

**MUSEOVIERAILU LAPSEN ESIHISTORIAN OPISKELUN
VÄLINEENÄ**

Case-tutkimus: Nautelankosken museon koululaispäivä kivikaudesta

Museo tarjoaa jotakin muuta kuin pelkän tarinan:

Esineet pitävät sisällään potentiaalin, mikä ulottuu kauemmas kun tarinat itse.

Esineet ovat mielikuvituksen kaivo,

johon lapset voivat kastautua ja tulla tarinantekijöiksi itse.

Frances Sword

TÄHTIKARI T.

Pro Gradu-tutkielma

Turun opettajankoulutuslaitos

Turun yliopisto

syyskuu 2009

TURUN YLIOPISTO
Turun opettajankoulutuslaitos

TÄHTIKARI TIINA Museovierailu lapsen esihistorian opiskelun välineenä;
Case-tutkimus: Nautelankosken museon koululaispäivä
kivikaudesta

Pro Gradu-tutkielma, 63 s., 4 liites.
Kasvatustiede
Syyskuu 2009

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää Nautelankosken museon koululaispäivätoiminnan osallisuutta viidesluokkalaisten lasten esihistorian opiskelussa. Näkökulmina tutkimukselle ovat historian oppiminen kokemuksen ja elämyksen kautta, historiallinen esine osana oppimista sekä historiaan eläytyminen museovierailun avulla.

Tutkimus toteutettiin maaliskuussa 2009 ja se suoritettiin kyselylomakkeen avulla. Lomakkeen kysymykset perustuivat Nautelankosken museossa pidettyyn koululaispäivään, johon oppilaat olivat osallistuneet maaliskuun 2009 aikana. Lomake sisälsi sekä strukturoituja että avoimia kysymyksiä. Lisäksi oppilasta pyydettiin kirjoittamaan lyhyt kivikausiaiheinen kertomus, jossa oppilas sai käyttää apunaan museosta otettuja valokuvia.

Tutkimus osoittaa Nautelankosken museon koululaispäivätoiminnan lisäävän oppilaan ymmärrystä museon funktiosta ja toimintaperiaatteista. Näiden kautta oppilaalle myös selventyvät esihistoriallisen tiedon keräämisperiaatteet, jotka poikkeavat historiallisen tiedon keräämisestä. Oppilas kykenee palauttamaan mieliin kivikaudelle tyypillisiä piirteitä, jotka saattavat olla muistissa jo koulussa käsitellyn esihistoriaoppijakson ajoilta. Tulosten mukaan kaksi kolmasosaa oppilaista kykenee kirjoittamaan kivikausiaiheisen kertomuksen, jonka kirjoittaminen vaatii oppilaalta ilmiön ymmärtämistä ja kivikautisen ihmisen asemaan eläytymistä.

Tutkimus toimii ajatustenherättäjänä opettajille ja museon työntekijöille lasten museovierailun suunnittelusta, rakenteesta ja tarkoituksesta. Tulosten soveltaminen laajempaan viitekehykseen sellaisenaan ei ole tarkoituksenmukaista, mutta tulokset antavat osviittaa siitä, mitä ylipäätään lasten museovierailu on ja voisi olla.

Asiasanoja: elämys, esihistoria, kivikausi, historiallinen ajattelu, kokemus, museopedagogiikka ja museovierailu.

SISÄLLYS

| | |
|---|-----------|
| 1. JOHDANTO | 4 |
| 2. NAUTELANKOSKEN MUSEO | 7 |
| 2.1. Nautelankosken museon koululaispäivä perusopetuksen viidennelle vuosiluokalle..... | 8 |
| 2.2. Paikallishistoria koulun historianopetuksessa..... | 9 |
| 3. HISTORIAA OPPIMASSA | 12 |
| 3.1. Historian oppiminen sosiokulttuurisena malliesimerkkinä..... | 13 |
| 3.2. Historiatietoisuus ja historiallinen ajattelu..... | 14 |
| 3.3. Historiallisen ajattelun kehittyminen | 16 |
| 3.4. Historiaan eläytyminen | 18 |
| 4. MUSEOSSA OPITTUA | 21 |
| 4.1. Esine oppimisen välineenä..... | 21 |
| 4.2. Esineestä tarinaksi..... | 23 |
| 4.3. Museo tiedon muokkaajana | 23 |
| 4.4. Museovierailu kokemuksena | 24 |
| 5. TUTKIMUSONGELMAT | 28 |
| 6. TUTKIMUKSEN TOTEUTUS | 30 |
| 6.1. Tutkimusjoukko ja aineiston keräys | 30 |
| 6.2. Aineiston käsittely | 30 |
| 7. TULOKSET | 33 |
| 7.1. Museovierailu kokemuksena | 34 |
| 7.1.1. Oppilaan oma kokemus lisääntyvän tiedon määrästä..... | 34 |
| 7.1.2. Oppilaan käsitykset kulttuuriperinnöllisen tiedon keräämisestä, säilyttämisestä ja välittämisestä..... | 35 |
| 7.1.3. Oppilaan kokemukset Kivikausinäyttelyn mielekkyydestä..... | 40 |
| 7.2. Oppilaan käsitys pienoismallista eri aikakausia kuvaavana työnä | 48 |
| 7.3. Oppilaan kyky kirjoittaa kertomus kivikaudesta | 50 |
| 7.3.1. Kuvaus kivikaudesta..... | 51 |
| 7.3.2. Kertomus kivikaudesta | 53 |
| 8. POHDINTA | 58 |
| 8.1. Tulosten pohdinta ja luotettavuus | 59 |
| 8.2. Jatkotutkimusmahdollisuuksia..... | 60 |
| 9. LÄHTEET JA KIRJALLISUUS | 61 |

1. JOHDANTO

”--koulun historianopetuksen ja yhteisön historiakulttuurin välille on syytä rakentaa silta. Se on koulun historianopetuksen tehtävä.” (Ahonen 2002, 66). Ahonen kirjoittaa historiakulttuurin merkityksestä ja muodoista koulun historian opetuksessa. Akateemisen tiedon rinnalla tulee opetuksessa käsitellä ympäristön historiakulttuuria ja auttaa oppijaa rakentamaan yhteys näiden välille. Kulttuurituotteet kuuluvat näin oleelliseksi osaksi luokassa tapahtuvan historiallisen tiedon prosessointia. Historiakulttuurin tuominen luokahuoneeseen yhdistää oppijan elämismaailman kouluopetukseen. Elämismaailmasta tulee opiskelun aineistoa ja opetuksesta elämismaailman valintojen älyllinen tuki. (Ahonen 2002, 87.)

Varsinaissuomalaisessa Liedon kunnassa koulun ja historiakulttuurin välillä on ollut silta jo pitkään. Nautelankosken museon koululaispäivätoiminta on pyörinyt ”omalla painollaan” jo vuosia. Oppilaille ja opettajille tuttu oman kunnan museo toimii osana lukuvuoden arkirutiineja ilman, että kukaan niitä sen kummemmin ihmettelee. Oppilaat vierailevat kouluajalla museossa vähintään kolme kertaa perusopetuksen vuosiluokilla 1-6. Nautelankosken museo toimii koululaispäivätoiminnallaan historiakulttuurin välittäjänä oppilaille niin kotiseudun-, ympäristön- kuin esihistoriainkin saroilla.

On aika pohtia tuon toiminnan merkityksellisyyttä lietolaisten koululaisten historian opiskelussa. Tämä tutkimus käsittelee perusopetuksen viidennelle vuosiluokalle suunnattua Kivikausipäivää Lauri Nautelan museon perusnäyttelyssä ”Kivikauden pyyntimiehen jäljillä”. Koululaispäivätoiminnan tavoitteena on koulussa tapahtuvan teoriaopetuksen elävöittäminen ja ymmärryksen syventäminen käytännön esimerkkien ja toiminnan avulla asiaan kuuluvassa ympäristössä. (L. Viskari, henkilökohtainen tiedonanto syyskuu 2008.)

Pelkän luokkahuonetyöskentelyn avulla historian opetuksen, kuten kovin monen muunkin oppiaineen, opetussuunnitelman toteuttaminen on opettajalle todella haasteellista. Perusteissa korostettu historian toiminnallisuus tekee pelkästään luokkaopetuksena toteutetusta opiskelusta osittain jopa opetussuunnitelman vastaisen opetuskokonaisuuden (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 222-223). Oppilaille tulisi luoda mahdollisuus kohdata ympäristön historiakulttuuria ja oppia

rakentamaan yhteys sen ja luokkahuoneessa käsitellyn akateemisen tiedon välille (Ahonen 2002, 87).

Historiakulttuurin kohtaamisen muotoja ja mahdollisuuksia on opettajalla lukemattomia, sillä historiakulttuuri on areena, jolla historiaa käytetään. Käytännössä se tarkoittaa kaikkia yhteiskunnan kanavia, joilla tietoa menneestä voidaan tuottaa, välittää, käyttää ja kokea. Historiakulttuuri on se osa kulttuuria, jossa ihmiset kohtaavat menneisyyttä ja pyrkivät käyttämään sitä. (Hentilä 2001, 32.) Karlssonin määritelmän mukaan historiakulttuuriksi voidaan kutsua sitä viestinnän verkostoa, joka historian ympärille rakentuu. Tuo verkosto koostuu perinteisistä tiedon välittämisen kanavista kuten koulutuksesta ja joukkoviestinnästä sekä uusista viihdealan ja tietotekniikan viestintämahdollisuuksista. Karlsson linkittää historiakulttuurin myös vahvasti osaksi historiadiidaktiikan tutkimusaluetta. (Karlsson 2004, 34.)

Miksi sitten kaikista historiakulttuurin kohtaamisen muodoista juuri museolla olisi erityistä annettavaa perusopetuksen viidennen vuosiluokan oppilaille historian opiskelussa? Museo toimii yhteisömmme historiavarastona kätkien sisäänsä historiallisen esineistön ja sitä koskevan tieteellisen tiedon. Museon menetit ja esineiden liittämisen kontekstiinsa tieteellisen tiedon yhteyteen kokoavat museon säilömän ”irtaimen” ehjäksi kokonaisuudeksi ja elämykseksi, jotka välittävät historiakulttuuria katsojalleen. Museo on siis helppo tapa kohdata historiaa ilman ennakkotietoja tai kovin kriittistä suhtautumista, sillä museo suhtautuu keräämäänsä historialliseen tietoon ja esineistöön kriittisesti ja sen säilyttämää tietoa voidaan useimmiten pitää tieteellisesti pätevänä. On kuitenkin muistettava, että museon antama elämys on aina rakennettu tietystä näkökulmasta ja väkisin sen välittämä historiakulttuuri on tavalla tai toisella rajautunut. Autenttisia, akateemisen tutkimuksen ulkopuolella olevia historiakulttuurin välittäjäkanavia ovat esimerkiksi suullinen perinnetieto tai ympäristömmme havainnointi vaikkapa rakennusarkkitehtuurin näkökulmasta. (ks. Kallio 2004.)

Valittaessa välittäjäkanavaa peruskoulun viidesluokkalaiselle, historian opintonsa aloittavalle lapselle, museo on turvallinen valinta. Oppilas ei välttämättä tarvitse ennakkotietoja aiheesta tulkitakseen ilmiöitä eikä hänen tarvitse suhtautua erityisen kriittisesti kuulemaansa ja näkemäänsä. Oppilas pääsee tutustumaan menneisyyttä koskevan tiedon konkreettiseen varastoon ja saa samalla esimerkkejä museon tiedon keräämisen perusteista, tietolähteisiin suhtautumisesta sekä tutkimusten ja tulkintojen

tekemisestä. Museolla oppimisympäristönä on siis välineet historian oppimisen tukemiseen opetussuunnitelman sisältöjen edellyttämällä tavalla. Tutkimukseni tehtäväksi jää arvioida, miten Nautelankosken museon keinot riittävät tämän oppimisympäristön hyödyntämiseen.

2. NAUTELANKOSKEN MUSEO

Varsinais-Suomessa Liedon kunnassa sijaitseva Nautelankosken museo on Nautelankoski-säätiön ylläpitämä museo-, luonto- ja muinaismuistoalue. Museon historia juontaa juurensa jo 1950-luvulta ja itse Nautelankoski-säätiö on perustettu vuonna 1996. Alueella olevista rakennuksista kolme on tällä hetkellä museokäytössä. Myllyn ja kotiseutumuseon lisäksi päärakennuksessa, Lauri Nautelan museossa, voi tutustua erilaisiin kulttuurihistoriallisiin näyttelyihin, joista perusnäyttelynä museossa toimii tutkimukseni aiheena oleva Kivikauden pyyntimiehen jäljillä -näyttely. Museoalueella on lisäksi Kukkarkosken kivikautinen asuinpaikka ja kalmisto sekä jokilaakson luontopolku. (Nautelankoski-säätiö 2009.)

Nautelankosken museo on tarjonnut Liedon kunnan koululaisille koululaispäivätoimintaa jo 16 vuoden ajan. Koululaispäivätoiminnasta on tullut osa Liedon koulujen hiljaista opetussuunnitelmaa, jota museovierailujen osalta toteutetaan perusopetuksen vuosiluokilla 2, 3, ja 5. Toisella luokalla oppilaat tutustuvat kotiseutuoppiin vierailamalla kotiseutumuseossa ja vesivoimalla toimivassa myllyssä. Kolmannella luokalla oppilaat kiertävät luontopolulla ja tutustuvat jokilaakson kasvillisuuteen rauhoitetulla luonnonsuojelualueella. Aloittaessaan historian opiskelun viidennellä luokalla oppilaat tutustuvat Kivikauden pyyntimiehen jäljillä -näyttelyyn ja eläytyvät kivikauden ihmisen maailmaan muinaistekniikoiden avulla. (L. Viskari, henkilökohtainen tiedonanto syyskuu 2008.)

Lauri Nautelan museon perusnäyttely koostuu neljästä osiosta. Näyttelyn ”päätähtenä” on pienoismalli ”Kukkarkosken kivikautinen asuinpaikka” muinaismuistoalueen kivikautiselta asuin- ja kalmistopaikalta. Pienoismalliin on rekonstruoitu 1970-luvulla tehtyjen arkeologisten kaivausten perusteella kivikautinen asuinpaikka silloisen meren rannalle. Pienoismalli on jaettu kahteen osaan ”köysirajalla”, jonka toisella puolella on kuvattu arkeologiset kaivaukset samaisesta paikasta. Arkeologisten kaivausten havainnollistaminen auttaa vierailijaa ymmärtämään, miten tietoa esihistorialliselta ajalta saadaan. Toisena osiona näyttelyssä toimivat vitriinit, joihin on kerätty keskeisimmät esineet Liedon esihistorialliselta ajalta. Esineistä osa on löytynyt Kukkarkosken kaivausten yhteydessä ja osa on jäljennöksiä, jotka täydentävät artefaktien kertomaa tarinaa menneisyydestä. Kolmantena kokonaisuutena näyttelyssä on Koskettava Kukkarkoski -näyttely, jossa museon yleisistä toimintatavoista poiketen

esillä oleviin esineisiin saa koskea ja niitä lähemmin tarkastella. Esillä on sekä aitoja että jäljennettyjä esineitä kivikaudelta, kuten työvälineitä, koruja sekä käyttöesineitä. Viimeiseksi näyttelyssä voi seurata rannansiirtymäkarttoja ajalta 5500 eKr. aina nykyaikaan asti. Karttoihin on merkitty muun muassa Liedon kirkon ja Turun Tuomiokirkon nykyiset sijainnit helpottamaan rannan siirtymisen seurantaa eri aikoina.

2.1. Nautelankosken museon koululaispäivä perusopetuksen viidennelle vuosiluokalle

Nautelankosken museon järjestämä koululaispäivä viidesluokkalaisille keskittyy esihistoriaan ja siinä tarkemmin kivikauteen. Kivikausi on ajanjakso, joka alkaa ensimmäisen ihmislajin synnystä yli 2 miljoonaa vuotta sitten. Suurin osa ihmistoiminnan merkeistä on kuitenkin vasta viimeisen 10 000 vuoden ajalta. Kivikauden Suomessa ihmiset asuivat yleensä lähellä meren tai järven rantaa. Vainajat haudattiin asuinpaikan lähelle hautakuoppiin, joihin siroteltiin punamultaa. Tärkeimmät elinkeinot olivat kalastus, metsästys ja keräily. Työkaluja valmistettiin ainakin kivistä, luusta ja puusta sekä astioita savesta. (Hietala 2008, 4.)

Koululaispäivä koostuu kahdesta osasta, museon kivikaudesta kertovaan perusnäyttelyyn tutustumisesta ja muinaistekniikkaharjoituksesta. Vuoden 2009 keväällä museon henkilökunta oli valinnut muinaistekniikaksi savityöt ja kampakeraamisen työmenetelmän harjoittelun. Lisäksi vierailun päätteeksi oppilaat saivat Liedon esihistoriasta kertovan oppimateriaalin, jonka avulla he voivat myöhemmin syventää oppimaansa kivikaudesta ja esihistoriasta yleensä.

Vierailun aluksi oppilaat kokoontuvat museossa olevan Kukkarkosken kivikautinen asuinpaikka -pienoismallin äärelle, jota tässä tutkimuksessa kutsun jatkossa pienoismalliksi. Museon henkilökunnan johdolla oppilaat saavat tutustua pienoismallin yksityiskohtiin saaden samalla kokonaiskuvan elämästä kivikaudella. Pienoismallissa on kuvattu kivikautista asutusta, arkisten askareiden ja työn tekemistä, saalistamista sekä työkalujen ja astioiden valmistamista. Pienoismallin ihmiset toimivat kivikaudelle tyypillisessä elinympäristössä, rannalla metsän läheisyydessä. Yhteisön hautausmaa on sijoitettu aivan asuinpaikan läheisyyteen.

Pienoismalli on jaettu kahteen osaan köysirajalla, jonka toisella puolella on tuo äsken kuvailtu kivikautinen maisema. Toinen puoli pienoismallista kuvaa Liedon

Kukkarkoskelle 1970-luvulla tehtyjä arkeologisia kaivauksia, joista käy ilmi seikkaperäisesti arkeologin työ ja arkeologian keinot löytää tietoa menneisyydestä, esihistorialliselta ajalta. Pienoismallin avulla oppilaalle hahmottuu kokonaiskuva kivikauden elämästä, arkeologiasta sekä kivikautisista esineistä niiden oikeassa käyttöympäristössä.

Pienoismallin jälkeen oppilaat saavat tarkastella vitriineissä esillä olevia kivikautisia aitoja esineitä sekä niistä tehtyjä jäljennöksiä. Oppilaiden kanssa herätellään keskustelua siitä, miten erottaa aidon historiallisen esineen jäljennöksestä. Lisäksi oppilaat saavat tutustua Koskettava Kukkarkoski -näyttelyyn, jossa kivikautisia käyttötavaroita on mahdollista koskettaa. Museossa on esillä myös rannansiirtymäkarttoja, joista näkyy Liedon siirtyminen meren pinnan yläpuolelle esihistorian aikana.

Tutkimusajankohtana keväällä 2009 museovierailun toisessa osassa oppilaat tutustuvat muinaistekniikkaan muotoilemalla ja koristelemalla saviastioita. Mallia oppilaat saavat ottaa vitriineissä olevista aidoista kampakeraamisten saviastioiden palasista sekä museon henkilökunnan valmistamista mallikappaleista. Koristelussa oppilaat käyttivät kivikautista työvälinettä jäljittelevää ”kampaa”, jolloin koristelu muistuttaa kampakeraamisen kauden astioiden koristelua. Savitöiden yhteydessä herätellään keskustelua kampakeramiikka-termin alkuperästä sekä esihistoriallisten astioiden muodon, esimerkiksi pyöreäpohjaisuuden syistä.

Koululaispäivätoiminta on täysin museon henkilökunnan suunnittelemaa ja toteuttamaa. He ovat myös valmistaneet oppilaille jaettavan oppimateriaalin. Käyntiä seuraamalla opettajalla on ensiluokkainen mahdollisuus saada esihistoriasta virikkeitä ja asiantuntijatietoa, jonka pohjalta museossa opittua voidaan koululuokassa laajentaa ja syventää.

2.2. Paikallishistoria koulun historianopetuksessa

Kulttuuriperinnöllä ja sen tuntemisella on läheinen yhteys elämän hallintataitojen muodostumiseen. Kulttuuriperintöä tarkasteltaessa voi löytää hyvän elämän mittapuun ja eväät sen saavuttamiselle. Historia oppiaineena välittää kulttuuriperintöä koulussa ja näin ollen kantaa mukanaan tehtävänsä muita oppiaineita yhteen sitovana linkkinä. Tämä kehittää oppilaan suhteellisuudentajua, kriittisyyttä sekä taitoa analysoida. Näin

historia toteuttaa ihmisyyden perustarvetta sitoa itsensä historiallisiin tapahtumaprosesseihin ja näiden prosessien tuottamaan aineelliseen kulttuuriin. Yhtenä historian opetuksen kasvatuksellisenä päämääränä voidaan siis nähdä ihmisen kasvattaminen kiintymään omaan paikalliseen ympäristöönsä. Tässä konkreettisena välineenä toimii oppilaan tutustuttaminen paikallishistoriaan ja historiallisten näkökulmien laajentaminen sen avulla. (Nikander, Leskinen & Jukka 2001, 57-59.)

Paikallishistoria on mikrohistoriallisen tarkastelunäkökulman keskeisin sovellus. Tutun lähiympäristön tarkastelu ja siitä saatavat havainnolliset esimerkit auttavat oppilasta ymmärtämään historiallista muutosta ja helpottavat aikaperspektiivin tajuamista. Makrohistoriallisella tasolla tarkastellut ilmiöt jäävät usein käsitteellisiksi ja epäselviksi, joten paikallishistorian tarjoamat konkreettiset esimerkit tuovat ilmiöitä ymmärrettävämpään muotoon. (Oksanen 1982, Sahaman 1992, 211 mukaan.) Historian ymmärtämisen kannalta on ensiarvoisen tärkeää, että oppilas huomaa mikro- ja makrohistorioiden välillä olevan kaksisuuntaisen yhteyden. Suuret maailmantapahtumat heijastuvat yksilöiden ja yhteisöjen elämään ja toisaalta tulkinnat sosiaalishistoriallisista ilmiöistä rakennetaan usein paikallisista esimerkkitapauksista hyvinkin laaja-alaisesti yleistäen. Paikallishistoriaa opiskeltaessa oppilaan oleellisin oivallus voikin olla havainto siitä, että menneisyyden ihmiset ovat olleet aivan tavallisia ihmisiä. Oppilaan historiatietoisuus kehittyy paikallishistoriaa tutkittaessa kahdella hyvin merkittäväällä tavalla. Ensinnäkin oppilas huomaa, että historialliset tapaukset ovat todellisuutta, mikä on vaikuttanut aikalaisten elämäntapaan. Toiseksi paikallishistoria osoittaa, että tilastojen ja yleistysten lähtökohtana ovat aina yksilö- ja perhetason elämänilmiöt. (Sahama 1992, 220; Castren 1982, 64-65.)

Historian sitominen todellisuuteen ja ylipäättään historia-käsitteen ymmärtäminen on helpointa aloittaa mikrohistorian avulla. Oppilaan ensimmäinen tavoite on ymmärtää, että tapahtumat ovat totta, vaikka hän ei itse niitä ole kokenutkaan. Paikallishistorian opiskelu voidaan siis aloittaa opiskelemalla omaa ja perheensä historiaa. Tämä on luontevin tapa oppilaalle siirtyä omien kokemusten ulkopuolelle. Vertailemalla perheenjäsenten kertomia tarinoita ja niiden eroavaisuuksia tai ikätovereiden ”historioita” suhteessa omaan historiaansa on mahdollista päästä historiallisen tiedon alkulähteille. Historia ei ole koskaan neutraali tai valmis kuva maailmasta vaan historia on aina ”jonkun historiaa”, ja me kaikki liitymme siihen omalla erityisellä historiallamme. (Levstik & Barton 1997, 1-2, 26-35.)

Paikallishistorian oikeutusta osana koulun historianopetusta on perusteltu hyvin monialaisesti. Historian poikkeavuutta muista oppiaineista voidaan pitää yhtenä perusteluna. Oppilaat saattavat olla kovinkin tottuneita puhumaan matematiikasta, kielistä ja luonnontieteestä, mutta historia koetaan kaukaiseksi ja vieraaksi aiheeksi, josta oppilailla ei ole omakohtaisia kokemuksia. Tässä paikallishistoria toimii tärkeänä välittäjäkanavana oppilaan omien elämäkokemusten ja tuntemattoman menneisyyden välillä. (Levstik & Barton 1997, 36-45.) Paikallishistorialle onkin määriteltävissä kolme pääasiallista tehtävää: kasvatuksellinen, psykologinen ja historiallinen. Paikallinen oppiaine mahdollistaa aktiivisen osallistumisen, koska se liittyy läheisesti oppilaan omaan kokemuspäiriin. Opittuaan ymmärtämään elinympäristöään ja toimimaan siinä oppilas kokee kuuluvuuden tunnetta yhteisöön ja sukupolvien ketjuun. Historiallisena tehtävänä paikallishistoria tarjoaa esimerkkejä ja kokemuksia historiallisten tutkimusmetodien käytöstä. (Douch 1972 Sahaman 1992, 204-205 mukaan.)

Toisen määrittelyn mukaan paikallishistorian tehtävänä on vahvistaa kotiseutuidentiteettiä ja kehittää oppilaiden historiatietoisuutta. Kotiseutuidentiteetin vahvistaminen tähtää oppilaissa herätettävään sosiaaliseen vastuuseen sekä lähiympäristöön ja -yhteisöön orientoitumiseen. Oppilaiden historiatietoisuus taasen kehittyy opetuksen konkretisoinnin myötä paikallishistorian avulla. Opetussuunnitelmassa olevien aihekokonaisuuksien esimerkit haetaan lähiympäristöstä, jolloin vaikeasta menneisyyden käsittelystä tulee totta tarunhoitoisten suurten kertomusten rinnalle. Paikallishistoria pakottaa tutkijansa tarkastelemaan yleisen kehityksen vaikutuksia yksilöihin ja pienyhteisöihin ja valaisee ihmisen arkielämää eri aikoina. (Sahama 1992, 205-206.)

3. HISTORIAA OPPIMASSA

Historian opetuksen tarkoituksesta ja oppisisällöstä on mahdollista käydä ikuista keskustelua. Siitä, mitä oppisisältöjä ja minkä laajuisina ne tulisi historiassa opettaa, ei ole olemassa yksimielistä kannanottoa. Tästä syystä historian opetus ei voi koskaan olla täysin objektiivista tai neutraalia. Opettajan omat arvopainotukset ja näkemykset historian opetuksen tärkeimmistä tehtävistä heijastuvat opetukseen ja sen sisältöön. Historianopettajilla teetetyt tutkimuksen haastatteluissa kävi ilmi, että historianopetuksen tärkeimmiksi tavoitteiksi nousevat käsitteellinen ymmärtäminen sekä elämisen ja ydinhistorian taidot. Näistä jälkimmäinen koetaan tosin enemmänkin historioitsijan kuin historian oppijan hallitsemaksi taidoksi. Ydinhistorian taidolla tarkoitetaan kykyä tehdä historiasta oppiaineena itsestään parempaa. Edellisten lisäksi opettajat pitävät tärkeänä historian nautittavuutta sekä saavutettavuutta, jolloin osa oppitavista sisällöistä valitaankin puhtaasti sen mukaan, mitä oppilaat pitävät mielekkäinä. Historian saavutettavuudella tarkoitetaan oppilaan rohkeutta osallistua ja tunnetta siitä, että historian on jotain, jossa itse on osallisena. (Husbands, Kitson & Pendry 2003, 129-131.)

Yleisenä suuntaviittana historian opetuksen tarkoitukselle, tavoitteille ja sisällöille toimii opetussuunnitelma. Viidennen ja kuudennen vuosiluokan historian opetuksen tehtävä on perehdyttää oppilas historiallisen tiedon luonteeseen, sen hankkimiseen ja historian peruskäsitteisiin. Lisäksi oppilas perehtyy omiin juuriinsa sekä eräisiin historian merkittäviin tapahtumiin ja ilmiöihin aina uuden ajan alkuun asti. Sisältöjen opetuksessa korostetaan historian toiminnallisuutta ja oppilaan kykyä eläytyä menneisyyteen. Keskeisenä sisältönä eri historian aikakausien käsittelyn lisäksi mainitaan omat juuret ja historiallinen tieto. Nämä pitävät sisällään oman perheen ja kotiseudun historian sekä muistelujen, kirjoitusten, esineiden, kuvien ja rakennetun ympäristön merkitysten tulkitsemista. Kuudennen vuosiluokan päättyessä hyvänä osaamisena pidetään muun muassa historian ilmiöiden ymmärtämistä ja historiallisen tiedon käyttämistä siten, että oppilas osaa eläytyä menneen ajan ihmisen asemaan ja osaa esittää asiasta kertomuksen joidenkin ilmiöön liittyneiden toimijoiden kannalta. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 222-223.)

Myös historiatietoisuuden syntymistä ja kehittymistä voidaan pitää historianopetuksen päämääränä. Koulu ei kuitenkaan ole ainoa tai vahvinkaan kanava historiatietoisuuden

kehittymiselle. Ihminen tulee tietoiseksi historiastaan ja paikastaan siinä useiden koulun ulkopuolisten kanavien kautta. Tällaisia ovat mm. tiedotusvälineet, kirjallisuus, taide, viihde ja kotiseudun traditiot. Monikanavaisuus johtaa kuitenkin siihen, että kuva menneisyydestä ja nykyisyydestä jää usein hajanaiseksi. Koulun historianopetus tulisikin osata kytkeä tähän ulkopuolelta tulevaan informaatioon. Näin kouluopetus saisi merkityksen ja sitoutuisi nykyhetkeen samalla, kun ilmiöt nivoutuisivat ehyiksi kokonaisuuksiksi oppilaan ajattelussa. (Pilli 1992, 129.)

3.1. Historian oppiminen sosiokulttuurisena malliesimerkinä

Sosiokulttuurinen näkökulma oppimiseen perustuu tarkasteluun siitä, miten erilaisia kulttuurisia toimintoja omaksutaan. Lisäksi näkökulma keskittyy siihen, miten yksilöt kehittyvät kulttuuriin osallistumisen seurauksena ja käyttävät hyväksi kulttuurin tarjoamia välineitä. Oppimisen näkökulmasta tarkastelun alla on siis vuorovaikutuksen kautta oppiminen: Miten yksilön ja yhteisön vuorovaikutus välittää yhteisöllistä tietoa ja mitä siitä opitaan. (Säljö 2001, 9-26.) Historia oppiaineena tukeutuu mitä suurimmassa määrin juuri sosiokulttuuriin ilmiöihin. Historian oppimista voidaan pelkistetysti pitää ympäröivän ja menneen kulttuurin oppimisena sekä sen ymmärtämisenä. Historian tapahtumia tarkasteltaessa oppilas huomaa, miten menneisyyden ihmiset ovat omaksuneet kulttuuriinsa ja ympäristöönsä kuuluneet ajattelun ja käytännöllisten toimenpiteiden suorittamisen keinot. Näin oppilaan kyky ymmärtää nykyistä ympäröivää kulttuuriaan kasvaa. Tie historian oppimiselle on avattu, kun oppilas huomaa, miten itse omassa ajassaanso sosaalistumisen kautta myös sisäistää tuota kulttuuria. Historiahan on aina menneisyyden ymmärtämistä nykyisyyden avulla, sillä ilman nykyisyyttä ei ole historiaa, mitä ymmärtää.

Sosiokulttuurisen näkökulman perusajatuksena on vuorovaikutus. Sosiokulttuuriset keinot sekä luodaan, että välitetään eteenpäin viestinnän avulla. Ihmisen tiedot ja toimintamallit perustuvat yhteiskunnassa aikojen saatossa muotoutuneisiin käytänteisiin, joista yksilö tulee tietoiseksi vuorovaikutuksen avulla. Konkreettisiin välineisiin ja toimintoihin sisältyy aiempien sukupolvien kokemukset ja tiedot, jotka vuorovaikutuksen avulla siirtyvät välineen mukana eteenpäin. Näin historiallinen kehitys on läsnä nykyhetken tapahtumissa ja sosiokulttuurisen oppimismallin ymmärtämisestä tulee historian ja historiallisen kehityksen ymmärtämistä. (Säljö 2001, 9-26.) Historian opetuksen tehtävä onkin saada oppilas ymmärtämään, että historia on

elävä kokonaisuus, jonka pienet tarinat ovat vain osaksi tiedossa, aina vailla loppuratkaisua ja koko ajan muutostilassa (Levstik & Barton 1997, 1-4).

Historian tarkastelu oppiaineena sosiokulttuurisesta näkökulmasta on siis perusteltu. Historia on tulkinnanvarainen palapeli, joka on koottu kulloisenkin katsojan valitsemista palasista. Yksiselitteistä totuutta tapahtumista ja niiden vaikutuksista ei ole olemassa. Opettajan tulee mieltä, miten ohjata oppilaita rakentamaan erilaisia tulkintoja menneisyydestä ja tarkastella niiden eroja sekä yhtäläisyyksiä. Lisäksi opettajan on saatava oppilaat ymmärtämään historiatieteen kertomuksellinen luonne verrattuna luettelomaiseen kronikan laadintaan. Historiaa ymmärretään ja välitetään kertomusten avulla. (Levstik & Barton 1997, 1-8.) Tämä kertomuksellisuus viimeistään sitoo historian siihen sosiaalisen viitekehykseen, josta käsin sitä on tarkasteltava.

3.2. Historiatietoisuus ja historiallinen ajattelu

Historiatietoisuus voidaan määritellä sisäistyneeksi historiakäsitykseksi, joka on kuin mikä tahansa osa ihmisen maailmankuvaa. Historia on tällöin tiedostettuna viitekehyksenä ihmisen maailmankuvassa. Historiakäsitys liittyy maailmankuvan ihmis-, yhteiskunta-, ja kulttuurikuviin koostuen sekä ajallisesta ja spatiaalisesta ulottuvuudesta. Historiakäsitys sisältää siis yksilön ymmärryksen menneisyydestä, nykyisyydestä ja tulevaisuudesta sekä ilmiöiden ymmärtämisen spatiaalisesti niin lähiympäristön kuin yleismaailmallisuudenkin näkökulmista. (Pilli 1992, 128; Takala 1982, 67-69.) Historiatietoisuus on asteikkokäsite, joka kehittyy eri tavalla ja eri muodoissa jokaisella yksilöllä. Tietoisuus on lähtöisin yksilön historiallisesta identiteetistä, joka koostuu eritasoisista kehistä: yksilöllinen identiteetti, kotiseudun historia, kansallinen identiteetti ja globaalinen identiteetti. Historian opetuksella voidaan vaikuttaa historiatietoisuuteen osoittamalla oppilaalle, että hän itse elää keskellä historiaa, ja että tavallisen ihmisen historia liittyy historian suuriin linjoihin. (Pilli 1992, 128-130; Castren 1988 Pillin 1992, 128 mukaan.)

Historiallinen ajattelu, sen syvimmissä muodoissa, ei ole luonnollinen prosessi tai mitään, mikä tulee luonnostaan psykologisen kehityksen myötä. Se on saavutus, toimenpide, joka on vastakkainen sille, miten me yleensä ajattelemme. Tuon käänteisen toimenpiteen, historiallisen ajattelun, saavuttaminen vaatiikin meiltä oman ajattelumme piirteiden tunnistamista; Olemme saaneet käyttämämme ajattelumallit perintönä, jota emme voi kokonaisuudessaan karistaa pois. Toisaalta, jos emme yritä karistaa noita

malleja, olemme tuomittuja jäämään jumiin ajattelumalliin, jossa menneisyys tulkitaan nykyisyydestä eikä toisinpäin. (Wineburg 2001, 3-12.)

Historiallinen ajattelu alkaa silmäilemällä ”historiallista maisemaa”, jonka rajapyykkeinä toimivat lähihistorian tuttuus ja menneisyyden tuntemattomuus. Puhtaan historiallisen ajatuksen saavuttaminen riippuukin kyvystämme navigoida tuossa maisemassa. Ajattelua harjoiteltaessa tuttuus vetoaa enemmän ja tuttujen asioiden avulla voimme linkittää itsemme menneisyyteen ja osaksi sitä. Omat tarinamme menneisyyden tarinoiden seassa antavat mahdollisuuden kuulua johonkin. (Wineburg 2001, 3-12.) Historiallista ajatteluun aloittelevan oppilaan kannalta tärkeintä on kyky nähdä historia ihmisen luomuksena, jonka tulkinta ja rakenne elävät koko ajan sukupolvien myötä. Näiden piirteiden tunnistamista helpottaa tarinamuotoisen historian opiskelu, jolloin oppilas herkemmin huomaa historian inhimilliset piirteet ja mahdollisesti ymmärtää syvällisemmin historian tulkinnallisen ja kokeellisen luonteen. (Levstik & Barton 1997, 91-103.)

Menneisyyden silmäily pelkkänä käyttövalmiina kuvana ja varastona ilman interaktiota vie meidät kuitenkin käsittämään menneisyyden sellaisena, kun se mielestämme oli ennen siihen tutustumistakaan. Päädymme karsimaan pois sellaiset tekijät, jotka ovat ristiriidassa tuon valmiin menneisyyden kuvamme kanssa. Tuntemattomaan tutustuminen voi tarjota eväät hämmästykseen ja yllätykseen. Parhaimmillaan harkitsemme uudestaan olemustamme ihmisenä ja kohtaaminen voi toimia mieltä avartavana elämyksenä. Toisaalta menneisyydestä saattaa tulla irtonainen, ulkoa opeteltava pala tosiasioita, jotka eivät liity käsityksiin itsestä ja historiastaan. (Wineburg 2001, 3-12.) Menneisyyttä kohdatessaan oppilaan tuleekin pitää mielessä aikalaisten tulkintojen sijoittaminen laajempaan viitekehikseensä (Levstik & Barton 1997, 103).

Jos historiallisen ajattelun perustaidoksi osoittautuu tuo navigointi tutun ja tuntemattoman välillä, kysyttäväksi jää, miten ja kenen avulla sitten osaamme navigoida. Miten voisimme jättää sen, mitä ymmärrämme menneisyydestä, avoimeksi vielä tuleville ajatuksille itsestämme? Kaukana oleva menneisyys kiusaa meitä kaukaisuutensa kanssa samalla, kun oman aikamme menneisyys näyttäytyy vain häivyttynä kuvana nykyisyydestä.

3.3. Historiallisen ajattelun kehittyminen

Historianopettajan mieltä askarruttavana kysymyksenä voitaisiin pitää ajatusta siitä, että jos historian opettaminen tähtää kognitiivisiin taitoihin kuten analyysi ja päättely tai käsitteelliseen ymmärtämiseen kuten jatkuvuus ja muutos, niin miten pitkälle lapset voivat näillä tasoilla operoida? Onko historiallisen ajattelun prosessia mahdollista vauhdittaa vai onko kehitys täysin sidoksissa kypsymiseen? Kehityspsykologisia tutkimuksia on 1900-luvun puolivälin jälkeen ilmestynyt tulkinnasta tulkintaan ja väitteitä esitettyyn kysymykseen on puolesta ja vastaan. Tutkimuksista vilsimmät arvioivat lapsen kyvyn ajatella asioita teoreettisella tasolla ilmenevän vasta 16 vuoden iässä ja siitä eteenpäin. (ks. Booth 1983; Booth 1987; Aho 2002.) Tämä, jos mikä, on masentavaa tietoa historianopettajalle puhumattakaan historianopetuksen oikeutuksesta osana perusopetuksen opetussuunnitelmaa. Tuskin lukujärjestyksessä on tilaa historialle, jota operoidaan tarinoiden kertomisen ja vuosilukujen ulkoa opettelemisen tasolla.

Monet historiallisen ajattelun kehittymiseen liittyvät tutkimukset perustuvat Piaget'n kehityspsykologian klassikkoteoriaan ajattelun kehittymisestä (1966). Piaget'n mukaan lapsi muodostaa oppimisprosessissa havaintojensa perusteella jäsenyntyä toiminta- tai tietokokonaisuuksia eli skeemoja. Skeemat kehittyvät akkommodaation ja assimilaation välityksellä. Assimilaatiolla tarkoitetaan tilannetta, jossa vanhaan skeemaan "sulautetaan" uutta informaatiota. Akkommodaatiossa vanha skeema hylätään kokonaan ja korvataan uudella. Näin lapsen älyllinen kehittyminen ja oppiminen tapahtuvat kognitiivisten konfliktien kautta. Kognitiivinen konflikti tarkoittaa tilannetta, jossa lapsi huomaa omien tietorakenteidensa puutteellisuuden tai soveltumattomuuden ja seurauksena on uuden tietorakenteen muodostuminen. Piaget'n teoria korostaa kognitiivisen kehityksen yksilöllisyyttä. Kognitiiviset prosessit ovat yksilön tietorakenteissa tapahtuvia ja ne aktivoituvat käsi kädessä sosiaalisen, henkisen ja fyysisen kehityksen kanssa, eikä lapsi voi käsittää kehitystasoonsa nähden liian monimutkaisia asioita. (Piaget 1977.)

Piaget'n mukaan älyllinen kehitys on siis pitkäaikainen prosessi, joka riippuu vuorovaikutuksesta lapsen ja ympäristön välillä. Prosessi ilmenee selkeillä tunnistettavilla tasoilla, jotka noudattavat tiettyä kaavaa. Tuon kaavan yleispätevyyden soveltaminen esimerkiksi opetussuunnitelmaan on vaarallinen tie, sillä historiallista

tietoa käytettäessä lasten on oletettavasti vaikeampi ajatella hypoteettisesti ja luovasti. Piaget'n jälkeen tutkimukset ovat tuoneet historiallisen ajattelun kentälle runsaasti vaihtoehtoisia ajattelun kehittymistä tarkastelevia selitysmalleja, joiden yhteisenä piirteenä voidaan pitää yleispätevän teorian etsinnästä siirtymistä spesifimpien tarkastelumallien pariin. Kognition yleisen viitekehyksen etsiminen tulisi hylätä ja painopiste siirtää sellaisten kognitiivisten rakenteiden etsimiseen, jotka vastaavat tiettyyn kontekstisidonnaiseen tarpeeseen. Erilaiset materiaalit, ongelmat ja tilanteet vaativat erilaisia taitoja, ja sen sijaan, että etsitään kontekstivapaata, universaalialia rakennetta, meidän pitää vahvistaa spesifiä ajattelua annetun tehtävän kontekstissa. (Booth 1983, 103-106.)

Tarkoituksena ei ole tyrmätä Piaget'n ajattelua kokonaisuudessaan, sillä teoria on auttanut meitä ymmärtämään kielen luonnetta, kehitystä ja lapsen ajattelua yleisellä tasolla. On kuitenkin huomattava, että Piaget'n ajatuksia sovellettaessa yleistä ajattelua kapeampiin uomiin, kuten historiallisen ajattelun kehitykseen, jättää teoria hyvin rajoittuneet käyttö- ja sovellusmahdollisuudet. Lisäksi Piaget'n teoria korostaa ikätasorakenteen ohella hypoteettis-deduktiivista ajattelua, joka riitelee historiallisen tiedon logiikan kanssa. Luonnontieteelle tyypillisen deduktiivisen päättelyn hakeminen historiasta on aivan liian jyrkkä ja rajoittunut kattaakseen koko sarjan selitysten malleja, joita historia sisältää. Niille, jotka ovat yrittäneet asettaa historiaa luonnontieteen uomiin, on tie ollut kivikkoinen (Booth 1983, 103-106.)

Tullessaan ensimmäiselle historian tunnille lapsille on jo syntynyt omat näkemyksensä maailmasta oikein- ja väärinymmärryksineen sekä paljon muita yleistyksiä ihmisten käyttäytymismalleista. Guy Claxton kutsuu tällaisia ajattelumalleja vapaasti suomentaen arkiteorioiksi (minitheories). Arkiteoriat ovat oppilaiden omia keinoja selittää itselleen erilaisia ilmiöitä. Arkiteoriat ovat usein puutteellisia ja ristiriitaisia. Claxton jakaa arkiteoriat kolmeen kategoriaan, joista ensimmäisessä mielikuva ilmiöstä syntyy puhtaasti spontaanin reaktion, ensivaikutelman perusteella. Toisen tason arkiteoriat on johdettu niistä kanavista, joiden kanssa oppilaat ovat vuorovaikutuksessa, kuten media, kirjat ja muu ympäröivä maailma. Kolmantena arkiteoriakategoriana toimii koulussa sisäistetty oppisisältö, joka toimii avaintekijänä oppilaan historiallisen ajattelun kehittymiselle. (Claxton 1990, 64-81.)

Kahden aiemmin opitun arkiteorian sulattaminen koulun oppisisältöjen kanssa ehjäksi kokonaisuudeksi ei välttämättä käy ongelmitta. Arkiteorioiden näkökulmasta oppilaan ajattelu voi kehittyä kolmella tavalla: vanhaa mallia muokkaamalla, kokonaan uuden tarkoitushakuisen mallin luominen tai vanhan mallin uudelleenrakentaminen siinä määrin, kun se on konfliktin ratkeamisen kannalta tarpeellista. Menneisyyden kohtaaminen on kohtaamista tapahtumien, esineiden, lähteiden ja abstraktien ideoiden kanssa. Jossakin kohdassa oppijan on purettava suhde näiden välillä, jotta hän voi omaksua tai uudelleen rakentaa arkiteoriansa tämän kohtaamisen kautta. (Claxton 1990, 64-81.)

Lapsen historiallisen ajattelun, tai ajattelun kehittyminen yleensä, on herättänyt tutkijoissa hämmennystä läpi kehityspsykologian historian. Tutkijoiden into löytää se ikä, jolloin lapsi on kykeneväinen ajattelemaan asioista teoreettisella tasolla, tuntuu joissakin yhteyksissä paisuvan ulos mittakaavastaan. Historiallisen ajattelun poikkeaminen vaikkapa matemaattisesta ajattelusta tuntuu itsestään selvältä, mutta sitä vastoin tuon eron määrittelemisen tuntuu jääneen tutkimuksen ulkopuolelle. Kritisoidessaan Piaget'n ajatuksia Booth tulee samalla kiteyttäneeksi historiallisen ajattelun tutkimisen tarpeet osuvasti: "Voidaan sanoa, että historiallinen tieto ja historiallinen ajattelu vaativat tiettyjä ominaispiirteitä: Ne ovat kiinnostuneet lähdeaineiston ja totuuden luomasta erotuksesta, kapeasta otoksesta tapahtumia, jotka ovat todellisuudessa sattuneet. Tämän tutkiminen sellaisen taustatyön avulla, joka viittaa lasten ajattelun kehittymiseen, kun ollaan tekemisissä luonnontieteellisten ongelmien ja kokonaisen todistusaineiston kanssa, on harhaanjohtavaa tutkimista. Mitä sitten historiallisen ajattelun tutkimiseen tarvitaan, on analyysi lapsen ajattelusta koskien tiettyä tietämyksen muotoa." (Booth 1983, 106-107, [kirjoittajan suomennos].)

3.4. Historiaan eläytyminen

Historian ymmärtämisen ja siihen eläytymisen yhteydessä puhutaan usein historiallisesta empatiasta. Kehittyneimmässä muodossaan historiallisella empatialla tarkoitetaan tapaa suhtautua historiaan koulutetun historioitsijan tavoin tarkastellen ilmiöitä niiden syntytaustaa vasten ja selittämällä ilmiöitä aikakausityypillisiin ajattelutavoin. Historiallista empatiaa pidetään siis varsin kehittyneenä ajattelumallina ja lapselle tyyppillistä eläytymistä ei näin ollen voida täysin pitää historiallisen empatian muotona. Historiallinen empatia ei ole tunnevaltaista eläytymistä vaan tosiasioihin

perustuvaa ihmisen toiminnan ymmärtämistä. Eläytymis- ja kuvittelukyvyyn rinnalle empatia tarvitsee rationaalisuutta. (Pilli 1992, 44-45.)

Eläytyminen on keino, jolla historian vaikeimpien osa-alueiden ymmärtämistä voidaan helpottaa. Tällaisia ongelmallisia alueita ovat esimerkiksi aikaulottuvuus, rönsyilevät vaikutusyhteydet ja kokonaiskuvan luominen hyvin laajasta tapahtumien ja asioiden verkosta. Eläytyminen menneisyyden ihmisen asemaan voi auttaa lasta selvittämään itselleen näitä vaikeaselkoisia osa-alueita historian alalla. Lapsesta itsestään on tietysti kiinni, miten monitasoisesti ja syvällisesti hän eläytymiseen kykenee. (Pilli 1992, 44-45.) Eläytymisen mahdollisuus voi myös lisätä lapsen kiinnostusta historiallisten ilmiöiden tutkimiseen. Eläytyminen aikalaisen elämään ja asioiden pohtiminen kiehtovan menneisyyden ihmisen näkökulmasta on yksi mielenkiintoa ylläpitävä voima. Omaksuessaan roolia oppilaan tulee käyttää historiallista tietoa apunaan. Eläytymisen ”onnistuminen” vaatii spekulointia aikalaisen motiivien, arvojen ja valintojen äärellä. (Levstik & Barton 1997, 23-25.)

Oppilasryhmien käymien keskustelujen pohjalta toteutetun tutkimuksen avulla lasten historian ymmärtäminen ja historiallinen empatia on luokiteltu kategorioihin, jotka eivät edusta ikäsidonnoisia kehitystasoja. Ensimmäisellä tasolla lapsi kokee menneisyyden synkäksi ja käsittämättömäksi eikä kykene selittämään rationaalisesti menneisyyden ihmisen toimintaa. Toisella tasolla lapsi yleistää stereotyyppioita ja selittää näiden avulla ihmisen toimintaa ja yhteiskunnan erilaisuuksia. Kolmannella tasolla lapsi ajautuu ongelmiin lähinnä soveltaessaan nykyaikaisia ajatusmallejaan sellaisenaan menneisyyteen, vaikka periaatteessa omaakin kyvyn ajatella menneisyyden tapahtumia järkiperustein. Neljännellä tasolla voidaan puhua historiallisesta empatiasta historian ymmärtämisen sijaan. Empatia on tosin vielä rajallista ja ihmisen toiminta yhdistetään hänen tavoitteisiinsa, uskomuksiinsa ja lähtökohtiinsa. Puutteelliseksi jää yksilön yhdistäminen aikakauden yleisiin taustatekijöihin. Viidennellä ja viimeisellä tasolla puhutaan kontekstisidonnaisesta historiallisesta empatiasta, jossa oppilas yhdistää historiallisen tapahtuman laajaan kontekstiin ja tarkastelee asioita niiden historiallista taustaa vasten. Oppilaalla on myös kyky erottaa menneisyyden ja nykyihmisen tiedot toisistaan. (Ashby & Lee 1987, 68-85.)

Historiallisen empatian tasoille siirtyminen vaatii lapselta aikuistumista ja hyvästien jättöä lapsuuden maailmalle. Teoreettista ajattelua aloittava nuori voi jopa tietoisesti

pyrkiä ottamaan etäisyyttä lapselle tunnusomaiseen ajatteluun ja kuvittelukykyyn. Lapsen luontainen kyky empatian kokemiseen vaihtuu näin rationaalisten ajattelumallien hakemiseen, mikä ei ole kaikin puolin historiallisen ajattelun kannalta toivottavaa. Empatia on ominaisuus, jota ihmisen tulisi pyrkiä jalostamaan koko elämänsä ajan. (Aho 2002, 34-35.)

Nautelankoskella vierailleiden, historian opiskelunsa aloittavien oppilaiden historiallisen empatian tasoa ei ole tämän tutkimuksen kannalta mielekästä mitata. Museovierailua tarkasteltaessa on kuitenkin syytä pitää mielessä historiallisen eläytymiskyvyn, tai sen puuttumisen, vaikutukset vaikeiden käsitteellisten asioiden ymmärtämiseen. Aikaulottuvuuden, asiayhteyksien ja kokonaiskuvan puuttuessa ei mallikelpoisinkaan museovierailu voi antaa oppilaalle kovin kummoisia eväitä ymmärtää historiallista ilmiötä saatikka kyetä soveltamaan oppimaansa jälkeinpäin luokkatilanteessa. Toisin sanoen jonkin asteinen historiallisen eläytymisen taito tai kyky ”lapsenomaiseen” empatiaan on ylipäätään lähtökohtana lapsen käsitellessä historiallista tietoa tai ilmiötä niiden syvemmässä merkityksessä.

4. MUSEOSSA OPITTUA

Museon tarkoituksena on kerätä, tallentaa, tutkia ja asettaa näytteille esineistöä sekä tietoa. Museon perustehtävänä voidaan pitää aineellisen kulttuuri- ja luonnonperinnön säilömistä sekä säilötyn tiedon välittämistä näyttely- tai julkaisutoiminnan avulla. Yhtenä osana tätä tiedonvälitystä toimii museopedagogiikka; Museo on opetuspaikka, jolla on merkittävä historiakäsityksen muovaajan rooli. Historiallinen näyttely on aina kertomus ja tulkinta menneestä. Näyttelyn avulla museo sekä rekonstruoi että konstruoi menneisyyttä.

Museopedagogiikan lähtökohtana ja vahvuutena ovat aina aidot esineet. Museo-opetus on esinelähtöistä samoin kuin esineet ovat museon olemassaolon perusedellytys. Museoesine toimii opetuksessa parhaiten, kun se liitetään johonkin laajempaan merkitysyhteyteen. Kulttuurihistorialliselle esineelle tyypilliset asiayhteydet ovat käyttötarkoitus, -tapa, syntyhistoria sekä vaiheet. Esine on aina ollut toimivien ja ajattelevien ihmisten väline jotakin tarkoitusta varten. (Kallio 2004, 52-54.) Esineelle on mahdollista luoda mahdollisimman aito ympäristö näyttelysuunnittelun avulla tai liittämällä esine kontekstiinsa opastuksen yhteydessä. Museo-opetuksen tärkein päämäärä onkin luoda suhde kokoelmien ja kävijän välille sekä ottaa huomioon kävijän tarpeet ja kiinnostuksen kohteet. Suhteen luominen ei tarkoita samaa kuin museon keräämään tiedon välittäminen, vaan painopisteen tulee säilyä kulttuuri- ja luonnonperinnön lukutaidon opettamisessa. (Kallio 2004, 52-54.)

4.1. Esine oppimisen välineenä

Kuten edellä on todettu, museot ovat korvaamattomia aitojen esineiden ja taideteosten kokoelmien säilöjiä. Aitoja esineitä koskettamalla tuntee lämpötilan, painon, muodon ja pinnan rakenteen. Nämä saattavat kertoa esineen valmistustekniikasta, taiteilijan työtavoista tai eläimen rakenteesta paljon sellaista tietoa, jota ei pelkästään näkemällä ymmärrä. (Kallio 2004, 52-54.) Tärkeintä on esineiden kyky saada oppilas vakuuttuneeksi siitä, että menneisyys on totta (Leimu & Kuhmonen 1986, 37). Lisäksi myös joidenkin historiallisten ilmiöiden kohdalla, kuten kivikauden, esineet ovat itse asiassa ainut mahdollinen keino ymmärtää ilmiötä.

Esine on aina yhteydessä meihin visuaalisen olemuksensa kautta - linjan, muodon, tyylin ja värin avulla. Tämä visuaalinen olemus tuo esineelle kuitenkin omat vaikeutensa. Siinä ei ole alkua ja loppua, eikä siinä ole ohjetta, kuinka sitä pitkää tutkia tai katsoa. (Sword 2000, 95-98.) Oppimisen näkökulmasta yhteiskuntamme onkin selvästi kirjallisesti orientoitunut, kirjojen ja kirjastojen käyttö on itsestään selvyys. Museoiden ja museoesineiden käyttö on juuri puutteellisen esinelukutaidon vuoksi vaikeaa, vaikka parhaimpiin valokuviinkin verrattuna museoesineillä on loistavia ominaisuuksia. Niistä pystyy havainnoimaan oikean koon, värin ja jopa tuoksun. Kaiken kaikkiaan museoesineistä saa aidon yleisvaikutelman, mistä kuva voi antaa vain kalpean aavistuksen. (Leimu & Kuhmonen 1986, 37-42.) Opettamalla esinelukutaitoa lapsille autamme esinettä puhumaan joka näkökulmastaan itse sekä rohkaisemme lasta tarkkailemaan, päättelämään ja kuvittelemaan (Sword 2000, 96). Seuraavassa kuviossa on esitetty, miten museoiden viestintä muuttuu pyramidin mukaisesti todellisuudesta kirjoitukseen (KUVIO 1). Aidot esineet todellisuutta vastaavassa ympäristössä on parhain keino päästä ilmiötä lähelle, silloin kun aitoa todellisuutta ei enää ole olemassa. Vastaavasti kirjoitus taas on kaikkein abstraktein ja oppilaille hankalin tapa esittää ilmiö. (Leimu & Kuhmonen 1986, 97-98.)



Mitä korkeammalle pyramidissa kohotaan, sitä abstraktimmaksi viestintä muuttuu

KUVIO 1: Museonäyttelyn viestintämuodon sijainti informaatiopyramidissa (Leimu & Kuhmonen 1986, 98).

4.2. Esineestä tarinaksi

Jokainen esine on oman historiansa säiliö. Se pitää sisällään tarinoita tekijöistä, omistajista, löytäjistä ja keräilijöistä. Esineelläkin on oma elinkaarensa, jonka avulla lapsen on helppo eläytyä esineen elämään maailmaan. Lapsi voi kuvitella esineen erilaisissa käyttötarkoituksissa sen matkan varrella; Lapsi pääsee ulos museosta. Nämä piilotetut ihmiset esineen takana tarvitsevat meidän apuamme kertoakseen tarinansa. Esineen pinta, jota aikalaiset ovat koskeneet tuo lapsen nähtäville tuon saman pinnan ja näin auttaa lasta kosketuksiin sen historiallisen ilmiön kanssa, josta esine kertoo. Esineistä kerrotun tarinan lisäksi museo on oiva paikka kertoa tarinoita. Museossa kerrottu tarina kreikkalaisesta mytologiasta kreikkalaisen vaasin äärellä antaa tarinalle uuden ulottuvuuden ja tekee siitä käsin kosketeltavan. Lisäksi me voimme tuoda museoon omat tarinamme vaikkapa isoisästä, jolla oli juurikin samanlainen piimäkirnu. (Sword 2000, 95-98.)

Narratiivisen taustatarinan luominen esineelle asettaa opettajan toisaalta hieman kyseenalaiseen paikkaan, faktan ja fiktion väliin. Esineestä on olemassa selkeät, yksityiskohtaiset ja vahvistetut faktat, mutta tarina sen sijaan ylettyy epäselvälle ”tiedon takapihalle”. Esimerkiksi vaasista voi olla vahvistettuina tietoina sen tekijä, tekopaikka ja tekovuosi. Sen löytäjä ja keräilijä saattavat myös olla historioitsijoilla tiedossa. On kuitenkin ilmiselvää, että vaasia varten savi on kaivettu ja muotoiltu, vaasi on poltettu, myyty ja käytetty. Kaikki nämä henkilöt ovat nimettömiä, vaikka omaavat vähintään yhtä suuren merkityksen vaasin tarinan takana kuin sen tekijäkin. Herää kysymys, pitäisikö puhua pelkästään todellisista henkilöistä esineiden takana? Tällöin on vaarana piirtää historiasta kuva, johon jää niin paljon aukkoja, että se antaa kokonaan väärän käsityksen esinettä alun perin ympäröineestä kulttuurista. Levstik ja Barton pohtivat tutkimuksessaan lasten historian oppimisesta juuri tätä narratiivin kahtalaista luonnetta. Tarinan avulla oppimisen suuret hyödyt asetetaan puntariin, jonka toisessa vaakakupissa painavat tarinan ”vaarat” eksyttää lapsi tulkitsemaan narratiiveja totuutena historiasta. (Levstik & Barton 1997, 91-103.)

4.3. Museo tiedon muokkaajana

Museossa menneisyys kohdataan materiaalistien jäännösten kautta. Museo tarjoaa materiaalista todistusaineistoa menneisyyden olemassaolosta, mutta menneisyyttä ja sen ymmärtämistä ei säilytetä museossa. Kävijä rakentaa tulkintoja esineistä, niiden

esillepanosta, nimeämisestä ja omista tavoistaan tulkita näkemäänsä (Husbands 1996, 80-85.) Museo-oppimisen tavoitteena on päästä välittömän, konkreettisen havainnon ja kokemuksen tasolta abstraktimmalle, yleisemmin käyttökelpoisten käsitteiden tasolle. Tähän päästäkseen oppilas työstää kokemuksiaan sekä maailmaa koskevia teorioitaan ja käsitteitään esimerkiksi laajentamalla käsitteiden merkitystä tai oppimalla kokonaan uusia käsitteitä. Tiedostamattomista arkiteorioista voi näin muodostua näkemyksiä, jotka lähestyvät museoiden ja tieteen tapaa tulkita maailmaa. (Kallio 2004, 52-54.)

Siirtyminen tulkinnasta menneisyyden ymmärtämiseen vaatii silti vielä jotakin muuta: Esillä olevan linkittämisen siihen, mihin se viittaa ja mistä se on eroteltu. Menneisyyden ymmärtämistä museon kokoelmien avulla voidaan tarkastella arkiteorioiden näkökulmasta. Ymmärrys riippuu oppijan aktiivisesta osallistumisesta – tuomiensa arkiteorioiden käyttöönotosta. (Husbands 1996, 80-85.) Oppilas, joka on avoin näkemälleen ja kokemalleen ja ”antaa arkiteorioidensa muokkautua” voi parhaimmillaan saavuttaa museokäynnillä menneisyyden ymmärtämisen korkeammalla tasolla. Omien havaintojensa näkeminen uudella tavalla onkin yksi voimakkaimmista tavoista kehittää uusia ideoita. Se, mitä nähdään väärinymmärryksenä voi arkiteorioiden näkökulmasta olla elementti ylemmän tason ymmärryksen kehittymisestä. Museovierailua suunniteltaessa on aiheellista miettiä, miten voidaan luoda tilanne, missä oppilaiden havainnoista tulee tikkaita, jotka edistävät uuden oppimista enemmän kuin vankiloita mitkä rajaavat ja määrittävät oppilaiden omaa ymmärtämystä. Toisin sanoen, miten voimme varmistaa, että oppilaiden väärinymmärryksestä tulee perusta ymmärryksen kehittymiselle. (Husbands 1996, 73-75.)

4.4. Museovierailu kokemuksena

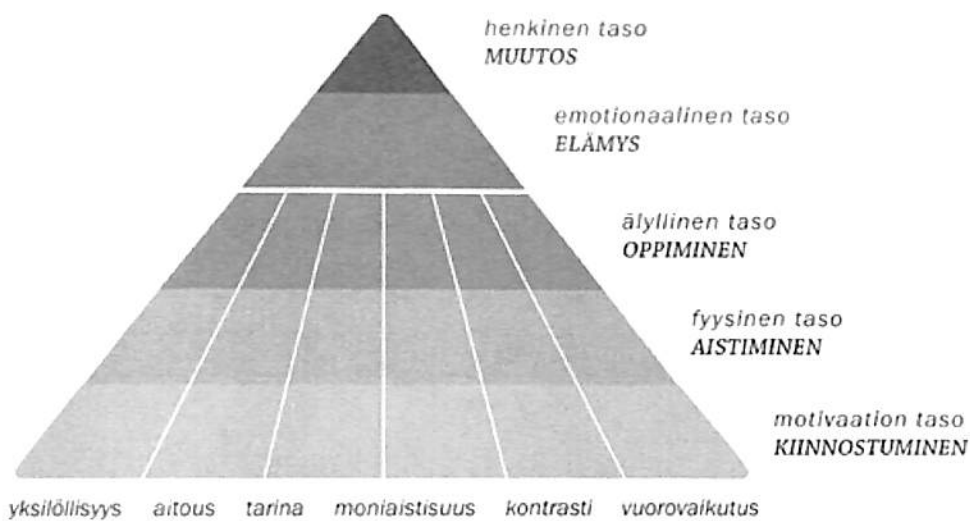
Kokemuksellisuutta tiedon muokkaajana on pohdittu paljon juuri museovierailujen yhteydessä. Elämystutkimuksen piirissä kokemus on peruselementti, jonka määrittelyn ja analysoinnin avulla päästään rakentamaan ”elämyksen perusteita”. Kylänen ja Tarssanen ovat laatineet kokemukseen perustuvan Elämyskolmiomallin (2007) työkaluksi onnistunutta eli elämykseen tähtäävää kokemusta suunniteltaessa (KUVIO 2). He ovat myös soveltaneet malliaan pohtimalla museovierailua kokemuksena. Museovierailu on elämystuote, jonka toimivuutta tarkastelemalla sitä on mahdollista parantaa ja tuoda lähemmäs katsojaa. Elämyskolmiomalli sisältää hyvän tuotteen perusominaisuudet sekä erilaiset kokemuksen tasot, joita tuote voi katsojassa herättää. (Kylänen & Tarssanen 2007, 114.)

Museokäyntiä yksilöllisenä kokemuksena ovat tutkineet Falk ja Dierking, jotka korostavat kokemusta sen vuorovaikutteisesta näkökulmasta. Persoonallisen, sosiaalisen ja fyysisen kontekstin avulla näyttelystä syntyy vuorovaikutuksellinen kokemus. Persoonallinen konteksti sisältää ainutlaatuiset kokemukset, tiedot, intressit, motivaation, toiveet ja odotukset. Jokainen on tavalla tai toisella sosiaalisessa kanssakäymisessä museossa vieraillessaan ja fyysisellä kontekstilla taasen viitataan näyttelytilan fyysiseen olemukseen. Kontekstisidonnaisuuden lisäksi jokainen kävijä liittyy museokäyntiinsä tiedollisia, elämyksellisiä ja sosiaalisia odotuksia, jotka ovat yhteydessä motiiviin vierailuun museossa. Tiedolliset odotukset perustuvat kävijän koulutukseen ja kompetenssiin, elämykselliset odotukset mielihyvän hakemiseen vierailusta ja sosiaaliset odotukset taasen liittyvät jokaisen käsityksiin museosta sosiaalisena kenttänä ts. millaista sosiaalista kanssakäymistä museolta odottaa. (Falk & Dierking 1992, 1-8.) Museovierailun kokemuksellisuutta on siis mahdollista arvioida Elämyskolmiomallin avulla unohtamatta kuitenkin vierailun vuorovaikutteisuutta ja sen vaikutuksia museovierailuun motivoitumiseen.

Kyläsen ja Tarssasen elämystuotteen perusominaisuuksia ovat yksilöllisyys, aitous, tarina, moniaistisuus, kontrasti ja vuorovaikutus. Yksilöllinen tuote on omanlaisensa kokemus, jota katsojan on hankala löytää muualta. Aito tuote on ennen kaikkea uskottava ja näin ollen pitää sisällään myös uskottavan tarinan. Suunnitelmallinen ja selkeässä järjestyksessä etenevä tarina luo tuotteelle sen sosiaalisen merkityksen. Moniaistisuus ja kontrasti saavat katsojan reagoimaan tuotteeseen monella eri tavalla sekä luovat selkeän rajapinnan yksilön arkisiin kokemuksiin. Vuorovaikutuksellinen tuote taas saa kävijät kommunikoimaan ja toimimaan toistensa kanssa. (Kylänen & Tarssanen 2007, 112-119.)

Juuri lasten museovierailua tarkasteltaessa Elämyskolmiomalli tarjoaa havainnolliset keinot jakaa museokokemusta kronologisesti eteneviin tasoihin, joiden toteutuminen on riippuvaista edellä olevasta tasosta. Elämyskolmiomalli sisältää motivaatioanaalisen, fyysisen, älyllisen, emotionaalisen ja henkisen tason. Motivaatioanaalisella tasolla lapsen kiinnostus kohteeseen herää ja hänet houkuttelee kohteen pariin. Fyysisellä tasolla katsoja ottaa tuotteen vastaan kokien, tuntien ja tiedostaen sen. Seuraavien tasojen toteutumisen kannalta on tuotteen fyysisten ominaisuuksien oltava kunnossa ja miellyttäviä. Älyllisellä tasolla lapsi käsittelee saamiaan aistiärsyksiä, ja oppimista

tapahtuu, kun lapsi soveltaa tietojaan ja muodostaa mielipiteitä. Tällä tasolla lapsi myös päättää pitääkö tuotteesta vai ei: Hyvä tuote saa lapsen kokemaan ja oppimaan jotain uutta. Museovierailusta elämyksenä voidaan puhua vasta emotionaalisella tasolla. Tällöin tuotteen peruselementit pitää olla kunnossa ja niin fyysisen kuin älyllisenkin tason toimia. Henkisellä tasolla on mahdollista saada aikaan henkilökohtainen muutos, jonka seurauksena lapsi omaksuu toimintaansa jotakin uutta. (Kylänen & Tarssanen 2007, 112-119.) Elämyskolmiomalli on opettajalle ja museotyöntekijälle konkreettinen työkalu arvioida museovierailua lapsille tarjottavana tuotteena ja sen toimimista etenkin älyllisellä ja emotionaalisella tasolla.



KUVIO 2: Elämyskolmiomalli (Kylänen & Tarssanen 2007, 114).

Museo oppimisympäristönä näyttäisi olevan valmis virikkeellinen paikka oppilaalle omaksua tietoa sinne säilytyistä tietokokonaisuuksista. Oppiminen museossa on yleisesti käsitetty informaaliksi, arkiseksi oppimiseksi, koska oppilaat ovat poissa formaalista oppimispuitteistaan. Museossa oppiminen perustuu siis omaan aktiivisuuteen ja museokäynnin motiiveihin. Tiedollisin odotuksin varustautunut oppilas omaksuu itseensä kasapäin uutta informaatiota, kun taas sosiaalisin odotuksin latautuneen oppilaan mielestä museokäynti oli mukava hetki keskustelulle. Museo informaalina oppimisympäristönä mahdollistaa museossa opittavaksi ”mitä tahansa” ja käynnistä tulee jokaiselle oppilaalle hyvinkin erilainen. Uusin museopedagogiikka kannustaa kuitenkin räätälöimään oppilaille tarkasti rajattuja oppimiskokonaisuuksia, joiden avulla päästään käsiksi oppilaiden arkiteorioihin ja niihin väärinymmärryksiin, joita oppilaat kantavat mukanaan. Näin oppilaan käsitykset ja aiemmat ajattelumallit muokkautuvat historiallista ajattelua syventäviksi. Näillä perusteilla museosta voitaisiin

siis puhua myös formaalina eli tarkoituksenhakuisena oppimisympäristönä. Tällöin siirrytään tuosta yksilöllisestä ”vahingossa oppimisesta” suuntaamaan museokäyntiä kokonaisvaltaiseksi mieleenpainuvaksi kokemukseksi kaikille oppilaille. Käynnistä tulee tiiviimpi osa historian opetus suunnitelmaa ja keino sen toteuttamiseksi.

”Mitä oppilas omin käsin näkee ja kuulee, se voi painua syvälle sieluun,
vieläpä niin salaisesti, ja huolellisesti kaikki jälkensä peittää.
Siellä se voi pitkät ajat elää huomaamatonta, mutta vaikuttavaa elämäänsä,
suunnaten koko kehityksen ladulle, jota ei kasvattaja aavista,
ennen kuin hedelmät kypsinä ilmestyvät.”

Mikael Soininen

5. TUTKIMUSONGELMAT

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on kartoittaa Nautelankosken museon kykyä toimia oppilaan historianopiskelun ja historian oppimisen välineenä. Case-tutkimuksena toteutettu työ tarkastelee Nautelankosken museon koululaispäivätoimintaa viidesluokkalaisille osana lasten esihistorian, tarkemmin kivikauden, opiskelua. Tutkimus pyrkii selvittämään museovierailua oppilaan tiedollisena ja elämyksellisenä kokemuksena museossa koetun ja nähdyn seurauksena. Toiseksi tutkimus kartoittaa lapsen huomioita ja ymmärrystä eri aikakausia kuvaavista näyttelyyn osista. Lopuksi tarkastelen koululaispäivätoiminnan keinoja toteuttaa perusopetuksen historian opetussuunnitelmaa vuosiluokilla 5 ja 6 historiallisen ilmiön kuvaamisen ja siihen eläytymisen näkökulmista.

Yhteistyössä museon henkilökunnan kanssa tutkimusongelmia muodostui viisi. Näistä kolme ensimmäistä käsittelee museovierailua Nautelankosken museossa kokemuksena. Neljäs tutkimusongelma kartoittaa oppilaan ajallisten erojen havainnointikykyä, ja viides ongelma keskittyy oppilaan taitoihin kuvailla historiallista ilmiötä.

Tutkimusongelmat

1. Mikä on oppilaan kokemus museovierailusta tietoa lisäävänä kokemuksena?
2. Miten oppilas käsittää museon tehtävät kulttuuriperintöä keräävänä, säilövänä ja välittävänä instituutiona?
3. Mikä on oppilaan kokemus museovierailusta elämyksellisenä kokemuksena?
4. Miten oppilas käsittää kivikauden ja nykyisyyden ajallisen eron museon pienoismallin avulla?
5. Kykeneekö oppilas kirjoittamaan kertomuksen kivikaudesta historiallisena ilmiönä kivikauden ihmisen näkökulmasta?

Museovierailu osana oppilaan historiallisten ilmiöiden ymmärtämisprosessia on tutkimisen arvoinen asia. Museon vahvuudet autenttisen ympäristön ja autenttisen esineistön ansiosta on seikka, jota historianopettajan ei sovi ohittaa. Esineet museopedagogiikan lähtökohtana ja museon itsensä olemassaolon perustana voivat toimia oppilaan historianopiskelun kannalta ratkaisevana sysäyksenä. (Kallio 2004, 52-

54.) Elämyskolmiomallin mukaan oppiminen tapahtuu, kun oppilas on motivoitunut aiheeseen, ja opiskeltavan asian fyysinen esillepano on kunnossa sekä toimiva. Tällöin oppilas voi täysipainoisesti operoida oppimiskokemuksen älyllisellä tasolla. Museolla on eväät tarjota motivoitumista sekä ammattilaisen rakentamaa fyysistä oppimisympäristöä. (Kylänen & Tarssanen, 2007, 112-119.)

Museoesine taas toimii opetuksessa parhaiten, kun se liitetään johonkin laajempaan merkitysyhteyteen. Kulttuurihistorialliselle esineelle tyypilliset asiayhteydet ovat käyttötarkoitus, -tapa, syntyhistoria sekä vaiheet. (Kallio 2004, 52-54.) Nautelankosken Museon Kivikausinäyttelyn peruspilarina toimii pienoismalli kivikautisesta asutuksesta ja arkeologisista kaivauksista. Tässä tutkimuksessa tuota pienoismallia katsotaan yhtenä suurena kivikautisena esineenä, tai sen jäljennöksenä, joka kätkee sisäänsä tarinan kivikaudesta. Auttamalla oppilasta alkuun tuon esineen lukemisessa on oppilaan mahdollista saada esineestä ainutlaatuinen kokemus ja historiallisen ajattelun alkusysäys. Toisaalta Kukkarkosken kivikautista asuinpaikkamallia katsotaan myös autenttisenä ympäristönä niille kaikille kivikautisille esineille, joita Nautelankoskella on esillä. Näin oppilas pääsee suoraan käsiksi esineiden käyttötarkoituksiin ja tarpeellisuuteen aikalaisten arkielämässä.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa pidetään oppilaan historian oppimisen hyvänä osaamisena kuudennen vuosiluokan päättyessä muun muassa sitä, että oppilas osaa eläytyä menneen ajan ihmisen asemaan ja osaa esittää asiasta kertomuksen joidenkin ilmiöön liittyneiden toimijoiden kannalta (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 222-223). Oppilaiden kirjoittamien tekstien pohjalta on mahdollista analysoida museovierailun antamia mahdollisuuksia ja virikkeitä tuon kertomuksen laatimiseen.

6. TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

6.1. Tutkimusjoukko ja aineiston keräys

Tutkimus toteutettiin Liedon kunnan perusopetuksen viidensillä vuosiluokilla, jotka vierailivat Nautelankosken museon koululaispäivässä maaliskuussa 2009. Museolla vierailleista yhteensä yhdestätoista luokasta tutkimukseen osallistui kahdeksan luokkaa neljästä eri koulusta. Oppilaita tutkimukseen osallistui 119 oppilaista, joiden vastauksista 113 otettiin mukaan tutkimukseen (N=113). Kuusi lomaketta hylättiin, koska kyseessä olevat oppilaat eivät olleet mukana museovierailulla luokkansa kanssa.

Aineisto kerättiin jälkikäteen luokkatilanteessa maaliskuussa 2009. Oppilailta kerättiin tietoa kyselylomakkeella, joka sisälsi sekä informatiivisia että mielipidekysymyksiä. Lisäksi oppilaita pyydettiin kirjoittamaan lyhyt kertomus kiviakauden ihmisenä elämisestä ja olemisesta perustuen kokemuksiin museossa sekä museosta otettuihin valokuviiin. (LIITTEET 1 ja 2.) Kyselylomakkeen täyttäminen ja tekstin kirjoittaminen vei oppilailta keskimäärin yhden oppitunnin. Vastausaikaa ei kuitenkaan rajoitettu millään tavalla, jos oppilas halusi siihen enemmän aikaa käyttää.

Oppilaista puolet (49,6%) oli vierailut ennen kevään 2009 koululaispäivää museossa kaksi tai kolme kertaa. Pienempi osa (20,4%) oli vierailut neljä tai viisi kertaa ja 15,9% on vierailut Nautelankoskella kerran tai ei kertaakaan. Muutamat oppilaat, pääasiassa naapurikoulusta, olivat vierailleet museolla jopa kymmenenkin kertaa.

6.2. Aineiston käsittely

Aineisto käsiteltiin erottelematta eri koulujen ja luokkien vastauksia toisistaan. Kyselylomakkeessa kysyttiin oppilaan sukupuolta, mutta tämä jätettiin tulosten tarkastelussa huomioimatta.

Kyselylomakkeessa oli yhteensä 14 kysymystä, joista tuloksiin mukaan otettiin 13 kysymystä. Viimeinen ”vapaa sanan” osio jätettiin analysoimatta, koska suurin osa oppilaista jätti vastaamatta siihen ja vastanneet eivät tuoneet uutta, tutkimuksen kannalta oleellista tietoa.

Kyselylomakkeessa olleet Likertin asteikolla esitetyt kysymykset taulukoitiin ja ne kuvataan tuloksissa diagrammeina. Avoimet ja monivalintakysymykset luokiteltiin ensin sopiviksi vastausryhmiksi, minkä jälkeen ne taulukoitiin tulososioon.

Oppilaiden kirjoittamat kirjalliset tuotokset jaoteltiin ensin kahteen pääryhmään: kertomuksiin ja kuvauksiin. Kertomus ei ole kirjallisuuden lajina kovinkaan yksiselitteinen ja se perustuu suullisen kertomisen perinteeseen (Heikkilä & Kantola 1983, 234-237). Termin käyttö on kuitenkin luonteva valinta puhuttaessa juuri historiallisesta kuvauksesta. Kertomusta voidaan pitää vakiintuneena synonyyminä narratiiville, joka on kansainvälisesti historiallisesta kuvauksesta käytettävän termin suhteellisen kömpelö suomennos (Aho 2002, 12-14). Aho perustelee kertomus-termin käyttöä laajasti tutkimuksessaan lukiolaisten kirjoittamista historiallisista kertomuksista. Käsitteen määrittelyn lisäksi Aho tarkastelee historiallisten tapahtumien siirtymistä jälkipolville kertomusten avulla sekä kertomuksellisuutta kouluopetuksessa käytettävänä opetusmuotona. (ks. Aho 2002.) Myös opetussuunnitelmassa oppilaalta odotettavasta kirjallisesta tuotoksesta käytetään nimitystä kertomus historian oppisisältöjen yhteydessä (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 222-223).

Kertomuksen määrittely kielitieteen näkökulmasta on monimutkainen ja kiistanalainen kysymys termin vaikean rajattavuuden takia. Tutkijoiden vuoropuhelu on pääosin päätenyt korostamaan erilaisia kertomuksen sisältöjä rajaamatta varsinaisesti mitään ilmauksellista muotoa täysin ulos kerronnan piiristä. Jonkinlaiseen yhteisymmärrykseen on kuitenkin päästy siitä, millaisia piirteitä kertomuksella pitäisi olla. Sen on sisällettävä esimerkiksi asiantiloja muuttava tapahtuma sekä inhimillinen näkökulma. Kertomuksen on sijoitettava inhimillistettyyn maailmaan ja rakennuttava ajallisesti jäsenyneeiksi kokonaisuudeksi, joka voidaan esittää tosiasiallisesti tapahtuneena. Näiden piirteiden tärkeysjärjestyksestä vallitsee tutkijakunnan välillä kuitenkin taas suuriakin mielipideeroja. (Ryan 2006, 192-194.)

Kertomusta voidaan lähestyä myös lapselle tyypillisenä ja mieleisenä kirjallisuuden muotona. Kertomus alkaa jostakin ja päättyy johonkin. Kertomuksen aikamuotona on usein imperfekti ja keskeisessä osassa on kertoja, kertomuksen 'minä'. Kertomuksessa on juonellinen viiva, joka voi kertomuksen vaiheista riippuen olla tapahtumien värittämänä nousujen ja laskujen sarja tai hetkellisesti kertomuksen suvantovaiheessa

paikallaan pysyttelevä suora linja. Kuvausta taasen ei voida määritellä aikaviivan tai edes välttämättä alun ja lopun avulla. Kuvaus on yhteydessä 'kuva'-sanaan ja muistuttaakin kovasti kuvaa. Siinä on kaikki yhtä aikaa olemassa lukijan silmien alla. Kuvauksen yleisin aikamuoto on preesens, koska se useimmiten pyrkii kuvaamaan jotakin asiaa tai ilmiötä. (Heikkilä & Kantola 1983, 234-237, 250-251.)

Tässä tutkimuksessa kertomukseksi määriteltyä oppilaan tekstiä pidetään "onnistumisena" tehtävänannon noudattamisessa. (ks. LIITE 1.) Kuvaukseksi määritellyt tekstit taas menevät osittain tehtävänannon ohi, eivätkä luo käsitystä oppilaan kyvystä kuvitella itseään kivikauden ihmisen asemaan. Kertomuksia ja kuvauksia sekä niiden sisällä esiintyviä eroavaisuuksia käsitellään tulososiossa erillisinä joukkoina. Pääryhmät jaettiin analyysissä edelleen pienempiin ryhmiin luokittelun ja teemoittelun avulla.

Aineiston luokittelun luotettavuus varmistettiin käyttämällä ulkopuolista tutkijaa, joka analysoi 15 % kyselylomakkeista käyttäen luokittelussa samoja kriteereitä. Tutkijoiden luokittelut osuivat yksiin lukuun ottamatta ulkopuolisen tutkijan huomiota lasten kirjoittamien tekstien sopivuudesta osaksi myös nykyaikaan. Osa lapsista oli kirjoittanut tekstin, jonka tapahtumat periaatteessa voisivat sijoittua sekä kivikauteen että tähän päivään. Tätä huomiota en tekstien analyysissäni ole ottanut ollenkaan huomioon.

Kyseessä olevia tuotoksia ei ole tutkimuksen kannalta järkevää erottaa omaksi ryhmäkseen, koska on mahdotonta arvioida, onko oppilas silti kyennyt eläytymään kivikautiseen maailmaan ja tekstistä on sattumalta tullut ajaton, vai onko oppilas mennyt siitä, mistä aita on matalin ympäröivällä tuotoksellaan. Toisaalta kyse voi etenkin tunnollisen oppilaan kohdalla olla "uskalluksen puutteesta". Heittäytyminen mielikuvituksensa vietäväksi lisää riskiä sisällyttää kertomukseen historiallinen mahdottomuus, jota tehtävänannossa kehoitettiin välttämään. Koska näiden oppilaiden kohdalla ongelma ei ollut itse kirjoittamisessa, he ovat hyvinkin saattaneet päätyä ratkaisuun kirjoittaa mahdollisimman lähelle omaa arkeaan kuvaavan kertomuksen, jonka tapahtumat olivat mahdollisia myös kivikaudella.

7. TULOKSET

Tutkimuksen tulosten ensimmäisessä osassa käsitellään museovierailua kokemuksena. Kyläsen ja Tarssasen Elämyskolmiomallin (2007) mukaan kokemus voidaan jakaa tietoa lisäävään ja elämykselliseen tapahtumaan. Elämyksellisyys on kuitenkin riippuvainen kokemuksen tietoa lisäävistä elementeistä. Kolmantena museovierailun kokemuksellisenä piirteenä voidaan pitää vuorovaikutteisuutta. Falkin ja Dierkingin malli ”Museovierailu vuorovaikutteisena kokemuksena” (1992) sijoittaa kokemuksen persoonalliseen, sosiaaliseen ja fyysiseen kontekstiinsa. Kokemuksen tiedollisen ja elämyksellisen näkökulman lisäksi ei tulisikaan unohtaa tuota museovierailun luonnetta vuorovaikutteisena kokemuksena. Vuorovaikutteisuus on myös yksi Elämyskolmiomallin perusominaisuuksista (KUVIO 2).

Tulosten toisessa pääluvussa kartoitetaan oppilaan kykyä huomata ajallisia eroja museossa esillä olleesta pienoismallista. Vaikka kivikauden ja nykyajan välillä olevan aikaeron täydellinen ymmärtäminen ei olisikaan realistinen tavoite viidennen luokan oppilaalle, menneisyys-käsitteen pohtiminen toimii kuitenkin perustana lapsen historiakäsityksen muodostumiselle ja historiallisen ajattelun kehittymiselle (ks. esim. Wineburg 2001).

Kolmannessa osiossa analysoidaan oppilaan kykyä kuvata historiallista ilmiötä kertomuksena museossa kokemansa avulla. Kertomuksen perustana on kyky eläytyä historiallisen ihmisen maailmaan, josta oppilas on museossa vieraillessaan saanut käsityksen siellä olleiden esineiden ja kuultujen tarinoiden avulla. Esine onkin yksi voimakkaimmista keinoista auttaa lasta käyttämään mielikuvitustaan. Aito historiallinen esine antaa mahdollisuuden tunnekokemuksiin, jotka puolestaan vahvistavat oppimista. Jos esine saa kävijän kokemaan yllätyksellisyyttä, mielihyvää, epäuskoa, nostalgiaa, huvittuneisuutta, myötätuntoa, surua tai kateutta, voi se olla onnistuneen oppimisprosessin alku. (Kallio 2004, 52-54.)

Kaikkia oppilaiden kirjoituksia ei kuitenkaan ole voitu käsitellä kertomuksina niiden kertomukselle epätyypillisen rakenteen vuoksi (ks. Ryan 2006; Heikkilä & Kantola 1983). Tuloksissa käsitellenkin oppilaiden tekstien rakennetta ja sisältöä hyvin laajasti, jotta lukijalle muodostuisi käsitys tekstikokoelman eroista ja yhtäläisyyksistä tehtävänannon ollessa sama.

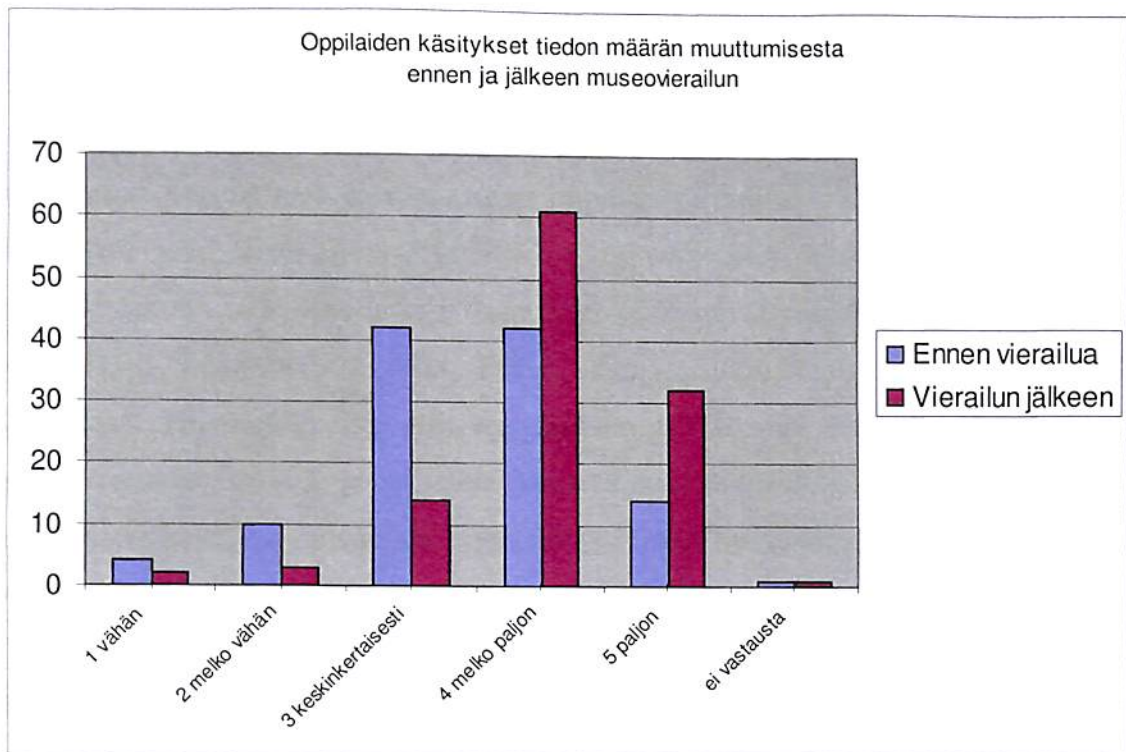
Kyselylomakkeen tehtävät ja tehtävänannot vaativat lapsilta loppujen lopuksi hyvin monenlaista ja monen tasoista ajattelua menneisyyttä koskevan tiedon saralla. Niin kysymysten vastauksista kuin lasten kivikaudesta kertovista teksteistäkin on jatkuvasti luettavissa lapselle tyypillisiä historiallisen ajattelun muotoja. Aihepiiriä vaihdettaessa näkyviin tulevat myös tuon ajattelukyvyn huomattavatkin tasoerot. Pysin parhaani mukaan kuljettamaan myös näitä tulkintoja mukana tulosten lomassa.

7.1. Museovierailu kokemuksena

7.1.1. Oppilaan oma kokemus lisääntyvän tiedon määrästä

Kysymykset 2 ja 3 käsittelivät oppilaan omaa mielipidettä siitä, kuinka paljon he tiesivät kivikaudesta ennen ja jälkeen museovierailun. Kysymyksen tarkoituksena ei ollut toimia mittarina museovierailulle tietoa lisäävänä kokemuksena, vaan orientoida oppilaat miettimään museovierailua juuri oppimisen ja tietoa kartuttavan kokemuksen näkökulmasta.

Suurin osa oppilaista koki tietävänsä kivikaudesta jo keskinertaisesti tai melko paljon ennen museovierailua, mikä on luonnollista, sillä oppilaat ovat käsitelleet koulun historian tunnilla tuon esihistoriaa käsittelevän opetusjakson jo syksyllä. Museovierailun jälkeen painopiste näkyy siirtyneen asteikolla ylemmäs. Suurin osa oppilaista kokee nyt tietävänsä kivikaudesta jo melko paljon tai paljon. (KUVIO 3.)



KUVIO 3: Oppilaiden käsitykset tiedon määrän muuttumisesta ennen ja jälkeen museovierailun

Muutamassa vastauksessa oppilas oli arvottanut tietäneensä kivikaudesta ennen museovierailua enemmän, kuin mitä tiesi ilmiöstä vierailun jälkeen. Tällaisessa tapauksessa oppilas on todennäköisesti käsittänyt jälkimmäisen kysymyksen puhtaasti museon tiedollista antia mittaavana kysymyksenä ja ensimmäisen kysymyksen kouluopetuksen tiedollista antia mittaavana. Koska tämän väärinkäsityksen laajuutta on mahdoton aineistosta arvioida ja kyseisiä vastauksia esiintyi alle viisi, voidaan olettaa väärinkäsityksen jäävän tutkimuksen kannalta marginaaliselle tasolle.

7.1.2. Oppilaan käsitykset kulttuuriperinnöllisen tiedon keräämisestä, säilyttämisestä ja välittämisestä

Kyselylomakkeen kysymykset 6 ja 8 pyrkivät selvittämään oppilaan käsityksiä siitä, miten ja mistä museo saa tietonsa esihistoriallisesta ilmiöstä. Lisäksi kysymys 5 valottaa oppilaan käsityksiä siitä, miksi toiset esihistorialliset esineet museossa ovat aitoja ja toiset jäljennöksiä. Oppilaan kyky nähdä museo kulttuurihistoriallisten esineiden keräämis-, säilytys- ja esittelypaikkana on lähtökohta museovierailun tarkoituksen ymmärtämiselle. Museon funktio ainutlaatuisena tilaisuutena tulla aidosti historialliseen ympäristöön antaa museolle sen tarvitseman painoarvon oppilaan mielikuvissa. Museossa oppilaat saattavat kyseenalaistaa kuulemansa ja epäillä esineiden aitoutta, mikä on erinomainen tilaisuus kertoa siitä, miten tieto on tullut. (Kallio 2004, 52-54.)

Kysymykset 6, 8 ja 5 olivat avoimia kysymyksiä, joihin oppilaat vastasivat omin sanoin joten ne on luokiteltu vastausryhmiin. Tulosten tulkinnassa on kuitenkin pyritty tarkasti poimimaan vastauksesta se olennainen oppilaan tarkoitusperän ydin, jotta vastaukset säilyttävät autenttisuutensa. Kysymyksen 6 vastaukset luokiteltiin seitsemään eri vastausryhmään ja kysymyksen 8 vastaukset keskittyivät yhteen pääryhmään ja viiteen hajanaiseen huomioon. Näiden lisäksi kummassakin taulukossa on ryhmä ”ei vastausta”. Oletettavaa oli, että kysymyksen 6 laajempi luonne antaa laveammat mahdollisuudet vastata ja toisaalta myös kysymyksen 8 paikallisuus on varmasti toiminut osatekijänä ohjaamaan oppilaita ”oikeaan” vastaukseen, jolloin hajontaa on syntynyt vähemmän. (Taulukko 1.)

Taulukko 1: Mistä museo on saanut tietonsa kivikauden elämästä?

| Kysymys 6: Mistä museo on saanut tietonsa kivikauden elämästä? | |
|---|------------|
| Tutkimalla löydetyistä esineistä ja jäänteistä | 46 |
| Kaivauksilta | 32 |
| Arkeologeilta | 14 |
| Tutkimalla | 11 |
| Kirjoista | 3 |
| Kirjoituksista, jäänteistä, kuvista, esineistä | 1 |
| Siinä vieressä on se pienoismalli | 1 |
| Ei vastausta | 5 |
| | |
| Yhteensä | 113 |

Miltei puolet oppilaista tiesi kivikaudesta saatujen tietojen pohjautuvan esineisiin ja kivikautisiin jäänteisiin. Liki saman verran näytti vastanneen ’kaivauksilta’, mikä sekin viittaa oppilaan tietämykseen esihistoriallisen ajan historiantutkimisen luonteesta. Sitä vastoin niistä vastauksista, joissa oppilas kertoo tietojen tulevan arkeologeilta tai tutkimalla, ei voida päätellä, ymmärtääkö oppilas esihistorian tiedonkeräämisen periaatteita. Marginaaliin vastauksissa jää se ryhmä, joka ei joko tiedä vastausta tai olettaa esihistoriallisen ajan lähdemateriaalin olevan kirjoitetussa muodossa. (Taulukko 1.)

Taulukko 2: Mistä tiedetään, että juuri Liedossa on ollut kivikautista asutusta?

| | |
|--|------------|
| Kysymys 8: Mistä tiedetään, että juuri Liedossa on ollut kivikautista asutusta? | |
| Liedosta on löytynyt kivikautisia esineitä | 98 |
| Opas kertoi | 3 |
| Lieto on vanhaa meren pohjaa | 1 |
| Raunioista | |
| Sieltä on löytynyt maailman vanhin kalaverkko | 1 |
| Siellä on hyvä asua | 1 |
| Ei vastausta | 6 |
| | |
| Yhteensä | 113 |

Miltei kaikki oppilaat tiesivät, että Liedosta on löydetty kivikautisia esineitä, joiden perusteella esihistoriallinen asutus on pystytty paikantamaan. Museovierailun aikana kivikautisten esineiden löytyminen oli keskeisessä osassa sekä Lietoon sijoittuvassa pienoismallissa että vitriinissä olevassa esineistössä. Myös yksi oppilaille selkeästi jo tuttu näky, meripihkakoru ”Liedon äijä” oli jäljennöksen muodossa esillä vitriinissä. (Taulukko 2.)

Termit kaivaus, arkeologi, tutkimus, jäännös ja esine näyttävät jääneen osaksi oppilaiden sanavarastoa ainakin kivikaudesta puhuttaessa. Näiden termien alkusysäys on elintärkeä avaus oppilaan historiallisen ajattelun kehittymiselle. Termien vastaantulo jatkossa avaa miellelyhtymiä jo tuttuun ja käsiteltyyn asiaan ja näin helpottaa uusien asioiden omaksumista. Esimerkiksi arkeologin yhdistäminen ihan tavalliseen naiseen museossa tai pienoismallissa kuoppaa kaivaneeseen nukkeen auttaa lasta sitomaan historiaa ja sen tutkimista arkipäiväisiin ilmiöihin sekä omaan elämään. Ainakin osalla viidesluokkalaisista lapsista oli varmasti jo museoon mennessään arkiteorioita (Claxton 1990) arkeologeista tai arkeologiasta. Nuo arkiteoriat saattavat pohjautua kokemuksiin kotoa, vuorovaikutukseen median kanssa tai koulussa opittuun. Nyt oppilas sai ainutlaatuisen tilaisuuden muokata tai täydentää arkiteorioitaan historiallisen ajattelun kehittymiselle suotuisaksi. Arkiteoria vaikkapa Indian Jonesista arkeologina koee varmasti muokkauksen museovierailun ansiosta.

Näyttäisi myös siltä, että kysymysten 6 ja 8 kohdalla oppilaat ovat operoineet ajatuksiaan Elämyskolmiomallin (Kylänen & Tarssanen 2007) älyllisellä tasolla. Kysymyksiin vastaaminen on edellyttänyt oppilailta muutakin kuin pelkän

kiinnostumisen sekä konkreettisen ”paikalla olon” museossa. Lisäksi voidaan olettaa, että oppilaat ovat saaneet kysymyksien vaativat tiedot museosta, sillä museoiden tiedon keräämisen perusteet ovat vielä sangen uutta asiaa viidennen luokan oppilaille. Näin ollen myös Kivikausipäivän fyysinen asettelu ja toteutus lienevät suurimmilta osin onnistuneet, koska tuolle älylliselle tasolle on päästy.

Suurimman vastausten hajonnan aiheutti kysymys 5, jossa kartoitettiin oppilaiden käsityksiä siitä, miksi museossa olevista esineistä osa on aitoja ja osa jäljennöksiä. Vastausten pituudesta päätellen oppilaat ovat asiaa pohtineet ja pyrkineet perusteellisesti selvittämään näkemystään lukijalle ymmärrettävään muotoon. Kirjallisen ilmaisun kömpelyys vastauksissa toisaalta kielii oppilaan vielä vajavaisesta kyvystä käyttää esihistoriaan liittyviä käsitteitä ja tuoda selkeästi esille sitä, minkä on jo ehkä ajatuksen tasolla täysin sisäistänyt. Esimerkiksi seuraava sitaatti kuvastaa oppilaan kyvyttömyyttä tuoda tarkoittamaansa esille:

”Kaikkia kivikauden esineitä ei ole löydetty.”

oppilas 26

Vastauksessaan oppilas todennäköisesti tarkoittaa, että joko esine on löydetty muualta kivikautisista asuinpaikoista, kuten kivikautinen kalaverkko, tai sitten sen olemassaolo on muiden esinelöytöjen perusteella itsestään selviö, kuten puinen kirveen varsi. Oppilas tuskin tarkoittaa sitä, että museo on itse ”keksinyt” esineitä näyttelyyn aitojen esineiden rinnalle. (Taulukko 3.)

Taulukko 3: Miksi osa kivikaudesta kertovista esineistä on museossa aitoja ja osa jälkeinpäin tehtyjä jäljennöksiä?

| Kysymys 5: Miksi osa kivikaudesta kertovista esineistä on museossa aitoja ja osa jälkeinpäin tehtyjä jäljennöksiä? | |
|---|------------|
| Kaikki materiaalit, kuten puu, eivät säily maassa niin kauaa | 38 |
| Esine saattaa olla hajonnut tai niin huonossa kunnossa, että on tehty jäljennös | 21 |
| Esineestä on löydetty vain paloja, jonka perusteella on tehty jäljennös | 15 |
| Että ihmiset näkisivät miltä esine on kivikaudella näyttänyt | 11 |
| Koska aidot voivat hajota ja ne ovat arvokkaampia | 7 |
| Jäljennösinä kuvattuja tavaroita ei ole löytynyt | 7 |
| Kaikkia esineitä ei voi laittaa esille | 1 |
| Aitoja löytöjä on niin vähän | 6 |
| Ei vastausta | 7 |
| | |
| Yhteensä | 113 |

Suurin osa oppilaista kertoo jäljennösten olevan museossa materiaalien huonon säilymisen takia. Kivikautisen puuesineen löytäminen on käytännössä mahdotonta ja tuhansia vuosia maan alla olleet esineet ovat todennäköisesti myös hajonneet. Oikeastaan kaikki vastaukset ovat järkeviä ja omalla tavallaan ”oikeita”. Ne eivät sisällä loogisia tai historiallisia mahdottomuuksia, kuten osalla oppilaista esiintyy kysymyksissä 6 ja 8. Ja koska vastaamatta jääneiden oppilaiden määrä ei ratkaisevasti lisääntynyt, ei sekään voi olla syy epäloogisten vastausten esiintymättömyyteen kysymyksen 5 kohdalla.

Syytä varsinaisen yhtenevän ”oikean” vastauksen puuttumiseen kysymyksestä 5 voidaan hakea Elämyskolmiomallista (ks. KUVIO 2). Oikeat ja jäljennetyt esineet museossa sijaitsevat sekaisin lasivitriineissä näyttelyn teemojen ja aihepiirien mukaan järjestettynä. Jäljennösten erottaminen vitriinistä itsenäisenä tarkkailuna on ainakin lapselle lähes mahdoton tehtävä, jolloin jäljennöksen tarkoitus tai tarve jää vääjäämättä epäselväksi. Vitriinien osalta museon fyysinen asettelu on siis puutteellinen eikä ainakaan lasten kohdalla toimi. Lisäksi vitriinien tuijottelu koetaan perinteisesti ei-motivoivaksi keinoksi oppia museossa uutta, ainakin verrattuna lähes elävän pienoismallin tarkasteluun. Kysymyksen 5 kohdalla oppilaan mahdollisuudet toimia

Elämyskolmiomallin älyllisellä tasolla ovat siis huomattavasti pienemmät kuin kysymysten 6 ja 8 kohdilla.

Vastausten perusteella voidaan sanoa, että tutkimukseen osallistuneista oppilaista suurimmalla osalla on käsitys esihistoriallisen esineistön keräämis- ja säilytysperusteista. Oppilaat myös ymmärtävät museon velvoitteen välittää ilmiöstä kokonaisvaltaisia mielikuvia, jolloin oikean lähdeaineiston puuttuessa museolla on ”oikeus” turvautua keinotekoisiiin esineisiin historiakulttuurin välittämiseksi. Vastausten keskinäisestä yhteneväisyydestä voidaan lisäksi päätellä, että oppilaat ovat omaksuneet tietonsa samasta lähteestä, museosta.

Kehityopsykologisesti tarkasteltuna historiallisen tiedon keräämisperusteiden ja historiallisten ilmiöiden kokonaiskuvien ymmärtäminen ei ole sieltä helpoimmasta päästä. Oppilaan tulee ymmärtää historian ”valmistumattoman palapelin” luonne sekä ristiriitaisen lähdeaineistojen loputtomat tulkitsemisen mahdollisuudet (Levstik & Barton 1997, 1-8). Vaikka suurin osa Nautelankoskella vierailleista oppilaista näyttää ymmärtäneen, miten esimerkiksi arkeologi kerää esihistoriallista tietoa, tuskin monikaan oppilaista vielä ymmärtää, miten suurten kriittisten analyysien, taustatutkimuksen ja vertaamistyön jokainen esihistoriallista ”tietoa lisäävä” artefakti on käynyt läpi ennen museon vitriiniin saapumistaan.

7.1.3. Oppilaan kokemukset Kivikausinäyttelyn mielekkyydestä

Kyselylomakkeen kysymykset 7, 9, 10 ja 13 pyrkivät kartoittamaan oppilaiden kokemusten mielekkyyttä Nautelankosken museon koululaispäivän eri osa-alueilla. Museolle vierailun mielekkyys on perustavanlaatuinen tavoite. Museovierailu pelkkänä tietoa tarjoavana kokemuksena ei ole vuorovaikutteinen tapahtuma. Kävijä tarvitsee motivaation, toiveet ja mielenkiinnon kohteet ollakseen ”läsnä” museossa. Vierailun mielekkyys ruokkii näitä kaikkia ja kehittää kävijän ajatuksia kohti museo-orientoituneempaa muotoa. (Falk & Dierking 1992, 1-8.)

Näyttelyn ensimmäinen osa, pienoismalli on vaikuttava. Kuvaus kivikautiselta asuinpaikalta sekä köysirajan toisella puolella olevat arkeologiset kaivaukset vangitsevat katseen pienillä yksityiskohdillaan. Myös lapset tuntuvat huomanneen pienoismallin erikoislaatuisen kyvyn tiivistää oleellimmat kivikaudesta yhteen kokonaisuuteen:

7. Hienointa mallissa oli--

--"kivikautisen elämän tarkkuus."

oppilas 14

--"se, että se todella näytti kivikautiselta."

oppilas 54

--"Miten elämä oli kuvattu. Jokainen teki jotain työtä."

oppilas 61

Yksittäisten asioiden kohdalla suurimman vaikutuksen oppilaisiin tekivät vesi ja pienet kivikautiset talot, jotka oli pienoismalliin saatu hämmästyttävän aidon näköiseksi. 36,3 % oppilaista mainitsi veden tai talot kysyttäessä, mikä pienoismallissa oli hienointa. Yhteensä oppilaat mainitsivat pienoismallista 15 erilaista yksittäistä piirrettä, joita pitivät hienoina. (Taulukko 5.) Lapset saivat lisäksi arvioida pienoismallin funktiota valmiiksi annettujen adjektiivien avulla tai nimeämällä mallille oman adjektiivin. Myös tähän lapsilla oli paljon sanottavaa. Innokkaimmat olivat ympyröineet neljäkin sanaa kuudesta ja kirjoittaneet vielä lisähuomautuksia paperiin sanomansa tähdentämiseksi:

"Vain vähän tylsä, koska oon nähny sen niin monta kertaa."

oppilas 84

Yleisadjektiivi 'hieno' saavutti odotetusti ylivoimaisen suosion, mutta myös 'selkeä' ja 'opettava' saivat huomattavan osan merkinnöistä. 46,9 % oppilaista kertoi pienoismallin olevan omasta mielestään selkeä tai opettava (Taulukko 4). Tylsän kohdalla oppilaat usein mainitsivat korvaavana sanana pitkästyttävän selittäen tylsyyden johtuvan hieman liian pitkällä ajankäytöllä pienoismallin äärellä.

Pienoismallia koskeneita vastauksia tarkastelemalla on perusteltua väittää oppilaiden kokeneen jonkun asteisen elämyksen museovierailunsa aikana. Pienoismallin fyysinen onnistuneisuus ja selkeä sekä opettava käsittelytapa riittää nostamaan oppilaan Elämyskolmiomallin emotionaaliselle tasolle, jossa elämys on mahdollista saavuttaa (ks. KUVIO 2). Oppilaiden vastauksista huokui selvästi vaikuttuneisuus, jonka he

pienoismallin äärellä kokivat. Pienoismallin esille laittaminen vielä ihan paljaaltaan ilman lasikupua on ollut näyttelyn laatijoita nerokas oivallus. Kuten jo aiemmin mainittu ja seuraavasta käy ilmi, lasi voi olla museossa todellinen eristäjä ja motivaation laskija.

Taulukko 4: Pienoismalli kivikautiselta asuinpaikalta oli minusta...

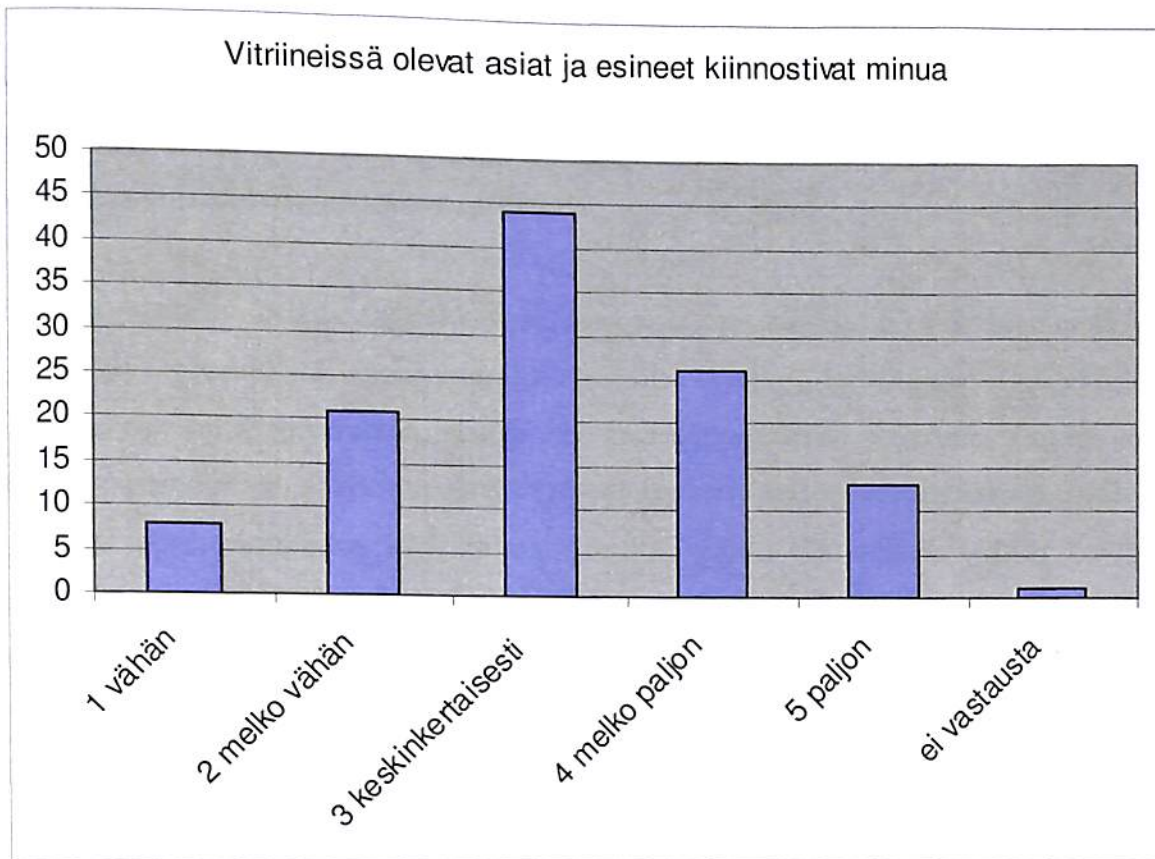
| Kysymys 7 (alkuosa) | | |
|--|---------------|----|
| Pienoismalli kivikautiselta asuinpaikalta oli minusta... | | |
| hieno | | 58 |
| selkeä | | 27 |
| opettava | | 26 |
| tylsä | | 15 |
| sekava | | 9 |
| tarpeeton | | 6 |
| muu, mikä | | |
| | kiinnostava | 2 |
| | outo | 2 |
| | hauska | 1 |
| | liian pitkä | 1 |
| | ok | 1 |
| | yksityiskoht. | 1 |

Taulukko 5: Hienointa pienoismallissa oli...

| Kysymys 7 (jälkiosa) | |
|----------------------------------|----|
| Hienointa pienoismallissa oli... | |
| vesi | 22 |
| talot | 19 |
| kaikki | 10 |
| puut / metsä | 10 |
| ihmiset | 9 |
| aitous | 8 |
| kalastusvälineet | 7 |
| tarkka työ | 6 |
| hautausmaa / hautaaminen | 5 |
| auto | 3 |
| kaivaukset | 1 |
| monipuolisuus | 1 |
| punamulta | 1 |
| kivikautinen puoli | 1 |
| ruukut | 1 |
| en tiedä | 4 |
| ei vastausta | 5 |

Pienoismallin tarkastelusta siirryttiin katselemaan kivikautisia esineitä lasin takaa vitriinistä. Siirryttäessä askeleen lähemmäs todellisuutta, aitojen esineiden äärelle, siirryttiin samalla oppilaan tarkastelunäkökulmasta hieman kauemmas. Lasi eristää yllättävän paljon oppilasta esineestä ja vitriinien klinisyys näyttäisi pudottavan motivaatiota tarkastella esineistöä, vaikka aitoutensa takia juuri nuo esineet olisivat varmasti muuten kaikkein kiinnostavimpia. Vitriinien mielenkiintoisuus jäi keskiarvoltaan hieman keskinkertaisen päälle ja suurin osa oppilaista kokikin vitriinien kiinnostavuuden hyvin neutraalina näyttelyn osana. (KUVIO 4.)

Kysyttäessä, mitä vitriineissä olleista esineistä oppilas olisi halunnut koskettaa, syntyi enemmän hajontaa. Lähes kaikki olisivat halunneet koskettaa jotain. 26 oppilasta jätti vastaamatta kysymykseen, mikä voidaan tulkita haluttomuudeksi koskettaa mitään esinettä vitriinissä. Meripihka, saviruukku ja kirves saivat suurimman suosion vitriinin esineistä. Kaikkia niitä oli esillä sekä aitoina kivikautisina löytöinä että jäljennöksinä, joten ei voida tehdä päätelmiä siitä, kumpaa vaihtoehtoa oppilas olisi halunnut koskettaa. (Taulukko 6.) Pienoismallia koskeneen kysymyksen vastauksia tarkastellessa oppilaalle näyttäisi riittävän esineestä hyvin tehty kopiokin nostamaan kiinnostusta ja kunnioitusta (Taulukko 4 ja 5). Aidon elämystuotteen idea ei niinkään ole autenttisessa esineistössä vaan ennen kaikkea vakuuttavassa esillepanossa ja hyvin esitetyssä tarinassa (Kylänen & Tarssanen 2007, 112-119).



KUVIO 4: Vitriinissä olevat asiat ja esineet kiinnostivat minua

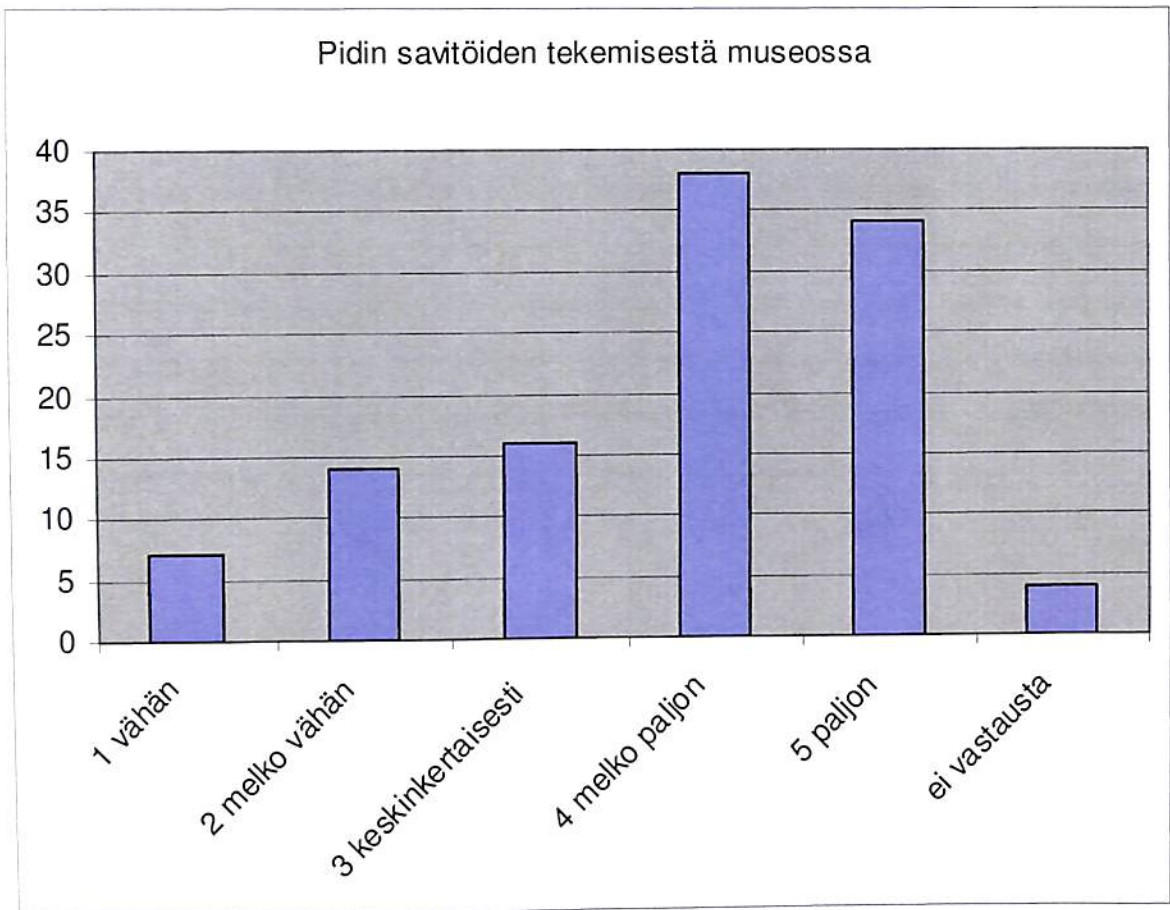
Taulukko 6: Olisin halunnut koskea vitriinissä olleeseen

| Kysymys 10: Olin halunnut koskea vitriinissä olleeseen | |
|---|-----|
| meripihka | 17 |
| saviruukku | 16 |
| kirves | 14 |
| nuoli | 8 |
| Liedon äijä | 7 |
| kivi | 6 |
| punamulta | 6 |
| nahka | 5 |
| keihäs | 3 |
| vasara | 2 |
| luu | 2 |
| jousipyssy | 1 |
| ei vastausta | 26 |
| yhteensä | 113 |

Viimeisenä osana Nautelankosken museon koululaispäivää oli muinaistekniikkaharjoitus, joksi oli valittu kampakeraamisen ruukun tekeminen savesta noudattaen kivikautisia työmenetelmiä. Oppilaiden mielenkiintoa ja miellelyhtymiä

savitöiden tekemisestä kartoitettiin kysymyksillä 11, 12, ja 13. Kysymysten 11 ja 12 tarkoituksena oli herätellä oppilaan ajatuksia siitä, miksi savea ylipäätään kivikaudella käytettiin. Lisäksi kartoitettiin oppilaan kykyä palauttaa mieliin vaikean kampakeramiikka-käsitteen nimitäystä.

Savutyöt koettiin todella mielekkääksi museokäynnin osaksi. 63,7 % oppilaista piti savitöiden tekemisestä museossa joko melko paljon tai paljon. (KUVIO 5.) Museokäynti on kognitiivinen, sosiaalinen ja emotionaalinen kokemus. Vaikka useat näyttelyt painottuvat näköaistin käyttämiseen, uuteen museopedagogiikkaan kuuluvat työpajat, joissa motoristen kädentaitojen avulla opitaan esimerkiksi vieraan kulttuuri käsitöiden valmistamista. Useissa pajoissa pääsee kokeilemaan ja koskemaan materiaaleja. Aktiiviseen oppimiseen tarvitaan käsillä tekemistä ja vertailua. (Hänninen 2000, 131.) Kivikautisia käsitöitä voidaan hyvin pitää tuona Hännisen mainitsemana vieraan kulttuurin käsityönä. Eroaahan kivikauden ihmisen käsityökulttuuri ratkaisevasti nyky-yhteiskunnan käsityökulttuurista, vaikka osa tekniikoista on edelleenkin käytössä, ainakin sovelletuin osin.



KUVIO 5: Pidin savitöiden tekemisestä museossa

Nautelankosken museon muinaistekniikkapajassa oppilaat saivat tehdä saviruukun kampakeraamista kuviointitekniikkaa käyttäen. Ruukut kuvioitiin puisella kamman näköisellä työväläneellä, josta ruukun pintaan ilmestyi vierekkäisiä pisteviivoja. Kysyttäessä jälkeensä oppilaalta, mistä tuo nimitys kampakeramiikka tulee, oli nimityksen alkuperä näyttänyt jäävän suurimman osan mieliin. Käsite näyttäisi kuitenkin olevan niin erikoinen, että tietoa vailla oleva oppilas on jättänyt enemmän vastaamatta, kuin yrittänyt keksiä käsitteen nimen alkuperää. (Taulukko 7.)

Taulukko 7: Mistä nimitys kampakeramiikka tulee?

| Kysymys 12: Mistä nimitys kampakeramiikka tulee? | |
|---|------------|
| Ruukkujen kuviointi tehtiin kamman näköisellä esineellä | 83 |
| Tietystä koristelutyylistä | 4 |
| Semmoisista ruukuista | 1 |
| Kivestä | 1 |
| Saviastioista | 1 |
| ei vastausta | 23 |
| | |
| Yhteensä | 113 |

Lopuksi oppilailta kysyttiin vielä, miksi astioita kivikaudella tehtiin savesta. Tämäkin näytti olevan suurelle osalle oppilaista itsestään selviö. Oppilas on ymmärtänyt kivikauden ja nykypäivän materialistisen eron, ja sen, että kivikaudella rakennustarpeet haettiin itse luonnosta käsin. Osa oppilaista on myös vedonnut saven helppoon muokattavuuteen tai sen runsaaseen saatavuuteen käyttöperusteita mietittäessä. Vastauksista on mahdotonta päätellä, ymmärtääkö oppilas, että saven hyvien ominaisuuksien lisäksi muita vaihtoehtoja ei ollut. (Taulukko 8.)

Taulukko 8: Kivikaudella astioita tehtiin savesta koska

| Kysymys 11: Kivikaudella astioita tehtiin savesta koska | |
|--|------------|
| ei ollut / ei tunnettu muita materiaaleja | 71 |
| sitä oli paljon | 12 |
| siitä oli helppo tehdä | 13 |
| ne olivat kestäviä | 11 |
| savi oli hyvä aine | 3 |
| ei vastausta | 3 |
| | |
| Yhteensä | 113 |

Kaiken kaikkiaan museovierailu koettiin mielekkäänä elämyksenä, josta näytti jäävän oppilaille tietoa kivikaudesta, käsitys museon toimintaperiaatteista sekä positiivinen kuva museovierailusta elämyksellisenä kokemuksena. Kädentaidot koettiin odotetusti mielekkäimmiksi tavoiksi tutustua menneisyyteen, ja se onkin yksi tämän päivän uusista suuntauksista museopedagogiikan alalla. Konkreettisesti tekemisessä pitää kuitenkin aina muistaa, että käsillä tekeminen ei saa syrjäyttää ajattelua, vaan tekemisellä pitää olla kognitiivinen tavoite (ks. Hänninen 2000).

Kyläsen ja Tarssasen Elämyskolmiomallin (2007) avulla tarkasteltuna Nautelankosken museon tarjoamasta ”elämystuotteesta”, Kivikausipäivästä, saadaan kattava yleiskuva oppilaiden museovierailun annista ja kehitysideoista. Kivikausipäivän perusominaisuuksina voidaan hyvinkin pitää kaikkia mallissa mainittuja ominaisuuksia (KUVIO 2). Päivä on yksilöllinen, jollaista ei ole mahdollista jokaisessa paikallismuseossa kokea. Vierailukokemus on vakuuttavan aito ja perustuu hyvin rakennetulle tarinalle kivikauden ihmisen elämästä. Lisäksi moniaistisuus ja kontrasti toteutuvat viimeistään muinaistekniikkapajaosiossa. Vuorovaikutteisudella Kyläsen ja Tarssanen tarkoittavat tuotetta, joka saa kävijät kommunikoimaan toistensa kanssa. Falk ja Dierking taas korostavat vuorovaikutteisessa näyttelyssä seikkoja, jotka lisäävät kävijän motivaatiota vierailua kohtaan. Museovierailun mielekkyyttä mitanneiden kysymysten tulostarkastelun perusteella voidaan olettaa Nautelankosken museon koululaispäivän olleen ainakin osittain myös vuorovaikutteinen kokemus.

Pohdittaessa Elämyskolmiomallin tasoja, joille oppilaan on mahdollista Kivikausipäivän avulla kavuta, saadaan siitäkin lupaavia tulkintoja (ks. KUVIO 2). Tosin Kivikausipäivän motivaationaalista voimaa ei voida koululaisvierailun perusteella arvioida; Oppilashan tulee museoon oli motivoitunut tai ei. Useimpien peruskoulun

alaluokilla olevien oppilaiden voidaan kuitenkin olettaa olevan tavalla tai toisella motivoituneita koululuokan ulkopuolella tapahtuvaan oppimistilanteeseen pelkästään jo vaihtelunkin vuoksi. Elämyskolmiomallista löytyvä fyysisen taso näytti Nautelankosken museossa toteutuvan. Näyttely oli rakennettu esteettisesti vetoavaksi ja yksityiskohtien tarkoituksena oli kiinnittää oppilaan huomio, varsinkin pienoismallin kohdalla, oleellisiin asioihin kivikauden ihmisen elämässä. Fyysisten elementtien vaihtuvuus (kuuntelu, koskettaminen, käsillä tekeminen, itsenäinen tarkastelu jne.) lisäävät koululaispäivän fyysisen tason toimivuutta.

Fyysisen (ja motivaatioanaalisen) tason toimivuus antaa lapselle mahdollisuuden operoida älyllisellä tasolla ja tehdä omat päätöksensä, pitääkö hän elämystuotteesta vai ei. Oppimista tapahtuu, kun lapsi muodostaa omia mielipiteitään ja soveltaa vastaanottamaansa tietoa. (Kylänen & Tarssanen 2007, 112-119.) Analysoitujen vastausten pohjalta on perusteltua väittää ainakin jonkinasteista oppimista tapahtuneen Nautelankosken museon koululaispäivän aikana. Oppilaalle on syntynyt selkeä oma mielipide kivikautisista ilmiöistä tai niiden syistä, kuten kysymyksistä 5, 6 ja 8 käy ilmi. Oppilas on myös kysymyksiin vastatessaan joutunut osittain soveltamaan samaansa tietoa, sillä sitä ei museovierailun aikana olleissa selostuksissa tarjottu valmiiksi lapsille.

Emotionaalisen ja henkisen tason saavuttaminen on subjektiivinen kokemus, jonka kartoittaminen onnistuisi luotettavasti vain haastattelun avulla ja henkisen tason toteutuminen vaatisi lisäksi pitkittäistutkimuksen. Perustasojen toteutuessa voidaan kuitenkin olettaa, että koululaispäivä on tarjonnut oppilaalle mahdollisuudet ja alustan kokea elämys museossa niin tiedollisella kuin emotionaalisellakin tasolla. Oppilaan persoonallisuuden varaan jää sitten tuon mahdollisuuden hyödyntäminen ja toteutuminen.

7.2. Oppilaan käsitys pienoismallista eri aikakausia kuvaavana työnä

Tarkasteltaessa museossa ollutta pienoismallia perustavanlaatuinen havainto on ymmärtää pienoismallin kuvaamat kaksi eri aikaa, jotka erotetaan mallissa toisistaan köysirajalla. Kun toisaalla kuvataan kivikauden ihmisen elämää, työtä ja elinpuitteita rannan tuntumassa, toisella puolella arkeologit näkevät vaivaa kaivaakseen tuon jo kadonneen elämän muodon esille kävijöiden nähtäville. Nerokkaana yksityiskohtana

toimii hautausmaan sijoittelu aivan köysirajan tuntumaan. Näin toisella puolella käynnissä olevat hautajaiset näyttäytyvät arkeologeille tyhjänä hautapainamana, jossa jäljellä on enää hautaan vainajan seuraksi siroteltu punamulta.

Kysymyksellä 4 pyrittiin selvittämään oppilaan käsitystä siitä, miksi pienoismalli oli jaettu kahteen eri osaan. Tämän asian havaitseminen ja ymmärtäminen oli sekä lähtökohta museovierailulle että lähtökohta koko kivikausi-ilmion ymmärtämiselle museovierailun avulla. Myös tässä näkyivät oppilaiden yritykset tuoda ymmärtämäänsä asiaa selkeäksi pitkien selitysten avulla kuten kysymyksessä 5. Suurimpaan ongelmaan selittämisessä törmäsivät ne oppilaat, jotka muistivat pienoismallissa kuvattujen arkeologisten kaivausten olevan 70-luvulta. Tällöin he ajautuivat dilemmaan käyttäessään termiä 'nykyaika', koska 70-luku ei, varsinkaan oppilaan näkökulmastaan, ole välttämättä kuva nykyajasta. Olen kuitenkin karsinut tämän ilmiön pois vastauksista ja puhun 70-luvulla tehdyistä arkeologisista kaivauksista nykyaikaisena. (Taulukko 9.)

Taulukko 9: Miksi museossa ollut pienoismalli on jaettu kahteen eri osaan köysirajan avulla?

| Kysymys 4: Miksi museossa ollut pienoismalli on jaettu kahteen eri osaan köysirajan avulla? | |
|--|------------|
| Toinen puoli kuvaa kivikautta, toinen kuvaa nykyaikaa | 65 |
| Toinen puoli kuvaa kivikautta, toinen arkeologisia kaivauksia nykyaikana | 18 |
| Puolet tarkoittavat eri aikaa | 5 |
| Jotta katsojat tajuaisivat eron eri aikojen välillä | 4 |
| Toinen kuvaa nykyaikaa | 5 |
| Toisessa osassa kuvataan arkeologinen kaivaus | 3 |
| Siinä on historiallinen aika / historia ja nykyaika | 3 |
| Siinä on nykyaika ja keskiaika | 1 |
| Siinä on kaksi eri osaa | 2 |
| Siinä on uusi ja vanha puoli | 2 |
| Ei vastausta | 5 |
| | |
| Yhteensä | 113 |

Pohdittaessa lapsen historiallisen ajattelun kehittymistä aikakäsityksen näkökulmasta Nautelankosken museon koululaispäivän seurauksena paikallishistoria ja sen osuus nousee tarkastelunarvoiseen asemaan. Paikallishistorian suuri merkitys oppimiselle juuri kivikausiaiheisessa päivässä viidennen luokan oppilaille on perusteltu kahdestakin syystä. Ensiksikin kivikausi aihepiirinä on ihmiskunnan historiassa ”kaukaisin

mahdollinen” ja kyseessä olevia aikajaksoja on lapsen ajatusmaailmassa lähes mahdotonta käsittää. Mikrohistoriallisen tarkastelun avulla museossa olleen pienoismallin äärellä oppilaalla on mahdollisuus seurata ”tavallisen ihmisen” elämää tuon järjettömältä tuntuvan aikaikkunan läpi. Paikallishistoriaa tutkittaessa oppilas huomaakin, että historialliset tapahtumat ovat pienten tavallisten ihmisyhteisöjen toimia, joiden avulla voidaan päästä jopa tilastojen ja yleistysten tasolle (Sahama 1992, 220). Toiseksi viidennen luokan oppilaat ovat juuri aloittaneet historian opiskelunsa koulussa ja näin ollen ovat historiallisen ajattelunsa alkutaipaleilla. Historian ymmärtäminen on helpointa aloittaa paikallishistorian tarkastelulla ja oppilaan ensimmäisenä tavoitteena on ymmärtää, että menneisyyden tapahtumat ovat totta, vaikka hän ei niitä itse ole kokenutkaan (Levstik & Barton 1997). Tässä apuna toimivat museovierailun aikana esimerkiksi artefaktit, jotka on löydetty oppilaille tutulta kivikautiselta asuinpaikalta aivan museon kupeesta. Näin museon esineistö toimii tuona konkreettisenä välittäjäkanavana oppilaan omien elämäkokemusten ja tuntemattoman menneisyyden välillä. Autenttisen saviastian muovaaminen kivikauden ihmisen tavoin antaa oppilaalle ja kivikauden ihmiselle konkreettisen yhteisen kokemuksen ja näin vahvistaa oppilaan tunnetta historian todellisuudesta, vaikkakin sitten tuhansien vuosien takaa.

7.3. Oppilaan kyky kirjoittaa kertomus kivikaudesta

Kyselylomakkeen toisessa osassa oppilasta pyydettiin kirjoittamaan kertomus päivästä kivikauden kylässä Liedon Kukkarkoskella (LIITE 1). Kertomuksessa oppilasta pyydettiin kuvittelemaan syntyneensä ja kasvaneensa kivikautisella asuinpaikalla. Tehtävänä oli kertoa päivän tekemisistä, tapaamisista ja niin edelleen. Oppilasta pyydettiin pitämään mielessä historiallisesti mahdollisia asioita kirjoittaessaan tarinaa. Avuksi tarinan tekoon oppilas sai kuvia, jotka oli otettu Nautelankosken kivikausinäyttelyn pienoismallista (LIITE 2).

Teksteistä haettiin oppilaan kykyä kirjoittaa kertomus historiallisesta ilmiöstä, kuvata kivikautta historiallisena ilmiönä sekä eläytyä aikalaisen asemaan kertomuksessaan. Ennako-oletuksena oli, että museovierailun aikana kivikautisiin esineisiin ja niiden jäljennöksiin saatu moninainen kosketus heijastuu oppilaan tekstiin. Aidot esineet todellisuutta vastaavassa ympäristössä on parhain keino päästä ilmiötä lähelle, kun aitoa todellisuutta ei enää ole olemassa (Leimu & Kuhmonen 1986, 98). Pienoismallissa olleet esineet eivät olleet aitoja, mutta jäljennöksinä ne esiintyivät todellisuutta

vastaavassa ympäristössä ja näin ollen ne voidaan katsoa Kyläsen ja Tarssasen (2007) mukaan ”vakuuttavan aidoiksi” esineiksi. Lisäksi näitä jäljennöksiä vastaavat aidot esineet olivat esillä ja läsnä pienoismallia tarkasteltaessa heti oppilaan selän takana.

Oppilaiden kertomukset jaettiin niiden tekstilaadun perusteella kahteen eri ryhmään: kertomuksiin ja kuvauksiin. Kertomuksen kriteereinä tässä tutkimuksessa pidetään kertomuksen sijoittumista inhimilliseen ts. kivikautiseen maailmaan, tapahtumien kuvailua, kertojan omaa osallistumista tarinan kulkuun, syiden ja seurausten selittämistä sekä mahdollista juonen rakennetta. Kriteerit on poimittu aiemmin luvussa 6 esiteltyyn kirjallisuuslajeille tyypillisen katsauksen perusteella, niiltä osin kuin ne oppilaiden tuotoksissa toteutuvat. (ks. Aho 2002; Heikkilä & Kantola 1983; Ryan 2006).

Kuvaukseksi luetaan tekstit, jotka yksinkertaisesti listaavat kivikaudelle tyypillisiä tapahtumia ilman ympäristön tai kertojan kuvailua. Kuvaukseksi kirjattiin siis sellainenkin teksti, jossa esiintyi ’minä’, jos kuvauksen kertojalla ei ollut persoonastaan huolimatta henkilökohtaista kosketusta kuvauksen tapahtumiin. Aikamuotojen analyysi tässä karkeassa jaottelussa jätettiin pois aikamuotojen vaihtelevan esiintymisen vuoksi niin tekstien välillä kuin tekstin sisälläkin. Jatkossa näitä kahta eri ryhmää käsitellään tuloksissa erikseen vertailemalla ryhmän sisällä olevia sisäisiä kertomus- tai kuvaustyypppejä.

Tutkimukseen mukaan otettuja oppilaita oli yhteensä 113, joista 111 oli kirjoittanut tekstin. Näistä kivikautisiksi kertomuksiksi määriteltiin 84 kappaletta ja kivikautisiksi kuvauksiksi 27 kappaletta. Kuvaukset muodostavat loppujen lopuksi hyvin homogeenisen ryhmän, kun taas kertomuksissa esiintyy huomattaviakin tekniikka- ja sisältöeroja. Kuvaukset olivat keskimäärin lyhyempiä (alle puoli sivua) kuin kertomukset (yli puoli sivua).

7.3.1. Kuvaus kivikaudesta

Oppilaan kirjoittamalle kivikautiselle kuvaukselle tyypillisin piirre on kertojen persoonapronominien yhteneväisyys. Kaikki kuvaukset kahta lukuun ottamatta on kirjoitettu minämuodossa. Kuvausten aikamuodoissa on enemmän hajontaa, vaikkakin suurin osa, 81,5 % on kirjoitettu preesensissä tai imperfektissä. Loput kuvauksista on kirjoitettu konditionaalissa, jolloin oppilas kirjoittaa kuvauksensa ”jossittelevassa” muodossa. Jossittelu herättää kysymyksen lapsen kyvystä kuvitella itseään kivikautisen ihmisen asemaan mielikuvituksensa avulla.

Kuvausten rakenteellisen analyysin avuksi teksteistä poimittiin kolmenlaisia piirteitä: teon ilmaisuja, ympäristön kuvailuja ja kertojan kuvailua. Suurin osa kuvauksista piti sisällään pelkästään ensin mainittuja jättäen ympäristön ja kertojan kuvailun pois kokonaan. Tällaisia kuvauksia joukossa on 22. Loput 5 kuvausta pitävät sisällään pääosin yhden tai kaksi yksityiskohtaa kertojasta, kuten iän tai sukupuolen. Kaikissa kuvauksissa esiintyi teon ilmaisuja, joita oli selostusta kohden keskimäärin 5,8 kappaletta, vähintään 2 ja enintään 11 teon ilmaisuja. Tavallisimpia kivikautisia teon ilmaisuja teksteissä olivat uinti, kalastus, ruokailu ja hautaaminen, joista vähintään 2 esiintyi jokaisessa kuvauksessa.

Kivikautinen kuvaus pitää siis sisällään listan asioista, joita kivikaudella tapahtuu. Tuon listan oppilas on voinut poimia tehtävänannon ohessa olleista kuvista (LIITE 2) tai muistikuvistaan museovierailun pienoismallista. Joka tapauksessa oppilas ei ole tekstissään kyennyt siirtymään apunaan olleiden valokuvien ”ulkopuolelle” ja rakentamaan ehjää kokonaiskuvaa kivikautisesta maailmasta tehtävässä olleiden valokuvien ”välille”. Kivikautisen kuvauksen kirjoittaneet 27 oppilasta ovat kertoneet kivikauden ihmisen tyypillisestä arjesta luettelomalla. ”Kivikautisen elämän luettelossa” teon ilmaisuilla ei ollut rationaalista yhteyttä toisiinsa eikä tekstistä muodostunut ajallisesti jäsentynyttä kokonaisuutta.

”Heräsin aamulla talossani. Sitten lähdin laittamaan ruokaa perheelleni. sen jälkeen lähdin ystäväni kanssa katsomaan katiskat. Sitten kokoonnuttiin viettämään hautajaisia.

Sen jälkeen miehet lähti metsästämään. Sieltä tulikin paljon lihaa ja turkkejakin saatiin.”

oppilas 79

”Minun nimeni on... Itse asiassa minulla ei ole nimeä. Joka tapauksessa olen perheen nuorin. Minun tehtäväni on sytyttää nuotio. Nukun, sytytän nuotion, syön, istun, sytytän nuotion. Syön, nukun ja niin edespäin. En puhu paljon olen oikeastaan aika hijainen--.”

oppilas 58

”Olen asunut kivikaudella rannassa Tapasin kavereita Uin heidän kanssa Siellä talvet ovat todella kylmiä.”

oppilas 21

Historian ymmärtämistä ja historiaan eläytymisen alkutaipaleen vaikeuksia tarkastellessa voidaan puhua noidankehästä. Eläytyminen on erinomainen keino, jolla vaikeiden käsitteiden ja asiakokonaisuuksien ymmärtämistä voidaan helpottaa. Toisaalta onnistunut eläytyminen vaatii oppilaalta tietyn tason historian ymmärtämistä, jotta oppija pystyisi spekuloimaan historiallisen henkilön elämänvalintoja ja sulauttamaan niitä omaan eläytymiseensä. (Levstik & Barton 1997, 23-25.) Tästä noidankehästä voidaankin hakea syitä kivikautisen kuvauksen kirjoittaneiden oppilaiden ”epäonnistumiseen” tehtävänannossa (ks. LIITE 1). Historian opiskeluidensa alkutaipaleella olevalla oppijalla ei välttämättä ole valmiina mielenkiintoa historiallisia tapahtumia tai henkilöitä kohtaan. Tällainen oppilas tarvitsisi eläytymistä ja kokemuksia historiallisen ihmisen asemaan asettumisesta motivaationsa herättäjäksi, mutta ilman historiallisen tiedon alkupäätä eläytymisestä saattaa tulla oppilaalle ylivoimainen suoritus. Eläytymisen ensiaskeleilla oppilas tarvitseekin aikuisen, joka on oppilaan apuna historiallisen maiseman silmäilyssä ja näin auttaa rakentamaan kokonaiskuvaa historiallisesta ilmiöstä. Oppilaan itsenäinen ”pakottaminen” eläytymiseen tehtävänannolla johtaa kivikautisten kuvausten tyyppisiin tuotoksiin.

7.3.2. Kertomus kivikaudesta

Kivikautisiksi kertomuksiksi oppilaiden teksteistä määriteltiin 84 tekstiä. Suhteellisen suuren tutkimusjoukon sisällä kertomuksissa esiintyy huomattavia eroavaisuuksia, joten tekstejä on jaoteltu edelleen pienempiin tarkasteluryhmiin erilaisten muuttujien avulla. Kertomukset jaettiin ensin tekstissä käytettyjen aikamuotojen ja tekijöiden avulla viiteen ryhmään. Suurimmat ryhmät näistä muodostavat kertomukset, joissa kerronta tapahtuu useissa persoonamuodoissa ja aikamuotona esiintyy joko preesens tai imperfekti. Tällaisia kertomuksia lähdeaineistosta on 64,3 %. Kahdessa seuraavaksi suurimmassa ryhmässä oppilas on käyttänyt kertomuksessaan joko sekaisin useita aika- ja persoonamuotoja tai pelkästään minämuotoa preesensin tai imperfektin kanssa. (Taulukko 10.) Lopuissa kertomuksista esiintyy erilaisia sekalaisia aika- ja persoomuotoyhdistelmiä.

Taulukko 10: Oppilaiden käyttämät aikamuodot ja tekijät kivikausikertomuksissa

| Oppilaiden käyttämät aikamuodot ja tekijät kivikausikertomuksissa | |
|--|----|
| Preesens, useita tekijöitä | 21 |
| Imperfekti, useita tekijöitä | 33 |
| Useita aikamuotoja, useita tekijöitä | 13 |
| Preesens tai imperfekti, yks.1. persoona | 12 |
| Muita | 5 |

Kertomuksissa esiintyvät useat tekijät antavat kivikautiselle kertomukselle sen oleellisen muodon. Tekoa kuvaavia asioita käsitellään eri toimijoiden näkökulmasta ja elämässä on ”oikeasti” mukana muitakin toimijoita kertojan lisäksi. Tyypillisimpiä henkilöitä oppilaiden kertomuksissa ovat isä, äiti, sisarukset, koira, isovanhemmat ja kaverit. Siirtäessään ”perheensä” ajatuksissaan kivikaudelle oppilas on siirtänyt arkensa kertomukseen muokaten sitä historiallisesti mahdolliseksi. Tavattoman monen kertomus alkaa heräämisellä ja aamupalan hakemisella metsästä tai merestä.

”Heräsin aikaisin aamulla kalastamaan. Olin ainut hereillä oleva. Olin jo luovuttamassa kalastuksessa mutta sitten sainkin ison kalan. Vein sen kotiin ja aloin tehdä siitä meille aamupalan. Kun se oli valmis herätin perheeni. --”

oppilas 2

Kivikautisen kertomuksen kirjoittaminen preesensissä, imperfektissä tai useassa eri aikamuodoissa ei näytä vaikuttavan kertomuksen rakenteeseen tai uskottavuuteen. Jotkut oppilaista ovat ilmeisesti vain kokeneet mielekkäämmäksi kirjoittaa imperfektissä historiallisesta ilmiöstä. Mielenkiintoinen huomio on, että muutamat (4 kpl) oppilaista ovat ensin esitelleet itsensä preesensissä ja sen jälkeen kirjoittaneet kertomuksensa imperfektissä. Yksikään kivikautisen kertomuksen kirjoittanut oppilas ei kirjoittanut tarinaansa konditionaalissa.

Aika- ja persoonamuotojen jaottelun jälkeen kivikautiset kertomukset teemoiteltiin tekstin sisällön mukaan viiteen ryhmään. Neljä kertomusta jäi ryhmittelemättä niiden kivikauteen sopimattoman sisällön tai kerronnan olemattomuuden vuoksi. Ryhmien teemoiksi muodostuivat 1. Töiden teko, 2. Töiden teko ja vapaa-aika kavereiden kanssa, 3. Töiden teko ja erikoinen tapahtuma, 4. Vapaa-ajan vietto, 5. Seikkailu. (Taulukko 11.)

Taulukko 11: Teemoittelu tarinan sisällön mukaan

| Teemoittelu tarinan sisällön mukaan | |
|---|----|
| Kuvaus kivikautisten töiden tekemisestä | 38 |
| Kuvaus kivikautisten töiden tekemisestä ja vapaa-ajan vietosta kavereiden kanssa | 19 |
| Kuvaus kivikautisten töiden tekemisestä ja erikoisesta tapahtumasta päivän aikana | 13 |
| Kuvaus vapaa-ajan vietosta kivikaudella | 4 |
| Kuvaus seikkailusta kivikauden miljöössä | 6 |

Töiden teko näyttelee suurinta roolia kertomuksissa. Henkilöille tyypillisiä töitä ovat kalastus, metsästys, nuotion sytyttäminen, marjojen ja sienien poiminta sekä saviruukkujen teko. Perheen isä huolehti usein metsästyksestä, siinä kun äiti tekee ruokaa ja vaatteita. Lapset auttavat vanhempia kotitöissä ja ruuan hankinnassa pääosin kalastamalla tai tekemällä saviruukkuja. Sisällön mukaan teemoitelluista 80 kertomuksesta 70 kertomusta kertoo töiden ja kotiaskareiden tekemisestä tavalla tai toisella.

”-- Ensimmäiseksi käyn tarkistamassa onko kala uinut ansaan. Siellä on pari vihreää kalaa. Sen jälkeen käyn hakemassa äitini kanssa vettä läheiseltä lammelta. -- -- Tänään on minun vuoroni katsoa lapsien perään kun he menevät uimaan. Pienemmät osaavat hädin tuskin kävellä. Vanhimmat ovat minun ikäisiäni. Sen jälkeen miehet palaavat mukanaan peura ja paljon sieniä. On minun ja äitini vuoro tehdä ruokaa. Haen yksin lähempää vettä vain koiran kanssa. --”

oppilas 55

Toinen tyypillinen tapa viettää päivää on vapaa-aika. Kavereiden kanssa juttelu, uinti ja metsässä kävely ovat suosituimpia tapoja viettää vapaa-aikaa. Vapaata saatiin usein vasta illalla päivän päätteeksi tai heti aamulla aamu-uinnin muodossa. Perheen kanssa vapaa-aikaa vietetään iltaisin nuotiolla.

”Herään aamulla, syön hiukan ruokaa ja menen sitten uimaan. On lämmin ja ihana kesäaamu. Vesi on lämmintä. Sukeltelen ja uiskentelen kunnes huudetaan syömään. Ruoan jälkeen nikkaroin itselleni puisen lelun. --”

oppilas 24

Tavallisten päiväskareiden ohella oppilaiden kertomuksissa esiintyy myös paljon erikoisia tapahtumia. Suurimmaksi osaksi tällainen on jonkun läheisen kuolema ja

hautaaminen. Nautelankosken museossa tarkastellun pienoismallin perusteella kuolema oli hyvin tavallinen ilmiö kivikaudella ja oppilaiden kertomuksissa on tästä johtuen hyvin erilaisia variaatioita kuoleman käsittelystä. Osassa kertomuksia, lähisukulaisen kuollessa, aiheen käsittelyyn käytetään runsaasti tilaa. Toisissa kertomuksissa kuolema ja hautajaiset ohitetaan ”kalastamisen ja syömisen välissä”. Muita erikoisia tapahtumia oppilaiden kertomuksissa ovat esimerkiksi juhlat nuotiolla, villieläimen tunkeutuminen leiriin ja aarteen tai arvokkaan esineen löytyminen.

” -- Yksi vieraan heimon poika lähti lautalla merelle. Hän alkoi panikoida ja lautta kellahti kumoon. Hän ei osannut uida ja hän hukkui. Ruumis nostettiin ylös ja haudattiin punamultakuoppaan. ”

oppilas 6

Osa oppilaista on kirjoittanut juonellisen seikkailukertomuksen sijoittaen tapahtumat kivikauden miljööseen. Kertomukset ovat realistisia tapahtumaketjuja, jotka sisältävät runsaasti kuvausta tapahtumista tai tunteista. Seikkailut ovat historiallisesti ”oikein” eivätkä sisällä historiallisia mahdottomuuksia.

” -- Eräänä päivänä kyläämme hyökkäsi naapuri heimo. He halusivat ryöstää meilt kaiken aluemme. Tappelu oli raaka mutta me voitimme. Ja teimme rauhan ha kylämme yhdistyivät. -- ”

oppilas 9

Kaiken kaikkiaan 80 kirjoitetusta kertomuksesta 4 kertomusta on kokonaisuudessaan kirjoitettu kivikauden ulkopuolelta, ja siksi niitä ei ole otettu mukaan kertomusten teemalliseen luokitteluun. Loput 76 kertomusta ovat historiallisesti oikein, muutamaa oppilaiden ajatuksellista lipsahdusta lukuun ottamatta. Tyypillisin historiallinen virhe kertomuksissa on aika- ja matkakäsitteiden käyttäminen niiden nykyisessä muodossa. Koska kivikaudenkin ihmisillä oli epäilemättä jonkinlaiset käsitteet matkan ja ajan mittaamiseksi, sitä ei lasketa kovinkaan perustavanlaatuisiksi virheiksi kertomuksissa.

Kivikautisen kertomuksen kirjoittanut oppilas on kyennyt viemään kertomuksensa apuna olleiden valokuvien ulkopuolelle ja luomaan ehjän kivikautisen maailman, jossa kertomus ”oikeasti” tapahtuu. Suurin osa (64,5 %) kivikautisen kertomuksen kirjoittaneista oppilaista kykeni jopa viemään kertomuksensa Nautelankosken museolla

nähdyn pienoismallin ulkopuolelle ja kuvittelemaan kivikautista maisemaa esimerkiksi metsään tai vieraan heimon asuinpaikalle. Kaikissa kertomuksissa näkyy oppilaan eläytyminen kivikauteen voimakkaasti esineiden kautta. Kaikki kertomukset perustuvat luonnollisesti pienoismallille, josta myös oppilaiden apuna olleet kuvat oli otettu. Lisäksi kertomuksissa on runsaasti toimintoja kuten työn tekoa hyvin moninaisten esineiden avulla.

Esineiden avulla eläytyminen näyttäisi olevan esihistoriallisia ilmiöitä opeteltaessa luonnikkain tapa oppilaan samaistua historiallisen henkilön elämään. Henkilöiden luonteen, ulkonäön ja vaatetuksen avulla tapahtuva eläytyminen näyttäisi jäävän historialliseen aikaan, jolloin menneisyyden ihmisistä on olemassa jo konkreettisia kuvia. Ahon tutkimuksessa lukiolaisten kirjoittamista historiallisista kertomuksista monet oppilaista olivat eläytyneet voimakkaasti aikalaisen maailmaan juuri historiallisen henkilön kautta (ks. Aho 2002.)

Esineen kautta eläytyminen on lapselle helppoa, koska esine on stabiili tuote, jolle on mahdollista kuvitella monia eri käyttötarkoituksia ja käyttäjiä sen elinkaaren aikana. Esineen jättämien aukkojen täyttäminen fiktiolla tuo kuitenkin eteemme tuon ongelman historiallisen kertomuksen kahtalaisesta luonteesta tosiasioihin pohjaavana ja samanaikaisesti fiktiivisenä kertomuksena. (ks. Sword 2000; Levstik & Barton 1997.) Vaikka Nautelankoskella vierailleista oppilaista suurin osa kykenee kirjoittamaan kertomuksen kivikaudesta eläytymällä siihen esineiden kautta, kuinka moni heistä olisi valmis uskomaan kertomuksensa voineen ihan oikeasti tapahtua. Tai kuinka moni kykenisi erottelemaan kertomuksestaan ne piirteet, jotka todennäköisesti ovat faktaa ja ne, mitkä ovat fiktiota.

8. POHDINTA

Tämä tutkimus pyrkii ilmentämään Nautelankosken museon koululaispäivätoimintaa osana lapsen historian opiskelua mahdollisimman monipuoliselta kantilta. Museo oppimisympäristönä tarjoaa niin monipuoliset mahdollisuudet, että suuntaamalla vierailua eri tavoilla, voidaan saavuttaa myöskin varsin erilaisia tuloksia. Monenlaisista variaatioista huolimatta, yhtä asiaa voidaan pitää museon ja historianoppimisen kannalta oleellisena: Museokäynnin yksi tärkeimmistä lähtökohdista on menneisyyden tekeminen eläväksi oppitunnilla opitun paperilta maistuvan tiedon rinnalle (Kallio 2004, 52-54). Museo elävänä ja vuorovaikutuksellisenä yksikkönä tarjoaa oppilaalle kirjatieoa paremmat mahdollisuudet kyseenalaistaa näkemäänsä. Toisin kuin luetun tekstin kohdalla, museossa oppilaalla riittää rohkeus kyseenalaistaa ja pohtia esineiden alkuperää. Tämä on erinomainen tilaisuus päästä käsiksi oppilaan arkiteorioihin ja suunnata niitä kohti historiallisen ajattelun kehittymistä.

Tutkimus tarjoaa Liedon koulun opettajille ja Nautelankosken museon henkilökunnalle työkalun koulun ja museon yhteistyön lujittamiseen. Vierailun pohtiminen etukäteen oppilaan persoonallisen kontekstin viitekehäyksessä auttaa sekä opettajaa että museon henkilökuntaa suuntaamaan opetusta oppilaita kohti. Oppilaan kokemusten, tietojen, intressien, motivaation, toiveiden ja odotusten tiedostaminen tekee museovierailusta eheän kokonaisuuden, joka parhaimmillaan sulautuu koulussa aiemmin opittuihin tietorakenteisiin esihistoriasta ja tarvittaessa muokkaa oppilaalla olevia arkiteorioita esimerkiksi museon funktiosta tai tiedon keräämisen perusteista. (ks. Claxton 1990; Falk & Dierking 1992.)

Museopedagogiikka kehittyy ja uudistuu koko ajan. Suhteellisen nuorena ilmiönä museopedagogialla on nähtävänä vielä monta tulevaa tutkimusta koulun ja museon yhteistyöstä. Tutkimuksen tilaus pohdittaessa museossa oppimisen mahdollisuuksia yleensä on mielestäni perusteltu. Laaja, mutta kuitenkin suhteellisen pienellä otoksella käsitelty tutkimus antaa käytännön näkökulmia erilaiseen oppimiseen ja opetuksen muotoihin museossa.

Lappalainen on tutkinut koulun ja museon yhteistyötä Suomessa opettajien, oppilaiden ja museotyöntekijöiden näkökulmista. Tutkimuksessa selvitettiin, millaisia koulun ja museon välisiä yhteistyömuotoja opettajat ja museotyöntekijät olivat käyttäneet, ja millaisia kokemuksia heillä oli museossa oppimisesta. Museossa oppiminen koettiin

myönteisesti ja se nähtiin tavoitteellisena. Opettajat ja museotyöntekijät olivat kuitenkin eri mieltä museon tiedottamisen tasosta ja museon keinoista saavuttaa koulu. Lappalaisen mukaan opettajat näyttävät tietävän, että oppilaita olisi hyödyllistä viedä museoon, mutta he laittavat oman kiinnostuksen puutteensa museoiden tiedotuksen syyksi. Opettajat eivät siis ole vielä löytäneet museoiden monipuolista tarjontaa (Lappalainen 2005.)

Lappalainen saattaa olla oikeassa pohdittaessa koulun ja museon yhteistyötä esimerkiksi Liedossa. Vaikka opettajat ovat tietoisia museon olemassaolosta ja käyvät siellä vierailulla oppilaidensa kanssa jopa vuosittain, saattaa osa museon mahdollisuuksista jäädä silti käyttämättä. Museon henkilökunta ei voi tietää, millaista tietoa opettaja parhaan mahdollisen oppimistuloksen saavuttamiseksi kaipaa ja toisinpäin. Siksi pelkkä institutionaalinen silta koulun ja museon välillä ei riitä; tarvitaan henkilökohtaiset siteet museon henkilökunnan ja opettajien välille varmistamaan oppimisympäristöjen hyötykäyttö niin museossa kuin koulussa.

8.1. Tulosten pohdinta ja luotettavuus

Nautelankosken museon koululaispäivätoiminnan koululaispäivästä tehty tutkimus kartoittaa hyvin laaja-alaisella näkökulmalla museovierailun ominaisuuksia ja mahdollisuuksia. Museovierailu osana historian oppimista, museon funktion ymmärtämistä ja elämyksellistä kokemusta tulee hyvin monissa yhteyksissä esille tutkimuksen eri osioissa. Pirstoutuneisuutta voidaan yleisesti ottaen pitää tutkimuksen huonona puolena ja tulosten sovellettavuus sellaisenaan jatkoyhteyksiin ei varmastikaan ole mielekästä tai edes tarkoituksenmukaista. Tutkimus antaa kuitenkin kattavan kuvan siitä, mitä koulun ja museon yhteistyö on, tai mitä se voi parhaimmillaan olla.

Tutkimuksen keskeisimpänä tuloksena voidaan pitää museovierailun onnistumista kokemuksena. Tulokset osoittavat oppilaiden päässen vierailun aikana ainakin tiedollisen kokemuksen tasolle. Aineisto antaa myös vahvoja viitteitä museovierailun elämyksellisyydestä suurella osalla oppilaista, mikä on tietysti museon kannalta kaikkein toivotuin tulos.

Opetussuunnitelman edellyttämä historiallisen eläytymisen taito kerronnan keinoin on erilaisten osatekijöiden summa, johon sekoittuvat niin oppilaan yleinen eläytymisen ja empatian taito, äidinkielelliset taidot kuin historiallisen ajattelunkin taso. Irtonaisilla ja täysin yksittäiseen vierailuun perustuvilla kysymyksillä ei voida kartoittaa mahdollista

eheän ajatusrakenteen muodostumista kivikaudesta. Tutkimuksen toisena päätuloksena voidaan kuitenkin pitää sitä, että valtaosa oppilaista kykenee museossa nähdyn pienoismallin ja siihen liittyneiden puhe-esitysten perusteella muodostamaan kivikautisen ihmisen arjen rytmistä ja arkitoimista kokonaiskuvan, jonka perusteella oppilas on kykeneväinen kirjoittamaan uskottavan historiallisen kertomuksen.

Tulosten ”loppusummaa” voidaan pitää luotettavana tilinpäätöksenä oikein laaditun museovierailun ehdottomasta hyödyistä oppilaiden historian, tai muunkin oppiaineen, opiskeluun. Motivaatio ja ammattilaisten laatimat fyysiset puitteet opetustilanteessa tekevät oppimisen lapselle helpoksi ja mielekkääksi omien ajatusten kehittämistilaisuudeksi. Kaupan päälle saatava mahdollinen elämys voi vielä vahvistaa lapsen myönteistä kuvaa museosta ja ohjata lapsen näin kulttuuriperintöön tutustumisen tielle.

8.2. Jatkotutkimusmahdollisuuksia

Tulosten valossa on syytä pohtia historian opetuksen kaavamaistumista yleensä ja sen vaaroja lapsen historiallisen ajattelun kehittymättömyydelle. Toisaalta tulokset voivat herättää myös museoalan ammattilaiset pohtimaan museonäyttelyn uudistamista siirtämällä artefaktit pois lasikaapeista esille ihmeteltäviksi niiden autenttiseen ympäristöön, vaikkakin sitten jäljennöksinä

Tutkimus Nautelankosken koululaispäivästä toimii pelinavaajana museon ja koulun yhteistyön jalostamiselle. Tuon yhteistyön lujittaminen kaipaisi taakseen käytännön toimintatapoihin ja ideoihin nojaavaa tutkimusta vankan teoreettisen taustan rinnalle. Varsinkin lapsen ajattelukyvyn kehittymisestä ja historiallisen ajattelun muovautumisesta on olemassa laaja kirjo teoriatietaoa, jonka päälle käytännön toimiin keskittyvä tutkimus on mahdollista rakentaa.

Museon mahdollisuudet ja muuntautumiskyky on kasvatustieteilijöiden maailmassa pitkälti vielä selvittämättä. Lieneekö museo itsekään ymmärtänyt omia voimavarojaan oppimisen suurena mahdollistajana? Myös opetussuunnitelmaa tutkimalla olisi tärkeä selvittää historian opiskelun mahdollisuudet ja opetussuunnitelman tavoitteiden toteutuminen luokkahuoneen ulkopuolella. Olisiko opetussuunnitelman syytä ”pakottaa” opettajat pois luokkahuoneesta kohtaamaan historiakulttuuria maailmaan – sinne missä se on.

9. LÄHTEET JA KIRJALLISUUS

Aho E. 2002: Historialliset kertomukset lukiolaisten kirjoittamina. Turun yliopiston julkaisuja.

Ahonen S. 2002: Historiakulttuuri, historiallinen identiteetti ja historian opetus. Teoksessa Löfström F. (toim.): Kohti tulevaa menneisyyttä s. 66-88. PS-kustannus, Jyväskylä.

Ashby R. & Lee P. 1987: Children's Concepts of Emphaty and Understanding in History. Teoksessa Portal C. (toim.): The history curriculum for teachers s. 62-88. The Falmer Press, London.

Booth M. B. 1983: Skills, concepts and attitudes - the development of adolescent childrens historical thinking. History and Theory, Vol 22, No 4. Blacwell Publishing, Wesleyan University. <http://www.jstor.org/stable/2505218>. Viitattu 12.8.2009.

Booth M. B. 1987: Ages and Concepts: A Critique of the Piagetian Approach to History teaching. Teoksessa Portal C. (toim.): The history curriculum for teachers s. 22-38. The Falmer Press, London.

Claxton G. 1990: Teaching to learn: a direction for education. Cassell, London.

Castren M. J. 1982: Historian ja yhteiskuntaopin didaktiikka. Otava, Helsinki.

Falk J. & Dierking L. 1992: The museum experience. Whalesback Books, Washington CWA. Saatavana: www.google.com/books. Viitattu 12.8.2009.

Heikkilä J. & Kantola K. 1983: Luova kirjoittaminen. WSOY, Juva.

Hentilä S. 2001: Historiapolitiikkaa. Teoksessa Kalela J. & Lindroos I. (toim.): Jokapäiväinen historia s. 26-49. Suomalaisen kirjallisuuden seura, Helsinki.

Hietala E. 2008: Esihistorian jäljillä Liedossa. Nautelankoski-säätiö, Lieto.

Hirsijärvi S. 2009: Tutki ja kirjoita. Tammi, Helsinki.

Husbands C. 1996: What is history teaching? Language, ideas and meaning in learning about the past. Open University Press, Buckingham.

Husbands C., Kitson A. & Pendry A. 2003: Understanding history teaching: teaching and learning about the past in secondary schools. Open University Press, Buckingham.

Hänninen K. 2000: Millainen on monipuolinen museokäynti? Teoksessa Vilkuna J. (toim.): Näkökulmia museoon ja museologiaan s. 130-137. Gummerus, Saarijärvi.

Kallio K. 2004: Museo oppimisympäristönä. Suomen museoliitto, Helsinki.

Karlsson K. G. 2004: Historiedidaktik: baegrepp, teori och analys. Teoksessa Karlsson K. G. & Zander U.: Historien är nu. En introduktion till historiedidaktiken s.21-68. Studentlitteratur, Lund.

Kylänen M. & Tarssanen S. 2007: Entä jos elämyksiä tuotetaan? Elämyskolmio-malli elämyksellisyyden tunnistamisessa, arvioinnissa ja vahvistamisessa. Teoksessa Karppinen S. & Latomaa T. (toim.): Seikkaillen elämyksiä: seikkailukasvatuksen teoriaa ja sovelluksia s. 99-126. Lapin yliopistokustannus, Rovaniemi.

Katso myös: Kylänen M. & Tarssanen S. 2005: Elämystuottajan käsikirja. Lapin yliopistopaino, Rovaniemi.

Lappalainen P. 2005: Museossa oppiminen. Pro Gradu-tutkielma. Jyväskylän opettajankoulutuslaitos.

Leimu T. & Kuhmonen P. 1986: Opintokäynti museoon: opas kouluille ja museoille. Suomen museoliitto, Helsinki.

Levstik L & Barton K. 1997: Doing history: investigating with children in elementary and middle schools. Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey.

Nautelankoski-Säätiö 2009: <http://www.nautelankoski.net>. Viitattu 12.8.2009.

Nikander E., Leskinen M. & Jukka C. 2001: Kulttuuriperinnön hallinnan pedagogiikka. Teoksessa Aromaa V. (toim.): Pedagogiikka 2001 s. 57-72. Historian ja yhteiskuntaopin opettajien liitto, Helsinki.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004:

<http://www02.oph.fi/ops/perusopetus/popsweb.pdf>. Opetushallitus. Viitattu 12.8.2009.

Piaget J. 1977/1966: Lapsen psykologia. Suom. Mirja Rutanen. Gummerus, Jyväskylä.

Pilli A. (Nyk. Virta) 1992: Historia koulussa / Castren M. J. [et al.]. Yliopistopaino, Helsinki.

Ryan M-L. 2006: Semantics, Pragmatics, and Narrativity: A Response to David Rudrum. Narrative Vol. 14, No 2. The Ohio State University Press.

<http://muse.jhu.edu/journals/narrative/v014/14.2ryan.html>. Viitattu 20.8.2009.

Sahama Y. 1992: Paikallishistorian kaksi tehtävää historian opetuksessa. Teoksessa Pitkänen P. (toim.): Menneisyyden merkitys s. 203-225. Historian ja yhteiskuntaopin opettajien liitto, Helsinki.

Sword F. 2000: Tell me a picture: stories in museum. Teoksessa Hodges G. [et al.]: Tales, tellers and texts s. 95-101. Continuum International Publishing Group, London.

Säljö R. 2001: Oppimiskäytännöt: sosiokulttuurinen näkökulma. WSOY, Helsinki.

Takala A. 1982: Maailmankuvan muodostamisesta: raportti Mekrijärven seminaarista. Kasvatustieteiden osaston julkaisuja, Joensuun korkeakoulu.

Wineburg S. 2001: Historical thinking and other unnatural acts: charting the future of teaching the past. Temple University Press, Philadelphia.

Pro Gradu –tutkielma
TOKL
Tiina Tähtikari

Turun yliopisto,
Tutkimuslomake

1. Olen käynyt Nautelankosken museossa ennen tätä vierailua noin _____ kertaa

2. Ennen vierailua tiesin kivikaudesta jo etukäteen vähän 1-----2-----3-----4-----5 paljon

3. Vierailun jälkeen tiedän kivikaudesta vähän 1-----2-----3-----4-----5 paljon

4. Miksi museossa ollut pienoismalli on jaettu kahteen eri osaan köysirajan avulla?

5. Miksi osa kivikaudesta kertovista esineistä on museossa aitoja ja osa jälkeempään tehtyjä jäljennöksiä?

6. Mistä museo on saanut tietonsa kivikauden elämästä?

7. Pienoismalli kivikautiselta asuinpaikalta oli minusta

hieno tylsä sekava opettava selkeä tarpeeton
muu _____

Hienointa mallissa oli

8. Mistä tiedetään, että juuri Liedossa on ollut kivikautista asutusta?

9. Vitriineissä olevat asiat ja esineet kiinnostivat minua vähän 1-----2-----3-----4-----5 paljon

10. Olisin halunnut koskea vitriinissä olleeseen _____

11. Kivikaudella astioita tehtiin savesta, koska _____

12. Mistä nimitys ”kampakeramiikka” tulee?

13. Pidin savitöiden tekemisestä museossa vähän 1-----2-----3-----4-----5 paljon
...koska _____

Olisin vielä halunnut _____

