitista jatkettiin asiakkaita. Naiset vietiin kurtusnuomeeseen vaikkapa huovuttamaan villaa. Sattumanvaraiset vaimenpiteet eivät vaikuttaneet vähäkään. Naisen kymmentuntainen porttoarmeijan ja kaikkien asiakkaitaan. William Hogarth: Iloityön kehitys I, II, IV, 1751.



UTRIO S 230

Köyhyys

Riippuvaiset köyhyytensä sai naiset ja lapset joutamaan rucantähtäisiä rikkaiden talojen ja klubien kelliön ovelle. Monet uskonnolliset järjestöt tarjosivat päivittäin suurkaupungissa tuhansia aterioita ihmisille. Käytettyjen tavaroiden kaupustelu - nykyään sanottaisiin kirppuri - oli viimeinen vaihtoehto onnettomille perheille, joiden väkijä lapset herjäsivät saaneet työtä. Ään seppä kolme ilmanui näkökulmista. Tästä oli melkein mahdoton päästä ylöspäin ellei perheen isä saanut työtä postakin. Tyttäriä odotti prostituutio, polkka usein rikollisuus.

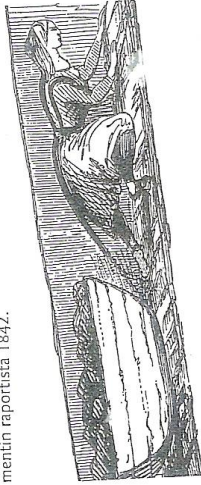
UTRIO S 369

KUVAUS KEHÄÄMÖN TYTÖSTÄ

"Katsoin hänen hartioitaan ja kysyin mikä hirtä vaivasi. Tyttäreni kertoi, että työnjohtaja oli antanut hänelle remmistä. Hän pyysi etten puutu asiaan tai hän saa potkut. Työnjohtaja oli kurittanut häntä koska tyttärenti ei ollut tehnyt pyydettyä työtä heti. Hänen selkänsä oli hakattu hytteleiksi ja jäljet näkyvät vielä kahden viikon päästi

(Isori-Britannian parlamentin raportti. 1830-31)

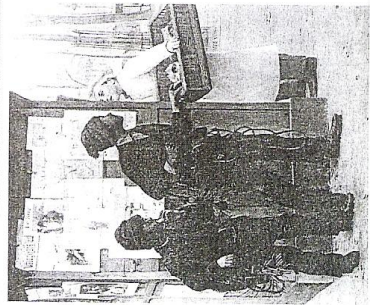
Lähde 6 Nuori tyttö vetämässä hiilikäärjyä kaivoskäytävässä. Kuva Parlamentin raportista 1842.



UTRIO S 346-347

"Pieni nokkipolka vaaan, uupottavaan katsoa, yhtiös yrittää, katsole hän kirjettä." Pieni nokkipolka laulu kertoi iloisesti nuohoojan työstä kortteilla katontarjalla. Todellisuuksessa nokkipolken työ piteentyyneissä, sanovissa hormeissa oli raskasta ja hengenvaarallista. Pikkupolkea käyettiin nuohouksessa, koska he mahtuivat antaisin hormoneihin. 5-6-vuotiaat pojat olivat käytännössä mestarin orjat. Pikkupolkesta oli myös pikkiä, mutta on sällömmätoman paljon helpommat. Englannissa herättivät säällä 1800-luvun puolivälissä raportit lasten kaivosystöstä. Lapset työskentelivät kaivosissa kaikkialla muualtakin Euroopassa. Kaivosyössä paivat olivat usein lyhyemmät kuin aikuisilla. Työ oli raskaampaa, ja siinä oli enemmän vaivaa joka kerran, kun heidät laskettiin syvään maahan syvyyseen muustaan kullun. He pelkäsivät ekymistä opotettiin pimeisiin käytäviin. Heidän oli pommiteltava sietämättömästi valaistavain hiilikäärjyä esimiehenä puskaa pelätien. Lasten kaivosyötä pidettiin äärimmäisen esimerkkinä kapitalistisen perheen Sitten. Suuri määrä lasten kaivosyöihin, kun uudistajat syysivät lamottavat lehdet, kunnallisten ihmisten eteen niin, etteivät nämä voineet asiaa enää välittää.

UTRIO S 346



UTRIO S 377 Työläislapset

Hanvalla kaupunkilaisella työläisillä oli vaaan maksaa rohtajalle. Jos vanhempiä sisaruksia ei ollut, äidin oli pakko ottaa lapsi mukaan työhön, ja se, että työnantaja pönkeläiset olivat pönkeläiset olivat pönkeläiset vuotensa pesästä, leipomosta, ompelimoista, tekstiilimurakluureissa. Työpaikka oli heille tavallaan tuttu, kun he muuttamaan vuotta siinä työssä. Nurppuolajien työssä työskentelevät pikkupojat eivät aikalaisten käsityksen mukaan olleet sääliittävänsä isäntäjä olemia. Päiväsi- lön, yhteisistä, vanhempien, jopa lapset itse olivat työpajissa. Näin heillä voivat ansaita elantonsa ja auttaa perheitään sen sijaan, että kuluvat kerjäläislaumoissa tai kuolivat nälkään. Törmäntulon määrittäminen ihmäläistä ei juuri ollut välttämätöntä. Lasten työ oli välttämätöntä. Työpajivat olivat lönkötömmä, ahtaita ja epäoluisia keuhkotautien pesiä. Yhteistä työpajikka saatiin heidän kauriensa tuota usein mukana oli sisaruk- sia. Sitten jonkinlainen tultuus ja turvallisuus kuului raskaseenkin työhön.

Lasten työssä on ollut välttämätöntä



UTRIO S 396

LIITE IV: TEHTÄVÄMONISTE II

Moniste II (suomennokset opetuskokeilun tekijän omia)

”Often, however, families could not earn enough to live on without their children working from the age of four or five. Not that this was anything new; children had always worked on the farms and in home workshops. What was new was the factory discipline, the long hours and strict rules.”

(Yleensä perheet eivät kuitenkaan pystyneet ansaitsemaan tarpeeksi rahaa ilman, että heidän lapsensa aloittivat työnteon neljän-viiden vuoden ikäisinä. Tässä ei kuitenkaan ollut mitään uutta; lapset ovat aina työskennelleet maatiloilla ja kodin työpajoilla. Uutta oli tehtaan työjärjestys, pitkät päivät sekä tiukka kuri.) Reynoldson, Fiona: Key Stage 3 Classbook History s. 156 (2000)

”The children being well fed, clothed and lodged, looked fresh; yet their limbs were very generally deformed, their growth stunted and they made slow progress in even learning the alphabet.”

(Lapset näyttävät virkeiltä, koska heidät on ruokittu ja puettu hyvin ja heillä on hyvät asumisolot; mutta heidän raajansa ovat erittäin usein epämuodostuneita, he ovat kitukasvuisia ja he oppivat lukemaan hitaasti.) Robert Owenin raportti vuodelta 1816 tehtaasta, jossa lapset tekivät yli 11,5 puolen tunnin työpäiviä. Reynoldson, Fiona: Key Stage 3 Classbook History s. 156 (2000)

”Teollistuminen ei myöskään hajottanut koteja värväämällä nuoria tyttöjä ja poikia tehdastyöhön. Päinvastoin agraarisessa yhteisössä nuoret joutuivat useimmin ja varhemmin lähtemään kodeistaan piioiksi ja rengeiksi. Tehdastyöhön osallistuvat lapset sen sijaan jatkoivat yleensä asumistaan kotona ja toivat ansionsa kodin yhteiseen talouteen.” Häggman, Kai Johdatus perhehistoriaan s. 42 (1996)

Kun maatalousyhteiskunnassa keskeinen sosiaalinen yksikkö oli suku, kaupunkilaisessa kulttuurissa perheen käsite muuttui tärkeämmäksi. Kai Häggman on kutsunut 1800-lukua perheen vuosisadaksi: ydinperhe syntyi siinä mielessä kun se on tunnettu myös 1900-luvulla.

Toisaalta teollisessa yhteiskunnan perheiden elämäntyyliä jakautuivat sosiaalisen viiteryhmän mukaisesti. Työläisperheisen elämäntapa erottui voimakkaasti porvariston elämäntavasta. Salmi, Hannu Vuosisadan lapset 1800-luvun kulttuurihistoria s. 84 (2002)

”As late as the nineteenth century, the majority of children in the West were encouraged to begin supporting themselves at an early stage. The age of 7 was an informal turning point when the offspring of peasants and craftsmen were generally expected to start helping their parents with little task around the home, the farm or the workshop. - - This is not to say they were treated as miniature adults, but they were expected to grow up fast.” (*Vielä 1800-luvun lopulla suurinta osaa länsimaiden lapsista kannustettiin aloittamaan itsensä elättäminen jo nuoresta lähtien. Seitsemän vuoden ikä oli epävirallinen käänkökohta, jolloin talonpoikien ja ammatinharjoittajien lasten odotettiin alkavan auttamaan vanhempiaan pienissä tehtävissä kotona, tilalla tai työpajassa. - - Heidä ei kohdeltu pienoiskokoisina aikuisina, mutta heidän odotettiin kasvavan nopeasti.*)

Heywood, Colin A history of Childhood s.37 (2001)

”Not surprisingly, perhaps, the historical literature remains skewed towards industrial and urban child labour, and towards Britain and other nations that industrialized early.” (*Ei ole kenties yllättävää, että historiankirjoitus edelleen keskittyy - kenties väärityneestikin - teollisuudessa ja kaupungeissa työskennelleisiin lapsiin sekä Iso-Britanniaan ja muihin aikaisin teollistuneisiin maihin.*) Heywood, Colin A history of Childhood s.122 (2001)

”A report by the Children’s Employment Commission in 1866 discovered that approximately half of the gang members in the eastern counties were between 6 and 18 years of age, and they might work from 5 a.m. to 7 p.m.. ”(*Lapsityökomission raportissa 1866 selviää, että itäisissä maakunnissa noin puolet työporukoiden jäsenistä olivat iältään 6-18 vuotiaita ja he työskentelivät aamuviidestä iltaseitsemään.*) Heywood, Colin A history of Childhood s.124 (2001)

”Most historians would also accept that industrialization generally brought a more intensive work regime for child workers in certain occupations. Children working in, say, cotton mills and urban ‘sweatshops’ were everywhere a minority, but they faced more regular employment through the year, longer hours and a more sustained level of effort than their peers.” (*Useimmat historioitsijoista ovat sitä mieltä, että teollistuminen yleisesti ottaen teki joidenkin ammattien lasten työskentelystä intensiivisempää. Puuvillatehtaiden ja kaupunkien ”hikipajojen” (raskasta työntekoa erittäin alhaisella palkalla) lapsityöläiset eivät olleet missään enemmistönä, mutta he työskentelivät säännöllisemmin läpi vuoden, suuremmilla työtunneilla ja joutuivat ponnistelemaan enemmän kuin ikätoverinsa.*) Heywood, Colin A history of Childhood s.129 (2001)

”Children were also more likely to be working if the head of the household was unskilled or if they lived in a family headed by a lone parent. This was especially the case where the head of household was female.” (*Lasten työskentely oli yleisempää silloin, kun kotitalouden pää ei omannut ammattitaitoa tai kun lapset asuivat yhden vanhemman kanssa ja erityisesti silloin, kun perheen pää oli nainen.*) Kirby, Peter Child labour in Britain 1750 - 1870 s.28 (2003)

”Juuri lapsityövoiman säälimätön käyttö niin tehtaissa kuin kaivoksissa oli industrialismin alkuajan räikeimpiä epäkohtia. Lapsilta saatettiin vaatia yli kaksitoistatuntisia työpäiviä, toiset nukkuivat tehdassaleissa, toiset tehtaiden parakeissa. Huutolaislapsia myytiin tehtailijoille työvoimaksi ja ahtaissa kaivoskuiluissa lapset pantiin vetämään kaivosvaunuja. Vuonna 1833 Englannissa lopulta kiellettiin alle 13-vuotiailta yli yhdeksän tunnin työpäivät. Toisaalta on muistettava, että naisten ja lasten työtä tuskin käytettiin väärin enemmän kuin ennen teollistumista. Nyt ongelmat ensimmäistä kertaa tiedostettiin.” Alnaes, Karsten Ihanteiden nousu Euroopan historia 1800-1900 (2006)

”In spite of the rising urban industrial populations, most children between 1750 and 1870 lived and worked in rural or semi-rural districts.” (*Huolimatta kaupunkien kasvavasta teollisuusväestöstä, vuosien 1750-1870 välillä suurin osa lapsista asui maaseudulla tai maaseutumaisilla alueilla.*) Kirby, Peter Child labour in Britain 1750 - 1870 s.55 (2003)

”However it is important not to overestimate the significance of large factories and mines to the national child labour market because even at the high point of the classic Industrial Revolution, the new industries employed comparatively small numbers of children in a national context. The number of boys occupied in coal and cotton combined in 1841 was estimated by the census at around 86 000 compared with 187 000 in agriculture and domestic service. The factory did not become common place until the late nineteenth century, by which time child employment had fallen to very low levels.” (*On tärkeää, ettei yliarvioida suurten tehtaiden ja kaivosten merkitystä valtakunnallisilla lasten työmarkkinoilla. Edes teollisen vallankumouksen ollessa korkeimmillaan uusi teollisuus työllisti verrattain vähän lapsia valtakunnallisella tasolla. Poikien määrä hiili- ja puuvillateollisuudessa vuoden 1841 väestölaskennan mukaan oli suunnilleen 86 000, kun taas maatalous- ja kotitaloustyössä poikia oli 187 000. Tehtaat yleistyivät 1800-luvun lopulla, jolloin taas lapsityövoima oli vähentynyt merkittävästi.*) Peter Child labour in Britain 1750 - 1870 s.71 (2003)

”As late as 1851, more than third of male child workers were employed in agriculture (the largest single employer of boy labour) whilst female child workers were divided evenly between agriculture, handicrafts, factories and domestic service.” (*Vielä niinkin myöhään kuin 1851 yli kuin kolmannes pojista työskenteli maaseudulla (suurin yksittäinen poikien työllistäjä) samalla kun tyttöjen työllisyys oli jakautunut tasaisesti maaseudun, käsityön, tehtaiden ja kotitöiden välillä.*) Peter Child labour in Britain 1750 - 1870 s.132 (2003)

LIITE V: KYSELYLOMAKE
KYSELYLOMAKE
OPETUSKOKEILU 24.3.2009
ANNINA HÄMÄLÄINEN

Voit jatkaa vastauksiasi monisteen toiselle puolelle. Muistathan laittaa yläkulmaan oman merkkisi.

1. Minkälaisia ajatuksia miellekartan tekeminen jaetun aineiston avulla herätti sinussa?

2. Muuttuiko suhtautumisesi opetuskokeilun aikana jaettuun aineistoon?

3. Muuttuiko ajatuksesi teollistumisen ajan työväenlapsista mielestäsi opetuskokeilun aikana?

5. Koetko, että kahden monisteen tavassa esittää asioita oli eroa?

Käännä----- >

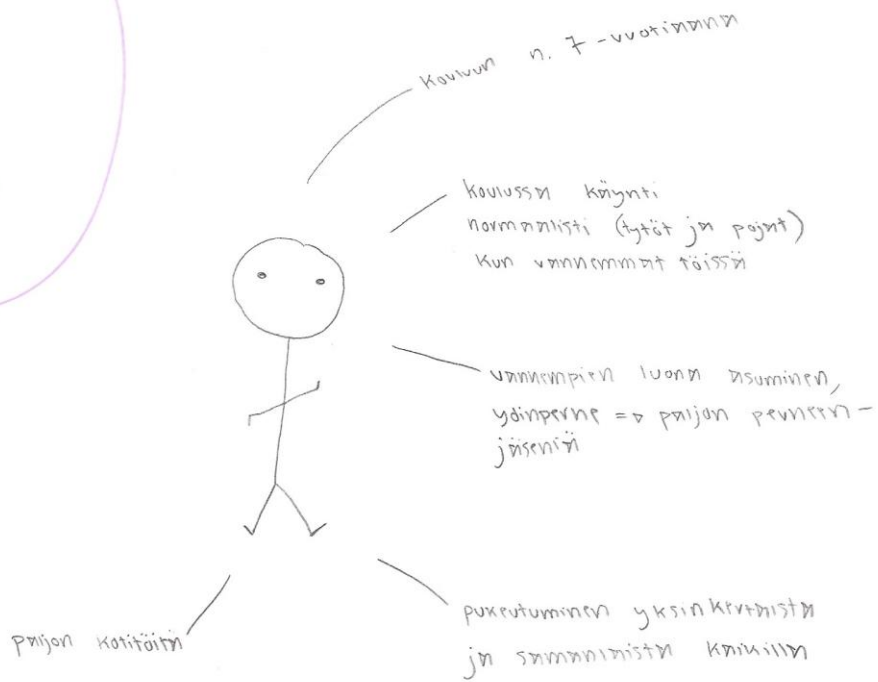
6. Miltä opetuskokeilussa käytetyt työtavat sinusta tuntuivat/ koitko oppivasi jotain?(vrt. oppilasjohtoinen työskentely, opettajajohtoinen työskentely)?_____

7. Jotain muuta kommentoitavaa, heränneitä ajatuksia tai mielipiteitä

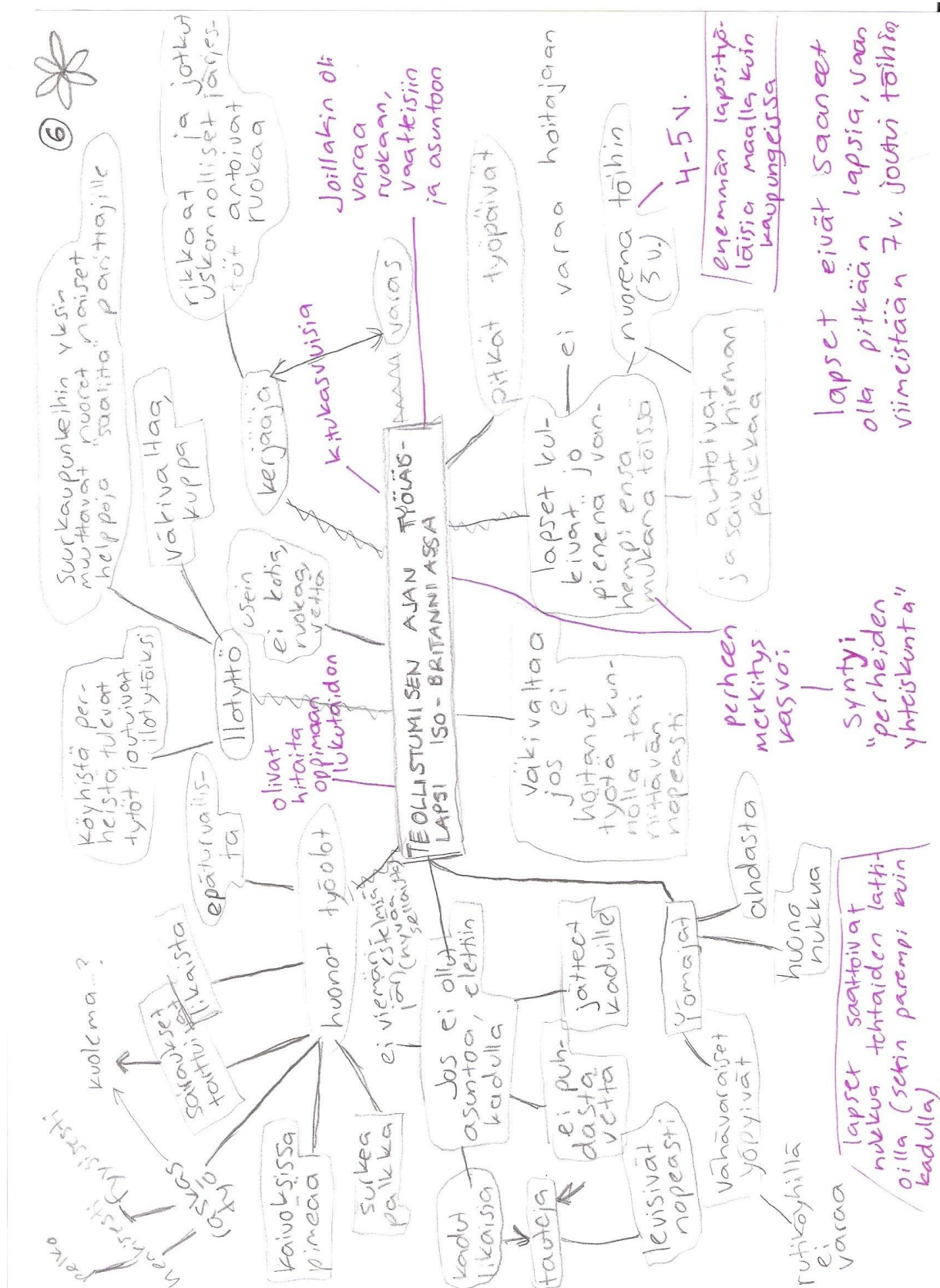
Kiitos osallistumisesta! ☺

LIITE VI: TIKKU-UKKO I, OPISKELIJA NRO 7

⑦ ☆



LIITE VII: MIELLEKARTTA I, OPISKELIJA NRO 6 (tummemmalla violetilla värillä tehdyt merkinnät ovat opiskelijan toinen miellekartta)



LIITE VIII: VERTAILEVIA TIETOJA LÄHTEENÄ KÄYTETYISTÄ OPPIKIRJOISTA

	Uuden lukion historia 2b (1985)	Kronos 1 (1995)	Muutosten maailma 1 (2002)	Linkki 1 (2010)
Kirjan pituus (s.)	109	152	199	182
Teollistumisen käsittely (s.)	ss. 3 – 28 = 26	ss. 101 – 121 = 22	ss. 144 – 165 = 22	ss. 116 – 145 = 30
Joista lapsia/naisia/ ympäristöä käsitteleviä virkkeitä (noin)	12 / 3 / 2	8 / 31 / 7	14 / 40 / 29 (+John Stuart Millin katkelma naisen asemasta)	17 / 26 / 28 (+ Suuri löyhkä ekstrateksti)
Otsikot (<i>kursiivilla otsikko jonka alla on tutkimuksen teeman käsittelyä</i>)	- Yhteiskunta muuttuu - Kulttuurin demokratisoituminen - Suurkaupunki ja sen ongelmat - Teollisuusyrittäjä ja työväki - Työväen asema	- Ihminen vapautuu luonnon orjuudesta? - Teollinen Eurooppa syntyy - Tehdas ja kaupunki	- Tie teolliseen yhteiskuntaan - Teollinen vallankumous - Maatalouden vallankumous - Teollistumisen vaikutukset - Työväenliike syntyy	- Teollistuva maailma - kpl 12 Teollisuuden synty - kpl 13 Kaupungit kasvavat ja ympäristö saastuu - Kpl 14 Teollistumisen yhteiskunnalliset seuraukset - Naiset ja lapset tehdastyössä - Perheyhteisö muutoksessa
Kuvat ja taulukot (kpl)	30	32 (paljon pieniä kuvia)	23	27
Kuvat lapsista työssä (kpl)	1	0	1	1

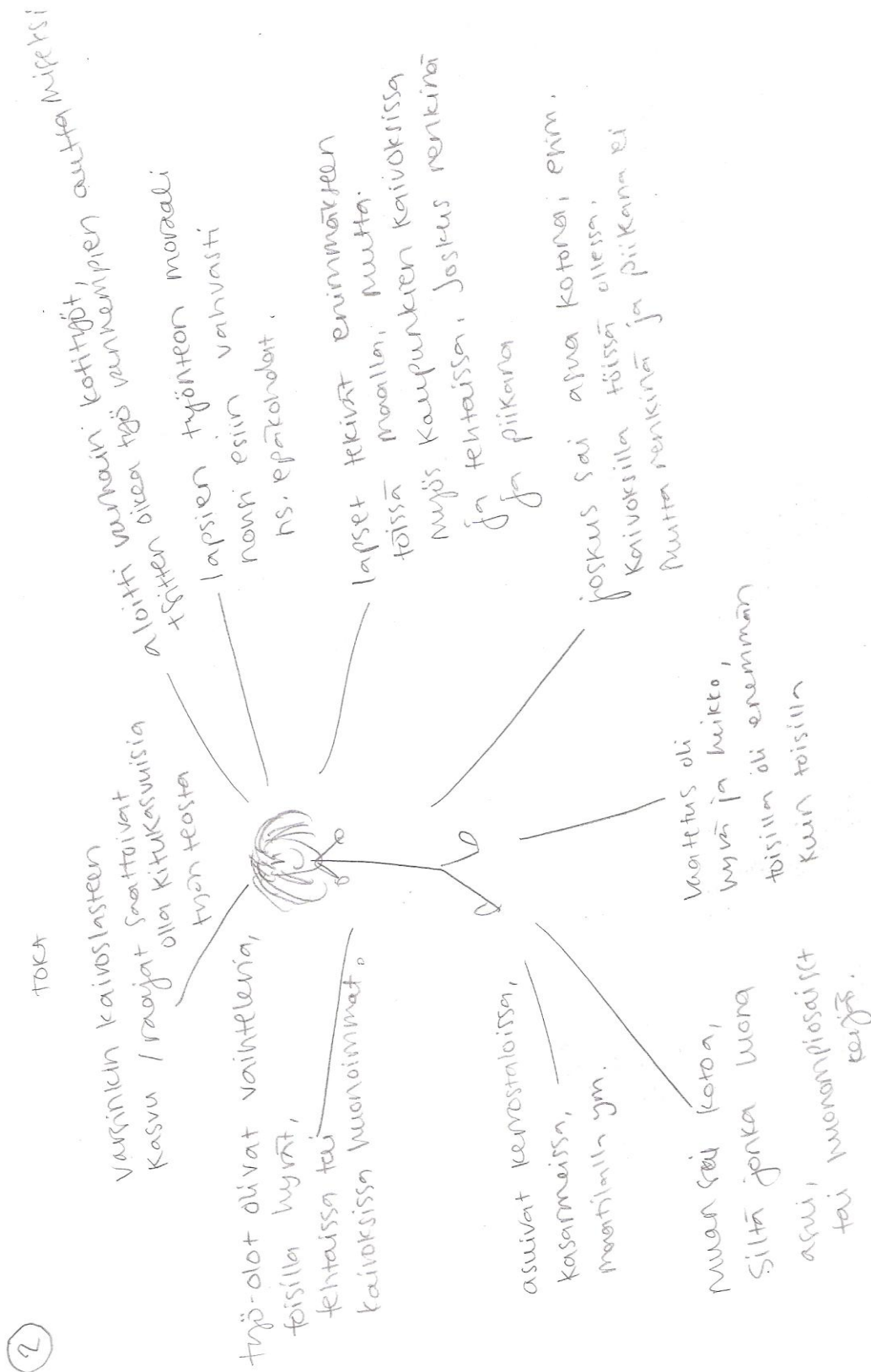
Tehtävien laatu	<ul style="list-style-type: none"> - osa tehtävistä mekaanisia - osa enemmän pohdintaa vaativia: - vertaile - mieti miksi, mieti miten 	Kirjassa ei ole yhtään tehtävää	<ul style="list-style-type: none"> - muutama mekaaninen tehtävä - osa enemmän pohdintaa vaativia: - pohdi - selvitä - vertaa - tutki 	<ul style="list-style-type: none"> - Kpl-kohtaiset tehtävät: mekaanisia tekstistä poimittavia vastauksia - Aineistotehtävät: Laajempaa pohdintaa ja vertailua vaativia tehtäviä (karttoja, kaavioita ym.)
-----------------	--	---------------------------------	--	---

Lähde: Uuden lukion historia 2b 1985, Kronos1 1995, Muutosten maailma 2002, Linkki1 2010.

20



Miellekartta II



89