

JAN LÖFSTRÖM
JUKKA RANTALA
MATTI RAUTIAINEN
ARJA VIRTA
(toim.)

Historian ja yhteiskuntaopin harjoituksia ja opetusideoita

HISTORIALLISS-YHTEISKUNTATIEDOLLISEN KASVATUKSEN
TUTKIMUS- JA KEHITTÄMISKESKUS

HELSINKI 2009

Historiallis-yhteiskuntatiedollisen
kasvatuksen tutkimus- ja kehittämis-
keskuksen julkaisuja 3

ISSN 1796-5802

ISBN 978-952-10-5843-1

Taitto Virpi Liinoja Oy
Helsinki 2009

Alkusanat	1
OSA 1	
Jukka Rantala Lukkari Saxbergin rikos	3
Marko van den Berg Julius Caesar, keltit ja historiakulttuuri	11
Najat Ouakrim-Soivio Tieto- ja viestintätekniikka historian opetuksessa	15
Najat Ouakrim-Soivio Yhteiskuntaoppia verkossa	17
OSA 2	
Jukka Raustia Mustan ja punaisen välissä – Peli Suomen valtiontalouden vaihtoehdoista 1922–1938	19
Johanna Tikka Tulkintoja 1900-luvun alun Helsingistä – Suomen kaupungistumisen ja historian taitojen opettaminen valokuvien ja kaunokirjallisuuden avulla	37
Timo Holmström Uusia ulottuvuuksia tieteen ja teknologian historiaan: eettiset näkökulmat osaksi lukio- ja peruskouluopetusta – Opetuspaketti Yhdysvaltain ydinaseohjelmasta	48
OSA 3	
Mikko Honkamäki Mitä tiedämme lapsen elämästä keskiajalla?	63
Sami Kihlman, Juha Luttinen ja Lauri Rätty Koljonvirran taistelu 1808 – Sven Tuuvan legenda	68
Juha Lahtinen Martti Luther	71

Esipuhe

HISTORIAN JA YHTEISKUNTAOPIN opettajankouluttajina meillä on usein tilaisuus todeta, kuinka paljon uusia kiinnostavia ideoita opiskelijoillamme on niin historian kuin yhteiskuntaopin opetukseen. Nuo ideat jäävät usein vain opiskelijatoverien ja kurssin opettajan pienen piirin tietoon, mikä on harmillista, sillä ne tarjoavat opettajille ja opiskelijoille sekä ainedidaktikoille virikkeitä ja myös valmiita malleja opetuksen toteuttamiseen. Ne olisi siksi pyrittävä saattamaan entistä useammin asiasta kiinnostuneen laajemman piirin saataville, jolloin ne edesauttavat osaltaan historian ja yhteiskuntaopin pedagogista keskustelua ja kehittämistä.

Tähän julkaisuun on koottu muutamia erityisen kiinnostavia opetusjaksosuunnitelmia, joita historian ja yhteiskuntaopin pedagogisissa opinnoissa Helsingin ja Jyväskylän yliopistojen opettajankoulutuslaitoksilla on tehty vuosina 2008–2009. Suunnitelmat ovat laajuudeltaan vaihtelevia: jotkut esittelevät yhden, toiset useamman oppitunnin aikana toteutettavan opetusjakson. Suunitelmien toteutusympäristöt vaihtelevat perusopetuksen alaluokista lukioon, mutta monet suunnitelmat ovat tarvittaessa muokattavissa mille kouluasteelle tahansa. Töiden laatijoina on ollut sekä luokan- että aineenopettajaopiskelijoita; ja jotta opettajankouluttajatkin kantaisivat kortensa aineidemme pedagogisen kehittämisen kekkoon, julkaisussa on myös muutamia opetusjaksoideoita ja mallijäsennyksiä, joita on käytetty ainedidaktiikan opetuksessa.

Teoksen ensimmäisessä osassa opettajankouluttajat esittelevät eräitä käyttämiään historiallisen ajattelun luonnetta avaavia harjoituksia, jotka ovat sovellettavissa myös koulussa. Siinä käsitellään myös tiivistetysti tieto- ja viestintätekniikan sekä verkko-opetuksen periaatteita aineidemme kannalta. Teoksen toinen osa tarjoaa valikoiman opetusideoita, jotka Helsingin yliopiston historian ja yhteiskuntaopin aineenopettajaopiskelijat ovat tuottaneet Opettaja työnsä tutkijana -seminaarin puitteissa. Teoksen kolmanteen osaan on puolestaan valikoitu Jyväskylän yliopiston luokanopettajaopiskelijoiden töitä kevään 2009 perusopetuksessa opettettavien monialaisten opintojen historian opintojaksolta. Opintojaksolla tarkasteltiin ennen muuta historiallisen tiedon opiskelua alakoulussa.

Keskeisintä tämän julkaisun harjoituksissa onkin historiallisen ja yhteiskunnallisen ajattelun luonteen avaaminen. Julkaisu kuvaa täten ytimekkäästi myös sitä, mitä historian pedagogisissa opinnoissa korostetaan, onpa kyse sitten luokan- tai aineenopettajaopiskelijoista. Harjoitukset ovat yksityiskohdiltaan muunnettavissa kulloisenkin opetustilanteen edellytysten ja reunaehtojen mukaan, mutta harjoitusten pääajatus ei saisi kadota näkyvistä. Joskus suunnitelmat toki voi toteuttaa suoraan laatijan esittämässä muodossa.

Julkaisun toimittajina olemme kiitollisia opiskelijoillemme, jotka ovat suoneet meille tilaisuuden saattaa heidän rikkaan pedagogisen mielikuvituksensa tuotteet laajemman yleisön tietoon tämän julkaisun muodossa. Olemme vakuuttuneita, että myös julkaisun lukijat ja käyttäjät tuntevat samoin.

Jan Löfström, Jukka Rantala, Matti Rautiainen, Arja Virta

OSA 1

Jukka Rantala

Lukkari Saxbergin rikos

Marko van den Berg

Julius Caesar, keltit ja historiakulttuuri

Najat Ouakrim-Soivio

Tieto- ja viestintäteknikka historian opetuksessa

Najat Ouakrim-Soivio

Yhteiskuntaoppia verkossa

Lukkari Saxbergin rikos

Perustuu Matti Peltosen teokseen **Lukkari Saxbergin rikos ja herännäispappilan etiikka** (Gaudeamus 2006).

Sosiaalishistorian professori Matti Peltonen törmäsi *Lydia Hällforsin* (1844–1916) muistelmissa kerrottuun tarinaan Keuruulla 1800-luvun alussa tapahtuneesta surmatyöstä. Tapaus oli poikkeuksellinen niin itse teon kuin siitä annetun tuomionkin osalta. Keuruun lukkari *Matias Saxberg* pahoinpiteli vuonna 1839 nuoren naisen kuoliaaksi, mutta itse hän selvisi teostaan hyvin lievällä rangaistuksella. Hällfors kuvaili lukkaria paholaismaiseksi mieheksi, joka oli syyllistynyt paikkakunnalla monenlaiseen pahaan. Miksi lukkari surmasi karjaa laiduntaneen naisen? Entä miten hän välttyi murhatuomiolta? Peltonen päätti selvittää tapauksen. Hän aavisteli, että surmatyö ja sen jälkiselvittelyt paljastaisivat joitain 1800-luvun elämänmenoon liittyvistä yleisemmistä rakenteista.

Peltonen tutki tapausta jäljelle jääneestä lähdemateriaalista historian tutkijan keinoin. 170 vuoden takaisista tapahtumista on säilynyt todistusaineistoa rajallisesti, joten lopullista varmuutta tapahtumista ei koskaan saada. Historiantutkijana Peltonen teki kuitenkin perusteltuja tulkintoja käsiinsä saaman todistusaineiston perusteella.

Seuraavassa saat tutkittavaksesi Peltosen käyttämän todistusaineiston tiivistetyssä muodossa. Perehdy aineistoon ja valmistaudu tekemään oma tulkintasi,

- miksi lukkari Saxberg surmasi tytön
- miten oli mahdollista, että hän pääsi murhatyöstä niin lievällä tuomiolla.

Keuruun lukkari Matias Saxberg

Lydia Hällfors kuvaa muistelmissaan lukkari Saxbergia epäsiiveelliseksi ja rahanhimoiseksi. Lukkari itse kerskui, että pelkästään Keuruulla eli kaksikymmentä hänen aviotonta poikaansa. Monia jalkavaimoja pitänyt Saxberg ei koskaan mennyt naimisiin, eikä hän tunnustanut virallisesti ketään pojista perillisekseen. Lydia Hällforsin teoksessa kuvataan, kuinka lukkari vietti todellista ”haaremielämää”. Heta-niminen nainen oli jäänyt hänelle taloudenpitäjäksi. Nykyisin Hetasta puhuttaisiin Saxbergin avopuolisona.

Lukkarin rahanahneutta kuvaa Lydia Hällforsin kertomuksen mukaan se, että hän keräsi verotkin kahteen kertaan. Tämä oli mahdollista, koska lukkari ei antanut saamistaan rahoista kuittia vaan pani ihmiset maksamaan verot uudelleen. Lukkari verotti ilmeisesti kahdesti vain tavallista kansaa, joka ei uskaltanut nousta häntä vastaan. Lukkari ei säälinyt köyhiä, vaan peri näiltä saataviaan jopa oikeusteitse.

Lydia Hällforsilla ei ollut hyvää sanottavaa miehestä, joka välillisesti vaikutti hänen lapsuutensa elämään – Lydian isä oli nimittäin Keuruun apupappi ja myöhemmin kirkkoherra. Jopa lukkarin laulutaidossa oli moittimisen sijaa: Lydian mukaan tämä ”mölysi kuin vihainen härkä”.

Myös muut aikalaiset kuvailivat lukkaria vastaavalla tavalla. Lydian isä, kirkkoherra F. H. Bergroth määritteli lukkarin ”diabolisen saidaksi” (diabolinen, pirullinen). Paikkakunnan räätäli Moses Sirén puolestaan teki lukkarista pilkkalaulun, jossa tämä kuvattiin ”röyhkeänä rosvo-rovastina” ja ”köyhän kansan syöjänä”.

Kolme kertomusta surmatyöstä ja sen jälkiseuraamuksista

1 Surmatyö Lydia Hällforsin teoksessa

Lydia Hällfors oli pienenä tyttönä kuullut tarinan Keuruulla tapahtuneesta murhatyöstä. Tarinan mukaan pitäjän lukkari Matias Saxberg tulistui piikatyölle, joka paimensi karjaa hänen niityllään. Kun lihava lukkari ei tavoittanut itse tyttöä, hänen renkinsä joutui ottamaan tytön kiinni. Tämän jälkeen lukkari kaatoi uhrin maahan, musersi polvillaan hänen rintakehän ja repi tukan irti päänahasta. Tyttö kuoli välittömästi, ja lukkari meni ilmoitautumaan nimismiehelle.

Nimismies haastoi Saxbergin käräjille. Lydia Hällforsin mukaan Saxberg kuitenkin säästy ankaralta murhatuomiolta ”suurten rahojensa ja erään vaikuttavassa asemassa olevan helsinkiläisen lakimiehen” avulla. Tuomarit totesivat surman tapahtuneen äkkipikaistuksessa, mikä laskettiin tuomiota lieventäväksi. Surmatun tytön vanhemmat olivat lisäksi luopuneet vaatimasta lukkarille rangaistusta. Saxberg tuomittiinkin vain pieniin sakkoihin ja Keuruun kirkon häpeäpenkkiin yhtenä sunnuntaina kirkonmenojen ajaksi.

Saxberg oli lahjonut surmaamansa tytön vanhemmat yhdellä tai kahdella tynnyrillä ruista. Kun oikeudenkäynti oli ohi, hän haastoi kuitenkin tytön vanhemmat käräjille ja vaati omaisuuttaan takaisin. Köyhä perhe joutui myymään ainoan lehmänsä voidakseen maksaa lukkarille takaisin hänen antamansa lahjukset.

2 Pilkkaruno lukkarista

Kymmenisen vuotta surmatyön jälkeen maisteri A. Reinholm korjasi Keuruulta talteen tekstin, joka kertoi lukkarista ja tämän tekemästä rikoksesta. ”Matti Mahikainen” tai ”Matin elämäkerta” -nimellä kulkenut pilkkaruno oli seipitetty paikkakunnalla joskus 1840-luvun alussa. Runon tekijästä ei ole varmuutta. Ilmeisimmin lukkaria herjaavan tekstin oli laatinut räätäli Mooses Sirén.

Pilkkarunossa lukkaria kuvailtiin lempinimellä Matti Mahikainen ja hänet määriteltiin ”Rosvo-Rovastiksi”. Runossa viitataan lukkarin epäsiiveellisyteen:

*Kyllä sitä tuloo siiti
Vähän liikaa li jotengin
Kosk'on huorra huonesessa
Portto parka porstuassa
Akkoja aikanen kasa
Kuka tiesi toisen miehen
Siinäkin sarvet kolisi.*

”Akkoja aikanen kasa” ilmaisulla viitataan lukkarin ajoittaiseen ”haaremielämään”. ”Siinäkin sarvet kolisi” kohdalla vihjataan, että lukkarin naisten joukossa olisi ollut naimissa olleita naisia, jolloin toisen miehen ”sarvet kolisivat” häpeästä.

Lukkarin ahneudesta runossa kerrotaan seuraavasti:

*Mutt'ehk'oli vatta vahva
Wiisas mieli villityllä
Jolle koottiin Keurun kulta
Kulta Kuorehveteläisen
Jolle viisas vieteltihin
Tyhmä parka tyhjettihin
Pitkitettiin pahat riidat
Selvät paikat sakotettiin
Orpolasten osat vietiin
Papit hyvät hyljättihin
Kaikki vaivaiset valittiin
Kirkkoherrat kelvolliset
Kalvettiin kokonansa
Jos ei Lurjus lukkariksi
Keskellä nyt kelvannutkaan
Meni Kanttori kuitengin
meni viisaskin vipuhun
Häirittiä hännän päähän
Paksu poika p-a läjään.*

Kuorehveteläisellä viitataan siihen, että Saxbergin suku oli lähtöisin Kuorevedeltä. Myöhemmin runossa lukkaria kuvataan "syöjäksi köyhän kansan" ja "hien syöjäksi", eli henkilöksi, joka hyötyi toisten raatamisesta.

Varsinaiseen surmatyötä ja sen selvittelyjä teksti kuvailee seuraavasti:

*Oli yksi paimen parka
Paimen parka Päkärisen
Joka Matti Mahikaisen
Kohta kaato kallellensa
heikon henkensä kaupalla
--
Olisko tuon tukka raukka
Nuotan köydeksi kelvannut
Taikka orin ohjaksiksi
Koska tuota tavattiin
Wanutettiin vaikeasti
Kiivaan kovalla kouralla
Rengi parka taitamaton
Isäntänsä ilkiätä
Tuossa totella täydyi
Pidellä piiskaista piikaa
Murhamiehen musertaissa
Oli kuitenkin onneksi
Että valta Wallesmanni
Wiikin Pekaksi puhuttu
Permänniksi paneteltu*

*Käveliipi katsellessa
Maantien paikkoja pahoja
Otti Matin mukahansa
Meidän matti Mahikaisen
Rahalla tuo rangaistahan.*

”Paimen parka Päkärisellä” kerrotaan piikatytön olleen Päkärinen-nimisen torpan piika, ja että nimismies (Wallesmanni) oli surman aikana maanteiden tarkastuskierroksella paikkakunnalla.

Mahdollisesta tuomarien lahjomisesta runossa vihjataan seuraavasti:

*Keisarimme kelvollinen
Armosta, ei ansiosta
Koski luukkuun Korsholmalla
Päästi Matti Mahikaisen
Raha kukkaro kaulassa
Waikka kohta köykäisempi
Oli kukkaron kantaja
Jospa myöskin kukkarokin.*

Asiaa käsiteltiin käräjäoikeuden lisäksi ylemmissä oikeusasteissa, hovioikeudessa ja Senaatin oikeusosastossa. Keisari-sana viittaa näihin oikeusasteisiin.

Miksi lukkarista tehtiin pilkkaruno?

1800-luvulla maaseudun väki jakautui säätyläisiin ja talonpoikiin, jotka olivat niin sanottuja hyväosaisia sekä käsityöläisiin ja säädyttömiin, eli tavalliseen kansaan. Lukkari Saxberg kuului pitäjän hyväosaisiin. Surmatyön jälkeen nimismies kohteli lukkaria kunnioittavasti, mikä herätti rahvaassa suuttumusta, olihan surmattu heidän joukostaan. Saxbergin saama hyvä kohtelu ja lievä tuomio saivatkin käsityöläiset ilmaisemaan alempien väestökerrosten mielialoja. Pilkkaruno oli keino saada rahvaalle oikeutta, jota se ei saanut oikeudessa.

3 Käräjäpöytäkirjat

Käräjäoikeus kokoontui pian surmatyön jälkeen Keuruulla. Todistajina kuultiin lukkaria ja hänen mukanaan ollutta renkipoikaa.

Lukkari Saxbergin todistus

Syytetty lukkari Saxberg kertoi oikeudelle huomanneensa vieraan karjan laiduntavan hänen hevosilleen varatulla Salmenmaan niityllä. Kun hän ei omien sanojensa mukaan löytänyt renkiään, joutui hän itse lähtemään häättämään tunkeilijoita. Mukaansa hän otti alakäisen renkipoika Matti Henrikinpojan. Karjaa paimentamassa olleet piikatytöt lähtivät pakoon havaitessaan lukkarin lähestyvän. Saxbergin kertoman mukaan piika Eeva Maria Matintytär törmäsi kuitenkin eri reittiä koukanneeseen Matti Henrikinpoikaan ja joutui siten Saxbergin käsiin. Oikeudelle lukkari kertoi tukistaneensa Eeva Mariaa kaksi kertaa ja antaneensa hänelle sitten lievän korvapuustin. Tällöin Eeva Maria oli pudonnut istuvaan asentoon maahan ja näyttänyt pyörtyvän. Kun tytön huulet olivat alkaneet muuttua mus-

tiksi, Saxberg oli alkanut epäillä, ettei kaikki ole kunnossa. Saxbergin mukaan Eeva Marian kuolema ei voinut johtua hänen toimistaan vaan jostain sairaudesta, sydänkohtauksesta tai vastaavasta, joka oli vienyt tytön hengen.

Renki Matti Henrikinpojan todistus

Nuori renkipoika, joka oli joutunut osallistumaan piikojen kiinniottamiseen ilmeisen vastentahtoisena, todisti lukkarin lyöneen kaikin voimin Eeva Mariaa. Tältä osin lukkarin ja renkipojan kertomukset poikkeavat toisistaan. Matti Henrikinpoika saattoi pelätä joutuvansa itse tuomituksi ja siksi yritti minimoida oman osuutensa surmatyöstä. Muuten renkipojan tarina noudattelee lukkarin kertomusta.

Matti Henrikinpojan todistus sisälsi kuitenkin yksityiskohtia, joista lukkari vaikenä. Renkin mukaan uhri oli rukoillut Saxbergilta armoa ja luvannut maksaa tälle aiheuttamansa vahingot palkastaan. Eeva Maria oli kuitenkin pian tämän jälkeen pyörtynyt ja kuollut.

Miksi lukkari Saxberg hyökkäsi piika Eeva Marian kimppuun?

Tehtiinkö surmatyö pikaistuksissa vai harkitusti?

Lukkari väitti oikeudelle, ettei hän ollut kantanut kaunaa Eeva Marialle ja ettei hyökkäys ollut laskelmoitu vaan pikaistuksissa tehty. Omien sanojensa mukaan hän ei itse edes aikonut lähteä häätämään tunkeilijoita, mutta joutui lähtemään kun hänen renkinsä oli toisaalla muissa puuhissa. Sikälikään kyse ei olisi ollut ennalta harkitusta teosta.

Surmatun tytön isä syytti oikeudessa kuitenkin lukkaria tyttärensä jatkuvasta vainoamisesta. Hänen mukaansa Saxberg oli jo aiemmin uhannut tappaa tytön. Todistajina kuullut tilattoman väestön edustajat yhtyivät surmatun tytön isän syytöksiin. He olivat kuulleet lukkarin uhkailleen Eeva Mariaa jo edelliskesänä. Eräs heistä kuvasi uhkauksen liittyneen siihen, että Eeva Maria oli laiduntanut karjaa Salmenmaan niityllä, jonka lukkari oli varannut omaan käyttöönsä.

Raskaimman todistuksen lukkaria vastaan antoi piika Leena Matintytär. Hänen mukaansa lukkari oli kohdannut Eeva Marian edelliskeväänä kirkkoherran virkatalon kohdalla ja vaatinut, ettei tämä veisi enää karjaa Salmenmaan niitylle. Lukkari oli uhannut "lyödä hänet kuoliaaksi", jollei Eeva Maria tottelisi. Kolme todistajaa oli kuullut sananvaihdon, ja he vahvistivat Leena Matintyttären kertomuksen oikeaksi. Todistajat kuuluivat pitäjän rahvaaseen.

Eeva Marian mukana niityllä oli ollut 14-vuotias piikatyttö Stina Taavetintytär Kulju. Hän kertoi heidän lähteneen pakoon nähdessään lukkarin lähestyvän. Historioitsija Matti Peltosen mukaan tämä yksityiskohta kertoo lukkarin odottaneen tilaisuutta Eeva Marian pahoinpitelemiseen, ja että tämä osasi myös pelätä sitä.

Olivatko todistukset aitoja vai yrittikö Keuruun köyhä väki kostaa lukkarille tämän pahoja tekoja, muun muassa säälimätöntä velkojenperintää tai seksuaalista hillittömyyttä, jonka seurauksena lukkarin isännöimän talon piioille oli syntynyt aviottomia lapsia? Johntuiko surmatyö kiistasta alustalaisten (mm. torpparien) oikeudesta laiduntaa karjaa niityllä vai lukkarin Eeva Mariaan kohdistuneesta henkilökohtaisesta suuttumuksesta?

Oliko surmatyön taustalla kiista laidunmaasta...

Lukkari Saxberg oli vuokrannut pappilan maat itselleen tarkoituksenaan hyötyä niiden tuotosta mahdollisimman paljon ennen vuokra-ajan päättymistä. Kiistaa saattoi syntyä siitä,

oliko pappilan alustalaisilla oikeus laiduntaa karjaa Saxbergin vuokraamalla alueella. Ehkä Eeva Maria joutui keskelle tätä karjanrehusta käytyä kamppailua.

...vai Eeva Marian lukkarin seksuaalisen lähentelyn torjunta?

Eeva Maria työskenteli piikana pappilan torpassa. Lukkari Saxberg oli vuokrannut pappilan maat itselleen ja hallitsi siis välillisesti myös pappilan torppaa. Oliko lukkari mahdollisesti osoittanut mielenkiintoa Eeva Mariaa kohtaan ja oliko tämä kenties torjunut lukkarin lähentelyt? Piikatytön mahtavan isännän torjunta olisi varmaan suututtanut tämän. Se olisi paitsi loukannut lukkarin ylpeyttä myös osoittanut muille piikatytöille, että nämä voisivat halutessaan välttyä lukkarin lähentelyiltä. Lukkari oli kenties päättänyt kostaa piikatytön mahdollisen torjunnan pahoinpitelemällä tämän laidunkiistan verukkeella.

Miksi Eeva Maria vei karjan lukkarin niitylle?

Eeva Marian mukana niityllä ollut Stina Taavetintytär Kulju kertoi suden hyökänneen karjan kimppuun, minkä vuoksi tytöt olivat paimentaneet karjan suojaan Saxbergin aidatulle niitylle. Piikatytön mukaan niityn tilapäisestä käyttämisestä ei pitänyt tulla lukkarille vahinkoa, sillä heinä oli jo tuolloin kerätty niityltä.

Miksi lukkari pääsi surmatyöstä lievällä tuomiolla?

Piirilääkäri Wollmar Styrbjörn teki ruumiinavauksen. Sen perusteella lukkari Saxberg määriteltiin syyppäksi Eeva Marian kuolemaan: päähän osunut isku oli surmannut uhrin. Eeva Marian muut vammat herättivät huomiota. Ruhjeita oli eri puolilla kehoa ja päätä. Lisäksi hiukset olivat tukistamisen jäljiltä huonossa kunnossa.

Kihlakunnan oikeus langetti surmatyöstä kuolemantuomion Saxbergille. Oikeuden ankaran tuomion kuullessaan kukaan ei kiinnittänyt huomiota päätökseen pujahtaneessa toteamuksessa, että pahoinpitely oli tapahtunut ”pikaistuksissa”. Tämä maininta ratkaisi myöhemmin Saxbergin kohtalon.

Sananvalinta ei ollut sattuma, sillä todistajalausunnot olivat osoittaneet lukkarin käyneen piian kimppuun harkitusti. Teko muistutti selvästi enemmän tahallista tappoa kuin vahingossa aiheutettua hengenmenoa. Tuomari ja lautamiehet (maallikkotuomarit) lisäsivät sanan ”pikaistuksissa” ilmeisen tietoisesti ajatellen asian käsittelyä ylemmissä oikeusasteissa. Tuomio oli kova, mutta sen perustelut olivat lievimmät mahdolliset. Pikaistuksissa aiheutetusta kuolemantuotuksesta nimittäin selvisi sakoilla.

Miksi tuomari ja lautamiehet kuvailivat surmatyön tapahtuneen pikaistuksissa?

Tuomari ja lautamiehet edustivat pitäjän hyväosaisia, sivistyneistöä ja talollisia. Syyttäjän puoli taas koostui rahvaasta. Tuomari ja lautamiehet eivät ehkä pitäneet hyvänä, että lukkari, joka oli ikään kuin yksi heistä, tuomittaisiin renkien ja muun rahvaan todistusten perusteella. Se olisi voinut olla jatkossa kova ase köyhän kansan kädessä.

Tuomio alistettiin Vaasan hovioikeuden tarkasteltavaksi. Sieltä se eteni Saxbergin veetoimuksen jälkeen Senaatin oikeusosastolle. Vaasan hovioikeus piti tuomion voimassa, joskin kuolemantuomio olisi tuolloin vallinneeseen tapaan muutettu karkotukseksi Siperiaan. Hovioikeuden päätös ei ollut kuitenkaan yksimielinen, vaan hovioikeuden presidentti E. A. Adelstjerna olisi halunnut muuttaa sen sakkorangaistukseksi.

Miksi hovioikeuden presidentti halusi muuttaa tuomiota ja kirjasi oikeuden päätökseen eriävän mielipiteensä?

Hovioikeuden presidentti E. A. Adelstjerna katsoi Keuruulla tapahtuneen tutkinnan olleen puutteellinen ja esitti epäilynsä nimismiehen kokemattomuudesta tai puolueellisuudesta. Matti Peltosen mukaan hovioikeuden presidentti oli tunnontarkka ja huolellinen virkamies tai hän saattoi saada jotain henkilökohtaista etua Saxbergilta, joka oli varakas mies.

Eriävä mielipide johti siihen, että asia alistettiin korkeimman oikeusasteen, senaatin oikeusosaston ratkaistavaksi. Siellä lukkari Saxbergin kuolemantuomio muutettiin sakkorangaistukseksi.

Miksi senaatin oikeusosasto muutti alemman oikeusasteen päätöksen?

Senaatin oikeusosaston päätökseen oli vaikuttanut muun muassa surmatun tytön vanhempien kirje, jossa he anoivat Saxbergin tuomioon lievennystä. Heidän mukaansa teko oli tahaton tappo. Kuten edellä on tuotu esille, lukkari oli lahjonut vanhemmat muuttamaan kertomustaan.

Myös renkipoika Matti Henrikinpoika oli muuttanut kertomustaan. Hänen mielestään lukkari ei ollut lyönyt piikaa ”täydellä voimalla” vaan ”tavalliseen tapaan tai kovanpuoleisesti”.

Senaatin oikeusosaston päätöksessä Eeva Marian päähän kohdistuneet vammat olivat aiheutuneet törmäämisestä renkipoikaan ja kaatumisesta sen jälkeen epätasaiselle ja kiviselle maalle.

Senaatin oikeusosastossa vaikuttaa jälkikäteen tarkasteltuna löytyneen tahtoa uskoa Saxbergin lievään syyllisyyteen.

Lukkari Saxbergin kuolema ja perukirjan paljastus

Kaksikymmentä vuotta Eeva Marian surman jälkeen lukkari Saxberg kohtasi taloudenhoitajansa Hetan kanssa väkivaltaisen kuoleman. Saxberg oli myynyt talonsa 1850-luvun alussa ja jäänyt eläkkeelle. Kaupassa oli sovittu, että ostaja antaa Saxbergin asua talossa ja maksaa tälle eläkettä elintarvikkeina ja muina erikseen määriteltynä tavaroina. Talon ostaja oli kuitenkin kokenut maksutaakkansa liian suureksi ja palkannut muutaman rengin ja maatyöläisen surmaamaan Saxbergin. Lukkari ja hänen avovaimonsa löydettiin erittäin raa’asti surmattuna lokakuun toisen päivän aamuna 1861.

Kuoleman jälkeen tehtiin perukirja Saxbergin omaisuudesta. Perukirja saattoi paljastaa, kuka oli Lydia Hällforsin kirjassaan vihjaama helsinkiläinen lakimies, jonka avulla Saxberg selvisi Siperian-matkasta. Siitä selvisi, että valtioneuvos Ernst August Hjelt oli velkaantunut Saxbergille. Hän lyhensi velkaansa vielä Saxbergin kuoleman jälkeenkin esittämällä tositteita lukkarille tekemistään palveluksista. Hjelt toimi Vaasan lääninhallituksen virkamiehenä vuonna 1839, jolloin Saxberg tuotiin sinne tuomittavaksi. Mahdollisesti hän järjesti Saxbergille hyvän puolustuksen hovioikeudessa ja senaatin oikeusosastossa. Myöhemmin Hjelt muutti Helsinkiin ja eteni nopeasti urallaan.

Saxbergilla oli mittava omaisuus ja suuri osa hänen varallisuudestaan koostui lainoista, joita hän oli antanut Helsingin herroille mutta myös oman pitäjän talollisille ja virkamiehille sekä köyhälle väelle. Lukuisten pitäjäläisten velkasuhteet Saxbergille vaikuttivat varmasti siihen, että asiat kääntyivät lukkarille edulliseen suuntaan. Saxberg toimi ”pitäjänpankkiirina” ja piti monia keuruulaisia rahan voimalla talutusnuorassaan.

Tehtävä

Ota kantaa seuraaviin tulkintoihin määrittelemällä, kuinka paljon (prosentteina) uskot selitysten olevan totta. Jos uskot johonkin selitykseen täysin, anna sille 100 % ja muille selityksille 0 %. Mikäli taas uskot selitysten yhteisvaikutukseen, jaa prosenttiluvut siten, että annat uskottavimmalle selitykselle suurimman prosenttimäärän ja muille pienemmän. Prosenttien yhteenlaskettu määrä ei saa ylittää 100:aa. Perustelee valintasi.

1. Miksi lukkari Saxberg hyökkäsi piika Eeva Marian kimppuun?

Pahoinpitelyn taustalla oli maankäyttökiista. Lukkari ei halunnut antaa alustalaisten pitää karjaa laitumellaan.

%

Pahoinpitely saattoi johtua siitä, että Eeva Maria oli mahdollisesti torjunut lukkarin seksuaalisen lähentelyn. Lukkari halusi kostaa torjutuksi tulemisen.

100 %

2. Oliko kyse pikaistuksissa tehty vai harkittu teko

Kyse oli pikaistuksissa tehdystä teosta.

%

Kyse oli harkitusta teosta.

100 %

3. Miksi lukkari Saxberg selvisi niin lievällä tuomiolla?

Pikaistuksissa tehdystä kuolemantuottamuksesta tuomittiin tuohon aikaan muutoinkin vain sakkorangaistukseen.

%

Murhatutkimus oli tehty huolimattomasti. Eeva Maria sai ilmeisesti surmansa törmättyään renkipoikaan ja kaaduttuaan kovalle maalle.

Lukkari Saxberg ilmeisesti lahjoi todistajia ja tuomareita.

Hyväosaiset eivät tahtoneet tuomita yhtä omistaan pelkillä rahvaan syytöksillä.

100 %

Marko van den Berg**Julius Caesar, keltit ja historiakulttuuri****Epävirallinen historiakulttuuri**

Kuvamme menneisyydestä ei rakennu pelkästään akateemisen historian tutkimuksen tulosten pohjalle. Tavallisten ihmisten historiatietoisuuden rakentumisessa ns. historiakulttuurilla on ratkaisevan tärkeä merkitys. Käsitteellä tarkoitetaan kaikenlaisia historiaan liittyviä tuotoksia, joita eivät sido akateemisen tutkimuksen ehdot. Esimerkiksi menneisyyteen sijoittuvat elokuvat, teatteriesitykset, romaanit ja sarjakuvat edustavat historiakulttuuria, samoin kuin vanhat rakennukset ja muistomerkit. Onkin hyvä tiedostaa, että historiaan liittyvät representaatiot ympäröivät meitä kaikkialla arkipäiväisessä elämässämme ja muovaavat käsityksiämme menneestä

Nykyisessä historianopetuksessa ei tyydytä pelkästään valmiiden faktojen opettamiseen. Tavoitteena on myös avata historiallisen tiedon luonnetta. Historiana esitetty tieto perustuu menneisyyden ihmisten elämästään jättämien erilaisten jälkien tulkitsemiseen. Samoja jälkiä voidaan perustellusti tarkastella monenlaisista näkökulmista. Toisaalta tulkinnot voivat olla myös tarkoitushakuisia. Esimerkiksi Jugoslavian hajoamisen yhteydessä käydyissä konflikteissa yksipuolisia ja harhaanjohtavia tulkintoja menneisyydestä käytettiin kansalliskiihkon ja etnisen vihan lietsomiseen.

Seuraavassa harjoituksessa tarkastellaan muutaman esimerkin avulla sitä, miten roomalaisten ja Gallian kelttiheimojen välistä konfliktia ensimmäisellä vuosisadalla eaa. on tarkasteltu historiakulttuurin piirissä. Näiden tulkintojen rinnalla tarkastellaan aikalaislähteitä ja tieteellisen historian tutkimuksen tarjoamia näkökulmia.

Julius Caesar, keltit ja Gallia

Ranskalaisten *Albert Underzon* ja *Rene Goscinny*n kehittämän Asterix piirroshahmon ensimmäiset seikkailut julkaistiin 1950-luvun lopulla *Pilote*-lehdessä. Ensimmäinen sarjakuvalbumi ilmestyi vuonna 1961. Sitten Asterix-sarjakuvalbumeista on tullut valtavan suosittuja ympäri maailmaa. Niitä on käännetty kymmenille eri kielille ja painettu yli 300 miljoonaa kappaletta. Asterixin tapahtumat sijoittuvat Rooman tasavallan loppu-aikaan noin vuoteen 50 eaa. Caesar on tuolloin valloittanut koko Gallian, ainoastaan yksi kylä ja siellä asuvat keltit pitävät puoliaan miehittäjiä vastaan.

Mitä historiankirjat kertovat Gallian sotaretkestä ja kelteistä? (Ks. tarkemmin esim. Simon James: *Keltit*. Otava. Helsinki 2005.)

- Caesar valloitti Gallian vuosina 59–51 eaa. käydyissä laajoissa ja verisissä taisteluissa.
- Galliassa asui Caesarin aikakaudella kelttiheimoja, joita roomalaiset kutsuivat gallialaisiksi.
- Roomalaiset kuvasivat gallialaisia useimmiten barbaarisiksi ja sivistymättömiksi.
- Aristoteleen mukaan kelteiltä puuttui kyky ajatella.
- Galliasta käydyssä sodassa kelttiheimot yhdistyivät arvernien heimopäällikön Vercingetorixin [<http://fi.wikipedia.org/wiki/Vercingetorix>] komentoon.

Mitä kelttien elämästä tiedetään arkeologisten löydösten perusteella

(Ks. esim. Tiede-lehti 2/2007)

- Kelttien asuttamilta paikoilta on löydetty kauniita koruja, sekä kehittyneitä työkaluja ja aseita kuten rauta-auroja, panssaripaitoja ja erilaisia teräsmiekköjä.
- Kelttien kaupungeissa kadut kulkivat suorakulmaisesti toisiinsa nähden. Eri ammattikuntien edustajat asuivat eri kortteleissa. Kelttien talot olivat yleensä muodoltaan pyöreitä ja niiden katot oli katettu oljilla.
- Keltit perustivat monia merkittäviä kaupunkeja, kuten Pariisin.
- He kävivät vilkasta kauppaa naapurikansojen kanssa. Kelttien kolikoita on löydetty laajalta alueelta.
- Kelttien tietäjiä kutsuttiin druideiksi. He olivat, lääkäreitä ja uhripappeja. Druidit omasivat paljon valtaa kelttiyhteisöissä. Druidien koulutus piti sisällään ilmeisesti myös historiaa ja lakitietoa.

Mitä aikalaislähteet kertovat kelteistä?

Tapahtuman omana aikakautena syntyneitä lähteitä kutsutaan alkuperäislähteiksi erotuksena toisen käden lähteistä, jotka ovat syntyneet myöhemmin.

Gallian sotien aikaan elänyt kreikkalainen historioitsija kuvaa keltejä seuraavasti.

Diodorus:

"Heidän ulkomuotonsa on kauhistuttava. He ovat pitkiä ja heidän lihaksensa piirtyvät esiin valkoisen ihon alta. Heidän hiuksensa ovat vaaleat, mutta eivät luonnostaan. He valkaisevat hiuksensa huuhtomalla niitä kalkkimaidossa. Heidän paksut ja takkuiset hiuksensa muistuttavat hevosen harjaa. Monet ajavat partansa, mutta varsinkin ylimystön edustajat pitävät paksua suuta ympäröivää partaa, joka siivilöi heidän ruokaillessaan ruoantähteet roikkumaan partakarvoista. Heidän pukeutumisensa on erikoista; he pitävät yllään hyvin värikkäitä paitoja ja olkapäillään viittoja, jotka on kiinnitetty rintaneulalla. Viitat ovat paksuja talvella, kevyitä kesällä. Päässään he pitävät korkeaa pronssista kypärää, joka saa heidät näyttämään vielä pidemmiltä kuin he jo todellisuudessakin ovat. Monet kantavat myös kettingeistä tehtyä paksua rintapanssaria. Useimmat taistelevat kuitenkin alastomina. Taisteluun lähtiessään he puhaltavat onttoja sarvia, joista lähtee outoja ja pelottavia ääniä. Samalla he hakkaavat kilpiään rytmikkäästi rintapanssareitaan vasten. - - He leikkaavat vihollistensa päät irti ja laittavat ne näytteille asumustensa ovien yläpuolelle. Korkea-arvoisimpien vihollistensa päät he säilövät huolellisesti seetriöljyllä täytetyissä puulaatikoissa."

Julius Caesar kuvaa Gallian sota -kirjassaan keltejä ja heidän yhteiskuntaansa seuraavasti:

"Koko Galliassa ovat ne ihmiset, joilla on edes jonkinlaista vaikutusvaltaa ja kunniaa, vain kahta luokkaa. Rahvasta näet pidetään melkein orjana. Se ei uskalla ryhtyä mihinkään itsestään, eikä sitä kutsuta mihinkään neuvotteluun. Useat, ollessaan joko velan, suurten verojen tai mahtajain mielivallan rasittamia, julistautuvat juhlallisesti aatelisten orjuuteen, joilla on heihin kaikki oikeudet kuin herroilla orjiinsa. Mutta nämä kaksi luokkaa ovat: toinen druidien, toinen ritarien. Edellisillä on toimenaan jumalanpalveluksen valvonta; he pitävät huolta julkisista ja yksityisistä uhreista sekä tulkitsevat uskonnon asioita. Heidän

luokseen tulvaakin suuri määrä nuorukaisia opetusta saamaan ja he ovat gallien kesken suuressa arvossa. Sillä he ratkaisevat melkein kaikki julkiset ja yksityiset riitaisuudet; ja jos jokin rikos on tehty, jos on tapahtunut murha, jos käydään perintö- tai rajariitaa, niin he myöskin ovat tuomareina määräten palkinnot ja sakot.”

Tehtävä:

Pohdi, millaisen kuvan Asterix-sarjakuva antaa roomalaisia vastaan taistelevista gallialaisista ja heidän elämästään. Tee lopuksi yhteenveto siitä, missä määrin Asterix-sarjakuva ja/tai sen pohjalta tehdyt muut esitykset perustuvat siihen, miten historiantutkijat ovat hahmottaneet kertovat kelttien elämää. Pohdi myös sitä, mitä aikakaudesta voidaan varmasti tietää ja sitä, millaiset seikat jäävät arvailujen varaan.

Löydät Asterixiin liittyviä tietoja sekä kuvia sarjakuva-albumeista esimerkiksi osoitteesta <http://gb.asterix.com/>.

Asterix-sarjakuva-albumien ohella tai niiden vaihtoehtona on mahdollista käyttää muitakin historiakulttuurin tuotoksia. Asterixin seikkailuista on tehty useita piirrosfilmejä samoin kuin näyteltyjä elokuvia, jotka ovat olleet varsin suosittuja myös Ranskan ulkopuolella.

Historian käyttö

Historiakulttuurin erilaisia aineksia voidaan valjastaa palvelemaan myös tiettyjä päämääriä. Tällöin voidaan puhua historiapolitiikasta. Seuraavassa tarkastellaan sitä, miten gallialaisen sotapäällikön Vercingetorixin antautumista roomalaisille on kuvattu erilaisissa historiakulttuurin tuotoksissa. Caesar kuvaa Gallian sota kirjassaan, kuinka Arvernien heimoa johtanut Vercingetorix yhdisti gallialaiset kapinaan roomalaisia vastaan. Useita vuosia kestäneiden taistelujen päätteeksi roomalaiset onnistuivat piirtämään Vercingetorixin joukot Alesian kaupungissa, ja Vercingetorixin oli antauduttava.

Tehtävä

Tarkastele erilaisia Vercingetorixista ja hänen antautumisestaan tehtyjä historia-kulttuurin piiriin kuuluvia tulkintoja. Erittele tarkemmin, miten sotapäällikköä ja roomalaisia on kuvattu. Pohdi myös sitä, millaisia tarkoituksia näiden tuotosten tekijöillä on voinut olla. Voit ottaa kantaa myös siihen, kuinka hyvin tai huonosti nämä tulkinnat vastaavat kuvaamaansa henkilöä ja hänen toimintaansa. Esimerkkejä Underzon ja Goscinnyn kuvauksista Alesian tapahtumista löytyy esimerkiksi syöttämällä googleen kuvahakuun hakusanat "Asterix" ja "Vercingetorix".

Ranskalaisen taiteilija Lionel-Noel Royer kuvasi vuonna 1899 maalaamassaan teoksessa Vercingetorixin antautumista Caesarille Alesian taistelun jälkeen. Maalaus on esillä Le Mansin taidemuseossa. Kyseinen maalaus löytyy esimerkiksi osoitteesta http://en.wikipedia.org/wiki/Lionel_Royer

Ranskalaisen kuvanveistäjä Aimé Milletin näkemys Vercingetorixista vuodelta 1865. Seitsemän metriä korkea monumentti sijaitsee Ranskan Alesiassa, missä Vercingetorixin sanotaan antautuneen roomalaisille. Määräyksen patsaan pystyttämistä antoi aikoinaan Ranskan keisari Napoleon III. Käy katsomassa kuvaa Milletin patsaasta esimerkiksi osoitteesta <http://www.artandarchitecture.org.uk/images/conway/b9495a55.html>

Tieto- ja viestintäteknikka historian opetuksessa

Mitä lisäarvoa tieto- ja viestintäteknikka voi tuoda historian opetukseen?

- Toimii yhteisöllisen oppimisen tukena
- Toimii kirjoittamisprosessin tukena
- Mahdollistaa autenttisten oppimisympäristöjen luomisen ja autenttisten tehtävien ratkaisemisen
- Mahdollistaa yhteydenpidon asiantuntijakulttuureihin ja koulujen ulkopuolisen asiantuntemuksen tuomisen osaksi opiskelua
- Mahdollistaa opetuksen monimuotoistamista tietoverkkoja apuna käyttäen
- Kehittää tiedonhakua, tarkoituksenmukaisen tiedon arviointia sekä tiedon prosessointia
- Kehittää oppilaan opiskelutaitoja

Mitä tarkoitetaan verkkopohjaisella oppimisympäristöllä?

Tavallisella arkikielellä määriteltynä verkkopohjainen oppimisympäristö on verkkosivusto, jossa käyttäjillä on mahdollisuus:

- Etsiä erilaista informaatiota
- Hyödyntää erilaisia valmiita oppimateriaaleja (teksti, kuvat, äänet, videot, simulaatiot, multimedia)
- Hyödyntää erilaisia opetusohjelmia tai vuorovaikutteisia oppimateriaaleja
- Osallistua verkkokeskusteluihin muiden oppijoiden kanssa
- Saada reaaliaikaista tai viivästettyä tukea, neuvontaa ja ohjausta
- Työstää erilaisia oppimistehtäviä, esseitä ja oppimispäiväkirjaa
- Palauttaa ja vastaanottaa oppimistehtäviä ja verkkotenttejä

Ennen kun annat verkkotehtävän oppilaalle:

- Valitse oppilaille hakusana/sivustot, ympäristö, jossa työskentelette
- Rajaa tehtävä ja määrittele kysymys tarkasti,
- Keskittykää työstämään ensin vain yhtä sivustoa,
- Sopikaa pelisäännöistä etukäteen,
- Sopikaa tavoitteista ja tuotoksesta,
- Pohdi, tarvitseeko oppilas ennakkotietoa aiheesta ja miten aiot työstää aihetta verkkotehtävän jälkeen?

Esimerkki perusopetuksen 5–6-luokan oppilaalle tarkoitettua historian verkkotehtäväkokonaisuudesta, joka tavoitteena on:

- tarjota perusopetuksen 6.–7.-luokkien historian opetukseen virikemateriaalia
- hyödyntää opetuksessa rakennushistoriaa
- käyttää vanhan Porvoon rakennuksia historian muistidominanteina

Wanha Porvoo ja sen rakennukset historian ja tarinoiden kertojina

Tehtäviin ja aineistoihin linkki:

<http://www.edu.fi/page.asp?path=498,24009,24538,86173,87828>

Yhteiskuntaoppia verkossa

Helsingin yliopistossa keväällä 2008 toteutettu yhteiskuntaopin ainedidaktiikan kurssi oli yksi käyttäytymistieteellisen tiedekunnan kolmikantahankkeista, jonka tarkoituksena on syventää verkko-opetuksen käyttöä opettajankoulutuksessa.

Verkko-opetusta hyödyntävän kurssin tavoitteena oli antaa historian ja yhteiskuntaopin aineenopettajaksi opiskeleville taitoja ja ideoita siitä, miten tieto- ja viestintäteknikkaa voi käyttää yhteiskuntaopin opetuksessa suunnittelun ja toteutuksen välineenä. Verkkotehtävien avulla opettaja voi kehittää kriittistä medialukutaitoa yhdessä oppilaiden kanssa. TVT:tä hyödyntävän kurssin avulla opettajankoulutuksessa olevat opiskelijat saavat käytännön kokemusta siitä, miten verkossa olevia erilaisia aineistoja voidaan työstää oppilaskäyttöön sopivaksi. Opiskelijat joutuivat myös verkkotehtäviä laatiessaan miettimään, minkä opetussuunnitelman perusteissa olevan yhteiskuntaopin taidon he tehtävässä ottavat huomioon. Tehtävät pyrkivät ottamaan huomioon myös eri aihekokonaisuuksia, kuten mediakriittisyyttä/medialukutaitoa ja aktiivista kansalaisuutta. Tavoitteet käyvät ilmi itse verkkotehtävässä.

Verkkotehtävät on laadittu käyttämällä ainoastaan verkossa olevaa aineistoa. Aineisto voi sisältää linkkejä, tekstiä, videomateriaalia, keskustelualueita, verkkootikkeleita ja muita julkaisuja, kuvia ym. tarkoitukseen soveltuvaa. Koska verkkotehtävä julkaistaan blogissa, on suotavaa myös huomioida verkkotehtävän ohjeiden visuaalinen ilme unohtamatta sähköisen julkaisun tekijänoikeus ja tietoturvalakeja.

Verkkotehtävää laatiessa opiskelijat pohtivat myös sitä, miten tehtävä kannustaa oppilaita/opiskelijoita mediakriittisyyteen. Valmiin verkkotehtävän sisällöstä on käytävä ilmi: keskeisin aihealue tai kysymys, johon verkkotehtävä keskittyy (yhteiskuntaoppi, mediakasvatus/mediakriittisyys, aktiivinen kansalaisuus), verkkotehtävän tavoitteet (POPS tai LOPS) ja verkkotehtävän ohjeistus askeleittain oppilaita/opiskelijoita varten.

Jotta opetuskäyttöön tarkoitetut lopputyöt olisivat kaikkien nähtävissä ja kommentoitavissa, niitä varten luotiin Helsingin yliopiston blogipalveluun Yhteiskuntaoppia verkossa -blogi [<http://blogs.helsinki.fi/yhteisverkko/>].

Sosiaalisen median avulla kaikki opettajankouluttajat ja opettajat voivat hyötyä valmiista verkkotehtävistä opetuksessaan. Kurssille osallistuneet julkistivat itse lopputyönsä tekemällä blogimerkinnän. Opponenttiparit ja kurssin ohjaavat opettajat myös kommentoivat verkkotehtäviä julkisesti blogin välityksellä rakentavan kritiikin hengessä.

Opiskelijoiden laatimat verkkotehtävät löydät osoitteessa:

<http://blogs.helsinki.fi/yhteisverkko/>

OSA 2

Jukka Raustia

Mustan ja punaisen uhan välissä
– Peli Suomen valtiontalouden vaihtoehtoista 1922–1938

Johanna Tikka

Tulkintoja 1900-luvun alun Helsingistä
– Suomen kaupungistumisen ja historian taitojen
opettaminen valokuvien ja kaunokirjallisuuden avulla

Timo Holmström

**Uusia ulottuvuuksia tieteen ja tekno-
logian historiaan: eettiset näkökulmat
osaksi lukio- ja peruskouluopetusta**
– Opetuspaketti Yhdysvaltain ydinaseohjelmasta

Mustan ja punaisen uhan välissä – Peli Suomen valtiontalouden vaihtoehtoista 1922–1938

1. Pelit opetuskäytössä

Pelien erityisenä vahvuutena oppimisessa on, että pelaamisen ei tarvitse olla tietoinen motivaatio tai tavoite mutta se on kuitenkin läsnä. Oppimispelissä tulisi olla haastetta, mikä toteutuu siten, että pelissä on tavoite, jonka saavuttaminen on epävarmaa. Vaikean ja laajemman kokemuksen hallitseminen tuottaa nautinnon tunnetta, joka erottuu pelin mielihyvän kokemuksesta. Pelien etuna on myös, että pelaamisella on yhteys taitoihin löytää sääntöjä ja kaavoja aktiivisen ja interaktiivisen yritys-erehdys-prosessin ja hypoteesien testaamisen kautta. (Ermi, Heliö & Mäyrä 2004, 61, 63.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa todetaan päättöarvosanan kahdeksan kriteerinä, että oppilas ”osaa esittää historiallisille tapahtumille syitä ja seurauksia”, ja toisaalta mainitaan historianopetuksen tavoitteena, että oppilas oppii ”arvioimaan tulevaisuuden vaihtoehtoja käyttäen apuna historiallista muutosta koskevaa tietoa” (POPS 2004, 224, 226). Näiden tavoitteiden saavuttamiseen pelit soveltuvat mainiosti, sillä epävarmuus auttaa ymmärtämään historian prosessiluonnetta, ja toisaalta taidot löytää sääntöjä ja kaavoja sekä tehdä hypoteeseja auttavat molemmissa tavoitteissa.

Samalla tavoin pelin avulla lähestyttävät historian opetuksen tavoitteet ilmaistaan lukion opetussuunnitelman perusteissa seuraavasti: (oppilas) ”näkee nykyhetken historiallisen kehityksen tuloksena ja tulevaisuuden lähtökohtana, kykenee suhteuttamaan oman aikansa ja itsensä historian jatkumoon ja näin rakentamaan historiatietoisuuttaan [ja] osaa hankkia menneisyyttä koskevaa tietoa ja arvioida sitä kriittisesti sekä ymmärtää sen monitulkintaisuuden, suhteellisuuden ja syy-yhteyksien monisäikeisyyden” (LOPS 2003, 176).

2. Mustan ja punaisen uhan välissä -pelin opetustavoitteet

Suomen sisäpoliittinen eheytymisprosessi kansalaissodasta talvisotaan sekä toisaalta taloudellinen kasvu ja talvisodan sotamenestys ovat laajasti oppikirjoissa esiteltäviä sotien välisen aikakauden teemoja. Prosessi esitetään esimerkiksi *Kronikka*-kirjasarjan kahdeksannen luokan oppikirjassa otsikoin ”Kaksi Suomea”, ”Kohti yhteiskuntarauhaa” sekä mm. lausein ”Nuori Suomi rakensi [...] Suomalaiset saattoivat ylpeinä todeta valmistavansa sellaisia tuotteita, joita aiemmin oli pitänyt tuoda ulkomailta. Ajan henki oli hyvin optimistinen, ja uskottiin jatkuvaan kehitykseen.” Talvisodan osalta kerrotaan, kuinka suomalaiset onnistuivat pysäyttämään neuvostojoukkojen hyökkäykset. (Lähteenmäki & Troberg 2005, 42–45, 48, 110.) Lukion oppikirjoissa aikakautta lähestytään syvällisemmin,

esimerkiksi *Forum*-kirjasarjan aikakautta käsittelevässä luvussa esitetään jo otsikkona kysymys ”Miksi Suomi säilyi demokratiana?” ja pohditaan kehityksen rakenteellisia taustatekijöitä (Kohi et al. 2006, 84–89).

Oppikirjojen lyhyessä tekstitilassa on vaikea antaa tilaa problematisoinnille ja syiden syvemmälle pohdinnalle tai lähestyä kehitystä lineaaristen tapahtumaketjujen ulkopuolelta käsin. Tässä esiteltävän opetuspelin avulla pyritään avaamaan mahdollisuuksia prosessien ja vaihtoehtoisten kehityskulkujen syvemmälle pohdinnalle. Lähtökohtana on ollut lukio-opetukseen soveltuvan tuotteen tekeminen. Peli soveltuu varauksin myös kahdeksannen luokan opetukseen, tällöin tosin ohjeistuksesta tulee pitää erityistä huolta.

Pelituotteen tekemisessä lähtökohtanani on avata poliittista prosessia, sitä että päätöksillä on ollut merkitystä. Käytettävä pelimalli on yksinkertaistettu. Pelissä oppilaiden tulee hillitä vasemmisto- ja oikeistoradikalismia valtion talousarviota ohjaamalla. Hillitsemistä varten tarvittavia rahavaroja saadaan elinkeinoelämää kehittämällä. Kaiken takana väijyy mahdollisen uuden maailmansodan uhka johon siihenkin tulisi valmistautua. Mallissa on pyritty yhdistämään taloudellisen kasvun yhteys toisaalta maanpuolustuksen kehittämiseen ja tätä kautta poliittisen oikeiston kannalta tärkeiden kysymysten huomioonottamiseen ja toisaalta yhteiskunnallisen tasavertaisuuden eli vasemmistolle tärkeiden kysymysten huomioonottamiseen. Prosessit söivät historiallisesti käyttövoimaa äärioikeistolta ja äärivasemmistolta, joiden todellinen tai kuviteltu uhka oli eräs keskeinen käytetty syy useiden Euroopan maiden muuttumisessa diktatuureiksi sotien välisellä aikakaudella.

Lähtökohtaisina kriteereinä pelissä ovat olleet edullisuus, monistettavuus, helppokäyttöisyys, nopeus ja muokattavuus. Edullisuus on johtanut lautapeliratkaisun valintaan. Lautapelin pelaaminen ei vaadi teknisiä resursseja. Monistettavuus on johtanut atk-pohjaiseen ratkaisuun, jossa materiaali on helposti tulostettavissa ja käyttökelpoinen niin mustavalkoisena kuin värillisenä. Helppokäyttöisyyden kriteeri heijastuu peliohjeisiin ja pelin rakenteeseen, joiden on oltava selkeitä, yksiselitteisiä ja lyhyitä. Nopeuden kriteeri aiheutuu oppituntien käytännön rajoitteista. Kriteerinä on ollut, että oppitunnin pituuden ollessa 75 minuuttia pelin ehtii pelata esittelyineen ja loppuselvittelyineen tunnin aikana; 45 minuutin oppituntia käytettäessä tulisi peli esitellä perustellusti edellisellä oppitunnilla, käyttää oppitunti pelaamiseen ja puida pelitilanteen loppu seuraavalla oppitunnilla. Tässä digitaalikameran käytöstä on apua, sillä sen avulla voi nopeasti dokumentoida pelilaudan tilanteen. Muokattavuuden vaatimus tyydyttyy ennen kaikkea atk-pohjaisuuden ansiosta: konseptia on helppo muokata.

3. Pelimekaanisten valintojen perustelu

Pelissä oppilaiden tulee kuten sanottu hillitä vasemmisto- ja oikeistoradikalismia valtion talousarviota ohjaamalla. Myös maailmansodan uhkaan tulisi valmistautua. Peluuttamista varten poliittis-taloudellista ongelmakenttää on yksinkertaistettu. Vasemmistoradikalismia hillitään pelimekaniikassa lisäämällä koulutuksen voimavaroja, oikeistoradikalismia taas rakentamalla maanpuolustusta. Historiallisestikin puolustus- ja sivistysmenot olivat valtionalouden suurimmat menoerät 1920–1930-luvuilla. Tarvittavia rahavaroja pelaajat saavat elinkeinoelämää kehittämällä, mitä havainnollistetaan rakentamalla teollisuutta.

Koepelinä toimi historiallisen muutoksen ennallistaminen, millä pyrin varmistamaan pelimekaniikan tasapainon. Mikäli pelillä ei olisi mahdollista saavuttaa historiallista tilannetta, ei se täysin vastaisi tarkoitustaan. Kyseessä on kuitenkin peli, ei simulaatio, joten jo lähtökohtaisesti siinä on tehty yksinkertaistuksia pelattavuuden edistämiseksi.

Pelimekaanisen mallin kehittämisen lähtökohtana toimi tapahtuneen historiallisen muutoksen mallintaminen. Mikäli lähtökohdan indikaattoreista ei päädyttäisi päätepisteen indikaattoreihin tekemällä aikakauden todellisia päätöksiä vastaavat päätökset resurssien käytöstä, ei peli vastaisi tarkoitustaan. Seuraavissa kappaleissa käytetään määritelmää todellinen tapahtumakulku kuvaamaan todellisuudessa tapahtunutta kehitystä ja valintoja vuosina 1922–1939.

Pelimekaniikan hiominen alkoi tutustumalla aikakauden tilastoihin *Suomen Tilastollisen Vuosikirjan* 1939 perusteella. Vuosikirjassa on vertailulukutaulukot riittävän pitkälle ajalle pelimekaniikan suunnittelua varten. Julkisten menojen pääpaino suuntautui aikakautena hallinnon yleisten menojen ohella puolustus- ja sivistysmenoihin. Sivistysmenoihin, pääluokkaan X, sisällytettiin kouluhallituksen ja valtion oppikoulujen menot, kansanopetus sekä kirkko ym. sivistystoimi.

Työekonomisista syistä valitsin menojen keskinäiseen suhteutukseen esimerkkivuodet neljän vuoden välein: 1922, 1926, 1930, 1934 ja 1938. Tämän jälkeen muutin menojen summan vuoden 2008 ostovoiman mukaiseksi käyttäen Tilastokeskuksen rahanarvon muutostaulukkoa (STAT 2009) ja laskin menot yhteen. Sivistysmenojen suhde puolustusmenoihin oli koko aikakauden menot laskien 0,92, murtoluvuilla ilmaistuna 12/13. Laskutuloksesta tuli perusta todellista tapahtumakulkua kuvaavien resurssien määrälle pelissä: todellisessa tapahtumakulussa voimavaroihin tuli lisää siis 12 sivistyksellistä ja 13 sotilaaalista ”pelimerkkiä”. Pelin logiikkaa noudattamalla määrärahat vähentäisivät siis ääriivasemiston kannatusta 12 yksikköä ja äärioikeiston kannatusta 13 yksikköä.

Seuraava vaihe oli soveltuvien historiallisten indikaattorien valinta pelimerkeille. Tarkastelin kansakoulunopettajien määrää aikakauden alussa ja lopussa. Pyöristämällä tehdyin laskutoimituksin yhden sivistyksellisen pelimerkin kooksi tuli 500 kansakoulunopettajaa; alkutilanteessa heidän määränsä oli tilaston perusteella 16 pelimerkkiä vastaava. Sotilaaalistien pelimerkkien määrä perustui 1920-luvun alun ja vuoden 1939 liikekannallepanon sotilasyhtymien määrän eroon. Vuosien 1922-1939 lisäys 13 pelimerkkiä havainnollistui käyttämällä merkinä maavoimien divisioonaa (tai vastaavaa), ilmavoimien lentorykmenttiä ja merivoimien panssarilaiva-osastoa sekä sukellusvenelaivuetta. Alkutilanteessa 1922 maavoimien divisioonaa tai vastaavia yhtymiä oli neljä, ilmavoimien tai merivoimien operatiivisia yksiköitä taas ei oikeastaan ollut olemassa.

Sisäpoliittisen tilanteen pelimallinnus perustuu tutkimustiedon hyödyntämisen ohella pelimekaaniseen soveltuvuuteen. Päätin ottaa tarkastelun lähtökohdaksi eduskuntavaalien tulokset siltä osin, kuin ne ovat käyttökelpoisia. Kelvollisina indikaattoreina oli käytössä vuoden 1922 eduskuntavaalit, joissa ääriivasemmistoa edustanut Suomen Sosialistinen työväenpuolue SSTP oli vaalikelpoinen saavuttaen 27 kansanedustajaa, vuoden 1933 eduskuntavaalit, joissa äärioikeistoa edustanut Isänmaallinen Kansanliike IKL sai 14 edustajaa, sekä vuoden 1939 eduskuntavaalit, joissa IKL sai 8 edustajaa. Koska 1920-luvun loppun kommunistilakien vuoksi ääriivasemiston kannatusta tarkasteluajan loppupäässä ei pysty tarkkaan arvioimaan, käytin sen osalta indikaattorina Suomen Sosialidemokraattisen Puolueen SDP ns. kuutosia (kuuden kansanedustajan ryhmä). Noudattamalla historiallisesti tapahtunutta jakoa sivistys- ja puolustusmenojen välillä tulisi vuoden 1922 alkutilanteeseen ääriivasemmistolle 18 kansanedustajaa (kuutoset + pelimekaanisen mallin 12 yksikön vähennys) ja äärioikeistolle 21 kansanedustajaa (IKL:n kansanedustajien määrä vuonna 1939, eli 8, + pelimekaanisen mallin 13 yksikön vähennys.).

Katsoin mallinnuksen olevan riittävän tarkka pelitarkoituksiin, ja historiallisten satunnaistapahtumien arvotuksen vuoksi määritin alkutilanteeksi niin oikeisto- kuin vasemistoradikalismille 18 eduskuntapaikkaa. Historiallisestikin ääriivasemiston vaikutusta vähensi aikakauden virkakunnan oikeistolainen dominanssi.

Toimivan rahoitusmallin kehittäminen osoittautui hankalimmaksi. Päädyin lopulta malliin, jossa tehdas esittää uudistukset mahdollistavia verotuloja. Aloitin mallinnuksen katsomalla yleisluontoisesti, millaista kehitystä pelimerkkien ostaminen historiallisessa tilanteessa olisi vaatinut. Pelin rahoitusmalli on lähinnä puhtaasti pelimekaaninen malli. Toimivaksi osoittautui suhdeluku, jossa yksi tehdasyksikkö tuottaa yhden rahayksikön pelimerkin ostamiseksi ja elinkeinoelämän tukeminen jatkossa suurempien verotulojen saamiseksi vaatii kaksi pelimerkkiä.

Lopuksi peliin tulivat satunnaistapahtumat, jotka on lähinnä arvotettu pelimekaniikkaan soveltuena.

4. Pelin visuaalinen suunnittelu

Pelin visuaalisen suunnittelun päämäärinä ovat olleet selkeys, toimivuus ja näytävyyden voimakkuus, joista luonnollisesti pedagogisin perustein selkeys ja toimivuus ovat olleet tärkeimpiä. Näytävyyden vuoksi valitsin ratkaisun, jossa pelialustana toimii Suomen kartta; sille pelaajat voivat asettaa erilaisia nimettyjä yksiköitä. Periaatteessa peli toimisi pelkällä budjettilaudalla. Katson kuitenkin, että kartta voi lisätä konkretiaa ja mielenkiintoa peliin.

Pelissä käytetty rahayksikkö – 100 miljoonan markan kolikot – on lähinnä käsitteellinen, eikä sillä ole suoraa yhteyttä historiallisiin menoihin.

Pelissä käytettyjen sotilasyksiköiden nimet ovat historiallisia talvi- ja jatkosotien ajan sotilasyksiköiden nimiä niin pitkälle, kuin oikeita nimiä riitti. Pelissä liikeyritysten nimet edustavat aikakautena toimineiden liikeyritysten nimiä. Oppilaitosten nimet ovat paria erikoistapausta lukuun ottamatta aikakaudella toimineita oppilaitoksia. Niminä ei ole kansakoulujen nimiä lähinnä niiden tietyn samantapaisuuden vuoksi.

Mittariston tausta on F-106 Delta Dart -hävittäjälentokoneen ohjekirjasta (www-osoitteessa www.f-106deltadart.com/cockpit.htm, 30.3.2009). Tässä kohtaa poikkeama aikakaudesta (kyseinen lentokone lensi ensilentonsa 1956) johtui sopivan graafisen materiaalin saatavuudesta. Karttataustana on Suomen koulukartta vuodelta 1937 (www-osoitteessa www.keuruu.fi/pihlajavesi/karttoja/Suomenvanhatrajat/index.htm, 30.3.2009).

Erityishaasteena pelituotteessa on ollut sen saaminen sellaiseen muotoon, jossa sillä voisi olla yleistä käyttöä. Mikäli tuote osoittautuu käytännössä toimivaksi, olen suunnitellut jatkavani peliä osioilla, jotka keskittyvät Suomen kehitykseen vuoden 1862 valtiopäivistä ensimmäiseen maailmansotaan sekä jatkosodan päättymisestä Suomen liittymiseen Euroopan unioniin. Molemmilla ajanjaksoilla on oma taloudellis-yhteiskunnallinen problematiikkansa, joten pelkkä pelimerkkien päivittäminen ei riitä, vaan kummallekin aikakaudelle pitää rakentaa oma pelimekaniikkansa.

- a) Suomen teollisuustuotanto valikoiduilta vuosilta 1922–1938, tuotannon bruttoarvo miljoonissa markkoissa ja miljoonissa euroissa (Tilastokeskuksen rahanarvokertoimen mukaan 16.1.2009) sekä tuotannon suhteellinen lisäys euromääräisestä bruttoarvosta laskettuna (vuosi 1922 = 100)

Vuosi	Tuotannon bruttoarvo, miljoonaa markkaa	Tuotannon bruttoarvo, miljoonaa euroa	Tuotannon suhteellinen lisäys
1922	8010	2479	100
1926	10943	3261	132
1929	13179	3792	153
1934	13120	4707	190
1938	21092	6933	280

Tuotannon lisäys 1922–1938 euroissa: 4454 miljoonaa euroa

Lähteet: Suomen tilastollinen vuosikirja 1939, taulukko 90; STAT 2009.

- b) Kansakoulunopettajien lukumäärä ja lukumäärän suhteellinen kasvu vuosina 1920–1938 (1920–1921 = 100)

1920–1921	7732	100
1925–1926	10370	134
1930–1931	12413	160
1936–1937	13527	175
1937–1938	13810	179

Kansakoulunopettajien määrän lisäys 1920–1938: 6068

Lähteet: Suomen tilastollinen vuosikirja 1939, taulukko 176.

- c) Valtion puolustusmenot (menoluokka IX) vuosina 1922–1938, miljoonissa markkoissa ja miljoonissa euroissa (Tilastokeskuksen rahanarvokertoimen mukaan 16.1.2009) sekä menojen suhteellinen lisäys (vuosi 1922 = 100)

	Menot, miljoonaa markkaa	Menot, miljoonaa euroa	Menojen suhteellinen lisäys
1922	289	89	100
1926	381	114	128
1930	473	148	166
1934	491	176	198
1938	714	<u>235</u>	264
		Yht. 762	

Lähteet: Suomen tilastollinen vuosikirja 1939, taulukko 228; STAT 2009.

- d) Valtion sivistysmenot (kansakoulut, kirkko ja yliopisto ym., menoluokka X) vuosina 1922–1938, miljoonissa markkoissa ja miljoonissa euroissa (Tilastokeskuksen rahanarvokertoimen mukaan 16.1.2009) sekä menojen suhteellinen lisäys (vuosi 1922 = 100)

	Menot, miljoonaa markkaa	Menot, miljoonaa euroa	Menojen suhteellinen lisäys
1922	199	62	100
1926	361	108	174
1930	526	164	264
1934	464	166	268
1938	601	<u>198</u>	319
		Yht. 698	

Lähteet: Suomen tilastollinen vuosikirja 1939, taulukko 228; STAT 2009.

- e) Valtion sivistys- ja puolustusmenot yhteensä sekä Suomen teollisuuden brutto-tuotannon arvo 1922–1938, miljoonissa euroissa (Tilastokeskuksen rahanarvo-kertoimen mukaan 16.1.2009) sekä menojen suhde tuotannon arvoon

	Menot miljoonia euroja	Tuotannon arvo miljoonia euroja	Menojen ja tuotannon arvon suhdeluku
1922	151	2479	1:16,4
1926	222	3261	1:14,7
1930	312	3792	1:12,15
1934	342	4707	1:13,8
1938	433	6933	1:16

Suhdeluvun keskiarvo vuosilta 1922–1938: 14,6

- f) Sotilasyksiköiden määrä Suomen puolustusvoimissa vuosina 1922 ja 1939

<p>1922: 3 divisioonaa 1 jääkäriprikaati</p> <p>1939: 10 divisioonaa 1 divisioonan verran jääkäripataljoonia + polkupyöräpataljoonia + ratsuväkiprikaati 3 lentorykmenttiä 1 panssarilaiva-osasto 1 sukellusvenelaivue</p>
--

Lähde: Kronlund 1990, 210–218, 477–486.

- g) Poliittisten ääriyhmien kansanedustajien lukumäärä 1922, 1933 ja 1939 eduskunta-vaaleissa

<p>1922 – SSTP 27 kansanedustajaa 1933 – IKL 18 kansanedustajaa 1939 – IKL 8 kansanedustajaa 1940 – SDP:n ”kuutoset” (vuoden 1941 Sosialistinen eduskuntaryhmä) 6 kansanedustajaa</p>

Lähde: Kansanedustajamatrikkeli

Tekstin ja taulukkoliitteen lähteet

KANSANEDUSTAJAMATRIKKELIT. Eduskunta.

<<http://www.eduskunta.fi/thwfakta//hetekau/hex/hxent.htm>> Viitattu 30.3.2009.

KOHI ET AL. = Kohi, Antti & Palo, Hannele & Päivärinta, Kimmo & Vihervä, Vesa (2006) Forum IV. *Suomen historian käännekohtia*. Helsinki: Otava.

LOPS 2003 = *Nuorten lukiokoulutuksen opetussuunnitelman perusteet 2003*. Opetushallitus. <http://www.edu.fi/julkaisut/maaraykset/ops/lops_uusi.pdf> Viitattu 29.5.2009.

LÄHTENMÄKI, MARIA & TROBERG, MARTTI (2005) *Kronikka 8*. Helsinki: Edita.

POPS 2004 = *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*. Opetushallitus. <http://www.oph.fi/ops/perusopetus/pops_web.pdf> Viitattu 30.3.2009.

STAT 2009. = *Rahanarvokerroin 1860-2008*. Tilastokeskus. Päivitetty 16.1.2009. <http://www.tilastokeskus.fi/til/khi/2008/khi_2008_2009-01-16_tau_001.html> Viitattu 30.3.2009.

SUOMEN KARTTA 1937. KOULUKARTTA 1937. Pihlajaveden ala-asteen karttasivusto. <<http://www.keuruu.fi/pihlajavesi/karttoja/Suomenvanhatrajat/index.htm>> Viitattu 30.3.2009.

Suomen tilastollinen vuosikirja 1939.

Tutkimuskirjallisuus

ERMI, LAURA & HELIÖ, SATU & MÄYRÄ, FRANS (2004) *Pelien voima ja pelaamisen hallinta*.

Lapset ja nuoret pelikulttuurien toimijoina. Tampereen yliopiston hypermedialaboratorion verkkojulkaisuja 6. <<http://tampub.uta.fi/tup/951-44-5939-3.pdf>> Viitattu 30.3.2009.

KRONLUND, JARL (1990) *Suomen puolustuslaitos 1918–1939. Puolustuslaitoksen rauhan ajan historia*. Porvoo: WSOY.

Mustan ja punaisen uhan välissä – Peli Suomen valtiontalouden vaihtoehtoista 1922–1938

Peli ja sen yhteydessä jaettava oheismateriaali

Oheinen paketti sisältää opettajan ohjeistuksen, oppilaiden ohjeistuksen, pelin tulostusohjeet ja graafisen materiaalin (pelimerkit, sattumakortit, karttapohja, budjettilauta, tilannemittaristo).

1. Opettajalle

Mustan ja punaisen uhan välissä -peli pyrkii valaisemaan Suomen valtiontalouden ongelmakenttää 1920–1930-luvuilla. Peli soveltuu pelattavaksi peruskoulun 8. luokalla ja lukion HI4-kurssin (Suomen historian käännekohtia) yhteydessä. Pelissä oppilaiden tulee pyrkiä hillitsemaan vasemmisto- ja oikeistoradikalismia valtion talousarviota ohjaamalla. Rahavaroja valtio saa elinkeinoelämää kehittämällä. Kaiken takana väijyy mahdollisen maailmansodan uhka, johon siihenkin tulisi valmistautua. Tärkeää on päätöksenteon lopputuloksen epävarmuuden tiedostaminen: aivan samoin kuin historialliset päättäjät, oppilaat eivät voi tietää, mitä nurkan takana odottaa.

Pelimekaniikasta

Nopeaa peluuttamista varten poliittis-taloudellista ongelmakenttää on yksinkertaistettu. Vasemmistoradikalismia hillitään pelimekaniikassa lisäämällä koulutuksen voimavaroja, oikeistoradikalismia rakentamalla maanpuolustusta. Voimavarojen hankkiminen vaatii taloudellista toimintaa, mitä pelissä edustaa teollisuuden rakentaminen. Historiallisesti 1920-1930-luvuilla puolustus- ja sivistysmenot olivat valtiontalouden suurimmat menoerät. Yksi pelivuoro kestää kaksi vuotta; ensimmäinen pelivuoro sijoittuu vuoteen 1922 viimeisen pelivuoron ollessa vuosi 1938.

Pelissä sotilasyksikköjen indikaattoreina toimii sotilasyhtymien ja niihin verrattavissa olevien osastojen historiallinen määrä (divisioonat, erilliset prikaatit, lentorykmentit, Merivoimien laivueet). Koulutuksen indikaattorina toimivat kansakoulunopettajien historialliset määrät jaettuna viidelläsadalla. Teollisen tuotannon indikaattorina yhden tehtaan rakentaminen vastaa vuoden 2008 ostovoimalla mitattuna teollisuustuotannon bruttoarvon kasvua 280 miljoonalla eurolla. (Pelin alkutilanteessa, vuonna 1922 tuotannon bruttoarvo oli jo 2479 miljoonaa euroa, mutta peliteknisistä syistä tätä ei tuoda täysin esille.)

Historiallinen alkutilanne eli vuoden 1922 tilanne pelimerkein ilmaistuna: 2 tehdasta, 4 sotilasyksikköä, 16 koulua, vasemmistoradikalismien aste 18, oikeistoradikalismien aste 18.

Historiallinen lopputilanne eli vuoden 1939 tilanne pelimerkein ilmaistuna: 18 tehdasta, 17 sotilasyksikköä, 28 koulua, vasemmistoradikalismien aste 6 (SDP:n ”kuutoset”), oikeistoradikalismien aste 8 (IKL:n eduskuntaryhmän koko).

Haluttaessa peliä on helppo muokata muunlaisen muotoon. Aloitus- ja lopetuspäivämäärät ovat melko helposti muokattavissa, sattumien merkitystä voi muuttaa samoin kuin esim. lähtötilanteen radikalismiaastetta.

Pelimerkeissä on joitakin ylimääräisiä sotilasyksiköjä ja paria koulua lukuun ottamatta historiallisesti autenttisia sotilasjoukkojen, teollisuusyritysten sekä oppilaitosten nimiä. Kaikki eivät suinkaan aloittaneet toimintaansa 1920–1930-luvuilla mutta ovat toimineet kyseisellä aikakaudella.

Sattumakortit valaisevat tiettyjä historiallisia kehityskulkuja ja tuovat epävarmuutta oppilaiden päätöksentekoon.

On suositeltavaa, että oppilaille painotetaan, ettei tapahtumakulku välttämättä vastaa historiallista tapahtumakulkuja, jossa talvisota alkaa 1939 – pelitermein vuoden 1938 vuoden peluuttamisen jälkeen. Muussa tapauksessa fiksit oppilaat saattavat valita pelitaktiikan, jossa alkuvaiheessa rakennetaan kaikin voimin voimakasta teollisuutta ja otetaan hankinnoissa vain loppukiri. Tällöin pelin tärkein ominaisuus – voimavarojen rajallisuus sekä epätietoisuus tulevaisuudesta – ei tule esille.

Peliä kannattanee peluuttaa 2–4 oppilaan ryhmissä, jotta menojen painopisteistä joudutaan päättämään keskustellen. Yli neljän oppilaan ryhmässä keskustelu saattaa tahmutua.

Pelimateriaalia voi ja kannattaa muokata omien opetuspainopisteiden mukaan.

2. Oppilaille jaettava peliohje

Mustan ja punaisen uhan välissä

Mustan ja punaisen uhan välissä -pelissä huolehditte Suomen valtiontaloudesta 1920–1930-luvuilla. Pelissä tavoitteenanne on kukistaa demokratiaa uhkaava vasemmisto- ja oikeistoradikalismi sekä samalla saada kansansivistys mahdollisimman korkealle tasolle, varmistaa riittävä maanpuolustuksen taso sekä rakentaa tuotantokoneisto, jolla kaiken tämän voi rahoittaa.

Ensimmäisellä pelivuorolla vuosi on 1922 ja viimeinen vuoro on todennäköisesti 1930-luvun loppua. Pelivuorosta seuraavaan siirryttäessä siirrytään kaksi vuotta eteenpäin. Samoin kuin historiallisia päättäjiä teitakin kohtaavat erilaiset odottamattomat tapahtumat. Vaikkapa talouslama tai nousukausi saattaa vaikuttaa merkittävästi käytössänne olevaan rahamäärään. Maailmansota saattaa syttyä 1930-luvun lopulla tai vaikkapa 1920-luvulla.

Kunkin vuoron alussa saatte yhden rahan (100 miljoonaa markkaa) kustakin tehtaastanne. Yhdellä rahalla voi ostaa yhden sotilasyksikön tai yhden koulun. Yksi tehdas maksaa kaksi rahaa. Tehdas tuottaa rahaa vasta seuraavalla vuorolla. Kukin uusi sotilasyksikkö vähentää oikeistoradikalismia yhdellä pykälällä. Kukin uusi koulu vähentää vasemmistoradikalismia yhdellä pykälällä.

Alkutilanne 1922: Käytössänne on 4 sotilasyksikköä, 16 koulua ja kaksi tehdasta. Vasemmistoradikalismin aste on 18, oikeistoradikalismin aste 18.

– Nostakaa sattumakortti. Toimikaa kortin ohjeiden mukaan.

– Katsokaa kuinka paljon käytössänne on tehtaita.

– Siirtäkää käytössänne oleva rahamäärä budjettilaudan kohtaan ”Tulot”.

- Päätäkää rahojen käytöstä ja lisätäkää uudet yksiköt kartalle.
- Päivittäkää oikeisto- ja vasemmistoradikalismimittari uudelle tasolle.
- Siirtäkää pelin kello seuraavalle vuorolle.
- Aloittakaa uusi vuoro.

Kuvitteellinen esimerkkipelivuoro:

- Nostatte tapahtumakortin, jossa oikeistoradikalismi kasvaa viisi yksikköä. Päivitätte oikeistoradikalismimittaria siirtämällä sen viisaria viisi pykälää suurempaan päin.
- Käytössänne on kolme tehdasta. Siirtäkää niiden tuottoa vastaava määrä rahaa (3 x 1 100 miljoonan markan raha) budjettilaudan "Tulot" kohtaan.
- Päätätte rakentaa yhden tehtaan ja yhden sotilasyksikön. Yksi tehdas maksaa kaksi rahaa, yksi sotilasyksikkö yhden rahan. Lisäätte uudet yksiköt kartalle. Sotilasyksikkö vähentää oikeistoradikalismia yhden pykälän verran. Siirtäkää oikeistoradikalismimittarin viisaria yksi pykälä pienempään päin.
- Siirrätte pelin kellon seuraavalle vuosiluvulle. Saatte uuden tehtaan tuottaman lisärahan käyttöönnne seuraavalla vuorolla.

Onnea matkaan! Pelatkaa yksi pelivuoro harjoittelumielessä ennen pelin aloittamista!
Vinkki: Ei kannata keskittyä vain yhden osa-alueen kehittämiseen kerrallaan.

3. Pelin tulostusohjeet

- a) Kestävästi:** tämä tulostustapa on työläämpi, mutta lopputulos on näyttävämpi ja käytettävissä uudelleen.

Tulosta karttapohja koossa A3 joko paksulle paperille tai liimaa ohuempi paperi kartongin tai pahvin päälle.

Tulosta loput materiaalit A4 -koossa joko paksulle paperille tai liimaa ohuempi paperi kartongin tai pahvin päälle.

Leikkaa irti tapahtumakortit, yksikkömerkit, rahat sekä mittarien ja kellon viisarit. Tee viisarit, kiinnitä viisarit mittareihin ja kelloon soveltuvalla nastalla
































































- b) Nopeasti:** tulostustavan etuna on pienempi vaiva, toisaalta peli ei ole tällöin niin näyttävä eikä myöskään uudelleenkäytettävissä.






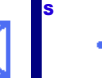







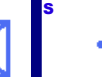







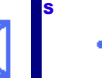







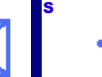







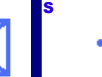







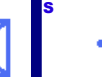







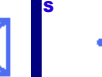







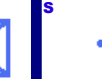







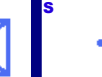


Tulosta karttapohja, budjettilauta, mittaristo ja tapahtumakortit.

Käytä yksikkömerkkeinä soveltuvia erivärisiä tai erimuotoisia nappeja tms.

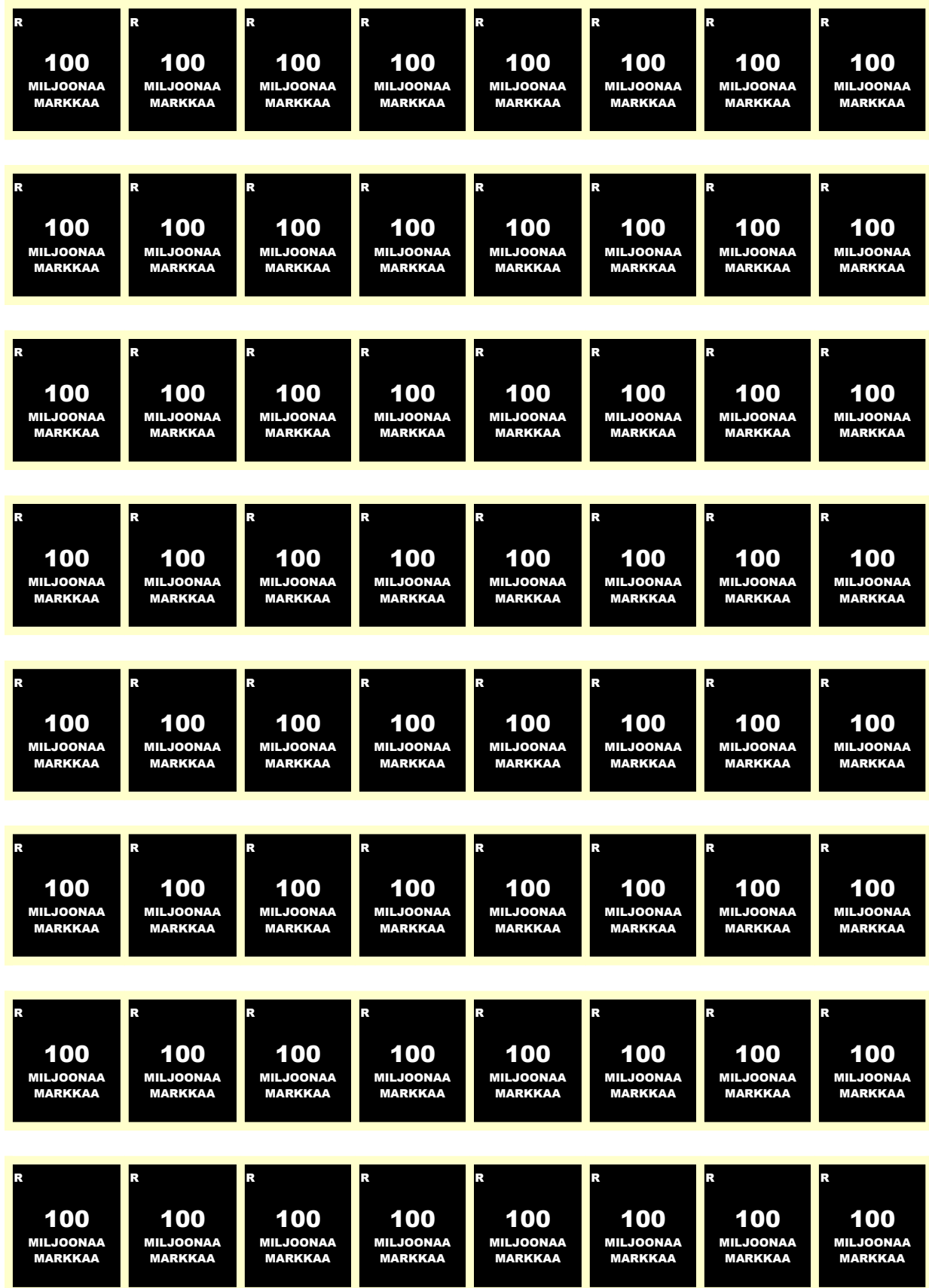
Karttapohjana voi luonnollisesti käyttää myös esimerkiksi soveltuvaa kartastokarttaa.

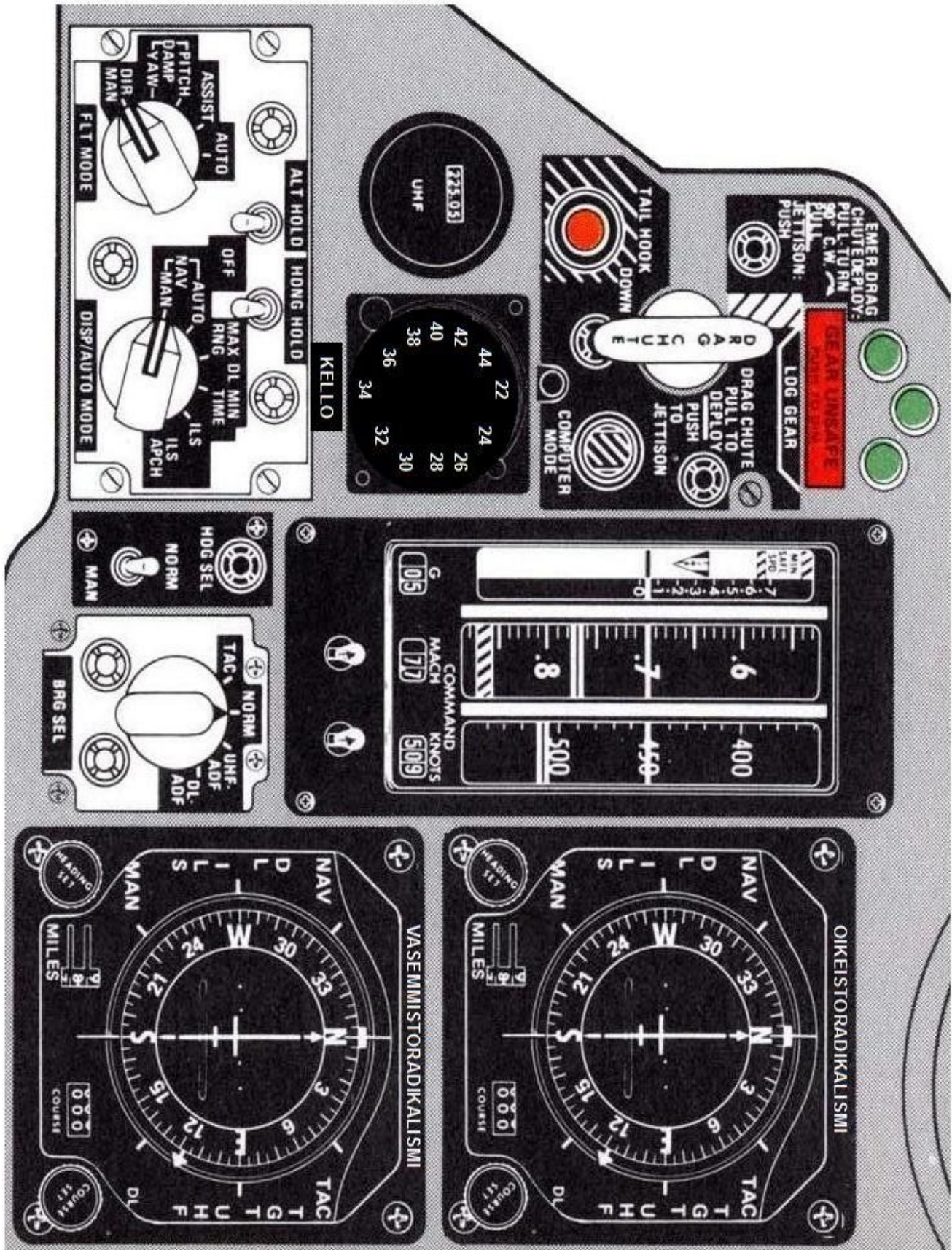
Radikalismimittarien ja kellon viisareiksi soveltuvat esim. tulitikut.

 VALIO	 STRÖMBERG	 CHRICHTON- VULCAN	 TAMPELLA	 WÄRTSILÄ	 OUTOKUMPU	 SALORA	 VL LENTOKONEET
 LOKOMO	 ENSO-GUTZEIT	 VEITSILUOTO	 FINLAYSON	 NOKIA AKTIEBLAG	 VKT KIVÄÄRIT	 ALKO	 UPO
 KEMI OY	 OULU OY	 KAJAANI OY	 SAKO	 HETEKÄ	 G.PAULIG	 K.FAZER	 VAASAN HÖYRYMYLLY
 WIIPURIN HÖYRYMYLLY	 VT TYKKITEHDAS	 LIGNELL- PIISPANEN	 ASTRÖM	 FRITALA	 STOCKMANN	 KESKO	 FREDRIKSON
 IMATRAN VOIMA	 RETTIG	 SHOY	 ALFONS HÄKANS	 BORE	 SUOMEN FORD	 VANAJA	 SYP
 KOP	 HK	 INGMAN	 PANDA	 SOK	 MERIJAL	 LAHTI OY	 RAAHE OY
 RAUMA OY	 REPOLA- VIIPURI	 KARHUMÄKI	 AERO	 SISU-AUTO	 SUOMI-FILMI	 TÄHTIPYÖRÄ	 TUNTURI
 HELKAMA	 MACHINERY	 SUOMEN KONELIIKE	 WSOY	 YHTYNEET PAPERIT,	 JÄMSÄNKOSKI	 SERLACHIUS	 ROSENLEW

S  1. DIVISIOONA	S  2. DIVISIOONA	S  3. DIVISIOONA	S  JÄÄKÄRI- PRIKAATI	S  4. DIVISIOONA	S  LENTO- RYKMENTTI 1	S  ARMEIJAN ESIKUNTA	S  PL ILMARINEN, VÄINÄMÖINEN
S  5. DIVISIOONA	S  6. DIVISIOONA	S  7. DIVISIOONA	S  RATSUVÄKI- PRIKAATI	S  8. DIVISIOONA	S  LENTO- RYKMENTTI 2	S  I AK ESIKUNTA	S  SUKELLUS- VENELAIVUE
S  9. DIVISIOONA	S  10. DIVISIOONA	S  11. DIVISIOONA	S  JÄÄKÄRI- PRIKAATI	S  12. DIVISIOONA	S  LENTO- RYKMENTTI 3	S  II AK ESIKUNTA	S  TORPEDOVENE- LAIVUE
S  21. DIVISIOONA	S  22. DIVISIOONA	S  23. DIVISIOONA	S  PANSSARI- PRIKAATI	S  RAJAJÄÄKÄRI- PRIKAATI	S  LENTO- RYKMENTTI 4	S  III AK ESIKUNTA	S  MIINALAIVA- LAIVUE
S  OSASTO SIILASVUO	S  DIVISIOONA J	S  RYHMÄ TALVELA	S  2. JÄÄKÄRI- PRIKAATI	S  1. RANNIKKO- DIVISIOONA	S  LENTO- RYKMENTTI 5	S  IV AK ESIKUNTA	S  VARTIOVENE- LAIVUE
S  PRIKAATI K	S  20. PRIKAATI	S  15. PRIKAATI	S  16. PRIKAATI	S  13. DIVISIOONA	S  LENTO- RYKMENTTI 6	S  P-SR ESIKUNTA	S  TYKKIVENE- LAIVUE
S  14. DIVISIOONA	S  15. DIVISIOONA	S  16. DIVISIOONA	S  3. JÄÄKÄRI- PRIKAATI	S  17. DIVISIOONA	S  FLYGFLOTILJ 19	S  L-R ESIKUNTA	S  SAATTAJA- LAIVUE
S  18. DIVISIOONA	S  19. DIVISIOONA	S  20. DIVISIOONA	S  4. JÄÄKÄRI- PRIKAATI	S  24. DIVISIOONA	S  ILMATORJUNTA RYKMENTTI 1	S  KOTIJOUKOT ESIKUNTA	S  JÄÄNMURTAJA- LAIVUE
S  25. DIVISIOONA	S  26. DIVISIOONA	S  27. DIVISIOONA	S  5. JÄÄKÄRI- PRIKAATI	S  28. DIVISIOONA	S  OSASTO SARKO	S  ILMAVOIMIEN ESIKUNTA	S  RAIVAAJA- OSASTO

K 1+1=? ÄBO AKADEMI	K 1+1=? TURUN YLIOPISTO	K 1+1=? LAHDEN KAUPPAKOULU	K 1+1=? YHTEISK. KORKEAKOULU	K 1+1=? TEKNILLINEN KORKEAKOULU	K 1+1=? KAUPPA- KORKEAKOULU	K 1+1=? MIKKELIN KAUPPAKOULU	K 1+1=? VIIPURIN KAUPPAKOULU
K 1+1=? SAVION OPPIKOULU	K 1+1=? KASVATUSOP. KORKEAKOULU	K 1+1=? HANDELS- HÖGSKOLAN	K 1+1=? PIIRUSTUS- KOULU	K 1+1=? LYBECKERIN KOULU	K 1+1=? KAJAANIN SEMINAARI	K 1+1=? OULUN KAUPPAKOULU	K 1+1=? RAAHEN PORVARIKOULU
K 1+1=? NORMAALI- LYSEO	K 1+1=? TURUN YLIOPISTO	K 1+1=? TURUN YLIOPISTO	K 1+1=? YHTEISK. KORKEAKOULU	K 1+1=? TEKNILLINEN KORKEAKOULU	K 1+1=? KAUPPA- KORKEAKOULU	K 1+1=? MIKKELIN KAUPPAKOULU	K 1+1=? VIIPURIN KAUPPAKOULU
K 1+1=? 2. NORMAALI- LYSEO	K 1+1=? OULUN LYSEO	K 1+1=? JYVÄSKYLÄN LYSEO	K 1+1=? KEMIN LYSEO	K 1+1=? MIKKELIN LYSEO	K 1+1=? OULUN SYK	K 1+1=? HELSINGIN SYK	K 1+1=? TURUN SYK
K 1+1=? SVENSKA PRIVATSKOLAN	K 1+1=? VIIPURIN SYK	K 1+1=? KEMIN YHTEISLYSEO	K 1+1=? PORIN YHTEISLYSEO	K 1+1=? HELSINGIN YHTEISLYSEO	K 1+1=? MUSIIKKI- OPISTO	K 1+1=? LOHJAN YHTEISLYSEO	K 1+1=? VIIPURIN YLIOPISTO
K 1+1=? SORTAVALAN SEMINAARI	K 1+1=? KÄKISALMEN SEMINAARI	K 1+1=? RAUMAN SEMINAARI	K 1+1=? RAAHEN SEMINAARI	K 1+1=? KOKKOLAN SEMINAARI	K 1+1=? OULUN YLIOPISTO	K 1+1=? HL SEMINAARI	K 1+1=? TAMMISAAREN SEMINAARI
K 1+1=? DIAKONISSA- OPPILAITOS	K 1+1=? KUUROJEN KOULU	K 1+1=? SAKSALAINEN KOULU	K 1+1=? RANSKALAINEN LEIKKIKOULU	K 1+1=? RAVINTOLAK. PERHO	K 1+1=? HELSINGIN KAUPPAKOULU	K 1+1=? SL KAUPPAOPISTO	K 1+1=? SAVONLINNAN TYTTÖLYSEO
K 1+1=? KEMIN TYTTÖLYSEO	K 1+1=? OULUN TYTTÖLYSEO	K 1+1=? REAAILYSEO	K 1+1=? FORSSAN YHTEISLYSEO	K 1+1=? KUPITTAAN KOULU	K 1+1=? APOLLON YHTEISKOULU	K 1+1=? YLITORNION YHTEISKOULU	K 1+1=? ROVANIEMEN LYSEO
K 1+1=? SAMSKOLAN TAMMERFORS	K 1+1=? SAMSKOLAN BJÖRNEBORG	K 1+1=? SAMSKOLAN BORGÅ	K 1+1=? KALEVAN LYSEO	K 1+1=? SORTAVALAN LYSEO	K 1+1=? KUOPION LYSEO	K 1+1=? KUOPION KAUPPAKOULU	K 1+1=? JOENSUUN KAUPPAKOULU





**SUOMEN TASAVALLAN TULO- JA
MENOARVIO**

Tulot:	Menot		
	Päälouokka X Sivistystoimi	Päälouokka IX Maanpuolustus	Päälouokka XIII Elinkeinotuet

<p>Tapahtuma: SUURI LAMA</p> <p>Suuren laman alkulaukauksena pidetään yleisesti New Yorkin pörssiromahdusta lokakuussa 1929. Suomessa vaikeimmat pulavuodet olivat vuodet 1930-1931 ja vuodet 1934-1937 olivat jo korkeasuhdanteen aikaa.</p> <p>VAIKUTUKSET: EI TULOJA TEHTAISTA TÄLLÄ VUOROLLA</p> <p>Historialliset tapahtumavuodet: 1929 - 1931</p>	<p>Tapahtuma: LAPUAN LIIKE</p> <p>Lapuan liike oli vuosina 1929-1932 vaikuttanut oikeistoradikaalinen liike. Alkuvaiheessa liike oli yleisporvarillinen mutta radikalisoitui ja menetti lopulta porvarillisen enemmistön tuen. Lapuan liikkeen lopuksi koitui epäonnistunut Mäntsälän kapina 1932. Liikkeen ohjelmaa jatkoi Isänmaallinen kansanliike.</p> <p>VAIKUTUKSET: OIKEISTORADIKAALEILLE 3 EDUSKUNTAPAIKKAA LISÄKANNATUSTA</p> <p>Historialliset tapahtumavuodet: 1929-1932</p>
<p>Tapahtuma: SKP TOIMII</p> <p>Neuvostoliitto tuki monin keinoin Suomen äärivasemmistoa. Suomen Kommunistinen Puolue toimi Neuvostoliitosta käsin ja kommunistipropaganda levisi laajalle. Tunnetuin tapahtuma oli Neuvostoliiton alueelta käsin käynnistetty nk. Laskikapina 1922</p> <p>VAIKUTUKSET: VASEMMISTORADIKAALEILLE 2 EDUSKUNTAPAIKKAA</p> <p>Historiallinen tapahtumavuosi: 1922</p>	<p>Tapahtuma: PAAVO NURMI</p> <p>Paavo Nurmi oli aikakauden tunnetuin urheilija jonka kansainvälinen menestys oli Suomessa suuri ylpeyden aihe. Urheilumenestykset ja urheiluinnostus toivat merkitystä monen aikalaisen elämään.</p> <p>VAIKUTUKSET: VASEMMISTORADIKALISMIN JA OIKEISTORADIKALISMIN PAIKKAMÄÄRÄ LASKEE YHDELLÄ</p> <p>Historialliset tapahtumavuodet: 1920, 1924 ja 1928</p>
<p>Tapahtuma: A.I.V KEKSII AIV:N</p> <p>Suomalainen tiede kehittyi voimakkaasti aikakautena. Tunnetuimpia tiedemiehiä oli AIV-rehun kehittäjä Artturi Ilmari Virtanen joka sai 1928 tehdystä keksinnöstä Nobelin palkinnon 1945.</p> <p>VAIKUTUKSET: YKSI YLIMÄÄRÄINEN KOULU VAIKUTUKSINEEN</p> <p>Historiallinen tapahtumavuosi: 1928</p>	<p>Tapahtuma: NAISTEN KORKEAKOULUTUS LISÄÄNTYY</p> <p>Naisopiskelijoiden määrä kasvoi itsenäisyyden alkuvuosina rajusti. Yliopistojen opetusvirat oli avattu Suomessa naisille vasta 1916.</p> <p>VAIKUTUKSET: YKSI YLIMÄÄRÄINEN KOULU VAIKUTUKSINEEN</p> <p>Historiallinen tapahtumavuosi: 1870 -</p>
<p>Tapahtuma: SUUNTA KOHTI KESKIÖTÄ</p> <p>Aikakauden politiikan suurena linjana oli valtapuolueiden suuntautuminen kohti politiikan keskustaa. Maalaisliitto ja SDP tekivät yhteishallituksen 1936 ja Paasikivi teki Kokoomuksessa pesäeron äärioikeistoon.</p> <p>VAIKUTUKSET: VASEMMISTO- JA OIKEISTORADIKALISMI MENETTÄVÄT YHDEN PAIKAN</p> <p>Historiallinen tapahtumavuosi: 1922-1939</p>	<p>Tapahtuma: VILHO PENTIKÄINEN</p> <p>Neuvostoliiton vakoilu Suomessa oli laajaa. Eräs tunnetuimmista tapauksista oli luutnantti Vilho Pentikäisen loikkaaminen Neuvostoliittoon 1933. Pentikäinen oli toiminut yleisesikunnassa ja hänen toimittamillaan tiedoilla arvelaan olleen suurta merkitystä.</p> <p>VAIKUTUKSET: MENETÄT YHDEN SOTILASYKSIKÖN</p> <p>Historiallinen tapahtumavuosi: 1933</p>
<p>Tapahtuma: VILHO PETTERI NENONEN</p> <p>Suomen puolustusvoimat kehittivät Suomeen soveltuvia taistelumenetelmiä. Eräs tärkeimmistä oli kenraali Vilho Petteri Nenosen kehittämät tykistön ampumamenetelmät joiden avulla tykistön teho moninkertaistui.</p> <p>VAIKUTUKSET: YKSI YLIMÄÄRÄINEN SOTILASYKSIKÖ VAIKUTUKSINEEN</p> <p>Historialliset tapahtumavuodet: 1920-1937</p>	<p>Tapahtuma: KORKEASUHDANNE</p> <p>Suomen talous koki korkeasuhdanteen laman hälvetessä Euroopassa 1934-1937</p> <p>VAIKUTUKSET: YKSI YLIMÄÄRÄINEN TEHDAS</p> <p>Historialliset tapahtumavuodet: 1934-1937</p>

Tulkintoja 1900-luvun alun Helsingistä. Suomen kaupungistumisen ja historian taitojen opettaminen valokuvien ja kaunokirjallisuuden avulla

1. Johdanto

Opetuspaketini tarkoituksena on opettaa seitsemännen luokan oppilaille helsinkiläisen elämäntavan modernisaatiota ja historian taitoja. Opetuspaketti tutustuttaa oppilaat 1800- ja 1900-lukujen taitteen helsinkiläiselämään vanhojen valokuvien ja kaunokirjallisten otteiden avulla. Teemoiltaan opetuspaketti käsittelee perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004) mukaisesti teollistumisen vaikutuksia, kaupungistumista sekä sääty-yhteiskunnan murenemistä Suomessa. Teemoihin pureudutaan tarkastelemalla elämäntavan ja kaupunkikuvan muutoksia.

Helsingiläisarjen modernisaatio 1800- ja 1900-lukujen vaihteessa on tässä siis Suomen teollistumisen sisälle rakentuva teema. Tarkoituksena on tuoda teollistumisen opettamiseen paikallishistoriallinen ulottuvuus ja avata oppilaille historiallisen tiedon luonnetta. Etenkin pääkaupunkiseudun oppilaille kokonaisuus antanee mahdollisuuden rakentaa heidän historiatietoisuuttaan niin, että historian tunneilla syntyneet päätelmät ja elämykset voivat kytkeytyä heidän elämämaailmaansa. (Vrt. Ahonen 1998, 15; Virta 2002, 40.)

Valittujen työtapojen tarkoitus on tukea elämyksellistä, konstruktivistista ja oppilaiden mielenkiinnon kohteet huomioon ottavaa oppimista. Työtavoiltaan opetuspaketti vastaa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004) tavoitteisiin historian taitojen kartuttamisesta. Oppimisprosessissa oppilas oppii ymmärtämään historian ilmiöitä, hankkimaan tietoa menneisyydestä ja käyttämään historiallista tietoa.

Opetusjaksossa tutustutaan 1900-luvun alun helsinkiläiselämään kahden aineistotyypin, painettujen valokuvien ja kaunokirjallisuusotteiden avulla. Niiden käytön kautta pohditaan lähdekritiikin luonnetta ja historian tutkimuksen tapaa hyödyntää useita eri lähteitä luotettavan tiedon saamiseksi. Opetusjakson jälkeen voidaan laajentaa teollistumisen ja kaupungistumisen sekä sääty-yhteiskunnan murenemisen käsittelyä yleisemmälle tasolle.

Oppimisprosessin tarkoituksena on kannustaa oppilaita analyyttiseen ajatustyöhön – havaintojen jalostamiseen olettamuksiksi, näiden testaamiseen ja uusien päätelmien tekemiseen. Oppilaiden motivoinnista ja mielikuvituksen käynnistämisestä edetään lähdeyöskentelyyn, lähteistä tehtyjen päätelmien jalostamiseen kertomukseksi ja lopuksi kaikille yhteiseen kertomusten käsittelyyn. Oppilaiden mielenkiinnon mukaan heille voi myös vinkata lisälukemista prosessin eri vaiheissa.

Oheisessa asetelmassa olen kuvannut oppimisprosessin pääpiirteet, jotka esittelen tarkemmin liitteessä 1.

1. Motivointi	2. Johdanto aineistoon	3. Valo-kuva aineiston ja kirjallisuuden tarkastelu	4. Havaintojen työstäminen	5. Oppilaiden oman tarinan luominen	6. Oppilaiden tarinoiden esittely ja arviointi
---------------	------------------------	---	----------------------------	-------------------------------------	--

Asetelma 1

Tarkoituksena on, että prosessin tuloksena oppilaat osaavat esitellä aihepiiriin ulottuvuuksia itse keksimänsä kuvitteellisen henkilön tarinan avulla. Tarina voi olla esimerkiksi kirjoitettu, näytelty tai piirretty (sarjakuva). Tarinan luominen tekee lähde-työskentelystä tavoitteellisempaa ja tukee lähteistä tehtyjen havaintojen aktiivista työstämistä tulkinnoiksi. Tarinoiden kautta yhtäältä pohditaan historiallisten tulkintojen uskottavuutta ja toisaalta tuodaan opetukseen elämyksellisiä ja luovuuteen kannustavia elementtejä. (Ks. Virta 2002, 38.) Tätä kautta syntyy mahdollisuuksia hyödyntää oppilaiden luomia henkilöhahmoja ja kertomuksia myöhemmin myös muiden aihepiirien opetuksen yhteydessä. Tämä tuo opetukseen jatkuvuutta ja osoittaa oppilaille, että heidän ponnistelujaan arvostetaan.

Opetuspaketin aineistona hyödynnetään historiallisia valokuvia ja kaunokirjallisuutta, jotka toimivat oppilaiden historiallisen ajattelun ja oppilaiden luomien kertomusten lähtökohdaksi. Valokuva-aineiston muodostavat valokuvaaja Signe Branderin 1900-luvun alussa ottamat kuvat Helsingistä. Osa kuvista on julkaistu teoksessa *Signe Brander 1869–1942. Helsingin valokuvaaja. Helsingfors fotograf*, jossa valokuvat on myös taustoitettu ajan sosiaali- ja kaupunkihistoriallisiin yhteyksiinsä (Alanco & Pakarinen 2005). Branderin valokuvien aikajänne on lyhyt, vuodesta 1907 vuoteen 1913, mutta ne sisältävät runsaasti kaupunkilaisen elämäntavan uusia ja vanhempia kerrostumia, jatkuvuutta ja murroksia.

Valokuva-aineiston lisäksi opetuspaketti tuo oppilaiden tarkasteltavaksi historiakulttuuria eli historiaa kaunokirjallisuudessa. Kjell Westön romaani *Missä kuljimme kerran* (2006) kuvaa 1900-luvun alun Helsinkiä, Anneli Kannon teos *Veriruuusut* (2008) sisällissodan vastakkainasetteluita teollisuuspaikkakunnilla ja Jussi Kaakisen, Juha Kuisman ja Kirsti Mannisen teos *Suomen lasten historia* (2005) muun muassa maaseudun ja kaupungin elämää toisissa vuosisadan vaihteiden molemmin puolin. Kaunokirjalliset otteet täydentävät valokuvien ulkopuolelle rajautuvia teemoja ja tukevat oppilaiden eläytymistä. Historiallisen romaanin ja valokuvien kaltaisten lähteiden tulkinnallisuuden erojen pohdinta syventää oppilaan käsitystä historiallisen tiedon luonteesta.

2. Opetuspaketin teoreettisia ulottuvuuksia

2.1. Valokuvat opetuksessa: valokuvan lähdekritiikki

Valokuvien analysoinnissa oppilaat tekevät päätelmiä yhteiskuntaryhmien välisistä eroista ja kaupunkilaiselämän tunnuspiirteistä 1800- ja 1900-lukujen vaihteessa esimerkiksi työn-teen, elämäntavan ja yhteiskuntaryhmien käsitteiden avulla. Valitsin opetuspakettiin Signe Branderin painetuista valokuvista niitä, joissa näkyi mahdollisimman monia aiheita ja laadin kuviin sopivia kysymyksiä oppilaiden päättelyn avuksi. Valokuvien käyttämisen periaatteita on selostettu liitteessä 2.

Branderin valokuvien historiallinen konteksti on 1860-luvulta käynnistynyt Helsingin kasvu ja modernisaatio. Helsingistä kehittyi pienteollisuuden leimaama, kansainvälinen kaupunki, jolle asema suuriruhtinaskunnan hallinnon keskuksena ja myöhemmin Suomen pääkaupunkina antoi omia erityispiirteitä. Brander kuvasi muuttuvaa kaupunkia Helsingin muinaismuistolautakunnan, nykyisen Helsingin kaupunginmuseon edeltäjän, aloitteesta ja palkkaamana vuosina 1907–1913. Muinaismuistolautakunta neuvotteli Branderin kanssa julkaistavista kuvista. Branderin tehtävänannon lähtökohtana oli kaupunkikuvan muutos ja kuvaajan tulkinta kaupunkilaiselämän tallentamisen arvoisista piirteistä. Valokuvissa hahmottuu kaupunki, jossa elettiin monin tavoin maaseudun ja kaupungin välitilassa; kaupunkimaisuus ja maaseutumaisuus vuorottelivat arjen järjestämisessä ja vaihtelivat säädystään.

Branderin valokuvien lähdekritiikissä voi pohtia esimerkiksi Branderin saaman tehtävän luonnetta, ajan valokuvaustekniikan asettamia rajoitteita ja ajan esteettisiä käsityksiä. On hyvä ottaa huomioon, että Alancon ja Pakarisen toimittama teos on myös valikoima Branderin tuotannosta. Aikakauden valokuvauksen kansallisromanttisesta luonteesta ja kansainvälisestä kontekstista sekä Signe Branderin sijoittumisesta valokuvaajien kenttään saa hyvän käsityksen esimerkiksi teoksesta *Ateljeesta luontoon. Valokuvaus ja valokuvaaja Suomessa 1871–1900* (Hirn 1977).

Valokuvien lähdekriittisen käsittelyn voi käynnistää myös pohtimalla oppilaiden kanssa valokuvaamisen nykyisiä olosuhteita, tavoitteita, tapoja ja merkityksiä. Mahdollisia kysymyksiä ovat esimerkiksi: Millä (valokuvausteknologialla) nykyään valokuvataan? Missä paikoissa ja tilanteissa otat valokuvia? Mitä aiheita valokuvaat? Millä tavoin? Missä yhteydessä kuvia katsotaan tai laitetaan esille? Miten Helsinki ja sen asukkaat esitetään nykyään esimerkiksi matkailumainosten kuvissa?

1900-luvun alun valokuvauksen kontekstualisoinnissa ja lähdekritiikissä voi ottaa esiin seuraavia seikkoja: Valokuvaaminen kehittyi samaan aikaan, kun Suomi kaupungistui ja teollistui 1800-luvun lopulla. Ensimmäiset panoraamavalokuvat Helsingistä otettiin 1860–1870-luvuilla, mutta arkipäiväiseksi arjen kuvaajaksi valokuva ylsi Helsingissä vasta 1920- ja 1930-luvuilla (Suullinen tiedonanto. Oona Ilmolahti & Samu Nyström: Modernin kaupungin synty – 1900-luvun alun helsinkiläiset lähteiden valossa. Helsingin yliopiston historian laitoksen opintopiiri, 22.2.2007). Vapaata aiheiden valintaa rajoittivat monet seikat: valokuvaamisen kalleus, raskaasti liikuteltava kalusto ja apurit sekä vaatimus hyvistä valotusolosuhteista, ja Branderin tapauksessa Helsingin muinaismuistolautakunnan rooli Branderin työnantajana. Äkkinäisten ilmeiden ja nopean liikkeen tallentaminen oli vaikeaa. Useimmat kuvat otettiin päivällä hyvässä säässä ja mieluiten kuvattiin keväästä syksyyn. Arkaluontoisten asioiden kuvaamista vaikeutti työläiden kuvausjärjestelyiden huomiotaherättävyys.

Olellainen osa valokuvien lähdekritiikkiä onkin pohtia, mitä valikoitiin kuvattavaksi ja mitä rajattiin pois kuvasta. Puuttuvia aihepiirejä Branderin valokuvissa ovat esimerkiksi asuntojen interiöörit, asumisen ja ruokakulttuurien erot, rikollisuus, kaupunkielämän epähygieeniset puolet ja ympäristön saastuminen sekä yksilön kokemuksiin liittyvät teemat. Millaisia päätelmiä valokuvien avulla on mahdoton tehdä? Esimerkiksi ilmiöiden laajuutta koskeva arviointi vaatii käytettäväksi tilastoja, joiden systemaattinen laatiminen kehittyi osana kaupungistumista ja kaupunkihallintoa. Muita mahdollisia lähteitä ovat esimerkiksi päiväkirjamateriaali, postikortit, kirjeet sekä suullinen kulttuuri kuten tarinat ja urbaanilegendat (Alanco & Pakarinen 2005, 9–10, 19–22; Oona Ilmolahti & Samu Nyström: Modernin kaupungin synty – 1900-luvun alun helsinkiläiset lähteiden valossa. Helsingin yliopiston historian laitoksen opintopiiri, 17.1.–1.3.2007).

Tarpeellinen apuväline valokuvien tarkastelussa oppitunnilla olisi dokumenttikameran lisäksi kartta Helsingistä Branderin valokuvien ajalta eli vuosilta 1907–1913 ja nyky-Helsingistä, jolloin oppilaat voivat verrata kaupungin silloista laajuutta nykyiseen. Eräs Branderin kuvien viehätys kaupunkikuvan tarkastelussa piilee vertailun mahdollisuudessa, mikä edellyttää Helsingin paikannimien ja eri kaupunginosien nykyilmeen tuntemusta. Paikkojen tunnistamisessa voi hyödyntää Matti Karjanojan teosta Rinnastuksia Signe Branderin kuviin Helsingistä (1983).

2.2. Havainnoista tarinoiksi: oppilaiden narratiivisen kompetenssin kehittäminen

Historian tulkinnallisuuden oppiminen on opetuspaketin keskeisiä tavoitteita. Tulkinnallisuus yhdistää niin Branderin valokuvia, kirjailijan tarinaa kuin oppilaiden omia kertomuksia ja päätelmiä aineistosta. Käytän narraation ja tarinan käsitettä opetuspaketin yhteydessä kolmella tavalla: se on sekä oppilaan tekemä *päätelmä tai havainto* valokuvatai kirjallisuusaineistosta, valokuvaajan tai kirjailijan tulkinta ajan kaupunkilaiselämästä, sekä oppilaiden laatima kertomus kuvitteellisen henkilön elämästä 1900-luvun alun Helsingissä.

Tulkinnallisuus kytkeytyy *narratiiviseen kompetenssiin*. Historian opiskelun keskeinen tavoite on oppilaiden narratiivinen kompetenssi, kyky muodostaa menneisyyden ihmisten toiminnasta järkeviä kertomuksia, jotka selittävät nykyisiä laitoksia ja oloja. Ahonen on todennut: ”Narratiivinen kompetenssi takaa, ettei historia jää pelkäksi antikvaarisiksi harrastukseksi eikä älylliseksi lähteillä leikittelyksi, vaan täyttää syvempää ihmisen olemassaoloon liittyvää tehtävää. Kertomusten rakentamisen yhteydessä oppilaalle jää kuitenkin paljon tilaa kysyä, onko hän tulkinnut menneisyyden ihmisten pyrkimyksiä oikein ja onko hänellä siten uskottavaa tietoa menneisyydestä.” (Ahonen 2002, 80.)

Narraation eli päätelmiä sisältävän kertomuksen luominen on oppimisprosessissa sekä tarpeellista että haasteellista. Narraatio voi olla esimerkiksi oppilaan laatima päätelmän sisältävä kertomus kaupungin asukkaiden erilaisista elinoloista.

Kertomuksen laatimisen tarkoituksena on innostaa oppilaita tekemään aineistosta yleisluontoisempia päätelmiä, mikä kehittää oppilaiden narratiivista kompetenssia. Kaunokirjallisuusotteiden fiktiiviset hahmot voivat toimia oppilaiden mielikuvituksen ja eläytymisen lähtökohtina. Tässä tukeudun ajatukseen opetuksen elämyksellisyydestä, jonka Ahonen on tiivistänyt osuvasti: ”Historiakulttuurin kriittisen käsittelyn tarkoituksena ei ole estää ihmisiä samaistumasta menneisyyteen. – Kriittinen tarkastelu ei tarkoita kertomuksen leikkelemistä elävältä niin, että se hajoaa kuolleeksi silpuksi.” (Ahonen 2002, 80.)

Historian taitojen kehittämisen osalta tarkoituksena on saada oppilaat ymmärtämään, miksi historian tutkimuksessa on perusteltua hyödyntää useita eri lähteitä. Pyrin vastamaan valokuvien ja kaunokirjallisten otteiden käytön avulla haasteeseen, jonka Arja Virta ja Sirkka Ahonen esittävät kirjoituksissaan koulun historian opetuksesta ja historiakulttuurin tuomisesta osaksi kouluopetusta. Virran mukaan ”opetuksessa tarvittaneen eräänlaista kognitiivista pluralismia, valmiutta työskennellä erityyppisen tiedon ja samalla erilaisten tiedonlähteiden ja kanavien parissa”, ja Ahonen muotoilee: ”Historiakulttuurissa yleinen kertomuksen muoto on aina totuusriski, johon täytyy vastata historiallisella kriitillä. Historiantutkimuksen menetelmiä on kotiutettava myös kouluopiskeluun.” (Virta 2002, 39; Ahonen 2002, 80–81.)

Valokuvista tehdyt oppilaiden päätelmät ja narraatiot ovat väistämättä yksinkertaistettuja, kuvailevia ja yleistäviä. Tällaisista piirteistä historian opetusta on kritisoitu (mm. Virta 2002, 37, 39). Oppilaiden itse tekemä ajatustyö – kuvien tarkasteleminen, kuvatekstien lukeminen, kysymysten esittäminen ja omien ajatusten muotoileminen – on kuitenkin valitsemani työtavan tärkein päämäärä.

2.3. Opettajalle asetetut vaatimukset ja opetuksen integrointimahdollisuudet

Oppilaiden ohjaus lähdetyöskentelyssä ja kertomuksen luomisessa vaatii opettajalta hyvää aihehallintaa, jonka hankkimisessa Jan Alancon ja Riitta Pakarisen teos *Signe Brander 1869–1942* on merkittävä apu. Teoksen jokaisen kuvan yhteyteen on liitetty taustoitus.

Opetuspakettia voi integroida esimerkiksi kuvataiteen, äidinkielen ja maantiedon kursien kanssa. Kuvataiteen osalta kyseeseen voi tulla sarjakuvan työstäminen tai kaupunkikuvan muutoksen ja arkkitehtuurin tarkasteleminen. Tällöin opetuksessa voi hyödyntää Matti Karjanojan teosta *Rinnastuksia Signe Branderin kuviin Helsingistä* (1983). Oppilaat voivat myös toteuttaa oman kuvaamisprojektin, jossa he kuvaavat omaa kaupunkilaisarkeaan ja pohtivat, millä perusteilla he tallentaisivat jälkipolville tunnusomaisia piirteitä tämän ajan kaupunkikuvasta ja elämäntavasta. Oppilaiden oman kertomuksen luomisessa voi puolestaan hyödyntää äidinkielen oppiaineen oppisisältöjä, joissa käsitellään kertomuksen tyylilajeja ja tehokeinoja.

Aiheen käsittelyn yhteyteen voi pääkaupunkiseudulla liittää opintokäynnin esimerkiksi joihinkin seuraavista museoista: työväenasuntomuseo Helsingissä (työläiselämää 1910-luvulta 1980-luvulle), J.L. Runebergin kotimuseo Porvoossa (säätyläiselämää 1800-luvulla), ruiskumestarin talo Helsingissä (porvariselämää 1800-luvulla), rakennustaiteen museo Helsingissä (arkkitehtuurin historiaa) ja ratikkamuseo Helsingissä (kaupunkien joukkoliikenteen historiaa).

3. Kaksi esimerkkiä opetuspaketin käytöstä

3.1. Tori valokuvaajan tulkitsemana

Signe Branderin ottaman kuvan Kauppatorilta vuodelta 1909 (Alanco & Pakarinen 2005, 85) voi ottaa luokan kanssa tarkasteltavaksi aloituskuvaksi, sillä toriin saa kytkettyä kaupungin keskeisen tunnuspiirteen, kaupankäynnin. Aloituskysymys voi olla esimerkiksi *Miksi kaupungissa on tori? tai Mitä ihmiset ostivat torilta?* Ruuan, heinän tai halkojen ostamisesta päästään pohtimaan kaupunkilaiselämään keskeisesti liittyvää työnjakoa, sillä kaupungissa oli mahdotonta tuottaa ja valmistaa kaikkea tarvitsemaansa itse. Syntyi työnjako kuluttajien ja tuottajien, ostajien ja myyjien kesken sekä rahankäyttö maksun välineenä.

Toisaalta voidaan edetä kuvan yksityiskohtiin ja pohtia, millaista ruokaa torilta ostettiin. Tällöin tutustutaan aikaan, jolloin kaupunkilaisten ruoanvalmistusprosessi alkoi puolivalmisteiden tai valmisruokien sijaan raaka-aineista ja elintarvikkeiden hygienian kontrollointi oli vasta aluillaan. Eri yhteiskuntaryhmien ruokakulttuurit erosivat toisistaan suuresti, ja työläisillä ja paremmalla väellä oli omat torinsa (ks. Alanco & Pakarinen 2005, 17).

Kaupankäynnin rakenteellista muutosta voi pohtia kysymyksellä *Miksi Kauppatorin yhteyteen on rakennettu kauppahalli?*, jolloin kauppahallien edustama ruokahygienia linkittyy modernille elämälle tunnusomaisen virkamiesvalvonnan ja kansalaisten turvallisuuden lisäämiseen. Tiheä asutus, huono hygienia ja puutteellinen sairaanhoito alettiin käsittää

epätoivotuksi yhtälöksi, jolle moderni kaupunkiorganisaatio kehitti institutionaaliset ratkaisunsa: valvonnan, kuluttajansuojan ja sairaanhoidon. Myös kaupungin vesijohto- ja viemäriverkosto eteni eri kaupunginosissa kuolleisuustilastojen lukuja kutistaen.

Torista ja kaupankäynnistä päästään pohtimaan myyjiä ja kaupankäynnin logistiikkaa. *Keitä kauppiaat olivat, mistä he tulivat, mistä ja miten he hankkivat myymänsä artikkelit?* Keskeistä 1900-luvun alun Helsingille oli ruokatalouden puolimaaseutumaisuus: kaupungin lähialueet huolsivat kaupunkia raaka-aineiden tuotannollaan, ja raaka-aineiden valikoima, säilytys- ja käsittelytapa sekä ruokakulttuuri olivat vielä leimallisesti agraariperinteisiin nojaavia. Toisaalta Helsingin meriyhteys mahdollisti yläluokalle hedelmien, kahvin ja teen kaltaisten ylellisyystuotteiden saannin. Kuvan kauppahalli symboloi puolestaan kasvavan kaupungin ruokakaupan hierarkisoitumista ja erikoistumista. (Alanco & Pakarinen 2005, 18.)

Valokuvan lähdekritiikissä ja kuvan ilmaisuvoiman rajallisuuden yhteydessä voisi pohdita esimerkiksi Branderin kuvien esteettisyyttä: kuvissa ei ole lihoissa pörräviä karpäsiä, ihmisten likaisia käsiä, mätäneviä hedelmiä eikä kärryjä, joilla kuljetettiin ensin lantaa ja sitten elintarvikkeita (vrt. Laakkonen 2001, 39). Valokuvan avulla ei myöskään voida eläytyä torin hajumaailmaan tai äänimaisemaan, jonka puolestaan kirjailija voi kuvitella ja kuvata lukijalleen.

3.2. 1900-luvun alun Punavuori ja Kamppi kirjailijan tulkitsemana

Opetuspaketin yhteyteen voi valita kaunokirjalliseksi tekstiksi esimerkiksi Kjell Westön *Missä kuljimme kerran* -teoksen kuvauksen Punavuoresta ja Kampista (Westö 2006, 18–20) otteen monipuolisuuden ja rosoisuuden vuoksi. Kirjallisuusotteen kautta voi viedä oppilaat pohtimaan, millaisten historiallisten lähteiden avulla Westön tulkintaa seudusta voisi arvioida. Otteen yhteydessä voi käyttää esimerkiksi kuvaa kaasulyhdynpuhdistajasta tai kuvia, jotka sijoittuvat Bulevardille ja Kampin Narinkkatorille (Alanco & Pakarinen 2005, 68, 108, 110). Liitteessä 3 on Westön tekstistä oppilaille tarkoitettuja, temaattisesti jaoteltuja kysymysesimerkkejä.

Eräs tapa pureutua kaunokirjallisuusotteen eli historiakulttuurin tuotteen luonteeseen ja sen tulkintaan on tutustua *Missä kuljimme kerran* -teoksen päätössanoihin:

”Kaikesta edellä mainitusta [mm. kiitoksista historia-alan ammattilaisille] huolimatta vastaan yksin romaanini sisällöstä. Missä kuljimme kerran on mielikuvituksen tuotetta ja sen päähenkilöt kauttaaltaan fiktiivisiä. – Helsingin- ja ajankuvauksessa kertomus pyrkii välillä olemaan mahdollisimman tarkka, välillä se on mielivalentainen. Jälkimmäinen pätee esim. tiettyihin kapakoihin ja niiden elinkaareen, teiden ja katujen reitteihin, tunnettujen helsinkiläisten elämänvaiheisiin jne. Todellinen Opris ei koskaan kukoistanut niin voimakkaasti kuin tässä, eikä oikea Monsieur François koskaan johtanut Valencia-orkesteria.” (Westö 2006, 589.)

Oppilaiden kanssa voi pohtia, miksi kirjailijan pitää vakuuttaa lukijalle, ettei teos ole totta. Westö samoin kuin Anneli Kanto *Veriruuusut*-teoksessa listaa käyttämiään lähteitä ja konsultoimiaan historia-alan ammattilaisia. Teos kuitenkin sijoittuu osaksi sitä historiakulttuuria, joka helsinkiläisiä asukkaita ympäröi. Asiaa pohtiessa oppilaille voi kirkastua fiktion käsitteellinen ero historialliseen lähteeseen nähden sekä kirjallisuusotteen ja historian tutkimuksen luoman tulkinnan laadullinen ero.

Motivointi	Johdanto aineistoon	Valokuva-aineiston ja kirjallisuuden tarkastelu	Havaintojen työstäminen	Oppilaiden oman tarinan luominen	Esittely ja arviointi
<ul style="list-style-type: none"> • kuuntelevat, osallistuvat pohdintaan • osallistuvat mahdollisesti yhdessä luokan kanssa kuvitteellisen kaupunkilaisen ja/ tai maalaisen hahmon luomiseen • ennakkokäsitysten aktivointi 	<ul style="list-style-type: none"> • kuunteleminen • kysyminen 	<ul style="list-style-type: none"> • tarkastelevat paperille tulostettuja tai koneelle avattuja kuvia pareittain, esittävät niistä kysymyksiä ja tekevät niistä päätelmiä • kysymykset (Liite 2) ohjaavat oppilaiden työskentelyä, jos kuvista ei nouse spontaanisti havaintoja ja kysymyksiä • lukevat kirjallisuusteoksen (Liite 3) 	<ul style="list-style-type: none"> • oppilaat kirjaavat havaintojaan kuviin tai vihkoon päätelemien teon avuksi • kysymysten pohdinta havaintojen avulla: lähde- kriittistä reflektointia • mahdollinen lisälukeminen kirjallisuusvinkeistä 	<ul style="list-style-type: none"> • historiallisen uskottavuuden punninta + mahdollisten lisälukemisen vinkkaaminen tai opettajan esimerkki, mistä lähteistä asiaa voisi selvittää (Liite 2) 	<ul style="list-style-type: none"> • asetetaan esille luokan seinälle yhdessä luettaviksi • tarinoiden ansioiden tuominen esiin • tarinoiden historiallisen uskottavuuden punninta
<ul style="list-style-type: none"> • luo oppilaiden kanssa kuvitteellisen kaupunkilaisen ja/ tai maalaisen, joka muuttaa kaupunkiin, tai • kertoo vaihtoehtoisesti tarinan kaunokirjallisuuden henkilöstä, joka on ensimmäisen polven kaupunkilainen tai 'paljasjalainen' kaupunkilainen (esim. Kanto 2008, 33-36). 	<ul style="list-style-type: none"> • Signe Branderin tehtävästä kertominen • virittää pohdittavaksi: kuvien tulkinnallisuus, valokuvan asettamat tekniset rajoitukset, Branderin omat taiteelliset tavoitteet • valitsee yhdessä oppilaiden kanssa teemoja, joihin perehdytään kuvien avulla • valitsee jonkin aloituskuvan, jota voidaan katsoa ja pohdita yhdessä (esim. s. 42 teoksessa Alanco & Pakarinen) • ohjaa oppilaita oppilaan tuntemuksensa perusteella vastaamaan kysymyksiin: kysymysten vaikeustaso ja luonne vaihtelevat tarkoituksella 	<ul style="list-style-type: none"> • valitsee yhdessä oppilaiden kanssa teemoja, joihin perehdytään kuvien avulla • valitsee jonkin aloituskuvan, jota voidaan katsoa ja pohdita yhdessä (esim. s. 42 teoksessa Alanco & Pakarinen) • ohjaa oppilaita oppilaan tuntemuksensa perusteella vastaamaan kysymyksiin: kysymysten vaikeustaso ja luonne vaihtelevat tarkoituksella 	<ul style="list-style-type: none"> • ohjaa päättelyprosessissa • vinkkaa lisäkijallisuutta tai esittää uusia lähderyhmiä kysymysten ratkaisun tueksi 	<ul style="list-style-type: none"> • ohjeistaa oppilaat kertomuksen laatimiseen esimerkiksi seuraavien kysymysten avulla: <ul style="list-style-type: none"> • Mitkä asiat maaltamuuttaneen arjessa muuttuivat? • Mitkä pysyivät samana? • Millaisia heidän arjensa, asuminen, työnteke ja vapaa-aika kaupungissa oli? • Miten henkilöönne hankki ruokansa kaupungissa? • Perustiko henkilöönne perheen? • Pysyikö henkilöönne terveenä? • Millaisia tyhmiä ja niiden välisiä eroja kaupungissa näkyi? • Miten asukkaat huomasivat kaupungin kasvavan ja muuttuvan? 	<ul style="list-style-type: none"> • historiallisen uskottavuuden punninta • analyttisyys: kaupungistumisen kansalliset ja kansainväliset kontekstit
<ul style="list-style-type: none"> • mielikuvitus, konkreettisuus, yksityiskohdat • ennakkokäsitysten aktivointi • aiemmin opitun aineksen jäsentäminen uudesta näkökulmasta • Miksi kaupunkiin muutettiin? Historiallisen tiedon kausaalisuuden ymmärtäminen eli maaseudun elinolojen ja teollistumisen selittävien tekijöiden alustava pohdittaminen 	<ul style="list-style-type: none"> • historiallisen tiedon luonteen oppiminen • historian tulkinnallisuuden ja moninäkökulmaisuuuden oppiminen • lähdekriittisyys • aineiston rajallisuuden ja tulkinnallisuuden ymmärtäminen • oppilaiden yhteistyö • yksittäisistä havainnoista yhteistyö: induktiivisen tiedon oppiminen • aineiston rajallisuuden ha- • vaimollistuminen • oppilaiden yhteistyö 	<ul style="list-style-type: none"> • yksittäisistä havainnoista yhteistyö: induktiivisen tiedon oppiminen • aineiston rajallisuuden havainnollistuminen • oppilaiden yhteistyö 	<ul style="list-style-type: none"> • historian kausaalisuuden esiintuominen • eläytymisen ja luovuuden korostaminen • kertomuksen historiallisen uskottavuuden pohdittaminen • oppilaiden yhteistyö • integrointimahdollisuudet muiden aineiden opetukseen 	<ul style="list-style-type: none"> • historiallisen uskottavuuden punninta • analyttisyys: kaupungistumisen kansalliset ja kansainväliset kontekstit 	<ul style="list-style-type: none"> • historiallisen uskottavuuden punninta + mahdollisten lisälukemisen vinkkaaminen tai opettajan esimerkki, mistä lähteistä asiaa voisi selvittää (Liite 2)

Lähdetyöskentely valokuvien parissa

Teemat	Esimerkkivalokuvia	Teemojen purkuun ohjaavia kysymyksiä esimerkkikuvien avulla	Aihetta täydentävää lisälukemista oppilaille, tutkimuskirjallisuutta tai lähdetyyppejä
	<ul style="list-style-type: none"> Numero viittaa sivunumeroon teoksessa Alanco & Pakarinen 2005 	<ul style="list-style-type: none"> Numero viittaa sivunumeroon teoksessa Alanco & Pakarinen 2005 	<ul style="list-style-type: none"> Kirjallisuusviitteet tarkemmin opetuspaketin kuvauksessa ja lähteet Helsingin kaupunginarkistossa
1. asuminen	34, 37, 55, 61, 104:	<ul style="list-style-type: none"> 104: Miksi puutalon pihapiirin taakse on rakennettu kivisiä, korkeita kerrostaloja? 104: Mihin luulet asukkaiden käyttäneen pihassa olevaa kelkkaa ja poikien valtaamaa kärryä? Entä miksi rakennusten katolle johtavat tikkaat? 104: Miksi vesihana on pihalla eikä sisällä talossa, jossa se ei uhkaksi jäätyä talvella? 	<ul style="list-style-type: none"> Westö 2006, s. 9–10: porvariskoti Westö 2006, s. 18–20: työväen asuminen Kampissa Karjanoja 1983: työläis- ja porvariskotien interiöörit Lähdevihje: asuminen tiheys ja segregoituminen: talonkirjoitteet Lähdevihje: työväen asuminen: Helsinki-seuran muistitietohaastattelut
2. elinkeinot	42, 44, 58, 67, 73, 85, 93, 103, 114,	<ul style="list-style-type: none"> 42, 85: Miksi kaupungissa on tori? 42, 85: Miksi torilla myytiin elintarvikkeiden ja vaatteiden lisäksi esimerkiksi heinää ja puuhalkoja? 67: Mitä kuvassa tapahtuu? 67: Miksi maaseudun asukkaat kiersivät päivittäin talosta taloon myymässä maitoa? 85: Miksi torin laidalle on rakennettu kauppahalli? 85: Miksi tori on meren äärellä? 85: Millä kulkuvälineillä torille on tultu? 114: Miksi työläisperheiden äidit pesivät toisten perheiden pyykkiä? 114: Miten likaiset vaatteet ja lakanat saatiin puhtaiksi? 	<ul style="list-style-type: none"> Kaakinen – Kuisma – Manninen 2005, Finlaysonin tehtaan lapsityöntekijöistä. Kaakinen – Kuisma – Manninen 2005, Markkinoista. Westö 2006, s. 18–20: Punavuoren ja Kampin asukkaiden elinkeinoista Hakkarainen 1983: Kallion työväenasutus ja teollisuus Lähdevihje: ylä- ja keskiluokan elintaso ja -keinot: Helsingin kunnallisverotuskalenterit
3. elintaso- ja kulttuuri-erot	42, 74, 137, 140	<ul style="list-style-type: none"> 42: Millaisia eroja huomaat ihmisten vaatetuksessa? 74, 137, 140: Tarkastele kuvien asuinrakennuksia. Keitä luulet asuneen niissä? 74, 137, 140: Miksi varakkaat ihmiset eivät asuneet kaupungin laidoilla? 	<ul style="list-style-type: none"> Westö 2006, s. 18–20: Punavuoren ja Kampin asukkaiden kirjosta Westö 2006, s. 32–34: työläispojat, jalkapallo, elintasoerot Westö 2006, s. 38–40: porvarisperheen vapaa-ajan viettoa, valokuvaus, ruoka * Westö 2006, s. 68–70: porvaristytön kapinointia Westö 2006, s. 51–52: Sörnänen, porvaris- ja työläismaailman vastakkainasettelu Pakarinen 1984: venäläisyys Helsingissä Laakkonen 2001, s. 52–62: yhteiskunnalliset erot ja kaupungin jätehuolto Westö 2006, s. 48–51: kaupungin kasvu, teollistuminen Karjanoja 1983: uusi ja vanha kaupunkikuva, Branderin ja 1980-luvun valokuvissa Lähdevihje: kaupungin kasvua kuvaavat kartat
4. vanha ja uusi kaupunkikuvassa	42, 44, 58, 102, 106, 108	<ul style="list-style-type: none"> 42, 44, 58, 102: Mitä kulku- ja kuljetustapoja havaitsit valokuvissa? Entä miten sähkön hyödyntäminen muutti ihmis- ja tavaraliikennettä kaupungissa? 104: Tarkastele kuvan rakennusten yksityiskohtia! Miksi puutalon pihapiirin taakse on rakennettu kivisiä, korkeita kerrostaloja? 106, 108: Mikä kuvissa on ollut aikanaan uutta ja mikä vanhaa (kaupunkirakentamista ja tekniikkaa)? 	
5. äänimaisema	42, 44, 160	<ul style="list-style-type: none"> 42, 44, 160: Miltä kuvan ympäristössä kuulostaisi? 42, 44, 160: Millaiselta ihmisten puhe, heidän kuvassa näkyvä toiminta tai liikenne kuulostivat? 	
6. kuvista puuttuvat teemat	Esimerkiksi 41	<ul style="list-style-type: none"> 41: Miten ihmiset viettivät vapaa-aikaansa? Mistä ihmiset haaveilivat? Miten nuoret tapasivat toisiaan? Mitä porvarisperheissä ja työläisperheissä syötiin? Miten politiikka näkyi ihmisten elämässä? Millaisia kaupunkielämän vaarallisina pidetyt piirteet olivat? Miten paljon helsinkiläisiä oli ja mitä eri kieli- ja kulttuuriryhmiä he edustivat? 	<ul style="list-style-type: none"> Westö 2006, s. 28: työläisten asuminen, ruoka Westö 2006, s. 31–32: työläisperheen unelmia 1910-luvulla Westö 2006, s. 32–34: työläispojat, jalkapallo, vapaa-aika Westö 2006, s. 17–18: vapaa-aika, poliittisuus, satamatyöläiset Westö 2006, s. 84–87: porvaristytön vapaa-aikaa, maaliskuun vallankumous 1917 Lähdevihje: ruokakulttuurin muutos: keittokirjat, lehdistö, mainokset Muita lähteitä: poliisin vuosikertomukset, terveystarkastajan vuosikertomukset, kaupungin väestötilastot

Esimerkki kaunokirjallisuusotteen käyttämisestä

Kjell Westö, Missä kuljimme kerran, 2006, s. 18–20.

Kjell Westö kuvaa erään henkilöhahmonsä, Enok Kajanderin, elämää ja asuinympäristöä Helsingin Malminkadulla, Kampin kaupunginosassa. Enok Kajander oli tullut valituksi kaupungin palvelukseen lyhdynsyyttäjäksi erään tapaturmaisesti kuolleen lyhdynsyyttäjän sijalle. Hänen ansioinaan oli valintapäätöstä tehtäessä pidetty sitä, että hän oli notkea ja vahva ja hänellä erään todistajalausunnon mukaan oli ”karhun voimat ja ensiluokkainen tasapainoaisti”.

Kajander vaimoineen asui Malminkadulla vuokralatossa huoneessa, jossa oli juokseva kylmä vesi. Enok työskenteli avustajana myös rakennustyömailla, mutta iltaisin hän hoiti virkaansa kaupungin kaasukatulyhtyjien syyttäjänä. Perhe-elämä oli sikäli hyvällä tolalla, että Enokin vaimo, Vivan, odotti lasta, mutta Vivan oli peloissaan miehensä ollessa paljon poissa kotoa, etenkin kun heidän asuinseutunsa, Punavuori ja Kampinmalmi, olivat hänestä pelottavia. Punavuori oli ”Gomorra”, jossa oli prostituoituja ja juoppoja ja jossa tapeltiin ja rähinöitiin. Pelottavilta tuntuivat myös alueella asuvat köyhät venäläiset katutyömiehet ja tataarilaiset kulkukauppiat, joiden erikoista vaatepartta Westö lyhyesti kuvaa. Juutalaiset muodostivat kolmannen merkittävän etnisen ryhmän tuon alueen asujaimistossa. Alueella kuului puhuttavan monia kieliä. Ammattien moninaisuudesta Westö poimii kuvaukseensa kivenhakkaajat, sepät, vuokra-ajurit, prostituoitut, pelimannit, veitsenteroittajat, kätilöt ja enkelintekijät eli sikiönlahdettaja ja jäätelökauppiat.

Alueella kulki raitiovaunulinja, jossa matkustivat parempituloiset, mutta useimmat ihmiset kävivät töissä jalkapatikassa. Asuttiin ahtaasti, ja mm. Kajanderit olivat ottaneet luokseen alivuokralaisen, Enokin vanhemman veljen, joka oli tullut kaupunkiin työnhakuun. Elämä ahdisti Vivania, ja ajoittain hän haikaili palaavansa kotiin Degerbyhyn, mutta lopulta hän aina päätteli, että olihan hänellä kohtalaisen hyvä aviomies, Enok, ”tolkun mies”, ja sikäli Vivanin elämä olisi voinut olla huonomminkin.

Esimerkkikysymyksiä kaunokirjaotteen (s. 18–20) tarkasteluun

Kulttuuriryhmät

- Miksi kirjailijan luoma hahmo, Vivan, nimittää Punavuorta Gomorraksi ja Kamppia Babyloniaksi? Selvitä, mitä nimitykset tarkoittavat!
- Mitä eri kieli- ja kulttuuriryhmiä tarinassa mainitaan?
- Mikä selitti Helsingin monikulttuurisuutta 1900-luvun alussa?

Asuminen

- Millaiseksi kirjailija kuvaa Kampinmalmin asuinoloja?
- Millaisena Kajanderin pariskunnan, Enokin ja Vivanin, koti kuvataan?
- Mitä alivuokralainen tarkoitti? Mistä alivuokralaisten pitäminen ja ahtaasti asuminen johtuivat?

Elinkeinot

- Mitä elinkeinoja ja ammatteja Vivan tiesi harjoitettavan Punavuorella ja Kampissa? Mitkä niistä olivat todennäköisesti laittomia?
- Mitä elinkeinoja samalla alueella sijaitsee nykyään?
- Miten voisit selvittää alueen elinkeinoja, jos sinulla ei olisi aikaa lähteä kulkemaan Vivanin tavoin Punavuoresta Kamppiin ja merkitsemään muistiin havaintojasi?

Lähdekriittisyys

- Miten voisit saada selville, onko Punavuorella ja Kampissa ollut kirjailijan kuvauksen kaltaista elämää?
- Mitä lähteitä historian tutkija voisi käyttää esimerkiksi rikollisuuden, kaupankäynnin, asukasluvun tai jonkin asuinalueen väestön elinkeinojen selvittämiseksi?

Eläytyminen

- Millaisen tunnelman kirjailija on luonut tarinaan?
- Miksi Vivan haluaa välillä palata kotiseudulleen Degerbyhyn? Mitä luulet Vivanin tekevän?
- Kuvittele 1900-luvun alun poliisi, joka työskentelee Kampin alueella! Miten hän kertoisi työstään?
- Kuvittele, miten Vivanille syntyvä poika kertoisi asuinseudustaan!

Lähteet

- ALANCO, JAN & PAKARINEN, RIITTA (2005) *Signe Brander 1869–1942. Helsingin valokuvaaja. Helsingfors fotograf*. Helsingin kaupunginmuseo. (Branderin valokuvat sivuilla 34–160)
- KAAKINEN, JUSSI & KUISMA, JUHA & MANNINEN, KIRSTI (2005) *Suomen lasten historia*. Helsinki: Otava.
- KANTO, ANNELI (2008) *Veriruuusut*. Helsinki: Gummerus.
- WESTÖ, KJELL (2006) *Missä kuljimme kerran*. Helsinki: WSOY.

Kirjallisuus

- AHONEN, SIRKKA (1998) *Historiaton sukupolvi? Historian vastaanotto ja historiallisen identiteetin rakentuminen 1990-luvun nuorison keskuudessa*. Helsinki: Suomen Historiallisen Seura.
- AHONEN, SIRKKA (2002) *Historiakulttuuri, historiallinen identiteetti ja historian opetus*. Teoksessa Jan Löfström (toim.) *Kohti tulevaa menneisyyttä*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- ALANCO, JAN & PAKARINEN, RIITTA (2005) *Signe Brander 1869–1942. Helsingin valokuvaaja. Helsingfors fotograf*. Helsingin kaupunginmuseo.
- HAKKARAINEN, HELENA (1983) *Pitkäsillan pohjoispuolen teollisuusalueiden syntyvaiheista ja rakentamisesta. Narinkka 1982*. Helsingin kaupungin kaupunginmuseo.
- HIRN, SVEN (1977) *Ateljeesta luontoon. Valokuvaus ja valokuvaajat Suomessa 1871–1900*. Helsinki: Suomen valokuvataiteen museon säätiö.
- KARJANOJA, MATTI (1983) *Rinnastuksia Signe Branderin kuviin Helsingistä*. Helsinki: Tammi.
- LAAKKONEN, SIMO (2001) *Vesiensuojelun synty. Helsingin ja sen merialueen ympäristöhistoriaa 1878– 1928*. Helsinki: Hanki ja jää/Gaudeamus.
- PAKARINEN, RIITTA (1984) *Helsingin venäläiset rakentajat ja rakennuttajat. Venäläisyys Helsingissä 1809–1917*. Helsingin kaupungin kaupunginmuseo.
- VIRTA, ARJA (2002) *Kohti aktiivista ja tutkivaa historian ja yhteiskuntatiedon oppimista*. Teoksessa Jan Löfström (toim.) *Kohti tulevaa menneisyyttä*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Opintomateriaalit

- ILMOLAHTI, OONA & NYSTRÖM, SAMU: *Modernin kaupungin synty – 1900-luvun alun helsinkiläiset lähteiden valossa*. Helsingin yliopiston historian laitoksen opintopiiri, 17.1.2007–1.3.2007, tekijän muistiinpanot.

Liitteet

- Liite 1: Oppimisprosessin kulku
 Liite 2: Lähdeyöskentely valokuvien parissa
 Liite 3: Esimerkkikysymyksiä kirjallisuusotteesta (Westö, Missä kuljimme kerran)

Timo Holmström

Uusia ulottuvuuksia tieteen ja teknologian historiaan: eettiset näkökulmat osaksi lukio- ja peruskouluopetusta – Opetuspaketti Yhdysvaltain ydinaseohjelmasta

Johdanto

Tämä on peruskouluihin ja lukioihin suunniteltu opetuspaketti Yhdysvaltain ydinaseohjelmasta. Se koostuu esityksestä (ohessa tekstiversiona), kahdesta eläytymisharjoituksesta, oppilaille jaettavista profiilikorteista, videodokumentista ja oppaasta näiden materiaalien käyttämiseen. Opetuspaketin läpikäyminen kokonaisuudessaan vie noin kaksi 75 minuutin oppituntia. Sen saa myös ahdettua yhteen tuntiin, mutta tämä edellyttää aiheen nopeatempoista käsittelyä ja materiaalin karsimista.

Olen testannut opetuspakettiani kaksi kertaa käytännössä. Ensimmäisellä kerralla esitin sen Helsingin normaalilyseon lukiolaisille osana HI3-kurssia. Toisella kerralla ”koekaniineiksi” valikoitui saman koulun 8A-luokka. Keräsin palautteet kummaltakin oppilasryhmältä. Palautteen analyysi ja yhteenveto löytyy tämän tekstin lopusta. Havaintojeni mukaan opetuspaketti soveltuu hyvin sekä lukio- että peruskouluopetukseen. Opetuspaketin mielekäs seuraaminen edellyttää oppilailta aikaisempia tietoja toisen maailmansodan historiasta, joten se on hyvä ajoittaa sodan käsittelyn loppuvaiheeseen.

Opetustavoitteet ja aiheen perustelu

Opetuspaketissani Yhdysvaltain ydinaseohjelmaa tarkastellaan siihen osallistuneiden tiedemiesten näkökulmasta. Sen tavoitteena on saada oppilaat pohtimaan, miksi akateemisten laitosten kasvatit ryhtyivät rakentamaan historian hirvittäväntä joukkotuhoasetta. Enemmistö Manhattan-projektiin osallistuneista fyysikoista oli poliittiselta vakaumukseltaan liberaaleja, vasemmistolaisia nuorukaisia, joilla oli hyvin vähän aikaisempia kontakteja sotateknologisiin hankkeisiin. Millaisia moraalisia kysymyksiä atomipommin valmistamiseen lähteneet tutkijat puntaroivat ja miltä tuo hanke heidän silmissään näytti? Olennaista tässä teemassa on aikalaisperspektiivi eli se, miltä maailma näytti vuosina 1939–1945.

Valitsin aiheen sekä pragmaattisista että opetuksellisista syistä. Keväällä 2008 valmistunut pro gradu -tutkielmani Ydinaseet ja tutkijan vastuu: atomitutkijoiden poliittinen toiminta ja filosofia Yhdysvalloissa 1939–1946 (Helsingin Yliopisto) käsitteli samaa aihetta. Laatimalla opetuspaketin pommifyysikoista sain mahdollisuuden soveltaa asiantuntemustani ja jakaa sitä mahdollisesti myös muiden opettajien käyttöön. Otaksuin myös omakohdaisiin kokemuksiini perustuen, että aihe saattaisi kiinnostaa oppilaita, motivoida heitä tutustumaan historiaan ja herättää keskustelua luokassa.

Opetukselliset perustelut löytyvät uusimmista valtakunnallisista opetussuunnitelmissa. Lukion opetussuunnitelman perusteissa määritellään erikseen kuusi aihekokonaisuutta, jotka on syytä sisällyttää koulujen opetustavoitteisiin. Opetuspakettini pyrkimyksenä on toteuttaa etenkin seuraavia Teknologia ja yhteiskunta -aihekokonaisuuteen kuuluvia tavoitteita: Tavoitteena on, että opiskelija:

- ymmärtää ja osaa arvioida ihmisen suhdetta nykyteknologiaan sekä osaa arvioida teknologian vaikutuksia elämäntapaan, yhteiskuntaan ja luonnonympäristön tilaan
- osaa arvioida teknologian kehittämistä ohjaavia eettisiä, taloudellisia, hyvinvointi- ja tasa-arvonäkökohtia sekä ottaa perustellen kantaa teknologisiin vaihtoehtoihin (Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003, 28).

Myös peruskoulun opetussuunnitelmassa on teknologialle omistettu aihekokonaisuus (Ihminen ja teknologia), jossa mainitaan vastaavanlaisia oppimistavoitteita: Oppilas oppii ymmärtämään

- teknologiaa, sen kehittämistä ja vaikutuksia eri elämänalueilla, yhteiskunnan eri sektoreilla ja ympäristössä,
- teknologian kehitykseen vaikuttavia tekijöitä, eri elämänalueilla eri aikakausina, ja
- teknologiaan liittyviä eettisiä, moraalisia, hyvinvointi- ja tasa-arvokysymyksiä (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 2004, 42–43).

Yhdyvaltain ydinaseohjelma tarjoaa lukuisia mahdollisuuksia erilaisten moraalisten ja eettisten teknologiakysymysten käsittelemiseen. Tässä opetuspaketissa keskitytään kuitenkin tutkijoiden näkökulmaan. Näin oppilaat pääsevät tarkastelemaan teknologiaan liittyviä eettisiä vastuukysymyksiä sisältä käsin eli teknologian kehittäjien perspektiivistä.

Opetuspaketin sisältö ja käytön ohjeistus

Opetuspaketin vetäminen tapahtuu kalvoesityksen tahdittamana. Ennen varsinaisen opetuksen alkua oppilaat jaetaan kolmen hengen ryhmiin, joissa jokaiselle annetaan oma erityinen profiilikortti (liite 1). Profiilikortit toimivat apuvälineinä eläytymisharjoituksissa (liitteet 2 ja 3); oppilaille on hyvä antaa muutama minuutti aikaa tutustua omaan rooli-hahmoonsa.

Itse esitys (kalvot) koostuu suurelta osin puhtaasta kuvamateriaalista, joten sen opetus-käyttö edellyttää opettajalta asiantuntemusta. Tähän oppaaseen on kyllä sisällytetty alustavia ohjeita kuvien käyttöön, mutta laajempi perehtyminen aiheeseen tukisi huomattavasti opetusta. Yksi erinomainen aiheesta kertova perusteos on Richard Rhodesin *The making of the atomic bomb* (Simon & Schuster, New York, 1986).

Kalvot 1–4

Kalvot 1–4 sisältävät yhden kuvan ja kaksi karttaa. Näiden tarkoituksena on muistuttaa oppilaita toisen maailmansodan historiasta ja antaa osviittaa sille, miten amerikkalaiset kokivat sodan todellisuuden syksyllä 1942. Kalvot toimivat ensimmäisen eläytymisharjoituksen tukimateriaalina. Ne ovat käytännöllisiä myös aiemmin kursilla opitun sisällön kertaamisessa.

Ensimmäisessä kalvossa on valokuva Pearl Harborin hyökkäyksestä. Tässä kohdin on hyvä kerrata oppilaiden kanssa historiallinen tapahtumaketju, joka veti Yhdysvallat mukaan sotaan. Vielä syksyllä 1941 monet amerikkalaiset uskoivat voivansa pysytellä sodan

ulkopuolella, kahden valtameren lohduttavassa suojeluksessa. Pearl Harbor tuhosi nämä isolationistiset haaveet ja takasi samalla raskaille sotaponnistuksille koko kansan tuen.

Toisessa ja kolmannessa kalvossa on kartta syksyn 1942 rintamatilanteista Euroopassa ja Kauko-Aasiassa. Näitä on hyvä tarkastella yhdessä oppilaiden kanssa ja pohtia, minkälaisia odotuksia ja pelkoja amerikkalaisilla tuolloin oli sodan ja tulevaisuuden suhteen. Olennaisinta on saada oppilaat hahmottamaan, kuinka uhkaavalta maailma saattoi liittoutuneiden näkökulmasta näyttää (tosin kartoista voidaan päätellä myös vastakkainen olettamus: Hitler oli haukannut aivan liian suuren palan ja Saksa oli voimiensa äärirajoilla).

Kalvo 5 – ensimmäinen eläytymisharjoitus (liite 3)

Kun alun kolme kalvoa on käsitelty, jaetaan oppilaille ensimmäinen eläytymisharjoitus. Siinä Manhattan-projektin tieteellinen johtaja Robert J. Oppenheimer pyytää oppilaan roolihahmoa liittymään Yhdysvaltain ydinaseohjelmaan. Harjoituksen teksti on osittain fiktiivinen, sillä oppilaiden roolihahmoissaan esittämät tutkijat liittyivät ydinaseprojektiin eri aikoina. Itse rekrytointiprosessi on kuitenkin kopioitu todellisesta historiallisesta tilanteesta, joka kyseisessä tiedemiesten tapaamisessa tuolloin Chicagossa tapahtui. Oppilaiden tehtävänä on ryhmissä pohtia, mitä heidän hahmonsensa vastaisi Oppenheimerin pyyntöön ja miksi. Tärkeää ei ole niinkään itse valinta vaan oppilaiden sille esittämät perustelut.

Olen laittanut harjoituspaperin kääntöpuolelle listan mahdollisista argumenteista roolihahmojen vastauksissa. Listan tarkoituksena on tukea harjoituksen tekemistä, mutta se saattaa toki olla myös haitaksi. Ehkä oppilaiden olisi parempi konstruoida omat perustelunsa hahmonsensa vastaukselle ilman apuvälineitä? Oppilaiden itsenäisesti laatimat perustelut voitaisiin sitten kerätä esim. liitutaululle yhdessä mietittäviksi. Mikäli hyvien perusteluiden oivaltaminen tuottaa oppilaille vaikeuksia, voi opettaja luonnollisesti käyttää kyseistä listaa apuvälineenä oppilaiden johdattelemisessa oikeille jäljille.

Harjoituksessa on hyvä täsmentää, ettei tehtävälle ole olemassa niin kutsuttua ”oikeaa vastausta”. Oppilailla on nimittäin usein taipumus etsiä tällaisista tehtävistä siihen ujutettuja johtolankoja, jotka saisivat heidät tekemään saman ratkaisun, kuin heidän roolihahmonsensa todellisuudessa teki. (Tämän tyyppiset tehtävät lienevät historianopetuksessa yleisiä. Olen itse nähnyt opetuksessa käytettävän eläytymisharjoitusta, jossa oppilaille jaettiin historialliset roolihahmot Münchenin kokouksesta 1938. Oppilaiden tehtävänä oli käydä neuvottelut Sudeettialueiden luovutuksesta. Profilikortit oli rakennettu sillä tavoin, että ne kannustivat oppilaat tekemään saman ratkaisun kuin todellisuudessa tapahtui eli taipumaan Hitlerin vaatimusten edessä.) Tässä harjoituksessa profilikortteja ei ole kuitenkaan suunniteltu kannustamaan oppilaita tekemään ennalta päätettyä valintaa. Päinvastoin toivon että he tarkastelisivat hankkeeseen liittymiseen liittyvää moraalista problematiikkaa useasta eri aikalaisnäkökulmasta. Tehtävän tavoitteena on siten ilmentää historian monitulkintaisuutta myös yksilötason ratkaisuisa.

Kun harjoitus on vedetty läpi, voidaan oppilaille paljastaa, että selvä enemmistö kutsun saaneista amerikkalaistutkijoista liittyi hankkeeseen.

Kalvot 6–11

Kalvoissa 6–11 kerrataan Yhdysvaltain ydinaseohjelman historia pääpiirteissään. Niiden opetuskäyttö edellyttää aikaisempia tietoja aiheesta. Tässä käyn läpi muutamia yksityiskohtia siitä, miten itse olen niitä opetuksessa hyödyntänyt.

Kalvossa 6 käsitellään Manhattan-projektin alkuhistoriaa. Oppilaille on hyvä kertoa, että hanke käynnistyi Yhdysvalloissa ja Britanniassa Saksasta paenneiden juutalaisten emigranttifiysikoiden aloitteesta. He olivat huolissaan natsien mahdollisesta pommiprojektista. Yhdysvalloissa sekä hallitus että armeija suhtautuivat fyysikkojen ajatuksiin ydinasehankkeesta pitkään vastahakoisesti. Sen sijaan Iso-Britanniassa, joka oli helmikuussa 1940 jo sodassa natsi-Saksan kanssa, Otto Frischin ja Rudolph Peierlsin laskelmat otettiin vakavissaan ja hanke sai jo alkumetreillä hallituksen tuen. Amerikkalaisten ydinohjelma käynnistyiikin toden teolla vasta sitten, kun englantilaiset kääntyivät heidän puoleensa.

Kalvot 7–10 havainnollistavat, kuinka valtavasta hankkeesta Manhattan-projektissa oli kysymys. Nykyrahassa sen kustannukset olisivat kutakuinkin 60 miljardia dollaria. Kuvilla olen pyrkinyt ennen muuta elävöittämään opetusta. Kertomalla teknisiä yksityiskohtia ydinaseen rakentamisesta (mihin pommin toiminta perustui, miksi sen valmistaminen oli niin haastavaa, miten ja minkälaisissa olosuhteissa fissiilit ydinaineet Yhdysvalloissa valmistettiin) luodaan konkretiaa, johon oppilaat voivat saamansa tiedon ankkuroida ja samaistua.

Kalvossa 11 kerrotaan Chicagon tutkimusyksikössä alkuvuodesta 1945 virinneestä tutkijoiden liikehdinnästä, jonka lopullisena tavoitteena oli vastustaa pommin sotilaskäyttöä. Tämä kalvo on erityisen tärkeä seuraavan eläytymisharjoituksen onnistumisessa. Oppilaiden on ymmärrettävä, että pitkä ydinasehanke oli tuolloin lähestymässä loppuaan ja osa tutkijoista huolestui siitä, kuinka heidän aikaansaamaansa joukkotuhoasetta käytettäisiin sodassa Japania vastaan. Tuolloin oli ilmeistä, että sota Euroopassa oli piakkoin päättymässä eikä pommi valmistuisi tarpeeksi nopeasti käytettäväksi Saksaa vastaan. Tutkijat olivat myös huolissaan niistä vaikutuksista, joita aseella olisi ihmiskunnalle sodan jälkeen.

Tässä kohdin olen kertonut tarinan saksanjuutalaisesta fyysikosta, James Franckista, joka oli paennut Yhdysvaltoihin Hitlerin rotupolitiikkaa. Liittyessään Manhattan-projektiin James Franck oli asettanut osallistumiselleen erään ehdon. Hän vaati, että pommin valmistuessa hänelle annettaisiin mahdollisuus ilmaista näkökantansa aseesta sen käytöstä päättävälle johtajille. Keväällä 1945 tuo hetki oli koittanut ja Chicagon tieteellinen johtaja Arthur Compton lunasti lupauksensa antamalla Franckin kirjoittaa mielipiteensä paperille, joka sitten toimitettaisiin presidentille. James Franck ei kuitenkaan halunnut ilmaista vain henkilökohtaista mielipidettään asiasta, joten hän pyysi lupaa perustaa tutkijoiden komitean, joka selvittäisi demokraattisesti koko Chicagon tutkijakunnan mielipiteet pommin käytöstä. Lupa myönnettiin ja näiden keskustelujen pohjalta 11. kesäkuuta 1945 valmistui ns. Franckin-raportti, joka toimitettiin Yhdysvaltain sotilasjohdolle. Raportissa tutkijat ehdottivat, että Yhdysvallat pidättäytyisi aseiden käytöstä, jotta tarvittava kansainvälinen luottamus ja yhteistyö aseiden kieltämiseksi olisi sodan jälkeen helpompi saavuttaa.

Vaikka itse olen käyttänyt opettajajohtoista metodia, kalvo 11 voidaan toteuttaa myös oppilasjohtoisesti. Tällöin kerrotaan ensin yllä mainittu tarina James Franckista ja hänen komiteastaan, jonka jälkeen oppilaille jaetaan suomennettu versio Franckin-raportista (tai valikoituja osia siitä – ks. liite 5). Oppilaiden tehtävänä on tulkita raportin sanoma ja siinä esiteltyjen ehdotusten perustelut. Lisätehtäviä voisi olla muun muassa sen pohtiminen, miksi tiedemiehet päätyivät raportissa ilmaistuihin näkökantoihin ja miksi Yhdysvallat ei noudattanut tutkijoiden antamia ehdotuksia. Tällainen tehtävä on omiaan perehdyttämään oppilaat kahteen keskeiseen historiatieteen metodiin: alkuperäislähteiden tulkintaan ja niiden historialliseen soveltamiseen.

Kalvot 12–13 – toinen eläytymisharjoitus (liite 4)

Tässä vaiheessa oppilaille jaetaan opetuspaketin toinen eläytymisharjoitus. Siinä oppilaat saavat osallistua salaiseen äänestykseen, joka toteutettiin kesällä 1945 Chicagon tutkimusyksikössä. Arthur Compton, joka oli hyvin tietoinen Yhdysvaltain aikeista käyttää ydinasetta japanilaiskaupunkeja vastaan, huolestui tutkijoiden liikehinnästä ja Franckin-raportista siinä määrin, että hän päätti järjestää selvityksen henkilökuntansa asenteista.

Kuten aiemmassa tehtävässä, tässäkin ei ole ”oikeaa vastausta” vaan tärkeämpiä ovat oppilaiden perustelut valinnalleen ja ennen kaikkea se, miten he eri vastausvaihtoehdot tulkitsevat. Oppilaiden tulisi pohtia, mitä tarkoittaa esimerkiksi ”sotilaallinen demonstraatio” tai ”aseen kokonaisvaltainen käyttö” harjoituksen vastausvaihtoehdoissa.

Kun kaikki oppilaat ovat tehneet valintansa, kerätään luokan vastaukset taululle ja verrataan niitä kalvossa 13 löytyviin äänestyksen todellisiin tuloksiin. Vaikka sitä ei erikseen kalvoissa tai tehtäväpaperissa lue, oikeiden äänestystulosten tulkitseminen on yhtä tärkeä osa harjoitusta kuin varsinainen eläytymisoso. Oppilaiden tehtävänä on miettiä, mitä johtopäätöksiä äänestystuloksista on pääteltävissä. Arthur Comptonin tulkinnan mukaan äänestystulos osoitti, että tutkijat hyväksyivät Hiroshiman ja Nagasakin ydiniskut. Tätä näkemystä on myöhemmin kritisoitu sekä historioitsijoiden että Chicagon tiedemiesten taholta.

Tämän tehtävän keskeisin tavoite on opettaa oppilaille historian monitulkintaisuutta ja tilastojen ja kyselytutkimusten analysointia. Lopullisen äänestystuloksen tulkinta riippuu muun muassa siitä, miten kyselyssä annetut vastausvaihtoehdot ymmärretään. Esimerkiksi Arthur Comptonin mielestä ”sotilaallinen demonstraatio” merkitsi ydiniskua suurkaupunkiin.

Kalvot 14–16

Kalvoissa 14–16 käydään läpi Manhattan-projektin loppuhistoria ja atomipommitukset Japanin kaupunkeihin elokuussa 1945. Kalvon 14 kohdalla olen näyttänyt ensimmäiset 10 minuuttia elokuvasta *Trinity and Beyond – The Atomic Bomb Movie* (1995). Hienoisesta teatralisuudestaan huolimatta se on mainio elokuva aiheesta. Siinä muun muassa kerrataan Manhattan-projektin alkuhistoria, fyysikko Edward Teller kertoo tutkijoiden näkökulmasta pommin valmistamiseen, ja lisäksi näytetään filmimateriaalia ensimmäisestä ydinkokeesta New Mexicon autiomaassa. Olen lopettanut videon katselun ensimmäiseen ydinkokeeseen, joka on visuaalisesti hyvin vaikuttava. En ole näyttänyt kuvamateriaalia Hiroshimasta tai Nagasakista. Näin siksi, että opetuspaketti keskittyy pääasiassa tutkijoiden näkökulmaan. Trinityn ydinkoe oli vavahduttava kokemus sitä katsomaan saapuneille fyysikoille. Kun se on luokassa videolta katsottu, on ollut hyvä hetki kertoa hieman elävöittävää tarinaa tuosta historiallisesta tapahtumasta.

Kalvon 15 kohdalla olen puhunut Hiroshiman ja Nagasakin pommituksista. Tässä vaiheessa olisi hyvä antaa oppilaiden lukea muutama silminnäkijäkertomus ydiniskujen henkiinjääneiltä (esim. John Hershey, Hiroshima, A. A. Knopf, New York, 1986). Viimeisessä kalvossa on ystäväni kanssa laatimani trikkikuva ydinräjähdyksestä Helsingin Eirassa. Sen tarkoituksena on havainnollistaa ydinaseiden kokoluokkaa. Olen usein aloittanut kuvan käsittelemisen kysymyksellä: ”Tunnistaako kukaan, missä tämä jysäys on tapahtunut?” Kuvassa näkyvä räjähdys on tuhovoimaltaan noin 2,5 kilotonnia TNT:tä eli viidesosa Hiroshimaan pudotetun atomipommin voimasta. Nykyiset ydinaseet (vetypommit) ovat jopa 2000 kertaa tuhoisampia.

Oppilas palaute opetuspaketista

Olen koekäyttänyt opetuspakettiani kahdesti: tammikuussa 2009 Helsingin normaalilyseon lukiolaisille ja maaliskuussa 2009 saman koulun 8.-luokkalaisille. Keräsin molemmilta oppilasryhmiltä palautteet. Liitteestä 6 löytyy käyttämäni palautelomakkeet.

Lukiolaisten palaute

Palautteesta kävi nopeasti ilmi, että ydinaseiden historia kiinnostaa kovasti lukiolaisia. Alla eräitä oppilaiden kommentteja:

"Koko aihe oli mielestäni todella mielenkiintoista." [lukiolainen 1]

"Kokonaisuutena oli kiinnostava tunti!" [lukiolainen 2]

"Aihe oli mielenkiintoinen." [lukiolainen 3]

"Koko tunti oli hyvin mielenkiintoinen." [lukiolainen 4]

"Kiitos oikein hyvästä ja mielenkiintoisesta tunnista." [lukiolainen 5]

"Mielenkiintoisinta oli se, ettei minulle ole opetettu näitä asioita aikaisemmin.

Sain vastauksia aiemmin mieltäni askaruttaneisiin kysymyksiin." [lukiolainen 9]

Sen sijaan eläytymisharjoitukset (palautelomakkeen kysymys 3) jakoivat oppilaiden mielipiteitä. 27 prosenttia oppilaista oli sitä mieltä, etteivät harjoitukset olleet mielekkäitä tai palvelleet opetusta. 20 prosenttia heistä oli kahden vaiheilla, ja 53 prosenttia piti harjoituksia sekä mielekkäinä että opettavaisina. Alla muutamia kriittisiä kommentteja:

"Eläytymisharjoitukset ovat joissakin tapauksissa mielekkäitä. Tämä tunti ei mielestäni kuulunut 'joihinkin tapauksiin'." [lukiolainen 6]

"Olivat hankalia, eivätkä oikein sellaisenaan toimineet, mutta vähän kehittelemällä voisi toimia hyvin." [lukiolainen 2]

"Eivät toimineet." [lukiolainen 7]

"Ne oli ihan ok, mutta itselle ei jäänyt paljoa käteen. Ehkä ilman niitä roolitehtäviä ne toimisivat" [lukiolainen 8]

"En oikein tajunnut, miten ne auttoivat oppimista?? Mutta muuten ne olivat ihan kiinnostavia." [lukiolainen 5]

Ja myönteistä palautetta:

"Suhtauduin niihin aluksi vähän skeptisesti, mutta ne olivatkin yllättävän mielekkäitä.

Asiat jäävät paremmin mieleen, kun niitä saa pohtia itse." [lukiolainen 9]

"Ne olivat loistavia ja opettivat paljon! Selkeytti oppimista, kun sai itse eläytyä." [lukiolainen 10]

"Kyllä olivat (mielekkäitä)! Hauska uudennlainen harjoitus." [lukiolainen 11]

"Varsinkin jälkimmäinen eläytymisharjoitus oli mielekäs ja auttoi asian ymmärtämisesä." [lukiolainen 12]

"Perusoppimista ei tapahdu, mutta tiedon soveltamista kylläkin." [lukiolainen 4]

"Niiden ansiosta asioita joutui pohtimaan ehkä tarkemmin ja omakohtaisemmin, kullä se ainakin minua auttoi oppimaan" [lukiolainen 1]

Palautteesta ilmenee, että oppilaat ovat usein melko konservatiivisia eikä eläytymisharjoituksilla todennäköisesti kerätä suurta suosiota. Esimerkiksi eräs oppilas [lukiolainen 1] kirjoitti, että hän olisi ”mielummin kuunnellut enemmän faktatietoja” kuin pohtinut ”asioita kaverin kanssa”. Tästä huolimatta enemmistö oppilaista piti harjoituksia mielekkäinä, mitä voidaan pitää jonkinlaisena torjuntavoittona. Valitettavasti palautteesta ei löytynyt konkreettisia ehdotuksia harjoitusten tai opetuspaketin parantamiseen.

Peruskoululaisten palaute

Peruskoululaisten palautteen keräämisessä käytin lomaketta, jossa ei erikseen pyydetty kommentteja juuri eläytymisharjoituksista. Näin ollen peruskoululaisilta saamani palaute koski opetustani kokonaisuudessaan. Palautteesta oli kuitenkin luettavissa, että myös peruskoululaisia kiinnostaa kovasti ydinaseohjelmien historia. Kahdeksaluokkalaisilta en saanut yhtään negatiivista palautetta, missä luultavammin näkyy se, että korjailin ja kehitin opetuspakettiani lukiossa pitämäni tunnin jälkeen. Lisäsin opetukseen konkretiaa ja elävöittävää tarinankerrontaa luokan motivoimiseksi. Kaksi oppilaista sentään kommentoi palautteessaan eläytymisharjoituksia ja niihin liittyvää keskustelua:

”Kiva se monistejuttu, että lähtisinkö tekemään atomipommia” [peruskoululainen 1]

”Oli varmaan parhaat hissan tunnit ikinä! Ymmärsin asioita, joita en yleensä ymmärtäisi.

Oli jopa kivaa hissan tunnilla! Vapaa keskustelu oli kivaa :).” [peruskoululainen 2]

Profiilikortit

Profiilikortti 1

Eugene Rabinowitch (s. 27.4.1901)

Olet venäläissyntyinen juutalaisfyysikko Eugene Rabinowitch. Vuonna 1921 muutit Neuvostoliitosta perheesi mukana Saksaan, jossa pääsit opiskelemaan luonnontieteitä Nobel-palkittujen tiedemiesten (Albert Einstein, Max Planck, Max von Laue) alaisuudessa. Valmistuit Berliinin yliopistosta kemian tohtoriksi 1926, jonka jälkeen työskentelit kemian ja fysiikan tutkijana ensin Kaiser Wilhelm -instituutissa ja myöhemmin maailmankuulussa Göttingenin yliopistossa. Hitlerin valtaannousun jälkeen sinut erotettiin pian virastasi juutalaisen perimäsi takia. Tuhansien muiden työpaikkansa menettäneiden juutalaistutkijoiden tavoin pakenit natsien rotuvainoja länteen – aluksi Kööpenhaminaan ja sitten Lontooseen. Hyvän työpaikan löytäminen oli tuolloin tuskaista. Suuri talouslama oli iskenyt myös yliopistoihin ja työtä etsiviä juutalaistutkijoita oli runsaasti liikkeellä. Yhdysvaltoihin saavuit onnenkantamoisen myötä 1938, kun maineikas Massachusetsin teknillinen korkeakoulu Massachusets Institute of Technology tarjosi sinulle yllättäen tutkijan ja luennoitsijan virkaa. Nyt on syksy 1942 ja työskentelet yhä Massachusetsin korkeakoulussa. Olet naimisissa Anya Meyersonin kanssa. Teillä on kaksi lasta: 1934 syntyneet kaksospojat Alexander ja Victor.



Profiilikortti 2

Robert R. Wilson (s. 4.3.1914)

Olet amerikkalainen fyysikko Robert Rathbun Wilson. Aloittit fysiikan opintosi Berkeleyn yliopistossa, Kaliforniassa 1932. Berkeley oli tuolloin yksi amerikkalaisen fysiikan elinvoimaimmista keskuksista. Sinulla oli etuoikeus opiskella professori Robert J. Oppenheimerin ja syklotronin keksijän, Nobel-palkitun Ernest O. Lawrencen alaisuudessa. Fysiikan tutkimuksessa elettiin 1930-luvulla kiehtovia aikoja, kun mullistavat keksinnöt ja kvanttimekaniikka mursivat perinteisiä käsityksiä materian koostumuksesta. Jännittävästä tieteellisestä ilmapiiristä huolimatta tulevaisuus näytti sängen huolestuttavalta. Syvä talouslama ei osoittanut toipumisen merkkejä ja moni nuori fyysikko joutui aloittamaan uransa kortistossa. 1930-luku olikin voimakasta vasemmistolaisuuden aikaa. Riistokapitalismia kritisoivat lentolehtiset ja mielenosoitukset olivat Berkeleyssä arkipäivää. Muutama opiskelijatuttusi jopa luopui opiskelupaikastaan lähteäkseen Espanjaan sotimaan fasisteja vastaan. Tunsit sympatiaa vasemmistolaisten tavoitteita kohtaan, muttet liittynyt Kommunistiseen puolueeseen. Valmistuit fysiikan tohtoriksi 1940, jonka jälkeen siirryit Princetonin yliopistoon tutkimaan hiukkasfysiikkaa. Nyt syksyllä 1942 työskentelet yhä Princetonissa. Olet naimaton, eikä sinulla ole lapsia.



Profiilikortti 3

Philip Morrison (s. 7.11.1915)

Olet amerikkalainen fyysikko Philip Morrison. Synnyit Pittsburghissa 7. marraskuuta 1915 köyhään työläisperheeseen. Lukiosta saamasi stipendin turvin aloitit tekniikan opintosi Pittsburghin Carnegie Mellon yliopistossa, josta siirryit syksyllä 1936 lukemaan teoreettista fysiikkaa Berkeleyn yliopistoon, Kaliforniaan. Valmistuit tohtoriksi 1940 professori Robert J. Oppenheimerin alaisuudessa. Perhetaustasi ja 1930-luvun syvä talouslama saivat sinut jo varhain kiinnostumaan vasemmistolaisuudesta. 18-vuotiaana osallistuit kommunistien nuorisjärjestön toimintaan ja Berkeleyssä sinusta tuli Kommunistisen puoleen virallinen jäsen. Sosialismissa sinua viehättivät etenkin fasismin kansainvälinen vastustaminen, sosiaalinen tasa-arvo ja pasifismi. Erosit Kommunistisesta puolueesta 1939 vastalauseena natsi-Saksan ja Neuvostoliiton solmimalle hyökkäämättömyyssopimukselle. Nyt syksyllä 1942 työskentelet Chicagossa, Illinois'n yliopistossa tutkijana ja tuntiopettajana. Työnkuvaasi kuuluu myös erinäisiä sotaan liittyviä tutkimusprojekteja. Olet naimaton, eikä sinulla ole lapsia.



Harjoitustehtävä 1

Olet amerikkalaisten fyysikoiden tiedejärjestön (American Physical Society) vuosittaisessa kokouksessa Chicagon yliopistolla loppusyksystä 1942. Paikalle on myös saapunut nuori professori *Robert J. Oppenheimer*, joka pyytää sinua keskustelemaan hänen kanssaan heti kokouksen jälkeen.



Saapuessasi sovittuun tapaamiseen sinua odottaa yllätys: Oppenheimerin toimiston ovella seisoo kaksi Yhdysvaltain armeijan sotilasta vartiossa. Ketjussa polttava Oppenheimer viitto sinut sisään ja selittää tilanteen. Hän on mukana huippusalaisessa sotilaallisessa tutkimushankkeessa, jonka tavoitteena on rakentaa neutroni-ketjureaktioon perustuva, ennen näkemättömän tuhoivoimainen uraanipommi.

Oppenheimerin mukaan heillä on tietoja, että myös Hitlerin Saksa on aloittanut vastaavantyyppisen aseiden rakentamisen. Ja mikä pahinta, saksalaista asehanketta johtaa tietävästi nerokas, Nobel-palkittu kvanttifyysikko *Werner Heisenberg*. Kaiken kukkuraksi natseilla saattaa olla jopa kahden vuoden etumatka pommin rakentamisessa.

Oppenheimerin mukaan uusi ase on niin tuhoisa, että se voi hyvinkin ratkaista sodan lopputuloksen. Hän painottaa, että käynnissä on kilpajuoksu, jota liittoutuneilla ei ole varaa hävitä. Kaikki on tehtävä sen eteen, ettei Hitler saa asetta ensimmäisenä käsiinsä. Lopuksi Oppenheimer esittää toivomuksen, että myös sinä – lukemattomien muiden amerikkalaisten tiedemiesten tavoin – osallistuisit projektiin.

Pohtikaa muutama minuutti vierustoverinne kanssa, mitä henkilöhahmonne vastaisi Oppenheimerin pyyntöön. Keksikää myös mahdollisia syitä sekä ydinaseprojektiin osallistumiselle että siitä kieltäytymiselle.

Seuraavalla sivulla on keskustelun tueksi laitettu lista mahdollisista perusteluista. Mitkä niistä sopisivat juuri sinun hahmollesi?

Argumentteja osallistumista vastaan

- 1) Tieteen tehtävänä on edistää ihmiskunnan hyvinvointia. Joukkotuhoaseiden, kuten atomipommin rakentaminen ei ole sopivaa toimintaa tiedemiehille. Kieltäydyn hankkeesta.
- 2) Olen tutkija enkä sotilas. Viihdyn paremmin laboratoriossa kuin kasarmilla. Lähtemällä mukaan hankkeeseen uhraisin vapauteni ja joutuisin noudattamaan armeijan käskyjä. En siis henkilökohtaisista syistä osallistu pommin rakentamiseen.
- 3) Olen rauhanmies. Joukkotuhoaseiden kehittäminen on rikos ihmiskuntaa vastaan. En halua kantaa tätä syntiä omallatunnollani.

Argumentteja osallistumisen puolesta

- 1) Nykyinen palkkani yliopiston tuntiopettajana on varsin heikko. Vuoden 1929 talouslama tuntuu yhä kukkarossani. Lisäksi epävarma tulevaisuus ja työtilanne sota-aikana arveluttavat. Osallistumalla hankkeeseen saisin uralleni nostetta ja turvaisin oman/perheen talouden. Liityn projektiin.
- 2) Ydinaseen rakentaminen kuullostaa tieteellisesti mielenkiintoiselta hankkeelta. Se kutkuttaa minua. Lisäksi siihen on jo (arvatenkin) liittynyt kymmeniä Yhdysvaltain johtavia tiedemiehiä, kuten tämä professori Oppenheimer. Yhteistyö heidän kanssaan voisi olla erinomaisen antoisaa. Lähden mukaan projektiin.
- 3) Olen Yhdysvaltain kansalainen ja maani on sodassa. Miljoonat amerikkalaisotilaat taistelevat rintamalla. Myös minulla on velvollisuus osallistua sotaponnisteluihin.
- 4) Olen Saksasta paennut juutalaispakolainen, jolle Yhdysvallat on armeliaasti avannut porttinsa ja tarjonnut turvapaikan inhimilliseen elämään. Kiitollisuudesta haluan kantaa korteni kekoon ja tehdä vastapalveluksen.
- 5) Normaalisti kieltäytyisin tällaisista hankkeista, mutta nyt vallitsevat poikkeukselliset ajat. Hitler on peto, joka on pysäytettävä hinnalla millä hyvänsä. Liityn pommiprojektiin puolustaakseni demokratiaa.
- 6) Olemme armottomassa kilpajuoksussa natsi-Saksan kanssa. Ensimmäisen ydinaseen rakentanut valtio saattaa hyvinkin valloittaa maailman. Teen kaikkeni, jotta Yhdysvallat ennättäisi kehittää pommin ensin. Se on ainoa tapa estää täys-tuho.
- 7) Sota Euroopassa on riehunut jo kolme vuotta eikä loppua näy. Lukemattomia sotilaita kuolee jatkuvasti sotarintamilla. Ydinpommi, vaikka se on hirvittävä ase, voisi saattaa tämän järjettömän teurastuksen päätökseen ja säästää siten miljoonia ihmishenkiä.
- 8) Olen tutkija enkä sotilas tai poliitikko. Tällaisten hankkeiden arvostelu ei kuulu minulle. En ole vastuussa poliittisista päätöksistä. Jos minua pyydetään palvelukseen, teen sen ilman omantunnon tuskia.

Keksitkö muita listasta puuttuvia argumentteja?

Harjoitustehtävä 2

Alla on suomennos kesällä 1945 Chicagon atomitutkijoille teetetystä huippusalaisesta kyselystä. Tutkimuksen oli tilannut Chicagon Metallurgical Laboratoryn tieteellinen johtaja Arthur Compton. Hän oli huolestunut tutkimuslaitoksessaan käynnistyneestä tutkijoiden poliittisesta liikehdinnästä. Atomitutkijat olivat pohjineet atomipommin sotilaskäytön sosiaalisia ja poliittisia seuraamuksia. Moni heistä puhui aseiden käyttöä vastaan. Compton halusi kartoittaa henkilökuntansa asenteet ydinaseiden sotilaskäyttöön ennen mahdollisia ydiniskuja. Tutkimuksen tulokset pidettiin salaisina aina vuoteen 1948 saakka.

Lue vastausvaihtoehdot huolellisesti ja valitse niistä se, joka olisi lähimpänä henkilöhahmosi näkemystä uuden aseiden sopivasta sotilaskäytöstä. Pohtikaa vierus- toverinne kanssa mahdollisia perusteluita vastauksellenne.

Metallurgical Laboratory, Chicago. 12.7.1945 Jaettava Manhattan-projektin tieteelliselle henkilökunnalle [HUIPPUSALAINEN]

Mikä seuraavista viidestä toimintamallista on lähimpänä sinun näkemystäsi siitä, miten kehittämiämme uusia aseita tulisi käyttää sodassa Japania vastaan:

1. Käyttää niitä tavalla, joka on sotilaallisesta näkökulmasta tehokkain keino saada Japani antautumaan nopeasti ja jolla Yhdysvaltain asevoimien miestappiot jäävät mahdollisimman vähäisiksi.
2. Toteuttamalla ensin sotilaallinen demonstraatio Japanissa, minkä jälkeen Japanille annetaan uusi mahdollisuus antautua ennen aseiden kokonaisvaltaista käyttöä.
3. Toteuttamalla kokeellinen demonstraatio tässä maassa, johon Japanin edustajia kutsutaan paikalle todistajiksi, minkä jälkeen Japanille annetaan uusi mahdollisuus antautua ennen aseiden kokonaisvaltaista käyttöä.
4. Pidättäytyä kokonaan aseiden sotilaallisesta käytöstä mutta toteuttamalla kuitenkin julkinen demonstraatio niiden tuhoivoimasta.
5. Salata aseisiin liittyvä kehitystyö kokonaisuudessaan ja pidättäytyä niiden käytöstä tässä sodassa.

Ote Franckin raportista (kesä 1945)

Thus, from the "optimistic" point of view – looking forward to an international agreement on the prevention of nuclear warfare – the military advantages and the saving of American lives achieved by the sudden use of atomic bombs against Japan may be outweighed by the ensuing loss of confidence and by a wave of horror and repulsion weeping over the rest of the world and perhaps even dividing public at home. From this point of view, a demonstration of the new weapon might best be made, before the eyes of representatives of all the United Nations, on the desert or a barren island. The best possible atmosphere for the achievement of an international agreement could be achieved if America could say to the world, "You see what sort of a weapon we had but did not use. We are ready to renounce its use in the future if other nations join us in this renunciation ..."

After such a demonstration the weapon might perhaps be used against Japan if the sanction of the United Nations (and of public opinion at home) were obtained, perhaps after a preliminary ultimatum to Japan to surrender or at least to evacuate certain regions as an alternative to their total destruction.

Lähde: "A Report to the Secretary of War", The Bulletin of the Atomic Scientists (1946/1–10)

Mahdollisia tehtäviä oppilaille:

1. Lue oheinen teksti. Mitä tutkijat siinä ehdottavat sotaministerille?
2. Miten tutkijat perustelevat ehdotuksensa?
3. Pohdi, miksi tutkijoiden ehdotukset eivät käyneet toteen.



Palautelomake lukiolaisille**Palautelomake (oppitunti Yhdysvaltain ydinohjelmasta)**

Kerro omin sanoin,

1. mitä opit viime oppitunnilla

2. mikä oppitunnissa oli mielenkiintoisinta:

3. olivatko eläytymisharjoitukset mielekkäitä ja palvelivatko ne mielestäsi oppimista:

4. miten haluaisit kyseisen tunnin opetusta ja eläytymisharjoituksia parannettavan:

Mikko Honkamäki

Lapsuus keskiajalla

Mitä oli olla lapsi keskiajalla?

Lyhyesti voisi kuvata, että lapsi oli keskiajalla yhtä rakastettu osa perhettä kuin nykyäänkin, mutta koska muun muassa lapsikuolleisuus oli valtavaa, ei lapsiin suhtauduttu niin sitoutuvasti kuin nykyään. Poikia arvostettiin enemmän kuin tyttöjä, mikä oli toimeentulon kannalta ajateltuna ”loogista”. Lapsia pyrittiin suojelemaan ja heistä pidettiin huolta, mutta silti kuolema oli tuttu vieras lapsia hankkineille. Kirkko pyrki pitämään lapset alusta alkaen helmoissaan ja piti huolta orvoista. Maaseudun ja kaupunkien lasten elämä oli ulkoisesti erilaista. Maaseudulla lapsia syntyi tiuhaan tahtiin, koska haluttiin varmistaa jatkaja työlle. Lapset osallistuivat mahdollisimman varhaisessa vaiheessa työntekoon. Kaupungeissa parempiosaisten lapsilla oli mahdollisuus käydä koulua, vaikka työtä hekin joutuivat tekemään.

Käyttämistäni kirjallisista lähteistä parhaimpana teoksena pidän Barbara A. Hanawaltin teosta *Growing up in mediieval London*. Hanawaltin teos kuvaa Lontoon lasten elämää mielenkiintoisesti, aikalaislähteitä runsaasti käyttäen. Myös Pohjoismaisissa saagoissa on mainintoja lapsista (lapsisankarit jne.) Suomenkielisissä yleisteoksissa lapsuutta keskiajalla käsittelee esimerkiksi Kaari Utrion *Perhekirjassa*.

Miksi ja miten tätä opiskellaan?

Tämän oppimistehtävän tarkoituksena on herättää oppilaissa kysymyksiä siitä, miten lapsuus on muuttunut ajan kuluessa. Tiedon luonnetta pitäisi pystyä tulkitsemaan aikalaislähteiden ja laatimieni kysymysten kautta. Tavoitteena olisi, että oppilaiden historiallinen empatiankyky rakentuisi kohti kontekstuaalisuutta ja keskiajan elämän kokonaiskuva laajentuisi huomattavasti, kun lasten näkökulma otettaisiin tarkastelun lähtökohdaksi. Valitsemani aineistot tukevat osaltaan näitä näkökulmia, esimerkkinä lapsen piirtämät kuvat keskiaikaisesta Novgorodista.

Laatimissani tehtävissä oppilaat analysoivat ja pohtivat aikalaisien elämää ja heille merkityksellisiä asioita. Kuvien tulkinta ja tarinoiden kirjoittaminen, sekä pienten draamapätkien laatiminen keskiaikaisesta ruokailuhetkestä ohjaavat eläytyvyyteen. Kuitenkin on huolehdittava, ettei draamaa tehdä vain draaman takia, jolloin todellinen merkitys hautautuu pukuleikkien tai tarinankerronnan alle. Draaman tukena opettaja voi käyttää keskustelevaa opettamista. Oppilaat voisivat pohtia esimerkiksi kysymystä: mitä lavalla tapahtui?

Ennen laatimaani tehtäväkokonaisuutta voisi olla hyvä käyttää jotain keskustelunherättäjää tai aiheeseen johdattelevaa tarinaa. Kun opettaja on saanut aiheen ”markkinoitua” oppilaille, voidaan tehtävien tekeminen aloittaa yksittäin tai pareittain. Mielenkiinnon säilyttämiseksi en antaisi kaikkia tehtäviä tehtäväksi peräjälkeen, vaan välillä pysähtyisin kes-

kustelemaan oppilaiden kanssa heränneistä ajatuksista. Ensimmäinen pysäkki paikka sopisi vaikka Richard de Mazonin tarinan jälkeen (tehtävä 3.).

Tehtävien jälkeen oppilaan tulisi kyetä vastaamaan esimerkiksi kysymyksiin ”mikä oli 1300-luvun Lontoon rasavillille pojalle tai tytölle maailman tärkein asia”, tai ”oliko lasten elämä kurjaa keskiajalla ja mistä sen tiedämme?”. Opettaja voi ennen tehtävien antoa olettaa, että lapsilla on jonkinlainen käsitys keskiajan elämästä, joka on syntynyt median ja yleisten käsitysten pohjalta. Opettajan tehtävänä on tarjota mahdollisuuksia tutkia näitä käsityksiä ja syventää näkökulmaa keskiajan lapsen elämään. Opiskelun lopuksi käsitellään yhdessä opiskelun vaikutusta käsityksiin: vahvistiko vai muuttiko opiskelu käsityksiä keskiajalla eläneen lapsen elämästä.

Mitä tiedämme lapsen elämästä keskiajalla?

1. Miksi keskiajalta on säilynyt niin vähän lasten piirustuksia tai kirjoituksia?

2. Noin 7-vuotiaan Onfimin-pojan piirrokset ovat säilyneet meille asti. Hän eli Novgorodin kaupungissa Venäjällä 1100-luvun lopulla tai 1200-luvun alkupuolella. Piirrokset löytyvät linkistä www.goldschp.net/archive/childart.html. Piirrokset on tehty mahdollisesti koulussa koivun tuohen palaselle. Ylemmässä kuvassa Onfim on kirjoittanut tuohen yläreunaan aakkosten 11 ensimmäistä kirjainta, mutta sitten hän on mahdollisesti kyllästynyt ja piirtänyt itsensä ratsun selkään. Toisessa kuvassa hän on ikuistanut itsensä kirjoitustehtävien taustapuolelle. Tekstissä lukee: ”Olen villipeto”. Pedon kantamassa kyltissä on ”Terveisiä Onfimilta Danilolle”.

a. Mitä Onfimin kuvat kertovat pojan elämästä?

b. Millaisia jälkiä sinä olet jättänyt omasta lapsuudestasi tulevaisuuden arkeologeja ja historioitsijoita varten ja uskotko niiden säilyvän?

3. Heinäkuun 19. päivä v. 1301 Lontoossa hukkui 8-vuotias poika, Richard de Mazon. Barbara B. Hanawalt laati tapahtuneesta seuraavan tarinan.

(Hanawalt 1994. Vapaasti suomentanut ja muokannut Mikko Honkamäki.)

Richard oli kahdeksanvuotias poika, joka asui vanhempineen Lontoossa London Bridgellä. Isä, John de Mazon, oli kivityöstäjäimestari ja toi leivän pöytään perheelleen. Richardin vanhemmat halusivat että hänen tulevaisuutensa olisi jotain muuta kuin kivenhakkaamista isänsä jalanjäljissä. Niinpä kun toiset lapset leikkivät Sillalla, hän teki tehtäviään ja opiskeli. Perheessä syötiin säännölliseen aikaan kunnon päivällinen, kun kaverit saivat syödä suolakeksejä ja olutta pitkin päivää. Vanhemmilla oli vertauskuva joka tilanteeseen ja jos Richard ei tehnyt kuten piti, hän sai selkäänsä. Isän mukaan ”Ken keppiä säästää, pilaa lapsensa”. Äitikin uskoi, että jonain päivänä Richard vielä kiittäisi heitä.

Richard heräsi aamuisin kuudelta palvelijan herättämänä, pesi kasvonsa ja korvantauksensa (vanhemmat tarkistaisivat ne varmasti), puki päälle vaatepartensa ja meni alakertaan. Hän tervehti vanhempiaan ja luki aamurukouksen heidän kanssaan. Aamiaisen jälkeen alkoi varustautuminen kouluunlähtöä varten. Kumpikaan vanhemmista ei harmikseen osannut lukea, joten he pitivät koulua lähes pyhänä ja korvaamattoman arvokkaana asiana. Isä vertasi juhlallisesti kouluunlähtöä sotilaan lähtöön taistelulentalle. Sotilas ei saa unohtaa miekkaansa tai kilpeään, eikä Richard saanut unohtaa vahatauluaan, piirtopuikkoaan tai kielioppikirjaansa.

Richard lähti äidin kanssa kohti koulua. Ensin he pysähtyivät kirkossa aamumessussa, jonka jälkeen äiti jäi ostoksille ja Richard jatkoi kouluun. Hänen piti huolehtia, että hän ehtisi varmasti kouluun, sillä myöhästymisestä seuraisi piiskaa. Koulusta ei myöhästynyt sinä aamuna kukaan, sillä kaikki odottivat huomista vapaapäivää, jota vietettiin Maria Magdaleenan muistoksi. Latinan harjoitukset olivat vaikeita, mutta koska kukaan ei saanut keppiä, aamu oli onnistunut.

Richard palasi keskipäivällä kotiin syömään. Kotona hän tuli eteiseen, kasteli sormensa vihkivesiastiassa ja teki ristinmerkin. Isä ja hänen kisällinsä olivat jo lounaspöydässä ja Richard otti oman paikkansa pöydän alemmasta päädyistä. Kun ruoka oli tuotu pöytään, isä kyseli mitä koulussa oli opetettu. Richard toisti joitakin lauseita latinaksi ja teki isänsä ylpeäksi vieraiden edessä. Isä antoi Richardin juoda pari lasillista viiniä ja lähetti hänet takaisin kouluun muistuttaen häntä jälleen sotilaasta joka lähtee taisteluun. Äiti vannotti häntä taas palaamaan suoraan kouluun, eikä hän saisi jäädä leikkimään naapurin kunnottomien lasten kanssa. Sitä paitsi kouluvaatteetkin likaantuisivat.

Äidin neuvot kaikuihin kuuroille korville, kun Richard juoksi ulos keskipäivän auringon leikkimään ystäviensä kanssa. Päivän leikki oli roikkua eräässä parrusta, joka työntyi sillanpielestä. Viini ja ihmisten keuhut lounaalla saivat Richardin tuntemaan itsensä rohkeaksi mieheksi. Hän heilautti itsensä parrulle, mutta huomasi käsiensä luistavan. Hän rukoili pyhää Nicolasta pelastamaan hänet ja lupasi jatkossa totella vanhempiaan aina. Richard putosi jokeen ja hänen koululaukkunsa veti hänet pinnan alle. Thames-joki oli vaatinut taas yhden uhrin lisää.

a. Kuinka luotettavana tarinaa voi pitää, miksi?

b. Laadi oma versiosi tapahtumien kulusta, millainen Richard oli ja mitä hän ajatteli?

4. Millainen on ollut keskiajan maailma oheisille runonkirjoittajille? Värssyt ovat keskiaikaiseta "kasvatusoppaasta" "Symons Lesson of Wisdom for All Manner of Children".

*Ja lapsi, kun menet ulos leikkimään
Pidä huolta, että tulet valoisan aikaan kotiin*

...

*Elä kotona tytär
ja olkoon työ sinulle rakas
sillä siten sinä, rakas lapseni
kasvat nopeammin arvostetuksi ja vauraaksi*

5. Laatkaa ryhmänne kanssa pieni esitys keskiaikaisesta ruokailuhetkestä käyttämällä oheisia käyttäytymisohjeita apuna:

Käyttäytymisohjeita ruokapöytään:

*Pidä aina oma veitsi mukana
Pese kätesi jos vettä on saatavilla
Puhu vanhemmille kunnioittavaan sävyyn
Istu määrätylle paikalle
Älä pyyhi veistä pöytäliinaan
Peitä suusi kun syljet
Istu suorassa
Älä raavi päätäsi
Älä laita kaluttuja luita takaisin tarjoiluastiaan*

6. Ohjeita paritehtävää varten. Valitkaa aihe ja käsitelkää sitä haluamallanne tavalla. Valitkaa mahdolliset lähteet, joita pidätte luotettavina ja perustelkaa miksi valitsitte juuri tietyt lähteet. Laatkaa aiheestanne myös avoimia kysymyksiä muita varten.

Aiheet:

- Kumotkaa väite: Keskiaika oli pimeä lapsillekin
- Kumotkaa väite: Nykyään lapsia arvostetaan enemmän kuin keskiajalla
- Päivä orpolapsen silmin keskiajan kaupungissa
- Lapsen kirje kuninkaalle kuninkaan syntymäpäivänä

Lähteet:

- HANAWALT, BARBARA A. 1995. *Growing up in medieval London: the experience of childhood in history*. New York : Oxford University Press.
- UTRIO, KAARI. 1998. *Perhekirja: eurooppalaisen perheen historia*. Helsinki : Tammi.
- WICKENDEN OF THANET, PAUL. *Medieval Children's Art*. Löytyy internet-osoitteesta www.goldschp.net/archive/childart.html. Katsottu 9.7.2009.

Koljonvirran taistelu 1808 – Sven Tuuva

Koljonvirran taistelu käytiin lokakuussa 1808 Iisalmessa. Taistelussa suomalaiset ottivat Suomen sodan (1808–1809) viimeisen voittonsa ja sota johti lopulta Suomen miehittämiseen ja liittämiseen Venäjän valtakuntaan. Kuuluisin kuvaus sodasta on suomalaisen kansallisoronilija Johan Ludwig Runebergin kirjoittama Vänrikki Stoolin tarinat, jossa kerrotaan niin todellisista kuin keksityistä Suomen sodan sankareista. Yksi heistä on sotamies Sven Dufva, joka sankarillisesti pysäytti venäläiset viholliset Koljonvirran sillalla käydyssä taistelussa. Siitä, pysäyttikö joku venäläiset oikeasti Koljonvirran sillalla, kiistellään edelleen. Tästä riippumatta Dufvan, tai pikemminkin Tuuvan asema kansallisessa kuvastossa on vakaa ja arvostettu.

Pedagoginen suunnitelma alakoulussa toteutettavaan opetuskokonaisuuteen

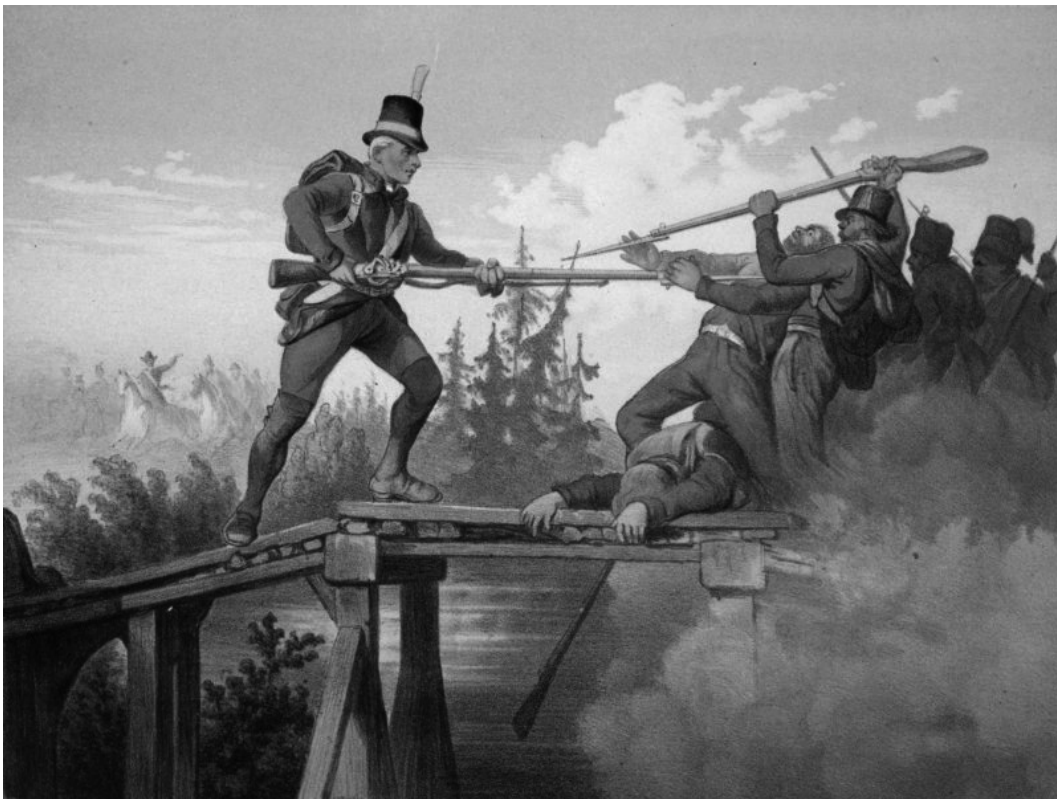
1800-luvun tapahtumien avulla pyritään etsimään suomalaisuuden ja kansallistunteen nousun aiheuttavia tekijöitä. Oppilaat saavat pohtia myös historiallisen tiedon luonteeseen liittyviä asioita, kuten esimerkiksi tiedon luotettavuutta ja lähdekritiikkiä. Onko 1800-luvun historiallinen tieto erilaista kuin esimerkiksi 1200-luvun?

Koljonvirran taistelun ja siihen liittyvän kaunokirjallisuuden kautta oppilaille tehdään tutuksi niitä keinoja, joilla Suomi-kuvaa ja kansallistunnetta on ajan saatossa pyritty kansalaisille luomaan. Kansalaistunteen ja suomalaisen identiteetin käsittelyä voidaan laajentaa vertaamalla Runebergin kirjoituksissaan käyttämiä keinoja Väinö Linnan Tuntemattomassa sotilaassa käyttämiin sekä nykyisiin tapoihin, joilla positiivista Suomi-kuvaa pidetään yllä.

Toteuttamissuunnitelma ja opiskelussa tarvittavat aineistot

Oheisessa suunnitelmassa oppilas tutustuu kolmeen Sven Tuuvaa kuvaavaan aineistoon. Kuhunkin aineistoon olemme laatineet kysymyksiä oppilaiden pohdittavaksi. Pääpaino on historiallisen tiedon opiskelussa sekä Vänrikki Stoolin tarinoiden merkityksen tarkastelussa.

Suunnitelmassamme aiheeseen tutustuminen aloitetaan analysoimalla kuvaa sotamies Sven Dufvasta ja pohtimalla millaisia mielikuvia se katsojassa herättää. Kyseessä on C.T. Staaffin kuvitusta Vänrikki Stålin tarinoihin (1884). Oppilaille esitetään seuraavat kysymykset.



Sven Tuuva. C.T. Staaffin kuvitusta Vänrikki Stålin tarinoihin vuodelta 1884. Kuva: Svenska litteratursällskapet.

- Mitä kuvassa tapahtuu?
- Mitä aikaa/tapahtumaa kuva edustaa?
- Onko kuvassa jotain erikoista?

Linkki kuvaan: www.narc.fi/1809opetusaineisto/albumi/_sven_dufva.html

Seuraavaksi oppilaat lukevat Runebergin Vänrikki Stoolin tarinoiden runon Sven Dufvasta ja pohtivat seuraavia kysymyksiä. Teksti löytyy muun muassa kirjasta Runeberg, Johan Ludvig: Vänrikki Stoolin tarinat. (Fänrik Ståls sägner, 1848, 1860.) Suomennos: Teivas Oksala. Alkuteksti ja suomennos rinnakkain. Espoo: Artipictura, 2008. Aineistoksi kelpaavat toki myös muut Runebergin Vänrikki Stoolista tehdyt käännökset.

- Mitä tekstissä tapahtuu? Mistä taisteltiin?
- Kuinka todellinen kuvaus tapahtumasta tarina mielestäsi on?
- Millainen kuva annetaan
 - Dufvasta?
 - venäläisistä?
 - suomalaisista?

Jouko Pennanen on tutkinut Koljonvirran taistelua. Kirjaan Sven Dufva ja Koljonvirta 1808 (Pennanen 1982) on koottu useita viittauksia siitä, että Sven Dufvan todellinen esikuva Koljonvirran taistelussa olisi ollut Vaasan rykmentin Mustasaaren komppanian sotamies Bång.

Pennanen (1982, 80) kirjoittaa Koljonvirran taistelun sotilaasta – sotamies Bångista seuraavasti.

”Mustasaaren komppanian numero 100, sotamies Bång heittäytyi toisten vaasalaisten mukana Linnan talon mäeltä kiväärinpiippuun ja löi kiväärinperällä ympärilleen niin kauan kuin se kesti. Bång ryntäsi eteenpäin venäläisten perässä Koljonvirran siltaa kohti. Hän pääsi sillan luo. Siinä hän kaatui tajuttomana maahan useita pahoja haavoja ruumissaan. Omat ja viholliset polkivat hänen ruumistaan ja juoksivat hänen ylitseen. Oltiin varmoja, että hän on kuollut.”

Pennanen (1982, 9) tarkastelee kirjassaan myös sitä, mikä oli sotamies Bångin todellinen kohtalo Koljonvirran taistelun jälkeen.

”Sotamies Salm luuli hänen menehtyneen Koljonvirralla saamiinsa haavoihin sairaalassa. Vaasan rykmentin nimiluettelon mukaan sotamies Bång kuljettiin 28.10.1808 Vieremälle sairaalaan. Perään oli kirjoitettu: ”Jäänyt jälkeen armeijan perääntyessä.” Ruotsalaisessa Nya Dagligt Allehandassa 27.12.1933 P.A.Lindholmin kirjoitus Sven Dufva virransillan kahakan jälkeen. Lindholmin mukaan Kauppilan talon isäntä kuljetti Bångin taistelua seuraavana päivänä kenttäsairaalaan. Taru kertoo, että Bång kuljettiin Vaasaan. Hän toipui ja meni erään porvarin palvelukseen. Keväällä hän sattui lyömään venäläisen upseerin kirveellä kuoliaaksi ja juoksi päätä pahkaa satamaan ja lähti veneellä soutamaan meren yli Ruotsia kohti.”

Pennanen tekstien jälkeen oppilaat pohtivat seuraavia kysymyksiä.

- Miten Sven Dufvan esikuva sotamies Bång eroaa Runebergin Dufvasta?
- Onko Pennanen teksti mielestäsi luotettavampi tietolähde Koljonvirran taistelusta kuin Runebergin runo?

Kokonaisuuden lopuksi pohditaan Vänrikki Stoolin tarinoiden yleistä merkitystä ja sen tarkoitusta seuraavien kysymysten avulla.

- Miksi Runeberg on kirjoittanut tarinat?
- Mikä tarkoitus teksteillä saattoi olla?
- Millaisia mielikuvia runolla halutaan herättää? Miksi?

Lopuksi pohditaan suomalaisuuden merkitystä oppilaille seuraavien kysymysten avulla.

- Miten kansallistunnetta pyritään pitämään yllä/luomaan nykyään? Keysi esimerkkejä.
- Mitä suomalaisuus sinulle on? Oletko saanut vaikutteita kirjallisuudesta ja taiteesta?

Lähteet

PENNANEN, JOUKO. 1982. *Sven Dufva ja Koljonvirta 1808*. Iisalmi: Media-Väylä Oy.

RUNEBERG, JOHAN LUDVIG: *Vänrikki Stoolin tarinat*. (Fänrik Ståls sägner, 1848, 1860.)

Suomennos: Teivas Oksala. Alkuteksti ja suomennos rinnakkain. Espoo: Artipictura, 2008.

STAARF, C.T. 1884, *Maalaus Sven Tuuvasta*, Svenska litteratursällskapet. Saatavilla internetistä

<http://www.narc.fi/1809opetusaineisto/albumi/_sven_dufva.html>

Hakupäivä 28.6.2009.

Martti Luther

Martti Luther (10.11.1483–18.2.1546) oli saksalainen pappi ja teologi, jonka opetukset käynnistivät uskonpuhdistuksen katolisessa kirkossa ja johtivat protestanttisen kirkkokunnan syntyyn. Luther on persoona, jonka ”oikein tulkitseminen” on ollut läpi historian hyvin vaikeaa ja Luther on jakanut ihmisten mielipiteitä hyvinkin vahvasti.

Opintokokonaisuuden tarkoitus on Martti Lutherin kautta saada lapset pohtimaan, käsittelemään ja oppimaan historiallisen tiedon luonnetta ja olemusta. Käytännössä tämä tapahtuu Martti Lutheriin liittyvien aineistojen avulla. Tätä kautta lähestytään kysymyksiä historiallisen tiedon luonteesta, kuten siitä, onko historiallinen tieto ja voiko historiallinen tieto olla neutraalia, vai onko se arvosidonnaista. Historiallisen tiedon muodostumista tarkastellaan muutamien lähteiden avulla ja pohditaan niiden luotettavuutta.

Tehtäviä opintokokonaisuuden alkuun**Ennakkotehtävä**

Tee pieni haastattelu lähipiirissäsi (vanhemmat, isovanhemmat tai muut täysi-ikäiset läheiset ja sukulaiset). Kysy, mitä mieltä he ovat Lutherista ja mitä heille tulee mieleen Lutherista? Kirjaa lyhyesti ylös.

Ennakkotehtävän tavoitteena on, että oppilailla olisi valmiina näkemyksiä Lutherista jo ennen kuin häntä käsitellään oppitunneilla. Opiskelukokonaisuuden aikana ja sen jälkeen oppilaat voivat pohtia, kuinka haastateltujen ihmisten kuva ja käsitys Lutherista on saattanut muotoutua ja oppilaat voivat verrata opiskelukokonaisuuden aikana heille itselle muotoutunutta kuvaa Lutherista Luther-kuvauksiin, joita he ovat lähipiiristään kirjoittaneet ennakkotehtävänä vihkoihinsa.

Taideteosten tarkastelutehtävä

Taideteosten tarkastelutehtävän avulla johdatetaan lapsia ajatukseen, että yksi ja sama historian henkilö voidaan nähdä katsojasta ja hänen taustastaan, sekä ajattelumaailmastaan käsin hyvinkin eri tavoilla. Tämän tehtävän tarkoitus on olla johdatus aiheeseen. Olen valinnut tarkoituksella kuvia, jotka antavat Lutherista varsin erilaisen kuvan ja käsityksen ja ovat samalla siis sellaisten ihmisten teoksia, joiden keskinäinen suhtautuminen Lutheriin on erilainen. Tämä tehtävä avaa aihekokonaisuuden, jonka otsikoisin: ”Luoko persoona historiaa, vai historia persoonan?”

Oppilaat tutustuvat seuraaviin kuviin:

Kahden kuvan sarja:

Lukas Cranach (Lutherin ystävä), Luther etuoikealta vyötäröstä ylöspäin, 1526 sekä 1532

(www.damon.nl/standpunt/index.php?show=5&book=5&content=383 sekä www.godscharacter.com/article.php/20090508090801164)

Kolmen kuvan sarja:

Hans Brosamer, puupiiirros Lutherista 7-päisenä hirviönä, 1529 (Johan Cochlaeuksen 1479–1552, saksalaisen humanistin, väittelijän ja Lutherin vastustajan kirjasta "Septiceps Lutherus"), kuvaa katolisen kirkon kampanjaa Lutheria vastaan.

(www.gjfts.com/photo_archives/index.htm, kuvanimellä *Luther - 7 headed.JPG*)

Hans Baldung (1480–1545), Luther pyhimyksenä munkkiaikoinaan, ehkä noin 1520

(www.gjfts.com/photo_archives/index.htm, kuvanimellä *Luther as Saint.jpg*)

Tekijästä ei tietoa, Martin Luther paholaisen hallitsemana, 1875.

(www.harpers.org/archive/2004/10/WeeklyReview2004-10-26)

Kahden kuvan sarja:

Hans Holbein nuoremman puuleikkaus, Luther germaanisena Herkuleena, 1523.

(www.viaggio-in-germania.de/lutero-biografia.html)

Gustav König (tai Koenig, 1808–1869) Lutherin talviset ilot perheensä keskellä, 1847.

(www.hymnsandcarolsofchristmas.com/Hymns_and_Carols/Notes_On_Carols/away_in_a_manger.htm)

Kolmen kuvan sarja:

Gustav König, Lutherin syntymä, 1847.

(<http://archive.elca.org/archives/luther/lutherscenes.html>, kuvanimellä *Birth of Luther*)

Gustav Adolf Spangenberg (saksalainen taiteilija, 1828–1891), Luther-poika

Madam Cottan talossa, (<http://gardenofpraise.com/child25.htm>)

Tekijästä ei tietoa, Luther ja Jeesus vastaan katoliset ja heidän puolustajansa,

(http://picasaweb.google.com/lh/photo/PawO1Hfq9_k2n4WSh0TinA)

Kahden kuvan sarja:

Tekijästä ei tietoa, Luther osoittaa sormella (Raamatun) kirjoituksia,

(www.ldsces.org/inst_manuals/chft/chft-01-05.htm)

Tekijästä ei tietoa, Luther puolustautuu kokouksessa toinen käsi kirjapinon päällä

ja toinen taivasta kohti kohotettuna, (www.luther.de/fi/legenden/ws.html)

Käytännön toteutuksessa kuvat voisi heijastaa kuvatuissa pareissa/ryhmissä koko luokan nähtäväksi ja aluksi ilman tietoja teosten tekijöistä tai vuosiluvuista. Oppilaat voisivat pohtia ryhmissä vastauksia kysymyksiin 1 ja 2. Lopuksi voitaisiin käydä ryhmien pohdintoja läpi yhdessä, sekä miettiä kysymyksiä 3 ja 4.

Kysymykset:

1. Mitä näet kuvassa? Minkälaisena Luther on kuvattu kussakin kuvassa?
2. Minkälaiset motiivit taiteilijalla on kuvaa tehdessä voinut olla?
Mihin kuvalla pyritään?
3. Minkä tähden Lutherista on näin toisistaan poikkeavia teoksia?
4. Mitä eroa on läheisen ystävän ja vihamiehen välisellä teoksella Lutherista?

Mistä tiedämme, mitä tiedämme?

Tehtävä:

Oppilaille annetaan ryhmässä pohdittavaksi seuraava kysymys: ”minkä perusteella voimme yleensä tietää jotain menneisyydestä? Millaisia lähteitä uskot säilyneen Martti Lutheriin liittyen?”

Oppilaat saavat pienissä ryhmissä selattavakseen (opettajan harkinnan mukaan valittuja) kohtia Andrea Van Dylmenin teoksesta *Martti Luther – Elämä, teot ja kirjoitukset* (IdeaNova Oy, 2002), joista oppilaiden tulisi poimia ylös erilaisia lähteitä, joita Van Dylmen on käyttänyt tai saattanut käyttää (mm. monenlaisia Lutherin kirjoituksia eri yksityishenkilöille, Lutherin saarnoja yms.) teoksessaan. Van Dylmenin kirjaa lukiessa voi myös päätellä, millaisia lähteitä hän on voinut käyttää. Eräs mahdollisuus on jakaa eri ryhmille eri kohtia kirjasta. A. Van Dylmenin kirjassa on lähes päiväkirjamuodossa Lutherin elämä. Nämä poiminnat kirjataan paperille ja paperi palautetaan opettajalle, jolloin opettaja ohjeistaa lyhyesti ryhmälle seuraavan tehtävän.

Sitä mukaa kun ryhmät ovat valmiit, oppilaat voisivat ryhmässä alkaa pohtia seuraavaa tehtävää: Jos heidän tulisi tehdä omasta iso- iso- vanhemmastaan lyhyt elämäkerrallinen esitys (elämänvaiheet, millainen henkilö hän oli yms.), millaista tietoa he esitelmäänsä tarvitsisivat, millaista aineistoa he haluaisivat löytää, millaista aineistoa he uskoisivat löytävänsä ja mistä he etsinnän aloittaisivat? Oppilaiden on hyvä pohtia aluksi yhdessä yleisesti tehtävää ja tehdä ryhmänä pohdintoistaan vaikkapa miellekartta, joka voidaan esittää tarvittaessa koko ryhmälle.

Ryhmäosuuden jälkeen jokainen ryhmäläinen miettii erityisesti oman isoisovanhempansa elämäkerrallisen tutkimuksen tekemistä annettujen kysymysten kautta. Ei haittaa, vaikka lapset eivät edes tietäisi omia isoisovanhempiaan, sillä tärkeämpää on miettiä, kuinka tutkimuksen saisi yleensäkin laitettua liikkeelle.

Tehtävä voidaan purkaa vaikka siten, että aluksi opettaja lukee oppilaiden heille jaetuista materiaaleista (otteita Van Dylmenin kirjasta) löytämiä lähteitä Lutheriin liittyen ja niistä voidaan käydä lyhyttä keskustelua. Tämän jälkeen kukin ryhmä esittäisi muulle luokalle, kuinka he lähtisivät rakentamaan pientä tutkimusprojektiä omasta isoisovanhemmasta. Opettaja voisi pyytää joitain vapaaehtoisia oppilaita kertomaan myös tarkemmin, kuinka hän aloittaisi tutkimusprojektin omasta isoisovanhemmastaan, sekä kysyä myös, olisiko joillain oppilailla vaikeaa tai ehkä helpompaa saada tutkimustyötä käyntiin?

Joskus historian tutkimusta tehdessä on jostain tutkimuskohteesta saatavilla enemmän taustatietoa kuin jostain toisesta. Joskus täytyy karsia suuresta aineistomäärästä tärkeimmät lähteet tutkimusta varten, joskus taas tilanne saattaa olla, että mitä tahansa aiheeseen liittyvää tietoa hamutaan kuumeisesti. Tämä voi tulla hyvin esiin sen kautta, että oppilailla saattaa olla hyvin eri lähtökohdat omien isoisoivanhempiensa elämäkerrallisen esityksen tekemiseen (joku saattaa tietää omat isoisoivanhempansa ja tietää jo valmiiksi asioita heistä, joku ei välttämättä ole edes kuullutkaan heistä).

Luther-kuva eri aikakausina

(Lähteiden tulkitseminen: historiallinen tieto on arvo- ja aikakaussidonnaista)

Tehtävä:

Oppilaat saavat lainauksia historian eri aikakausilla eläneiden ihmisten Lutheria koskevista kirjoituksista. Heidän tulee ryhmissä pohtia, millaisena Luther kussakin kuvauksessa nähdään. Tämän jälkeen valkokankaalle heijastetaan kuvauksia ajanjaksoista, joista kuvaukset on otettu ja oppilaiden tulisi yhdistää oikeat kuvaukset oikeaan aikaan. Oppilaiden tulisi myös miettiä, mitkä kaksi kuvausta ovat 1900-luvuilta ja antaa perustelunsa.

Tämän tehtävän tarkoituksena on käsitellä historiallisen tiedon tulkinnan sidonnaisuutta kulloiseenkin aikaan ja aikakaudella vallinneeseen arvopohjaan. Kullakin aikakaudella arvostetaan eri asioita. Nämä eri arvostukset ohjaavat yhtenä tekijänä sitä, kuinka jokin historiallinen henkilö nähdään, mitä hänessä painotetaan ja tuodaan esiin, mitä taas sivuutetaan, jätetään mainitsematta. Omia intressejä ajavat tahot voivat olla valmiita väärinkäyttämään ko. historiallisen henkilön ajatuksia ja kirjoituksia irrottaen niitä asiayhteyksistään ja kääntäen ja vääntäen niitä sopimaan yhteen omien ajatuksien kanssa.

Kaikki seuraavansisältöiset lainaukset löytyvät teoksesta: Pirinen, Kauko. 1984. Seitsemänpäinen Luther. SLEY-Kirjat Oy: Helsinki.

Michael Coelius kirjoittaa Lutherista verraten häntä Raamatun Eliaan, s. 9–10.

Nikolaus Selnecker (1532–1592) antaa ymmärtää Lutherin olevan opettajana ja kirjoittajana auktoriteetti muiden ihmisten ylitse, s.11.

Ludwig von Seckendorf (1694) ei halua imarrella Lutheria, vaan olla totuudenmukainen historiankirjoittaja, s. 14–15.

Philipp Jacob Spener arvostaa Lutheria, jolla oli kuitenkin inhimillisiä puutteita, s. 17.

Gotthold Ephraim Lessingiltä (1729–1781) kaksi sitaattia, joissa hän kirjoittaa lähes runolliseen sävyyn Lutherista vapauttajana, s. 22, jonka henki vaatii, ettei ketään ihmistä saa estää kulkemasta eteenpäin totuuden etsimisessä oman mielensä mukaan, s. 22.

Johann Gottfried Herder (1744–1803) näkee Lutherin isänmaallisena Herkuleena, s. 24–25.

Adolf von Harnackin (1851–1930) mukaan Luther nähdään varsin yksipuolisesti, jopa rikollisen pelkistetysti, kun häntä juhlitaan uuden ajan miehenä, nousevan aikakauden sankarina tai nykyajan hengen luojana, s. 40.

Karl Barth kirjoittaa Lutherin syntymän 450-vuotisjuhlan aattona vuonna 1933, että tuskin millään kirkkohistorian alalla tulkinta- ja erehtymismahdollisuudet ovat, silloinkin kun on hyvää tahtoa ja suuri taito, niin suuria kuin Luther-tutkimuksen alueella, s. 54

Kuvauksia historian aikakausista, joista Luther-kuvaukset oli poimittu:

Puhdasoppisuuden aika/ortodoksisuus: Lutherin asema vahva dogmaattisena oppi-isänä, herrana ja profeettana. Luther-kuva oli erilainen ennen ja jälkeen talonpoikaiskapinan. Luterilainen ortodoksia on 1500-luvun lopussa ja erityisesti 1600-luvulla luterilaisessa kirkossa vaikuttanut teologinen ja hengellinen suuntaus. Kreikankielinen sana *ortodoksia* tarkoittaa sananmukaisesti *oikein ylistämistä*, mutta on vakiintunut käytännössä tarkoittamaan *oikeaoppisuutta*. Luterilaisen ortodoksian aikaa kutsutaan usein puhdasoppisuuden ajaksi. Luterilainen ortodoksia syntyi noin 1580 luterilaisten tunnustuskirjojen valmistuessa. Ominaista tälle suuntaukselle oli oikean luterilaisen opin määrittäminen ja vakiinnuttaminen, sanainspiraatio-oppi ja vankka luottamus siihen, että luterilaisessa tunnustuksessa ilmaistu oppi on raamatullinen ja sisältää kristinuskon totuuden.

Pietismi on 1600-luvun lopussa Saksassa syntynyt luterilaisen kirkon sisällä toiminut herätysliike, jota pidetään aitoluterilaisuuden jatkona. Se syntyi protestiliikkeenä luterilaista puhdasoppisuutta eli niin sanottua luterilaista ortodoksiaa vastaan. Liike korosti henkilökohtaisen uskonelämän merkitystä. Se saarnasikin parannuksen tekemisestä ja entisen syntielämän hylkäämisestä. Pietismin sisällä oli monenlaisia uskonnollisia suuntia.

Valistus oli 1700-luvun jälkipuoliskon eurooppalainen aatevirtaus, joka korosti muun muassa järjen ja tiedon merkitystä. Valistusaate pyrki järkeen nojautuen perusteellisiin uudistuksiin kulttuurin ja yhteiskuntaelämän aloilla. Liikkeen johtavat hahmot näkivät olevansa rohkea ja tärkeä älykköjen ryhmä, joka vei maailmaa eteenpäin ”pimeän ajan” eli keskiajan synnyttämän irrationaalisen ja taikauskoisen hirmuvallan ikeestä.

Romantiikka oli 1700-luvulla Euroopasta alkunsa saanut taiteellinen ja intellektuaalinen suuntaus, joka puhkesi kukkaan Saksassa 1790-luvulla ensin kirjallisuudessa ja lopulta filosofiassa. Romantiikka painotti tunteita, mielikuvitusta ja vapautta. Luonnon merkitystä korostettiin sekä kielessä että taiteissa. Romantiikan ajalla oltiin erityisen kiinnostuneita henkimaailmasta, unikuvista, ihmissielun pimeästä puolesta ja muusta ”epätavallisesta”. Sankarillisia yksilösaavutuksia ihailtiin. Romantiikka on usein nähty sitä edeltäneen valistuksen vastakohtana.

Historian selittämisen malleista

Tässä jaksossa tarkoituksena olisi pohtia, millä tavalla historian tapahtumia esitetään ihmisille ja millaisia tulkintoja historian tutkijat ovat ehkä voineet tehdä. Pohtimisen arvoisen asia on myös kumpi on tärkeämpää: historian henkilö ja tämän motiivit, vai henkilön toiminnan lopputulos?

Tarkasteltavana voisi olla esimerkiksi yleinen ajatus ”Luther perusti luterilaisuuden”. Siinä on selkeä malli a:sta seuraa b, jossa katsotaan henkilön ja lopputuloksen syy-yhteyttä varsin pinnallisesti. Tällainen ajatusmalli on löydettävissä muun muassa Otavan Opiston ylläpitämän Internexin oppimateriaaleissa historia- ja yhteiskuntaopin kurssin HY5, osiossa *Renessanssi ja humanismi*, jossa kirjoitetaan: ”Luther oli saanut vuoteen 1521 mennessä jo vahvaa kannatusta Pohjois- Saksassa ja Sveitsissä. Hän perusti oman kirkkokunnan ja hänen kannattajiaan alettiin kutsua luterilaisiksi” (<http://materiaalit.internetix.fi/fi/opintojaksot/>).

Lutherin kirjallisesti säilyneitä ajatuksia tarkastelemalla syy-yhteys Lutherin ja luterilaisuuden perustamisen välillä ei kuitenkaan vaikuttaisi aivan näin yksinkertaiselta. Pikemminkin Lutherilla (a) oli ajatus ja päämäärä (b) uudistaa katolista kirkkoa, johon päästäkseen hän toimi tietyllä tavalla (c) teesien, raamattuluentojen yms. kautta. Hän ei siis lopultakaan olisi toiminut, kuten toimi, perustaakseen luterilaisuuden, vaan uudistaakseen omaan kirkkooan. Tietyssä mielessähän voitaneen ajatella Lutherin ”perustaneen” luterilaisuuden, kuten Dosentti Eberhard Hahn muotoilee kirjoittaessaan Lutherin perustaneen uskonpuhdistuksen kirkon, koska Rooman kirkko oli antanut perinteelle suuremman merkityksen kuin Raamatulle” (Kulmakivi 1/2003, s. 10, www.teolinst.fi/kulmakivi/), mutta malli ”a:sta seuraa b”, sivuuttaa henkilön motiivit ja siten olennaisen osan historiallisesta henkilöstä tyystin kuvasta pois.

Tehtävä:

Oppilaat voisivat aluksi pienissä ryhmissä pohtia mitä seuraamuksia – vaikka omassa kaveripiirissä – voi olla sillä, että tekee nopeita johtopäätöksiä vaikka jonkin ihmisen ja tämän teon lopputuloksen syy-yhteydestä mallilla ”a -> b”? Ja mitä voi seurata, jos esimerkiksi jollekin kaverilleen selostaisi jonkun toisen kaverin tekemisiä samalla mallilla? Oppilaat voisivat pohtia myös sitä, onko tärkeää tietää vaikka jonkin kaverin toiminnan takana olleita motiiveja ja tarkoitusperiä toiminnan lopputulosta arvioidessa ja voisiko tietoisuus näistä näkyvän toiminnan taustalla olleista ”näkyvämmistä” motiiveista jopa muuttaa suhtautumisen kyseisen kaverin johonkin tekoon tai toimintaan?

Oppilaille voisi esitellä esimerkkeinä historian esittämisen mallista a -> b, c:n avulla kirjoitukset Olavi Karekselta, sekä Dosentti Simo Peuralta. Lutherin (a) päämäärästä (b) sekä keinoista (c) Kares kirjoittaa (s. 469), ettei Luther pyrkinyt mihinkään vallankumoukseen aneiden vastaisia teesejä kirjoittaessaan, vaan Lutherin tarkoituksensa oli, että väärinkäytökset poistettaisiin katolisesta kirkosta ja että hän naivistisesti uskoi paavin saatua oikean tiedon (esim. aneista), tämän olevan ensimmäisenä halukas korjaamaan epäkohdat. Kareksen mukaan Luther oli yhä uskollinen kirk-

konsa poika ja uskoi taistelevansa oikean katolisen ajatustavan puolesta (s. 469). Myös Dosentti Simo Peuran mukaan Luther ei milloinkaan hylännyt äitikirkkoaan, eikä katolista pappeuttaan. Vielä vähemmän hän perusti nimeään kantavan kirkon. Luther halusi elää kuolemaansa asti katolisen kirkon jäsenenä ja uudistaa sen; siitäkin huolimatta, että kirkko oli erottanut hänet yhteydestään. – Katolilaisille Luther voi osoittautua yhdeksi katolisen uskon opettajista. Omien sanojensa mukaan Luther ei opettanut muuta kuin katolista uskoa. Hänelle katolinen usko tarkoitti sitä kristillisen uskon täyttä sisältöä. Jota kristityt ovat aina edustaneet. (24.4.1996, Toistaiseksi tuntematon Martti Luther, www.evl.fi/kkh/kt/uutiset/)

Tehtävä:

Oppilaat voisivat pohtia, millaisia todisteita heidän mielestään vaadittaisiin tällaisten oletusten tai tulkintojen esittämisen tueksi? Oppilaat voisivat toisena tehtävänä perustella, riittäisikö heidän mielestään Karesen kirjoitusten "...Lutherin avaramielisyys tuli erikoisesti näkyviin kirkollisessa uudistustyössä, jonka uskonpuhdistus aiheutti. Hän pelkäsi ahtaita kaavoja ja pyrki siihen, että välttämättömässä reformaatiotyössä säilyisi terveellinen vapaus. Hänelle oli todella henki pääasia ja muodot sivuasiana. - - Hän ei koskaan pitänyt kaavamaisista jumalanpalvelusmenoista. - - Hän näki vaaran, että seuraava sukupolvi ehkä alkaisi enemmän kiivailla kirkonmenojen kuin lihan kuolettamisen puolesta" (s. 151), sekä: "Lutherille oli vain yksi asia, evankeliumin vapaus, tärkeä. Kaikki muu oli lopulta ehdonvallan alaisena - - Luther luotti liikaakin siihen, että evankeliumin henki vähitellen sisäisestä pakosta muuttaisi muodot -" (s.153), tueksi esimerkiksi katkelma Lutherin kirjeestä rovasti Georg Buchholzerille vuodelta 1539, jossa Luther opastaa rovastia tämän tuskaillessa, että hänen täytyy vaaliruhtinaansa tahdosta ottaa kasukka päälleen ja vaeltaa juhlakulkueessa (Kares, Olavi. 1944. Luther, s. 152)

Tehtävä:

Oppilaiden tehtäväksi voisi myös antaa pienissä ryhmissä lukea ja tutkia muutamia lyhyitä lainauksia Lutherin kirjoituksista kirjasta "Luther" (Kares 1944) ja perustella voisivatko ne heidän mielestään vaikuttaa tulkinnan muodostuksessa Lutherin ja luterilaisuuden perustamista pohdittaessa mallista a -> b mallia a -> b, c:n kautta -kohti?:

"Mitä on Luther? Enkö minä ole pelkkää tyhjää. Eihän minua ole kenenkään puolesta ristiinnaulittu... Kuinka siis minä, haiseva raato, joutuisin siihen, että Kristuksen tunnustajia nimitetään minun jumalattomalla nimelläni? -- Minä en ole, enkä tahdo olla kenenkään mestari" (s.147)

"Ja kuinka vastenmielistä minulle onkaan, että oppia ja ihmistä nimitetään luterilaisiksi, ja niin minun täytyy kärsiä, että he siis minun nimelläni häpäisevät Jumalan sanaa" (s.147).

"Minä en hallitse mielelläni, se ei sovi luonteelleni" (s.156)

Ystävälleen, Erfrutin luostarin priorille, Johannes Langille, Luther kirjoitti 1517: "Rukoile väsymättä minun puolestani, niin kuin minäkin sinun, että Herramme Jeesus auttaisi meitä ja kantaisi kanssamme meidän ajatuksiamme, joista ei kukaan muu tiedä paitsi me" (s. 446)

Lopuksi

Aihekokonaisuuden loppuun voi katsoa K-11-elokuvan "Luther" (2003), jonka elokuva-arvosteluissa kirjoitettiin mm. "Vaikka luterilaisuutta syytetään usein askeettisuudesta, ei sen perustaja ollut mikään kuiva rusina" (Outi Heiskanen, www.mtv3.fi/viihde). Elokuvaa katsoessa voidaan pohtia millaista Luther-kuvaa se edustaa, sekä käydä läpi ja keskustella aihekokonaisuuden alussa lähipiiriltä kootut mielipiteet Lutherista.

Lähteet

PIRINEN, KAUKO. 1984. *Seitsenpäinen Luther*. SLEY-Kirjat Oy, Helsinki.

VAN DYLMEN, ANDREA. 2002 (alkup. 1883). *Martti Luther – Elämä, teot ja kirjoitukset*. IdeaNova Oy, WS Bookwell Oy.

KARES, OLAVI. 1944. *Luther*. WSOY.