

# Tiedon omaksujista tiedon rakentajiksi

Tutkiva oppiminen ja Pietarin muuttoliike historian oppikirjoissa ja  
opetussuunnitelmissa sekä oppilaiden tiedon prosessointi tutkivan oppimisen  
opetuskokeilussa

Itä-Suomen yliopisto  
Yhteiskuntatieteiden ja kauppätieteiden tiedekunta  
Historia- ja maantieteiden laitos  
Suomen historian pro gradu -tutkielma  
Toukokuu 2012  
Mari Holopainen

## **ITÄ-SUOMEN YLIOPISTO, TUTKIMUSTIEDOTE**

Tekijä: Mari Holopainen

Opiskelijanumero: 169758

Tutkielman nimi: Tiedon omaksujista tiedon rakentajiksi. Tutkiva oppiminen ja Pietarin muuttoliike historian oppikirjoissa sekä oppilaiden tiedon prosessointi tutkivan oppimisen opetuskokeilussa

Tiedekunta/oppiaine: Yhteiskuntatieteiden ja kauppatieteiden tiedekunta, Suomen historia

Sivumäärä: 79 + 9 liitettä

Aika ja paikka: toukokuu 2012, Joensuu

Pro Gradu -tutkielmani käsittelee historian opetuksen muutosta 1980-luvulta 2010-luvulle siirryttäessä. Tarkastelen työssäni opetussuunnitelmaudistusten ja lukiokoulutuksen muutoksen vaikutusta historian oppikirjoihin ja historian opetukseen. Opetussuunnitelmissa on nostettu esiin tutkivan oppimisen suuntaus ja tarkastelen sen sovellettavuutta peruskoulun ja lukion historian opetukseen oppikirjojen ja tekemäni opetuskokeilun kautta. Opetuskokeiluni keskittyy Pietariin 1800-luvun lopussa suuntautuneeseen muuttoliikkeeseen.

Tutkimukseni ensimmäisen osan aineistona käytän vuosien 1985, 1994 ja 2003 opetussuunnitelmia sekä neljää oppikirjaa, jotka ovat ilmestyneet näiden opetussuunnitelmien voimassa ollessa. Työssäni tarkastelen sitä, kuinka oppikirjat toteuttavat opetussuunnitelmien suosittelemaa pedagogista suuntausta ja viitekehystä. Oppikirjoista tutkin myös, kuinka Pietarin muuttoliikettä on oppikirjoissa käsitelty, mitä syitä muuttoliikkeelle on annettu ja vaihtelee aiheen käsittely eri vuosikymmeninä ilmestyneissä oppikirjoissa. Työni toisen osan aineisto koostuu Joensuun normaalikoulun peruskoulussa ja Joensuun Normaalikoulun lukiossa joulukuussa 2011 tekemäni opetuskokeilun aineistosta. Opetuskokeiluni aineiston perusteella tarkastelen sitä, kuinka täysin oppilasjohtoinen tutkivan oppimisen malli toimii käytännössä ja kuinka oppilaat prosessoivat tietoa historian tutkimuksen alkuperäisten lähteiden avulla.

Työni keskeisenä tuloksena on, että opetussuunnitelman esittämä konstruktivistinen opetussuuntaus on noussut oppikirjoissa esiin vasta 2000-luvulla. Oppikirjat huomioivat tutkivan oppimisen ja lähdekriittisen aineistoon perehtymisen aiempia vuosikymmeniä laajemmin, mutta pääosin oppikirjateksti on edelleen toteavaa ja tiedon yksiselitteisesti esittävää. Tutkivan oppimisen mallin avulla on mahdollista toteuttaa laajojakin projekteja ja elävöittää historian opetusta, mutta ainoaksi opetustavaksi malli ei sovi, vaan opetuksessa on käytettävä muitakin menetelmiä.

## Sisältö

1. SUURMIEHIÄ JA TUTKIMUSPROSESSEJA .....	4
1.1 Reaktioiden vahvistamisesta tiedon prosessointiin.....	4
1.2 Historian opetuksen muutos.....	6
1.3 Tutkiva oppiminen ja historian opetus.....	11
2. TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT .....	15
2.1 Tutkimuskysymys ja tutkimuksen rajaus.....	15
2.2 Lähteet ja metodi.....	16
2.3 Aiempi tutkimus.....	17
3. OPPIKIRJOJEN JA OPETUSSUUNNITELMAN MUUTOS .....	20
3.1 Todellista tietoa historiasta .....	20
3.2 Historianopetuksen muutos oppikirjoissa ja opetussuunnitelmassa .....	23
3.2.1 Yksi yhteinen lukio - yksi yhteinen historia?.....	23
3.2.2 Kohti aktiivista tiedon rakentamista .....	26
3.2.3 Aktiivista ja tavoitteellista toimintaa .....	30
3.3 Kohti tutkivaa historian oppimista.....	36
3.4 Liikaväestöä ja aluekehityksen eroja .....	41
4. OPETUSKOKEILUN KUVAUS .....	43
4.1 Tutkiva oppiminen ja historian tutkimuksen aineistot.....	43
4.2 Siirtolaisuus suomalaisena ilmiönä.....	45
4.3 Opetuskokeilun eteneminen.....	50
4.4 Itsereflektio .....	51
5. OPETUSKOKEILU .....	54
5.1. Oppilaiden valitsemat työskentelymuodot.....	54
5.2 Opiskelijoiden tutkimusongelmat, työskentelyteoriat ja käytetty aineisto .....	56
6. TULOKSET .....	59
6.1 " <i>Venäjällä jo tarpeeksi Suomalaisia</i> " .....	59
6.2. Oppilaiden kokemukset.....	65
7. JOHTOPÄÄTÖKSET .....	69
Lähteet.....	72
Opetuskokeilun lähteet.....	77
Liitteet .....	80

Liite 1. Opetuskokeilun tuntisuunnitelma.....	80
Liite 2. Opetuskokeilun tehtävänannot. ....	81
Liite 3. Ehdotuksia työn aiheeksi. ....	83
Liite 4. Esimerkki 8-luokkalaisten sarjakuvasta. ....	84
Liite 5. Esimerkki 8-luokkalaisten pienoistutkielmasta. ....	85
Liite 6. Esimerkki 8-luokkalaisten kirjeestä. ....	86
Liite 7. Esimerkki lukiolaisten romaanin takakannesta. ....	87
Liite 8. Esimerkki lukiolaisten kirjeestä. ....	88
Liite 9. Esimerkki lukiolaisten pienoistutkielmasta. ....	89

# 1. SUURMIEHIÄ JA TUTKIMUSPROSESSEJA

## 1.1 Reaktioiden vahvistamisesta tiedon prosessointiin

Suomalainen peruskoulu- ja lukio-opetus on käynyt viime vuosikymmeninä läpi radikaalin muutoksen. Kaikista selvimmän muutos on näkynyt lukiokoulutuksessa, joka on muuttunut sekä rakenteellisesti että sisällöllisesti aivan toisenlaiseksi kuin vielä 30 vuotta sitten. Uudistusten myötä peruskoulun ja lukion opetussuunnitelmat ovat muuttuneet ja niiden myötä muutoksen ovat läpikäyneet myös oppisisällöt, oppimateriaalit ja ennen kaikkea tapa opettaa. Kaikkea koulutyöskentelyä, opetusta ja oppikirjojen suunnittelua ohjaa Suomessa opetussuunnitelma (OPS). Lukuvuonna 2011–2012 Suomen peruskouluissa on käytössä opetussuunnitelma vuodelta 2004 ja Suomen lukioissa vuodelta 2003. Opetussuunnitelmissa määritellään opetuksen tavoitteet, tärkeimmät asiasisällöt ja arvioinnin perusteet. Myös opetusmenetelmiä on kuvattu, vaikka suurin vastuu on opettajalla. Kouluilla ja kunnilla on opetussuunnitelman perusteiden lisäksi käytössä omia koulu- ja kuntakohtaisia opetussuunnitelmiaan, joissa opetuksen sisältö on tarkemmin määritelty. Opetussuunnitelman perusteiden tarkoituksena on antaa opetustyölle suuntaviivat, joita mukailen opettaja voi oman opetuksensa rakentaa.<sup>1</sup>

Opetussuunnitelma, kuten kaikki muutkin aikalaistekstit ja koulutyötä ohjaavat dokumentit, on aina aikansa tuote ja tulosta sen hetken koulutuspoliittisesta päätöksenteosta. Opetussuunnitelmat, menetelmät ja arvostukset muuttuvat vuosien myötä ja samoin myös opetussuunnitelma muuttuu ja kehittyy aikakautensa näköiseksi. Opetussuunnitelmia on arvosteltu liian idealistisiksi ja käytännön koulutyöstä vieraantuneiksi, mutta uusimmat opetussuunnitelmat pyrkivät antamaan opetustyölle vain suuntaviivoja, joiden mukaan opettajan on helppo muokata omaa työtään ja opetustaan. Opetussuunnitelma ei voi määrittellä liian tarkasti opetuksen sisältöä, sillä samanlaisena opetuksen toteuttaminen kaikissa Suomen kouluissa olisi vaikeaa. Käytännössä opetussuunnitelma määrittelee kuitenkin hyvin pitkälle sen, mitä koulujen oppikirjat ja opettajanoppaat pitävät sisällään.<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Heinonen 2005, 7–10; Opetushallitus 2003, Opetushallitus 2004.

<sup>2</sup> Heinonen 2005, 7–10.

Suomen kouluissa vuonna 2012 käytössä olevat opetussuunnitelmat noudattavat kognitiivis-konstruktivistista opetusteoriasuuntausta, jota on suositeltu opetussuunnitelmassa vuoden 1994 opetussuunnitelman uudistuksen jälkeen. Ennen uudistusta konstruktivismiin rinnalla vaikutti voimakkaasti behavioristinen suuntaus. Behaviorismia oli kuitenkin arvosteltu voimakkaasti jo 1950-luvulta alkaen. Behavioristinen oppimiskäsitys perustuu pitkälti luonnontieteelliseen tutkimukseen. Behaviorismi olettaa, että oppimisen prosessi on pääpiirteittäin samanlainen ihmisillä ja eläimillä, jolloin esimerkiksi eläimillä tehtyjä ehdollistumiskokeita voidaan soveltaa myös ihmisten oppimiseen. Behaviorismin mukaan oppiminen on aina reaktio ulkoapäin tulevaan ärsykkeeseen ja oppimisketju vaatii vahvistamista ja toistoja. Kun reaktiota vahvistetaan tarpeeksi, tapahtuu oppimisprosessi ja haluttu toiminta tulee osaksi oppijan käyttäytymistä. Behavioristiseen ajatteluun kuuluu myös uskomus siitä, että kaikki opetettavissa olevat toiminnot voidaan jakaa pieniin osiin, jotka sitten yksi kerrallaan opetetaan oppilaille. Näin toimien monimutkaisetkin kokonaisuudet voidaan opettaa kelle tahansa vähän kerrallaan. Oppimisen kannalta on tärkeää saada vahviste opitulle toiminnalleen. Esimerkiksi oikeaan vastaukseen oppilas saa opettajalta kehuja jolloin toiminta vahvistuu. Väärää vastausta taas opettaja moittii, jolloin toiminta ei vahvistu. Behavioristinen oppimiskäsitys perustuu siis tiivistetysti ajatukseen tiedosta siirrettävissä olevana voimavarana, jonka opettaja voi suoraan siirtää oppilailleen. Oppilaan katsotaan oppineen sitä paremmin, mitä enemmän hän esimerkiksi kokeessa opettajan antamasta informaatiosta pystyy toistamaan.<sup>3</sup>

Viime vuosikymmenien aikana tehtyjen tutkimusten perusteella on huomattu, että oppiminen ei ole behavioristisen teorian mukainen yksinkertainen ja määriteltävissä oleva prosessi. Uudemman tutkimustiedon mukaan oppiminen on oppijan aktiivisuudesta ja osallistumisesta riippuva yksilöllinen prosessi, jossa yksilö konstruoi tietoa. Tätä teoriasuuntausta kutsutaan konstruktivismiksi. Konstruktivismi ei ole varsinainen oppimisteoria vaan tiedon prosessointia käsittelevä paradigma. Konstruktivismiin mukaan tietoa ei voida antaa valmiina vaan jokainen oppija rakentaa itse tiedon oman käsityksensä rajoissa annettujen virikkeiden avulla eli konstruoi tietoa. Konstruktivismia ei voida pitää yhtenäisenä oppimisteorianana, sillä käsite pitää sisällään useita eriytyneitä teorioita, jotka pohjautuvat samaan pääperiaatteeseen. Radikaalin konstruktivismiin mukaan tieto on ainutkertaista, eikä sitä ole olemassa lainkaan yleisellä tasolla. Kaikki tieto on yksilöllisesti konstruoituvaa ja ainutkertaista. Sosiokognitiivisen näkemyksen mukaan yksilön merkitys tiedon konstruimisessa on merkittävä, mutta tietoa ei ole ilman sosiaalista vuorovaikutusta. Sosiokulttuurallinen näkemys esittää

---

<sup>3</sup> Tynjälä 2000, 29–36.

tiedon olevan arvokasta yhteisöllisyyden ja kulttuurin jatkamisen ollessa oppimisen päämääränä. Oppimisen päämäärä olisi täten yhteisölliseen prosessiin osallistuminen.<sup>4</sup>

Konstruktivistisilla näkemyksillä on paljon yhtäläisyyksiä mutta myös selviä eroja. Yhteistä kaikille näkemyksille on ajatus tiedon yksilöllisestä rakentumisesta oppimisprosessissa. Ihmismielen ei uskota konstruktivismiin mukaan heijastelevan ulkopuolista maailmaa sellaisenaan vaan jokainen tulkinta on yksilöllinen. Suomalainen opetussuunnitelman määrittelemä opetus perustuu radikaaliin eli kognitiiviseen konstruktivismiin. Konstruktivistisessa oppimiskäsityksessä opettaja toimii asiantuntijana ja oppimisen ohjaajana. Opettajajohtoinen tiedon siirtäminen suoraan opettajalta oppilaille ei kuulu konstruktivismiin. Opettajan rooli on konstruktivismissa kuitenkin tärkeä, sillä opettaja suunnittelee oppimisprosessin ja käytettävät työtavat. Opettajan tehtävä on ohjata oppilaiden tiedon omaksumista ja tietomallien rakentamista. Tärkeä rooli oppimisprosessin rakentamisessa on käytetyillä opetusmateriaaleilla.<sup>5</sup>

## 1.2 Historian opetuksen muutos

Historiaa ja yhteiskuntaoppia on perinteisesti pidetty oppiaineina, joihin kuuluu suurten tietomäärien omaksuminen ja ulkoa opetteleminen. Viime vuosikymmeninä tämä perinteinen ajatusmalli on voimakkaasti kyseenalaistettu ja historia on alettu mieltää ainakin osittain taitoaineeksi. Historiataidoksi mielletään esimerkiksi kyky lähdekritiikkiin, kriittiseen ajatteluun, tiedon etsimiseen ja omaksumiseen. Oppilaskeskeiset työtavat ovat viime vuosina opetussuunnitelmamuutosten ja ajatussuuntausten muuttuessa yleistyneet, mutta opettajajohtoinen tiedon siirtämiseen pohjautuvat perinne vaikuttaa edelleen historian opetuksessa.<sup>6</sup>

Historia on ollut oppiaine, joka kaikkein selvimmin heijastelee ajan poliittista ja aatteellista ilmapiiriä. Historian opetuksen on ajateltu vaikuttavan pitkälti oppilaiden arvomaailmaan ja ajatuksiin. Historiaa voidaankin pitää paitsi kouluaineena myös tapana käsittää todellisuus. Käsitystä omasta historiasta ja omista juurista kutsutaan historiatietoisuudeksi. Historiatietoisuus

---

<sup>4</sup> Tynjälä 2000, 37; Salovaara 2004, luettu 17.11.2011; Enkenberg 2002, 161.

<sup>5</sup> Tynjälä 2000, 37; Cantell 2001, 32; Heinonen 2005, 44.

<sup>6</sup> van der Berg 2006, 15; Virta 2002, 39.

rakentuu tavasta käsittää nykyisyys, selittää menneisyys ja tulevaisuus. Historian opetuksen menetelmät ovat muuttuneet 1950-luvun opettajakeskeisestä tarinapohjaisesta opetuksesta 2000-luvun analyttiseen ja oppilaslähtöiseen opetukseen, mutta historian opetus vaikuttaa edelleen vahvasti oppilaiden aatemaailmaan. Historian ja yhteiskuntaopin opetuksen poliittinen painoarvo on pitkälti seurausta aineen oppisisällöistä mutta myös aineen maailmankuvaa rakentavasta luonteesta.<sup>7</sup>

Suomalaisessa historian opetuksessa vallitsi 1890-luvulta 1950-luvun lopulle saakka niin sanottu herbartilais-zilleriläinen kasvatusoppi. Herbartilaisuudeksi kutsuttu ajatussuunta korosti, että opetuksen tuli olla ennen kaikkea kasvattavaa, sivistävää ja siveellistä luonnetta edistävää. Tämä mahdollistui ainoastaan oppilaan oman mielenkiinnon heräämisen avulla, siksi olikin tärkeää, että oppilaat harrastivat myös itse opetettavia aineita. Opetuksen tuli siis herbartilaisuuden mukaan tarjota oppilaille tietoa joka lisäsi oppilaiden tiedonhalua ja kiinnostusta aiheeseen. Historian opetuksessa oppilaan tiedonhalu pyrittiin herättämään opettajan kertomien mielenkiintoisten tarinoiden avulla. Herbartilaisuus pyrki tarjoamaan oppilaille historian tapahtumien avulla kokemuksia ihmisten hyvydestä ja rohkeudesta sekä kulttuurien saavutuksista. Inhimillisten hyveiden korostaminen johti henkilöhistorian suosimiseen ja niin sanottujen sankaritarinoiden kertomiseen.<sup>8</sup>

1960-luvun alun historian opetuksen tehtävänä nähtiin oppilaiden kasvattaminen aktiivisiksi ja tiedostaviksi Suomen kansalaisiksi. Käytössä oli opetussuunnitelma vuodelta 1941 ja herbartilainen perinne vaikutti edelleen opetukseen. Historian opetuksella oli vahva asema suomalaisissa kouluissa, mutta yhteiskuntaopin opetus oli lähinnä opettajien vapaaehtoisen harkinnan varassa. Historianopetusta uudistettiin vuonna 1963, kun julkaistiin *Keskikoulun ja lukion historian, yhteiskuntaopin ja taloustiedon uudet oppiennätykset*<sup>9</sup>. Oppiennätykset astuivat voimaan 1965. Uudistuksen tarkoitus oli kehittää historian opetusta vastaamaan paremmin uudistuvan yhteiskunnan tarpeisiin. Merkittävin uudistus oli yhteiskuntaopin ja taloustiedon eriyttäminen omiksi opintojaksoikseen. Opettajia velvoitettiin uudistuksen myötä etenemään historian opetuksessa nykyhetkeen asti ja puhumaan oppitunneilla myös ajankohtaisista ja poliittisista asioista.<sup>10</sup>

---

<sup>7</sup> Castrén 1992, 11–12.

<sup>8</sup> Castrén 1992, 27–29.

<sup>9</sup> Oppiennätys on vanha nimitys opetussuunnitelmalle.

<sup>10</sup> Castrén, Lappalainen & Nöjd 1982, 29–30; Castrén 1992, 38–40; Väisänen 2005, 46–47.



Ennen vuoden 1963 uudistusta lukion historian opetuksesta suuri osa oli antiikin ja keskiajan historiaa. Uudistuksen jälkeen painopiste siirtyi 1800- ja 1900-luvuille. Lukion historian opetuksen tavoitteena oli kehittää oppilaiden historiallista ajattelutapaa, opettaa heidät kiinnittämään huomiota historian tapahtumien merkityksiin ja analysoimaan nykyajan tapahtumien historiallista taustaa. Suomen lukioissa ei ollut yhtä hallitsevaa oppikirjaa tai kirjasarjaa vaan oppikirjan valinta oli opettajan vastuulla. Opetussuunnitelman mukaan opettaja sai itse valita käyttikö opetuksessa kronologisesti vai temaattisesti etenevää oppikirjaa, kumpiakin oli saatavilla.<sup>11</sup>

1960 – 1970-luvulla suomalainen historian opetus joutui ajoittain voimakkaan kritiikin kohteeksi. Erityisesti opiskelijoiden keskuudessa vaikuttanut liberalismi ja poliittinen radikalismi tuomitsivat historianopetuksen vanhanaikaiseksi ja taantumukselliseksi. Vaikka vuoden 1963 opetussuunnitelmassa oli kiinnitetty huomioita yhteiskunnallisten aineiden opetukseen, niitä opetettiin kritisoijien mielestä edelleen liian vähän. Historian opettajat pääosin torjuivat kritiikin, mutta he myös huomioivat järkevät muutosehdotukset ja opetusta pyrittiin kehittämään.<sup>12</sup>

Lukio-opetus uudistui 1980-luvulla siirryttäessä kurssimuotoiseen lukioon. Vuoden 1963 oppiennätykset olivat voimassa vuoteen 1981 saakka, jolloin ilmestyi *Lukion kurssimuotoinen oppimäärä ja oppimääräsuunnitelma*. Historiaa opiskeltiin lukiossa seitsemän pakollisen ja kahden valinnaisen kurssin verran. Tapahtumahistorian määrä opetuksessa väheni ja vastaavasti aate- ja taloushistorian osuus kasvoi. Vuonna 1985 ilmestyivät ensimmäisen kerran *Lukion opetussuunnitelman perusteet*, joissa annettiin yleinen viitekehys lukio-opetukselle. Lukion oppikirjat uusittiin vastaamaan uutta kurssimuotoista opiskelutapaa. Asiasisällöt säilyivät kuitenkin varsin samanlaisina kuin aiemminkin. Opetussuunnitelman historian ja yhteiskuntaopin oppimäärän taidollisissa tavoitteissa määritellään historian opetuksen tavoitteeksi muun muassa antaa oppilaille valmiuksia arvioida kriittisesti erilaisia lähteitä, suhteuttaa eri aikakausien ilmiöt nykyaikaan ja käyttää analysointitaitoja myös arkielämässä. Opetuksen painopiste siirtyi entistä enemmän opettajan vastuulle ja historian opetuksen kerronnallisuus pyrittiin häivyttämään taka-alalle. Toisaalta opetusmenetelmissä pyrittiin hyödyntämään entistä enemmän oppilaiden omaa aktiivisuutta. Oppikirjoissa uusi suuntaus näkyi siten, että ne rakennettiin entistä enemmän

---

<sup>11</sup> Castrén, Lappalainen & Nöjd 1982, 29–30 : Lappalainen 1997, 199–205.

<sup>12</sup> Castrén 1992, 42–43.

oppilaiden omaa oppimista tukeviksi. Opettajat kokivat uudistuksen raskaaksi, sillä opetettavia asioita oli paljon ja kurssimuotoisessa järjestelmässä aikaa vähän. Kritisoijien mielestä opetus keskittyi liikaa yksittäisiin faktoihin ja käsitteisiin.<sup>13</sup>

1990-luvulla lukio-opetusta ryhdyttiin jälleen uudistamaan. Tavoitteena oli kehittää opetusta vastaamaan paremmin vallalla olevaa konstruktivistista oppimiskäsitystä. Vuonna 1994 ilmestynyt opetussuunnitelma siirsi myös vastuuta opetuksen toteuttamisesta yhä enemmän oppilaitoksille ja kunnille. Opetussuunnitelman oli tarkoitus esittää tiivistetysti opetuksen tavoitteet, joita oppilaitokset sitten voisivat soveltaa haluamallaan tavalla. Aiemmissa opetussuunnitelmissa oli määritelty kunkin kurssin sisältö tarkasti, mutta vuoden 1994 opetussuunnitelma antoi oppikirjantekijöille suhteellisen vapaat kädet. Vuoden 1994 opetussuunnitelmassa kunkin kurssin sisältö on kerrottu muutaman lauseen avulla ja opetussuunnitelma pyrkii tiivistämään vain kurssien keskeiset sisällöt. Opetussuunnitelma korostaa kriittistä suhtautumista tietoon ja opiskelijoiden omien analyysitaitojen kartuttamista.<sup>14</sup>

Vuonna 2003 julkaistiin uudet *Lukion opetussuunnitelman perusteet*, jotka otettiin käyttöön kaikissa Suomen lukioissa viimeistään syksyllä 2005. Vuoden 2003 opetussuunnitelma noudattaa pitkälti vuoden 1994 opetussuunnitelman linjaa, sillä vastuu opetussuunnitelman käytännön toteutuksella on edelleen paikallisella tasolla, kunnilla ja oppilaitoksilla. Vuoden 2003 opetussuunnitelma poikkeaa vuoden 1994 opetussuunnitelmasta kuitenkin siten, että kurssisisällöt ovat tarkempia kuin aiemmin. Kurssikuvausten kohdalla on määritelty kurssien keskeiset sisällöt, joissa on varsin tarkasti määritelty kurssilla käsiteltävät asiat. Lukiokoulutuksen tavoitteeksi opetussuunnitelma määrittelee laaja-alaisen yleissivistyksen antamisen. Opetuksen on myös kannustettava opiskelijaa jatkuvaan itseoppimiseen ja itsensä kehittämiseen. Opetussuunnitelma pohjautuu ajatukseen, että opiskelija työstää itse jatkuvasti saamaansa tietoa ja rakentaa oppimansa vanhan tietonsa pohjalle. Opetusmenetelmissä korotustuvat oppilaslähtöiset, konstruktivistiset opetusmenetelmät. Historianopetuksen tarkoitus on vuoden 2003 opetussuunnitelman mukaan luoda oppilaan ”yksilöllistä, kansallista ja eurooppalaista identiteettiä”.<sup>15</sup>

---

<sup>13</sup> Lappalainen 1997, 199–215; Väisänen 2005, 52–54; Kouluhallitus 1985, 330.

<sup>14</sup> Väisänen 2005, 54–57; Opetushallitus 1994, 98–100.

<sup>15</sup> Opetushallitus 2003, 3, 12–14, 176.

Lukuvuonna 2011-2012 Suomen peruskouluissa käytössä oleva opetussuunnitelma vuodelta 2004 noudattaa kognitiivis-konstruktivistista oppimiskäsitystä. Oppimiskäsityksestä opetussuunnitelmassa sanotaan muun muassa seuraavaa:

"Oppiminen on seurausta oppilaan aktiivisesta ja tavoitteellisesta toiminnasta, jossa hän aiempien tietorakenteidensa pohjalta käsittelee ja tulkitsee opittavaa ainesta. Vaikka oppimisen yleiset periaatteet ovat kaikilla samat, oppiminen riippuu oppijan aiemmin rakentuneesta tiedosta, motivaatiosta sekä oppimis- ja työskentelytavoista. Yksilöllistä oppimista tukee vastavuoroisessa yhteistyössä tapahtuva oppiminen. Oppiminen on kaikissa muodoissa aktiivinen ja päämääräsuuntautunut, itsenäistä tai yhteistä ongelmanratkaisua sisältävä prosessi."<sup>16</sup>

Opetussuunnitelma kannustaa opettajia aktivoimaan oppilaita ja pyrkimään pois opettajajohtoisesta opettamisesta. Oppiminen nähdään yksilöllisenä prosessina, jossa jokainen oppilas prosessoi tietoa omista lähtökohdistaan käsin. Työtavoista opetussuunnitelma toteaa, että *"Opetuksessa tulee käyttää oppiaineelle ominaisia menetelmiä ja monipuolisia työtapoja, joiden avulla tuetaan ja ohjataan oppilaan oppimista."* Opetussuunnitelma siis kannustaa mahdollisimman oppilaslähtöisiin ja monipuolisiin työtapoihin, esimerkiksi tutkivaan oppimiseen. Historian ainekohtaisissa opetussuunnitelman perusteissa konstruktivistinen oppimiskäsitys on otettu hyvin huomioon. Vuosiluokkien 7-9 tavoitteissa mainitaan, että oppilas oppii hankkimaan ja käyttämään historiallista tietoa, käyttämään ja vertailemaan erilaisia lähteitä sekä muodostamaan niistä oman mielipiteensä sekä ymmärtämään historiallisen tiedon monitulkintaisuuden.<sup>17</sup>

Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003 määrittelee oppimiskäsityksen lähes täysin samoin sanoin kuin peruskoulun opetussuunnitelma. Merkittävin ero on oppimiskäsitystä käsittelevän luvun viimeinen virke: *"Yhdessä tilanteessa opittu tieto tai taito ei automaattisesti siirry käytettäväksi toisenlaisissa tilanteissa."* Peruskoulun opetussuunnitelmassakin tosin mainitaan, että oppiminen on tilannesidonnaista, joten oppimiskäsitykset ovat hyvin samankaltaiset molempien opetussuunnitelmien mukaan.<sup>18</sup>

---

<sup>16</sup> Opetushallitus 2004, 18.

<sup>17</sup> Opetushallitus 2004, 18.

<sup>18</sup> Opetushallitus 2003, 3, 12–14.

### 1.3 Tutkiva oppiminen ja historian opetus

Historiallinen tieto poikkeaa monen muun tieteenalan tiedosta siksi, että historian ymmärtäminen on aina henkilön sisäinen prosessi. Historiallista tietoa ei voida päätellä nykyajan ja nykytietoisuuden perusteella, vaan historiatietoisuuden muodostuminen on abstrakti ja monivaiheinen prosessi. Historiallinen tieto on välittyntä, rekonstruoitua sekä tulkinnanvaraista. Osa historiallisista faktoista on varmoja ja kiistattomia, mutta ilmiöiden todellinen ymmärtäminen vaatii monimutkaisen ajatusprosessin. Historiatietoisuus pohjautuu aina jollain tasolla yleiseen historialliseen tietoon, mutta yksilön historiatietoisuus on kuitenkin aina omanlaisensa ja hänen oman ajattelunsa tulosta. Tämä ajatteluprosessi jokaisen on tehtävä itse ja todellisen historiatietoisuuden kehittyminen vaatii paljon ajattelutyötä ja omia päätelmiä. Perinteisessä opettajajohtoisessa ja oppikirjakeskeisessä opetuksessa historiatietoisuuden kehittyminen voi olla vaikeaa.<sup>19</sup>

Tutkiva oppiminen on konstruktivistinen pedagoginen suuntaus, jonka mukaan oppijat voivat itse tuottaa tietoa oppimisprosessin aikana. Tietoa ei omaksuta valmiina oppikirjoista tai opettajalta vaan oppilaat tuottavat itse tietoa aktiivisesti. Oppija ohjaa omaa oppimistaan asettamalla ongelmia ja hakemalla niihin vastauksia. Keskeistä työtavalle on yhteisöllinen työskentely tiedon kehittämiseksi. Tutkiva oppiminen ei pyri ainoastaan tukemaan yksilön oppimisprosessia vaan tuottamaan koko yhteisölle merkityksellistä tietoa jota voidaan myöhemminkin hyödyntää kollektiivisesti. Tutkivan oppimisen prosessi on aina jollain tasolla yhteisöllinen vaikka tieto tuotettaisiinkin yksilöllisesti. Tulosten vertailu ja läpikäyminen tuovat viimeistään prosessille yhteisöllisen luonteen. Tutkiva oppiminen ei ole kaavamainen opetusmetodi, vaan enemmänkin ajattelutapa joka koskee kaikkea opetusta. Ei ole olemassa yhtä ja ainoaa tutkivan oppimisen mallia vaan prosessi on aina yksilöllinen ja työskentelytapoja voi olla monenlaisia.<sup>20</sup>

---

<sup>19</sup>Pihlainen 2011, 5–7; Virta 2002, 49.

<sup>20</sup>Hakkarainen, Bollström-Huttunen, Pyysalo & Lonka 2005, 18; Hakkarainen & Seitamaa-Hakkarainen, luettu 18.11.2011; Salovaara 2004, luettu 17.11.2011.

Tutkivan oppimisen keskeinen ajatus on, että pohtiessaan ongelmaa, esimerkiksi tiettyä teoriaa, oppilas joutuu väistämättä käymään läpi saman ajatusprosessin kuin teorian kehittänyt tutkija. Tuottaessaan itse tietoa oppilas omaksuu asiat aidosti, sillä oman ajatusprosessinsa kautta hänen on työstettävä ajatusmalli valmiiksi itselleen loogisella tavalla. Oppimisprosessin tavoitteena on ilmiön aito ymmärtäminen, ei ainoastaan ulkoa oppiminen tai hyvä koemenestys. Kerran opitun ajatusmallin perusteella opiskelija kykenee ymmärtämään samankaltaisia ilmiöitä laajemminkin ja soveltamaan oppimaansa tietoa. Ulkoa opetellun tiedon soveltamismahdollisuudet ovat heikot, mutta itsenäisen ajatusprosessin seurauksena tuotettua tietoa oppilas voi soveltaa laajasti ja omaaloitteisesti.<sup>21</sup>

Tutkiva oppiminen on käyttökelpoinen opetusmenetelmä informaatioyhteiskunnassa, jossa pyritään kasvattamaan aktiivisesti tietoa etsiviä ja siihen kriittisesti suhtautuvia kansalaisia. Historiallinen tieto poikkeaa esimerkiksi luonnontieteellisestä tiedosta olennaisesti, sillä historian tutkimus tuottaa harvoin kiistattomia tutkimustuloksia. Tiedon monitulkintaisen luonteen ymmärtäminen on tärkeää ja opetuksen tulisin kannustaa kriittiseen ja ongelmalähtöiseen ajatteluun. Opetukselle on hyötyä siitä, että oppilaista koulutetaan heti alusta alkaen lähdekriittisiä ja aktiivisesti tietoa etsiviä. Tutkiva ote, hyvä ongelmanratkaisukyky ja itseohjautuvuus ovat hyödyksi paitsi historian opiskelussa myös kaikessa koulutyössä ja työelämässä yleisesti. Kehittyvässä yhteiskunnassa tieto ei ole staattista eikä sitä ole mahdollista omaksua täydellisesti. Tieto muuttuu ja kehittyy jatkuvasti, joten uuden tiedon omaksumisen taidot ovat tärkeitä. Koulun tehtävä on yhä enemmän antaa oppilaille elinikäisen oppimisen taitoja kuin opettaa tietoa.<sup>22</sup>

Tutkivan oppimisen menetelmänä kytkeytyy kiinteästi nykykouluissa yhä tärkeämmässä roolissa olevan tieto- ja viestintäteknologian kanssa yhteen. Internet on suurimmalle osalla 2010-luvun nuorista ensisijainen tiedonhankintamenetelmä ja kirjastojen sijaan nuoret suuntaavat tietokoneille, joista tieto löytyy nopeasti ja helposti. Siksi onkin tärkeää opettaa lähdekriittisyyttä ja tiedonhankintataitoja juuri virtuaalisessa ympäristössä. Tutkivan oppimisen ydin on kuitenkin pedagoginen toimintamalli eikä tekniikka saa olla avainasemassa. Tietotekniikka ei saa olla opetuksessa pääroolissa vaan sen tehtävä on olla apuvälineenä koulutyössä. Parhaimmillaan tietotekniikka ja erilaiset verkkoympäristöt tuovat monipuolisuutta ja uusia työtapoja koulun arkeen

---

<sup>21</sup> Hakkarainen & Seitamaa-Hakkarainen, luettu 18.11.2011.

<sup>22</sup> Ahonen 1992, 75; Collin, Korhonen, Penttinen & Vakiala 2003, luettu 17.11.2011; Virta 2002, 35–36.

ja opetukseen. Toisaalta myös tietoteknisten perusvalmiuksien omaksuminen on tärkeä osa koulutyötä.<sup>23</sup>

Tutkivan oppimisen mallin ympärille voidaan rakentaa hyvin laajoja ja pitkäkestoisia oppimisprojekteja ja -prosesseja, mutta tutkivan oppimisen projekti voi myös olla lyhytkestoinen ja pienimuotoinen. Tutkivan oppimisen malli onkin hyvin monipuolinen ja helposti muokattavissa. Tärkeintä oppimisprosessin onnistumisen kannalta on se, että prosessi rakentuu miksi ja miten – kysymysten ympärille. Tarkoitus on saada oppilaat aidosti pohtimaan syy- ja seuraussuhteita ja rakentamaan oman mallinsa käsiteltävästä asiasta, jottei uusi tieto jäisi arkielämästä irralliseksi ja käyttökelttomaksi.<sup>24</sup>

Tutkivan oppimisen prosessi rakentuu vaiheittain. Oppilas kohtaa prosessin edetessä yhä uusia ongelmia ja rakentaa jatkuvasti tietoa mielessään. Oppimisprosessin vaiheiden ei tarvitse olla kaavamaisia tai selkeästi rajattuja vaan vaiheiden kulku on hyvin yksilöllistä ja eri oppilaat työstävät eri vaiheita eri tavalla. Tärkeää on kuitenkin yhtenäinen prosessi eheän oppimiskokemuksen saavuttamiseksi. Oppimisprosessi lähtee liikkeelle opetuksen lähtökohtien rajaamisesta. Määritellään tutkittava aihe, sijoitetaan se perspektiiviinsä ja rajataan tutkimusongelma. Opiskelijat muodostavat itse omat työskentelymallinsa ja teoriansa joiden mukaan he toimivat. Hankittua tietoa arvioidaan kriittisesti ja mietitään kuinka tutkimuksessa tulisi edetä. Prosessin lopuksi on tärkeää käydä läpi uutta tietoa yhdessä ja täydentää muiden oppilaiden tiedoilla omia tutkimustuloksia sillä oppimisprosessi rakentuu yhteisöllisyydelle.<sup>25</sup>

Tutkivan oppimisen prosessin tulisi ainakin jossain muodossa sisältää seuraavat työvaiheet:

1. Opetuksen ankkuroiminen aiemmin opittuun.
2. Ongelmien asettaminen.
3. Omien työskentelyteorioiden luominen.
4. Kriittinen arviointi.
5. Uuden syventävän tiedon hankkiminen.
6. Yhteistyö muiden oppijoiden kanssa.<sup>26</sup>

---

<sup>23</sup> Hakkarainen, Bollström-Huttunen, Pyysalo & Lonka 2005, 17.

<sup>24</sup> Hakkarainen, Bollström-Huttunen, Pyysalo & Lonka 2005, 38; Virta 2002, 36–37.

<sup>25</sup> Virta 2002, 40–42.

<sup>26</sup> Virta 2002, 41.

Todellinen tiedon hallinta ei ole vain asiasisältöjen hallintaa vaan tieteenalan peruseriaatteiden ja tutkimusmenetelmien ymmärtämistä. Historian opetuksessa tämä tulee esille tiedon monimerkityksellisyyden ja historian tutkimuksen lähteiden kautta. Tutkivan oppimisen prosessi tutustuttaa oppilaat paitsi opeteltavaan asiaan myös historian tutkimuksen menetelmiin, sillä prosessin aikana oppilaat tuottavat itse aktiivisesti historiatietoa. Tutkivan oppimisen menetelmä on parhaimmillaan keskittyttäessä yhteen selkeästi rajattuun teemaan, jolloin oppilaille on mahdollisuus aidosti perehtyä ongelmaan. Liian suuri asiakokonaisuus ja pirstaleinen tieto on haitallista oppimisprosessille. Oppimisprosessi on täysin oppilaslähtöinen ja opettajan rooli muuttuu opettajasta opetuksen ohjaajaksi. Opettaja ei voi olla täysin passiivisena taustalla, vaan parhaimmillaan opettaja rohkaisee oppilaita kriittiseen ja rakentavaan ajatteluun keskustelun ja kysymysten avulla. Tutkivan oppimisen ongelmat ovat monitulkintaisia ja haastavia. Tarkoituksena ei ole antaa oppilaille valmiiksi mietittyjä tehtäviä vaan oppilaat joutuvat pohtimaan aitoja historian tutkimuksen ongelmia, joihin opettajallakaan ei välttämättä ole valmiita vastauksia.<sup>27</sup>

---

<sup>27</sup> Virta 2002, 40–45.

## 2. TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT

### 2.1 Tutkimuskysymys ja tutkimuksen rajaus

Opinnäytetyöni rakentuu kahden teeman ympärille. Ensimmäisessä osassa tutkimustani tarkastelen suomalaisen kouluopetuksen muutosta sekä konstruktivistista oppimisteoriaa ja sen asemaa Suomessa käytössä olleissa opetussuunnitelmissa. Analysoin Suomen lukiossa käytettyjä oppikirjoja konstruktivistisen oppimisteorian ja erityisesti sen alalajin tutkivan oppimisen teorian valossa. Valitsin lukion opetussuunnitelmat ja oppikirjat tarkasteluni kohteeksi 1980-luvulla tapahtuneen lukiouudistuksen ja lukiokoulutuksen voimakkaan muutoksen takia. Lukiokoulutuksen muuttuessa luokkamuotoisesta kurssimuotoiseksi joutui myös lukio-opetus kehittämisen ja uudistamisen kohteeksi. Rajaaminen oli tärkeää myös työni laajuuden kannalta, halusin keskittyä opetussuunnitelmien ja oppikirjojen analysointiin tarkemmin, joten liian laaja aineisto olisi aiheuttanut työn hajanaisuutta.

Toinen osa työstäni keskittyy suomalaisten muuttoliikettä Pietariin käsittelevän tutkivan oppimisen opetuskokeilun ympärille. Yritän selvittää, kuinka täysin oppilaslähtöinen tutkivan oppimisen malli toimii historian opetuksessa käytännössä eri-ikäisillä oppilailta. Hyödynnän opetuskokeilussani aitoja historian tutkimuksen alkuperäislähteitä ja pohdin sitä, kuinka niitä voitaisiin paremmin hyödyntää historian opetuksessa. Pietarin siirtolaisuus valikoitui aiheeksi oman Pro Seminaari - esitelmäni perusteella. Minulla oli valmiiksi olemassa paljon aineistoa ja tietoa Pietarin siirtolaisuudesta, jota halusin opetuskokeilussani hyödyntää.

Tiivistettynä pyrin selvittämään tutkimuksessani kuinka historian opetus on muuttunut 1980-luvulta 2010-luvulle tultaessa, miten muutos näkyy historian opetussuunnitelmissa ja oppikirjoissa ja kuinka opetussuunnitelman suosittama tutkivan oppimisen malli toimii käytännössä historian kouluopetuksessa?



## 2.2 Lähteet ja metodi

Työni ensimmäisen osan tutkimusaineistona käytän neljää oppikirjaa eri vuosikymmeniltä sekä samaan aikaan käytössä olleita opetussuunnitelmia. Oppikirjat tutkimukseeni olen valinnut 1980-, 1990- ja 2000-luvuilta tietoisesti eri opetussuunnitelmien voimassaolon ajalta. Pyrin valitsemaan oppikirjoja, jotka ovat ilmestyessään olleet yleisesti hyväksytyjä, laajasti Suomen lukioissa käytettävissä ja peräisin tunnetuilta kustantajilta. Olen tarkastellut useita saman aikakauden oppikirjoja ja pyrin valitsemaan tutkimukseeni kirjat, jotka vastasivat mahdollisimman hyvin aikakautensa tyypillistä oppikirjaa. Toisen osan aineistona on yhdelle Joensuun normaalikoulun kahdeksannelle luokalle ja Joensuun normaalikoulun lukion Suomen historian käännekohtia -kurssin oppilaille joulukuussa 2011 suorittamani opetuskokeilu ja siitä saatu materiaali.

Ensimmäinen käsittelemäni oppikirja on Jorma Lempisen, Erkki Markkasen, Terttu Matsisen, Toivo Nygårdin ja Heikki Rantatuvan *Historian linjoja - lukion kurssi 6* vuodelta 1987. Toinen oppikirja on Pauli Arolan, Lasse Hongisto ja Pirjo Westin *Kronos 6 - Suomen historian murroskausia* (1995). Kolmas kirja on Esko Heikkosen, Matti Ojakosken ja Jaakko Väisäsen *Muutosten maailma 4 - Suomen historian käännekohtia* (2008). Neljäs kirja on Jari Aallon, Vuokko Aromaan, Pertti Haapalan, Seppo Hentilän ja Jaana Niemisen *Kaikkien aikojen historia 4* vuodelta 2009. Valitsin kaksi kirjaa 2000-luvulta siksi, että *Muutosten maailma* on kirjoitettu vuonna 2004 vaikka tarkastelemani painos onkin vuodelta 2008. Halusin mukaan tutkimukseeni myös mahdollisimman uuden historian oppikirjan, joten otin mukaan myös *Kaikkien aikojen historia 4* -kirjan, jonka ensimmäinen painos julkaistiin 2009.

Oppikirjojen lisäksi tarkastelen vuosien 1985, 1994 ja 2003 lukion opetussuunnitelmia. Rajasin tutkimukseni koskemaan ainoastaan lukion oppikirjoja ja opetussuunnitelmaa siksi, että halusin paneutua tarkemmin muutamaan oppikirjaan ja opetussuunnitelmaan enkä pintapuolisesti useisiin kirjoihin ja opetussuunnitelmiin. Lukiokoulutuksen muutos on myös yksi keskeinen tutkimukseni painopisteistä, ja tämä muutos tulee selkeimmin esille 1980-luvun jälkeen ilmestyneissä opetussuunnitelmissa. Opetussuunnitelmissa on nähtävissä selkeä muutos sekä sisällöllisesti että ulkoisesti 1980-luvulta 2000-luvulle siirryttäessä ja tätä muutosta pyrin tutkimaan ja avaamaan.

Oppikirja-analyysini pohjautuu kriittiseen sisällönanalyysiin ja systemaattiseen tekstianalyysiin. Tutkimusotteeni on siis kvalitatiivinen eli laadullinen. Laadullinen tutkimus pyrkii kuvailemaan ja analysoimaan tutkittavan materiaalin muotoa ja laatua. Systemaattinen tekstianalyysi on pitkään ollut yksi keskeisimmistä tekstin tutkimuksen tutkimusmenetelmistä. Systemaattisen tekstianalyysin keinoin tekstistä on pyritty löytämään myös piilotettuja merkityksiä jotka kertovat jotain kirjoitusajankohdasta ja kulloisestakin yhteiskunnallisesta tilanteesta. Kirjoituksen voidaan ajatella ilmentävän kirjoittajansa silloista ajattelua ja maailmankuvaa.<sup>28</sup> Opetuskokeilun tuloksia analysoin sekä kvalitatiivisin että kvantitatiivisin menetelmin laatimiani tilastoja hyväksi käyttäen.

Opetuskokeilustani sain kahdenlaista materiaalia, oppilaiden tekemiä oppilastöitä sekä oppilailla teettämäni mielipidekyselyn. Oppilaiden tuotoksista pyrin analysoimaan sitä, kuinka oppilaat onnistuivat omaksumaan ja prosessoimaan tietoa opetuskokeilun aikana. Mielipidekyselyn perusteella pyrin kartoittamaan oppilaiden kokemuksia opetuskokeilusta ja käyttämästäni menetelmästä. Mielipidekyselystä sain sekä kvantitatiivista aineistoa numeerisen arvioinnin perusteella, että kvalitatiivista aineistoa oppilaiden kirjoittamien sanallisten kuvausten ansiosta.

### 2.3 Aiempi tutkimus

Tutkivaa oppimista ovat Suomessa tutkineet Kai Hakkarainen, Marianne Bollström-Huttunen, Riikka Pyysalo ja Kirsti Lonka, joiden teos *Tutkiva oppiminen käytännössä. Matkaopas opettajille* (2005) on tutkivan oppimisen koulusoveltamisen perusteos. Teos keskittyy esittämään käytännön malleja ja sovelluksia tutkivan oppimisen mallin mukaisesti arjen koulutyössä unohtamatta kuitenkaan tutkivan oppimisen teoriaa. Osittain samoilta tekijöiltä on ilmestynyt myös tutkivan oppimisen teoriaan painottuva *Tutkiva oppiminen: Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen syyttäjänä* (2004). Teoksessa on mukana Hakkaraisen ja Longan lisäksi Lasse Lipponen. Tutkivasta oppimisesta löytyy paljon uudehkoa tutkimusta, esimerkkinä internetistä Aaltoyliopiston sivuilta löytyvä Kai Hakkarainen ja Pirita Seitamaa-Hakkaraisen tutkimus sekä Jenni Collinin, Kari Korhosen, Laura Penttisen ja Virve Vakialan Virve artikkeli *Tutkiva verkko-oppiminen* (2003).

---

<sup>28</sup> Eskola & Suoranta 2005,13; Apo 1990, 62.

Tutkivan opetuksen kouluovelluksia on tutkittu jonkin verran gradutasolla. Esimerkiksi Ritva Ruokolainen (2008) on tutkinut tutkivan oppimisen mallin toimivuutta alakoulun luonnontieteiden opetuksessa. Eija Linnermo-Anttila (2008) tarkastelee pro gradu -tutkielmassaan tutkivan oppimisen mallia 6-luokkalaisten ympäristön ja luonnontiedon opetuksessa. Jonna Tyrväinen (2010) tarkastelee omassa tutkimuksessaan Laukaan kunnan geomorfologisten kohteiden käyttömahdollisuuksia maantieteen maasto-opetuksessa. Tutkivan oppimisen malli historian opetuksessa on kuitenkin tutkimuksissa käsittelemättä jäänyt aihe.

Suomen historianopetuksen kehitystä tutkiessani keskeiseksi nousivat Matti J. Castrénin artikkeli *Historian opetus muuttuvassa yhteiskunnassa* teoksessa *Historia koulussa* (1992) ja Matti J. Castrénin, Osmo Lappalaisen ja Olavi Njödin teos *Historian ja yhteiskuntaopin didaktiikka* (1982). Tutkijoista erityisesti Arja Virta on ollut mukana kehittämässä historian opetuksen didaktiikkaa ja Virta onkin ollut kirjoittajana useissa aihetta käsittelevissä teoksissa. Esimerkkinä historian opetuksen didaktiikkaan keskittyvä teos *Historia koulussa* (1992) ja uudempi *Kasvatuksen maisemista* (2004). Uudempaa historian opetusta pohtivaa kirjallisuutta edustaa myös Arja Virran, Pauli Arolan, Sirkka Ahosen, Jan Löfströmin sekä Jukka Rantalan *Kohti tulevaa menneisyyttä, historiallis-yhteiskunnallinen kasvatus uudella vuosituhanalla* (2002). Teoksessa käsitellään kattavasti ja monipuolisesti historian opetusta, sen ongelmakohtia ja muutosprosesseja viime vuosikymmeninä.

Oppikirjoja Suomessa ovat tutkineet esimerkiksi Marja-Liisa Julkunen teoksessaan *Oppikirja tekstianalyysin kohteena* (1988) sekä Jaakko Väisänen väitöskirjassaan *Murros oppikirjojen teksteissä vai niiden taustalla? 1960- ja 1990-luvun historian oppikirjat kriittisen diskurssianalyysin silmin* (2005) ja Juha Pekka Heinonen teoksessaan *Opetussuunnitelmat vai oppimateriaalit. Peruskoulun opettajien käsityksiä opetussuunnitelmien ja oppimateriaalien merkityksestä opetuksessa* (2005).

Tutkimuskirjallisuutta muuttoliikkeestä ja väestörakenteen muutoksesta on runsaasti. Suurin osa tutkimuksista keskittyy kuitenkin vain tietylle alueelle. Pyrin valitsemaan tutkimukseni aineistoksi teoksia, jotka käsittelevät erityisesti Pietariin kohdistunutta muuttoa sekä muuttoliikettä yleisesti. Muuttoliikettä kuvaavan teorian kannalta tärkeä teos työssäni oli Suomen väestönkehitystä tarkasteleva *Suomen Väestö* (2007). Erityisesti Jouni Korkiasaaren ja Ismo Söderlingin artikkeli *Muuttoliike* oli hyödyllinen työni kannalta. Artikkelin käsittelee muuttoliikettä Suomessa yleisellä tasolla ja määrittelee teorioita, joilla muuttoliikettä voidaan tutkia. Teoksessa määritellään myös

muuttoliiketutkimuksen keskeiset käsitteet. Teosta olen pyrkinyt käyttämään muuttoliiketutkimuksen käsitteiden määrittelyyn ja ilmiön taustojen hahmottamiseen.

Muuttoliikkeen taustaa ja seurauksia tarkastellessani keskeisiksi nousivat Viljo Rasilan artikkeli *Väestönkehitys ja sosiaaliset ongelmat* teoksessa *Suomen taloushistoria 2* sekä Reino Lennon artikkeli *Muuttoliikkeet* teoksessa *Suomen talous- ja sosiaalhistorian kehityslinjoja*. Rasilan ja Lennon artikkeleita hyödynsin muuttoliikkeen taustan hahmottamisessa. Muuttoliikettä ja rakennemuutosta erityisesti Savon alueella on tutkinut aiemmin Heikki Kupiainen. Kupiainen kuvaa väitöskirjassaan *Savotta-Suomen synty, kukoistus ja hajoaminen – Talonpoikaisen maanomistuksen muutos ja elinkeinot Savossa ja Pohjois-Karjalassa 1850–2000* (2007) Savon ja Pohjois-karjalan rakennemuutosta erityisesti maaseudun näkökulmasta. Kupiaisen teosta hyödynsin määrittellessäni Sulkavan muuttoliikkeeseen johtaneita syitä.

Opetuskokeiluni materiaalin kannalta keskeisiksi nousivat professori Max Engmanin teokset. Max Engman on käsitellyt muuttoliikettä Suomesta Venäjälle teoksessaan *Suureen Itään - Suomalaiset Venäjällä ja Aasiassa* (2005). Erityisesti Pietariin suuntautunutta siirtolaisuutta Engman on tarkastellut teoksessaan *Pietarinsuomalaiset* (2004). Teoksissaan Engman on tarkastellut muuttoliikettä laajasti ja monipuolisesti. Hän on tutkinut muun muassa muuttaneiden sosiaalista asemaa, sukupuolijakaumaa ja ikärakennetta. Engmanin lisäksi Pietariin muuttoa on tutkinut myös Sune Jungar. Hän on tarkastellut muuttoliikettä artikkelissaan *Muuttoliike Pietariin* vuonna 1974 ilmestyneessä teoksessa *Muuttuvan paikallisyhteisön historia*. Hyödynsin opetuskokeilussani myös Pertti Haapalan ja Raisa Maria Toivon toimittamaa *Suomen historian kartastoa* (2007) sekä Pekka Kauppisen artikkelia *Väkeä Pietarin vetovoimassa - Kiteeltä Venäjälle* (1997).

### 3. OPPIKIRJOJEN JA OPETUSSUUNNITELMAN MUUTOS

#### 3.1 Todellista tietoa historiasta

Historiatietoisuuden muodostumisessa opetuksella on keskeinen rooli. Kouluopetus pohjautuu pitkälti käytössä oleviin oppikirjoihin ja niiden antamaan kuvaan historiasta. Oppikirjan on koulussa käytettävistä oppimateriaaleista perinteisin ja sen merkitys kouluopetuksessa on keskeinen. Nykyisin oppikirjalla tarkoitetaan lähes poikkeuksetta teosta, joka on laadittu opetustarkoitukseen tietylle kohderyhmälle. Opetuksessa voidaan käyttää myös teoksia, joita ei ole tarkoitettu opetustarkoitukseen, mutta silloin kyse ei ole oppikirjasta. Oppikirjat ja niihin liittyvät tehtäväkirjat perustuvat aina kulloinkin voimassa olevaan opetussuunnitelmaan. Oppikirjan tulisi peilata uusimpia tutkimustuloksia ja ajatussuuntauksia, mutta olla silti helposti luettava, motivoiva ja looginen. Oppikirjan tulisi täyttää tehokkaan viestinnän kriteerit ja oppiaineksen tulisi olla järjestetty oppimista tukevaan järjestykseen. Oppikirja onkin usein monen tekijän summa, tekijöidensä kompromissi. Suomessa tarkastettiin kaikki julkaistavat oppikirjat ennen vuotta 1990 eikä oppikirjoja saanut painaa ennen Kouluhallituksen hyväksyntää. Tarkastusmenettelyn tavoitteena oli varmistaa oppikirjojen ja opetussuunnitelman yhtäläiset sisällöt. Sittemmin tarkastusmenettelystä luovuttiin ja oppikirjantekijät saivat suhteellisen vapaat kädet. Huomioitavaa on, että nykyisin oppikirjat kirjoitetaan lähes poikkeuksetta työryhmissä, eikä oppikirjoja siten voida pitää yksilön kirjallisina tuotteina ja näkemyksen ilmentäjinä.<sup>29</sup>

Oppikirjat ja niihin liittyvät oppimateriaalit ovat kiinteä osa suomalaista koulujärjestelmää. Oppikirjat välittävät ja edustavat yhteiskunnassa vallitsevia arvoja ja ajatusmaailmaa. Oppikirja määrittelee pitkälle kouluopetuksen sisällöt ja käsittelyjärjestyksen ja sitä on pidetty jopa merkittävämpänä kouluopetuksen ohjaajana kuin opetussuunnitelmaa. Oppikirjalla on tiedollisen funktion lisäksi myös kaupallinen funktio, sillä oppikirja on kustantajan tuottama kaupallinen tuote. Oppikirjan on siis oltava paitsi opetussuunnitelman mukainen myös myyvä. Kaupallinen luonne asettaa oppikirjalle laatuvaatimuksia, jotta opettajat valitsisivat oppikirjan oman opetuksensa tueksi.

---

<sup>29</sup> Lappalainen 1992, 11; Heinonen 2005, 29–32; Väisänen 2005, 3–5.

Moni opettaja mieltääkin oppikirjat asiantuntijoiden laatimiksi, ja poikkeamista oppikirjan sisällöistä vältellään tietoisesti.<sup>30</sup>

Historia tieteenalana on sinänsä poikkeuksellinen, että historiallisessa tiedossa on aina kyse tulkinnoista. Tämä näkökulma tulisikin nousta esiin kouluopetuksessa käytettävässä oppimateriaalissa. Historiatiedon omaksumisessa ei ole olennaista tietokirjamainen tiedon ulkoa opettelu vaan lähtökohtaisesti oppilaiden tulisi omaksua välineitä tiedon itsenäiseen omaksumiseen, valikointiin ja kriittiseen arviointiin. Tähän historian oppikirjojen tulisi tarjota työkaluja. Konstruktivistisen ajatusmallin mukaan tieto ei tallennu ihmisen muistiin yksittäisinä fragmentteina vaan kokonaisuuksina. Olennaista ovat jäsennykset ja mielle yhtymät, eivät yksityiskohdat. Historiassa ja yhteiskuntaopissa esimerkiksi tekstin itsenäinen tuottaminen on tiedon jäsentämistä kokonaisuuksiksi.<sup>31</sup>

Konstruktivismi ei ole yhtenäinen teoria, joten sen perusteella toteutettuja oppimateriaaleja ja kouluopetustakaan ei voida yksiselitteisesti tulkita. Oppimateriaalien laadinnassa tulisi kuitenkin huomioida tietyt peruspiirteet. Oppikirjojen tulisi olla luonteeltaan opettajan työtä ohjaavia, ei määrittäviä. Oppikirjojen tekstien tulisi rajautua tiukasti asiasisältöihin ja lukijan ennako-oletukset tulisi huomioida. Tehtävien tulisi ohjata oppilaita aktiiviseen tiedonhakuun, soveltamiseen, syvempään ymmärtämiseen ja kriittiseen ajatteluun. Opettajan oppaan tulisi tarjota runsaasti erilaisia pedagogisia malleja sekä ideoita opetukseen ja edellä kuvattujen kaltaisten oppimistehtävien suunnitteluun.<sup>32</sup>

Käytännössä oppikirjateksti on usein tiivistä ja toteavaa. Oppikirjoista on pyritty tekemään mahdollisimman helppotajuisia ja tiiviitä, joten ne eivät tarjoa mahdollisuuksia tiedon kriittiselle tarkastelulle tai omien tulkintojen muodostamiselle. Oppikirjojen perusteella lukija saa historiallisesta tiedosta ongelmattoman ja yksitulkintaisen kuvan ja syntyy mielikuva historiallisen tiedon kiistattomuudesta. Oppikirjoja on arvosteltu tietosanakirjamaisesta esitystavasta. Oppikirjat pyrkivät usein luetteloimaan ja tiivistämään tekstiä. Esitystapa on nähty pinnallisena. Tieto pyritään esittämään yksitulkintaisena, kronikoivana, virallisena tietona menneisyyden tapahtumista.

---

<sup>30</sup> Heinonen 2005, 29–35

<sup>31</sup> Virta 2002, 35–39.

<sup>32</sup> Mikkilä-Erdman, Olkinuora ja Mattila 1999, 445 - 47; Virta 2004, 33–34.

Tekstissä esitetään vain varmoja faktoja ja totuuksia, eikä lukijaa haasteta kyseenalaistamaan lukemaansa tietoa.<sup>33</sup>

Historian oppimisen ja ymmärtäminen prosessia voidaan kuvata myös käsitteellä historian lukutaito. Historialliselle ymmärtämiselle keskeistä on ajatus siitä, että menneisyyttä ei voida sellaisenaan palauttaa tai rekonstruoida vaan kuva menneestä on muodostettava saatavilla olevan lähdeaineiston perusteella. Historia ja sen tutkiminen menneisyys eivät ole identtisiä, vaan tuotettu historia on parhaimmillaankin vain tulkinta siitä mitä todella tapahtui. Historian tutkimuksen ja historian kouluopetuksen välillä on suuri ristiriita. Tutkija tutkii alkuperäislähteitä, joiden perusteella hän tekee johtopäätöksiä. Koulussa oppikirjaa lukeva oppilas saa eteensä valmiin tulkinnan, joka yleensä esitetään kiistattomana totuutena ilman kyseenlaistamisen mahdollisuutta.<sup>34</sup> Historian didaktiikan keskeisimpiä käsitteitä on moniperspektiivisyys, joka tarkoittaa erilaisten historian tulkintojen huomioimista. Historia ei ole yksiselitteinen tapahtumien ketju vaan tapahtumista on useita eri tulkintoja jotka riippuvat aina tulkinnan tekijästä. Historialliset tekstit ovat harvoin neutraaleja tai yksitulkintaisia. Oppikirjojen tekijät tekevätkin oppikirjoihin tekstejä tuottaessaan jatkuvasti valintoja sen suhteen, millaisen kuvan historiasta he kirjaa lukevalle oppilaalle tuottavat. Asioiden esiin nostaminen tai nostamatta jättäminen vaikuttavat suoraan siihen, millainen historiatietoisuus lukijalle syntyy. Oppikirjojen tekijöillä on suuri valta sen suhteen, mitä asioita kouluopetuksessa pidetään tärkeinä ja tietämisen arvoisina, mitä taas ei.<sup>35</sup>

Oppikirjat esittävät yhden perspektiivin historian tulkintaan, eikä alkuperäisiä lähdeaineistoja tai tulkintojen taustalla olleita ajatusprosesseja nosteta esiin millään tavalla. Ilman ymmärtämystä historiallisesta ajatusprosessista opiskelijalla ei ole mahdollisuutta ymmärtää aidosti historiallisen tiedon luonnetta. Historiatietoisuudessa on keskeisesti kyse ihmisen kyvystä hahmottaa olemassaolonsa ajallisuutta, ja omaa suhdettaan nykyisyyteen, menneisyyteen ja tulevaisuuteen. Menneisyyttä koskevat tulkinnat vaikuttavat käsitykseen nykyisyydestä ja tulevasta, joten historiatietoisuudella on keskeinen rooli yksilön maailmankuvassa. Historian oppikirja muokkaa opiskelijan kuvaa historiasta kenties kaikkein keskeisimmin, mutta sen tulisi kuitenkin olla vain

---

<sup>33</sup> Virta 2004, 33–38.

<sup>34</sup> Pilli 1992, 124, 125, 151; Karvonen 1995, 216.

<sup>35</sup> Virta 2004, 33–38.

yksi tietolähde muiden joukossa. Oppikirja yksin ei riitä lähteeksi opiskelijan historiantietoisuuden rakentumiselle. Eri lähdeaineistojen esiin tuominen onkin pitkälti opettajan vastuulla.<sup>36</sup>

## 3.2 Historianopetuksen muutos oppikirjoissa ja opetussuunnitelmassa

### 3.2.1 Yksi yhteinen lukio - yksi yhteinen historia?

Uusi lukiolaki astui voimaan vuonna 1983. Lukion opetussuunnitelman perusteet 1985 määrittelee keskeisimmäksi uuden lukiolain ja opetussuunnitelman tuomaksi muutokseksi sen, että muutosten myötä lukio voidaan nähdä kokonaisuutena eikä eri oppiaineita opettavana laitoksena. Opetussuunnitelman tavoitteena on valtakunnallisesti määritellä uudella tavalla koko Suomen lukio-opetusta koskevat rajat ja tavoitteet ja rajata siten alueellinen päätöksenteko vain tietyille osa-alueille. Opetussuunnitelma on keskeinen opetustyötä ohjaava asiakirja, joka yhdistää koulutuspoliittiset kannanotot, pedagogiset tavoitteet ja käytännön opetustyön. Opetussuunnitelma myös ohjaa opettajaa tekemään kaikki opetusta koskevat ratkaisut, tuntisuunnitelmien ja opetusmateriaalien laatimista myöten.<sup>37</sup>

Historian opetuksesta opetussuunnitelmassa kirjoitetaan, että "*Oppimäärä on perusrakenteeltaan kronologinen, ja sen runkoaines koostuu keskeisesti taloudellisista, yhteiskunnallisista ja aatteellisista sisällöistä*". Opetussuunnitelma nostaa esille historialliset muutosprosessit joita tarkastellaan pitkin aikaväleihin. Lukion historian opetuksen tulisi opetussuunnitelman mukaan erota peruskoulun historian opetuksesta siten, että lukion historia keskittyy tapahtumahistorian sijaan historiallisiin muutosprosesseihin. Opettaja voi täydentää perusrunkoa valitsemillaan teemoilla, joiden opetuksessa voidaan käyttää hyväksi oppilaskeskeisiä aktiivisia työtapoja.<sup>38</sup>

---

<sup>36</sup> Lofström, Oittinen & Rantala 2011, 3–4; Virta 2004, 33–41.

<sup>37</sup> Kouluhallitus 1985, 5–6.

<sup>38</sup> Kouluhallitus 1985, 333.



Oppimäärän taidollisiksi tavoitteiksi opetussuunnitelma nimeää muun muassa sen, että *"Oppilaalla on motivaatiota ja valmiutta erilaisin menetelmin hankkia historian ja yhteiskuntaopin eri alueilta monipuolista sekä historiallista että ajankohtaista tietoaaineista"*. Taidollisia tavoitteita ovat myös tiedon ja tietolähteiden kriittinen arviointi ja tiedon soveltaminen.<sup>39</sup> Opetussuunnitelman perusteella voisi siis olettaa, että oppikirjat kannustavat opiskelija kriittiseen tiedon analysointiin ja tulkintaan. Erityisesti erilaisten menetelmien käytön korostaminen kannustaa opettajaa hyödyntämään erilaisia menetelmiä ja aineistoja historian opetuksessa.

Siirtolaisuus on opetussuunnitelmassa mainittu kurssin 4, Teollistuva yhteiskunta, sisällöissä. Siirtolaisuus on mainittu kohdassa 4.1 Teollistuneen markkinatalousjärjestelmän synty. Opetussuunnitelma ei erittele siirtolaisuuden opetusta sen tarkemmin, siirtolaisuus on opetussuunnitelmassa mainittu ainoastaan seurauksena maatalousvaltaisen yhteiskunnan muuttumisesta teollistuneeksi yhteiskunnaksi. Muuttoliike on mainittu myös kurssin 6, Nyky-Suomen perusta, tavoitteessa 6.2 Taloudellinen kasvu, jossa yhtenä asiasisältönä on: *"väestönkasvu ja muuttoliikkeen vilkastuminen"*.<sup>40</sup>

Historian linjoja - Lukion kurssi 6 (1987) nimeää kirjan tavoitteiksi opetussuunnitelman määrittelemät tiedolliset, taidolliset ja asennetavoitteet. Oppikirja on selkeästi jaettu neljään pääluukuun ja useaan alalukuun. Kartat, kuvat, kaaviot dokumentit on liitetty tekstiin, mutta oppikirjassa on aukeamia joilla on ainoastaan tekstiä. Dokumenttien pohjalta ei ole määritelty valmiita tehtäviä eikä ehdotuksia, joiden mukaan dokumentteja voitaisiin hyödyntää. Oppikirjan tekijät ovat määritelleet ohjeellisen tuntijaon, jonka mukaan opettaja voi halutessaan edetä. Kuhunkin kappaleeseen käytettävä tuntimäärä on kirjoitettu sisällysluetteloon kappaleen nimen viereen.<sup>41</sup>

Siirtolaisuus on käsitelty väestönkehitystä käsittelevän kappaleen yhteydessä opetussuunnitelman mukaisesti. Väestönkasvua käsitellään puolen sivun verran ja siirtolaisuutta yhden aukeaman verran. Siirtolaisuutta käsittelevällä aukeamalla on tekstin lisäksi kartta siirtolaisuuden pääalueista vuonna 1860-1930 ja tilasto Suomesta lähteneistä siirtolaisista. Vertailuun on otettu koko maan

---

<sup>39</sup> Kouluhallitus 1985, 330.

<sup>40</sup> Kouluhallitus 1985, 339–343.

<sup>41</sup> Historian linjoja - Lukion kurssi 6 1987. Käytän työssäni oppikirjoihin viitatessani oppikirjojen nimiä tekijän nimien sijaan luettavuuden helpottamiseksi. Tekijätiedot löytyvät lähdeluettelosta.

määrä ja Vaasan läänin osuus vuosina 1895-1914. Oppikirjassa ei ole mitään valmiita tehtäviä, vaan dokumenttien käyttö jää opettajan ja oppilaiden oman harkinnan varaan. Tekstissä ei viitata karttaan eikä tilastoon lainkaan, ainoa maininta dokumenttien käsittelemään muuttoon Vaasan läänin alueelta on virke "*Suomen siirtolaisuus alkoi Pohjanmaalta levittäytyen vähitellen sisämaahan päin*"<sup>42</sup>. Kartassa esitetään siirtolaisten lähtöalueet erikokoisina pisteinä. Kartalla kaikki pisteet keskittyvät Pohjanmaalle, erityisesti Vaasan läänin kaupunkeihin. Kartalla ei ole huomioitu lainkaan muualta Suomesta lähteneitä siirtolaisia, vaikka muutto tekstissä ohimennen mainitaankin. Siirtolaisten määrää vuosittain käsittelevä tilasto jää tekstistä irralliseksi, sillä Vaasan lääniä ei ole nostettu tekstissä esiin millään tavalla. Kirjan tekijät ovat luultavasti olettaneet, että oppilaat osaavat itse päätellä kartan ja tilaston perusteella siirtolaisten lähtöalueet. Tämä tukee konstruktivistista ajatusmallia, vaikka se tuskin on vielä tässä vaiheessa ollut kirjan tekijöiden tietoisena tavoitteena.

Siirtolaisuuden syyt on määritelty tiiviisti ja selkeästi: "*Syitä oli pääasiassa kolme: alueelliset kehityserot, kohentuneet liikenneolot ja tieto muiden alueiden tarjoamista paremmista mahdollisuuksista.*" Lisäksi syyksi mainitaan "*suhteellinen liikaväestö*" joka kirjan mukaan johtui kasvaneesta syntyvyydestä tietyillä alueilla.<sup>43</sup> Mielenkiintoista on, että vaikka kirja tuo esiin alueelliset kehityserot ja liikaväestön syntymisen tietyillä alueilla, kirja ei erittele eri alueiden kehityseroja tarkemmin. Tekstissä ei tuoda esiin sitä, millä alueilla liikaväestöä syntyi tai mitä eroja eri alueiden välillä oli.

Pietarin siirtolaisuus on mainittu viimeisessä kappaleessa:

"Jonkin verran väkeä muutti rajan taakse Pietariin. Siellä oli tarjolla paljon työtilaisuuksia, esim. ammattitaitoisille käsityöläisille, ja kun raja oli avoin, pääsi sinne vaivattomasti."<sup>44</sup>

Oppikirjassa ei tuoda esille historian tutkimuksen näkökulmaa tai käsiteltävän aiheen problematiikkaa. Opetussuunnitelmassa mainitaan, että oppilaan tulisi osata "*arvioida asiallisesti tietolähteiden ja tietojen luotettavuutta ja merkitystä.*"<sup>45</sup> Tilastojen yhteydessä tulisikin huomioida

---

<sup>42</sup> Historian linjoja - Lukion kurssi 6 1987, 29.

<sup>43</sup> Historian linjoja - Lukion kurssi 6 1987, 28, 29.

<sup>44</sup> Historian linjoja - Lukion kurssi 6 1987, 29.

<sup>45</sup> Kouluhallitus 1985, 331.

esimerkiksi siirtolaisuustilastojen ongelmallisuus: kaikkia siirtolaisia ei ole tilastoitu ja passitilastot saattavat olla puutteellisia. Myöskään sitä, miksi tilastoissa on nostettu esiin ainoastaan Vaasan lääni, ei ole perusteltu, vaan kriittinen tarkastelu jätetään täysin opettajan vastuulle.

### 3.2.2 Kohti aktiivista tiedon rakentamista

Vuoden 1994 opetussuunnitelmauudistus muutti lukion opetussuunnitelmaa radikaalisti. Vuoden 1985 opetussuunnitelman tarkoista kurssisisällöistä poiketen vuoden 1994 opetussuunnitelma määrittelee kunkin kurssin sisällön suppeasti. Opetussuunnitelman tarkoitus oli antaa opetuksen toteuttajille suhteellisen vapaat kädet, joten opetussuunnitelman tarkoitus oli ainoastaan määrittellä opetuksen suuret linjat. Huomattava muutos on myös muutos kronologisesta temaattiseen käsittelytapaan. Teemojen sisällä kronologisuus kuitenkin säilyi edelleen.<sup>46</sup> Behavioristisen oppimiskäsityksen rinnalle astui voimakkaasti konstruktivismi, ja se tuotiinkin opetussuunnitelmassa selkeästi esiin:

"Perinteisen tietämään opettamisen rinnalla lukion tulee ohjata opiskelijoitaan tarkastelemaan tietoa kriittisesti sekä soveltamaan sitä erilaisten ongelmien ratkaisemiseen ja käytännön tilanteisiin."<sup>47</sup>

Sisällöllisesti uusi opetussuunnitelma pyrki siihen, että opettaja pystyi mahdollisimman paljon vaikuttamaan itse käytettäviin menetelmiin ja opetuksen sisältöihin. Erityisesti haluttiin, että lukiossa opettajat pystyisivät tekemään historiasta älyllisesti haastavan taitoaineen. Opettajan vastuuta sisältöjen suunnittelusta perusteltiin muun muassa sillä, että opetuksen laatu paranee jos opettaja saa valita itselleen mieleisiä ja kiinnostavia teemoja käsiteltäväksi. Tämä mahdollisti keskittymisen johonkin tiettyyn teemaan ja jonkun toisen asian kokonaan poisjättämisen. Konstruktivistinen oppimiskäsitys näkyy opetussuunnitelmassa voimakkaasti siten, että oppilaat

---

<sup>46</sup>Ahonen 1994b, 12–13; Rusanen 1994, 19; Aromaa 1994, 37.; Opetushallitus 1994, 98–100.

<sup>47</sup>Opetushallitus 1994, 11.

haluttiin tietoisesti nähdä aktiivisina tiedon rakentajina. Olennaisempaa oli oppilaiden kyky rakentaa onnistunut oppimisprosessi kuin omaksutun tiedon määrä.<sup>48</sup>

Opetussuunnitelma pohjautuu ajatukselle, että oppilas saa historian opiskelusta valmiuksia tutkivaan oppimiseen, tiedon soveltamiseen, luovaan ajatteluun ja käsitteelliseen ajatteluun. Tärkein tavoite on se, että oppilaasta tulee aktiivinen yhteiskunnan jäsen. Opetuksen tulisi tarjota oppilaille elämyksiä ja kokemuksia joiden avulla heidän on mahdollista rakentaa omaa historiakäsitystään omasta kokemusmaailmastaan käsin. Uutena asiana esiin nousee myös oppiaineiden integraatio, eli oppiaineiden välinen yhteistyö esimerkiksi projektioppimisen avulla. Tavoitteena on, että oppilaat osaavat ajatella oppimiaan asioita kokonaisuutena eikä vain jonkun tietyn oppiaineen osa-alueina.<sup>49</sup>

Muutos vuoden 1985 opetussuunnitelmaan on huomattava. Muutoksen tarvetta perustellaan opetussuunnitelmassa 1990-luvun alun taloudellisten ongelmien ja työelämän lisääntyneen epävarmuuden perusteella. Koulun tehtäväksi opetussuunnitelma nimeää erityisesti muuttuneen työelämän tarpeiden tyydyttämisen, erityisesti ongelmanratkaisukyvyyn ja kriittisen ajattelun kehittymisen. Opetussuunnitelman mukaan *"koulu kehittää monipuolisia ja tehokkaita opiskeluvalmiuksia sekä positiivisia asenteita elinikäiseen koulutukseen"*<sup>50</sup>.

Kronos 4 - Suomen historian murroskausia (1995) huomioi historian tutkimuksen näkökulman ja tiedon monitulkintaisuuden. Kirjan esipuheessa nostetaan esiin Suomen monitulkintainen historia ja tutkijoiden erilaiset näkökulmat. Kriittistä pohdintaa Suomen historiasta ja sen tulkinnoista jatketaan kirjan ensimmäisessä luvussa "Suunnistus Suomen historiaan", jossa nostetaan esiin erilaisia historian tutkimuksen suuntauksia alkaen Ruotsin vallan ajasta ja päättyen pohdintaan 1900-luvun populaarikulttuurin vaikutuksista historian tulkintoihin.<sup>51</sup>

Opetussuunnitelmassa Suomen historian kurssi on saanut nykyisinkin käytössä olevan nimensä Suomen historian käännekohtia ja uutta kurssia kuvataan näin:

---

<sup>48</sup> Ahonen 1994b, 12–13; Rusanen 1994, 19.

<sup>49</sup> Opetushallitus 1994, 10; Rusanen 1994, 19–21.

<sup>50</sup> Opetushallitus 1994, 8.

<sup>51</sup> Kronos 4 1995, 3, 6–7.

"Kurssin tarkoituksena on analysoida keskeisiä Suomen historian murroskausia 1800- ja 1900-luvulla taustanaan pitkä yhteinen kehitys Ruotsin kanssa. Keskeisiä tarkastelukulmia ovat kysymys demokratiasta, yhteiskuntaryhmien välinen konflikti, ulkopoliittinen konflikti sekä kulttuurin muutos."<sup>52</sup>

Kronos 4 keskittyy käsittelemään opetussuunnitelman mukaisesti Suomen historian murroskausia, joiksi esipuheessa mainitaan muun muassa Suomen liittäminen Venäjään, Suomen 1900-luvulla käymät sodat ja teollistuminen ja väestörakenteen muuttuminen.<sup>53</sup>

Rakenteeltaan kirja etenee varsin mielikuvituksellisesti nimettyjen teemojen mukaan. Teemoja on neljä ja ne etenevät kronologisessa järjestyksessä kuten opetussuunnitelmassa suositellaan. Kirja alkaa temalla *Kultainen vuosisata* jossa käsitellään Suomen historiaa Venäjän vallan alla. Toinen teema on nimeltään *Punainen vai valkoinen*. Teema käsittelee nimensä mukaisesti vuoden 1918 sisällissotaa ja siihen johtanutta kehitystä. Kolmas teema ottaa voimakkaasti kantaa jatkosodan jälkeisiin vuosiin, sillä sen nimi on *Maa joka hävisi sodan mutta voitti rauhan*. Teema sisältää talvi- ja jatkosodan. Neljäs teema on nimetty kuvaavasti *Rakennemuutoksen Suomi*. Teemassa eritellään kehitystä 1990-luvulle ja kirjan ilmestymisen aikaista Suomea.<sup>54</sup> Kirjassa on paljon kuvia, karttoja ja muita dokumentteja. Konstruktivistisen mallin mukaan kuvan tulisi aina integroitua tekstiin niin, että se tukisi oppilaan oppimisprosessia ja auttaisi hahmottamaan tietoa. Kuva ei osaa olla tekstistä irrallinen osa vaan osa kokonaisuutta.<sup>55</sup> Valmiita tehtäviä kirjassa ei ole lainkaan vaan dokumenttien hyödyntäminen jää opettajan vastuulle. Kuvatestit ovat toteavia ja kuvien rooli on enemmänkin kuvittaa tekstiä kuin kannustaa kriittiseen ajatteluun.

Siirtolaisuutta käsitellään luvun "*Suomen taloudellinen perusta muuttuu*" yhteydessä. Siirtolaisuutta käsitellään yhteensä seitsemän rivin verran, huomattavasti vähemmän kuin *Historian linjoja 6* -kirjassa. Siirtolaisuudesta ei ole kirjassa minkäänlaista oheisaineistoa, ainoastaan tekstiä:

---

<sup>52</sup> Opetushallitus 1994, 99.

<sup>53</sup> Kronos 4 1995, 3.

<sup>54</sup> Kronos 4 1995, 4–5.

<sup>55</sup> Mikkilä & Olkinuora 1995, 6.

Maailmanlaajuisesti tapahtunut liikenneolojen kehittyminen edisti siirtolaisuutta. Maaseudulla oli liikaväestöä, jonka oli vaikea saada toimeentuloaan. Vanhastaan oli autonomisesta Suomesta helppo siirtyä passilla Venäjälle, mutta nyt Pohjois-Amerikan työvoimapula alkoi houkutella väkeä Atlantin toiselle puolelle. Vuosina 1881-1914 muutti Suomesta Euroopan ulkopuolisiin maihin noin 280 000 henkeä. Eniten siirtolaisiksi aikovia lähti Etelä-Pohjanmaalta.<sup>56</sup>

Siirtolaisuuden syyksi on nostettu perinteisesti maaseudun liikaväestö ja Amerikkaan lähdön syyksi nimetään työvoimapula. Kirja ei erittele alueellisia eroja tarkemmin, ainoastaan viimeinen lause "*Eniten siirtolaisiksi aikovia lähti Etelä-Pohjanmaalta.*" tuo esiin eri alueiden erot. Pietariin muutto esitetään mutkattomana ja helppona vaihtoehtona, sillä lause "*autonomisesta Suomesta oli helppo siirtyä passilla Venäjälle*" antaa muuttoliikkeestä vähättelevän kuvan. Lukija saa tekstiä lukiessaan miellelyhtymän helposta ja vaivattomasta matkasta, jonne saatettiin lähteä vain koska se on niin helppoa. Tekstistä saa kuvan, että Pietariin lähdettiin myös eniten Pohjanmaalta, vaikka se ei pidä paikkaansa. Tekstissä ei tuoda esiin myöskään sitä, että Pietarin muuttoliike ei hiipunut samaan aikaan kuin siirtolaisuus Amerikkaan alkoi, vaan samaan aikaan muutettiin Pohjanmaalta Amerikkaan ja Itä-Suomesta Pietariin.<sup>57</sup>

Historian tutkimuksen näkökulmaa ei tässä yhteydessä tuoda esiin millään tavalla, vaikka muuten kirjassa se onkin huomioitu paikoitellen, ei kuitenkaan siinä mittakaavassa kuin kirjan esipuhe antaa ymmärtää. Esimerkiksi samalla sivulla olevassa puukkojunkkarien kuvassa on mainittu tutkija Heikki Ylikangas ja hänen tutkimuksensa Pohjanmaan väkivallanteoista 1700-luvulla.<sup>58</sup> Tekstissä historian tutkimusta ei kuitenkaan nosteta esiin, eikä kirjassa ole nähtävillä opetussuunnitelman suosittelemaa tutkivaa otetta tai kannustusta kriittiseen ajatteluun.

---

<sup>56</sup> Kronos 4 1995, 26.

<sup>57</sup> Kronos 4 1995, 26.

<sup>58</sup> Kronos 4 1995, 26.

### 3.2.3 Aktiivista ja tavoitteellista toimintaa

Tutkimushetkellä, lukuvuona 2011-2012 Suomen lukioissa on käytössä opetussuunnitelma vuodelta 2003. Opetussuunnitelmaa laadittaessa on osittain palattu vanhaan, sillä kurssisisällöt on tarkkaan määritelty vuoden 1985 opetussuunnitelman tapaan. Oppimiskäsityksen suhteen ollaan kuitenkin samoilla linjoilla vuoden 1994 opetussuunnitelman kanssa, tosin konstruktivistinen suuntaus näkyy uusimmassa opetussuunnitelmassa vielä 1994 vuoden suunnitelmaa selkeämmin. Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003 määrittelee noudatettavan oppimiskäsityksen erittäin selkeästi omassa alaluvussaan:

Opetussuunnitelman perusteet pohjautuvat oppimiskäsitykseen, jonka mukaan oppiminen on seurausta opiskelijan aktiivisesta ja tavoitteellisesta toiminnasta, jossa hän vuorovaikutuksessa muiden opiskelijoiden, opettajan ja ympäristön kanssa ja aiempien tietorakenteidensa pohjalta käsittelee ja tulkitsee vastaanottamaansa informaatiota.

Opetuksessa tulee ottaa huomioon, että vaikka oppimisen yleiset periaatteet ovat kaikilla samat, se mitä opitaan, riippuu yksilön aikaisemmasta tiedosta ja hänen käyttämistään strategioista. Oppiminen on sidoksissa siihen toimintaan, tilanteeseen ja kulttuuriin, jossa se tapahtuu. Yhdessä tilanteessa opittu tieto tai taito ei automaattisesti siirry käytettäväksi toisenlaisissa tilanteissa.<sup>59</sup>

Historian kursseja opetussuunnitelmassa määritellään kuusi. Kurssien sisällöt on eritelty varsin tarkkaan jokaisen kurssin kohdalla, jokaisesta kurssista on eritelty tavoitteet ja keskeiset sisällöt. Suomen historian käännekohdat -kurssi on 1994 opetussuunnitelman tapaan samanniminen ja neljäs historian pakollinen kurssi. Siirtolaisuutta opetussuunnitelmassa ei mainita suoraan lainkaan, joten ilmiön tarkempi käsittely oppikirjoissa jää kirjan kirjoittajien harkinnan varaan. Lukion

---

<sup>59</sup> Opetushallitus 2003, 14.

opetussuunnitelman mainitsemista oppisisällöistä siirtolaisuus kytkeytyy Suomen yhteiskunnallisen ja taloudellisen murroksen yhteyteen, jonka osa siirtolaisuus on.<sup>60</sup>

Opetussuunnitelmassa mainitaan historian ja yhteiskuntaopin kohdalla, että lukion päättäessään oppilas *"osaa hankkia menneisyyttä koskevaa tietoa ja arvioida sitä kriittisesti sekä ymmärtää sen monitulkintaisuuden, suhteellisuuden ja syy-yhteyksien monisäikeisyyden"*.<sup>61</sup> Opetussuunnitelma nostaa esiin myös historiatieteen näkökulman:

"Opetuksen lähtökohtana ovat historian luonne tieteenalana ja sen tiedon muodostumisen perusteet. Sen vuoksi huomiota kiinnitetään tietojen kriittiseen pohdintaan ja tulkintaan sekä pyritään ottamaan huomioon ilmiöiden moniperspektiivisyys."<sup>62</sup>

Opetussuunnitelman perusteella voisi olettaa, että oppikirjat kannustavat oppilaita itsenäiseen tiedonhakuun, kriittiseen ajatteluun ja lähteiden tarkasteluun. Tärkeää historian opetuksessa pitäisi olla historiallisen tiedon monitulkintaisuuden ymmärtäminen ja annetun informaation kyseenalaistaminen. Tutkiva oppiminen ja historiallisten lähteiden käyttö siis tukee suoraan opetussuunnitelmassa nimettyjä historian opetuksen lähtökohtia ja tavoitteita.

Muutosten maailma 4 on ilmestynyt vuonna 2004 ja käytössäni on 12. uudistettu painos vuodelta 2008. Oppikirja noudattaa vuoden 2003 opetussuunnitelman perusteita. Kirja etenee kronologisessa järjestyksessä 1800-luvun alusta vuoteen 2008. Pääpaino teoksessa on poliittisessa historiassa, mutta tekijät ovat ottaneet mukaan myös talous- ja sosiaalishistoriaa sekä kulttuurihistoriaa. Kirja rakentuu siten, että oikeanpuoleiset sivut ovat tekstisivuja ja vasemmanpuoleiset sivut ovat kuvitettuja sivuja, joilla on kuvia, karttoja, tilastoja ja muuta havainnollistavaa materiaalia. Kirjassa on kymmenen päälukua, jotka jakautuvat vielä useisiin alalukuihin. Jokainen pääluku alkaa aloitusaukeamalla, jossa on aikajana ja päälukua kuvaavaa kuvitusta. Jokainen pääluku loppuu kappaletta käsitteleviin eritasoisin tehtäviin. Kirja on rakennettu vuoden 2003 opetussuunnitelman mukaisesti sellaiseksi, että oppilas voi itse analysoida tietoa ja työstää oppimaansa lisämateriaalien

---

<sup>60</sup> Opetushallitus 2003, 179–180.

<sup>61</sup> Opetushallitus 2003, 176.

<sup>62</sup> Opetushallitus 2003, 176.



avulla. Esipuheessa kirjoittajat kirjoittavat pyrkineensä luomaan eheitä kokonaisuuksia, jotka mahdollistavat historian opiskelun "*tutkivan oppimisen hengessä*".<sup>63</sup>

Muuttoliikettä ja siirtolaisuutta on käsitelty "*Maatalouden murros*" -kappaleen alla. Ilmiönä siirtolaisuus on kytketty perinteisesti maaseudun liikaväestön kehityksen yhteyteen. Muuttoliikettä ja siirtolaisuutta käsitellään puolentoista tekstisivun ja yhden dokumenttisivun verran. Kirjassa Suomesta lähteneet siirtolaiset on jaoteltu alueittain lähtöalueen mukaan Pietariin ja Viipuriin lähtijöihin, Helsinkiin ja Kotkaan lähtijöihin ja Amerikan siirtolaisiin. Siirtolaisuuden syyksi on esitetty yhteiskuntarakenteen muutoksen aiheuttama tilattoman liikaväestön synty. Pietariin kohdistunutta muuttoa on käsitelty kirjassa oman väliotsikon alla.<sup>64</sup>

Aivan Suomen kaakkoisrajan tuntumassa sijaitseva valtakunnan keskus veti puoleensa väkeä etenkin Itä-Suomesta. Suomalaiset muodostivat Pietarin kolmanneksi suurimman ulkomaalaisryhmän ja, ja Nevan metropolin onkin sanottu olleen Suomen toiseksi suurin kaupunki. Pietariin muuttaneista valtaosa oli palveluskuntaa, suuri osa käsityöläisiä, kauppiaita, rautatieläisiä ja ammattimiehiä.<sup>65</sup>

Mielenkiintoista on, että tekstikappaleessa on viitattu epäsuorasti professori Max Engmaniin, sillä Engman nimittää omissa tutkimuksissaan Pietaria Suomen toiseksi suurimmaksi kaupungiksi (esimerkiksi Engman 2004 ja Engman 2005). Tekstissä ei kuitenkaan nosteta esille historian tutkijoita tai eri teorioita, mikä on tietenkin ymmärrettävää lyhyen tekstikatkelman ollessa kyseessä.

Dokumenttisivulle on valittu erilaisia siirtolaisuutta havainnollistavia aikalaisdokumenteja. Sivulla on kuva amerikansuomalaisten torvisoittokunnasta, suomalaisen siirtolaisen kirje vuodelta 1925, tilasto Helsingin väestömäärän kehityksestä ja kartta amerikansuomalaisten asuinalueista vuonna 1920. Sivulla on myös tehtävä, kysymys: "*Miksi Helsingin väkiluku yli kaksinkertaistui 1880-1900?*". Jotta oppilas osaisi vastata kysymykseen, hänen on osattava soveltaa kappaleen asioita ja dokumenttisivun materiaaleja, sillä suoraa vastausta kysymykseen ei kappaleesta löydy.<sup>66</sup>

---

<sup>63</sup> Muutosten maailma 4 2008, 3.

<sup>64</sup> Muutosten maailma 4 2008, 28–31.

<sup>65</sup> Muutosten maailma 4 2008, 31.

<sup>66</sup> Muutosten maailma 4 2008, 28.

Toinen valitsemani 2003-vuoden opetussuunnitelmaa noudattava kirja on vuonna 2009 ilmestynyt *"Kaikkien aikojen historia 4 - Suomen historian käännekohtia"*. Kirjassa on kuusi päätemaa, jotka jakautuvat alalukuihin. Kirja rakentuu teemojen varaan ja jokainen teema alkaa taustoitusaukeamalla, jossa kerrotaan luvun keskeiset teemat, käsitteet ja vaikutukset seuraaviin ajanjaksoihin. Jokainen pääluke päättyy yhteenvetoaukeamaan, jossa nimensä mukaisesti kerrataan kappaleen tärkeimmät asiat. Rakenteen tarkoitus on tehdä kertaamisesta mahdollisimman helppoa ja mutkatonta. Jokaisen pääluvun lopussa on myös kysymyssarja, jonka tarkoitus on ohjata itsenäiseen kertaamiseen ja ajatteluun. Kirjassa on myös teema-aukeamia. Sinisellä pohjalla olevat aukeamat keskittyvät Suomen historian merkittäviin käännekohtiin, kokoavien tehtävien aukeamalta taas löytyy erilaisia ylioppilaskoetehtäviä. Tekstin sekaan on liitetty kuvia, taulukoita ja karttoja, jotka syventävät tekstin asioita. Mielenkiintoinen yksityiskohta on myös kirjan sivuilla merkitys integraatiomerkit, joilla kerrotaan millä lukion toisella historian kurssilla käsitellään samaa asiaa eri näkökulmasta. Integraatiomerkit palvelevat mainiosti tavoitetta muodostaa historian oppimäärästä kokonaisuus yksittäisten tiedon palasten sijaan.<sup>67</sup>

*Kaikkien aikojen historia 4* -kirja poikkeaa muista tarkastelemistani oppikirjoista visuaalisella ilmeellään. Keskeinen uudistus verrattuna muihin oppikirjoihin ovat graafiset tiivistelmät, joihin on koottu kappaleiden keskeisimmät asiat. Tiivistelmien avulla oppilaiden on helppo kerrata tärkeimmät asiat kokeeseen tai ylioppilaskokeisiin. Ylioppilaskokeet on huomioitu omilla teema-aukeamillaan, joilta löytyy vanhoja ylioppilaskoetehtäviä. Ylioppilaskoeaukeamat kytkevät onnistuneesti ylioppilaskokeen osaksi lukio-opiskelua eikä vain irralliseksi kokeeksi lukion jälkeen.

Historian tutkimuksen näkökulma on nostettu kirjassa muihin oppikirjoihin verrattuna hyvin esiin. Kirjan sinisillä *"Suomen historian käännekohtia"* -teema-aukeamilla on lainattu suoraan historian tutkijoiden tekstejä ja niihin liittyen on annettu tehtäviä. Esimerkiksi teema *"Kävikö Suomi erillissotaa?"* on lainattu Arvi Korhosta (1961), Mauno Jokipiitä (1987) ja Oula Silvennoista (2008). Tutkijoilta on nostettu esiin erilaisia selityksiä siitä, kävikö Suomi erillissotaa jatkosodassa vai ei ja oppilaille on annettu tehtäväksi:

---

<sup>67</sup> *Kaikkien aikojen historia 4* 2009, 3–7.

"Tunnista kustakin dokumentista, puolustaako vai vastustaako tutkija Suomen erillissota tulkintaa. Etsi dokumentteihin pohjautuva perustelu vastauksellesi."<sup>68</sup>

Tehtävänanto mahdollistaa vertailun eri tutkijasukupolvien välillä, sillä vanhin tutkimus on vuodelta 1961 ja uusin vuodelta 2008. Tehtävä tuo hyvin esiin myös historiatiedon monitulkintaisuuden, sillä tutkijoiden tulkinnat poikkeavat toisistaan. Oppilas joutuu tehtävää tehdessään ristiriidan eteen, kuinka selittää tutkijoiden tekstien ristiriitaisuus? Opiskelija joutuu pohtimaan, kumpi tutkija on oikeassa vai onko kumpikaan. Tutkijoiden tulkinnat on valittu eri vuosikymmeniltä, joten oppilas joutuu myös pohtimaan historiatiedon muuttumista vuosien kuluessa. Samaan aikaan voi olla olemassa useita eri tulkintoja, ja tutkimuksen mennessä eteenpäin vanhat tutkimukset saattavat kumoutua täysin. Parhaimmillaan tehtävä antaa oppilaille oivalluksen siitä, että historiallinen tieto on lopulta pitkälti tulkintaa. Kirjassa on "*Suomen historian käännekohtia*" -teema-aukeamia yhteensä viisi, ja jokainen nostaa esiin historiallisen tiedon monitulkintaisuuden dokumenttien ja tehtävien kautta.

Siirtolaisuutta kirjassa käsitellään omassa luvussaan yhden sivun verran. Historian tutkimuksen näkökulma on otettu huomioon esittelemällä siirtolaisuutta selittävä työntö- ja vetoteoria<sup>69</sup>. Työntötekijöiksi kirja nimeää viljelysmaan ja työpaikkojen puutteen. Vetäviä tekijöitä taas olivat kirjan mukaan lupaus paremmasta elämästä sekä etenkin Yhdysvaltojen maine maana, jossa kuka tahansa voi menestyä.<sup>70</sup> Kirja tuo ohimennen esiin myös sen, ettei tarjottu selitysmalli työntö- ja vetotekijöistä välttämättä ole se ainoa oikea. Lause "*Siirtolaisuutta selitetään usein työntö- ja vetotekijöillä*" tuo esiin sanavalinnalla "*selitetään usein*" näkökulman, että vaikka ilmiötä selitetään usein näin, on olemassa muitakin selitysmalleja.

Vaikka oppikirja nostaa esiin työntö- ja vetoteorian sekä nostaa esiin työntävät ja vetävät tekijät, oppikirja esittää myös kiistattomia selityksiä siirtolaisuudelle:

---

<sup>68</sup> Kaikkien aikojen historia 4 2009, 129.

<sup>69</sup> Esimerkiksi Hämynen 1993, 288.

<sup>70</sup> Kaikkien aikojen historia 4, 58.

"Suomen siirtolaisuus oli osa laajempaa eurooppalaista väestöliikettä, joka suuntautui maaseudulta uusiin teollisuus ja kauppakeskuksiin. Rautatiet ja höyrylaivat tekivät matkustamisen nopeaksi ja halvaksi."<sup>71</sup>

Tekstin sävy on toteava ja tiivistävä, eikä teksti erittele ilmiön laajempia syitä. Arvoituksesi jää, miksi koko Euroopan laajuinen väestöliike syntyi, sillä Suomen siirtolaisuutta selittävät tekijät eivät riitä selittämään koko ilmiötä. Ainoaksi selitykseksi kirja tarjoaa liikkumisen helpottumisen, mikä ei selitä koko ilmiön laajuutta ja ajoitusta.

Pohjanmaa alueena nostetaan painotetusti esiin, mutta myös itäsuomalaisten muuttoliike Pietariin mainitaan:

"Siirtolaiseksi lähdettiin ennen kaikkea Pohjanmaalta, missä laivanrakennus ja tervanpoltto taantuivat ja minne ei syntynyt uutta teollisuutta. Pohjanmaalla vaikutti myös Ruotsin esimerkki, ja siirtolaisuus alkoi ruotsinkieliseltä rannikolta. On myös sanottu, että siirtolaisuutta edisti pohjalainen luonne eli itsenäisyyden, vapauden ja yrittämisen arvostus sekä epäonnistumisen pelko. "Hämäläisten Amerikka" oli Tampere ja itäsuomalaisten Pietari, joka oli 1880-luvulla "Suomen toiseksi suurin kaupunki" yli 24 000 suomalaisasukkaalla."

Kirja ei mainitse siirtolaisuutta käsittelevässä tekstissä yhtään lähdettä tai tutkijaa nimellä, vaikka tekstissä tehdään varsin voimakkaita yleistyksiä. Pohjalaisen luonteen korostaminen ja viittaaminen ainoastaan siihen, että näin on sanottu, jättää lukijalle kuvan, että tämä on myös kirjantekijöiden uskomus. Olisi ollut myös mielenkiintoista lukea, millainen oli Ruotsin esimerkki, josta pohjalaiset ottivat mallia. Myös Pietarin nimittäminen Suomen toiseksi suurimmaksi kaupungiksi ilman väkilukua tarkempia kuvailuja jättää lukijan arvailujen varaan.

---

<sup>71</sup> Kaikkien aikojen historia 4, 58.

### 3.3 Kohti tutkivaa historian oppimista

Tarkastelemissani oppikirjoissa on selvästi näkyvillä kuvituksen ja dokumentaation lisääntyminen uudempiin kirjoihin siirryttäessä. Sivumäärä oppikirjoissa pysyy suhteellisen samana, hieman alle tai yli 200 sivun. Mitä uudempaan oppikirjaan tarkastelussa siirrytään, sitä enemmän kirjantekijät ovat ottaneet mukaan aikalaisdokumentteja, valokuvia, maalauksia ja muita visuaalisia sekä historian tutkimukselle merkityksellisiä materiaaleja.

Taulukko 1. Oppikirjojen kuvituksen ja dokumentaation määrä.

Oppikirja	Kuvia	Piirroksi a, maalauksia pilakuvi a	Karttoja	Tilastoja	Diagrammeja ja kuvaajia	Aikalaisdokumentteja (lehtileikkeitä, vaalimainoksia, kirjeitä, dokumentteja, tekstikatkelmia)	Muita graafisia esityksiä, Aikajanoja, tiivistelmiä	Lainauksia historian- tutkijoilta
Historian linjoja - Lukion kurssi 6 (1987) 173 sivua	67	26	13	19	12	22	2	0
Kronos 4 (1995) 159 sivua	104	30	10	5	3	31	10	1
Muutos- ten maailma 4 (2008) 203 sivua	133	38	23	10	17	58	14	5
Kaikkien aikojen historia 4 (2009) 193/204 sivua	128	53	23	8	13	19	28	9
<b>Yhteensä</b>	<b>432</b>	<b>147</b>	<b>69</b>	<b>42</b>	<b>45</b>	<b>130</b>	<b>54</b>	<b>15</b>

Lähde: Historian linjoja - Lukion kurssi 6 1987, Kronos 4 1995, Muutosten maailma 4 2008, Kaikkien aikojen historia 4 2009.

Kuvituksella voi olla oppikirjoissa erilaisia tavoitteita. Kuva voi toimia oppikirjassa kuvituksena, ilman pedagogista päämäärää, ajatusten herättäjänä tai didaktisena kuvana, jolla on selkeä opetuksellinen tavoite. Hyvin suunniteltu kuvitus auttaa oppijaa omaksumaan tietoa ja hahmottamaan asiakokonaisuuksia suuntaamalla huomioon oikeisiin kohteisiin.<sup>72</sup> Analyysissäni laskin kuviksi ainoastaan valokuvat. Valokuvien määrä yli kaksinkertaistuu vuoden 1987 Historian linjoja 6 -kirjasta 2000-luvulla ilmestyneisiin oppikirjoihin siirryttäessä. Koko aineistossa valokuvat olivat ylivoimaisesti eniten käytetty kuvituksen muoto. Historian linjoja 6 -kirjassa on useita aukeamia kokonaan ilman kuvia, eikä kuviin ole liitetty mitään analyysiä tai tulkintatehtäviä. Kuvissa on kuvatekstit, jotka lyhyesti toteavat mitä kuva esittää. Kronos 4 -kirjassa kuvia on huomattavasti enemmän kuin Historian linjoja 6 -kirjassa, mutta kuvat ovat kuvituksena toteavien kuvatekstien reunustamina. Näissä kahdessa oppikirjassa kuvien tehtävä on lähinnä herättää lukijan mielenkiinto ja kuvittaa tekstiä sekä tarjota lisätietoa aiheesta, mikä onkin aikalaiskirjoille tyypillistä.

Kuvateksteillä on todettu olevan suurempi informaatioarvo kuin itse kuvilla, joten kuvien informaatioarvo on usein kyseenalaistettu. Muutosten maailma 4 - sekä Kaikkien aikojen historia 4 -kirjoissa kuvia on käytetty enemmän kuin vanhemmissa oppikirjoissa, mutta kummassakin lähes saman verran. Muutosten maailman kuvitus poikkeaa Kaikkien aikojen historian kuvituksesta siten, että Muutosten maailman kuvat on aina sijoitettu erillisille kuvitus- ja dokumenttisivuille tai teema-aukeamille, Kaikkien aikojen historiassa kuvat on hajasijoitettu tekstiin. Kummassakin oppikirjassa on käytetty kuvatekstejä jokaisen kuvan yhteydessä tuomaan lisäinformaatiota. Kuvatekstin vaarana kuvan yhteydessä saattaa kuitenkin olla kuvan analyysin jääminen pintapuoliseksi lukijan tukeutuessa kuvatekstin antamaan informaatioon.<sup>73</sup>

Piirroksiksi, maalauksiksi ja pilakuviksi laskin kaikki kuvat, jotka eivät olleet valokuvia eivätkä aikalaisdokumentteja eli niiden alkuperäinen tarkoitus oli toimia taiteellisena teoksena tai kuvituksena. Myös piirrosten ja maalausten määrä kasvoi huomattavasti uudempiin kirjoihin siirryttäessä, eniten piirroksia ja maalauksia oli käytetty Kaikkien aikojen historia 4 -kirjassa. Uudemmissa kirjoissa piirroksiin liittyy usein analyysitehtäviä ja kuvatekstejä, jotka antavat lisätietoa kuvan aiheesta.

---

<sup>72</sup> Mikkilä-Erdman 2002, 14–17; Tuhkanen 2001, 246; Väisänen 2005, 90.

<sup>73</sup> Ahonen 1992, 104; Väisänen 2005, 88–89.

Karttoja oli eniten kahdessa uusimmassa kirjassa. Kartta on historian opetuksessa perinteisesti keskeinen opetuksen väline. Karttaa voidaan pitää kiintopisteenä, johon kaikki tunnilla käsitellyt asiat kytkeytyvät. Maantieteellinen sijainti vaikuttaa historialliseen tulkintaan olennaisesti, joten karttojen merkitystä ei voida väheksyä.<sup>74</sup> Historian linjoja 6 -kirjassa kartat toimivat tekstin kuvituksena, eikä niillä ole kuvatekstejä tai niihin liitettyjä tehtäviä. Karttoihin on havainnollistettu aina jokin tilanne, esimerkiksi jatkosodan rintamalinjat<sup>75</sup>. Kronos 4 karttoja on hyödynnetty vähemmän kuin Historian linjoja -kirjassa. Kirjassa karttoja hyödynnetään kuitenkin samalla tavalla kuin Historian linjoissa, kuvituksena. Kartoilla on otsikko, mutta ei kuvatekstiä tai tehtäviä. Sekä Muutosten maailmassa että Kaikkien aikojen historiassa karttoihin on kytketty dokumenttitehtäviä ja karttoja havainnollistavia kuvatekstejä ja graafisia kuvioita. Kartat toimivat ajatusten herättäjinä ja tekstin tietojen syventäjinä.

Diagrammeja ja kuvaajia käytetään historiantutkimuksessa kuvaamaan ilmiöitä visuaalisesti. Kuvaajan avulla voidaan havainnollistaa esimerkiksi eri tekijöiden vaikutusta ajallisesti johonkin ilmiöön. Diagrammeja kirjoissa käytetään tasaisesti, poikkeuksena Kronos 4, jossa diagrammeja on vain 3. Kaikkien aikojen historiassa ja muutosten maailmassa diagrammeihin on liitetty tulkintatehtäviä, mutta Historian linjoja 6:ssa, jossa diagrammeja on verraten paljon diagrammit toimivat lähinnä kuvituksena, jotka esittävät kuvatekstien avulla valmiiksi prosessoitua tietoa. Tilastoja oli käytetty eniten Historian linjoja 6 -kirjassa jossa niitä oli 19, Kronos 4 -kirjassa tilastoja oli vain 5. Historian linjoja 6 -kirjassa tilastoihin ei kuitenkaan liity analysointitehtäviä, jolloin tilastot jäävät helposti muusta tekstistä irrallisiksi ja vaikeasti tulkittaviksi. Uudemmissa kirjoissa tilastoja on vähemmän, mutta ne on kytketty tekstiin ja käsiteltäviin asioihin tehtävien avulla.

Aikalaisdokumenteja, eli kirjeitä, sanomalehtijuttuja ja asiakirjoja oli eniten Muutosten maailma 4:ssä. Kirjan esipuheessa tekijät toivoivat historian opetuksen menevän yhä enemmän tutkivan oppimisen suuntaan ja dokumenttien määrä tukee tätä ajatusta. Kirjassa on paljon dokumentteihin liittyviä tehtäviä, jotka vaativat tiedon soveltamista ja useiden lähteiden käyttöä. Tutkivan oppimisen ajatus toteutuu kirjan avulla hyvin, opiskelija voi paneutua aineistoihin itsenäisesti

---

<sup>74</sup> Castrén, Lappalainen & Nöjd 1982, 151.

<sup>75</sup>Historian linjoja 6, 125.

ilman opettajan apua niin halutessaan, sillä kirja neuvoo mihin kannattaa keskittyä muttei kuitenkaan anna valmiita vastauksia.

Muita graafisia esityksiä ja tiivistelmiä oli huomattavasti eniten Kaikkien aikojen historia 4 -kirjassa, jossa niitä oli hyödynnetty uudella tavalla verrattuna muihin oppikirjoihin. Kirjan keskeisenä ajatuksena oli tuottaa selkeästi jäsenneiltyjä tiivistelmiä ydinkohdista ja tärkeimmistä teemoista. Konstruktivistinen ajatusmalli korostaa tiedon jäsentämistä ja asiakokonaisuuksien ja yhteyksien hahmottamista.<sup>76</sup> Oppikirjan valmiit jäsenneilyt palvelevat tätä ajatusmallia tarjoamalla oppilaalle selkeitä jäsenneilyksiä, mutta toisaalta jäsenneilyt ovat valmiiksi tehtyjä eivät oppilaan omia ja itse tuottamia. Kirjan tekijöillä on ollut ajatus, että lukija pystyy helposti ja nopeasti kertaamaan esimerkiksi kokeeseen tärkeimmät asiat ja keskittymään niihin.<sup>77</sup> Ratkaisu on toimiva, sillä se helpottaa tärkeimpien asioiden nopeaa omaksumista. Toisaalta se tukee ajatusta siitä, että oppikirja tarjoaa valmiita vastauksia, jotka pitää hyväksyä sellaisenaan. Myös Muutosten maailma 4 -kirjassa on käytetty aikajanoja ja graafisia esityksiä varsin paljon, mutta ei kuitenkaan samassa mittakaavassa kuin Kaikkien aikojen historiassa. Muutosten maailma 4 ja Kaikkien aikojen historia nostavat esiin suorien sitaattien avulla historian tutkijat. Historiallisen tiedon monitulkintaisuus tuodaan tällä tavalla hyvin esiin, kummassakin kirjassa tutkijat käyvät keskustelua historian eri ilmiöistä. Hyvänä esimerkkinä tästä ovat Kaikkien aikojen historian teema-aukeamat, joita olen käsitellyt aiemmin.

Tutkimistani oppikirjoista voidaan havaita kehityskulku kohti visuaalisempaa ilmettä ja lyhyttä toteavaa tekstiä. Esimerkiksi Väisänen (2005) toteaa tutkimuksessaan, ettei historian oppikirjojen kuvituksen määrä ole huomattavasti lisääntynyt 1960-luvulta 1990-luvulle siirryttäessä.<sup>78</sup> Oman tutkimukseni perusteella 1980- ja 1990-luvun oppikirjojen välillä ei olekaan suurta eroa, mutta 2000-luvun oppikirjoista voidaan havaita selkeä dokumentaation ja kuvituksen lisääntyminen. Mikkilä-Erdman et. al. (1999) toteaa luonnon ja ympäristötiedon oppikirjoja koskevassa tutkimuksessaan, ettei vuoden 1994 opetussuunnitelma ollut muuttanut oppikirjojen sisältöä odotetulla tavalla. Oppikirjoissa ei ollut huomioitu konstruktivistista oppimiskäsitystä opetussuunnitelman laatijoiden toivomalla tavalla, vaan oppikirjat oli kirjoitettu pitkälti

---

<sup>76</sup> Virta 2002, 35–39.

<sup>77</sup> Kaikkien aikojen historia 4 2009, 3.

<sup>78</sup> Väisänen 2005, 87–91.



behavioristisen mallin mukaisesti.<sup>79</sup> Omien havaintojeni pohjalta voidaan todeta, että konstruktivistinen oppimiskäsitys nousee oppikirjoissa esiin vasta 2000-luvun puolella. Vuoden 1994 opetussuunnitelman uudistuksen taustalla oli halu muuttaa opetussuunnitelmaa vastaamaan paremmin yleisesti vallitsevaa oppimiskäsitystä. Onkin mielenkiintoista, että yleisesti voimassa ollut ajatusmalli on siirtynyt oppikirjoihin vasta usean vuoden viiveellä. Vuoden 2003 opetussuunnitelma painottaa voimakkaasti konstruktivistista oppimiskäsitystä ja tutkivaa otetta historian opetuksessa, ja tämä onkin huomioitu 2000-luvulla ilmestyneissä oppikirjoissa.

Opetussuunnitelmassa painotetaan myös historiatieteen näkökulman huomioimista ja kriittistä suhtautumista lähdeaineistoihin. Vaikka 2000-luvun oppikirjoissa on huomioitu historian tutkimuksen näkökulma paikoittain, ei kuitenkaan kirjoja läpäisevää historian tutkimuksen näkökulmaa ole havaittavissa. Suurin osa oppikirjojen tekstistä on lyhyttä ja toteavaa eikä tiedon monitulkintaisuutta ole nostettu esiin kuin harvoin. Tieto esitetään kiistattomana faktatietoja, mutta paikoittain on nostettu esiin erilaisia näkökulmia ja pohdittavia asioita, erityisesti tehtävien avulla. Selkein ero 1980-, 1990- ja 2000-luvun oppikirjojen välillä on valmiiden tehtävien määrä. Uudemmissa kirjoissa on panostettu aineistotehtäviin, jotka ohjaavat oppilaita itsenäiseen tiedon analysointiin, kun vanhemmista oppikirjoista tehtävät puuttuvat täysin. Oppikirjoissa voidaan nähdä selkeä kehityskulku oppilasta aktivoivampaan suuntaan. Dokumenttien ja kuvituksen määrä lisääntyy uusissa kirjoissa selkeästi verrattuna vanhempiin. Uudet kirjat myös kannustavat opiskelijaa aktiiviseen aineiston analysointiin ja kriittiseen pohdintaan erilaisten tehtävien ja teemojen avulla. 2000-luvun oppikirjat tarjoavat kuitenkin lukijalle valmiita jäsennyksiä ja ajattelumalleja tiivistelmien, aikajanojen tai graafisten kuvaajien muodossa.

---

<sup>79</sup> Mikkilä-Erdman & Olkinuora & Mattila 1999, 436, 437, 439.

### 3.4 Liikaväestöä ja aluekehityksen eroja

Pietarin muuttoliike ei saa tarkastelemisani oppikirjoissa kovinkaan paljoa sivutilaa. Oppikirjojen kirjoittajat eivät selvästi ole pitäneet ilmiötä merkittävänä, vaikka Pietariin kohdistunut muutto onkin mainittu kaikissa neljässä oppikirjassa.

Oppikirja	Siirtolaisuus ja maassamuutto	Muuton syyt	Pietariin muutto	Dokumentit
Historian linjoja - Lukion kurssi 6 (1987) 173 sivua.	2,5 sivua väestökehityksen yhteydessä. Siirtolaisten tarkat määrät mainittu tilastossa.	Väkiluvun kasvu, alueelliset kehityserot, kohentuneet liikenneolot, tieto muiden alueiden tarjoamista paremmista elinolosuhteista.	Työtilaisuuksia ja avoin raja.	Kartta siirtolaisten lähtöalueista, tilasto Suomesta lähteneistä siirtolaisista. Erityisesti painottuu Pohjanmaa ja Vaasan lääni.
Kronos 4 (1995) 159 sivua.	7 riviä kansalaisyhteiskunnan muodostumisen yhteydessä. 1881-1914 noin 280 000 henkeä.	Maaseudun liikaväestö, Venäjälle helppo siirtyä passilla, Pohjois-Amerikan työvoimapula houkutti.	Venäjälle perinteisesti siirrytty autonomisesta Suomesta passilla.	Ei.
Muutosten maailma 4 (2008) 203 sivua.	2,5 sivua "Maatalouden murros" -kappaleessa. 1890-1920 300 000 henkeä, valtaosa 18-35-vuotiaita miehiä.	Yhteiskunnan rakennemuutos, torpparit, liikaväestö. Tilattomat ja työttömät hakeutuivat työn perässä Suomen suuriin kaupunkeihin, Pietariin ja Amerikkaan.	Itä- ja Kaakkois-Suomesta hakeuduttiin Pietariin. Suomalaiset Pietarin kolmanneksi suurin ulkomaalaisryhmä. Muuttajat palveluskuntaa, käsityöläisiä, kauppiaita, rautatieläisiä ja ammattimiehiä.	Kartta amerikansuomalaisten asuinalueista, siirtolaisen kirje, kuva amerikansuomalaisista.
Kaikkien aikojen historia 4 (2009) 193/204 sivua.	1 sivu. Yksittäinen luku siirtolaisuus. Venäjälle 60 000 ja Pohjois-Amerikkaan 330 000 suomalaista 1800-luvulla ja 1900-luvun alussa.	Työntö- ja vetotekijät. Työntötekijä viljelysmaan ja työpaikkojen puute. Vetotekijä lupaus paremmasta elämästä. Nuorten oli helppo lähteä.	"Suomen toiseksi suurin kaupunki", yli 24 000 suomalaista asukasta.	Kuva siirtolaisista laivalla.

**Asetelma 1. Siirtolaisuuden ja Pietariin kohdistuneen muuttoliikkeen käsittely oppikirjoissa. Historian linjoja -Lukion kurssi 6 1987, 28-29; Kronos 4 1995, 26; Muutosten maailma 4 2008, 28-31; Kaikkien aikojen historia 4 2009, 58.**

Siirtolaisuuden käsittely vaihtelee eri kirjoissa varsin paljon kuten asetelma 3 osoittaa. Määrällisesti vähiten siirtolaisuutta käsitellään Kronos 4 -kirjassa, jossa siitä on kirjoitettu vain 7 riviä. Eniten tilaa siirtolaisuudelle taas on annettu Historian linjoja ja Muutosten maailma kirjoissa. Historian linjoja 6 ja Kronos 4 eivät kuvaile muuttajia tarkemmin kuin että he kuuluivat "*suhteelliseen liikaväestöön*". Kumpikaan kirja ei nosta esiin Itä-Suomen tilannetta tai kaskiviljelyn kriisin vaikutusta suhteellisen liikaväestön syntyyn. Tekstistä saa kuvan, että suhteellisen liikaväestön syntyminen oli ainoastaan Pohjanmaan ongelma. Muutosten maailma 4 erittelee liikaväestön syntymistä kirjoista kaikkein tarkimmin, mutta tekstistä ei kuitenkaan käy ilmi Itä-Suomen tilanne. Siirtolaisten määrien arviot vaihtelevat 300 000 lähtijän molemmin puolin, Venäjälle lähtijöiden määrän mainitsee ainoastaan Kaikkien aikojen historia. Kirja nostaa kuitenkin esiin lähtijöiden ikäjakauman ja sukupuolen "*valtaosa oli 18-35-vuotiaita miehiä*"<sup>80</sup>. Kaikkien aikojen historia tyytyy toteamaan ainoastaan, että "*nuorten oli helppo lähteä*"<sup>81</sup>.

Uudemmissa kirjoissa ilmiötä on taustoitettu laajemmin kuin vanhemmissa kirjoissa, mikä johtuu varmasti tutkimustiedon lisääntymisestä. Erityisesti Pietarin siirtolaisuudesta on saatu 1990-2000-luvulla paljon uutta tietoa professori Max Engmanin tutkimusten ansiosta.<sup>82</sup> Vanhemmissa kirjoissa alueellisia eroja ei tuoda esiin, mutta Muutosten maailma 4 huomioi Itä-Suomen ja Länsi-Suomen erot tekstissä kattavasti. Kaikkien aikojen historia ei erittele alueellisia eroja kovin tarkasti, mutta nostaa sen sijaan esiin työntö- ja vetoteorian, jolla muuttoliikettä ja siirtolaisuutta on selitetty.

Kuvituksessa eri kirjoissa on eroa. Historian linjoja -kirjassa siirtolaisuuden käsittelyn yhteyteen on liitetty Suomen kartta, johon on mainittu Pohjanmaalta lähteneiden siirtolaisten lähtöalueet sekä tilasto, jossa on eritelty koko Suomesta ja Pohjanmaalta Amerikkaan lähteneiden siirtolaisten määrä. Dokumentit eivät huomioi alueellisia eroja, vaan Pohjanmaa painottuu selkeästi. Kronos 4 -kirjassa ei ole siirtolaisuuteen liittyen lainkaan kuvitusta. Eniten kuvitusta on Muutosten maailma 4 -kirjassa, jossa on valittu monipuolisesti erilaista aineistoa tekstin liitteeksi. Kirjan kuvitus keskittyy kuitenkin Amerikan siirtolaisuuteen, eikä alueellisia eroja tuoda esiin. Kaikkien aikojen historiassa kuvituksena on yksi valokuva, joka esittää Amerikan siirtolaisia laivalla.

---

<sup>80</sup> Muutosten maailma 4, 29.

<sup>81</sup> Kaikkien aikojen historia 4, 58.

<sup>82</sup> Katso esimerkiksi Engman 2004 ja 2005.

## 4. OPETUSKOKEILUN KUVAUS

### 4.1 Tutkiva oppiminen ja historian tutkimuksen aineistot

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2003 määrittelee keskeiseksi oppimistavoitteeksi vuosiluokilla 7-9 sen, että oppilas oppii hankkimaan, vertailemaan ja käyttämään historiallista tietoa sekä erilaisia lähteitä, muodostamaan niiden perusteella mielipiteitä sekä ymmärtää historiallisen tiedon monitulkintaisuuden.<sup>83</sup> Oppikirjoista saatu tieto ei useinkaan vastaa kaikkiin näihin tavoitteisiin, sillä oppikirjojen teksti on hyvin pelkistettyä ja tiivistä faktatietoa. Oppikirjoista on pyritty tekemään helppotajuisia, ytimekkäitä ja selkeitä, mikä on johtanut siihen, että oppikirjateksti on usein lauserakenteiltaan ja muotoilultaan yksinkertaista ja helppolukuista, mutta sisällöt voivat olla abstrakteja ja vaikeita tulkita. Lukijan ainoaksi vaihtoehdoksi jääkin tekstin ulkoa opettelu ja tiedon listaaminen, sillä ongelmakeskeinen pohtiminen on niukan tekstin perusteella lähes mahdotonta. Oppikirjat ja kouluopetus antavat usein historiasta yksitulkintaisen kuvan eikä oppilas saa tilaisuutta tiedon kriittiseen arviointiin, omiin tulkintoihin tai eri teorioiden vertailuun.<sup>84</sup>

Sekä Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2003 että Lukion opetussuunnitelman perusteet 2004 kannustavat opettajia käyttämään tutkivan oppimisen menetelmiä käytännön opetustyössään. Oppikirjojen perusteella tämä tavoite ei täyty, joten opettaja joutuu käyttämään omaa luovuuttaan ja osaamistaan kehittääkseen vaihtoehtoisia opetusmenetelmiä. Opetuskokeilussani pyrin rakentamaan käyttökelpoisen mallin, jota voisi muunneltuna käyttää opetustyössä useiden eri teemojen yhteydessä. Opetuskokeiluni rakentuu tutkivan oppimisen ympärille. Kokeiluni tein kahdelle eri-ikäiselle ja eritasoiselle ryhmälle. Kokeeseen osallistuvat Joensuun Normaalikoulun kahdeksaluokkalaiset sekä Joensuun Normaalikoulun lukion Suomen historian käännekohdat -kurssin oppilaat. Valitsin nämä kaksi ryhmää siksi, että halusin selvittää kuinka tutkivan oppimisen tekniikka soveltuu eri-ikäisille oppilaille.

---

<sup>83</sup> Opetushallitus 2003, 224.

<sup>84</sup> Pilli 1992, 124, 125, 151; Karvonen 1995, 216.

Opetuskokeilussani oppilaat pääsivät itse tutkimaan aitoja historian tutkimuksen lähdeaineistoja ja määrittelemään, mitä he halusivat aineistosta tutkia. Halusin hyödyntää aitoja historiantutkimuksen aineistoja opetuskokeilussani siksi, että koulussa opetettu historia on usein valmiiksi käsiteltyjen tietojen omaksumista ja tutkiva ote puuttuu arjen koulutyöstä. Oppilaat saivat käyttöönsä kokoamiani tilastoja, kuvia, sanomalehtiaineistoa, karttoja ja arkistomateriaalia Pietariin kohdistuneesta muuttoliikkeestä. Opetuskokeilun materiaalit löytyivät tarkoitusta varten tekemiltäni Internet-sivuilta. Päädyin verkkosivujen tekemiseen siksi, että tieto- ja viestintäteknologia on yhä tärkeämpi osa nuorten arkea. Tiedonhaku tapahtuu nykyisin pääasiassa tietokoneiden avulla ja tietokoneen käyttö on nuorille helppoa ja motivoivaa. Opetuskokeilun verkkoympäristö oli rakennettu Internetiin Blogger-blogiympäristöön. Valitsin verkkoympäristöksi Bloggerin koska palvelin on erittäin suosittu ja helppokäyttöinen. Blogger on ilmainen palvelin ja siten kaikkien opettajien vapaasti käytettävissä. Blogin rakentaminen Bloggerilla on helppoa eikä se vaadi esimerkiksi HTML-koodin osaamista. Bloggerin avulla opetustapahtumasta voi rakentaa vuorovaikutuksellisen erilaisten työkalujen, esimerkiksi kommentointimahdollisuuden tai kyselyiden avulla.

Tieto- ja viestintäteknologian merkitys arjen koulutyössä lisääntyy jatkuvasti yhä uusien innovaatioiden myötä. On kuitenkin tärkeää pohtia, antaako tieto- ja viestintäteknologian käyttö olennaista lisäarvoa opetukselle, vai voidaanko samaan tai parempaan lopputulokseen päästä perinteisillä menetelmillä. Tieto- ja viestintäteknologian tulisi olla opetustyön väline, ei itseisarvo. Tieto- ja viestintäteknologian käyttöä opetuksessa on yleensä perusteltu työelämävalmiuksien kehittämisen avulla. Tieto- ja viestintäteknologia palvelee kuitenkin erityisesti historian opetuksen lähdekriittistä kasvatusta. Historian opetuksen yksi tärkeimmistä tehtävistä on antaa oppilaalle valmiuksia analysoida tietoa kriittisesti ja valikoida oleellinen tieto kaiken epäoleellisen joukosta. Historiallista metodia käyttäessään lukijan on osattava tarkastella tekstiä muodostettaessa käytettyjä lähteitä ja niiden luotettavuutta. Internetissä tämä lähdekriittisyyden rooli korostuu entisestään, sillä Internetiin voi kirjoittaa kuka tahansa ilman minkäänlaista kontrollia.<sup>85</sup>

Sivut rakennettiin niin, että jokainen materiaalityyppi löytyi omalta alisivultaan. Tällä pyrin havainnollistamaan tilannetta, johon jokainen historiantutkija joutuu työssään. Aineistoa on osattava etsiä oikeasta paikasta, eikä aineisto yleensä suinkaan ole luokiteltu temaattisesti. Omat sivunsa oli

---

<sup>85</sup>Enkenberg 2004, 133; Ahonen 1992, 75.

kartoille, tilastoille, sanomalehdille, arkistomateriaalille ja kuville. Verkkosivujen tehtävä oli toimia ikään kuin historian tutkijan torina, josta oppilaat saivat oman mielenkiintonsa mukaan valita materiaalit joihin halusivat tarkemmin tutustua. Verkkosivulta löytyi myös linkkejä muille sivustoille, joilta löytyi hyödyllistä materiaalia, esimerkiksi vanhoja sanomalehtiä tai kuvia.

## 4.2 Siirtolaisuus suomalaisena ilmiönä

Muuttaminen tarkoittaa fyysistä, pysyvää alueelta pois siirtymistä. Joskus ihmisiä muuttaa pois samanaikaisesti hyvin suuria joukkoja kerrallaan, jolloin puhutaan muuttoliikkeestä. Muuttoliike voi olla vapaaehtoista tai pakolaisuutta. Vapaaehtoinen muuttoliike jaetaan maastamuuttoon eli siirtolaisuuteen ja maassamuuttoon oman maan sisällä. Vapaaehtoinen muutto voi olla joko tavoitteellista tai vastahakoista muuttoa. Tavoitemuuttaja pyrkii löytämään jotain uutta ja parempaa, esimerkiksi paremman asunnon tai toimeentulon. Vastahakoinen muuttaja taas muuttaa säilyttääkseen vallitsevat olosuhteet. Muuttoliike on aina seurausta yhteisön elinympäristön muutoksista, ja se vaikuttaa alueen taloudelliseen, alueelliseen ja poliittiseen kehitykseen.<sup>86</sup> Muuttoliikettä on pyritty selittämään ”työntö-veto” -teorialla. Teorian mukaan muuttoliike on seurausta ympäristön taloudellisista, sosiaalisista ja väestöllisistä paineista. Vetävinä asioina voivat olla esimerkiksi paremmat työllisyysmahdollisuudet tai elinolot. Työntöä aiheuttavia tekijöitä voivat olla esimerkiksi alhaiset koulutusmahdollisuudet tai kallistuneet elinkustannukset.<sup>87</sup>

Muuttoliikkeen suunta ja voimakkuus riippuvat pitkälti alueellisista kehityseroista. Taloudellisesti kehittyneemmät alueet vetävät väkeä puoleensa, kun taas kehittymättömiltä alueilta muutetaan pois. 1800-luvun Suomessa alueellinen eriarvoisuus voimistui. Suomen väkiluku kasvoi nopeasti 1800-luvun lopulla ja 1900-luvun alussa. Kasvu ei kuitenkaan ollut tasaista koko maassa, vaan alueellisia eroja oli runsaasti. Nopeinta kasvu oli Uudenmaan läänissä, hitainta Mikkelin läänissä. Liikaväestö alkoi paikoin olla ongelma maaseudulla jo 1870-luvulla.<sup>88</sup>

---

<sup>86</sup> Korkiasaari, Söderling 2007, 239, 240.

<sup>87</sup> Hämynen, 1993, 288.

<sup>88</sup> Rasila 1982, 135.

Muuttovapauden rajoitukset poistettiin Suomessa vuonna 1847 ja seurakuntien oikeus estää irtainta väestöä asettumasta alueelleen kumottiin vuonna 1879. Irtaimen väestön laillinen suojele<sup>89</sup> lakkautettiin lopullisesti vuonna 1883, ja monet tilattomat ihmiset jäivät ilman vakinaista työtä. Maatalouden rakennemuutoksen myötä tiloilla ei tarvittu työvoimaa yhtä paljon kuin aiemmin, ja yhä useampi jäi kokonaan ilman työtä. Vuonna 1880 tilatonta väestöä oli noin 400 000 ja vuonna 1910 jo yli 700 000 henkeä. Yhä kasvava osa irtaimesta väestöstä hakeutui paremman elintason perässä Suomen teollisuuskaupunkeihin mutta myös siirtolaisiksi Suomen ulkopuolelle. Vilkkainta muuttoliike oli vuosina 1901 – 1913, jolloin Suomesta lähti siirtolaiseksi noin 15 000 henkilöä.<sup>90</sup>

<b>Vuosi</b>	<b>Siirtolaisia</b>
1870 - 1879	3000
1880 - 1889	36 000
1890 - 1899	60 000
1900 - 1909	150 000
1910 - 1919	80 000
1920 - 1929	60 000

**Asetelma 2. Suomesta Amerikkaan lähteneet siirtolaiset 1870 – 1929. Lähde: Kero 1996, 54.**

Suomen siirtolaisuudessa voidaan havaita kaksi selvää trendiä: Itä-Suomesta Venäjälle suuntautunut muutto sekä Länsi-Suomesta Amerikkaan suuntautunut muutto. Yhdysvallat oli koko Suomen mittakaavassa ehdottomasti suosituin muuttokohde. Länsisuomalaiset lähtivät itäsuomalaisia useammin valtameren taakse, mutta muuttoa myös Itä-Suomesta tapahtui. Vuosia 1820 – 1930 on kutsuttu ”suuren Amerikan siirtolaisuuden ajaksi”, koska näiden vuosien aikana Euroopasta muutti siirtolaisina Yhdysvaltoihin noin 37 miljoonaa ihmistä. Kanadaan muutti samaan aikaan noin viisi miljoonaa henkilöä. Amerikan siirtolaisuus yleistyi Suomessa 1880-luvulla ja Suomesta Amerikkaan siirtolaisiksi lähteneitä ryhdyttiin järjestelmällisesti tilastoimaan vuonna 1883. Harvaan asutussa Suomessa pelättiin jopa maan autioitumista vilkkaan muuttoliikkeen seurauksena. Pelko oli turha, mutta siirtolaisuus vaikutti silti merkittävästi Suomen väkilukuun ja väestörakenteeseen. Vuosina 1870 – 1929 Suomesta lähti siirtolaisiksi Amerikkaan noin 350 000 – 389 000 henkilöä

<sup>89</sup> Säädos, jonka mukaan jokaisen irtaimen väestöön kuuluvan oli oltava jonkun taloudellisesti itsenäisen henkilön suojeleuksessa eli palveluksessa (Rasila 1982, 135.)

<sup>90</sup> Rasila 1982, 135, 136; Lento 1968, 251, 252.

arviointitavasta riippuen. Asetelma 1 osoittaa, että siirtolaisuuden huippu oli vuosina 1900 – 1909 jolloin Suomesta muutti Amerikkaan noin 150 000 henkilöä. Siirtolaisuus hiljentyi ensimmäisen maailmansodan aikana, sillä matkustaminen vaikeutui huomattavasti. 1920-luvun alussa siirtolaisuus vilkastui jälleen, mutta vilkkaimpien vuosien tasolle ei enää palattu. Suomalaisia lähti Euroopan mittakaavassa siirtolaisiksi varsin vähän, mutta suomalaiset siirtolaiset on tilastoitu poikkeuksellisen hyvin. Suomesta Amerikkaan siirtolaisiksi lähteneet olivat useimmiten pohjanmaalaisia. Vuosina 1870 – 1914 Amerikkaan lähteneistä siirtolaisista 52 % oli Vaasan läänistä ja noin 30 % Etelä-Pohjanmaan alueelta. Vähiten siirtolaisia Amerikkaan lähti Hämeen, Kuopion ja Mikkelin lääneistä. Pohjanmaalaisten suuri osuus muuttaneista on selitettävissä Pohjanmaan huonolla taloustilanteella ja Itä-Suomesta Amerikan sijaan Venäjälle suuntautuneella muutolla.<sup>91</sup>

Vuosi	Väkiluku
1858	496 656
1863	539 475
1869	667 207
1881	861 303
1890	954 400
1900	1 248 122

**Asetelma 3. Pietarin väkiluku 1858 - 1900. Lähde: Jungar 1974, 107.**

Suurin osa Itä-Suomen muuttoliikkeestä 1800- ja 1900-luvulla suuntautui Venäjälle. Ennen vuotta 1917 ei kuitenkaan voida puhua varsinaisesta siirtolaisuudesta, sillä käytännössä muutto tapahtui saman valtion sisällä.<sup>92</sup> Autonomisesta Suomen suurruhtinaskunnasta Venäjälle muutettaessa muuttajien oli kuitenkin hankittava passi. Esimerkiksi 96 % Kuopion läänissä annetuista passeista vuosina 1871–1888 oli Venäjän passeja. Venäjälle muuttajista suurin osa hakeutui ainakin alkuvaiheessa Pietariin. Pietarista saatettiin sitten myöhemmin lähteä töihin muualle Venäjälle.<sup>93</sup>

<sup>91</sup> Kero 1996, 53–62.

<sup>92</sup> Rasila 1982, 137.

<sup>93</sup> Jungar 1974, 106.



Kuten asetelma 2 osoittaa, Pietarin väkiluku kasvoi voimakkaasti 1800-luvun kuluessa. Erityisen nopeaa väestönkasvu oli lähinnä muuttoliikkeen ansiosta 1860–1900-luvulla. Koska kuolleisuusluvut olivat korkeita, luonnollista väestönkasvua ei juuri ollut.<sup>94</sup> Pietari oli 1800-luvun lopun Euroopassa voimakas kulttuurikeskus, joka veti puoleensa kauppiaita, käsityöläisiä ja työläisiä. Pietariin muutettiin usein työn perässä, suurkaupungissa uskottiin olevan paremmat mahdollisuudet menestyä. Suurin osa muuttajista oli lähtöisin kaupungeista, mutta maaseudultakin muutettiin tasaisesti. Maaseudulla muuttoliikkeen tärkeimpiä työntövoimia olivat 1800-luvulla tilattoman väestön määrän kasvu ja itäsuomalaisen kaskiviljelyn kriisin aiheuttama väestöpaine.<sup>95</sup>

Suomessa tapahtui suuri taloudellinen murros 1800-luvun lopulla. Maanviljelys kehittyi, ja viljelijät siirtyivät rukiin viljelystä rehun viljelyyn ja leipäviljan viljelystä heinän ja rehuviljan viljelyyn. Karjatalous kehittyi lypsykarjataloudeksi ja metsätalouden merkitys kasvoi. Kaskenpoltto oli aiemmin ollut merkittävä työnantaja tilattomalle väestölle, mutta maanviljelyn muuttuessa yhä useampi jäi ilman vakituista toimeentuloa. Aiemmin tilattomat olivat hankkineet toimeentulonsa joko viljelemällä itse vuokrakaskea tai työskentelemällä jonkun toisen kaskella työvoimana. Suomen metsien siirtyessä yhä enemmän yksityisomistukseen ja hyötykäyttöön kaskenviljely ajautui väistämättä kriisiin. Kaskenpolton väheneminen vaikutti erityisesti Itä-Suomen tilattoman loisväestön asemaan, sillä itäinen Suomi oli merkittävää kaskiviljelyaluetta.<sup>96</sup>

Professori Max Engmanin mukaan suurin osa muuttajista oli ammatillista uraansa aloittelevia nuoria ja naimattomia henkilöitä. Pietariin muuton syyt ja kaupungissa oleskeluajat vaihtelivat. Esimerkiksi vaeltavat kisällit saattoivat viipyä vain muutaman kuukauden, toiset taas viipyivät koko loppuelämänsä.<sup>97</sup> Tutkija Sune Jungar jaottelee Pietariin muuttajat kahteen pääryhmään: käsityöläiskisäläisiin ja ammattitaidottomaan työväkeen. Merkittävän osan muuttajista muodostivat naiset.<sup>98</sup> Engmanin mukaan suurin osa Pietariin muuttaneista suomalaisista työskenteli käsityön ja teollisuuden alalla. Suomalaiset työskentelivät suutareina, räätäleinä ja leipureina. Tietyillä aloilla suomalaisten osuus oli Pietarissa heidän suhteellisen pienestä lukumäärästään huolimatta hyvin korkea. 1800-luvun puolivälissä Pietarin nuohoojista suomalaisia oli suurin osa ja kaupungin kulta-

---

<sup>94</sup> Jungar 1974, 107, 108.

<sup>95</sup> Engman 2005, 194, 195.

<sup>96</sup> Kupiainen 2007, 32, 33.

<sup>97</sup> Engman 2005, 198, 199.

<sup>98</sup> Jungar 1974, 116, 117.

ja hopeasepistä joka neljäs oli suomalaistaustainen. Toinen suuri käsityöläisten ryhmä olivat suutarit ja räätälit. Pietariin mestarin oppiin muuttavat käsityöläiskisällit muodostivat niin huomattavan osan muuttajista, että muuttoliikettä on paikoin kutsuttu kisällivaellukseksi. 1800-luvulla oli hyvin tyypillistä, että käsityöläisen ammatista haaveileva suomalaispoika matkasi mestarin oppiin Pietariin.<sup>99</sup>

Pietariin kohdistuneen muuttoliikkeen hiljentymistä 1900-luvun alussa voidaan selittää usealla tekijällä. 1800-luvun lopulla muuttoliikkeen perinteinen koostumus muuttui. Ennen 1880-lukua muuttajien joukko koostui pitkälti nuorista käsityöläisistä eli sälleistä ja piioista. Käsityöalan työpaikkojen vähentyessä Pietarissa 1800-luvun lopulla muuttoliike hiljentyi ja muuttavien joukkojen ammatillinen koostumus muuttui.<sup>100</sup> Naisten osuuden kasvu on yhteydessä muuttoliikkeen hiljentymiseen. Suurin osa Pietariin muuttaneista naisista oli palvelijoita, joiden työpaikat eivät olleet yhtä suhdanneherkkiä kuin pääosin käsityötä tekevien miesten. Käsityöläisten palveluspaikkojen vähentyessä naispalvelijoiden tarve säilyi lähes ennallaan, joten naisten osuus muuttajista kasvoi. Toisaalta palvelijan ammatti oli usein tilapäinen, suurin osa palvelijana työskentelevistä naisista meni myöhemmin avioon ja lopetti työnteon. Osa naisista ajautui myös esimerkiksi prostituoiduiksi, toisten saadessa töitä ompelijoina tai tehtaista. Miesten osuus muuttajista laski muun muassa Venäjän muuttuneen työntekijäpolitiikan seurauksena. 1900-luvun alussa Venäjällä kärsittiin taloudellisesta taantumuksesta. Lisäksi kruunun tuotantolaitoksissa vähennettiin systemaattisesti ei-venäläisiä työntekijöitä. Suomen oman teollisuuden tarjotessa yhä enemmän työmahdollisuuksia suomalaisille työmiehille, oli vain luonnollista, ettei Pietari kiinnostanut muuttokohteena samalla tavoin kuin ennen.<sup>101</sup>

Myös Suomen sisällä tapahtui 1800-luvulla muuttoa maaseudulta kaupunkeihin. 1800-luvun lopulla teollisuuskaupungit vetivät maaseudun tilattomia puoleensa lisääntyvien teollisuustyöpaikkojen takia. Rautateiden ja parantuneiden kulkuyhteyksien takia lähteminen oli aiempaa helpompaa. Vuoden 1879 elinkeinoasetus oli luonut ensimmäistä kertaa vapaan palkkatyöläisen, joka oli vapaa muuttamaan työn perässä pois kotipitäjästään. Kun työnantaja ei enää ollut laillisesti velvollinen suojelemaan työntekijää, ainoa side työnantajan ja työntekijän välillä oli työsopimus. Teollisuus ei pystynyt työllistämään kaikkia maalta muuttaneita, sillä kaupunkien työläisillä alkoi jo olla

---

<sup>99</sup> Engman 2004, 224, 255, 265, 277.

<sup>100</sup> Engman 2004, 145, 151.

<sup>101</sup> Engman 2004, 296–311.

teollisuustyöhön pyrkivää jälkikasvua. Vuosina 1881 – 1910 Suomen teollisuuskaupunkien yhteenlaskettu muuttovoitto oli 210 000 henkilöä.<sup>102</sup>

### 4.3 Opetuskokeilun eteneminen

Opetuskokeilu toteutettiin kahdeksannen luokan kanssa tietokonealuokassa ja lukiolaisten kanssa historian luokassa kannettavilla tietokoneilla. Opetuskokeilun rakenne ja käytettävät materiaalit olivat molemmilla ryhmillä samat, mutta tehtävänannot poikkesivat toisistaan. Tunti alkoi valkokankaalle heijastamalla siirtolaisuutta ja suomalaisten arkea 1800-luvulla käsittelevän kuvakokoelman näyttämällä. Samaan aikaan kun kuvat vaihtuivat kankaalla kaiuttimista kuului Oskar Merikannon säveltämä *Nälkämaan laulu*. Kuvien ja kappaleen tarkoitus oli johdattaa oppilaat tunnelmaan ja oikeaan aikakauteen. Kappaleen ja kuvien loputtua kysyin oppilailta, mihin aikakauteen ja mille alueille he arvelevat oppitunnin aiheen sijoittuvan. Kummassakin ryhmässä oppilaat arvasivat oikein sekä 1800-luvun että oppitunnin sijoittumisen Pietarin alueelle. Olin tarkoituksella vähäsanainen oppitunnin aiheesta ja työtavasta, sillä tutkivan oppimisen prosessiin kuuluu se, että oppilaat muodostavat itsenäisesti käyttämänsä teoriat ja tutkittavat ongelmat.

Seuraava työvaihe oli oppilaiden opastaminen käytettävälle verkkosivulle. Ohjeistus löytyi oppimisympäristön etusivulta (liite 2). Tehtävänannot olivat muuten identtiset, mutta kahdeksannen luokan ryhmällä oli tehtävävaihtoehtona pienoistutkielman, kirjeen ja romaanin tai tietokirjan takakannen lisäksi myös sarjakuva ja elokuvajuliste. Tehtävien erityttämällä pyrin ottamaan huomioon ryhmien erilaisen tason ja erilaiset oppijat. Oppilaiden tuli muodostaa tutkimusongelmat itse, mutta olin kirjoittanut sivuilla myös valmiita ehdotuksia aiheiksi (liite 3).

Oppilaat työskentelivät pareittain tai kolmen hengen ryhmissä. Pienillä ryhmillä pyrin varmistamaan sen, että kaikki ryhmäläiset osallistuvat työskentelyyn eikä niin sanottuja vapaamatkustajia pääse joukkoon. Varmistin, että kaikki olivat ymmärtäneet tehtävänannon ja kiersin jokaisen ryhmän luona kyselemässä. Oppilaat kertoivat valitsemansa tutkimusongelmat minulle ja hyväksynnän jälkeen aloittivat työskentelyn. Työskentelyaikaa oli 50 minuuttia.

---

<sup>102</sup> Karisto, Takala, Haapola 1999, 13–27.

Molemmissa ryhmissä oppilaiden ja ryhmien välillä oli selkeitä eroavaisuuksia työskentelynopeudessa ja työskentelyn omatoimisuudessa. Osalle työskentelyn aloittaminen oli vaikeaa ja jouduin ohjeistamaan heitä muuta ryhmää tarkemmin. Kun oppilaat olivat saaneet työnsä valmiiksi, he palauttivat työnsä minulle ja täyttivät lopuksi kyselyn.

#### 4.4 Itsereflektio

Tutkivan oppimisen prosessi etenee aina tietyn valmiiksi määritellyn kaavan mukaan. Kuinka siis onnistuin omassa opetuskokeilussani toteuttamaan tätä kaavaa? Tutkivan oppimisen prosessissa tulisi aina käydä ainakin jollain tavalla seuraavat vaiheet:

1. Opetuksen ankkuroiminen aiemmin opittuun.
2. Ongelmien asettaminen.
3. Omien työskentelyteorioiden luominen.
4. Kriittinen arviointi.
5. Uuden syventävän tiedon hankkiminen.
6. Yhteistyö muiden oppijoiden kanssa.<sup>103</sup>

Toteutuivatko nämä vaiheet sitten omassa opetuskokeilussani? Ensimmäinen vaihe on opetuksen ankkuroiminen aiemmin opittuun. Arja Virta (2002) määrittelee opetuksen ankkuroinnin aiemmin opittuun tärkeäksi siksi, että oppilas rakentaa uuden tiedon aiemmin oppimansa pohjalle. Aiemmat kokemukset ja tiedot tulisi ottaa aina opetuksessa huomioon.<sup>104</sup> Tämä vaihe toteutui siten, että näytin oppilaille aiheeseen liittyvän kuvasarjan *Nälkämaan laulun* soidessa taustalla. Keskustelimme siitä, mille vuosisadalla ja mille maantieteelliselle alueelle oppilaat uskoivat tunnin aiheen laulun ja kuvien perusteella sijoittuvan. Molemmissa ryhmissä oppilaat arvasivat oikein. Sekä kahdeksasluokkalaiset että lukiolaiset olivat aiemmin käsitelleet tunnilla siirtolaisuutta sekä

---

<sup>103</sup> Virta 2002, 41.

<sup>104</sup> Virta 2002, 41.

väestörakenteen muutosta Suomessa 1800-luvulla, joten jonkinlaista pohjatietoa heillä oli aiheesta jo olemassa.

Toinen vaihe on ongelmien asettaminen. Virran mukaan tutkivan oppimisen koko oppimisprosessi pohjautuu oppilaiden itse ratkomiin ongelmiin. Ongelmien tulisi olla tarpeeksi haastavia, jotta oppilaat joutuva todella pohtimaan ratkaisuja, mutta kuitenkin niin helppoja, että ratkaisuun pääseminen on mahdollista.<sup>105</sup> Opetuskokeilussani annoin oppilaiden määrittellä tutkimusongelmat itse. Lähtökohta oli, että jokainen pari tai ryhmä keksii itse tutkimusongelman tutustuttuaan ensin käytössä olevaan materiaalipakettiin. Niitä oppilaita varten, jotka eivät millään keksineet ongelmaa olin laatinut valmiita ehdotuksia, joita he sitten saivat muokata mielensä mukaan (katso liite 3). Tämä osoittautui hyväksi toimintatavaksi sillä osa oppilaista ei meinannut keksiä ongelmaa, mutta he pystyivät muokkaamaan valmiiden ehdotusten perusteella oman tutkimusongelmansa.

Kolmanneksi tulisi luoda omat työskentelyteoriat, joiden perusteella oppilaat pyrkivät löytämään vastauksen muodostamaansa ongelmaan. Tämä vaihe toteutettiin siten, että pyysin oppilaita esittämään minulle sekä tutkimusongelmansa, valitsemansa toteutusmuodon että työskentelysuunnitelmansa kun olisivat ne keksineet. Kiersin kaikkien luona kysymässä heidän suunnitelmansa ja joko hyväksyin ne sellaisinaan tai esitin tarkentavia kysymyksiä, joiden perusteella oppilaat muokkasivat vielä ideoitaan eteenpäin. Jälkeenpäin ajateltuna olisi ollut hyvä ajatus kirjoittaa oppilaiden ongelmat ja teoriat ylös myöhempää tarkastelua varten.

Tutkimusongelman määrittelyn ja työskentelyteorian muodostamisen jälkeen oppilaat aloittivat omaehtoisen työskentelyn. Vaiheet 4, 5 ja 6 toteutuivat eri ryhmien osalta eri tahdissa. Oppilaat työskentelivät koko kokeilun ajan pienissä ryhmissä, joten he saivat jatkuvasti tukea ja apua muilta oppilailta. Ryhmät olivat tiiviitä ja kaikki osallistuivat työskentelyyn johtuen ryhmien pienestä koosta. Uuden syventävän tiedon hankkiminen ja kriittinen arviointi tapahtuivat siinä vaiheessa kun oppilaiden piti työstää tutkimustulostensa perusteella lopullinen tuotos aiheesta ja soveltaa oppimaansa tietoa.

Tärkeä osa tutkivan oppimisen prosessia on tiedon yhteisöllinen jakaminen. Yhteisöllisyys toteutui työskentelyn edetessä jatkuvasti, mutta viimeinen vaihe, tiedon esittäminen koko yhteisölle jäi

---

<sup>105</sup> Virta 2002, 41.

puutteelliseksi. Aikaa oli käytettävissä ainoastaan yksi 75 minuutin oppitunti, joten rajauksia oli pakko tehdä. Jos kyseessä olisi ollut oma luokkani tai aikaa olisi muuten ollut enemmän, työskentelyn viimeinen vaihe olisi ollut omien tuotoksien esitleminen muulle luokalle. Yksi vaihtoehto tuotosten esitlemiselle olisi ollut avoin verkkoympäristö, jonne oppilaat olisivat voineet lisätä omat työnsä ja kaikki olisivat voineet vapaasti käydä tutkimassa niitä. Myös perinteinen luokan edessä esittäminen ja keskustelu olisi ollut mahdollinen vaihtoehto.

## 5. OPETUSKOKEILU

### 5.1. Oppilaiden valitsemat työskentelymuodot

Lukiolaisten ja kahdeksasluokkalaisten tehtävänannot poikkesivat jonkin verran toisistaan. Kahdeksasluokkalaisilla toteutettavana työnä oli sarjakuva, romaanin tai tietokirjan takakansi, elokuvajuliste, pienoistutkielma tai kirje. Lukiolaisilta jätin sarjakuvan ja elokuvajulisteen pois.<sup>106</sup> Kahdeksasluokkalaisille otin mukaan visuaaliset toteutusmuodot, sillä kahdeksannen luokan oppilaiden kesken voidaan olettaa olevan suhteellisen paljon tasoeroja, ja näiden tehtävätyyppien tarkoitus oli toimia eriyttävinä tehtävinä. Mielenkiintoista on, että vaikka lukiolaisilla ei ollut tehtävätyyppinä lainkaan täysin visuaalista vaihtoehtoa he hyödynsivät tekstimuotoisiksi tarkoitetuissa töissään paljon visuaalisia elementtejä. Lukiolaisten kirjeet, tutkielmat ja romaanin tai tietokirjana takakannet oli koristeltu kuvin. Eräs kirjeen tehnyt ryhmä oli jopa pyrkinyt tekemään kirjeestään mahdollisimman autenttisen näköisen rypistelemällä paperia ja pyrkimällä kirjoittamaan aidon näköistä käsialaa (katso liite 8).

Toteutus	8 luokka	Lukioryhmä
Sarjakuva (vain 8-luokalla)	3	-
Romaanin tai tietokirjan takakansi	0	4
Elokuvajuliste (vain 8-luokalla)	2	-
Pienoistutkielma	1	4
Kirje	1	2
<b>Töitä yhteensä</b>	<b>7</b>	<b>10</b>

**Asetelma 4. Kahdeksasluokkalaisten ja lukiolaisten valitsemat tutkimustehtävän toteutusmuodot. Opetuskokeilu 8.12.2011,**

Oppilaiden valitsemat tehtävänannot olen kuvannut asetelma 4:ssä. Tehtävänantojen valintaa tarkasteltaessa on otettava huomioon pieni otos, 17 työtä. Tehtävänannon valintaan vaikuttivat oppilaiden henkilökohtaiset mieltymykset, ja esimerkiksi yksi voimakastahtoinen oppilas on saattanut vaikuttaa yksittäisen ryhmän tehtävänannon valintaan. Suosituimmaksi työn

<sup>106</sup> Käytän tässä työssä sarjakuvasta, romaanin, kirjeestä tai tietokirjan takakannesta ja elokuvajulisteesta nimitystä fiktiivinen tehtävänanto.

toteutusmuodoksi kahdeksannen luokan oppilaiden keskuudessa valikoitui sarjakuva, toiseksi suosituin toteutusmuoto oli elokuvajuliste. Pienoistutkielmia ja kirjeitä tehtiin molempia yhdet, kirjan takakantta ei tehnyt yksikään ryhmä. Voidaan siis päätellä, että oppilaat kokivat visuaalisen työskentelymuodon mielekkääksi. Lukiolaisilla kirjan takakansi ja pienoistutkielma -vaihtoehdot saivat yhtä paljon suosiota, molempia tehtiin neljä kappaletta. Kirjeitä kirjoitettiin kaksi, kumpikin koristeltu visuaalisin elementein.

Lukiolaisten töissä näkyy selkeästi panostus sekä sisältöön että visuaalisen puoleen. Suurimpaan osaan töistä on liitetty jokin kuva, joka tukee kertomusta. Lukiolaisryhmässä romaanin tai tietokirjan takakansi - vaihtoehto sai suosiota, 4 paria toteutti työnsä tämän tehtävänannon mukaisesti. Hyvä esimerkki lukiolaisten tekemästä romaanin takakannesta on liitteen 7 työ. Työn tekijät ovat panostaneet uskottavaan visuaaliseen ilmeeseen, romaanin takakannessa on kuva romaanin päähenkilöstä ja fontti on valittu teemaan sopivasti. Ohjeistuksessa ei ollut annettu visuaaliseen toteutukseen mitään ohjeita, joten kyse on oppilaiden omasta sovelluksesta.

Eri tehtävänannot määrittivät varsin pitkälle sen, millainen työstä lopulta tuli. Fiktiiviset tehtävänannot, kirje, romaanin takakansi, sarjakuva, elokuvajuliste, innostivat oppilaita tekemään fiktiivisiä töitä, joiden tiedoilla on huono yleistettävyyssarvo. Tämä oli odotettavissa, lähtökohtaisesti kevyemmät ja fiktiiviset tehtävänannot oli suunniteltu oppilaille, joilla oli huonompi motivaatio tehdä perinteinen tutkielma aiheesta. Tietotasoltaan fiktiiviset työt eivät yltäneet faktapitoisten töiden tasolle, mutta jokaiseen työhön oli kuitenkin panostettu, tosin panostus näkyi useimmissa töissä lähinnä visuaalisten elementtien - ei asiasisällön kautta. Fiktiivisten tehtävänantojen tarkoitus oli toimia eriyttävinä toteutusmuotoina ja motivoida myös heikompia oppilaita, tässä tehtävänannot onnistuivat. Jokaisesta työstä kävi ilmi, että oppilaat olivat tutustuneet aineistoon ja käyttäneet materiaaleja hyväkseen. Lopputulos ei välttämättä edustanut kovin korkeatasoista tiedon prosessointia, mutta luultavasti nämä opiskelijat olisivat motivoituneet tekemään perinteistä pienoistutkielmaa vielä huonommin.

Faktapohjainen tehtävänanto, pienoistutkielma, tuotti tiedon prosessoinnin kannalta tasoltaan selvästi parempia töitä. Tämä johtunee osaksi siitä, että tämän työskentelymuodon valitsivat yleistasoltaan paremmat oppilaat. Tehtävän ansioitunut toteuttaminen vaati hyvää hahmotuskykyä tutkimusongelmasta ja motivaatiota selvittää asetettu ongelma. Faktapohjainen tehtävä myös vaati hyödyntämään aineistoa ja perustamaan tutkimustulokset tutkimustuloksiin. Myös fiktiivisten



tehtävänantojen tuli perustua tutkimustuloksiin, mutta tehtävänannot sallivat mielikuvituksen käytön ja tiedon soveltamisen.

## 5.2 Opiskelijoiden tutkimusongelmat, työskentelyteoriat ja käytetty aineisto

Tutkimusongelman oppilaat saivat määrittellä itse. Jos mitään ei tullut mieleen, sai katsoa vinkkejä tekemältäni ehdotelmasivulta (katso liite 3). Antamani vaihtoehdot näkyvätkin selkeästi oppilaiden valitsemassa tutkimusongelmassa, tosin oppilaat olisivat saattaneet päätyä samoihin ongelmiin myös ilman ohjeistusta. Erityisesti toinen ja kolmas aihe-ehdotus saivat oppilaiden keskuudessa suosiota molemmissa ryhmissä. Mielenkiintoista on, että molemmissa ryhmissä nämä aiheet saivat yhtä paljon suosiota, mutta tämän selittää varsin pitkälle antamani valmis tehtävänanto idea.

<b>Tutkimusongelmat (Samassa työssä saattoi olla useampi tutkimusongelma.)</b>	8-luokka	Lukio
	Lukumäärä	Lukumäärä
Lähdön syyt	7	8
Toimeentulo	7	8
Keitä lähtijät olivat	4	8
Lähtöalueet	2	4
Muuttoliikkeen kehitys	2	1
Väkiluvun kehitys	0	1
Töitä yhteensä	7	10
Tutkimusongelmia yhteensä	22	30

**Asetelma 5. Kahdeksaluokkalaisten ja lukiolaisten valitsevat tutkimusongelmat.**

**Samalla ryhmällä saattoi olla useampi tutkimusongelma. Opetuskokeilu 8.12.2011, opetuskokeilu 16.12.2011.**

Asetelmaan 5 olen laskenut kaikki oppilaiden töistä esiin nousseet tutkimusongelmat. Samassa työssä sai olla useampi tutkimusongelma, ja työ saattoi painottua vain yhteen ongelmaan mutta sivuta myös muita ongelmia. Aineiston pohjalta tehtiin myös yksi aiheeltaan poikkeava työ. Lukiolaisten pienoistutkielma 3 tutki Suomen väkiluvun kehitystä vuosina 1750 - 2006. Työ on keskittynyt analysoimaan blogiaineistossa ollutta Suomen väkiluvun kehitystilastoa.

Dokumentteihin perustuva oppiminen pohjautuu ajatukseen siitä, että aineistoon tutustutaan ja sitä tulkitaan omista lähtökohdista käsin. Jotta dokumentista oikeasti voitaisiin oppia jotain, se pitää avata ja tulkita, pelkkä referointi tai katselu ei riitä. Historialliset dokumentit voivat tarjota ristiriitaista tietoa, ja tulkitsijan varaan jää se, miten hän ristiriidan tulkitsee.<sup>107</sup> Opetuskokeilussani samasta ilmiöstä tarjosivat monipuolisesti tietoa erilaiset lähteet, joiden tieto saattoi olla ristiriitaista ja väritettyäkin. Esimerkiksi sanomalehtien aikalaistekstit olivat hyvin mielipideväritettyjä ja kuvattu aikalaisnäkökulmasta. Hyvänä esimerkkinä tästä Tapio-lehden kuvaus suomalaisten muutosta Pietariin:

"Surkea on, etenkin saman maan kansalaiselle nähdä miten niitä raukkoja Suomalaisia nälkää pakoon tänne rientää itselleen ja muille vastukseksi ja vaikeudeksi. Se on kyllä tosi, että täällä ehkä aina leipäpalan paremmin saapi kuin tätä nykyä armaassa kotomaassa, mutta työtä ja ansiotta on se kauhean vaikea täälläkin irtautumaan."<sup>108</sup>

Kenties juuri tästä syystä suosituin materiaali oli ehdottomasti sanomalehtimateriaali. Useassa työssä oli suoraan lainattu sanomalehtien tekstejä, ja esimerkiksi kahdeksannen luokan sarjakuvissa oli kopioitu sanomalehtien työpaikkailmoituksia sellaisenaan. Myös tilastoja oli tulkittu ahkerasti ja useassa työssä oli hyödynnetty useampaa tilastoa yhtä aikaa. Aineiston kuvia oli käyttänyt hyödykseen vain harva oppilas, mutta sen sijaan omaa kuvitusta oli keksitty runsaasti.

Yllättävää oli, että aineiston kirjeitä oli käytetty vain kahdessa työssä. Kirjeiden teksti oli vaikeaselkoista, sillä kirjeet oli kirjoitettu käsin, mutta luettavuuden vuoksi kirjoitin kirjeet aikalaistekstin lisäksi tekstauksella kuvien alle. Tilastojen käytössä lukiolaiset olivat huomattavasti ahkerampia kuin kahdeksaluokkalaiset, mikä johtunee lukiolaisten paremmista valmiuksista tulkita tilastoja. Tilastojen lukutaito koostuu kahdenlaisista taidoista. On osattava lukea ja ymmärtää tilastoja ja niihin liittyvää perusinformaatiota. Toisaalta on oltava myös kykyä tuottaa erilaista tilastoinformaatiota kuten tutkielmia tai tulkintoja. Tarvitaan ymmärrystä tilastollisista tunnusluvuista, käsitteistä, menetelmistä, tilastoinformaation esittämis- ja tulkitsemismahdollisuuksista.<sup>109</sup>

---

<sup>107</sup> Ahonen 1992, 101.

<sup>108</sup> Tapio 16.5.1868.

<sup>109</sup> Tilastokeskus 2002, luettu 14.4.2012.

**Taulukko 2. Oppilaiden opetuskokeilussa käyttämät aineistot. Samassa työssä sai käyttää useampaa aineistoa.**

Käytetty aineisto	8-luokka		Lukio	
	Käytetty	Prosenttia	Käytetty	Prosenttia
Sanomalehti	6	86	9	90
Tilasto	1	14	4	40
Muu Internet- aineisto	1	14	3	30
Kartta	4	57	1	10
Kuvat	0	0	1	10
Arkisto, muuttajien kirjeet	1	14	1	10
Muu kirjallinen aineisto			1	10
Töitä yhteensä	7		10	

Lähde: Opetuskokeilu 8.12.2011, opetuskokeilu 16.12.2011.

Karttojen käyttäjinä kahdeksaluokkalaiset sen sijaan olivat lukiolaisia ahkerampia. Kartta on hyvin perinteinen historian opetuksen väline. Kahdeksaluokkalaiset olivat käyttäneet karttoja monipuolisesti hyväkseen ja osa oli jopa jäljentänyt aineiston kartan omaan työhönsä.<sup>110</sup> Ennakkoletukseni mukaisesti myös muu internet-aineisto oli kummassakin ryhmässä suosittua. Olin antanut oppilaille valmiiksi linkkejä joista löytyy materiaalia, ja näitä sivuja käytettiin hyödyksi. Tutkimusongelmiin ei löydy internetistä suoria vastauksia, joten oppilaat saivat hyödyntää internet-materiaalia vapaavalintaisesti.

---

<sup>110</sup> Kahdeksaluokkalaisten sarjakuva 3.

## 6. TULOKSET

### 6.1 "*Venäjällä jo tarpeeksi Suomalaisia*"

Suosituin tutkimusongelma molemmissa ryhmissä oli tutkia sitä, miksi siirtolaiset lähtivät Suomesta Pietariin. Historiantutkijat ovat selittäneet siirtolaisten muuttamista työntö- ja veto-teorian<sup>111</sup> avulla. Esimerkkisarjakuvassa<sup>112</sup> (liite 4) nousee hyvin esille oppilaiden muodostama teoria Pietariin muuton syistä eli työntö- ja vetoteorian mukaisesta työnnöstä ja vedosta. Liitteen 4 sarjakuvassa oppilaat ovat määritelleet työntäviksi tekijöiksi työttömyyden ja liian pienen palkan Suomessa. Vetävänä tekijänä toimivat Pietarin tarjoamat paremmat työllisyysmahdollisuudet. Matkaan lähdetään hevoskyydillä, joten oppilaat ovat pohtineet sitä, kuinka 1800-luvun ihminen olisi matkan taittanut.<sup>113</sup>

Sarjakuvan henkilö saa töitä suutarin oppipoikana. Päätelmä siitä, että Suomesta tullut muuttaja työllistyisi todennäköisesti oppipojaksi vaatii useamman eri lähteen käyttöä. Oppilaat eivät ole tarkemmin nimenneet käyttämiään lähteitä, mutta todennäköisesti he ovat tehneet päätelmänsä sanomalehti artikkeleiden sekä pietarinsuomalaisten ammatteja kuvaavan tilaston perusteella. Suoraan tietoa suomalaisen maalaispojan todennäköisestä työllistymisestä oppipojaksi ei lue aineistossa missään, joten päätelmän tekeminen on vaatinut tiedon soveltamista. Sama tematiikka toistuu jokaisessa kolmessa sarjakuvassa. Suomessa henkilöt kärsivät työttömyydestä, nälästä ja kylmästä. Pietarista löytyy työtä ja parempi elintaso. Yhdessä sarjakuvassa on huomioitu rautatieverkon parantamisen mahdollistama junamatkustus Pietariin, sillä päähenkilö matkustaa Kiteeltä Pietariin junalla. Sarjakuvaan on kuvattu kartta, johon on piirretty Kiteeltä Pietariin johtava junarata.<sup>114</sup>

---

<sup>111</sup> Olen kuvannut teoriaa ja muuttoliikkeen syitä tarkemmin luvussa 2.4.

<sup>112</sup> 8-luokan sarjakuva 2.

<sup>113</sup> Opetuskokeilu 8.12.2011, opetuskokeilu 16.12.2011.

<sup>114</sup> Opetuskokeilu 8.12.2011, opetuskokeilu 16.12.2011.

<b>8-luokan työt</b>	<b>Muuton syyt</b>
8-luokan elokuvajuliste 1	Haave Pietariin pääsemisestä.
8-luokan elokuvajuliste 2	Perhe on köyhä, haave opiskelupaikasta Pietarissa.
8-luokan kirje 1	Työn perässä. Erityisesti läheltä itärajaa.
8-luokan pienoistutkielma 1	Työpaikkojen ja varallisuuden tavoittelu. Pietarissa enemmän työpaikkoja ja enemmän palkkaa.
8-luokan sarjakuva 1	Suomessa ei ole töitä, Pietarissa lehti-ilmoituksen perusteella on.
8-luokan sarjakuva 2	Suomessa ei ole töitä, halu saada suurempaa palkkaa.
8-luokan sarjakuva 3	Suomessa ei ole töitä, Pietarissa lehti-ilmoituksen perusteella on.
<b>Lukiolaisten työt</b>	<b>Muuton syyt</b>
Lukiolaisten kirje 2	Kaksinkertainen palkka.
Lukiolaisten romaanin takakansi 1	Huhut loistokkaista elinoloista ja helpoista sekä hyvin palkatuista töistä.
Lukiolaisten romaanin takakansi 2	Onnen etsintä ja paremmat elinolot.
Lukiolaisten romaanin takakansi 3	Perheellä on nälkä ja Pietarissa saa parempaa palkkaa.
Lukiolaisten romaanin takakansi 4	Romaanin henkilö Elina pakenee perheongelmia Pietariin. Omapäinen nainen, joka ei alistu kohtaloonsa.
Lukiolaisten pienoistutkielma 1	Pietarissa korkeat palkat, suomalaiset kärsivät nälästä.
Lukiolaisten pienoistutkielma 2	Työpaikat Venäjällä. Parempi palkka sekä "ikiaikaiset kaupungin paheet".
Lukiolaisten pienoistutkielma 4	Suomessa vallitseva nälkäkausi. Pietarin korkeammat palkat. Nuoret uteliaita näkemään maailmaa ja kokemaan uusia seikkailuja.

**Asetelma 6. Oppilaiden nimeämät muuton syyt. Opetuskokeilu 8.12.2011, opetuskokeilu 16.12.2011.**

Asetelma 6 kuvaa oppilaiden muodostamia selityksiä Pietariin lähdön syistä. Kaikissa kahdeksannen luokan töissä tulee ilmi oppilaiden muodostama käsitys Pietarin paremmasta elintasosta ja työmahdollisuuksista. Elokuvajuliste 1:ssä ja elokuvajuliste 2:ssä nousee esille haave paremmasta elämästä ja opiskelupaikasta. Näissä kahdessa työssä tulee esille se, etteivät oppilaat hahmota mitkä aikalaisnuoren maailmankuva ja mahdollisuudet todellisuudessa olivat. Nykynuoresta ulkomaille opiskelemaan lähteminen tuntuu mahdolliselta vaihtoehdolta, mutta 1800-luvun maalaiselle kyse on ollut pakosta, eikä opiskelupaikka ollut realistisin vaihtoehto Pietarissa selviytymiseen, sillä harvalla oli varaa opiskella. Elokuvajulisteissa sallittiin tehtävänannon puitteissa kuitenkin fiktiivisyys ja molempien elokuvajulisteiden tarina painottuikin vahvasti yhteen henkilöön, eikä ilmiötä ole pohdittu laajemmin.<sup>115</sup> Lukiolaisten ja historian ammattilaisten tavoissa käyttää historiantutkimuksen materiaaleja on havaittu selviä eroja. Oppilaiden on vaikea

<sup>115</sup> Opetuskokeilu 8.12.2011, opetuskokeilu 16.12.2011.

suhteuttaa uutta tietoa aiemmin opittuun. Opiskelijat jättivät usein dokumenttien perusteella tehdyistä tutkimuksistaan pois tietoja, jotka ovat ristiriidassa aiemmin opitun kanssa. Opiskelijat myös luottivat enemmän oppikirjan tietoihin kuin omilla tutkimuksillaan selvitettyyn tietoon.<sup>116</sup> Tämä on havaittavissa myös opetuskokeilun tuotoksissa, oppilaiden on vaikea suhteuttaa uutta, itse tuotettua tietoa aiemmin omaksuttuun tietoon ja omaksuttuun maailman kuvaan.

Sarjakuvia kahdeksannen luokan ryhmässä syntyi kolme. Kaikissa kolmessa sarjakuvassa toistuu sama teema - matka Pietariin ja paremman elämän tavoittelu. Jokainen sarjakuva alkaa samasta lähtötilanteesta, päähenkilöt ovat Suomessa ilman työtä. Kahdessa sarjakuvassa on lainattu suoraan sanomalehtiaineistoa, työpaikkailmoituksia. Kolmannessakin sarjakuvassa viitataan epäsuorasti sanomalehtiaineistoon, sillä sarjakuvan hahmo toteaa saavansa kaksinkertaisesti palkkaa Suomeen verrattuna (katso liite 4). Tieto löytyy suoraan aineistoon valitsemastani *Östra Finland* -lehden jutusta.

"Korkeat palkat, joita palvelusväelle maksetaan Venäjällä, houkuttelevat suuria joukkoja. Renki tai piika on tuskin palvellut täällä jonkin aikaa ja oppinut vähän, niin vaihtavat he paikkansa toiseen Pietarissa, jossa maksetaan kaksinkertaista palkkaa."<sup>117</sup>

Erinomaista tiedon prosessointia on nähtävillä kahdeksannen luokan ryhmän ainoassa pienoistutkielmassa (liite 6). Tutkielmassa on hyödynnetty monipuolisesti aineistoa ja tehty hyvin pitkälle meneviä päätelmiä. Pienoistutkielman tekijät ovat nimenneet lähdön syiksi työpaikkojen ja varallisuuden tavoittelun sekä Pietarin paremmat työllistymismahdollisuudet. Oppilaat ovat hyödyntäneet työssään ansiokkaasti tilastoja ja tehneet paikkansa pitäviä päätelmiä esimerkiksi lähtijöiden iästä (20-30-vuotta). Hyvä huomio on myös Pietarin radan käyttöön ottaminen vuonna 1870. Erittäin hyvää päättelyä osoittaa tutkielman viimeinen virke: *"Suomalaiset eivät enää juurikaan muuttaneet Pietariin 1900-luvun alkupuolella, sillä Suomi teollistui ja näin olleen työpaikat lisääntyivät."* Tämän päätelmän tekemiseen on tarvittu tietoa sekä muuttoliikkeen hidastumisesta että suomen elinkeinorakenteen muutoksesta.<sup>118</sup>

---

<sup>116</sup> Vänttinen 2009, 45.

<sup>117</sup> *Östra Finland* 1875.

<sup>118</sup> Opetuskokeilu 8.12.2011, opetuskokeilu 16.12.2011.

Lukiolaisten työt ovat pidempiä, perusteellisempia ja laajempia kuin kahdeksannen luokan työt. Lukiolaiset ovat selittäneet muuttoa pääosin korkeammalla palkkatasolla, paremmilla elinolosuhteilla ja suomalaisten huonoilla olosuhteilla kotimaassa. Jälleen fiktiivisen työn mahdollistava tehtävänanto romaanin takakansi nostaa esiin hieman epärealistisia selitysmalleja. Romaanin takakansissa muuttoa on selitetty onnen etsinnällä ja Lukiolaisten romaanin takakansi 4 - työssä vahvatahtoisien naisten kapinalla. Romaanin takakansi mahdollistaa työn yksilöimisen yhteen henkilöön ja mikrohistoriallisen näkökulman, joten näissä töissä ilmiötä on pyritty selittämään yksilöllisillä ominaisuuksilla ja valinnoilla, ei niinkään yhteiskunnallisten olosuhteiden seuraamuksina.

Kummankin ryhmän töistä tulee ilmi, että oppilaat ovat onnistuneet poimimaan materiaalin perusteella historian tutkimuksen perusteella oikeita syitä muuttoliikkeen syntyyn. Työntö- ja vetoteoriaa kukaan ei luonnollisesti osaa nimetä, mutta useissa töissä on nimetty sekä työntäviä että vetäviä syitä. Fiktiiviset tehtävänannot, elokuvajuliste ja romaanin takakansi ovat tutkimuksellisesti tuottaneet huonoiten yleistettävissä olevaa tietoa, sillä työt ovat vahvasti yksilöityneet tiettyjen päähenkilöiden ympärille. Toisaalta taas sarjakuvissa on onnistuttu tuomaan ilmiötä esiin varsin kattavasti.

Toinen tärkeä teema muuttoliikkeen syiden kartoittamisen lisäksi oli se, keitä muuttajat todellisuudessa olivat. Asetelma 7 kuvaa oppilaiden selityksiä muuttajien henkilöllisyydestä. Historiantutkijat ovat määritelleet lähtijät pääosin nuoriksi miehiksi ja naisiksi, yleensä alempien sosiaaliluokkien edustajiksi. Pääosin lähtijät olivat Itä-Suomen alueelta, erityisesti Viipurin, Kuopion ja Mikkelin lääneistä.<sup>119</sup> Yksi antamistani valmiista tehtävänannoista oli kuvata 15-vuotiaan nuoren matkaa Pietariin. Tämä ikärajaus näkyikin selkeästi oppilaiden töissä.

Kahdeksannen luokan ryhmässä kirjoitettiin vain yksi kirje. Kirje on otsikoitu kuvaavasti "*Venäjällä jo tarpeeksi Suomalaisia*". Oppilaat ovat käyttäneet hyödyksi Suomesta Pietariin muuttaneiden tilastoa, ja luetelleet eri maakunnista lähteneiden ihmisten määriä. Varsinainen tutkimustulos tulee esiin yhdessä virkkeessä: "*Oulusta ei ole tulossa kovinkaan paljoa, luultavasti koska se on kauempana Venäjän rajasta*". Kirjeessä tulee esiin sekä tutkimusongelma että

---

<sup>119</sup> Tarkempia tietoja luvussa 2.4.

päätelmä. Lopputulos on se, että lähempää Venäjän rajaa lähdettiin Pietariin helpommin kuin esimerkiksi Pohjanmaalta.<sup>120</sup>

Muissa kahdeksannen luokan töissä lähtijöitä on luonnehdittu varsin vaihtelevasti. Jos lähtijöiden ikä on nostettu esiin, heidät on kuvattu nuoriksi, mikä pitikin todellisuudessa paikkansa. Yhtään varsinaista virhepäätelmää töistä ei löydy, tosin kaikkien töiden tiedon yleistettävyyys ei ole parasta mahdollista. Jälleen pienoistutkielmissa on kuvattu ilmiötä tarkemmin ja laajemmin kuin fiktiivisissä vaihtoehdoissa.

<b>8-luokan työt</b>	<b>Keitä lähtijät olivat?</b>
8-luokan elokuvajuliste 1	Kiteeläinen työtön nuori tyttö. Yksi henkilö esimerkkinä.
8-luokan elokuvajuliste 2	15-vuotias tyttö, köyhät. Yksi henkilö esimerkkinä.
8-luokan kirje 1	Viipurin, Mikkelin ja Kuopion asukkaat.
8-luokan pienoistutkielma 1	20-30-vuotiaita miehiä ja naisia.
<b>Lukiolaisten työt</b>	<b>Keitä lähtijät olivat?</b>
Lukiolaisten kirje 1	Nuoret, kirvesmiehet, ahkerat työntekijät, työläiset.
Lukiolaisten kirje 2	Maaseudun asukkaat, palvelusväki.
Lukiolaisten pienoistutkielma 1	Alkutuotannon työntekijät, suomalaiset työmiehet, nuorisot.
Lukiolaisten pienoistutkielma 4	Miehet 21-27 vuotta, naiset 25-24 vuotta
Lukiolaisten romaanin takakansi 1	Esimerkkinä nuori, itäsuomalainen mies.
Lukiolaisten romaanin takakansi 2	Maalaiset, "mustat" työläiset
Lukiolaisten romaanin takakansi 3	Esimerkkinä 18-vuotias kiteeläinen poika.
Lukiolaisten romaanin takakansi 4	Torpparin tytär, esimerkkinä yksi henkilö.

**Asetelma 7. Keitä Pietariin lähtijät oppilaiden mukaan olivat? Opetuskokeilu 8.12.2011, opetuskokeilu 16.12.2011.**

Lukiolaisten töissä lähtijöiden ikää ja lähtöalueita on eritelty hyvinkin tarkasti. Töissä on selkeästi hyödynnetty useampaa tilastollista lähdettä sekä sanomalehtiaineistoa, sillä päätelmä lähtijöiden keski-ikästä ja lähtöalueesta vaati useamman tilaston tulkitsemista. Useissa töissä tilastotietoa onkin tulkittu taitavasti ja päästy aivan oikeisiin tulkintoihin. Sanomalehtiaineiston vaikutus näkyy monissa töissä, erityisesti lukiolaisten romaanin takakansi 2 -työssä jossa työn tekijä on lainannut

<sup>120</sup> Opetuskokeilu 8.12.2011, opetuskokeilu 16.12.2011.



nimityksen musta työläinen suoraan sanomalehtijutusta jossa suomalaisia nimitetään mustiksi työmiehiksi.

Kolmas tärkeä teema oli pohtia siirtolaisten toimeentuloa Pietarissa. Suurin osa siirtolaisista työskenteli Pietarissa käsityöläisinä, työläisinä ja palvelijoina.<sup>121</sup> Oppilaat ovatkin poimineet onnistuneesti oikeita ammatteja ja toimeentulon mahdollisuuksia aineistosta. 8-luokan töissä ei ole eritelty tarkemmin mitä työtä muuttajat Pietarissa ovat tehneet, lukuun ottamatta sarjakuvia. Jokaisessa kolmessa sarjakuvassa on otettu huomioon aineiston sanomalehtien työpaikkailmoitukset, joissa on mainittu ulkotyö- ja metsätyömiesten tarve Pietarissa. Poikkeus oli jälleen 8-luokkaisten pienoistutkielma 1 -työ, jossa oli eritelty käsityö ja teollisuus.

<b>8-luokan työt</b>	<b>Siirtolaisten toimeentulo Pietarissa</b>
8-luokan elokuvajuliste 1	Työnteko.
8-luokan elokuvajuliste 2	Opiskelu, muut suomalaiset auttavat kunnes päähenkilö saa töitä.
8-luokan kirje 1	Työnteko.
8-luokan pienoistutkielma 1	Käsityö ja teollisuus.
8-luokan sarjakuva 1	Ulkotyö, metsätyö.
8-luokan sarjakuva 2	Kotiapulainen, suutarin oppipoika.
8-luokan sarjakuva 3	Ulkotyö.
<b>Lukiolaisten työt</b>	<b>Siirtolaisten toimeentulo Pietarissa</b>
Lukiolaisten kirje 1	Kova työ, kirvesmiehille töitä.
Lukiolaisten kirje 2	Palvelustyö, prostituutio
Lukiolaisten pienoistutkielma 1	Käsityö ja teollisuus, alkutuotanto.
Lukiolaisten pienoistutkielma 2	Asevoimat, tehtaat, rakennustyömaat, käsityöalat.
Lukiolaisten pienoistutkielma 4	Käsityö, rautatiet, ammattityö, palvelustyö.
Lukiolaisten romaanin takakansi 1	Ulkotyö.
Lukiolaisten romaanin takakansi 2	Ammattiin johtava koulutus (kisällit).
Lukiolaisten romaanin takakansi 4	Kotitaloustyö.

**Asetelma 8. Siirtolaisten toimeentulomahdollisuudet Pietarissa. Opetuskokeilu 8.12.2011, opetuskokeilu 16.12.2011.**

Lukiolaisten töistä kaikissa joissa oli pohdittu jollain tasolla toimeentuloa oli mainittu alat nimeltä. Lukiolaisten kirje 2 mainitsee jopa prostituution, joka nousi esiin aineiston yhdessä

<sup>121</sup> Tarkempia tietoja luvussa 2.4.

sanomalehtikatkelmassa: *"Minua on varoiteltu täällä, että joutuisin katunaiseksi, mutta olen välttänyt vaaratilanteet."*

Kokonaisuutena oppilaiden töiden perusteella voidaan päätellä, että perinteisen tehtävänannon valinneiden oppilaiden työt olivat tasoltaan parempia ja niiden esittämä tieto on paremmin yleistettävissä koskemaan koko ilmiötä. Fiktiivisen tehtävänannon valinneet oppilaat tuottivat useimmiten fiktiivisen työn, joka tavoitteli viihdearvoa tieteellisen tiedon sijaan. Lopputuloksia arvioitaessa on huomioitava oppilaiden lähtötaso. Voidaan olettaa, että lähtötasoltaan paremmat oppilaat valitsivat todennäköisemmin perinteisen tehtävänannon, jossa pääsivät hyödyntämään aiempaa tietämystään ja osaamistaan. Oppilaat, jotka eivät lähtökohtaisesti olleet niin innostuneita tutkimaan aihetta, saattoivat valita fiktiivisen tehtävänannon, koska kokivat esimerkiksi sarjakuvan piirtämisen motivoivampana kuin tutkielman kirjoittamisen. Fiktiivisissä töissä onkin nähtävillä suora tietojen kopioiminen aineistosta, esimerkiksi 8-luokan sarjakuvissa on kopioitu sanomalehtien työpaikkailmoituksia suoraan, eikä tietoa ole laajemmin prosessoitu tai pohdittu. Pienoistutkielmissa on nähtävillä erittäin hyvää tiedon prosessointia, hyvänä esimerkkinä kahdeksannen luokan pienoistutkielma. Myös lukiolaisten töissä pienoistutkielmat olivat tasoltaan parempia kuin fiktiiviset työt. Pienoistutkielmissa oli eritelty ilmiön taustoja, syitä ja seurauksia laajemmin ja tarkemmin sekä pyritty tuottamaan yleistettävissä olevaa tietoa.

## 6.2. Oppilaiden kokemukset

Opetuskokeilun lopuksi teettämäni mielipidekyselyn perusteella kumpikin ryhmä oli keskimäärin tyytyväinen opetuskokeilun sisältöön. Arvosteluasteikon ollessa kouluarvosanoilla 1-5, ykkösen merkittävä täysin eri mieltä ja 5 täysin samaa mieltä, kahdeksannen luokan ryhmä arvioi oppitunnin mielenkiintoisuudeksi keskimäärin 3,6 ja lukiolaisryhmä 4. Keskimäärin lukiolaisryhmä antoi opetuskokeilulle kaikilta osin korkeampia arvosanoja kuin kahdeksannen luokan ryhmä, mikä selittyy varmasti pitkälti lukiolaisten harjaantuneemmilla tutkimuksentekotaidoilla. Moodia tarkasteltaessa lukiolaisryhmä antoi yleisarvosanaksi 4, poikkeuksena työtapojen mielekkyys joka arvioitiin 5 arvoiseksi. 8-luokan ryhmän moodi vaihteli eri osioissa 3,4 - 3,8 välillä.

Taulukko 3. Kahdeksasluokkalaisten ja lukiolaisten mielipidekyselyn tulokset.

Väittäjä	8-luokka		Lukiolaisryhmä	
	Keskiarvo (1-5)	Moodi N=17 (esiintymiä)	Keskiarvo (1-5)	Moodi N=23 (esiintymiä)
Tunti oli mielenkiintoinen	3,6	4 (12)	4	4 (13)
Tehtävät olivat mielenkiintoisia	3,4	4 (10)	4	4 (10)
Tehtävien tekeminen oli mielenkiintoista	3,7	4 (7)	3,7	4 (10)
Käytetyt työtavat olivat mielekkäitä	3,8	4 (6)	4,3	5 (11)
Opin tuntien aikana uusia asioita	3,8	4 (8)	3,8	3/4 (9+9)

Lähde: Opetuskokeilu 8.12.2011, opetuskokeilu 16.12.2011.

Tehtävien tekemisen mielenkiintoisuus oli sekä kahdeksannen luokan ryhmän että lukiolaisten mielestä keskimäärin 3,7. Käytettyjä työtapoja lukiolaiset sen sijaan pitivät mielekkäämpinä kuin kahdeksasluokkalaisten sekä keskiarvolla että moodilla mitattuna. Pyysin oppilailta myös sanallista palautetta. Työtappaa kuvailtiin mielekkääksi ja mielenkiintoiseksi myös sanallisessa palautteessa.

Kahdeksannen luokan palautteissa positiivisena asiana mainittiin tietokoneen käyttö joka oli tuotu esiin kuudessa palautteessa.

(Mikä tunnissa oli mielestäsi hyvää?)

*"Hyvät aiheet ja tietokoneen käyttö.*

(Haluaisitko jatkossa käyttää tällaista työtappaa historian tunneilla?)

*Joo! Koska näin oppii hyvin ja on kivaa."<sup>122</sup>*

Moni kahdeksannen luokan oppilas toi positiivisena seikkana esiin sen, että töitä sai tehdä yhdessä kaverin kanssa ja ryhmät sai muodostaa itse. Myös vapaus valita itse aihe ja toteutusmuoto olivat oppilaiden mielestä positiivista.

<sup>122</sup> Kahdeksannen luokan palaute 14.

(Mikä tunnissa oli mielestäsi hyvää?)

*"Se, että sai työskennellä kaverin kanssa ja sai päättää aika vapaasti aihealueen."*<sup>123</sup>

Lukiolaisten palautteissa positiivisina asioina nostettiin esiin ryhmässä työskentely, itsenäiset työskentelymetodit ja tavallisesta poikkeava työtapa. Vaihtelu normaaliin tuntiin oli nostettu esiin positiivisena asiana seitsemässä työssä, joten voidaan päätellä, että lukiolaiset eivät juurikaan ole toteuttaneet vastaavia projekteja aiemmin ainakaan historian tunnilla. Muutamassa palautteessa harmiteltiin sitä, ettei tunnilla oikein oppinut mitään. Tuntia kritisoineet oppilaat olisivat kaivanneet opettajajohtoisempaa työskentelytapaa, kuten muistiinpanojen tekemistä opettajan puheesta, ja he kokivat täysin oppilasjohtoisen työtavan vieraaksi.

*"Tällainen työtapa on mukavaa vaihtelua, kuitenkin on mielestäni hyödyllisempää kirjoittaa myös muistiinpanoja."*<sup>124</sup>

Toisaalta muutama opiskelija oli nostanut positiiviseksi asiaksi sen, ettei muistiinpanoja tarvinnut tehdä. Osa oppilaista olisi myös kaivannut enemmän ennakkotietoa aiheesta. Eräs opiskelija olisi toivonut tuntiin seuraavanlaisia muutoksia:

*"Aluksi olisi voinut käydä enemmän ainetta yleisesti, koska en tiennyt siitä paljon mitään. [...] en oppinut paljon mitään."*<sup>125</sup>

Sama opiskelija oli kuitenkin tyytyväinen itsenäiseen työskentelyyn ja oli mielissään siitä, ettei tunnilla ollut tylsää. Toinen opiskelija oli päinvastaisella linjalla edellisen kanssa:

*"Hauskaa oli ja tunti oli mielenkiintoinen. [...] tämä oli erilainen ja kiva tapa oppia."*<sup>126</sup>

Suurin osa koki oppineensa tunnilla uusia asioita. Monessa työssä koettiin positiiviseksi myös tietokoneiden käyttö työskentelyssä.

---

<sup>123</sup> Kahdeksannen luokan palaute 13.

<sup>124</sup> Lukiolaisten palaute 18.

<sup>125</sup> Lukiolaisten palaute 5.

<sup>126</sup> Lukiolaisten palaute 10.

Oppilaat olisivat kaivanneet tiedon yhteisöllistä esittämistä, joka jäi opetuskokeilussani osittain puuttumaan, sillä töitä ei missään vaiheessa esitelty koko luokalle. Kysymykseen siitä, haluaisiko opiskelija käyttää jatkossa tätä työtapaa, eräs lukiolainen muotoili vastauksen näin:

*"Kyllä mutta näin ei muiden tekemistä aiheista saanut tietää mitään. Eli siihen muutosta, mutta muuten."*<sup>127</sup>

Pienet ryhmät olivat kuitenkin oppilaiden mielestä positiivinen asia. Pieni ryhmäkoko oli mainittu hyväksi asiaksi useammassa kahdeksannen luokan sekä lukiolaisten työssä:

*"Jos ryhmässä on vain 2 ihmistä, molemmat etsivät tietoa aktiivisesti ja itse tekemällä oppii. Mutta EI isompia ryhmiä, vaarana että kaikki ei osallistu."*<sup>128</sup>

Kahdeksannen luokan oppilaat olivat erityisen tyytyväisiä siihen, että ryhmät sai muodostaa itse. Työskentelyn sujuvuuden kannalta olisi kuitenkin voinut olla järkevä ratkaisu muodostaa ryhmät opettajajohtoisesti, sillä kahdeksannen luokan työskentelyyn vaikutti selvästi se, että oppilaat saivat työskennellä itse valitsemissaan ryhmissä. Vieraassa ryhmässä työskentely olisi voinut olla tehokkaampaa, mutta toisaalta ilmapiiri ei välttämättä olisi ollut niin luova. Oppilaat itse olivat tyytyväisiä itse muodostettuihin ryhmiin. Lukiolaiset eivät kokeneet ryhmien muodostustapaa merkitykselliseksi tai ainakaan sitä ei oltu mainittu yhdessäkään palautteessa.

---

<sup>127</sup> Lukiolaisten palaute 2.

<sup>128</sup> Lukiolaisten palaute 7.

## 7. JOHTOPÄÄTÖKSET

Opetussuunnitelmissa muutos 1980-luvulta 2000-luvulle on ollut huomattava. Opetussuunnitelmissa kouluopetusta on haluttu muuttaa opettajajohtoisesta jatkuvasti yhä oppilaskeskeisempään suuntaan. Tutkimukseni perusteella voidaan päätellä, että konstruktivistinen oppimisteoria ja erityisesti tutkivan oppimisen malli eivät kuitenkaan toteudu oppikirjakeskeisessä koulutyössä opetussuunnitelman määrittelemällä tavalla. Opetussuunnitelmassa konstruktivistinen oppimiskäsitys huomioitiin voimakkaasti jo vuonna 1994, mutta muutos ei siirtynyt oppikirjoihin ennen 2000-lukua. Tarkastelemani oppikirja 1990-luvulta edustaa perinteistä behavioristista oppikirjasuuntausta, eikä mukaan ole otettu oppilasta aktivoivaa aineistoa. Historian tutkimuksen näkökulma on oppikirjassa nostettu esiin, mutta tiedon monitulkintaisuuden käsittely jää pintapuoliseksi ja satunnaiseksi. 2000-luvulla ilmestyneihin oppikirjoihin on otettu mukaan historian tutkimuksen näkökulmia ja paljon dokumentteja, soveltavia tehtäviä ja kuvitusta, mutta pääosin oppikirjojen teksti on edelleen toteavaa ja yksiselitteistä. Oppikirjat esittävät asiat kiistattomana totuutena, nostaen välillä esiin myös toisia näkökulmia. Oppikirjoissa esitetään valmiita jäsennyksiä ja malleja, jotka opiskelijoiden toivotaan omaksuvan sellaisenaan. Opetussuunnitelman esittämä ajatus oppilaista aktiivisina tiedon rakentajina ei ainakaan oppikirjojen perusteella täysin toteudu vaikka suuntaus on jatkuvasti oppilaita aktivoivampaan suuntaan.

Tutkiva oppiminen on noussut keskusteluun ja oppikirjoihin voimakkaasti 2000-luvulla. Lukiokoulutus on kokonaisuutena muuttunut 1980-luvulta 2010-luvulle tultaessa tutkivampaan ja oppilaskeskeisempään suuntaan. Opetussuunnitelmassa tutkiva oppiminen ja eri lähteiden käyttö on huomioitu jo vuonna 1994, mutta muutos näkyy vasta 2000-luvulla ilmestyneissä oppikirjoissa. Konstruktivismi ja tutkiva oppiminen ovat tiivis osa uusinta opetussuunnitelmaa ja oppikirjoissa on otettu huomioon aiempaa paremmin myös historian tutkimuksen näkökulma. Lukiokoulutuksen muutoksessa näkyy voimakkaasti lukion muuttuminen luokkamuotoisesta kurssimuotoiseksi, yksilön vapaus ja toisaalta myös vastuu korostuvat aiempaa enemmän. Tutkivan oppimisen hyödyntäminen on arjen koulutyössä edelleen pitkälti kiinni opettajan viitseliäisyydestä ja asiaan perehtyneisyydestä. Oppikirjat eivät tarjoa kovinkaan hyvää kehystä oppilaiden aktiiviselle tiedon prosessoinnille vaikka kirjojen materiaalit ja tehtävät antavatkin viitteitä oikeaan suuntaan. Muutos

1980- ja 1990-luvun oppikirjoihin verrattuna on itsenäiseen tiedonprosessointiin kannustavaan suuntaan. Oppikirjojen tehtävänannot kannustavat opiskelijaa itsenäiseen ajatteluun ja päättelyyn. Toisaalta oppikirjat rajaavat pohdittavat asiat ja kysymykset valmiiksi ja tarjoavat valmiita tiedon jäsentämisen malleja, jotka opiskelijan tulisi omaksua sellaisinaan.

Muodostamani tutkivan oppimisen malli on yksi vaihtoehto arjen koulutoteutukseen konstruktivistisen tutkivan oppimisen projektin toteuttamiseksi koulussa. Samalla pohjalla opettaja voi rakentaa materiaalipankin haluamastaan teemasta, esimerkiksi oman alueensa paikallishistoriasta. Teeman valinnassa olisi kuitenkin hyvä ottaa huomioon teeman yleistettävyyden ja muodostettujen teorioiden suurempiin asiakokonaisuuksiin siirtämisen mahdollisuus. Esimerkiksi omassa opetuskokeilussani käytössä olleen Pietarin siirtolaisuuden voi ilmiönä muuntaa suoraan siirtolaisuuteen yleensä. Ilmiönä Pietarin siirtolaisuus on varsin pieni suhteutettuna käytössä oleviin lukion historian tunteihin. Oppikirjoissa Pietarin siirtolaisuus tulee enenevässä määrin mukaan 2000-luvulla, todennäköisesti lisääntyneen tutkimustiedon takia.

Oppilaiden kokemukset opetuskokeilusta olivat pääosin positiivisia. Suurin osa oppilaista koki oppineensa uusia asioita opetuskokeilun aikana ja oppilastöistä voidaan päätellä, että opiskelijat ovat tehneet pitkälle vietyä tiedon prosessointia ja oikeita, yleistettäviä johtopäätöksiä tutkimuksen kohteena olleesta ilmiöstä. Kaikki oppilaat eivät kuitenkaan kokeneet hyötyvänsä tutkivan oppimisen mallista vaan he olisivat kaivanneet opettajajohtoisempaa opetusta. Malli ei sovi kaikille, mutta yksilökohtaiset erot ja eri tavat oppia tulee huomioida kaikessa koulutyössä. Käytin opetuskokeilussani sekä fiktiivisiä tehtävänantoja että perinteistä pienoistutkielmaa. Pienoistutkielmat olivat yleisesti lopputuloksen perusteella parempia kuin fiktiiviset työt. Pienoistutkielmissa oli nähtävillä korkeatasoista tiedon prosessointia ja päätelmiä, joihin oli tarvittu useiden eri lähteiden käyttöä ja vertailua. Fiktiivisissä töissä oli käytetty enemmän visuaalisia ja viihteellisiä elementtejä, eikä tiedon yleistettävyyden ollut aina hyvällä tasolla. Voidaan kuitenkin olettaa, että lähtötasoltaan paremmat oppilaat valitsivat helpommin tehtävämuodoksi pienoistutkielman, koska sen tekeminen vaati jo aiempaa osaamista ja esimerkiksi kykyä kirjoittaa asiatekstiä. Lähtötasoltaan huonommat oppilaat eivät olisi välttämättä motivoituneet työstämään pienoistutkielmia lainkaan, joten fiktiiviset tehtävänannot olivat hyödyllisiä opetuksen eriyttämisen kannalta. Kaikissa fiktiivisissäkin töissä oli nähtävissä paneutumista aiheeseen ja tiedon soveltamista, vaikka suurin osa tiedosta saattoikin olla suoraan kopioitu lähteistä ja yhdestä aineistotyypistä, kuten sanomalehdistä.

Tämän mallin mukaisesti ei varmastikaan ole järkevää rakentaa koko opetusta, sillä realistisesti ajatellen ajalliset ja taloudelliset resurssit ovat rajallisia, eikä useiden materiaalipakettien rakentaminen ole järkevää. Siirtolaisuus ja etenkin Pietariin kohdistunut muuttoliike on historian oppimäärän ja käytettävissä olevien oppituntien kannalta varsin pieni teema, johon ei välttämättä ole järkevää käyttää useita oppitunteja. Muita tutkivan oppimisen mallin mukaisesti rakennettuja projekteja voisivat olla esimerkiksi Suomen sotiin liittyvät teemat, joihin löytyy paljon arkisto-, sanomalehti- ja tilastomateriaalia. Vuoden 1918 sodan, talvi- ja jatkosodan käsittely on keskeinen osa Suomen historian oppimäärää, ja näihin teemoihin olisi mahdollista panostaa suuremmassa määrin tutkivan oppimisen projektin avulla. Opettaja voisi käyttää projektissa esimerkiksi oman paikkakuntansa arkisto- ja haastattelumateriaalia, jota useimmilta Suomen paikkakunnilta varmasti löytyy.

Hyvin valitun teeman avulla opettaja voi rikastuttaa opetustyötään ja rakentaa pitkäkestoisen ja laajankin projektin aineiston pohjalta. Mahdollisuudet ovat rajattomat. Tieto- ja viestintäteknologia tukee erinomaisesti tutkivan oppimisen projektia, sillä tutkimuksessani moni oppilas koki itsessään työskentelyn tietokoneella motivoivaksi. Internetissä olevaa aineistoa opettajan on myös helppo muokata ja päivittää aina tarpeen tullen. Kerran rakennettua oppimisympäristöä voi hyödyntää vuosia. Mallia on myös mahdollista kehittää eteenpäin. Esimerkiksi avoin wiki-ympäristö jonne oppilaat voisivat raportoida tutkimustuloksensa voisi palvella tiedon yhteisöllistä jakamista, joka on tärkeä osa tutkivan oppimisen prosessia.



## Lähteet

### Lähteet ja kirjallisuus

#### **PAINAMATTOMAT LÄHTEET**

Opetuskokeilu 8.12.2011, Joensuun normaalikoulu. Materiaalit tutkimuksen tekijän hallussa.

Opetuskokeilu 16.12.2011, Joensuun normaalikoulun lukio. Materiaalit tutkimuksen tekijän hallussa.

#### **Painetut lähteet**

#### **Oppikirjat**

Lempinen, Jorma; Markkanen, Erkki; Matsinen, Terttu; Nygård, Toivo ja Rantatupa, Heikki 1987. Historian linjoja - lukion kurssi 6. Kustannusosakeyhtiö Otava: Helsinki.

Arola, Pauli; Hongisto Lasse ja West Pirjo 1995. Kronos 6 -Suomen historian murroskausia. Kirjayhtymä Oy: Helsinki.

Heikkonen, Esko; Ojakoski, Matti; Väisänen, Jaakko 2008. Lukion historia, Muutosten maailma, Suomen historian käännekohtia, 4 (12. painos.). WSOY, Helsinki.

Aalto, Jari; Aromaa, Vuokko; Haapala, Pertti; Hentilä, Seppo ja Nieminen, Jaana 2009. Kaikkien aikojen historia 4 - Suomen historian käännekohtia. Edita: Helsinki.

#### **Opetussuunnitelmat**

Kouluhallitus 1985. Lukion opetussuunnitelman perusteet 1985. Valtion painatuskeskus, Helsinki.

Opetushallitus 1994. Lukion opetussuunnitelman perusteet 1994. Opetushallitus, Helsinki.

Opetushallitus 2003. Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003. Opetushallitus, Helsinki.

Opetushallitus 2004. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 2004. Opetushallitus, Helsinki.

### **Internet-lähteet**

Collin Jenni, Korhonen Kari, Penttinen Laura ja Vakiala Virve 2003: Tutkiva verkko-oppiminen. Helsingin yliopisto: Helsinki. Luettu 17.11.2011.

<http://www.tutkiva.edu.hel.fi/index.html>

Hakkarainen Kai & Seitamaa-Hakkarainen Pirita: *Tutkiva oppiminen*. MediaLab, Aalto yliopisto: Helsinki. Luettu 18.11.2011.

[http://mlab.uiah.fi/polut/Yhteisollinen/teoria\\_tutkiva\\_oppiminen.html](http://mlab.uiah.fi/polut/Yhteisollinen/teoria_tutkiva_oppiminen.html)

Melkas, Jussi 2002: Tietoverkko tilastojen luku - ja käyttötaidon opetuksessa. Tilastokeskus: Helsinki. Luettu 14.4.2012. [http://www.stat.fi/tup/tietoaika/tilaajat/ta\\_06\\_02\\_paak.html](http://www.stat.fi/tup/tietoaika/tilaajat/ta_06_02_paak.html)

Salovaara, Hanna 2004: Oppimisen teoriasta tukea tieto ja viestintätekniiikan pedagogiseen käyttöön. Suomen virtuaaliyliopisto. Oulun yliopisto: Oulu. luettu 17.11.2011.

[http://tievie.oulu.fi/verkkopedagogiikka/luku\\_6/tutkiva\\_oppiminen.htm](http://tievie.oulu.fi/verkkopedagogiikka/luku_6/tutkiva_oppiminen.htm)

### **Lähdekirjallisuus**

Ahonen, Sirkka 1992. Koululainen historian tutkijana. Teoksessa *Historia koulussa*. Toim. Matti J. Castrén, Sirkka Ahonen, Pauli Arola, Keijo Elio ja Arja Pilli. Yliopistopaino, Helsinki, s. 75–121.

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.

Apo, Satu 1990. Kertomusten sisällön analyysi. Teoksessa Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Toim. Klaus Mäkelä. Helsinki: Gaudeamus.

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

Cantell, Hannele 2001. Oppimis- ja opettamiskäsitykset maantieteen opetuksen ja aineenopettajakoulutuksen lähtökohtana. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 228.

Castrén, Matti 1992. Historian opetus muuttuvassa yhteiskunnassa. Teoksessa Historia koulussa. Toim. Matti J. Castrén, Sirkka Ahonen, Pauli Arola, Keijo Elio ja Arja Pilli. Yliopistopaino, Helsinki s. 11–47.

Castrén, Matti; Lappalainen, Osmo ja Nöjd, Olavi 1982. Historian ja yhteiskuntaopin didaktiikka, Otava, Helsinki.

Engman, Max 2004. Pietarinsuomalaiset, Werner Söderström Osakeyhtiö, Helsinki.

Enkenberg, Jorma 2004. Kestävään tieto- ja viestintätekniiikan opetuskäyttöön. Teoksessa Kasvatuksen maisemista. Toim. Jorma Enkenbeg & Maj-Britt Kentz. Joensuun yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta, Savonlinnan opettajankoulutuslaitos, Joensuu, s. 133–145.

Eskola, Jari & Suoranta, Juha 2005. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

Hakkarainen, Kai; Bollström-Huttunen, Marianne; Pyysalo, Riikka & Lonka, Kirsti 2005. Tutkiva oppiminen käytännössä. Matkaopas opettajille. Wsoy, Helsinki.

Hannus, Matti 1996. Oppikirjan kuvitus. Koriste vai ymmärtämisen apu. Turun yliopiston julkaisuja. Scripta Lingua Fennica Edita. Sarja C, osa 122. Turun yliopisto, Turku.

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

Hämynen, Tapio 1993. Liikkeellä leivän tähden. Raja-Karjalan väestö ja sen toimeentulo 1880–1940. Suomen Historiallinen Seura, Helsinki.

Jungar, Sune 1974. Muuttoliike Pietariin. Teoksessa Muuttuva paikallisyhteisön historia. Toim. Kuusanmäki, Jussi. Paikallishistoriallisen toimiston julkaisuja n:o 1, Helsinki, s. 106–121.

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

Kero, Reino 1996. Suureen Länteen. Siirtolaisuus Suomesta Pohjois-Amerikkaan. Siirtolaisinstituutti, Turku.

Korkiasaari, Jouni ja Söderling, Ismo 2007. Muuttoliike. Teoksessa Suomen Väestö. Toim. Seppo Koskinen, Tuija Martelin, Irma-Leena Notkola, Kari Pitkänen, Marika Jalovaara, Elina Mäenpää, Anne Ruokolainen, Markku Ryyänen ja Ismo Söderling. Gaudeamus, Hämeenlinna, s. 239–270.

Kupiainen, Heikki 2007. Savotta-Suomen synty, kukoistus ja hajoaminen. Talonpoikaisen maanomistuksen muutos ja elinkeinot Savossa ja Pohjois-Karjalassa 1850–2000, Joensuun yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja, Joensuu.

Lappalainen, Antti 1992. Oppikirjan historia. WSOY, Helsinki.

Lappalainen, Osmo 1997. Miten vuosikymmenet ovat muuttaneet historian opetusta. Teoksessa Kulttuurien kosketus, törmäys ja yhteys. Historian ja yhteiskuntaopin opettajien vuosikirja XXIV. Toim. Järnlström Mauri, Kauppinen Risto, MäkiVuoti Katri-Maija, Okkonen Tuula ja Pukkila Tuula. Historian ja yhteiskuntaopin opettajien liitto HYOL ry, Helsinki, s. 199–215.

Lento, Reino 1968. Muuttoliikkeet. Teoksessa Suomen talous- ja sosiaalhistorian kehityslinjoja. Toim. Jutikkala, Eino. Historian korkeakoulu, Werner Söderström Osakeyhtiö, Helsinki, s. 249–264.

Mikkilä-Erdman, Mirjamaija 2002. Textbook text as a Tool for Promoting Conceptual Change in Science. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja B, osa 249 Humiora. Turun yliopisto, Turku.

Jan Löfstrom, Riitta Oittinen & Jukka Rantala 2011. Historiatietoisuuden hyödyistä. Kasvatus & Aika 5 (3) 2011, 3–4.

Mikkilä Mirjamaija & Olkinuora Erkki 1995. Oppikirjat ja oppiminen. Oppimistutkimuksen keskus, julkaisuja 4, Turku.

Mikkilä-Erdman, Mirjamaija, Olkinuora, Erkki ja Mattila, E. 1999. Muuttuneet käsitykset oppimisesta ja opetuksesta - haaste oppikirjoille. Kasvatus 30 (5), 436–448.

Pihlainen, Kalle 2011. Historia, historiatietoisuus ja menneisyyden käyttö. Kasvatus & Aika 5 (3) 2011, 5–17.

Rasila, Viljo 1982. Väestönkehitys ja sosiaaliset ongelmat. Teoksessa Suomen taloushistoria 2. Toim. Ahvenainen, Jorma; Pihkala, Erkki & Rasila, Viljo. Kustannusosakeyhtiö Tammi, Helsinki, s.132–153.

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.

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

Virta, Arja 2002. Kohti aktiivista ja tutkivaa historian ja yhteiskuntatiedon opettamista. Lähtökohdat puntarissa. Teoksessa Kohti tulevaa menneisyyttä – Historiallisyhteiskunnallinen kasvatus uudella vuosituhannella. Toim. Löfström, Jan. PS-kustannus, Jyväskylä.

Virta, Arja 2004. Historian lukemisen ja ymmärtämisen taito. Teoksessa Kasvatuksen maisemista. Toim. Jorma Enkenbeg & Maj-Britt Kentz. Joensuun yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta, Savonlinnan opettajankoulutuslaitos, Joensuu, s. 33–43.

Väisänen, Jaakko 2005. Murros oppikirjojen teksteissä vai niiden taustalla? 1960- ja 1990-luvun historian oppikirjat kriittisen diskurssianalyysin silmin. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 107, Joensuun yliopisto, Kasvatustieteellinen tiedekunta, 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.

## Opetuskokeilun lähteet

### **Painetut tilastolliset lähteet**

Suomen virallinen tilasto (SVT) XXXVIII: Siirtolaisuustilasto 1893–1939.

### **Painamattomat lähteet**

Mikkelin maakunta-arkisto (MiMA), Mikkelä

Sulkavan nimismiespiirin arkisto

Passiluettelot 1895 – 1913

Ba:1

Mikkelin maakunta-arkisto (MiMA), Mikkelä

Sulkavan nimismiespiirin arkisto

Esteettömyystodistusten luettelot 1907 – 1950

Ba:1

Mikkelin maakunta-arkisto (MiMA), Mikkelä

Sulkavan nimismiespiirin arkisto

Matkakirjaluettelot 1891 – 1931

Bb:1

Joensuun maakunta-arkisto (JoMA), Joensuu

Rantasalmen kihlakunnan henkikirjoittajan arkisto

Sulkavan henkikirjat

1880 ES 4074, 1885 ES 4078, 1890 ES 4083, 1895 ES 4087, 1900 ES 4093, 1905 ES 4098,  
1910 ES 4105, ES 4106

Joensuun maakunta-arkisto (JoMA), Joensuu

Kiteen nimismiespiirin arkisto, Esteettömyystodistukset 1885-1908.

### **Painetut lähteet**

#### **Lehdet**

Tapio 16.5.1868.

Sanomia Turusta 1879.

Östra Finland 1875.

Pietarin Sanomat 1872.

#### **Kirjallisuus**

Haapala, Pertti & Toivo, Raisa Maria 2007. Suomen historian kartasto. Karttakeskus, Helsinki.

Karisto, Antti; Takala, Pentti; Haapola, Ilkka 1999. Matkalla nykyaikaan. Elintason, elämäntavan ja sosiaalipolitiikan muutos Suomessa. Wsoy, Helsinki.

Kauppinen, Pekka 1997. Väkeä Pietarin vetovoimassa - Kiteeltä Venäjälle. Studia Carelica Humanistica 9. Joensuun yliopisto, humanistinen tiedekunta, Joensuu, s. 103–131.

Kero, Reino 1996. Suureen Länteen. Siirtolaisuus Suomesta Pohjois-Amerikkaan. Siirtolaisinstituutti, Turku.

Kupiainen, Heikki 2007. Savotta-Suomen synty, kukoistus ja hajoaminen. Talonpoikaisen maanomistuksen muutos ja elinkeinot Savossa ja Pohjois-Karjalassa 1850–2000, Joensuun yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja, Joensuu.

Engman, Max 1983. S:t Petersburg och Finland: Migration och influens 1703–1917. Finska Vetenskaps-Societeten, Helsinki.

Engman, Max 2004a. Pietarinsuomalaiset, Werner Söderström Osakeyhtiö, Helsinki.

Engman, Max 2004b. Suomalaiset Venäjällä – Lähdeopas, Hakapaino Oy, Helsinki.

Engman, Max 2005. Suureen Itään. Suomalaiset Venäjällä ja Aasiassa. Siirtolaisinstituutti, Turku.

Lento, Reino 1968. Muuttoliikkeet. Teoksessa Suomen talous- ja sosiaalhistorian kehityslinjoja. Toim. Jutikkala, Eino. Historian korkeakoulu, Werner Söderström Osakeyhtiö, Helsinki, s.249–264.

Seppänen, Paavo 2002a. Elinkeinoelämä ja väestö 1860 – 1919. Teoksessa Sulkavan historia II – Vuosien 1860–2000 Sulkava. Toim. Seppänen, Paavo & Soikkanen, Hannu. Sulkava, s.23–114.

Seppänen, Paavo 2002b. Väestön kasvusta väestön vähenemiseen. Teoksessa Sulkavan historia II – Vuosien 1860–2000 Sulkava. Toim. Seppänen, Paavo & Soikkanen, Hannu. Sulkava, s.349–355.

Soikkanen, Hannu 2002. Poliittisen uudistukset. Teoksessa Sulkavan historia II – Vuosien 1860–2000 Sulkava. Toim. Seppänen, Paavo & Soikkanen, Hannu. Sulkava.



## Liitteet

## Liite 1. Opetuskokeilun tuntisuunnitelma.

Tunnin aloitus	5 min	Esittelen itseni ja tutkimukseni.
Motivointi	5 min	Valokuvia ja musiikkia, keskustelua valokuvien perusteella.
Ohjeistus	5 min	Internet-sivun osoitteen kertominen, kaikkien oppilaiden ohjeistaminen oikealle sivulle, työskentelyohjeiden läpikäyminen.
Tutkimusongelmien muodostaminen	15 min	Oppilaat tutustuvat käytettävissä olevaan materiaaliin ja muodostavat sen perusteella tutkimusongelman. Sen jälkeen he valitsevat työskentelymuodon ja hyväksyttävät ideansa opettajalla.
Tutkivan oppimisen tehtävät verkossa	40 min	Oppilaat tekevät pareittain tutkivan oppimisen projektin verkkomateriaalin perusteella.
Loppukysely	5 min	Mielipidekysely oppitunnin kulusta.

## Liite 2. Opetuskokeilun tehtävänannot.

### **Kahdeksas luokka**

#### **Siirtolaisten arkistojen aarteita**

Tervetuloa historiantutkijan työhuoneeseen.

Näiltä sivuilta löydät historiantutkimuksen käyttämää aineistoa suomalaisten muuttoliikkeestä Pietariin 1800-luvulla. Tehtävänäsi on tutustua aineistoon ja toteuttaa oma tutkimuksesi parisi kanssa.

Toimi näin:

1. Tutustu rauhassa aineistoon, miettikää mikä teitä kiinnostaa.
2. Keksikää aineiston pohjalta tutkimusongelma, johon haluatte löytää vastauksen. Kun olette keksineet ongelman, esittäkää se tutkimuksenne ohjaajalle eli opettajalle. Jos ette keksi tutkimusongelmaa, vinkkejä voitte katsoa täältä.
3. Pyrkikää ratkaisemaan tutkimusongelmanne aineiston perusteella.
4. Toteuttakaa yhdessä jokin seuraavista vaihtoehdoista:

#### **A) pienoistutkielma**

Kirjoittakaa noin 1/2-1 sivun mittainen kuvaileva teksti tutkimusaiheestanne. Kertokaa tekstissä mitä tutkitte ja mitä saitte selville.

#### **B) romaanin tai tietokirjan takakansi**

Keksikää romaanin juoni tai tietokirjan aihe ja kirjoittakaa kirjaanne takakannen kuvaus aiheesta.

#### **C) kirje**

Pohtikaa kenelle kirje on osoitettu ja kuka se on kirjoittanut. Kirjeessä pitää tulla ilmi tutkimusongelmanne ja tutkimustuloksenne.

#### **D) sarjakuva**

Piirtäkää tutkimusongelmanne perusteella sarjakuva, josta ilmenee tutkimanne aihe ja tutkimusongelma.

#### **E) elokuvajuliste**

Piirtäkää tutkimanne ongelman perusteella elokuvajuliste. Kirjoittakaa julisteen yhteyteen myös juonikuvaus. Elokuvajulisteesta tulee käydä ilmi tutkimusongelmanne ja tutkimanne aihe.

5. Palauttakaa työnne opettajalle. Työ arvioidaan ja koko luokan töistä koostetaan yhteinen teemaan liittyvä kirjanen.

Hauskoja tutkimushetkiä! Jos olet jostain epävarma, kysy rohkeasti apua!

Lukiolaisryhmä

## **Siirtolaisten arkistojen aarteita**

Tervetuloa historiantutkijan työhuoneeseen.

Näiltä sivuilta löydät historiantutkimuksen käyttämää aineistoa suomalaisten muuttoliikkeestä Pietariin 1800-luvulla. Tehtävänäsi on tutustua aineistoon ja toteuttaa oma tutkimuksesi parisi kanssa.

Toimi näin:

1. Tutustu rauhassa aineistoon, miettikää mikä teitä kiinnostaa.
2. Keksikää aineiston pohjalta tutkimusongelma, johon haluatte löytää vastauksen. Kun olette keksineet ongelman, esittäkää se tutkimuksenne ohjaajalle eli opettajalle. Jos ette keksi tutkimusongelmaa, vinkkejä voitte katsoa täältä.
3. Pyrkikää ratkaisemaan tutkimusongelmanne aineiston perusteella.
4. Toteuttakaa yhdessä jokin seuraavista vaihtoehdoista:

### **A) pienoistutkielma**

Kirjoittakaa noin 1/2-1 sivun mittainen kuvaileva teksti tutkimusaiheestanne. Kertokaa tekstissä mitä tutkitte ja mitä saitte selville.

### **B) romaanin tai tietokirjan takakansi**

Keksikää romaanin juoni tai tietokirjan aihe ja kirjoittakaa kirjaanne takakannen kuvaus aiheesta.

### **C) kirje.**

Pohtikaa kenelle kirje on osoitettu ja kuka se on kirjoittanut. Kirjeessä pitää tulla ilmi tutkimusongelmanne ja tutkimustuloksenne.

5. Palauttakaa työnne opettajalle. Työ arvioidaan ja koko luokan töistä koostetaan yhteinen teemaan liittyvä kirjanen.

Hauskoja tutkimushetkiä! Jos olet jostain epävarma, kysy rohkeasti apua!

### Liite 3. Ehdotuksia työn aiheeksi.

#### Ehdotuksia työn aiheeksi

1. Miltä suurkaupunki Pietari näytti suomalaisen maalaisen silmin? Käytä hyväksesi esimerkiksi sanomalehti-, arkisto- ja kuvamateriaalia. Otsikoi itse.
2. Mitä toimeentulon mahdollisuuksia juuri Pietariin muuttaneella suomalaisella tytöllä/pojalla/miehellä/naisella oli? Käytä hyväksesi esimerkiksi sanomalehti-, arkisto- ja tilastomateriaalia. Otsikoi itse.
3. Miksi suomalaiset halusivat muuttaa Pietariin? Käytä hyväksesi esimerkiksi sanomalehti-, tilasto, arkisto- ja karttamateriaalia. Otsikoi itse.
4. Olet 15-vuotias kiteeläinen poika tai tyttö. Haaveilet pääsystä Pietariin, mutta sinulla on rahaa vain 3 markkaa. Mitä vaihtoehtoja sinulla on? Käytä hyväksesi esimerkiksi sanomalehti-, arkisto- ja karttamateriaalia. Otsikoi itse.

Näitä aihe-ehdotuksia voit vapaasti muokata mieleiseksesi tai keksiä aiheen aivan itse.

## Liite 4. Esimerkki 8-luokkalaisten sarjakuvasta.



## Liite 5. Esimerkki 8-luokkalaisten pienoistutkielmasta.

### Suomalaisten Pietariin muutto

Suomalaiset muuttivat Pietariin runsain mitoin 1800-luvulla ja myös hiukan 1900-luvun alussa. Syynä tähän oli työpaikkojen ja varallisuuden tavoittelu Pietarissa oli enemmän työpaikkoja ja siellä maksettiin keskimäärin enemmän palkkaa. Muuttajat olivat pääasiassa 20–30 vuoden ikäisiä miehiä ja naisia. Heitä oli parhaimmillaan asumassa Pietarissa vuonna 1881, jolloin heitä oli vähän yli 23 000 asukasta. Se oli kuitenkin vain 2,6 prosenttia Pietarin kokonaisväkiluvusta. Siirtolaiset matkustivat Pietariin junalla siitä lähtien, kun Pietarin rata eli "Nälkärata" vihittiin käyttöön vuonna 1870. Ennen junarataa suomalaiset kulkivat Pietariin muun muassa hevosrattaila ja kävellen. Suurin osa Pietariin muuttaneista suomalaisista olivat käsityöläisiä ja teollisuustyöntekijöitä. Myös työläisten osuus kasvoi 1800-luvun lopulla. Venäjälle yleensä suomalaisia muutti yhteensä noin 36 000 ennen Suomen itsenäistymistä. Suomalaiset eivät enää juurikaan muuttaneet Pietariin 1900-luvun alkupuolella, sillä Suomi teollistui ja näin ollen työpaikat lisääntyivät.

#### Käytetyt lähteet:

Tilastokeskus

Kartasto

Arkisto

Sanomalehdet

Linkki Ylen Nälkäradasta

#### Tekijät:

Tuomas

Alexi

Lassi

## Liite 6. Esimerkki 8-luokkalaisten kirjeestä.

## Venäjällä jo tarpeeksi Suomalaisia

Itä-Suomen alueelta on lähdössä ja on lähtenyt suuri määrä ihmisiä Venäjälle Pietariin. Viipurista on lähtenyt jo tuhansia Venäjälle työn perässä. Mikkelin suunnalta 4100 ihmistä ja Kuopiosta 6100. Oulusta ei ole tulossa kovinkaan paljoa, luultavasti koska se on kauempana Venäjän rajasta. Kotimaakunnastani ihmisiä lähtee koko ajan Venäjälle, mutta itse aion pysyä täällä jollei ole aivan pakko lähteä. Kaikkien ei olisi pakko lähteä, kunnioitetaan kotimaatamme. Sinunkaan ei tarvitsisi lähteä, miksi jättäisit vanhan työsi Suomeen, jos Pietarista ei löydykään uutta? Venäjälle on lähdössä jo aivan tarpeeksi ihmisiä.  
Uudellamaalla 8 päivänä 1887  
Johannes Jannula.

Lähteet:

- Kartasto
- Arkisto

Tekijät: Joonas ja Tatu



## Liite 7. Esimerkki lukiolaisten romaanin takakannesta.

Suomalainen nuorimies lähtee Pietariin etsimään parempaa elämää tuhansien muiden tavoin vuonna 1881. Sinne häntä houkuttelevat hänen kuulemansa huhut itänaapurin loistokkaista elinoloista ja helpoista sekä hyvinpalkatuista töistä. Eräänä päivänä hän huomaa talon seinästä ilmoituksen, jossa haetaan Pietariin 200 ulkotyömiestä ja pätevänsä itseään pitävä mies lähtee viivyttelämättä matkaan. Itä-Suomalaisena matkakaan ei ollut esteenä lähdölle. Päästyään Pietariin erinäisten kammellusten kautta oli hänelle alusta asti helppo sopeutua Pietarin oloihin suuren suomalaisväestön vuoksi. Näin ollen kielimuuri ei tuottanut myöskään ongelmia ja hän sai venäjäntaitoisen ystävänsä kautta hyvän työnkin maanomistajan alaisena. Alun huuman jälkeen vastoinkäymiset alkoivat juomisen johdolla kasaantua. Liian helppo elämä oli laiskistanut miestä ja tilanomistaja kuoli yllättäen melko nuorella iällä. Syntipukiksi päätyikin nuorimies ja vihattuna hän joutui karkaamaan syvemmällä äiti venäjän uumeniin uutta työtä etsimään.



Romaanin tarina perustuu tositahtumiin.

Tekijät: Pekka ja Ismo



## Liite 8. Esimerkki lukiolaisten kirjeestä.

11. 8. 1870 Pietarissa

Parahin Jaaretti,

Kuten tiedät, lähdin kuukausi sitten Pietariin.

Saapuessani tänne, yllätyin miten paljon suomalaisia täällä jo oli. Kuulin jopa sanottavan Pietaria maailman suurimmaksi suomenkieliseksi kaupungiksi! Joten älä turhaan huoli, pärjäämme mainiosti ilman venäjän kielen taitamista!

Heti rautatieasemalla minua varoitettiin suuren kaupungin vaaroista. He pyysivät minua vannonnattamaan etten joutuisi turmeluksen tielle, sillä nuori kum olen ja erittäin ~~hiet~~ heikko vieraan maan saasteille. Häikeilyn saadessani neuroksi varoa myös venäläisiä nettelijöitä..!

Älä luule, että pääsisit täällä helpommalla kuin siellä. Mutta kovalla työllä voit ansaita leipäsi. Täällä tarvitaan kuitenkin paljon polttopuuta, joten myyränä kirvesmiehenä smullakin on oivat mahdollisuudet.

Anteeksi, etten ole kirjoittanut aiemmin. Vasta viime viikolla pääsin pois työläiskorttelista työnantajani luo asumaan. Pahottelet myös kirjoitusvirheistäni, öljylamppuni voutaa...

Terveisin toverisi,

Jauno

## Liite 9. Esimerkki lukiolaisten pienoistutkielmasta.

### Tutkielma: Miksi suomalainen työmies halusi Pietariin?

#### Helen ja Jiri

Venäjä, jonka autonomiseksi osaksi Suomi oli tullut, houkutteli monia suomalaisia sen puolelle töihin 1800-1900 -luvuilla. Vuoteen 1918 asti Venäjän pääkaupunki oli lähellä Suomea sijaitseva Pietari. 1800-luvun alussa siellä asui n. 5000 suomalaista, kun taas parhaimmillaan Pietarissa on asunut yli 24 000 suomalaista, tämä vuonna 1881. Yhteensä Venäjällä asuvia suomalaisia ennen ensimmäistä maailmansotaa arveltiin olevan jopa 150 000.

Töitä suomalaisille tarjottiin asevoimista, tehtailta, rakennustyömailta ja käsityöaloilta. Eniten suomalaisia kuitenkin työskenteli tehdas- ja käsityöissä sekä ammattinimikkeellä työlläinen.

**Vähintään  
2,000 metsätyömiestä**

esaa työtä Suomen Sahateollisuusyöväen liiton välityksellä Venäjällä.

Työehdoista ynnä muista saapi lähempiä tietoja 31 p:nä lokak. Rovaniemen syöväntalolla, 2 p:nä marraskuuta Torniossa 1. p:nä, 4 p:nä Kemissä 1. p:nä, 7 p:nä Oulussa 1. p:nä, 9 p:nä Raahessa 1. p:nä, 11 p:nä Kokkolassa 1. p:nä, 14 p:nä Pietarsaaren 1. p:nä, 17 p:nä Vaasassa 1. p:nä, 21 p:nä Perissä 1. p:nä p.p. Reposaarella Haparöivällä.

Tähtäsuuren saapian asiasta tekemään selkoa sekä värväämään miehet A. Sivenius.

**Suomen Sahateollisuusyöväenliiton Liittotoimikunta.**

Yksi houkute on ollut Pietarissa tarjottu parempi palkka. Sen on väitetty olleen jopa kaksinkertainen verrattuna Suomessa tarjottuun palkkaan. Toinen syy lähteä Pietariin töihin oli se, että töitä ylipäättänsä oli paljon. Mm. suurille rakennustyömaille haettiin kerralla paljon työvoimaa. Vaikka työ oli keikkaluontoista, monet näkivät sen silti erittäin houkuttelevaksi, ja lähtivät Pietariin töihin.

**200 ulkotyömiestä**

otetaan maastöihin kun ilmoitetaan Pietari, Rasjeshshajakatu No 3, Pietarin Rakennusyhdistyksen konttoriin.

Первопробы Работы на № 3. Коргопа Иерропанекату Оргоутельяаро Тосаппиеотса. (Karj.2178)

Paikkoja avoinna.

**200 ulkotyömiestä**

otetaan maastöihin kun ilmoitetaan Pietari, Rasjeshshajakatu No 3, Pietarin Rakennusyhdistyksen konttoriin.

Первопробы Работы на № 3. Коргопа Иерропанекату Оргоутельяаро Тосаппиеотса. (Karj.2178)

Myös ikiaikaiset kaupungin paheet ovat voineet olla jollekin suuri houkutus. Näistä paheista varoitettiin suomalaisissa sanomalehdissä, varoituksena nuorisolle, jota pidettiin isona riskiryhmänä ja joka oli suurimassa vaarassa joutua syntien pariin. Pietarin Sanomat kirjoitti lehdessään v. 1872:

*"Joka vuosi rientää vieläkin Suomesta nuoria tyttöjä tänne, jossa useammat joutuvat saman onnettomuuden kitaan. Wiettelijöitä on täällä paljo, waan waroittajia wähä. Pyydän siis ilmoittamaan kotimaalaisillemme, että karttaisivat tuota tyhjää onnenhakua wieraalta maalta."*

#### Lähteet:

Suomalaisten lukumäärä Pietarissa 1820-1910. Lähde: Engman 2004, 112

[http://yle.fi/elavaarkisto/artikkelit/suomalaisia\\_pietarissa\\_15983.html#media=15990](http://yle.fi/elavaarkisto/artikkelit/suomalaisia_pietarissa_15983.html#media=15990)

<http://idastaeedeniin.blogspot.com/p/miksi-lahdettiin.html>

Vuosi	Lukumäärä	Prosenttia väkiluvusta
1820	5 772	1,5
1840	11 300	2,4
1869	17 205	2,6
1881	24 374	2,6
1900	21 358	1,5
1910	17 104	0,9