



Turun yliopisto
University of Turku

SAMAAN AIKAAN SUOMESSA

Suomen liittäminen osaksi maailmanhistoriaa alakoulun
historian oppimateriaaleissa

Meri Tammi
Pro gradu -tutkielma
Kasvatustiede
Opettajankoulutuslaitos
Turun yliopisto
11/2020

TAMMI, MERI: Samaan aikaan Suomessa: Suomen historian liittäminen maailmanhistoriaan alakoulun historian oppimateriaaleissa

Tutkielma, 49 s.
Kasvatustiede
Marraskuu 2020

Tässä tutkimuksessa tarkoituksena oli selvittää, miten alakoulun historian oppimateriaalit liittävät Suomen historian osaksi maailmanhistoriaa. Tutkimus toteutettiin tutkimalla kolmen eri kustantajan alakoulun historian oppimateriaaleja, joista historian opiskelu aloitetaan. Yksi oppimateriaaleista ajoittui Perusopetuksen opetussuunnitelma 2004 ajalle, ja muut kaksi nykyisen Perusopetuksen opetussuunnitelman 2014 ajalle, mutta kaikki ovat yleisesti käytössä kouluissa. Aiempaa oppimateriaalitutkimusta, erityisesti opettajan materiaaleista ei ole tehty paljoa. Monet lähteet, kuten voimassa oleva Opetussuunnitelma, tukevat Suomen historian opetusta, erityisesti liitettynä osaksi maailmanhistoriaa, sillä se auttaa oppilaita esimerkiksi rakentamaan kansallisidentiteettiään.

Tutkimus jaoteltiin neljään eri tutkimuskysymykseen. Kolme ensimmäistä kysymystä käsitelivät sitä, miten oppimateriaalit tukevat oppilaan oppimista, ja neljäs kysymys tarkasteli miten oppimateriaalit tukevat opettajaa opettamisessa. Tutkimus toteutettiin laadullisena, ja oppimateriaalit käsiteltiin kokonaisuudessaan. Aineistosta nousseet huomiot teemoiteltiin, jonka jälkeen niistä tehtiin syvempää analyysia.

Tulosten perusteella voidaan sanoa, että osa oppimateriaaleista tukee Suomen liittämistä osaksi maailmanhistoriaa hyvin, osa taas heikommin. Oppimateriaalien sisällä taso myös vaihteli tutkimuskysymyksittäin. Yleisesti ottaen oppimateriaaleissa oli paljon visuaalisia aikajanoja, mutta niiden sisällössä oli suurta vaihtelua. Osa aikajanoista tarjosi oppilaille helposti lähestyttävää materiaalia, kuten viittauksia aiempaan tietoon, osa taas ei. Myös lukukirjojen tekstien viittaukset olivat hyvin erityyppisiä, eivätkä aina jättäneet tilaa oppilaan omalle ajattelulle. Esimerkiksi maininnat, joissa kerrotaan suomalaisten hankkineen aseita ulkomailta, jättää paljon oppilaan oman ymmärryksen varaan, kun taas toteamus eri aikakausien ajoittumisesta kertoo vain faktan. Oppilaille suunnattuja tehtäviä oli myös useita eri tyyppisiä, mutta niitä oli aineistossa keskimäärin vähän. Esimerkkeinä tehtävätyypeistä voidaan mainita tunnistus-, tulkinta-, ajoitus- ja karttatehtävät. Opettajan materiaalit tukivat osassa oppimateriaaleista kiitettävästi opettajan työtä Suomen historian liittämässä osaksi maailmanhistoriaa. Materiaalit antoivat esimerkiksi keskustelunaiheita, joiden kautta Suomen ja maailmanhistorian suhdetta voidaan pohtia muun muassa vanhojen uskontojen kautta.

Jatkotutkimusten kannalta tärkeää olisi tutustua vielä laajempaan valikoimaan oppimateriaaleja ja perehtyä myös muihin Opetussuunnitelman osa-alueeseen tarkemmin.

Asiasanat: Oppimateriaali, Suomen historia, maailmanhistoria, visuaalinen aikajana, alakoulu

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	5
2	HISTORIA OPPIAINEENA	7
2.1	Historian opettaminen	9
2.2	Suomen historia.....	11
2.3	Visuaalisuus ajan hahmottamisen tukena.....	13
3	HISTORIAN OPPIMATERIAALIT	16
3.1	Luetun ymmärtäminen historian opiskelun haasteena	18
3.2	Historian oppimateriaalitutkimus.....	19
4	TUTKIMUSONGELMAT	22
5	TUTKIMUSMENETELMÄ.....	24
5.1	Tutkimusmateriaali.....	24
5.2	Aineistonkäsittely.....	26
5.2.1	Visuaalisten aikajanojen tutkiminen.....	27
5.2.2	Lukukirjojen kappaleiden tutkiminen.....	27
5.2.3	Oppilaiden tehtävien tutkiminen.....	29
5.2.4	Opettajan materiaalien tutkiminen.....	31
5.3	Tutkimusmenetelmän eettisyys ja luotettavuus.....	32
6	TULOKSET.....	34
6.1	Oppilaiden lukukirjojen visuaaliset aikajanat	34
6.2	Oppilaiden lukukirjojen kappaleet	37
6.3	Oppilaiden tehtävät oppimateriaaleissa.....	39
6.4	Opettajan materiaalit	43
6.5	Yhteenvedo	46
7	POHDINTA.....	48
7.1	Tulosten hyödynnettävyys.....	51
7.2	Kehitysideat jatkotutkimuksiin	52
	LÄHTEET.....	54

1 JOHDANTO

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on perehtyä siihen, miten historian oppimateriaalit tukevat oppilaiden laajemman maailmankuvan ja aikajanan rakentumista ja tekevät näin ollen historian opiskelusta mielekkäämpää. Tarkemmin ottaen tutkimus toteutetaan käsittelemällä sitä, miten historian oppimateriaalit liittävät Suomen historian osaksi maailmanhistoriaa, ja näin ollen rakentavat eheämpää maailmankuvaa. Historian oppimateriaalien rakentamaa aikakäsitystä ei ole tutkittu paljoakaan, kuten ei myöskään historian oppimateriaaleja yleisesti, tai eroja eri oppimateriaalien välillä (Karvonen, Tainio & Routarinne 2017, 45–46). Tästä syystä on tärkeää perehtyä opettajan ja oppilaan tärkeimpiin työvälineisiin koulussa.

Tutkimuksessa vertaillaan kolmen eri kustantajan alakoulun historian oppimateriaaleja laadullisella tutkimusmenetelmällä. Kaksi oppimateriaalia on tehty viidennellä luokalla aloitettavaa historian opiskelua ajatellen, kolmas on suunniteltu niin, että opiskelu aloitetaan jo neljännellä luokalla. Tutkimusmateriaali rajautuu siten, että jokaisesta materiaalista käytetään saman aikavälin kattavaa sisältöä, jolloin oppimäärät ovat verrannollisia keskenään. Vertailu perustuu oppimateriaalien tapaan tukea oppilaiden hahmotamista Suomen historian osalta maailmanhistorian suhteen. Aiheen tutkiminen on tärkeää, sillä Suomen historia nähdään usein irrallisena maailmanhistoriasta. Kuitenkin todistettavasti myös Suomessa on koettu monia samoja aikakausia ja vaiheita kuin muualla maailmassa, esimerkiksi rautakausi tai keskiaika.

Tutkimus jakautuu neljään pääkysymyksen, jotka kukin käsittelevät eri asiaa historian oppimateriaaleista; visuaaliset aikajanat, lukukirjan kappaleet, oppilaiden tehtävät ja opettajan materiaalit. Ensimmäiset kolme tutkimuskysymystä käsittelevät sitä, miten oppimateriaalit tukevat oppilaiden oppimista, ja neljäs kysymys tutkii, miten oppimateriaalit tukevat opettajan opettamista. Pääkäsitteitä tässä tutkimuksessa ovat oppimateriaali, Suomen historia, maailmanhistoria, ja visuaalinen aikajana. Oppimateriaali määritellään materiaaliksi, johon kuuluvat useimmiten oppilaan teksti- ja harjoituskirja sekä opettajan materiaalit (Ruuska 2014, 17). Historialla terminä tarkoitetaan muutosta, joka tapahtuu jatkuvasti ajassa ihmisten ja yhteisöjen aikaansaamina (Rantala & Ahonen 2015, 14). Tässä tutkimuksessa Suomen historia käsittää Suomi-nimisen valtion historian, maailmanhistoria taas yleisen historian, johon lukeutuvat perinteisesti opetetut historian aihesisällöt, kuten ensimmäiset korkeakulttuurit ja antiikin aika.

Historian oppikirjoissa käytetään usein visuaalisia aikajanoja, ja ne ovat olennainen osa tukemassa oppilaiden aikakäsityksiä ja luomassa kronologiaa proosamuotoisesta tekstistä, joka ei aina etene kronologisesti. Visuaalisten aikajanojen tutkiminen on tärkeää, sillä erityisesti juuri visuaaliset ja aiempaan tietoon perustuvat aikajanat auttavat oppilaita liittämään historiallista tietoa oikeisiin ajankohtiin. (Levstik & Barton 1997, 75.) Tässä tutkimuksessa visuaalinen aikajana määritellään oppikirjan yhden tai kahden sivun kokoisena aikajanana, jossa voi olla mukana vuosilukuja, tekstiä, kuvia ja erilaisia värejä esittämässä erilaisia historiallisia ajanjaksoja.

Siitä huolimatta, että historialla on oppiaineena pitkät juuret, sen asema ei ole vakaa. Historian opiskelu herättää ajoittain maailmanlaajuisesti keskustelua tarpeellisuudesta, opettajajohtoisuudesta ja pikkutarkasta nippelitiedostaan (Husbands, Kitson & Pendry 2003, 7–12; Immonen 1982, 7–12). Useimpien ihmisten käsitys historian opiskelusta on vuosilukujen opettelua ja yksittäisten henkilöiden tekojen muistamista (Levstik & Barton 1997, 73), lisäksi jokaisen opettajan painotus erilaisiin asioihin vaihtelee opettajan oman mielenkiinnon mukaan. (Tehokas opettaminen 2004, 178–179.) Nykyinen Opetussuunnitelma on kuitenkin tuonut muutoksia esimerkiksi oppikirjoihin, kuten myös opetusmenetelmiin, ja niiden perusteella vanhat oletukset voi pitkälti unohtaa (Perusopetuksen opetussuunnitelma 2014, jatkossa käytetään lyhennettä POPS 2014).

Historian opiskelusta ja sen vapaaehtoisuudesta lukiossa on myös ollut puhetta (Ovaskainen 2016). Vielä toistaiseksi se on kuitenkin pakollista kolmen kurssin verran (Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015, 171–174, jatkossa käytetään lyhennettä LOPS 2015). Mikäli historiaa ei oppiaineena opiskella peruskoulun jälkeen, ymmärrys historiallisista prosesseista ja riippuvuussuhteista jää vajavaiseksi. Historia oppiaineena tukee oppilaan kasvamista yhteiskunnan jäseneksi ja tukee moninaisuuden ymmärtämistä. (LOPS 2015, 170.) Näin ollen historian opiskelu on erittäin tärkeää kaikille, sillä se tarjoaa monia erilaisia taitoja myös arkeen. Historia on läsnä elämässä huolimatta siitä, opiskellaanko sitä kouluissa (Rantala & Ahonen 2015, 39). Kouluissa historian opiskelu voi kuitenkin tukea kriittistä tulkintaa ja ymmärrystä erilaisista kulttuurisista ilmiöistä, mitkä ovat erittäin tärkeitä taitoja. Historia rakentaa jokaisen kansalaisen kansalaiskompetenssia (Rantala & Ahonen 2015, 66).

2 HISTORIA OPPIAINEENA

Historian opettaminen koulussa kaikille nuorille suunnattuna on Suomessa alkanut 1800-luvun puolivälissä, jolloin yhteinen koululaitos perustettiin. Tapoja opettaa historiaa on pohdittu siitä lähtien. (Rantala & Ahonen 2015, 10.) Historian opettaminen on erittäin tärkeää, sillä historiaa on kaikkialla, ja sitä tulee jatkuvasti lisää. Mikäli oppilaille ei ole käsitystä historiallisista tapahtumista ja tapahtumaketjuista, heidän on vaikeaa ymmärtää kulttuurisia ilmiöitä, maailman kehitystä ja omaa osuuttaan tässä kokonaisuudessa (Immonen 1982, 8–10). Historia on pätevä oppiaine tukemaan oppilaiden ajattelun kehittymistä, erityisesti mikäli oppilaita ohjataan pohtimaan historian erilaisia tulkintoja, ja lähteiden luotettavuutta. Lisäksi syy-seuraussuhteiden tunnistaminen kehittyy. Perusluonteeltaan historia on moniperspektiivistä (Rantala & Ahonen 2015, 27).

Moniperspektiivisyyttä hyödyntämällä voidaan harjoitella myös empatiaa asettumalla toisen ihmisen asemaan. Historiallinen empatia tarkoittaa asettumista aikalaisten asemaan ja elämään, ja vaatii toimiakseen historiallisen kontekstin ymmärtämistä (Rantala & Ahonen 2015, 183). Asiat ovat harvoin yksiselitteisiä, ja reaktiot aiheuttavat vastareaktioita. Ymmärtääkseen nykyisiä suhteita ja mahdollisia jännitteitä, on ymmärrettävä niiden taustat mahdollisimman kattavasti. Historiallisten tapahtumien tarkastelu vain yhdestä näkökulmasta tekee tiedosta vähemmän kestävä, kun taas useamman näkökulman käyttäminen antaa tapahtumista laajemman kuvan (Rantala & Ahonen 2015, 91). Esimerkiksi holokaustin tarkastelu vain juutalaisten tai natsien näkökulmasta, vaikka kertookin paljon, jättää myös paljon tietoa pimentoon. Tarkempaa kokonaiskuvaa holokaustista rakentaakseen tulisi tarkastella myös muiden ihmisten rooleja ja toimintaa tapahtumissa. Juutalaiset eivät olleet täysin yksin, vaan monet pyrkivät auttamaan heitä.

Historian oppiaineen tärkeimpiä tavoitteita on saada oppilaat ymmärtämään, miten menneisyyden tapahtumat ja teot ovat johtaneet nykypäivään, ja vaikuttaneet esimerkiksi meidän kulttuurimme muovautumiseen. Lisäksi oppilaita ohjataan huomaamaan oma merkityksensä tulevaisuudelle muun muassa omien tekojensa kautta. (POPS 2014, 257; POPS 2004, 222.) Rantala ja Ahonen (2015) kertovat Suomessa tehdyistä tutkimuksista, joiden mukaan suomalaisnuoret tahtovat kuulla ”oikeaa” historiaa ennemmin isovanhemmiltaan kuin omilta vanhemmiltaan. Omien sukulaisten kokemusten liittäminen Suomen historian tapahtumiin rakentaa kansalaisidentiteettiä. (Rantala & Ahonen 2015, 24.) Koska historia on laaja oppiaine ja tiede, on toisinaan helpompaa aloittaa siihen tutustuminen lähempää omaa elämää, esimerkiksi juuri omien sukulaisten kokemusten

kautta. Uuden tiedon rakentaminen vanhan rinnalle ja päälle tekee suurempien kokonaisuuksien omaksumisesta helpompaa.

Käytössä oleva Opetussuunnitelma (POPS 2014, 257) korostaa erityisesti kriittisen historian tutkimuksen ja analysoinnin taitoja, jotka mainitaan myös edellisessä opetussuunnitelmassa (POPS 2004, 222). Isovanhempien kertoman historian, erityisesti sotahistorian, kriittinen pohtiminen on myös kannattavaa, jotta esimerkiksi suhteet Venäjään eivät rakennu pelkästään historialle, vaan myös nykyhetkelle (Rantala & Ahonen 2015, 25). Ymmärtääkseen erot historiallisessa kerronnassa eri aikakausina oppilaiden tulee ymmärtää, mihin eri tarkoituksiin historian opetusta on käytetty, ja tutkittava lähteitä kriittisesti myös siitä näkökulmasta. Historiaa on käytetty esimerkiksi poliittisten johtajien kasvatukseen, mutta myös valtioiden nationalismiin vahvistamiseen ja ideologioiden välittämiseen. (Rantala & Ahonen 2015, 41–42.) Historian opiskelu ei siis ole pelkkiä tarinoita ja niiden sokeaa hyväksymistä, vaan kriittisempää pohtimista ja erilaisten näkökulmien ymmärtämistä. Esimerkiksi Suomen suhde maailmanhistoriaan eri aikakausina näyttäytyy erilaisena tarkastelukulman mukaan.

Suurimmat muutokset historian oppiaineiden sisällöissä opetussuunnitelman vaihtumisen myötä ovat Ranskan suuren vallankumouksen mainitseminen keskeisenä sisältöalueena, ja Suomen historian liittäminen sellaisten ajanjaksojen oheen, jotka yleensä kuvaavat vain Välimeren ja Keski-Euroopan tapahtumia (POPS 2014, 258; POPS 2004, 222–223). Uusimman opetussuunnitelman (POPS 2014, 257) mukaisesti historiaa voi nyt opiskella jo neljänneltä luokalta lähtien, kun se ennen tavanomaisesti aloitettiin vasta viidennellä luokalla (POPS 2004, 222). Vaikka historian opiskelu voidaan aloittaa jo aiemmin, uusien taitoihin perustuvien opetusmetodien takia varsinaisia oppisisältöjä voidaan kuitenkin ottaa opetukseen mukaan vähemmän, sillä esimerkiksi erilaisiin dokumentteihin perehtyminen vie paljon aikaa. Näin ollen oppilaille ei välttämättä rakennu yhtä eheää käsitystä menneisyydestä. (Rantala & Ahonen 2015, 109.) Vaikka taitojen opiskelu itsessään on tärkeää, se tulisi historiassa liittää myös sisältöjen opiskeluun, jotta kokonaisuudesta saataisiin mahdollisimman kattava.

Kuten muun muassa Immonen (1982, 10–12) toteaa, erilaisten ajattelumallien soveltaminen, lähteiden kriittinen tutkiminen ja tiedon soveltaminen auttavat ymmärtämään sekä omaa ajattelua että muiden ajattelua, kun aihesisältöjä pohditaan luokan kanssa yhdessä. Tällaiset työtävät johdattavat oppilaat ymmärtämään, että täydellisen oikeita ja yksinkertaisia vastauksia ei aina välttämättä ole olemassa, eivätkä kaikki kirjoitetut asiat ole aina mustavalkoisia. (Halinen, Hotulainen, Kauppinen, Nilivaara, Raami, & Vaini-

kainen 2016, 117–120; Tehokas opettaminen 2004, 180–181.) On kuitenkin huomioitava oppilaiden kehitystaso, jotta historian opiskelun mielekkyys ei kaadu liian haastaviin tai liian helppoihin tehtäviin (Halinen ym. 2016, 111–114). Kun opettaja tuntee omat oppilaansa, ja hänellä on tasokkaat oppimateriaalit tukena, historian opiskelusta voidaan tehdä mielekästä kaikille.

2.1 Historian opettaminen

Historian opetuksessa on tavoitteena kehittää oppilaiden historian tekstitaitoja, jotka käsittävät taidot lukea, analysoida lähteitä ja tehdä hyviä tulkintoja lähteiden merkityksestä ja tarkoituksesta. Opetussuunnitelmassa on määritelty, että opetuksessa tulisi käyttää elämyksellisiä ja toiminnallisia työtapoja. (POPS 2014, 257.) Elämyksellisyys ja toiminnallisuus voidaan käsittää monin eri tavoin, mutta tärkeintä koulussa on vuorovaikutus luokassa ja sen ulkopuolella. Opettaminen ja oppiminen yleisesti ovat aina vuorovaikutusta opettajan ja oppilaiden välillä. Kun vuorovaikutus on hyvää, ja oppimateriaalit laadukkaita myös oppimistulokset ovat hyviä. (Mikkilä-Erdmann 2017.) Vuorovaikutusta, toiminnallisuutta ja elämyksellisyyttä voidaan opetuksessa käyttää Suomen ja maailmanhistorian yhdistämiseksi esimerkiksi keskustelemalla omien sukulaisten kanssa, tai käymällä jopa kirjeenvaihtoa ulkomaalaisten oppilaiden kanssa.

Historian opettamisessa Opetussuunnitelman mukaisesti on tavoitteena tukea oppilaiden lukutaitoa sekä historian tekstien että ympäristön osalta, tärkeää on harjoitella myös tulkintojen tekemistä toisten kanssa, mutta myös itsenäisesti. Tarkoituksena olisi, että historiallista tietoa käytetään ja hankitaan vaihtelevissa oppimisympäristöissä, myös hyödyntäen digitaalisia mahdollisuuksia. (POPS 2014, 258.) Historia näkyy myös oppilaiden elämässä luultavasti ilman, että he huomaavat sitä. Opettajan tulisi ohjata oppilaat ymmärtämään, että populaarikulttuuri hyödyntää historiaa monin eri tavoin, esimerkiksi roolipeleissä, tv-sarjoissa ja sarjakuvissa. Kuva historiasta tylsänä ja irrallisena asiana saattaa muuttua, kun käsittää, että historia ei ole vain koululuokassa opiskeltava asia, vaan näkyy kaikkialla. (Rantala & Ahonen 2015, 36–39.)

Kun historia tuodaan oppilaille kokonaisvaltaisena näkyvänä asiana, heidän suhteensa siihen voi kehittyä positiivisempaan suuntaan. Esimerkiksi yksilöllisyyttä ja edistymistä luokkahuoneessa voidaan pohtia historiallisesta näkökulmasta vertailemalla Egyptin ja Suomen kehitystahtia muun muassa maanviljelyn oppimisen osalta. Vaikka nämä esimerkkialueet ovat kehittyneet eri tahtiin, kumpikin on kehittynyt huomattavasti. Hy-

vä historian opettaja tukee oppilaitaan historiallisen tulkinnan ja analyysin ongelmallisuuden ymmärtämisessä, ja auttaa arvostamaan historian tarjoamaa merkitystä arjessa. Historiallinen tulkinnallisuus tarkoittaa esimerkiksi sitä, että myös oppilaiden historian oppimateriaali on tulkinta, ja tämän pitäisi olla selvää myös oppilaille itselleen. Opettajan omalla historian osaamisella ja perusperiaatteiden ymmärryksellä on suuri merkitys siinä, oppivatko oppilaat vain käsitteitä ja tosiasioita, vai osaavatko he soveltaa niitä historiaa selittäessään. (Tehokas opettaminen 2004, 180–181.) Alakoulussa opettajilla ei kuitenkaan aina valitettavasti ole tietotaitoa, jaksamista tai edes halua perehtyä kaikkiin opettamiinsa oppiaineisiin siinä määrin, että he pystyisivät opettamaan näin kokonaisvaltaisesti.

Opettajien avuksi ovat kuitenkin tulleet esimerkiksi museot, arkistot ja myös kaupungit. Oppilaille järjestetään työpajoja, annetaan tutkittavaksi vanhoja esineitä ja järjestetään opastettuja kävelyitä. Myös internet tarjoaa lähes rajattomasti mahdollisuuksia opetuksen toteuttamiseen. (Rantala & Ahonen 2015, 30–31.) Internetin, oppimateriaalien ja muiden toimijoiden tarjotessa erilaisia lähteitä ja dokumentteja, joiden avulla opettaa historian kriittistä tulkitsemista, opettajien tulisi käyttää siihen myös aikaa. Rantala ja Ahonen kirjoittavat (2015), että vuonna 2011 Opetushallitus toteutti arvioinnin, jonka mukaan perusopetusta päättämässä olleilla oppilailla oli haasteita kirjallisten lähteiden lukemisessa ja tulkitsemisessä. Vain kolmannes oppilaista tunnisti talvisodan aikaisen propagandalehtisen tekijäksi Neuvostoliiton, ja vain neljäsosa ymmärsi mihin lehtisellä pyrittiin. Kuvallisten lähteiden tulkitseminen oli arvioinnin perusteella paremmalla pohjalla. (Rantala & Ahonen 2015, 153.) Juuri tällaiset huolestuttavat tulokset arvioinneissa tukevat sitä, että historiaa tulisi tutkia monesta eri näkökulmasta sen lisäksi, että tulisi harjoittaa kriittistä historiantulkintaa. Mikäli oppilaat eivät ymmärrä millainen suhde Suomella on ollut muuhun maailmaan eri aikoina, heidän on vaikeaa ymmärtää siitä kertovia lähteitäkään.

Lapset ovat luonnostaan uteliaita ja pyrkivät oppimaan. Tätä voidaan hyödyntää koulussa monen eri oppiaineen kohdalla. Lapset oppivat parhaiten, kun he ovat aidosti itse kiinnostuneita saamaan kysymyksiinsä vastauksia. Opettaja ei voi pureskella tietoa valmiiksi oppilaidensa puolesta, vaan hänen pitää antaa oppilaalle itselleen mahdollisuus yhdistää pisteitä toisiinsa ja ymmärtää. Koska kaikki ihmiset eivät ole samanlaisia, voimme päätellä, että kaikki oppilaat eivät ole kiinnostuneita historiasta, eikä heillä ole pyrkimystä oppia sitä enempää kuin on välttämätöntä. Opettajan tulisi opetuksessaan huomioida nämä asiat, ja luoda oppimisympäristöstä mahdollisimman houkutteleva, ja

tehdä selväksi itselleen ja oppilailleen, mitkä ovat tärkeimmät asiat ja taidot, joita historian oppiaine antaa ja vaatii. (Levstik & Barton 1997, 13–14.) Jokaisella oppilaalla tulisi olla peruskäsitys oman lähialueensa historiasta suhteessa maailmanhistoriaan, jotta hän kykenee paremmin ymmärtämään tämän päivän tapahtumia, ja tekemään informoituja valintoja.

2.2 Suomen historia

Kun puhutaan siitä, mitä suomalaisuus tarkoittaa, voidaan historiallisesta näkökulmasta todeta, että se merkitsee tänä päivänä eri asiaa kuin 200 vuotta sitten. (Rantala & Ahonen 2015, 59). Monikulttuurinen identiteetti ja maahanmuutto itsessään ovat muokanneet suomalaisuuden käsitettä. ”Yhtenäisyys erilaisuudessa” -identiteetti vaatii kuitenkin historiakulttuurilta ja kouluopetukselta kertomuksia kulttuurien rinnakkaiselosta, ei erillistä historiaa (Rantala & Ahonen 2015, 56). Tämä entisestään tukee sitä, että suomalaisissa kouluissa tulisi kiinnittää enemmän huomiota siihen, että historian opetuksessa pyritään rakentamaan siltaa Suomen ja maailmanhistorian välille.

Perusopetuksen opetussuunnitelma (2014) korostaa, että oman valtion historian opiskelulla rakennetaan oppilaan omaa identiteettiä. Suomalaista identiteettiä rakennetaan siis Suomen historiaa opiskelemalla. Opetussuunnitelma mainitsee myös romanitaustaiset, saamelaiset ja viittomakieliset, joille halutaan myös varmistaa mahdollisuus ymmärtää omaa historiaansa ja kulttuuriaan. (POPS 2014, 87, 110, 115.) Koulun tehtävänä on auttaa oppilasta perehtymään omiin juuriinsa (Rantala & Ahonen 2015, 48). Ymmärtäessään omat juurensa, oppilaan on helpompaa nähdä ja halutessaan muuttaa omaa paikkaansa maailmassa.

Yhtenä historian opiskelun tavoitteena on, että oppilaat oppivat tunnistamaan muutoksia oman yhteisön ja perheen historiassa, sekä ymmärtämään näiden muutosten merkityksiä eri ihmisille. Oppilaiden historiatietoisuuden kehittyminen, kulttuurien tuntemus ja vastuullisen kansalaisuuden periaatteiden omaksuminen ovat tärkeitä historian oppiaineen tehtäviä. (POPS 2014, 257.) Tämä ilmenee esimerkiksi siinä, että vanha aika ja antiikin perintö -sisältöalue alakoulun historiassa käsittelee demokratian syntymistä Kreikassa ja Roomassa, mutta samaa aikakautta tarkastellaan myös Pohjolan asuttamisen osalta (POPS 2014, 258). Antiikin Kreikka ja Rooma lasketaan maailmanhistoriaan kuuluviksi sisällöiksi, kun taas Pohjolan asuttaminen on meille kansallista historiaa. Historian opetuksessa maailmanhistoria luo ikään kuin kehykset kansalliselle historialle.

Kansallisen historian yleisempää tarkastelua perustellaan sillä, että oma valtio tai kansa ylipäätään on olemassa. (Rantala & Ahonen 2015, 103.)

Oman kansan historiaa voidaan lähteä opiskelemaan oppilaille jo tutuista asioista. ”Törmäyttävä oppikirjateksti”, kuten Mikkilä-Erdmann sitä kuvaa, yhdistää oppilaiden aiempaa tietoa, aiheuttaa ristiriidan tieteellisen tiedon ja arkitiedon välillä ja tukee tieteellisen ymmärryksen rakentumista opiskeltavasta asiasta (2017). Näin ollen oman valtion historian oppiminen ja sen liittäminen maailmanhistorian oheen rakentavat eheämpää maailmankuvaa historiallisesta näkökulmasta. Törmäyttävää oppikirjatekstiä on kuitenkin vielä toistaiseksi tarjolla vähän, oli sitten kyse paperisesta tai digitaalisesta oppimateriaalista (Mikkilä-Erdmann 2017). Suomen ja maailmanhistorian opettaminen toisiinsa liittyneinä on yleistynyt 1990-luvulta lähtien, mutta myös niiden erillään opettamisella on hyvät ja huonot puolensa. Koska Suomen historiassa aikakaudet, kuten pronssikausi ja keskiaika ajoittuvat eri tavoin kuin Euroopan historiassa, erityisesti alakoulussa opettajien voi olla hankalaa saada oppilaat käsittämään ilmiöiden samankaltaisuus. (Rantala & Ahonen 2015, 131.) Tähän opettaja voisi käyttää tukena esimerkiksi visuaalista aikajanaa, joka rinnastaa kehityksen, mutta ilmaisee selkeästi sen ajoittuvan eri tavalla.

Oppilaat, jotka ovat syntyneet jossain muualla kuin Suomessa, ovat oppimateriaalien suhteen usein heikommassa asemassa oman synnyinvaltionsa historian opetuksen osalta. Esimerkiksi Jugoslavian hajoaminen ohitetaan historiassa usein vain geopolitiittisena näkemyksenä kartasta, mutta näiden oppilaiden kotona kuulemat tarinat kertovat tapahtumista huomattavasti enemmän. Tällaiset erilaiset lähteet myös auttavat rakentamaan kriittistä historiantulkintaa. Suomen historiallekin saadaan erilaisia näkökulmia, kun kuullaan esimerkiksi venäläistaustaisten oppilaiden näkökulmia. (Rantala & Ahonen 2015, 26–27.) Jokaisella oppilaalla tulisi olla mahdollisuus tutustua oman synnyinvaltionsa historiaan mahdollisimman puolueettomasta näkökulmasta, erityisesti, mikäli kyseessä on maahanmuuttajataustainen oppilas.

Monikulttuurisessa koululuokassa jokaisen oppilaan synnyinvaltion historiaa ei kuitenkaan voida käydä perusteellisesti läpi. Siitä huolimatta opettajalla on tärkeä rooli siinä, että hän kannustaa erilaisten kertomusten julkittuomiseen, ja auttaa myös oppilaita näkemään niiden arvon. Identiteetin rakentuminen jää näillä oppilailla historiallisesta näkökulmasta usein kodin ja oman yhteisön varaan, mutta opettajan tulee silti tiedostaa myös muiden taustojen tarpeet tulla kuulluiksi. (Rantala & Ahonen 2015, 48.) Virta (2016) kertoo maahanmuuttajataustaisten yläkoululaisten haastattelututkimuksessaan,

että kaikkia ei kiinnosta oppia Suomen historiaa, sillä he eivät pysty samaistumaan siihen. Kiinnostavimmiksi asioiksi koettiin sodat ja Suomen itsenäistyminen. (Virta 2016, 380–381.) Vaikka Suomessa opiskellaan maailmanhistorian ohessa Suomen historiaa, voitaisiin muiden maisen historiaan tehdä pieniä kurkistuksia, esimerkiksi juuri vertailemalla kehityskaaria ja tunnistamalla yhtäläisyyksiä. Näin Suomen historian opiskelutukisi myös maahanmuuttajataustaisten oman synnyinvaltion historian ymmärtämistä ja oppilaiden identiteetin rakentumista.

2.3 Visuaalisuus ajan hahmottamisen tukena

Jotta oppilas ymmärtäisi historiaa syvällisemmin, hänen tulee ymmärtää myös aikaa. (Levstik & Barton 1997, 73–74.) Pienen lapsen aikakäsitys on vielä lähes olematon, mutta se kehittyy iän ja opetuksen myötä (Levstik & Barton 2008, 61–62). Jokaisen lapsen kehitystahti on yksilöllinen, mutta ajattelun taitojen kuuluu olla jatkuvassa kehityksessä, etenkin kouluikäisellä lapsella (Halinen ym. 2016, 111–112). Ajan hahmottamisen oppiminen ei ole pelkästään historian oppiaineen asia, vaikka aikakäsitys onkin osa historian oppimista. Ajan ymmärtäminen on yleispätevä taito, joka kuuluu jokaiselle ihmiselle. Ajan ymmärrys rakentaa myös kausaliteettien ymmärrystä, jota historia oppiaineena tukee (Wilschut 2011, 79). Levstik ja Barton (1997) vertaavat ajan ja historian suhdetta oikeinkirjoitukseen ja kirjoitukseen (”spelling and writing”).

Levstikin ja Bartonin tutkimuksessa (2008, 61–70; 1997, 74) pystyttiin toteamaan, että jopa jo esikouluikäiset lapset pystyvät järjestämään historiallisia valokuvia kronologiseen järjestykseen, ja ainakin jollain tavoin hahmottamaan historiallisia tapahtumia aikajanalla. Tästä huolimatta yksi historian haastavimpia puolia on ajan hahmottaminen, sillä esimerkiksi esihistorialliset tapahtumat ovat niin vanhoja, että niiden asettaminen aikajanelle on vaikeaa. Kompleksisuutta lisäävät eri aikakaudet ja niiden liukuva muutos eri puolilla maailmaa. Kun Eurooppa eli jo pitkälti sydänkeskiaikaa, Suomessa oltiin vasta siirtymässä keskiajalle. Kronologian ymmärtäminen on tärkeä historiallisen tiedouden kehittymisen työkalu, ja helpointa se on hahmottaa ajassa, jonka on itse elänyt (Wilschut 2011, 81). Myös nykyhistoria on historiaa, ja usein vaikuttaa ihmisten tapaan tulkita historiallisia ilmiöitä.

Kronologian oppiminen historiassa lähtee liikkeelle yksinkertaisesti asettamalla tapahtumia aikajärjestykseen. Tämän jälkeen aikaa aletaan jaotellaan ilmiöiden ja tapahtumisen merkityksen avulla. Seuraavaksi opitaan jaotellaan aikakausia jatkuvuu-

den ja muutoksen käsitteiden avulla. (Rantala & Ahonen 2015, 126.) Ajan ymmärtäminen historiassa ei ole pelkästään kronologian hahmottamista, vaan myös yksittäisten tapahtumien ajoittamista ilman varsinaisia vertailukohteita. Lapset ovat yleisesti ottaen suhteellisen taitavia kronologian tunnistamisessa, mutta muunlainen ajoittaminen on haasteellista. Vasta alakoulun viimeisillä luokilla oppilaat alkavat hahmottaa, mitä tarkoittaa esimerkiksi 1950-luku, tai mitä tapahtumia voi ajoittaa 1700-luvulle. Kaikki oppilaat eivät kuitenkaan edelleenkään osaa välttämättä ajoittaa näkemäänsä valokuvia. (Levstik & Barton 1997, 74.) Historian opiskelu ei kuitenkaan ole vain päivämäärien opiskelua (Levstik & Barton 1997, 73). Tärkeämpää on osata järjestää tapahtumia kronologisesti ja sijoittaa ne jonkinlaiseen aikaviitteeseen.

Kronologisesti etenevä historian opetus perustellaan yleensä aikakäsityksen opettamisena. Vaihtoehtoinen opetustyyli on temaattinen, joka etenee teemojen pohjalta, usein ajassa hyppien. (Rantala & Ahonen 2015, 128.) Kumpikin opetustyyli puolustaa paikkaansa, ja ne tukevat erilaisia oppijoita. Historian oppiaineen yksi tavoite on auttaa oppilaita hahmottaa erilaiset tavat jakaa historia aikakausiksi, ja tukea niihin liittyvien historiallisten käsitteiden käyttämisessä (POPS 2014, 257). Opetustyylistä riippumatta ajoittamisen oppiminen on tärkeä taito. Aika on käsitteellistä, mikä näkyy erityisesti historiassa, jossa voidaan käsitellä sekä pitkäkestoisia että lyhytkestoisempia ilmiöitä. Oppilaiden aikakäsityksen ollessa vielä vaillinainen, sitä tulisi luonnollisesti pyrkiä kehittämään, mutta sen ei ole määrä olla historian oppiaineen perimmäinen tarkoitus. Tässä voidaan apukeinona käyttää muun muassa visuaalisia aikajanoja. Kuten kaiken uuden tiedon, myös hyvän visuaalisen aikajanan tietojen tulisi pohjautua aiempaan tietoon (Levstik & Barton 1997, 75).

Oppilaiden on vaikeaa hahmottaa aikaa ja historiallisia muutoksia, sillä he eivät kykene visualisoimaan niitä mielessään (Levstik & Barton 1997, 74). Koska oppilas ei ole elänyt orjatalouden aikana, hän ei kykene visualisoimaan sitä kunnolla. Sama koskee talvisotaa ja muita tärkeiksi historiallisiksi kiintopisteiksi määriteltävissä olevia ilmiöitä. Jokin niinkin tuttu asia kuin televisio ja sen keksiminen ovat oppilaille vaikeita ajoittaa. Juuri tällaiset ajoittamishaasteet auttavat opettajaa ohjaamaan opetustaan suuntaan, jossa he visuaalisesti esittävät erilaisten ilmiöiden ajoittamisen oppilaille. Visuaalinen aikajana voi olla esimerkiksi luokan seinällä, ja siihen viitataan opetuksessa aina, kun yritetään ajoittaa mitä tahansa, mikä oppitunnilla nousee esille. Jotta oppilaat osaisivat tulkita aikajanaa mahdollisimman hyvin, sen ei tulisi perustua jo ennestään haastaviin päivämääriin ja oppilaiden elämästä kaukana oleviin sotiin ja poliittisiin ilmiöihin, vaan

heille tuttuihin asioihin. Näitä tuttuja asioita voivat olla esimerkiksi oppilaiden tuomat kuvat ja esineet, vuosikymmenten tunnetut vaatetrendit ja keksinnöt. (Levstik & Barton 1997, 74–75.) Jotta historian opetus olisi mahdollisimman ehjä kokonaisuus, näitä visuaalisia aikajanoja tulisi olla myös oppimateriaaleissa. Parhaimmillaan niitä olisi luokassa useissa eri paikoissa, ja ne tukisivat oppilaan laajempaa historiallista ymmärrystä.

Teoksessaan Levstik ja Barton (1997) kertovat huomanneensa käytännössä, että tällainen visuaalinen aikajana luokan seinällä auttoi oppilaita ajoittamisen oppimisessa muillakin kuin historian oppitunnilla. Opettajan mainitessa päivämäärän, oppilaat katsoivat itse aikajanaa, ja yhdistivät uuden tiedon siihen, mitä visuaalinen aikajana esitti heille ennestään tuttuna asiana. Tätä kautta oppilaat voivat kehittyä päivämäärien tunnistamisessa ja ajoittamisessa, ja luoda syvempää ymmärrystä siitä, mitä toteamus ”toinen maailmansota päättyi vuonna 1945” oikeasti tarkoittaa. Ajan jakaminen määreisiin vähän aikaa sitten, kauan aikaa sitten ja todella kauan aikaa sitten tarkentuvat, eivätkä oppilaat enää välttämättä sijoita pitkällä aikavälillä tapahtuneita asioita virheellisesti samaan määreeseen. (Levstik & Barton 1997, 75.)

Historian oppiaineen haasteena on, että oppilaat usein olettavat, että historia etenee lineaarisesti, jolloin yksi asia tapahtuu, minkä jälkeen kyseinen aikakausi on ohi, ja kaikki muuttuu. Oppilaille voi olla hankalaa käsittää, että samaan aikaan kun jossain on alettu rakentaa kaupunkeja, muualla on vielä eletty hyvin liikkuvaa elämää. Tästä syystä visuaalisten aikajanojen tulisi myös huomioida monta eri näkökulmaa, jotta oppilaat voivat ymmärtää historian aikakausien moninaisuuden. Kun aikajanalla on kuvattuna eri etnisyyksiä, kulttuureja ja paikkoja, miehiä ja naisia, rikkaita ja köyhiä, luodaan oppilaille mielikuvaa maailmassa aina vallinneista eroavaisuuksista. (Levstik & Barton 1997, 75–76.) Tällaisten kattavien visuaalisten aikajanojen avulla oppilaille voidaan esimerkiksi opettaa Suomen ja maailmanhistorian kehityksen eroja ja yhtäläisyyksiä.

3 HISTORIAN OPPIMATERIAALIT

Historian oppimateriaaleissa on usein nelivaiheinen narratiivinen rakenne, jonka jo pienetkin lapset oppivat tunnistamaan. Aluksi esitetään ongelma, seuraavaksi luodaan suunnitelma sen ratkaisemiseksi, ongelma pyritään ratkaisemaan, ja lopuksi kerrotaan ratkaisu. Jotta oppilas kykenee muodostamaan mielessään koherentin kuvan tekstistä, tekstin tulee viitata aiemmin tiedettyihin asioihin, sidosteisuus tekstin sisällä auttaa lukijaa hahmottamaan kokonaisuuksia paremmin. Tekstin tarkoituksena ei siis ole luetella faktoja, vaan antaa tilaa oppilaan omalle ymmärrykselle. (McKeown & Beck 1994, 3.) Faktapitoisen tekstin trendi on ollut havaittavissa myös suomalaisissa oppimateriaaleissa 1970-luvulta noin 2000-luvun alkuun, kun kirjojen teksti koostui usein faktojen luetelemisesta, jolloin joukosta oli haastavaa tunnistaa tärkeimpiä asioita. (Mikkilä-Erdmann 2017.)

Oppikirjailija Ruuskan (2014) mukaan historian oppimateriaalien narratiivisen rakenteen takia kerronta on erittäin olennainen osa oppimateriaalin toimivuutta. Mikäli kerronta ei ole sujuvaa ja riittävän yksinkertaista, tekstistä tulee vaikeaselkoista. Vaikka termeistä käytettäisiin synonyymejä elävöittämään tekstiä, oppilaiden on kyettävä ymmärtämään asiayhteydet. Koska historia oppiaineena käsittää vuosisatoja ja vuosituhansia, asioiden yhdistäminen ja selittäminen ovat tärkeässä roolissa. Myös erilaisten kansakuntien ja näkemysten osalta sanavalinnat on mietittävä tarkkaan. Historiassa esiintyvät erilaiset asenteet ja valta-asetat eivät voi näyttäytyä oppimateriaalissa puolueellisesta näkökulmasta. (Ruuska 2014, 23–24.) Historian oppimateriaalien maailmankuvan esittäminen on aina kiinnostanut ihmisiä poliitikoista mediaan ja tavalliseen kansaan asti, sillä erityisesti tuoreemmissa tapahtumissa puolueettoman näkökulman antaminen on paikoitellen ollut haastavaa (Hiidenmaa 2014, 30).

Yleisesti oppimateriaalien tekemisessä on mukana monta henkilöä, joiden yhteisestä näkemyksestä materiaali lopulta kootaan julkaistavaksi. Kaikkea uudessa oppimateriaalissa olevaa ehditään harvoin testaamaan käytännössä, jolloin opettajan asiantuntijuudella on oppimateriaalin valinnassa erittäin suuri rooli. Vaikka oppikirjailijoiden joukossa on opettajia, jotka ovat voineet kokeilla ideoitaan itse, suurempi testaaminen jää usein tekemättä. Oppimateriaaleja tehdessä on huomioitava sekä ainesisältö että didaktiikka. (Ruuska 2014, 21.) Oppimateriaalien käytössä myös opettajan on itse huomioitava nämä seikat, ja tarvittaessa kehitettävä materiaalia edelleen itselleen ja omalle luokalleen

sopivammaksi. Opetussuunnitelmassa historian opetuksessa yksi tärkeimpiä tavoitteita on oppilaiden historian tekstitaitojen kehittäminen (POPS 2014, 257).

Erityisesti alakoulun oppimateriaaleissa on paljon kuvia, mutta mitä korkeammalle luokka-asteelle siirrytään, sitä suuremmassa osassa oppimateriaaleja tekstit ovat. Kuvien rooli oppimisen kannalta on kuitenkin tärkeä, sillä parhaimmillaan kuvitus ohjaa oppilaita oikeiden asioiden äärelle ja tukee ymmärrystä. Kuvittajat eivät kuitenkaan ole mukana oppimateriaalien tekemisessä alusta alkaen, vaan toimivat oppikirjailijoiden ohjeiden mukaisesti prosessin lopulla. (Ruuska 2014, 22.) Näin ollen, vaikka oppimateriaaleissa olisi hyviä ja havainnollistavia kuvia, ne eivät välttämättä rakenna tekstin kanssa yhtenäistä, sidosteista kokonaisuutta. Usein myös historian oppimateriaaleissa lukukirjassa on paljon kuvitusta, mutta kaikelle kuvitukselle ei löydy tekstistä selitystä. Toisinaan oppikirjojen kuvituksilla voidaan joko tietoisesti tai tiedostamatta myös pyrkiä luomaan piilomerkityksiä esimerkiksi sukupuolesta tai maahanmuuttajista (Hiidenmaa 2014, 32).

Digitaaliset oppimateriaalit, joita myös tässä tutkimuksessa on ollut käytössä, ovat uusi ja kehittyvä tapa oppia ja opettaa. Mikkilä-Erdmann (2017) toteaa artikkelissaan, että digitaaliset oppimateriaalit ovat hyvin vaihtelevia, ja niillä voidaan tarkoittaa esimerkiksi oppimateriaalien paperiversiota pdf-muodossa, lisätehtäviä tai vaihtoehtoisesti koko internetin tarjoamaa materiaalia. Artikkelissa pohditaan digitaalisen oppimateriaalin antia verrattuna muuhun olemassa olevaan oppimateriaaliin. Vielä toistaiseksi on ollut huomattavissa, että oppilaat pitävät enemmän perinteisistä paperikirjoista, sillä digimateriaali ei ole kovin korkeatasoista esimerkiksi käyttöliittymien osalta. (Mikkilä-Erdmann 2017.) Oppikirjailija Ruuska toteaa artikkelissaan, että digimateriaalin tekeminen on tavallisen oppimateriaalin tekemistä haastavampaa, ja etsii vielä lopullista muotoaan (2014, 19).

Suomalaisten historian oppimateriaalien on sanottu tarkastelleen menneitä vuosisatoja ”joulukuun kuudennen päivän tirkistysaukosta”. Kansallisuusaatteen ja identiteetin rakentaminen historian välityksellä ovat toisinaan jopa aiheuttanut kokonaisten kansanosien unohtamisen. Suomen oma kertomus on sivuuttanut saamelaiset, toisinaan myös suomenruotsalaiset. Samaa on kuitenkin tapahtunut myös muualla, sillä esimerkiksi Afrikan valtioissa ja Yhdysvalloissa sivuutettujen etnisten ryhmien määrät olivat lukuisia, myös väkiluvuiltaan. (Rantala & Ahonen 2015, 49.) Näin ollen historian oppimateriaaleissa on oltava myös varovainen sen suhteen, miten suureen asemaan oman valtion historia asetetaan, ja kuinka todenmukaisesti historiaa kerrotaan. Vaikka esimerkiksi

Suomessa Suomen historian opiskeleminen on erittäin tärkeää, roolia ei tule korostaa suhteessa maailmanhistoriaan, tai varsinkaan minkään muun historian osa-alueen kustannuksella.

3.1 Luetun ymmärtäminen historian opiskelun haasteena

Historian oppimateriaalien ollessa ainakin toistaiseksi pääasiallisesti tekstimuodossa, tiedon omaksuminen saattaa joillekin oppilaille olla haastavaa. Tämä ei tietenkään rajoitu pelkästään historian oppiaineeseen, vaan näitä haasteita esiintyy kaiken tekstin kanssa. Haasteet voivat ulottua luetun ymmärtämisestä myös kuullun ymmärtämiseen, mutta tämän tutkimuksen osalta luetun ymmärtäminen on olennaisemmassa roolissa, sillä tutkimusmateriaali on pääasiallisesti kirjoitettua tekstiä. Toisinaan suurin haaste luetun ymmärtämisessä voi olla niin sanottu ammattikieli, jota on hankalaa ymmärtää ilman riittävää termien selvittämistä. Mitä vähemmän tällaisia termejä selitetään auki, ja korvataan yksinkertaistetulla versiolla, hyviä suomen kielen rakenteita noudattaen, sitä lähempänä ollaan yleiskieltä, ”selkotekstiä” tai ”selkosuomea”. Joillekin kuitenkin myös tällaisen helpotetun tekstin lukeminen voi tuottaa haasteita. (Simola 2014, 161.)

Suomessa lähes kaikki osaavat lukea, mutta eroja lukutaidossa on paljon, ja ne voivat johtua esimerkiksi muistista. Syitä luetun ymmärtämisen haasteilla voivat olla esimerkiksi lukivaikeus, dysfasia, ADHD, muistiongelmien tai heikko kielen osaaminen, joista jälkimmäinen on tavanomaisinta maahanmuuttajilla. (Simola 2014, 162.) Vaikka lukijalla ei olisi haasteita luetun ymmärtämisessä, selkotekstistä voi silti olla hänellekin hyötyä. Ominaispiirteinä selkotekstillä on esimerkiksi oikeinkirjoitussääntöjen noudattaminen, johdonmukainen rakenne, selkeä otsikointi, lyhyet kappaleet ja sidosteisuus (Simola 2014, 163–164).

Kun yllä olevaa listaa katsoo, voi huomata, että juuri tällaista tekstiä oppimateriaaleihin pyritään kirjoittamaan. Oppimateriaalien teksti siis pyritään kirjoittamaan niin, että jokaisen olisi mahdollista ymmärtää sitä ilman suuria haasteita. Toisaalta historian oppimateriaaleista on tunnistettavissa myös sellaisia piirteitä, jotka voivat hankaloittaa luetun ymmärtämistä. Tällaisia piirteitä ovat esimerkiksi viittaukset muihin kohtiin tekstissä, abstraktit ilmaisut ja taustojen selittäminen (Simola 2014, 165). Oppimateriaalien tekstejä ei siis suoraan voi väittää selkokielisiksi, mutta niiden pyrkimyksenä on olla niin selkeitä kuin mahdollista. Liika tekstipainotteisuus, tekstin huono asettelu ja heikko kielioppi eivät tue historian opiskelua ja ymmärtämistä.

Kansainvälisessä arviointitutkimuksessa on todettu, että noin joka kymmenes suomalainen, oli hän minkä ikäinen tahansa, kärsii heikosta lukutaidosta. Erityisesti nuorten ja nuorten poikien lukutaito on herättänyt huolta. Kehitys ei kuitenkaan ole suoranaisesti heikentynyt aiempaan verrattuna, sillä myönteistäkin kehitystä oli viimeisimmässä PISA-tutkimuksessa nähtävissä. Pahimmillaan heikon lukutaidon on todettu johtavan koulun keskeyttämiseen, elämänhallinnan haasteisiin ja syrjäytymiseen. (Sulkunen 2019.) Onnistumisen kokemukset lukemisen suhteen ovat tärkeitä iästä riippumatta, lisäksi historian oppiaineen tarjoamat muut taidot, kuten lähteiden kriittinen tutkiminen ja kausaliitteiden ymmärtäminen tukevat kansalaiskompetenssin kehittymistä. Myös vahvemmat lukijat tarvitsevat toisinaan tukea ja onnistumisia.

Arviointitutkimukset, joista Sulkunen artikkelissaan (2019) kirjoittaa, testaavat ja arvioivat lukutaitoa monipuolisesti. Kirjoitettujen tekstien ymmärtämisen lisäksi testataan esimerkiksi luetun käyttöä ja arvioimista. Prosessit, joita tutkimukseen osallistuvat luukiessaan käyttävät, sisältävät muun muassa paikantamista tekstistä ja tekstin tulkintaa. Myös tekstin uskottavuuden arviointi ja ristiriitaisten lähteiden tulkinta ovat tulleet mukaan PISA-tutkimukseen vuonna 2018. Koulumaailmassa heikoimpaan lukijaryhmään kuuluvat todennäköisimmin pojat, heikosta sosiaaliryhmästä olevat ja maahanmuuttaja-taustaiset. Heikoksi lukijaksi määriteltävät henkilöt usein lukevat hyvin homogeenistä materiaalia. (Sulkunen 2019.) Tällaisten tulosten pohjalta on ymmärrettävää, että myös historian oppimateriaalit pyrkivät tarjoamaan erilaisia tekstejä, mikäli se vain on mahdollista. Historian oppimateriaaleista on löydettävissä sekä faktapitoisempaa tekstiä että myös proosallisempaa kerrontaa. Yleisesti ottaen Perusopetuksen opetussuunnitelma (2014) korostaa kaikin tavoin monipuolista lukemista, monilukutaitoa ja niiden kehittämistä. Erilaisista tekstityypeistä ja monilukutaidon kehittämisestä hyötyvät kaikki, eivät vain heikoimmat lukijat.

3.2 Historian oppimateriaalitutkimus

Oppimateriaalit ovat yksi opettajan tärkeimmistä työvälineistä arjessa, mutta oppimateriaalien säännöstelemättömyys aiheuttaa sen, että ne eivät välttämättä täytä Opetussuunnitelman vaatimuksia (Hiidenmaa, Löytönen & Ruuska 2017, 10). Vuonna 1993 oppimateriaalien tarkastuskäytännöstä luovuttiin, eli Opetussuunnitelman toteutumista ei oppimateriaaleissa valvota millään tavoin (Hiidenmaa 2014, 38). Usein oppimateriaalien tekemisessä on mukana kasvatustieteiden ammattilaisia, ja esimerkiksi alan osaajia,

kuten historioitsijoita, mutta se itsessään ei takaa sitä, että Opetussuunnitelmaa on seurattu tarkoin. Uudella oppimateriaalilla voidaan pyrkiä joko tekemään jotain täysin uutta, tai parantelemaan vanhaa, ja kokonaisen oppikirjasarjan tekemiseen kuluu yleensä useita vuosia. (Ruuska 2014, 18–19.)

Historian oppimateriaali eroaa tietokirjoista pedagogisen lähestymisensä takia. Kirjoissa on usein tehtäviä lukukirjassa, ja lisäksi lukukirjan oheen kuuluu yleensä tehtäväkirja. Tehtävät ja niiden nimitykset eroavat toisistaan oppiaineen mukaan, mutta yleisesti pyrkimys on oppia perusasiat tunnistamisen, toistamisen ja tuottamisen kautta; ymmärtää asiat yhdistämällä, oivaltamalla ja soveltamalla; avartaa maailmaa keksimällä, kokeilemalla ja kehittämällä. (Ruuska 2014, 21–22.) Oppimateriaalit ovat aina kuitenkin tekijöidensä näkemyksiä oppimisesta ja opettamisesta, jolloin ne eivät ole täysin neutraaleja, vaan vaikuttavat usein oppilaiden oppimisen laatuun jollain tavoin. Parhaimmillaan oppimateriaali kuitenkin tukee sekä opettajaa että oppilasta. (Mikkilä-Erdmann 2017.)

Suomessa oppimateriaaleja niiden nykyisessä muodossa ei ole tutkittu erityisen paljon pro gradu -tutkielmien ulkopuolella, ja suurin osa tehdystä tutkimuksesta on laadullista, sisällön teemoittelua hyödyntävää tutkimusta (Ruuska 2014, 18; Hiidenmaa 2014, 27–29). Maailmalla oppimateriaalitutkimusta on kuitenkin tehty jonkin verran, myös historian oppimateriaaleista. Omassa oppimateriaalitutkimuksessaan McKeown ja Beck (1994) tutkivat amerikkalaisia viidennelle luokalle suunnattuja historian oppimateriaaleja, sillä he olivat huolissaan siitä, että kahdeksannella luokalla oppilaiden osaaminen Amerikan historiasta oli heikolla pohjalla. He perustivat tutkimuksensa sille pohjalle, että alakoulussa opettajat eivät ole aineenopettajia, jolloin he tukeutuvat opetuksessaan oppimateriaaleihin enemmän kuin yläkoulun opettajat, joilla on suurempi tietämys omasta opetettavasta aineestaan. (McKeown & Beck 1994, 2.) Samaa ajatusta oppimateriaalien käyttämisestä opetusta ohjaavana työkaluna tukevat myös Hiidenmaa, Löytönen ja Ruuska (2017, 10).

McKeownin ja Beckin (1994) tutkimuksessa analysoitiin oppimateriaalien tekstejä, ja miten hyvin ne tukivat oppilaiden sisällön oppimista. Tutkimukseen valittiin tietty kronologinen ajanjakso Yhdysvaltojen historiaa, jonka osalta oppimateriaaleja tutkittiin. Tutkimuksen tuloksena oli, että oppimateriaalit eivät luoneet ajanjaksosta koherenttia tapahtumaketjua. Ongelmina olivat oppimateriaalin ylioptimistiset oletukset oppilaiden aiemman tiedon tasosta ja tekstin vajavainen koherenssi, joka ei tukenut oppilaita suurempien asiayhteyksien ymmärtämisessä. (McKeown & Beck 1994, 5.) Oppimateriaalit

voisivat käyttää visuaalisia aikajanoja juuri tällaisessa tilanteessa oppilaiden tukena luomassa syvempää ymmärrystä asiayhteyksistä ja kausaliteeteista.

Historian oppimateriaalit ovat haasteellisia tutkittavia, sillä niiden pitää kertoa menneistä tapahtumista tavalla, jonka oppilaat ymmärtävät, ja joka väkisinkin yksinkertaistaa asioita luokkatasosta riippuen, jättäen pois sen todellisuuden, että asiat eivät ole niin yksinkertaisia kuin miltä ne vaikuttavat. Usein historian oppimateriaalit esittävät valitut asiat tosina ilman kyseenalaistamista, ja jopa välittävät erilaisia ideologioita. (Grever & Van der Vlies 2017, 288.) Opettajan tulisi tunnistaa tällaiset yksinkertaistukset, ja saada tukea oppimateriaaleilta. Mikäli oppimateriaalien tekijät kokevat, että oppilaan lukukirjassa ei ole tilaa kaikelle olennaiselle tiedolle, opettajalle suunnattujen materiaalien tulisi olla riittävän kattavat, jotta ensin opettaja ja sen jälkeen oppilas opettajan tuella kykenee luomaan mielessään eheämmän kokonaiskuvan historiallisista ilmiöistä.

Historian oppimateriaalien tulisi kuitenkin antaa oppilaalle itselleen mahdollisuus ymmärtää asiayhteyksiä ilman, että opettaja kertoo niitä hänelle suoraan. Tämä on kuitenkin haasteellista, mikäli oppilaan oppimateriaali ei luo koherenttia kuvaa historiallisista ilmiöistä. Juuri koherenssin tutkiminen on oppimateriaaleissa tärkeää. Lisäksi opettajan ja oppimateriaalien mahdollisesti tarjoama tuki, sekä opettajalle että oppilaalle, tekstin sisäistämiseksi ja tulkitsemiseksi esimerkiksi tarkentavilla kysymyksillä ovat suuressa roolissa menestyksekkäässä oppimisessa. (McKeown & Beck 1994.) Mikäli oppimateriaalit tarjoavat vain toisistaan irrallisia faktoja, jotka eivät rakenna rikasta ja eheää kuvaa historiasta maailmanlaajuisesti, oppilailta ei voida odottaa laajempaa ymmärrystä historiallisista ilmiöistä.

Grever ja Van der Vlies (2017) kirjoittavat artikkelissaan nationalistisen narratiivin tutkimisesta oppimateriaaleissa, erityisesti historian osalta. Koska historian oppimateriaalit muodostavat suuren kokonaisuuden, joka voi olla jopa kompleksinen, yleisempi käsitys saadaan holistisella tutkimusotteella. Holistinen tutkimusote on ollut historian oppimateriaalien suhteen viime aikoina nousussa, ja sillä tarkoitetaan oppimateriaalin kokonaisvaltaista tutkimusta, eli kokonaisuutta, jonka oppimateriaalin pienemmät osat muodostavat. (Grever & Van der Vlies 2017, 293.) Kokonaisuus voi käsittää nationalistisen narratiivin, kuten esimerkiksi Suomen historian näkökulman, tai vielä suuremman kokonaisuuden, kuten maailmanhistorian. Tutkimuksen tarkoituksena on tulkita, millaisen holistisen kokonaisuuden oppilas mielessään muodostaa tarjotusta tiedosta.

4 TUTKIMUSONGELMAT

1. Miten Suomen historian liittäminen maailmanhistoriaan on huomioitu oppikirjojen visuaalisissa aikajanoissa?

Suurimman osan historian opetuksesta liittyessä aikaan, aikajanat ja niiden hahmottaminen ovat merkittävässä roolissa historian opiskelussa. Yleisesti historian oppikirjoissa pyritään ilmaisemaan aikaa jotenkin muutenkin kuin vain vuosilukuina. Aikajanojen piirtäminen ja aikakausien vaihtelun esittäminen väreillä ovat keinoja, joita käytetään oppikirjoissa usein. Aikajanojen ohien saatetaan myös liittää erilaisia kuvia ja piirroksia. Levstikin ja Bartonin (1997, 75–76) mukaan visuaaliset aikajanat tukevat oppilaiden ajan hahmottamista kaikkein parhaiten. Useimmiten historian oppikirjojen aikajanat kuvaavat pidempiä aikakausia ja siirtymiä niiden välillä. Hyvän aikajanana määritelmä on sinällään subjektiivinen, sillä oppijoita on erilaisia. Osa oppijoista hyötyy visuaalisista aikajanoista huomattavan paljon, toiset oppijat puolestaan eivät välttämättä tarvitse konkreettista aikajanaa eteensä, vaan kykenevät muodostamaan kausaliteetteja päässään. Näin ollen aikajanat ovat usein myös oppikirjoissa erilaisia, toisten painottuessa juuri esimerkiksi kuviin ja väreihin, toisten vuosilukuihin.

2. Miten Suomen historian liittäminen maailmanhistoriaan huomioidaan lukukirjojen kappaleissa?

Historian oppikirjojen kieli on tavanomaisesti rikasta ja kertovaa, hyvin tarinamaista (Ruuska 2014, 23). Tarinamaisesta tekstistä oppilaan on kuitenkin haastavaa poimia olennaisimpia asioita sisällön kannalta, erityisesti oppilaan lukiessa tekstiä itse. Jotkin oppikirjasarjat pyrkivät nostamaan tekstistä tärkeitä seikkoja esiin esimerkiksi tummentamalla fontilla. Jotta oppilas voi muodostaa mahdollisimman koherentin kuvan oppimateriaalin sisällöstä, tekstin on oltava sidosteista ja viitattava oppilaan ennestään tietämiin asioihin. Tekstin tarkoitus ei ole listata faktoja, vaan tukea oppilaan omaa ymmärrystä. (McKeown & Beck 1994, 3.) Tämän tutkimuksen osalta tarkastellaan lukukirjan kaikkia tekstimassaa, ja pyritään ymmärtämään millä eri tavoilla oppimateriaalit yhdistävät Suomen osaksi maailmanhistoriaa, ja pohjaavatko viittaukset aiempaan tietoon.

3. Millaisilla oppilaiden tehtävillä oppimateriaaleissa tuetaan Suomen historian liittämistä osaksi maailmanhistoriaa?

Tiedon soveltaminen toistamisen lisäksi tukee oppilaita sekä oman oppimisensa havaitsemisessa että ajattelun kehittymisessä. Kun oppilaille tarjotaan mahdollisuuksia käyttää aiemmin opittuja taitoja ja tietoja, he voivat rakentaa mieleensä syy-seuraussuhteita ja liittää toisiinsa asioita tunnistamalla samankaltaisuuksia itse. Tehtävien pyrkimys on yleisesti ottaen oppia perusasiat tunnistamisen, toistamisen ja tuottamisen kautta, eli ymmärtää asioita yhdistämällä, oivaltamalla ja soveltamalla, sekä avartaa maailmankuvaa keksimällä, kokeilemalla ja kehittelemällä. (Ruuska 2014, 21–22.) Tämän tutkimuksen osalta tarkastellaan sitä, millaisia erilaisia tutkimuskysymykseen liittyviä tehtävityyppejä oppimateriaaleista löytyy, ja miten yleisiä ne ovat. Koska tutkitaan Suomen liittämistä osaksi maailmanhistoriaa, voisi olettaa, että oppilaan tehtävistä löytyisi esimerkiksi ajoitustehtäviä.

4. Miten opettajan materiaalit auttavat opettajaa liittämään Suomen historian osaksi maailmanhistoriaa opetuksessaan?

On tärkeää, että oppilaalle suunnatut oppimateriaalit ovat mahdollisimman kattavat, mutta joitakin asioita voi olla perusteltua jättää vain opettajan materiaaleihin. Oppimateriaaleissa opettajan oppaat voivat tarjota lisätehtäviä ja -pohdintoja, jotka eivät tekstintäyteisillä lukukirjan sivuilla ole aina tarpeellisia. Opettajan oppaiden toteutustapa ja taso kuitenkin vaihtelevat rutkasti, mutta usein oletuksena on, että ne tarjoavat lisätietoa ja -tekemistä. Opettajien oppaita ei ole tutkittu erityisen paljoa, joten oppaiden tutkiminen itsessään on tärkeää. Alakoulussa opettajat eivät ole aineenopettajia, jolloin he luultavasti tukeutuvat opetuksessaan oppimateriaaleihin enemmän kuin yläkoulun aineenopettajat (McKeown & Beck 1994, 2). Näin ollen oppimateriaalien tulisi tukea opettajan työtä mahdollisimman tehokkaasti.

5 TUTKIMUSMENETELMÄ

5.1 Tutkimusmateriaali

Viidennen luokan oppimateriaali valikoitui tutkimuskohteeksi sen takia, että heti historian opiskelun alusta lähtien rakennetaan oppilaiden historiallista maailmankuvaa ja aikajanaa. Mitä aiemmin maailmankuvaa rakennetaan mahdollisimman eheäksi, sitä paremmin oppilaat pystyvät sijoittamaan tapahtumia aikajanelle myöhemmin. Kumuloituva taitojen karttuminen on myös peruskoulun osalta Opetussuunnitelman tärkeä tavoite historian oppiaineen osalta (Rantala & Ahonen 2015, 126). Kaikesta oppimateriaalista rajattiin käyttöön samat oppisisällöt mahdollisuuksien rajoissa, sillä tutkimus haluttiin toteuttaa nimenomaisesti oppimateriaaleista, joista historian opiskelu alakoulussa aloitetaan, useimmiten siis viidenneltä luokalta. Oppisisältöjen rajausta ulottui esihistoriasta keskiajan alkuun, sillä se oli helposti tunnistettavissa kahdessa tutkimuksen oppimateriaalissa.

Tutkimuksen oppimateriaaleiksi valikoituivat *Forum 5* (2010) Otavalta, *Ritari 5* (2015) Sanoma Proilta ja *Mennyt I–II* (2017) Edukustannukselta. Oppimateriaaleista *Forum 5* on käytössä useissa kouluissa, ja edustaa vuoden 2004 Opetussuunnitelman tavoitteita. Myös *Ritari 5* on erittäin käytetty oppimateriaali, ja julkaistu nykyisen Opetussuunnitelman kanssa lähes samaan aikaan, lisäksi sen *Opettajan materiaalista* on julkaistu päivitetty versio. Edukustannuksen *Mennyt*-oppimateriaali puolestaan valikoitui tutkimukseen sen takia, että se on uudempi, selkeästi nykyistä Opetussuunnitelmaa noudattava, eikä vielä niin yleisessä käytössä. Lisäksi valintaan vaikutti se, että oppimateriaalikustantajina Otava, Sanoma Pro ja Edukustannus jakavat suurimman markkinaosuuden, Edukustannus kuitenkin selvästi pienimpänä näistä kolmesta (Pietiäinen 2014, 64).

Otavalta saatiin näytekappaleeksi *Forum 5* -lukukirja (2010), ja tunnukset Otavan Opepalveluun *Opettajan opasta* (2011), opettajan digimateriaaleja (2016) ja digitaalisia oppilaiden tehtäviä (2016) varten. Sanoma Pro:n *Ritari 5* -oppimateriaaleista saatiin lukukirjan uusin painos (2019), *Tehtäväkirjan* uusin painos (2020) ja *Opettajan materiaali* (2018), jonka vanhempi painos (2016) otettiin vertailun vuoksi mukaan tutkimukseen kirjaston lainakappaleena. Lukukirjan ja tehtäväkirjan sisältö ovat vuodelta 2015, mutta oppimateriaalia on painettu uudelleen innokkaasti. Edukustannukselta saatiin näytekappaleiksi *Mennyt I–III* -lukukirja (2017) ja siihen liittyvät *Taitojen vihot I ja II* (2018) ja

2017) ja *Opettajan oppaat I ja II* (2016). Lukukirja toimitettiin painoksena, joka sisältää koko alakoulun oppimateriaalin, mutta siitä käytettiin vain sitä osuutta, joka käsittelee samoja sisältöjä kuin kaksi muuta oppimateriaalia.

Opettajan oppaiden ja materiaalien mahdollisesti tarjoamia kokeita ei ole tähän tutkimukseen otettu mukaan, sillä osa opettajista ei käytä valmiita kokeita, tai käyttää niitä vain osittain. Osa opettajista ei välttämättä teetä kokeita ollenkaan, ainakaan perinteisessä muodossa. *Mennyt*-oppimateriaali on ainoa, joka painetuissa materiaaleissa tarjoaa mahdollisuuden valmiisiin koepohjiin, *Forum* ja *Ritari* vaativat koepohjiin tunnukset digimateriaaleihin.

Oppimateriaalit eroavat toisistaan paikoitellen huomattavan paljon. *Forum 5* ja *Ritari 5* -kirjoissa on käytetty sekä piirustuksia että valokuvia, *Mennyt*-kirjasarjassa puolestaan on pelkästään piirrettyjä kuvia. Lukukirjojen pituudet vaihtelevat myös, *Forum 5* on lukukirjana selvästi muita kahta paksumpi opus lähes 200-sivuinen. Muissa kahdessa on noin 150 sivua. Myös oppisisällöissä ja painotuksissa on eroja. Osa johtuu Opetussuunnitelmasta, mutta mahdollisesti muitakin syitä on. Oheisessa taulukossa 1 on listattuna joitakin oppimateriaalien olennaisia tietoja. Tekstin joukossa oppimateriaaleihin viitattaessa käytetään selkeyden vuoksi materiaalin nimeä (*Forum*, *Ritari* tai *Mennyt*) sen kirjoittajien sijaan.

Taulukko 1 Tutkimuksen oppimateriaalit.

	Kustantaja	Julkaisuvuosi	Muuta
Forum 5	Otava	2010	Digimateriaalit Lukusuosituksia Toiminnallisuutta
Ritari 5	Sanoma Pro	2015	Digimateriaalit Tutkimustehtäviä Miellekarttapohjia
Mennyt I–II	Edukustannus	2017	Havainnollistavia tarinoita POPS isossa roolissa Valmiita tuntisuunnitelmia

5.2 Aineistonkäsittely

Aineistolähtöisessä laadullisessa analyysissä käytettiin vertailevaa sisällönanalyysia käsittelemään oppimateriaaleja (Tuomi & Sarajärvi 2018). Kaikkien oppimateriaalien sisältöä tutkittiin esihistorian alusta keskiajan alkuun. Rajaus valittiin siksi, että se oli selkeästi havaittavissa kahdessa tutkimuksessa käytetyssä oppimateriaalissa, ja kolmannestakin se oli mahdollista rajata selkeästi omaksi alueekseen. Lisäksi tähän aikaväliin sisältyi jokaisessa oppimateriaalissa jonkinlainen Suomen historian oppijakso. Oppimateriaalit itsessään siis määrittivät sen, millä aikarajauksella tutkimusta tehtiin.

Alkuun oppimateriaaleista tehtiin yksittäisiä havaintoja maininnoista, jotka rakentavat kuvaa Suomen historian suhteesta maailmanhistoriaan eri aikakausina. Näitä havaintoja tehtiin sekä oppilaan että opettajan materiaaleista. Tarkastelussa käytiin läpi kaikki materiaali, ja maininnat Suomesta historiallisessa näkökulmassa kirjattiin ylös. Oppimateriaaleissa kauttaaltaan oli myös mainintoja Suomesta yleisesti ilman, että määriteltiin, onko kyse historiasta vai nykyhetkestä. Myös tällaiset maininnat kirjattiin ylös. Näiden jälkeen kirjattiin vielä nekin maininnat, jotka selvästi viittasivat Suomeen nykypäivänä. Tarkastelun kohteena olivat siis yhtenäistä maailmankuvaa rakentavien osasten lisäksi se, miten oppimateriaalit eroavat toisistaan.

Tarkastelu jaoteltiin neljään eri pääkysymykseen. Ensimmäisessä kysymyksessä tutkittiin kirjan visuaalisia aikajanoja, ja miten ne rakentavat Suomen historian suhdetta maailmanhistoriaan eri aikakausina. Toisessa kysymyksessä käsiteltiin lukukirjojen kappaleita ja muita tekstejä, ja miten ne yhdistävät Suomen osaksi maailmanhistoriaa, visuaalisia aikajanoja ei enää huomioitu uudelleen. Kolmannessa kysymyksessä mielenkiinnonkohteena olivat teksti- ja tehtäväkirjoissa olevat tehtävät, ja niiden anti Suomen ja maailmanhistorian liittämiseksi toisiinsa. Neljäs kysymys käsitteli opettajan materiaaleja, ja miten Suomen eri vaiheet suhteessa maailmanhistoriaan on tuotu siellä esille. Kahden viimeisen kysymyksen kohdalla *Forum*-digimateriaalien kanssa jouduttiin huomioimaan digitaalisen materiaalin mahdollisesti tuomat edut, joita ovat esimerkiksi videot ja ääni. Lisäksi oppimateriaalien Suomen historian jaksoissa tutkimuskysymys oli käänteinen, eli millä tavoin maailmanhistoria tuodaan osaksi Suomen historiaa?

Jokaiseen tutkimuskysymykseen liittyvät huomiot materiaalista kirjattiin ylös, ja teemoiteltiin aineiston pohjalta. Teemoittelu toteutettiin numeroinnilla, jolloin jokaisen tutkimuskysymyksen alaiset teemat saivat oman numeron, jotka merkittiin aineistosta

tehtyihin havaintoihin. Lisäksi jokaisen kysymyksen kohdalla laskettiin vertailun vuoksi kappaleet, joissa Suomi ja Suomen historia mainittiin, ja ne kappaleet, joissa näitä ei mainittu. Aineistosta kerättyjen huomioiden pohjalta tehtiin lopuksi suurempia analyysieja kokonaisuudesta holistisen näkemyksen mukaisesti, jossa kokonaisuus on enemmän kuin osiensa summa (Willamo, Helenius, Holmström, Haapanen, Sandstrom, Huotari, Kaarre, Värre, Nuotiomäki, Happonen & Kolehmainen 2018). Seuraavissa alaluvuissa kuvaillaan tarkemmin kunkin tutkimuskysymyksen kohdalla käytettyjä tutkimusmenetelmiä.

5.2.1 Visuaalisten aikajanojen tutkiminen

Visuaalisia aikajanoja tutkittaessa aikajanan määritelmä rajattiin tarkasti. Koska tutkimus oli vertaileva, jokaisesta lukukirjasta laskettiin visuaaliset aikajanat, jotka sen jälkeen teemoiteltiin käsittelemään joko vain maailmanhistoriaa, vain Suomen historiaa, molempia, tai jotain muuta. Tutkimukseen haluttiin mukaan mahdollisimman yleistävät aikajanat, jotka tukevat tutkimuskysymystä. Näin ollen esimerkiksi ihmisen kehitystä kuvaava visuaalinen aikajana ja muinaisen Egyptin aikakausien esitys teemoiteltiin muihin aikajanoihin (Forum, 16–17, 60–61). *Mennyttä*-lukukirjan yhteenvetoaukeamien väestön, teknologian ja maailmankäsityksen kehityksen visuaaliset esitykset teemoiteltiin muiksi (esimerkiksi 22, 58). Mahdollisia karttojen avulla esitettyjä visuaalisia aikajanoja valtakuntien suuruudesta ei huomioitu.

Teemoittelun pohjalta tehtiin määrälliset vertailut oppimateriaalien visuaalisista aikajanoista ja niiden jakautumisesta teemoihin. Lisäksi tutkimuskysymyksen soveltuvia visuaalisia aikajanoja tutkittiin tarkemmin, ja niiden oppimisen tukemisesta tehtiin syvempää analyysia. Tarkemmassa tarkastelussa huomioitiin Levstikin ja Bartonin (1997, 74–75) tutkimuksessa esille tuomat seikat, kuten aiempaan tietoon pohjaaminen ja samaistuttavuus oppilaiden omaan elämään. Aikajanoista tutkittiin sisällön lisäksi myös visuaalista ilmettä.

5.2.2 Lukukirjojen kappaleiden tutkiminen

Tutkittaessa lukukirjan kappaleita teksti käytiin tarkasti läpi, ja kaikki maininnat Suomesta kirjattiin ylös. Tutkimuskysymyksessä huomioitiin kaikki lukukirjan tekstit. Tut-

kimuksen osalta olennaisia eivät olleet esimerkiksi sanojen etymologia, ellei sanaa tarkasti määritelty suomenkieliseksi, tai yksittäisten suomalaisten historioitsijoiden tekemä työ, joten ne jätettiin kirjaamatta. Pelkkä maininta pohjoisista kansoista tai pohjoisen alueista ei ollut riittävä kirjaamisperuste, sillä epätarkka maininta tai viittaus ei välttämättä välity oppilaille asti. Pohjoinen voi myös tarkoittaa esimerkiksi pelkästään Ruotsia, Norjaa tai molempia, jolloin maininta ei siitäkään syystä kuuluisi osaksi tätä tutkimusta. Samanlaisen ongelman aiheutti *Mennyt*-materiaalissa (2017) käytetty termi germaaniheimot, joihin suomalaisten esi-isät vaihtelevasti luettiin mukaan. Konkreettinen maininta Suomesta oli siis tärkein kriteeri koko tutkimuksessa. Visuaalisia aikajanoja ei huomioitu tämän tutkimuskysymyksen kohdalla uudelleen. Vertailtavuuden vuoksi lukukirjoista laskettiin kappaleiden kokonaismäärä, ja lisäksi suhde siitä, kuinka monessa kappaleessa mainittiin Suomi ja kuinka monessa ei.

Kun lukukirjan mainintoja Suomen historiasta ja Suomesta lähdettiin taulukoimaan, teemoiksi valikoituivat Suomen historia yleisesti, Suomi nykypäivänä, eri aikaan Suomessa, samaan aikaan Suomessa, samaan aikaan maailmanhistoriassa ja kuvatekstit ja kartat. Osa maininnoista oli haasteellisempia sijoittaa, jolloin yleinen teema oli välttämätön. Tähän teemaan kirjattiin vain ne maininnat, jotka eivät sopineet mihinkään muuhun teemaan. Esimerkkinä tällaisesta maininnasta voidaan pitää *Forum*-lukukirjassa olevaa mainintaa, jossa ”vielä sata vuotta sitten suurin osa suomalaisista asui maalla ja teki työtä pellolla tai metsässä” (17). Kappale käsittelee maailmanhistoriaa, ei kuitenkaan tiettyä ajanjaksoa, joten maininta jää yleiselle tasolle Suomen historian kannalta.

Maininnat Suomen historiasta jakautuivat myös niin, että osa tekstistä viittasi elämään ja tapahtumiin Suomessa samalla aikakaudella, osa taas eri aikakaudella. Eri aikaan viittaavasta maininnasta esimerkkinä voidaan käyttää pronssin valmistamisen taitoa Egyptissä ja Suomessa (*Mennyt*, 24; *Ritari*, 36). Samaan aikaan maailmanhistoriassa käsittää maininnat maailmanhistorian tapahtumista, jotka tehtiin enimmäkseen oppimateriaalien Suomi-jaksoissa. Kuvateksteissä ja kartoissa tehdyt maininnat teemoiteltiin myös erikseen, sillä näitä oli erityisen paljon *Mennyt*-materiaalissa, eikä niiden haluttu sekoittuvan muihin kappaleiden mainintoihin, sillä ne olivat paikoitellen irrallisia muusta tekstistä. Suurin osa maininnoista oli karttoja, mutta joukossa oli joitakin mainintoja, jotka sisältönsä puolesta voisivat sijoittua myös mihin tahansa muuhun teemaan, mutta ne teemoiteltiin vain kuvateksteihin ja karttoihin. Esimerkiksi *Ritari*-lukukirjan kuva-

teksti Helsingin Senaatintorin antiikkivaikutteista olisi voinut olla myös yleistä Suomen historiaa (144–145).

Teemoittelun pohjalta oppimateriaalien välillä tehtiin vertailua siitä, millaisia mainintoja niistä nousi esille, ja millainen niiden jakauma oli sekä oppimateriaalien sisällä että teemojen osalta. Lisäksi tarkasteltiin miten maininnat esittävät tietoa. Hyvän oppimateriaalitekstin tarkoitus ei ole vain listata faktoja, vaan antaa oppilaalle mahdollisuus ymmärtää asioita myös itse (McKeown & Beck 1994, 3), ja ”törmäyttävä oppikirjateksti” aiheuttaa ristiriidan tieteellisen tiedon ja arkitiedon välillä ja auttaa oppilasta luomaan parempaa tieteellistä ymmärrystä aiheesta (Mikkilä-Erdmann 2017).

5.2.3 *Oppilaiden tehtävien tutkiminen*

Oppilaiden tehtävät käytiin systemaattisesti läpi sekä lukukirjoista että varsinaisista tehtäväkirjoista. Opettajan materiaaleissa olevia lisätehtäviä ei huomioitu tässä tutkimuskysymyksessä, sillä ne eivät ole aktiivisesti oppilaiden saatavilla ja nähtävillä. Kaikki luku- ja tehtäväkirjoissa olleet Suomeen ja maailmanhistoriaan liittyvät tehtävät kirjattiin ylös. Vertailtavuuden vuoksi oppimateriaaleista laskettiin kaikki tehtävät, jotta niistä voitiin muodostaa suhdeluku Suomea ja maailmanhistoriaa käsittelevien ja muiden tehtävien välillä. Koska tehtäviä oli hyvin erityyppisiä, myös teemoja kertyi monta erilaista.

Vertailutehtäviä oli aineistossa huomattavan paljon, ja ne jaettiin kahteen kategoriaan sen perusteella, oliko tehtävänä vertailla Suomea historiassa, vai nykypäivän Suomea maailmanhistoriaan. Suomi historiassa vertailutehtäviä olivat esimerkiksi tehtävät, joissa pyydettiin oppilasta vertaamaan, milloin jokin taito opittiin Suomessa ja jossain muualla. Vertailutehtäviin ei kirjattu mukaan tehtäviä, jotka pyysivät vertaamaan asioita oppilaiden ja heidän perheidensä elämään ja kokemuksiin, sillä suhde Suomen historiaan on vähintäänkin epäsuora. Helposti tunnistettava teema olivat myös ajoittamistehtävät, joiden tarkoituksena oli useimmiten merkitä asioita visuaalisella aikajanelle oikeaan kohtaan. Lisäksi materiaalista oli tunnistettavissa kirjoitustehtäviä, karttatehtäviä, tulkitsemistehtäviä, tunnistustehtäviä ja piirustustehtäviä.

Kirjoitustehtävien teemaan kuuluivat tehtävät, joiden tarkoituksena oli tuottaa muutama sana tai lyhyttä virkettä suurempi määrä tekstiä halutusta aiheesta. Nämä tehtävät teemoiteltiin yksilöllisesti, sillä muu tehtävän sisältö olisi voinut asettaa ne myös johonkin toiseen teemaan. Karttatehtäviksi luettiin tehtävät, joissa tarkoituksena oli

merkitä asioita kartalle, tai tunnistaa kartalta paikkoja. Tulkitsemistehtävässä oppilaille annettiin esimerkiksi tekstinpätkä, josta heidän piti tulkita mitä tekstissä yritettiin sanoa. Tunnistustehtävissä oppilaiden tarkoituksena oli esimerkiksi tunnistaa, olivatko esitetyt väittämät oikein vai väärin. Piirustustehtävissä oppilaiden tehtävänä oli esimerkiksi piirtää historiallinen löytö siitä kirjoitetun kuvailun perusteella. Piirustustehtävät voivat sisällöltään liittyä esimerkiksi teemaan Suomi nykypäivänä vertailutehtävä, mutta ne laskettiin vain piirustustehtäviksi.

Koska oppikirjoissa tehtävät jakautuvat välillä pienempiin osiin, tämän tutkimuksen osalta tehtiin päätös, että jokainen yhden tehtävän alakohta laskettiin kokonaiseksi yhdeksi tehtäväksi. Toisin sanoen yksi tehtävä, jossa oli kohdat a–d laskettiin tässä tutkimuksessa neljäksi tehtäväksi. Näin ollen yhden suuremman tehtävän alakohdista pystyttiin huomioimaan Suomea ja Suomen historiaa paremmin, sillä tehtävätyypit saattoivat myös vaihdella. Esimerkiksi *Menny-t*-sarjan *Taitojen vihko I* -tehtävä, jossa kohdassa a piti ajoittaa Suomen kivikauden päättyminen, teemoiteltiin ajoittamistehtäväksi. Kuitenkin kohta b, jossa tunnistettiin väitteitä oikeaksi ja vääräksi, laskettiin tunnistustehtäväksi. (Menny: Taitojen vihko I, 16.) Jokaisen alakohdan laskeminen omaksi tehtäväkseen selkeytti siis taulukointia ja tehtävien lukumäärän laskemista. Poikkeus tehtiin *Ritari Tehtäväkirjan* kanssa, jossa ristikot laskettiin vain yhdeksi tehtäväksi, vaikka jokainen rivi olisi merkitty erikseen kirjaimella.

Mikäli tehtävässä esiintyi monta samaan teemaan kuulunutta tehtävää, jokainen alakohta voitiin taulukoida omana tehtävänä. Näin toimittiin, sillä Suomen historian ja maailmanhistorian yhdistävien tehtävien lisäksi haluttiin tietää, miten laaja kirjo erilaisia tehtäviä aihetta käsitteli. Osa tehtävistä olisi sopinut useampaan teemaan, mutta ne listattiin vain niitä parhaiten kuvaavaan teemaan. Esimerkiksi tehtävä, jossa pyydettiin tunnistamaan antiikin piirteitä suomalaisista rakennuksista, olisi voinut olla tunnistustehtävä, mutta koska tehtävässä pyydettiin tuottamaan tekstiä, se teemoiteltiin kirjoitus-tehtäväksi (Forum: Digitehtävät).

Teemoittelun pohjalta tutkittiin tehtävien jakautumista erilaisiin tehtävätyyppeihin. Tukeakseen oppilaan oppimista mahdollisimman tehokkaasti, tehtävien kuuluu olla monipuolisia (Ruuska 2014, 21–22). Lisäksi huomioitiin tehtävien jakautuminen oppimateriaalien sisällä jaksoittain. *Forumissa* ja *Ritarissa* on tehtäviä sekä lukukirjassa että tehtäväkirjassa, kun taas *Menny* tarjoaa tehtäviä vain tehtäväkirjassa, jossa on lisäksi erikseen kotitehtävät. Kahden ensimmäisen oppimateriaalin osalta kiinnitettiin huomiota

myös siihen, erosivatko lukukirjan ja tehtäväkirjan tehtävät keskenään, ja viimeisestä oppimateriaalista samaa vertailua tehtiin oppitunnin tehtävien ja kotitehtävien välillä.

5.2.4 Opettajan materiaalien tutkiminen

Opettajille suunnatusta materiaalista laskettiin aiempien tutkimuskysymysten mukaisesti kappaleet, joiden yhteydessä Suomi ja Suomen historia mainittiin suhteessa maailmanhistoriaan, ja kappaleet, joissa näin ei tehty, jotta saatiin vertailevaa dataa. Opettajan materiaalien tutkimuksessa teemoja löytyi useita. Yleisesti ottaen opettajille suunnatusta materiaalista löytyi laajalla skaalalla paljon erilaisia mainintoja Suomen historiasta ja Suomesta maailmanhistorian ohessa. Teemoista ensimmäisenä oli tunnistettavissa visuaalinen aikajana, jossa vaatimuksena oli, että kyseistä aikajanaa ei ollut oppilaiden materiaaleissa, vaan se oli löydettävissä sellaisenaan pelkästään opettajalle tarkoitettussa materiaalissa. Lukukirjan kuviin liittyen opettajan materiaalien maininnat jakaantuivat joko teemaan kuvakysymykset tai lisätietoa lukukirjan kuvista, jotka ovat teemoina suhteellisen yksiselitteisiä. Lisäksi opettajan materiaaleissa oli lisätehtäviä, selityksiä käsitteistä, keskustelunaiheita, havainnollistamista ja toiminnallisuutta, tarinoita, nippletietoa ja *Forum*-materiaalin osalta myös videoita ja interaktiivisia kuvia, jotka teemoiteltiin yhteen.

Lisätehtävien teema oli moninainen, mutta yksinkertaistettuna teemaan luokiteltiin esimerkiksi ne maininnat, joissa oppilaita pyydettiin etsimään lisätietoa annetusta aiheesta. Näitä tehtäviä ei ole kirjattu oppimateriaaleissa muualle kuin opettajan materiaaleihin. Käsite-teemaan luokiteltiin nimensä mukaisesti opettajan materiaaleihin listatut tärkeät käsitteet, jotka jollain tavalla selityksessään yhdistivät Suomen ja maailmanhistorian. Teemaan keskustelunaihe teemoiteltiin opettajan materiaaleista kohtia, joissa yritettiin saada aikaan keskustelua luokassa, esimerkiksi vertaamalla antiikin Kreikan uskontoa suomalaiseen muinaisuskontoon (*Forum: Opettajan opas*, 161).

Opettajan materiaaleissa oli myös vinkkejä, joilla oppitunteja voidaan elävöittää toiminnallisuudella ja kappaleissa kerrottuja asioita havainnollistaa oppilaille, näin ollen tällaiset maininnat muodostivat oman teemansa. Tarinan teemaan luokiteltiin pidempiä tekstejä, jotka antoivat oppilaille mahdollisuuden saada tietoa, jota ei ole lukukirjoissa, esimerkiksi erilaiset tavat laskea (Ritari: *Opettajan materiaali* 2018, 6; 2016, 7). Nippletietoon teemoiteltiin esimerkiksi olympialaisten historiasta kertovan tekstin maininta Helsingin olympialaisista ja siitä, että alun perin ne piti järjestää jo vuonna 1940 (Fo-

rum: Opettajan opas, 73), eli nippelitietoon teemoitellut maininnat olivat lyhyitä yksittäisiä mainintoja pidemmissä tarinoissa. Videot ja interaktiiviset kuvat teemana kuuluivat vain *Forum 5* -materiaaliin, eivätkä olleet sisällöltään sovellettavissa muihin teemoihin.

Teemoittelun pohjalta tarkasteltiin opettajan materiaalien jakaantumista teemoihin, sekä oppimateriaalin sisällä. Tärkeinä asioina kiinnitettiin huomiota siihen, miten hyvin opettajan oppaat tukevat opettamista opettajan näkökulmasta, ja oppimista oppilaan näkökulmasta. Opettajien tietotaito ja kiinnostus historiaan vaihtelevat luonnollisesti paljon, joten oppimateriaalin on tärkeää antaa opettajalle kaikki mahdollinen tuki, jotta opettaja pystyy tarjoamaan oppilailleen mahdollisimman laadukasta opetusta (Hiidenmaa, Löytönen & Ruuska 2017, 10; Tehokas opettaminen 2004, 180–181; McKeown & Beck 1994, 2). Koska opettajalla on suuri rooli siinä, että oppilaat kykenevät muodostamaan koherentin kuvan historiasta, myös opettajalla itsellään on oltava riittävä ymmärrys historiallisista ilmiöistä ja ajanjaksoista. Opettajan materiaalissa olevat tukikykymykset toimivat siis tukena niin oppilaille kuin opettajallekin. (McKeown & Beck 1994.)

5.3 Tutkimusmenetelmän eettisyys ja luotettavuus

Tutkimusetiikan kannalta tutkimuksessa huomioitiin mahdollisimman pysyvä, objektiivinen vertailu kaikissa oppimateriaaleissa käymällä materiaalia läpi useita kertoja. Koska oppimateriaalit ovat kaikkien saatavilla, ja tutkimusmenetelmät on kuvailtu tarkasti, tutkimus on myös mahdollista toistaa uudelleen. (Tuomi & Sarajärvi 2018.) Koska tutkimusta on ollut tekemässä vain yksi henkilö, on mahdollista, että joitakin mainintoja Suomen historiasta ja Suomesta on jäänyt huomaamatta, vaikka materiaalit on käyty huolellisesti läpi. Luotettavuutta kuitenkin lisää se, että maininnat kirjattiin ensin paperille käsin, tämän jälkeen teemoittelu ja taulukointi tehtiin muistiinpanojen pohjalta, mutta aineisto silmäiltiin vielä uudelleen kokonaisuudessaan läpi, ja poimittiin mahdollisesti huomaamatta jääneet maininnat mukaan (Tuomi & Sarajärvi 2018). Myös teemoittelu tehtiin kahdesti, jotta voitiin varmistua sen johdonmukaisuudesta.

Koska tutkimuksessa käytetyt teemat muodostettiin itse materiaalin pohjalta, ne eivät välttämättä ole sovellettavissa kaikkeen oppimateriaalitutkimukseen. Tämän tutkimuksen osalta teemat kuitenkin toivat materiaalista esille sen moninaisuuden, mutta niissä oli myös huomattavissa säännönmukaisuuksia. Joissakin tutkimuskysymyksissä teemoja

oli huomattavasti enemmän kuin toisissa, mutta tämä johtui siitä, että tutkimuskysymykset ja materiaali olivat laajuudeltaan erilaisia. Teemoissa pyrittiin kuitenkin säilyttämään jonkinlainen vertailtavuus myös kysymysten välillä, mikäli se vain oli mahdollista.

6 TULOKSET

Seuraavissa alaluvuissa käsitellään tutkimuksen tuloksia tutkimuskysymyksittäin. Viimeisessä alaluvussa tehdään yhteenveto tuloksista ja muodostetaan kokonaiskuva jokaisen oppimateriaalin osalta siitä, miten hyvin ne tukevat Suomen historian liittämistä osaksi maailmanhistoriaa.

6.1 Oppilaiden lukukirjojen visuaaliset aikajanat

Verrattaessa puhtaasti oppimateriaalien visuaalisten aikajanojen määrää, *Forum* (12) ja *Mennyt* (10) olivat huomattavasti *Ritaria* (5) edellä (Taulukko 2). Kaikista materiaaleista löytyi aikajanoja, joissa oli pelkästään maailmanhistoriaa, mutta myös aikajanoja, jotka yhdistivät maailmanhistorian ja Suomen historian. Koko aineistossa vain yksi aikajana esitti pelkästään Suomen historian vaiheita. *Forum*, jossa oli selvästi eniten visuaalisia aikajanoja, kerrytti tilastoja kuitenkin hyvin paljon aikajanoilla, jotka kuvasivat esimerkiksi yksittäisen alueen kehitystä. Esimerkkinä tästä voidaan käyttää Välimeren korkeakulttuurien eri vaiheita (*Forum*, 77). Vastaavasti myös *Mennyt* tarjosi paljon muita aikajanoja, tarkemmin visuaalisia esityksiä esimerkiksi maailman väestön muutoksesta tietyllä aikavälillä (*Mennyt*, 58).

Taulukko 2 Oppimateriaalien visuaaliset aikajanat.

	Forum 5	Ritari 5	Mennyt I-II	Yhteensä
Vain maailmanhistoria	5	4	1	10
Maaailmanhistoria ja Suomen historia	3	1	4	8
Vain Suomen historia	–	–	1	1
Muut	4	–	4	8
Yhteensä	12	5	10	27

Tutkimuksessa mukana olleista oppimateriaaleista *Mennyt* yhdisti Suomen historian ja maailmanhistorian aikajanoja useimmin, sillä jokaisen jakson alussa aikajanat oli kuvattuna rinnakkain. Vain Suomen historiaa käsittelevässä jaksossa ei ollut molempia

aikajanoja. Yleisesti ottaen oppimateriaalien visuaaliset aikajajat, esittäessään Suomen historiaa, yhdistivät sen maailmanhistorian oheen. Prosentuaalisesti Suomi esiintyi visuaalisissa aikajanoissa *Mennynt*-materiaalissa jopa puolessa, *Forumissa* neljäsosassa ja *Ritarissa* viidesosassa.

Tutkittaessa visuaalisia aikajanoja niiden aiempaan tietoon pohjaamisen ja oppilaiden omaan elämään soveltuvien esimerkkien kautta, voidaan oppimateriaalit käydä läpi nimikkeittäin. Koska Suomen historia esiintyi käytännössä aina maailmanhistorian ohessa, aiempaan viittaaminen oli mahdollista esimerkiksi sitä kautta. Oppimateriaaleista *Forum* hyödyntää tätä erityisen paljon, sillä mukana on niin aiemmalta oppijaksolta tuttuja kuvia kuin avainsanojakin. *Forum*in kolme Suomea käsittelevää aikajanaa sijoitettiin oppimateriaalissa niin, että ensimmäinen on juuri ennen Suomi-jaksoa (146–147), seuraava heti sen jälkeen (174–175) ja viimeinen kirjan lopussa, pohjustamassa seuraavan lukuvuoden oppisisältöjä (198–199). Aukeaman kokoinen visuaalinen aikajana kuvaa aikakausien vaihtelua asianmukaisesti liukuväreillä, ja vain pienimmällä tarvittavalla määrällä vuosilukuja. Suuren osan aukeamasta vievät edellisen jakson tärkeiden asioiden listaaminen ja tulevan jakson johdatuskysymykset, joiden tarkoitus on ohjata oppilasta kiinnittämään huomiota jakson tärkeimpiin seikkoihin.

Forum ei kuitenkaan välttämättä ole aikajanoiltaan oppilaille helpoin mahdollinen lähestyttävä, sillä jo visuaalinen ilme on kautta oppimateriaalin melko haalea ja tekstintäyteinen. Tarkemmalla tarkastelulla voi huomata, että aukeaman alalaidassa etenevät kolme eri väristä palkkia kuvaavat järjestyksessä ylhäältä alaspäin Suomen historiaa, aiemmin käytyjä historian aiheita ja alimpana ovat vuosiluvut. Suomen historian palkki on kokonaisuudessaan harmaa. Oheen on liitetty joitakin kuvia ja piirroksia, ja sijoitettu aikakausia, kuten pronssikausi ja esihistoriallinen aika. Oppimateriaalin viimeisessä aikajanassa Suomen palkkiin on listattu myös tapahtumia, kuten nuijasota ja Suomenlinnan rakentaminen. Linkit oppilaiden omaan elämään ovat heikot, mikä ei edesauta visuaalisten aikajanojen lähestyttävyyttä.

Kuten taulukosta 1 voi nähdä, *Ritarissa* on vain yksi visuaalinen aikajana, joka käsittelee Suomen historiaa (Ritari, 64–65). Todellisuudessa kyseisen aikajanan määrittäminen Suomen historiaa käsitteleväksi on avokätistä, sillä liitokset Suomen historiaan tai edes maailmanhistoriaan ovat heikot. Aukeaman täyttää pitkälti piirros maisemasta Pohjolan kylässä, ja aikajana itsessään on pieni osa sivun alalaitaa. Oppimateriaalin muut aikajajat ovat tyyllillisesti samanlaisia. Oppijakson väri on oranssi, joten myös aikajana kuvataan oranssina. Sen ohessa on valtava määrä vuosilukuja, maininnat aika-

kausista, ja yksittäisiä löytöjä, kuten Astuvansalmen kalliomaalaukset sekä innovaatioita, kuten maanviljelyn aloittaminen. Ainoa linkki maailmanhistoriaan on viikinkiretkien aika, ja aikakausien ajoitukset suhteessa maailmanhistoriaan jäävät täysin pimentoon. Aikajana ei pohjaa aiempaan tietoon, vaan keskittyy johdattelemaan tulevaan jaksoon. Linkkejä oppilaiden omaan elämään ei myöskään ole, joten aikajana ei ole oppilaan kannalta erityisen helposti omaksuttava.

Oppimateriaaleista useimmin Suomen historian ja maailmanhistorian toisiinsa liittävä *Mennyt* mahdollistaa aikajanansa yhdelle sivulle. Tyyli on erittäin yksinkertaistettu, mutta visuaaliset aikajanat kertovat olennaiset tiedot, eli historiallisesti tunnustettujen aikakausien vaihtelun ja muutokset eri aikoina eri puolilla maailmaa. Oppimateriaalin ensimmäinen visuaalinen aikajana (*Mennyt*, 30) ei vielä erityisesti pohjaa aiempaan tietoon, mutta pidemmällä materiaalissa tulevan oppijakson pohjustamisen oheen tulee aiempaan tietoon viittaamista, sillä erityisesti Suomen aikajana säilyy lähes samana sillä sivuvälillä, josta tätä tutkimusta tehtiin. Esimerkiksi samat aikakausien siirtymät Suomen osalta ovat nähtävissä myös materiaalin toisessa aikajanassa, jossa maailmanhistorian osalta viitataan edelliseen Egypti-jaksoon, ja tulevaan antiikkijaksoon (*Mennyt*, 66).

Pelkistetyn ulkomuotonsa takia *Mennyt*-materiaalin visuaaliset aikajanat eivät kerro sanoin muuta kuin sen, mitä ei voi kertoa pelkillä kuvilla. Tästä syystä yksittäiset kirveen tai miekan kuvat voivat jäädä irrallisiksi aikajanasta. Vaikka miekka on kuvattu rautakauden ylle, oppilas ei välttämättä osaa yhdistää, että miekka on tehty raudasta (*Mennyt*, 150). Pelkistettyyn ulkomuotoon ei mahdu mukaan oppilaan omaan elämään yhdistettävissä olevia asioita, eikä aikajana muutenkaan tue oppilaan ymmärrystä erityisemmin, jolloin aikajanat eivät välttämättä ole oppilaille kovin helposti lähestyttäviä. Hyvää visuaalisissa aikajanoissa on kuitenkin yhtenevä ulkomuoto läpi oppimateriaalin, esimerkiksi kivikausi on aina merkitty samanlaisella kiveä esittävällä harmaalla värillä, eikä vuosilukuja ole materiaalissa liikaa, sillä niiden tehtävä on vain esittää oppilaille, millaisella vuosierolla aikakausien muutokset ovat tapahtuneet Suomessa ja maailmalla.

Oppimateriaalien visuaaliset aikajanat ovat toisistaan hyvin poikkeavia monin eri tavoin. *Forum*in aikajanat ovat hyvin tekstipainotteisia, eikä niissä ole käytetty paljoakaan värejä, mutta ne kuitenkin onnistuvat liittämään Suomen historian osaksi maailmanhistoriaa kiitettävästi. *Ritarin* yksi ainoa Suomen historiaa esittävä aikajana ei kerro paljoakaan Suomen historiasta, eikä myöskään maailmanhistoriasta. Vaikka *Mennyt* esittää Suomen historiaa aikajanoissaan useimmin, sen minimalistinen tyyli jättää joitakin asi-

oita tulkinnanvaraisiksi. Aikakausten vaihtelu on kuitenkin kuvattu selkeästi, ja vaihteluiden vertailu Suomen ja maailmanhistorian välillä on helppoa.

6.2 Oppilaiden lukukirjojen kappaleet

Kun verrattiin lukukirjojen Suomen historian mainintoja maailmanhistorian ohessa, voitiin huomata, että hajonta oli suurta. *Mennyt* (25) ja *Forum* (17) ovat huomattavasti *Ritaria* (9) edellä mainintojen lukumäärän osalta (Taulukko 3). Yleisin teema oli Suomen historia yleisesti, johon lukeutuivat maininnat, kuten mistä suunnista Suomen ensimmäiset asukkaat tulivat (*Forum*, 154; *Ritari*, 69; *Mennyt*, 14). Seuraavaksi yleisin teema olivat kuvatekstit ja kartat, joita *Mennyt* tarjosi erityisesti juuri karttojen muodossa. Esimerkiksi antiikin Kreikan aluetta kuvatessaan oppimateriaali pyrkii tukemaan oppilaan maantieteellistä hahmottamista nimeämällä karttaan myös Suomen nykyisen sijainnin (*Mennyt*, 68). Kaikissa oppimateriaaleissa eniten mainintoja oli oppijaksossa, joissa Suomen voidaan ajatella olevan pääosassa.

Taulukko 3 Jakauma oppilaiden lukukirjojen maininnoista, jotka liittyvät Suomen osaksi maailmanhistoriaa.

	Forum 5	Ritari 5	Mennyt I–II	Yhteensä
Suomen historia yleisesti	7	4	5	16
Suomi nykypäivänä	1	1	6	8
Eri aikaan Suomessa	2	1	3	6
Samaan aikaan Suomessa	4	–	4	8
Samaan aikaan maailmanhistoriassa	1	1	2	4
Kuvatekstit ja kartat	2	2	5	9
Yhteensä	17	9	25	51

*Forum*in maininnat painoutuivat teemoihin Suomen historia yleisesti (7) ja samaan aikaan Suomessa (4). Hajonta maininnoissa oli suhteellisen suuri, sillä oppimateriaalin osalta joitakin teemoja esiintyi vain kerran tai kahdesti. (Taulukko 3.) Oppimateriaalin seitsemästä jaksosta vain korkeakulttuureja käsittelevässä jaksossa Suomen historiaa ei

mainittu ollenkaan, muissa jaksoissa Suomen historia liitettiin osaksi maailmanhistoriaa keskimäärin yhdessä kappaleessa. Oppimateriaalissa tehdyt maininnat Suomen historiasta maailmanhistorian ohessa olivat usein faktan toteamista, mutta myös joitakin sellaisia mainintoja oli, jotka jättivät tilaa oppilaan omalle hoksaamiselle. Esimerkiksi maininta Suomen varhaisesta pyyntikulttuurista yhdistettiin varhaisiin keräily- ja metsästyskulttuureihin, joista oli puhuttu kirjassa aiemmin (Forum, 154). Tieteellisen käsityksen kehittymistä tukee se, että uusi tieto pohjautuu aiempaan tietoon.

Oppimateriaaleista tämänkin tutkimuskysymyksen osalta vähiten osumia tarjosi *Ritari*, jonka viidestä jaksosta vain esihistoriaa käsittelevässä jaksossa ei ollut mainintaa Suomen historiasta suhteessa maailmanhistoriaan. Muissa jaksoissa mainintoja oli keskimäärin yhdessä kappaleessa. Hajonta teemojen välillä *Ritarissa* ei ollut suuri, sillä teemoihin tuli yleisesti ottaen nolosta kahteen mainintaa. Vain Suomen historia yleisesti erottui joukosta neljällä maininnalla (taulukko 3). Tämänkin oppimateriaalin osalta oli huomattavissa, että jotkin maininnat Suomen historiasta ja maailmanhistoriasta tyytyivät vain toteamaan faktoja, mutta joukossa oli myös mainintoja, jotka jättivät tilaa oppilaan omalle pohdinnalle. Esimerkkinä tällaisista maininnoista voidaan ottaa varhaisten Suomen alueella asuneiden ihmisten suhteet muualle Eurooppaan kaupankäynnin kautta, kun joitakin esineitä ei pystytty tai osattu tehdä itse (Ritari, 70, 75). Nämä kaksi mainintaa teemoiteltiin Suomen historiaan yleisesti, sillä varsinaista aikajanaa niiden osalta ei tarjottu.

Oppimateriaaleista tasaisimmin teemoihin jakautui *Mennynt*, jossa myös oli eniten mainintoja. Oppimateriaalin viidestä jaksosta jokaisessa oli keskimäärin yksi kappale, jossa mainittiin Suomen historia jollain tavalla liitoksissa maailmanhistoriaan. Eniten mainintoja kertyi teemaan Suomi nykypäivänä, sillä oppimateriaalin jaksojen väleissä on esimerkiksi pituusvertailuja eri aikojen ja kansalaisuuksien ihmisistä, ja heitä verrataan nykysuomalaisiin (Mennynt, esimerkiksi 60, 100). Kun lisäksi huomioidaan, että oppimateriaalissa on useita karttomainintoja, jotka eivät sinällään liity mitenkään aiheeseen, materiaalin maininnat ovat pitkälti samoissa lukemissa kuin *Forumilla*. (Taulukko 3.) Erityisesti karttojen merkitystä eheälle kokonaisuudelle on kuitenkin turha aliarvioida, sillä ne säilyvät oppilaan mielessä, ja muistuttavat, että alueet ja tapahtumat ovat rinnakkaisia.

Kokonaisuudessaan *Mennynt*-materiaalia pituusvertailujen ja karttojen ulkopuolella edustavat parhaiten maininnat, joissa verrataan Suomea ja jotain muuta aluetta maailmanhistoriassa. Tällaisia esimerkkejä ovat erilaisten taitojen, kuten pronssin valmista-

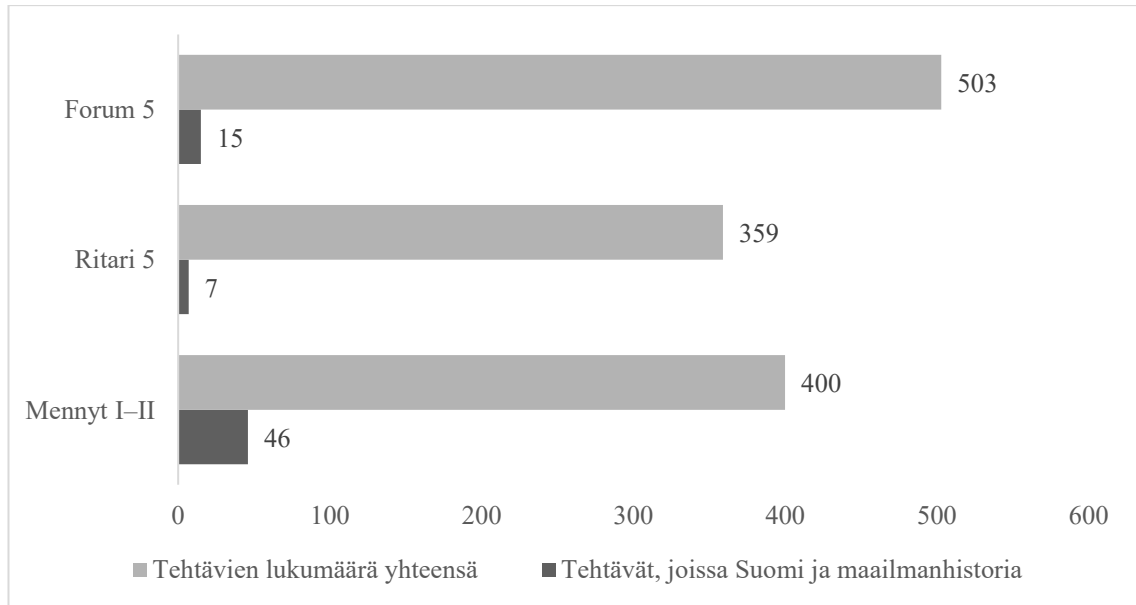
misen taito Suomessa ja Egyptissä (Mennyt, 24) ja yleiset elintavat samana aikana (Mennyt, 159). Toisaalta näiden elintapojen todenperäisyydestä ei suomalaisten osalta voida olla varmoja, sillä materiaalin Suomea käsittelevä osuus on suurelta osin kirjoitettu roomalaisen Tacituksen kirjoitusten pohjalta. Näin ollen se, mitä suomalaisista ja heidän kulttuuristaan kerrotaan, peilataan roomalaisen näkökulman kautta, vertailuna roomalaiseen elämäntapaan. Joitakin asioita kuitenkin kirjoitetaan myös ilman Tacituksen osallisuutta. (Mennyt, 151–161.)

Koko aineiston osalta kaksi mainintaa toistuivat erityisen usein, ja ne olivat demokratia Suomessa nykyisin ja antiikin arkkitehtuurin piirteet suomalaisissa rakennuksissa. Demokratia Suomessa -maininnat sijoitettiin yksinomaan teemaan Suomi nykypäivänä, vaikka maininnasta ei aina ilman rivien välistä tulkitsemista selvinnyt, että tarkoitettiin Suomen nykytilannetta. Antiikin arkkitehtuurin piirteet sijoituivat kahteen eri teemaan, jotka olivat Suomen historia yleisesti ja kuvatekstit ja kartat. Ilmiöiden vertaamista, mainintoja esimerkiksi maanviljelyn aloittamisesta, rautaesineiden valmistamisen oppimisesta ja uskonnosta oli havaittavissa materiaaleissa myös useita kertoja.

Kauttaaltaan oppimateriaaleissa oli ainakin joitakin mainintoja Suomen historiasta ja maailmanhistoriasta toisiinsa liittyen. Osa maininnoista pohjautui aiempaan tietoon hieman paremmin, törmäyttäen tekstiä, mutta joukossa oli myös pelkkää faktojen luettelamista. Erityisesti *Mennyt*-materiaali liitti Suomen maailmanhistoriaan toistuvilla tavoilla, eli kartoilla ja ihmisten pituusvertailulla.

6.3 Oppilaiden tehtävät oppimateriaaleissa

Tarkasteltaessa pelkästään sellaisten oppilaiden tehtävien lukumäärää, jotka yhdistävät Suomen jollain tavoin maailmanhistoriaan, voitiin todeta, että *Mennyt* (46) on selvästi *Forumia* (15) ja *Ritaria* (7) edellä. Kuviosta 1 selviää, että niin tehtävien kokonaismäärä kuin suhdelukukin olivat hyvin erilaiset oppimateriaalien välillä. Lukumääriä katsottaessa on vielä hyvä muistaa, että vain *Forumissa* ja *Ritarissa* oli tehtäviä tehtäväkirjan lisäksi myös lukukirjassa, *Mennyt* puolestaan jakoi tehtäväkirjan oppitunneille suunnattuihin tehtäviin ja kotitehtäviin. Kokonaisuutena erityisesti *Ritarissa* oli tutkimukseen soveltuvia tehtäviä siinä määrin vähän, että niiden teemoittelu ja analysoiminen antoivat melko yksipuolisen kuvan materiaalista. Vaikka *Forumissakin* oli tutkimuksen kannalta oleellisia tehtäviä kovin vähän, niissä ilmeni teemojen osalta vaihtelua sopivassa määrin, jotta mielekästä teemoitteluä kyettiin tekemään.



Kuvio 1 Oppilaiden tehtävien jakauma.

Kun tarkasteltiin oppilaiden tehtävien pohjalta tehtyä teemoittelua, voitiin huomioida, kuvion 1 tarjoaman datan siivittämänä, että *Mennyt* dominoi teemoittelua siinä määrin, että aineistosta oli haasteellista saada kokonaisvaltaisia tuloksia. Vain joidenkin teemojen kohdalla oli mahdollista suorittaa vertailua eri oppimateriaalien välillä. Yleisiä huomioita tutkimuksen aineistosta voitiin kuitenkin tehdä siinä mielessä, että *Forum* ja *Mennyt* painottivat Suomen ja maailmanhistorian yhdistävät tehtävänsä Suomea käsittelevien kappaleiden ympärille, kun taas *Ritarissa* jakauma oli tasaisempi, ja eniten tutkimukseen soveltuvia tehtäviä oli esihistoriaa käsittelevässä jaksossa.

Suosituin teema oli selvästi tulkitsemistehtävät (25), jonka jälkeen tunnistustehtävät (13) saivat eniten osumia. Tämän jälkeen hajonta teemojen välillä oli tasaisempaa, mutta erikseen esiin voidaan vielä nostaa ajoittamistehtävät (8) ja Suomi nykypäivänä vertailutehtävät (7). Yllättävä huomio tehtävistä oli se, että karttatehtäviä oli koko aineistossa tutkimuskysymykseen soveltuen vain yksi. (Taulukko 4.) Toisekseen, ilman *Mennyt*-materiaalin tarjoamaa piikkiä juuri tulkitsemistehtävissä ja tunnistustehtävissä aineiston hajonta olisi ollut huomattavasti pienempää.

Taulukko 4 Jakauma oppilaiden tehtävistä, jotka liittyvät Suomen osaksi maailmanhistoriaa.

	Forum 5	Ritari 5	Mennyt: Taitojen viikko I ja II*	Yhteensä
Suomi historiassa vertailutehtävä	3	–	1	4
Suomi nykypäivänä vertailutehtävä	3	1	3	7
Ajoittamistehtävä	1	1	6	8
Kirjoitustehtävä	2	1	3	6
Karttatehtävä	–	–	1	1
Tulkitsemistehtävä	3	4	18	25
Tunnistustehtävä	3	–	10	13
Piirustustehtävä	–	–	4	4
Yhteensä	15	7	46	68

*Lukukirjassa ei ole viikko- ja pohdintatehtäviä. Tehtäväkirjoissa kotitehtävät.

Kuten taulukosta 4 *Forum*in osalta voidaan nähdä, ne tehtävät, jotka soveltuivat tutkimukseen, jakautuivat teemoihin tasaisesti. Lukukirjassa tehtäviä oli kokonaisuudessaan viisi, ja kolme niistä oli Suomi historiassa vertailutehtäviä, yksi Suomi nykypäivänä vertailutehtävä, ja yksi kirjoitustehtävä. Kokonaisuutena *Forumista* löytyi eniten vertailutehtäviä (6), ja jopa puolet niistä vertaili demokratiaa Suomessa ja antiikissa (Forum, 97; Forum: Digitehtävät, jakso IV, kappale 15, tehtävä 5) (taulukko 4). Vaikka oppimateriaalin osalta oli käytössä digitaaliset tehtävät, ne eivät tuoneet tehtäviin mitään sellaista, mitä ei paperilla olisi voinut tehdä. Esimerkkitehtävänä materiaalista voidaan nostaa tunnistustehtävä, jossa oppilaiden piti kuvia katsomalla tunnistaa suomalaiset rakennukset, joissa on antiikin arkkitehtuurin tunnuspiirteitä. Tehtävän ohkeen oli liitetty myös kirjoitustehtävä, jossa samojen rakennusten tunnuspiirteitä tuli itse kuvaila. (Forum: Digitehtävät, jakso V, kappale 23, tehtävä 3.)

Ritarista ei tämän tutkimuskysymyksen osalta ole erityisen paljon tuloksia, joten olisi mahdollista käydä jopa kaikki oppimateriaalin tarjoamat tehtävät läpi, mikäli se olisi reilua muita tutkimuksen oppimateriaaleja kohtaan. Selvästi eniten *Ritarissa* oli tulkitsemistehtäviä (4), jotka kaikki löytyivät tehtäväkirjasta, muuten jakauma tehtävätyyppien välillä oli sinällään tasainen (taulukko 4). Lukukirjassa Suomen maailmanhistoriaan liittäviä tehtäviä oli vain yksi, jossa oppilasta pyydettiin vertaamaan Helsingin tuo-

miokirkkoa antiikin Kreikan temppelisiin (Ritari, 101). Tehtäväkirjan tulkitsemistehtävien aiheet neljän tehtävän sisällä jakautuivat kahteen, joista kaksi ensimmäistä käsitteli valikoimaa vanhoja dokumentteja, joista oppilaan piti tulkita esimerkiksi kirjoittajia ja kirjojen otsikoita, ja kaksi jälkimmäistä tulkintaa siitä, miksi eri aikakaudet alkoivat Suomessa ja Mesopotamiassa eri aikaan (Ritari: Tehtäväkirja, 11, 45).

Mennyt oli tutkimuksen ainoa materiaali, jossa oppilaille oli tarjolla kartta- ja piirustustehtäviä, jotka soveltuivat tutkimuskysymykseen (taulukko 4). Kokonaisuudessaan noin puolet teemoitelluista tehtävistä olivat oppitunneille tarkoitettuja tehtäviä ja toinen puoli kotitehtäviä, eikä niissä rakenteellisesti ollut merkittävää eroa. Oppimateriaalin tulkitsemis- ja tunnistustehtävien lukumäärä oli selvästi muita tehtävätyyppejä korkeampi, ja esimerkkinä voidaan ottaa kotitehtävä, joka yhdistelee näitä molempia. Tehtävän tarkoituksena on lukea Tacituksen kirjoittama kuvaus germaaniheimoista, ja sen jälkeen ensimmäisessä alakohdassa tunnistaa, mitä heimoja Tacitus luettelee, ja seuraavissa kahdessa alakohdassa tulkita mikä tekee heimosta germaaniheimon, ja olivatko fennit Tacituksen mielestä germaaneja (Mennyt: Taitojen vihko II, 85).

E erityisenä mainintana *Mennyt*-materiaalista on vielä nostettava kuusi aikajanatehtävää (taulukko 4), joista esimerkiksi Egyptin ja Suomen historiaa vertaileva oli toteutettu samalla ajatuksella kuin lukukirjan visuaaliset aikajanat. Aikajanaviivan yläpuolelle on kirjattu Egypti ja alapuolelle Suomi, ja tarkoituksena on kummankin osalta yhdistää viivalla oikeaan kohtaan aikajanaa esimerkiksi historiallisen ajan alkaminen. Lisäksi saman tehtävän oheen on liitetty Suomi historiassa vertailutehtävä, kun oppilaan tulee selvittää muun muassa kuinka paljon aikaisemmin Egyptissä opittiin kirjoitustaito kuin Suomessa. (Mennyt: Taitojen vihko I, 20.)

Oppimateriaaleista oli kyllä löydettävissä useita erilaisia tehtävätyyppejä, jotka soveltuivat tutkimuskysymykseen, mutta määrällisesti tehtäviä oli silti heikosti. Vain *Mennyt* pystyi tarjoamaan tehtäviä kattavammin. Siitä huolimatta juuri tehtävätyyppien kirjo oli miellyttävä, vaikka jotkin tehtävätyypit painottuivatkin huomattavasti. Kuten jo edellisen tutkimuskysymyksen kohdalla huomattiin, moni lukukirjan maininta liitti Suomen jollain tavalla osaksi antiikkia, joko demokratian tai arkkitehtuurin kautta. Samaa oli huomattavissa myös oppilaiden tehtävien kohdalla, sillä moni tehtävä pyysi oppilasta vertailemaan Suomen ja antiikin ajan demokratiaa ja rakennusten arkkitehtuuria. *Mennyt*-materiaalista löytyi peräti viisi tehtävää, jotka liittivät Suomen ja antiikin ajan, joko vertailemalla tai piirustustehtävien kautta.

6.4 Opettajan materiaalit

Tämän tutkimuskysymyksen osalta tulokset vaikuttavat mainintojen perusteella olevan suhteellisen hyvin linjassa tutkimuksen muiden tulosten kannalta. Selvästi eniten mainintoja on *Forum*- (31) ja *Mennyt*-materiaaleissa (28). *Ritarin* vanhassa painoksessa (8) mainintoja on vain yksi vähemmän kuin uudistetussa painoksessa (9). Koko aineisto jakaantui teemoissa mainintoihin, joita oli yli kymmenen ja mainintoihin, joita oli alle kymmenen. Tämän tutkimuskysymyksen osalta vain yhdessä teemassa oli huomattavissa dominanssia yhden oppimateriaalin osalta, ja se oli nippelitieto (11, joista 8 mainintaa *Forumista*). Kolme eniten mainintoja kerännyttä teemaa olivat käsite (14), kuvakysymykset (12) ja lisätehtävät (12). Vähiten osumia tuli visuaaliseen aikajanaan (1) ja vain *Forum*-materiaaleissa olleisiin videoihin ja interaktiivisiin kuviin (2). (Taulukko 5.) Enimmäkseen opettajan materiaalit täydensivät muita oppimateriaaleja hyvin.

Oppimateriaaleissa *Forumia* lukuun ottamatta on melko tasaisesti erilaisia käsitteitä, joiden avulla Suomen historiaa pyritään yhdistämään osaksi maailmanhistoriaa. Paikoitellen nämä linkit ovat kuitenkin melko heikkoja. Esimerkiksi käsite geometria, jota käytetään korkeakulttuurien jaksossa, liitetään Suomeen toteamalla, että aikoinaan sanan matematiikka tilalla on kouluissa käytetty sanaa geometria (*Mennyt: Opettajan opas I*, 40). Myös käsite kalliomaalaukset jättää osan tiedosta avoimeksi, kun Suomessa tehtyjen kalliomaalausten ajoitus kerrotaan, mutta muualla maailmassa tehtyjä kalliomaalauksia ei ajoiteta (*Ritari: Opettajan materiaali 2016*, 36; *2018*, 63). Toisaalta taas käsitteet fennit ja saamelaiset rakentavat selvää suhdetta Suomen ja maailmanhistorian välille (*Mennyt: Opettajan opas II*, 44).

Opettajan oppaiden lisätehtävät rajautuvat selvästi vain *Forum*- ja *Mennyt*-materiaaleihin. Jälkimmäisen lisätehtävät keskittyvät lähinnä vertailun tekemiseen, mutta joukossa on myös tehtäviä, joissa oppilaat esimerkiksi toteuttavat omat kalliomaalaukset (*Mennyt: Opettajan opas I*, 19) tai tutkivat vanhoja karttoja (*Mennyt: Opettajan opas II*, 47). *Forum* puolestaan tarjoaa lisätehtäviä hieman laajemmin. Joukossa on niin kirjoitus-, vertailu- kuin ajoitustehtäviäkin. Esimerkkinä ajoitustehtävästä voidaan käyttää tehtävää, johon oli listattu erilaisia eepoksia, kuten *Kalevala*. Oppilaiden oli tarkoitus ajoittaa erilaiset eepokset, ja tämän jälkeen pohtia, oliko joku mahdollisesti ottanut mallia *Kalevalasta*. (*Forum: Opettajan opas*, 52.)

Taulukko 5 Jakauma opettajan materiaaleissa, Suomen liittäminen osaksi maailmanhistoriaa.

	Forum 5: Opettajan opas ja digiopetusaineisto	Ritari 5: Opettajan materiaali (2016)	Ritari 5: Opettajan materiaali (2018)	Mennyt: Opettajan opas I ja II	Yhteensä
Visuaalinen aikajana	–	1	–	–	1
Kuvakysymykset	3	–	–	9	12
Lisätietoa lukukirjan kuvista	3	2	2	–	7
Lisätehtävä	6	–	–	6	12
Käsite	–	3	5	4	14
Keskustelunaihe	4	–	–	5	9
Havainnollistaminen ja toiminnallisuus	2	–	–	1	3
Tarina	3	1	1	2	7
Nippelitieto	8	1	1	1	11
Video ja interaktiiviset kuvat*	2	–	–	–	2
Yhteensä	31	8	9	28	76

*Vain Forumin materiaaleissa.

Teemojen hajonta *Forum*-materiaalin maininnoissa on nippelitietoa (8) ja lisätehtäviä (6) lukuun ottamatta suhteellisen pientä (taulukko 5). Koska *Forumilta* oli käytössä sekä *Opettajan opas* että *Digiopetusaineisto*, materiaalia oli teoriassa enemmän kuin muissa oppimateriaaleissa. Digimateriaaleista ei kuitenkaan tullut yhtä videota ja interaktiivista kuvaa enempää materiaalia, joka ei olisi toiminut myös painettuna. Opettajan kannalta *Forum*in opettajan materiaalit tarjoavat laajalla rintamalla erilaista apua Suomen historian liittämiseen maailmanhistoriaan. Esimerkiksi erilaiset lukukirjan kuvista kirjatut apukysymykset ja lisätiedot sekä ehdotetut keskustelunaiheet tarjoavat tukea sekä opettajalle että oppilaille.

Esimerkkejä opettajaa ja oppilasta tukevista maininnoista oli *Forumissa* useita. Eritään hyviä, yhtenäistä maailmankuvaa rakentavia keskustelunaiheita olivat muun muassa keskustelunaiheet Suomen muinaisuskonnon ja muiden varhaisten uskontojen yhtäläisyyksistä, sekä maanviljelyn ja pysyvän asutuksen kehittymisen vertailusta korkeakulttuureissa ja Suomessa (Forum: Opettajan opas, 161, 164). Lisäksi toimivana tukikeinona opettajalle ja oppilaalle materiaalissa oli kaksi tehtävää, joissa tarkoituksena oli piirtää itse visuaalinen aikajana. Toisessa vertailtiin Suomea ja antiikin Kreikkaa, ja toises-

sa pyrittiin rakentamaan kokonaiskuvaa kaikista oppimateriaalin sisällöistä. (Forum: Opettajan opas, 174, 198.)

Tämänkin tutkimuskysymyksen osalta *Ritari* jäi kahdesta muusta oppimateriaalista jälkeen mainintojen määrässä. Tutkimuksessa mukana olleet kaksi eri painosta eivät poikenneet toisistaan erityisen paljoa, ainoat eroavaisuudet tulivat siinä, että vanhassa painoksessa ollut hyvä visuaalinen aikajana (Ritari: Opettajan materiaali 2016, 4) oli poistettu uudesta painoksesta, ja uuteen painokseen oli lisätty liitteeksi Alias-tyyliset sanaselityskortit materiaalin käsitteistä (Ritari: Opettajan materiaali 2018, 147–168). Kahdesta lukukirjan kuvasta oli opettajan materiaaleissa tarjolla lisätietoa. Susiluola, joka mainittiin myös *Forum*in opettajan materiaaleissa, teemoiteltiin kummassakin materiaalissa nippelitiedoksi. *Ritarin* ainoa tarina käsitteli erilaisia tapoja laskea eri aikoina muun muassa kalentereissa (Ritari: Opettajan materiaali 2016, 7; 2018, 6).

Muista oppimateriaaleista poiketen *Mennyt* painottaa opettajan materiaaleissa Suomen ja maailmanhistorian yhdistämisen kuvakysymyksiin. Kuvakysymysten tarkoituksena on ohjata oppilasta tutkimaan esimerkiksi lukukirjan visuaalisia aikajanoja tarkemmin. Lisäksi kysymyksillä suunnataan oppilasta tarkastelemaan kuvia näkökulmasta, joka vertaa niitä heidän omiin tietoihinsa ja kokemuksiinsa Suomesta. Esimerkiksi egyptiläistä temppeleitä esittävän kuvan kysymyksissä oppilasta pyydetään vertaamaan temppeleitä suomalaisiin kirkkoihin (Mennyt: Opettajan opas I, 36). Oppilaan omien kokemusten hyödyntäminen usein innostaa oppilasta aiheeseen.

Oppilaiden omaan elämään pohjaaminen tukee heidän oppimistaan, ja arkeen yhdistettävät ilmiöt ovat helpompia hahmottaa kuin hyvin abstraktit ajatukset. *Mennyt* käsittelee yhdessä Kreikka-jakson kappaleistaan metoikkeja, jotka olivat oman aikansa maahanmuuttajia. Opettajan materiaalit ohjaavat käsittelemään aihetta keskustelun kautta, pohjaamalla myös tämän päivän maahanmuuttoon liittyviin ajatuksiin. (Mennyt: Opettajan opas I, 68–69.) Tällaisessa työskentelytavassa on kuitenkin oltava varovainen, jotta historiallista ilmiötä ei tarkastella pelkästään nykypäivän näkökulmasta, vaan pyritään eläytymään historialliseen aikaan. Vastaavana tehtävänantona paremmin toimii luultavasti keskusteluehdotus Ateenan demokratiasta verrattuna Suomen demokratiaan (Mennyt: Opettajan opas I, 56).

Tämän tutkimuskysymyksen osalta demokratian vertailu antiikin ja Suomen välillä mainittiin vain kahdesti, kun taas antiikin arkkitehtuurin piirteet suomalaisissa rakennuksissa nousivat esille kolmasti. Opettajan oppaiden osalta teemat eivät kuitenkaan olleet korostuneessa asemassa.

6.5 Yhteenveto

Tulosten yhteenvetona käydään tiivistetysti läpi kaikki, mikä tämän tutkimuksen aineistona toimineista historian oppimateriaaleista tutkimuskysymysten osalta saatiin irti. Visuaalisten aikajanojen osalta voitiin huomata, että kun Suomen historiaa esitettiin aikajanoissa, se yleisimmin liitettiin maailmanhistorian oheen. Tästä poikkeuksena oli *Mennyt*-materiaalin yksi vain Suomen historiaa käsitellyt aikajana. Määrällisesti Suomea käsiteltyjä visuaalisia aikajanoja oli eniten samassa materiaalissa. Prosentuaalisesta näkökulmasta erot olivat suuria, ja *Mennyt* on selvästi muita kahta edellä Suomen asettamisessa maailmanhistorian rinnalle. (Taulukko 6.)

Lukukirjojen osalta Suomen historian ja maailmanhistorian yhdistämisen maininnat jakaantuivat kahden oppimateriaalin välillä lopulta hyvin tasaisesti. Vain *Ritarissa* mainintoja oli kovin vähän, ja koko aineistossa hajonta oli keskimäärin pientä, muutamia poikkeuksia lukuun ottamatta. Suosituin teema oli Suomen historia yleisesti, jonka avulla oppimateriaalissa viitattiin esimerkiksi tarkemmin määrittämättömään ajanjaksoon Suomen historiassa. Myös Suomi nykypäivänä nousi teemana esille useasti, lähinnä *Mennyt*-materiaalin ansiosta, ja tällaiset maininnat liittyivät pitkälti demokratiaan Suomessa ja antiikissa. Osa oppimateriaalien maininnoista Suomen historiasta suhteessa maailmanhistoriaan pohjasi aiempaan tietoon, ainakin silloin kun se oli mahdollista. Vaikka teemoittelun pohjalta ilmeni, että *Ritarissa* oli mainintoja huomattavasti vähemmän kuin toisissa oppimateriaaleissa, prosentuaalisesti maininnat jakautuivat kappaleetasolla suhteellisen tasaisesti (taulukko 6).

Taulukko 6 Oppimateriaalinen prosentuaalinen jakauma, Suomen liittäminen osaksi maailmanhistoriaa.

	Forum 5	Ritari 5	Mennyt I–II
Visuaaliset aikajajat, joissa Suomi ja maailmanhistoria	25 % (3/12)	20 % (1/5)	40 % (4/10)
Lukukirjojen kappaleet, joissa Suomi ja maailmanhistoria	26 % (8/31)	21 % (6/28)	26 % (6/23)
Oppilaiden tehtävät, joissa Suomi ja maailmanhistoria	3 % (15/503)	2 % (7/359)	12 % (46/400)
Opettajan materiaalit: kappaleet, joissa Suomi ja maailmanhistoria	Opettajan opas 52 % (16/31) Digipetustusmateriaali 16 % (5/31)	Vanha painos 14 % (4/28) Uusi painos 11 % (3/28)	57 % (13/23)

Oppimateriaaleissa oli verrattain vähän tehtäviä, jotka käsittelivät Suomen suhdetta maailmanhistoriaan. Katsottaessa koko aineistoa, oppilaiden tehtävät olivat kuitenkin hyvin monipuolisia, mutta teemoina tulkitsemistehtävät ja tunnistustehtävät olivat silti huomattavasti parhaiten edustettuina. Jakauma rakentui kuitenkin pitkälti siitä, että *Mennyt* tarjosi kolme kertaa enemmän Suomen ja maailmanhistoriaa yhdistäviä tehtäviä kuin *Forum*, ja lähes seitsemän kertaa enemmän kuin *Ritari*. Myös prosenttierot oppimateriaalien välillä olivat hurjat (taulukko 6). Suurempaa analyysia oppilaiden tehtävistä ja niiden hajonnasta oli mahdollista tehdä oikeastaan vain *Forum*- ja *Mennyt*-materiaaleista, ja niiden pohjalta oli mahdollista todeta, että erilaisten tehtävätyyppien yhdistelyä tapahtui aineistossa suhteellisen paljon, ja tehtävät olivat enimmäkseen monipuolisia. Opettajan materiaalien osalta oppimateriaalien välillä oli jälleen hajontaa, mutta *Forum* ja *Mennyt* tarjosivat opettajille enemmän ja laajemmin erilaisia tapoja opettaa Suomen suhteesta maailmanhistoriaan.

7 POHDINTA

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten alakoulun historian oppimateriaalit liittyvät Suomen historian osaksi maailmanhistoriaa. Tutkimuksessa käytettiin kolmen eri kustantajan oppimateriaaleja, joista historian opiskelu alakoulussa aloitetaan. *Forum*in ja *Ritarin* osalta kyseessä olivat viidennen luokan oppimateriaalit, *Mennyt*-materiaalista käytettiin sekä neljännen että viidennen luokan materiaaleja, jotta tutkimukseen saatiin kaikista samat historialliset aikakaudet. On huomioitava, että yksi tutkimuksessa ollut oppimateriaali on suunniteltu vanhan Opetussuunnitelman mukaan, ja toinen ilmestyi käytössä olevan Opetussuunnitelman kanssa lähes samaan aikaan, jolloin niiltä ei sinällään voida edes olettaa samaa painotusta kuin nykyisen Opetussuunnitelman oppimateriaaleilta. Tästä huolimatta oli ilo huomata, että näissäkin oppimateriaaleissa Suomen historiaa pyrittiin yhdistämään osaksi maailmanhistoriaa.

Luotettavuuden osalta tutkimuksessa on pyritty varmistamaan tutkimuksen ja tulosten objektiivisuus käymällä tutkimusmateriaalia läpi useita kertoja, ja esimerkiksi suorittamalla teemoittelu kahdesti. Siitä huolimatta joitakin asioita on oppimateriaaleista voinut jäädä huomaamatta. Lisäksi teemoittelussa jouduttiin esimerkiksi joidenkin tehtävien kohdalla valikoimaan kahdesta tai useammasta sopivasta temasta edustavin, useamman eri henkilön mielipide olisi voinut vaikuttaa lopulliseen valintaan eri tavalla.

Ennakkoon tiedettiin jo, että laadukas oppimateriaali tukee sekä oppilasta että opettajaa (Mikkilä-Erdmann 2017). Oppimateriaalien laatu on erittäin tärkeä myös historian kaltaisessa oppiaineessa, sillä erityisesti alakoulun puolella opettajien aineenhallinta ei välttämättä ole yhtä hyvää kuin esimerkiksi aineenopettajilla (McKeown & Beck 1994, 2). Tämän tutkimuksen oppimateriaalit loivat tukea oppimiseen ja opettamiseen vaihtelevalla tasolla. Oppimateriaalit pohjasivat visuaalisissa aikajanoissaan aiempaan tietoon vaihtelevasti. Myöskään oppilaan omaan elämään soveltuvia liitoskohtia ei löytynyt, mikä saattaa hankaloittaa aikajanan ymmärtämistä. Oppilaille haastavia liian vuosilukupainotteisia aikajanoja oli oikeastaan vain *Ritarissa*, jonka yksi ainoa Suomea ja maailmanhistoriaa käsitellyt aikajana toimisi luultavasti parhaiten kertauksena opiskellun jakson jälkeen. Yksinkertaisimmat, ja sitä myöten myös vähiten vuosilukuja käyttäneet aikajana löytyivät *Mennyt*-materiaalista. Asianmukaisia liukuvärillä vaihtuvia aikakausia tarjosi sekä *Forum* että *Mennyt*. (Levstik & Barton 1997, 74–75.)

Opiskeltaessa uutta, on tärkeää, että tietoa liitetään aiempaan tietoon, ja törmäytetään arkitiedon kanssa, lisäksi on annettava oppilaille mahdollisuus ymmärtää asiayhteyksiä

itse. Osa oppimateriaalien maininnoista Suomen historiasta suhteessa maailmanhistoriaan pohjasi aiempaan tietoon, ainakin silloin kun se oli mahdollista. (Mikkilä-Erdmann 2017.) Vaikka *Ritarissa* esiintyi Suomen historian yhdistämistä maailmanhistoriaan selvästi vähemmän kuin toisissa oppimateriaaleissa, oli kiintoisaa huomata, että kolme oppimateriaalia olivat yllättävän lähellä toisiaan siinä, monessako kappaleessa aihetta sivuttiin. Lukukirjan kappaleissa oli huomattavissa paikoitellen pelkkää faktojen listaimista, mutta osa maininnoista jätti tilaa myös oppilaan omalle ajattelulle (McKeown & Beck 1994,3).

Mennyt-materiaalin Suomen historian liitokset maailmanhistoriaan herättivät mielenkiinnon siinä, että tapoja oli monia erilaisia, ja ne toistuivat lukukirjassa monesti. Erityisesti karttojen merkitystä eheälle maailmankuvalle on turha aliarvioida, sillä ne säilyvät oppilaan mielessä, ja muistuttavat, että alueet ja tapahtumat ovat rinnakkaisia. Lukukirjassa oli myös jaksojen välillä pituusvertailut, mutta ne säilyivät kautta oppimateriaalin samoina. Karttoja ja pituusvertailuja olisi ehkä ollut mahdollista käyttää tehokkaammin hyväksi, mikäli niillä olisi saatu aikaan vertailevampaa dataa eri aikoina. Tacituksen näkökulman käyttäminen puolestaan saattaa osoittautua yllättävän hedelmälliseksi tavaksi käsitellä Suomen suhdetta maailmanhistoriaan, vaikka vaatiikin varmasti paljon tukea opettajalta. Koska lukukirjan näkökulma on roomalainen, se jättää oppilaalle tilaa pohtia myös omaa näkökulmaansa, ja verrata sitä oppimateriaalin tietoihin.

Oppilaiden tehtäväkirjojen osalta oli erikoista huomata, miten suuri ero oppilaiden tehtävien lukumäärissä oli, erityisesti niiden tehtävien osalta, joiden tarkoituksena oli tukea oppilaita rakentamaan suhdetta Suomen historian ja maailmanhistorian välille. Oppimateriaaleista oli kyllä löydettävissä useita erilaisia tehtävätyyppejä (Ruuska 2014, 21–22), jotka soveltuivat tutkimuskysymykseen, mutta määrällisesti tehtäviä oli silti heikosti. *Forum*in tarjoamissa digitehtävissä ei ollut sellaisia tehtäviä, joita ei olisi voinut löytyä myös muista materiaaleista. Suomen historian ymmärtämisen ollessa suomalaisille tärkeää (Rantala & Ahonen 2015, 66; POPS 2014), erityisesti suhteessa maailmanhistoriaan, oppimateriaaleista löytyvien soveltuvien tehtävien lukumäärä oli hälyttävän heikko. Vain *Mennyt*-materiaalista löytyi merkittävässä määrin tehtäviä, joiden avulla laajempaa historiallista käsitystä voidaan rakentaa.

Opettajan materiaalien osalta tutkimuksessa haluttiin selvittää, miten hyvin ne tukivat opettajan omaa osaamista ja opettamista, jotta hän voi varmistaa oppilaille mahdollisimman laadukkaan historian opetuksen (Hiidenmaa, Löytönen & Ruuska 2017, 10; Tehokas opettaminen 2004, 180–181; McKeown & Beck 1994, 2). Tällaista tukea tarjo-

sivat esimerkiksi keskustelunaiheet ja kuvakysymykset. Opettajille suunnatut materiaalit, joita tässä tutkimuksessa käytettiin, olivat hyvin vaihtelevia tasoltaan. *Forum* tarjoaa opettajalle eniten vaihtelua ja erilaisia näkökulmia opetukseensa, ja riittävästi lisätietoa, jonka perusteella rakentaa laajempaa käsitystä oppisisällöistä. *Ritari* puolestaan jättää opettajan melko yksin, sillä opettajan materiaali ei tarjoa opettajalle Suomen historiasta suhteessa maailmanhistoriaan sellaista tietoa, mitä ei olisi jo lukukirjassa. *Mennyt*-materiaalia käyttäessään opettajan on muistettava historiallinen eläytyminen nykypäivän näkökulman vertailun rinnalle, jotta opettaminen on mahdollisimman monipuolista ja moninäkökulmaista.

Jotta opettaja ei jumitu opettamaan pelkästään lukukirjan ja tehtäväkirjan kautta, opettajan materiaalissa on hyvä olla paljon erilaisia vaihtoehtoja toteuttaa opetusta, ja tähän tarkoitukseen *Forum* ja *Mennyt* ovat hyviä materiaaleja. Vertailussa tutkimuksen muihin oppimateriaaleihin *Ritarin* opettajan materiaalit eivät kuitenkaan tue opettajaa opetuksessa erityisen hyvin, varsinkaan, mikäli opettajalla itselläänkin on haasteita hahmottaa historian kokonaisuuksia ja ilmiöiden yhteneväisyyksiä. Suomen historian suhteessa maailmanhistoriaan *Forum* ja *Mennyt* onnistuvat tukemaan opettajaa ja oppilasta selvästi *Ritaria* enemmän. Toisaalta *Ritari* teki oppimateriaaleista ainoana kiintoisan valinnan siinä, että Suomea käsittelevä oppijakso sijoitettiin oppimateriaaleissa korkeakulttuurien ja antiikin väliin, kun taas sekä *Forum* että *Mennyt* käsitelivät Suomea vasta antiikin jälkeen.

Voidaankin pohtia, sivuutetaanko Suomen historian opiskelu alakoulussa, sillä yleensä se opiskellaan sisältönä vasta aivan kirjan loppupuolella? Sisältönä se toistaa joitakin aiempia asioita, kuten maanviljelyn oppiminen ja pysyvä asutus. Keväällä kouluissa on usein kiirettä, ja joskus joitakin oppikokonaisuuksia joudutaan oppiaineissa jättämään väliin. Tästä syystä Suomen historia voisi olla järkeväkin sijoittaa osaksi maailmanhistoriaa, erityisesti esihistorian osalta. Visuaalisilla aikajanoilla voitaisiin esittää ajoituksen erot. Sinällään *Mennyt* ei tässä ole vertailukelpoinen, sillä jaolla, jossa historiaa alakoulussa opiskeltaisiin neljännellä, viidennellä ja kuudennella, Suomen historia sijoittuisi puoleenväliin viidettä luokkaa. Kaikki alakoulut eivät kuitenkaan käytä historian opiskeluun kolmea vuotta, joten on mahdollista, että oppimateriaaleja käytetään tiiviimmässä tahdissa.

Oppimateriaaleista esille nousivat erityisesti kaksi teemaa, joilla Suomen historiaa pyrittiin yhdistämään osaksi maailmanhistoriaa, ja kumpikin liittyy antiikin aikaan. On selvää, että demokratian ymmärtäminen käsitteenä on tärkeä, ja sitä tuleekin toistaa ja

korostaa oppilaille. Sen selvä erottuminen lukuisten ilmiöiden joukosta niin selvästi oli kuitenkin ehkä hieman yllättävää. Toisaalta demokratian käsite nousee samoihin aikoihin esille esimerkiksi myös yhteiskuntaopissa, jolloin esimerkiksi eheyttäminen oppiaineiden välillä on mahdollista. Lisäksi ilmiön tunnistaminen omassa arjessa opettajan tuella tukee historiallisten ilmiöiden laajempaa ymmärrystä.

Toinen oppimateriaaleissa esille noussut ilmiö, antiikin arkkitehtuuri, näkyy edelleen kaikkialla ympärillämme, mutta sen korostaminen muiden rakennustyylien kustannuksella vaikuttaa oudolta. Ymmärrettävästi antiikki kuitenkin on erittäin suuri aihealue alakoulun historiassa, ja on varmasti siitä syystä tässäkin tutkimuksessa hyvin edustettuna. Samanlaista vertailua voisi kuitenkin tehdä esimerkiksi muinaisen Egyptin elämään. Ilahduttavasti muutama tällainen maininta oppimateriaaleista löytyikin (Ritari: Tehtäväkirja, 25; Mennyt: Opettajan opas I, 22, 36). Muun muassa näistä syistä tuntuu uskomattomalta, että opetusministeri Grahn-Laasonen (Sipilän hallitus 2015–2019) ajoi omalla kaudellaan läpi ehdotusta, jonka mukaan lukiossa ei olisi pakollista opiskella historiaa ollenkaan (Ovaskainen 2016). Historialla itsellään ja sen kautta opituilla taidoilla on tärkeä rooli jokaisen ihmisen elämässä.

7.1 Tulosten hyödynnettävyys

Ensinnäkin tämän tutkimuksen tulosten pohjalta opettajat, jotka haluavat opetuksessaan kiinnittää erityistä huomiota Suomen historian liittämisestä osaksi maailmanhistoriaa, voivat tarkastella eri oppimateriaalien tarjontaa. Koska oppimateriaaleja ei enää tarkisteta, ne eivät välttämättä seuraa Opetussuunnitelmaa erityisen tarkasti. Opettajan asiantuntemuksella ja valinnoilla on todella suuri merkitys oppilaiden oppimisen kannalta. Opettajan tulee tuntea oma opetustapansa hyvin, ja suhteuttaa siihen mitä hän oppimateriaalilta tarvitsee, jotta Opetussuunnitelmaa pystytään toteuttamaan mahdollisimman kattavasti. Jokainen opettaja on erilainen ja opettaa omalla tavallaan.

Toisekseen tämän tutkimuksen tuloksia voidaan käyttää apuna seuraavien oppimateriaalien tekemisessä. Suuressa projektissa voi olla haasteellista kiinnittää huomiota kaikkiin näkökulmiin, joita erityisesti historian kaltaisessa oppiaineessa on monia. Koska opettajat eivät kaikki opeta samalla tavalla, on tärkeää, että oppimateriaalissa erityisesti juuri opettajalle suunnatut materiaalit ovat mahdollisimman monipuoliset, ja tarjoavat erilaisia tapoja toteuttaa opetusta ja käyttää varsinaisia oppimateriaaleja. Vaikka

oppimateriaalien tekemisessä on usein mukana myös opettajia ja muita opetusalan ammattilaisia, parantamisen varaa on yleensä aina joillakin osa-alueilla.

Historian oppimateriaaleja voisi kehittää muun muassa siitä näkökulmasta, miten Suomen historia liitetään osaksi maailmanhistoriaa. Yhtenä ajatuksena olisi, että koska *Mennyt* kykeni kappaleiden karttojen avulla tukemaan oppilaiden maantieteellistä hahmottamista, karttoja voitaisiin käyttää myös osana visuaalisia aikajanoja. Kartta voisi kuvata aihealueena olevaa aluetta, esimerkiksi antiikin Roomaa. Karttaan olisi merkittynä myös Suomi, ja yksinkertaisilla piirroksilla tai sanoilla kuvailtaisiin elämää saman aikakauden Suomessa. Tämä siis tukemassa visuaalista aikajanaa, joka riittävän yksinkertaisesti esittäisi aikakausien muutoksia Suomessa ja muualla.

Myös muihin oppimateriaaleihin olisi mahdollista lisätä yksittäisiä mainintoja, kuvia ja tehtäviä, joilla opettaja ja oppilas voisivat esimerkiksi vertailla elämää Suomessa ja muinaisessa Egyptissä samana aikana. Nykypäivän näkökulman lisäksi tulisi siis korostaa historiallista eläytymistä, joka tukee historiallisten ilmiöiden ymmärtämistä huomattavasti paremmin (Rantala & Ahonen 2015, 183). Vaikka nippelitieto sinällään on mielenkiintoista, se ei tue oppilaan suuremman maailmankuvan ymmärtämistä. Ymmärtääkseen, miten pienet tiedonhippuset liittyvät mihinkään, oppilaalla tulisi ensin olla kattava ja koherentti yleiskuva historiallisista aikakausista ja ilmiöistä.

7.2 Kehitysideat jatkotutkimuksiin

Jatkotutkimuksen kannalta olisi tärkeää tutkia useampia historian oppikirjoja alakoulusta lukion oppikirjoihin asti, jotta saadaan koherentti kuva siitä, miten oppilaiden historiallista maailmankuvaa rakennetaan koko koulupolun aikana. Mukaan voitaisiin vertailun vuoksi ottaa myös useampia oppimateriaaleja erilaisilta tuottajilta, sillä myös elektroniset ilmaismateriaalit ovat nostamassa suosiotaan (Pietiäinen 2014). Suuremman oppimateriaalimäärän lisäksi materiaaleista pitäisi tutkia laajemmin Opetussuunnitelman eri osa-alueita, ja miten hyvin oppimateriaalit niitä toteuttavat.

Tässä tutkimuksessa mukana olleissa oppimateriaaleissa oli paljon lapsiin vetoavia tehtäviä, joissa oppilasta pyydettiin esimerkiksi vertaamaan omaa elämäänsä antiikin Kreikan lasten elämään. Historian oppimateriaaleista olisi siis mahdollista tehdä tutkimusta myös siitä, millä tavoin ne elävöittävät historiaa oppilaille. Historiallinen eläytyminen on tärkeää, eikä sitä tulisi toteuttaa pelkästään nykypäivän näkökulmasta, vaan oppilaita tulisi rohkaista eläytymään mahdollisimman autenttisesti sellaisten ihmisten

elämään, jotka ovat eläneet satoja ja tuhansia vuosia sitten. (Rantala & Ahonen 2015, 183.)

Viimeisenä tärkeänä jatkotutkimusaiheena sekä oppilaan että opettajan työn kannalta olisi kiinnittää enemmän huomiota opettajan materiaaleihin. Jo tämän tutkimuksen kolmen oppimateriaalin opettajalle suunnatuissa materiaaleissa oli suurta eroa siinä, miten paljon ne tarjoavat opettajalle lisää sisältöä lukukirjan ja tehtäväkirjan lisäksi. Vaikka opettajat eivät aina käytäkään oppimateriaaleja orjallisesti, opettajan materiaalien vaikutusta opetusta ohjaavana tekijänä ei saa aliarvioida. Opettajan materiaalien tutkiminen saattaa olla jopa tärkeämpää kuin oppilaalle suunnattujen materiaalien tutkiminen, sillä lähtökohtaisesti opettaja on vastuussa opiskelun ja oppimisen ohjaamisesta, ja mikäli hänen työkalunsa eivät ole laadukkaat, myös opetuksen laatu kärsii. (Mikkilä-Erdmann 2017; Ruuska 2014, 18; Hiidenmaa 2014, 27–29.)

LÄHTEET

- Forum 5 Historia. 2010. Päivärinta, K., Solastie, K. & Turtiainen, S. 2.–14. painos. Helsinki: Otava.
- Forum 5 Historia: Opettajan opas. 2011. Päivärinta, K., Solastie, K. & Turtiainen, S. Helsinki: Otava.
- Forum 5 Historia: Digitehtävät. 2016. Päivärinta, K., Solastie, K. & Turtiainen, S. Helsinki: Otava. Saatavana: www.opepalvelu.otava.fi. [Viitattu 28.10.2020]
- Forum 5 Historia: Digiopetusaineisto. 2016. Päivärinta, K., Turtiainen, S., & Solastie, K. Helsinki: Otava. Saatavana: www.opepalvelu.otava.fi. [Viitattu 31.10.2020]
- Grever, M. & Van der Vlies, T. 2017. Why national narratives are perpetuated: A literature review on new insights from history textbook research. *Julkaisussa London review of education*, Vol. 15 (2), 286–301.
- Halinen, I., Hotulainen, R., Kauppinen, E., Nilivaara, P., Raami, A. & Vainikainen, M.-P. 2016. *Ajattelun taidot ja oppiminen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hiidenmaa, P. 2014. Oppikirjojen tutkimus. Teoksessa H. Ruuska, M. Löytönen & A. Rutanen (toim.) *Laatua! Oppimateriaalit muuttuvassa tietoympäristössä*. Helsinki: Suomen tietokirjailijat ry, 27–39.
- Hiidenmaa, P., Löytönen, M. & Ruuska, H. 2017. Suomalaisen oppikirjallisuuden pitkät perinteet. Teoksessa P. Hiidenmaa, M. Löytönen, H. Ruuska & M. Aksela (toim.) *Oppikirja Suomea rakentamassa*. Helsinki: Suomen tietokirjailijat ry, 7–16.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Kirjayhtymä. 332–333, 355–357.
- Husbands, C., Kitson, A. & Pendry, A. 2003. *Understanding History Teaching*. Maidenhead: Open University Press.
- Immonen, K. 1982. *Teoreettisin on käytännöllisintä*. Teoksessa K. Immonen (toim.) *Historia, koulu ja kasvat*. Turku: Turun yliopiston historian laitos.
- Karvonen, U., Tainio, L. & Routarinne, S. 2017. Oppia kirjoista. Systemaattinen kat-
saus suomalaisten perusopetuksen oppimateriaalien tutkimukseen. *Julkaisussa Kasvatus & Aika* 11(4) 2017, 39–57.
- Levstik, L. & Barton, K. 1997. *Doing History – Investigating With Children in Elementary School and Middle Schools*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Levstik, L. & Barton, K. 2008. *Researching History Education – Theory, Method and Context*. New York, New York: Routledge.
- LOPS 2015. *Lukion opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus.

McKeown, M. G. & Beck, I. L. 1994. Making Sense of Accounts of History: Why Young Students Don't and How They Might. Teoksessa G. Leinhardt, I. L. Beck & C. Stinton (toim.) Teaching and Learning in History. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1–26.

Mennyt I–III. 2017. Rantala, J., Palmqvist, R. & van den Berg, M. Helsinki: Edukustannus.

Mennyt: Opettajan opas I. 2016. Rantala, J., Palmqvist, R. & van den Berg, M. Helsinki: Edukustannus.

Mennyt: Opettajan opas II. 2016. Rantala, J., Palmqvist, R. & van den Berg, M. Helsinki: Edukustannus.

Mennyt: Taitojen vihko I. 2018. Rantala, J., Palmqvist, R. & van den Berg, M. 2. painos. Helsinki: Edukustannus.

Mennyt: Taitojen vihko II. 2017. Rantala, J., Palmqvist, R. & van den Berg, M. 2. painos. Helsinki: Edukustannus.

Mikkilä-Erdmann, M. 2017. Digitaalisen oppimateriaalin mahdollisuudet. Teoksessa H. Savolainen, R. Vilkkonen & L. Vähäkylä (toim.) Oppimisen tulevaisuus. Helsinki: Gaudemus, 9 sivua.

Ovaskainen, T. 2016. Opetusministerin veivaus repii lukioita ja opettajakuntaa – ”Hän voi yksin sanoa, että minä teen kuitenkin näin”.

Luettavissa osoitteessa: <https://www.uusisuomi.fi/kotimaa/185775-opetusministerin-veivaus-repii-opettajakuntaa-han-voi-yksin-sanoa-etta-mina-teen> [Viitattu 26.3.2019]

Pietiäinen, J.-P. 2014. Ahneita kustantajia vai laadun tekijöitä? Teoksessa H. Ruuska, M. Löytönen & A. Rutanen (toim.) Laatu! Oppimateriaalit muuttuvassa tietoympäristössä. Helsinki: Suomen tietokirjailijat ry, 57–65.

POPS 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.

POPS 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.

Rantala, J. & Ahonen, S. 2015. Ajan merkit: Historian käyttö ja opetus. Helsinki: Gaudemus.

Ritari 5. 2019. Bruun, J., Kokkonen, O., Komulainen, M., Lassi, P. & Sainio, A. 1.–7. painos. Helsinki: Sanoma Pro.

Ritari 5: Opettajan materiaali. 2016. Bruun, J., Kokkonen, O., Komulainen, M. & Lassi, P. 1.–2. painos. Helsinki: Sanoma Pro.

Ritari 5: Opettajan materiaali. 2018. Bruun, J., Kokkonen, O., Komulainen, M. & Lassi, P. 4., uudistettu painos. Helsinki: Sanoma Pro.

Ritari 5: Tehtäväkirja. 2020. Bruun, J., Kokkonen, O. & Komulainen, M. 1.–8. painos. Helsinki: Sanoma Pro.

Ruuska, H. 2014. Mitä oppikirjailija osaa? Teoksessa H. Ruuska, M. Löytönen & A. Rutanen (toim.) *Laatua! Oppimateriaalit muuttuvassa tietoympäristössä*. Helsinki: Suomen tietokirjailijat ry, 17–25.

Simola, M. 2014. Sano se selkokielellä. Teoksessa H. Ruuska, M. Löytönen & A. Rutanen (toim.) *Laatua! Oppimateriaalit muuttuvassa tietoympäristössä*. Helsinki: Suomen tietokirjailijat ry, 161–175.

Sulkunen, S. 2019. Heikosti lukevat suomalaislapset ja nuoret. Mitä heistä tiedetään kansainvälisten arviointitutkimusten perusteella? Teoksessa M. Takala & L. Kairaluoma (toim.) *Lukivaikeudesta lukitukseen*. Helsinki: Gaudeamus.

Tehokas opettaminen: esimerkkejä historian, matematiikan ja luonnontieteiden tunneilta. 2004. Teoksessa J. Bransford, A. Brown, R. Cooking, M. Donovan & J. Pellegrino (toim.) *Miten opimme – Aivot, mieli, kokemus ja koulu*. 1. painos. Suomentanut Ari Penttilä. Helsinki: WSOY, 176–210.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.

Virta, A. 2016. Whose history should be dealt with in a pluricultural context – immigrant adolescents' approach. Julkaisussa *Intercultural Education*, Vol. 27 (4), 377–387.

Willamo, R., Helenius, L., Holmström, C., Haapanen, L., Sandström, V., Huotari, E., Kaarre, K., Värre, U., Nuotiomäki, A., Happonen, J. & Kolehmainen, L. 2018. Learning how to understand complexity and deal with sustainability challenges – a framework for a comprehensive approach and its application in university education. Julkaisussa *Ecological modelling*, Vol. 370, 1–13.

Wilschut, A. 2011. *Images of Time – The Role of a Historical Consciousness of Time in Learning History*. Charlotte, North Carolina: Information Age Publications.