

Merkityksellinen oppiminen luokanopettajakoulutuksen historian pedagogiikan opinnoissa

Riitta Tallavaara ¹, Mikko Hiljanen ¹

¹Jyväskylän yliopisto



Artikkelissa tarkastellaan luokanopettajakoulutuksen perusopetuksessa opettavien aineiden ja aihekokonaisuuksien monialaisten opintojen historian ja yhteiskuntaopin pedagogiikan opintojaksoja ja niissä tapahtuneita merkityksellisiä oppimiskokemuksia. Opintojaksoille on Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelmauudistuksessa kehitetty malli, jossa merkityksellisillä oppimiskokemuksilla pyritään vahvistamaan luokanopettajaopiskelijoiden osaamista historiallisessa ajattelussa. Opintojaksoilla keskeisessä asemassa ovat ensimmäisen vuoden luokanopettajaopiskelijoiden suunnittelemat ja toteuttamat oppimisprojektit, joiden tarkoituksena on luoda tällaisia oppimiskokemuksia ja tukea niiden kautta opintojakson historialliseen ajatteluun liittyvien tavoitteiden saavuttamista. Aineisto (N=56) koostuu opiskelijoiden tavoiteltuja oppimiskokemuksia kuvaavista kirjoitelmista, jotka he tekivät osana opintojaan. Analyysissä opiskelijoiden oppimiskokemukset jakautuivat kolmeen merkityskategoriaan. Merkitykselliset oppimiskokemukset painottuivat erityisesti kokonaisvaltaiseen opettajuuden kehittymiseen ja vähäisemmin historian opettamiseen ja oppimiseen. Tulokset ohjaavat pohtimaan sekä käytetyn mallin kehittämistä että laajemmin historian pedagogiikan opintojen järjestämistä luokanopettajakoulutuksessa.

Avainsanat: historian oppiminen, luokanopettajakoulutus, historiallinen ajattelu

Lähetetty: 25.5.2022

Hyväksytty: 24.4.2023

Vastuukirjoittaja: riitta.k.tallavaara@jyu.fi
10.23988/ad.119602

Johdanto

Luokanopettajakoulutus valmistaa opiskelijoita opettajan vaativaan asi-
antuntijatyöhön. Luokanopettajan työ monipuolisia akateemisia ja ih-
missuhdetaitoja vaativana ammattina edellyttää myös luokanopettaja-
koulutukselta laaja-alaisuutta, jossa oppimista ja sen ehtoja tarkastellaan
monista näkökulmista (Husu & Toom, 2016; Opettajankoulutuslaitoksen
opetussuunnitelmat, 2014–2017). Koulutuksen kokonaisuudessa eri op-
piaineiden osalta luokanopettajaopiskelijoille pyritään antamaan valmiuk-
sia opettaa oppiaineita ja ohjata oppilaiden oppimista tiedonalalähtöisten
tavoitteiden ja sisältöjen pohjalta opetussuunnitelmien perusteiden mukai-
sesti. Historian oppiaineen kohdalla tämä tarkoittaa tällä hetkellä perus-
opetuksessa opetussuunnitelman tavoitteiden painottumista historiallisen
ajattelun harjoitteluun pelkkien sisällöllisten teemojen muistamisen sijaan
(Opetushallitus, 2014).

Suomalaisessa historian oppiaineen opetuksessa yhdistyy saksalainen
ja angloamerikkalainen historian opetuksen perinne (Veijola 2016; Ves-
terinen 2022). Nämä perinteet eroavat toisistaan lähtökohdiltaan, mutta
niillä on myös yhtymäkohtia, joiden kautta ne ovat sulautuneet osaksi
suomalaisia opetussuunnitelmia (Seixas 2017; Vesterinen 2022). Suomes-
sa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa korostuu saksalaises-
ta perinteestä historiatietoisuus ja angloamerikkalaisesta perinteestä taas
nousee ajatus siitä, että historian oppiaineessa tulisi harjoitella historian
tiedonalalle ominaisia tapoja ymmärtää ja muodostaa tietoa sekä arvi-
oida sen käyttöä ja luotettavuutta (Opetushallitus 2014, 257; Rantala &
Ouakrim-Soivio 2018; Veijola 2016; Vesterinen 2022).

Historiatietoisuus on käsitteenä monitahoinen ja laaja. Sitä voidaan
kuvata ihmisen kykynä tarkastella itseään ajallisessa perspektiivissä sekä
tapana muodostaa ja ymmärtää yksilöllisiä ja yhteisöllisiä narratiiveja
menneisyydestä (Rüsen 2004; Seixas 2017; Veijola 2016). Perusopetuksen
opetussuunnitelman perusteissa tämä näyttäytyy tavoitteena, jossa oppilas
hahmottaa ajallisuuden sekä oman ja yhteisönsä toiminnan merkityksen
siinä (Veijola 2016).

Tiedonalalähtöinen tarkastelu tarkoittaa perusopetuksen opetussuun-
nitelman perusteiden mukaan konkreettisesti paneutumista historiantut-
kimuksen lähtökohtaan, jossa menneisyydestä pyritään muodostamaan
mahdollisimman luotettava kuva lähdeaineiston avulla (Opetushallitus
2014, 257). Myös historian tekstitaidot, jotka tulivat uutena käsitteenä
vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin, nojaa ang-
loamerikkalaiseen näkemykseen tavasta, jolla historian tutkija luo kuvaa
menneisyydestä työskentelemällä lähteiden parissa (Wineburg 1991).
Historian tekstitaidotkin ovat käsitteenä laaja ja monitasoinen, mutta
perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa ne painottuvat erityisesti
”taitoon lukea ja analysoida menneisyyden toimijoiden tuottamia lähteitä
ja tehdä tulkintoja niiden tarkoituksesta ja merkityksestä” (Opetushallitus
2014, 257). Kaiken kaikkiaan perusopetuksen opetussuunnitelman perus-
teissa oppilaita ohjataan hahmottamaan historiatiedon tulkinnallisuutta ja
moniperspektiivisyyttä erilaisista näkökulmista (Opetushallitus 2014).

Vaikka yllä kuvattua historiallisen ajattelun harjoittelua painotetaankin tällä hetkellä voimassa olevassa perusopetuksen opetussuunnitelmassa, historia, kuten muutkin oppiaineet, kantavat mukanaan menneisyyttään, jolloin tavoitteet ja sisällöt olivat erilaisia verrattuna nykyisiin käsityksiin siitä, mikä oppiaineen oppimisessa on keskeistä (Sears, 2014; Veijola & Rautiainen, 2019). Historian kohdalla tämä esimerkiksi tarkoittaa pitkää perinnettä sisältöjä painottavana oppiaineena, jossa on vielä kaikuja 1900-luvun alkupuolen kansallisen kertomuksen rakentamisesta (Rantala ym., 2018; Van den Berg, 2010; Veijola, 2016; Veijola ym., 2019). Muutos oppiaineiden opettamisessa tapahtuukin hitaasti opetussuunnitelman muutoksista huolimatta.

Historian opetuksen hidasta muutosta kuvaa esimerkiksi se, että vaikka sekä perusopetuksen että lukion opetussuunnitelman perusteissa historian oppiaineen tavoitteissa aiemmin mainitut historian tiedon luonteen ymmärtäminen, historian tekstitaidot tai vaikkapa historiallinen empatia ovat keskeisessä roolissa (ks. esim. Puustinen, Paldanius & Luukka, 2020; Rantala ym., 2018; Rantala & Van den Berg, 2013; Rautiainen & Veijola, 2019; Suominen, 2022; Veijola, 2016) historian opettajat voivat suhtautua näihin tavoitteisiin epäileväisesti ja toteuttaa opetustaan näistä tavoitteista poikkeavasti (Vesterinen, 2022). Myös historianopettajaopiskelijoiden suhde esimerkiksi tutkivaan oppimiseen on hyvin vaihteleva, mikä osaltaan heijastunee myöhemmin toimintaan kentällä historian aineenopettajana (Rautiainen & Veijola, 2020).

Yhtäältä historian opetuksen tavoite historiallisen ajattelun kehittämisestä on ainakin yläkoulun ja lukion opettajien hyväksymä lähtökohta opetukselle (Rantala ym., 2018). Toisaalta opettajat mainitsevat historian opetuksen tärkeiksi tavoitteiksi sisältöalueita opetussuunnitelman tavoitteiden sijaan, joten sisältöpainotteisuuden voi tulkita olevan vielä läsnä historian opetuksessa (Ouakrim-Soivio & Kuusela, 2012; Rantala ym., 2018). Historian opetuksen käytännön toteutuksen tasolla oppilaiden ja opettajien näkemykset kuitenkin eroavat. Opettajat esimerkiksi arvioivat käyttävänsä vuorovaikutteisia työtapoja usein, kun taas oppilaat arvioivat esimerkiksi pari- ja ryhmätyöskentelyä sekä erilaisten lähteiden kanssa työskentelyä olevan oppitunneilla harvoin. (Ouakrim-Soivio ym., 2012).

Historian opettaminen suomalaisessa koulussa onkin käytännössä moninaista ja luokanopettajakoulutukseen hakeutuvien opiskelijoiden aiempi koulukokemus on muokannut heidän käsityksiään historian opetuksesta. Osalla historianopiskelu yläkoulussa ja lukiossa on painottunut historiallisen ajattelun harjaannuttamiseen, mutta osalle painotus on ollut sisällöllisten teemojen opiskelussa. Luokanopettajaopiskelijoilla onkin yhtäältä varsin perinteisiä ajatuksia historiasta yleissivistävänä oppiaineena, toisaalta näkemyksiä historiaoppiaineen merkityksestä ja tärkeydestä, mutta he kaipaavat keinoja, joilla voisivat siirtää tuon merkityksen omaan opetustoimintaansa (Rantala, Puustinen, Khawaja, Van den Berg & Ouakrim-Soivio, 2020; Tallavaara & Rautiainen, 2020; Van den Berg, 2007).

Luokanopettajan työssä oman haasteensa historian opetukseen asettaa myös se, että heillä on opetettavanaan useita aineita, jolloin opetusmäärällisesti pienenä aineena historian opetuksen tavoitteiden omaksuminen voi

jäädä muiden aineiden jalkoihin (Rantala ym., 2020; Van den Berg, 2010). Luokanopettajat turvautuvatkin historiaa opettaessaan mielellään ja vahvasti oppikirjoihin (Rantala ym., 2020), mutta samaan aikaan alakoulun historian oppikirjat vastaavat heikosti perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden tavoitteisiin (Lyhty, 2020).

Perusopetuksen opetussuunnitelman historian oppiaineen tavoitteiden vakiinnuttaminen keskeiseksi osaksi historian opetusta vaatii vielä työtä. Myös luokanopettajakoulutuksessa on tärkeää painottaa vahvemmin historiallisen ajattelun perustietoja ja -taitoja, joiden pohjalta luokanopettajaopiskelijoilla on mahdollisuus kehittyä historiallisen ajattelun opettamisessa ja ohjaamisessa. Jotta tätä kehittymistä voisi tapahtua, tulisi luokanopettajaopiskelijoiden olla mahdollista tarkastella historiaa oppiaineena omasta koulukokemuksestaan poikkeavalla tavalla (Rüsen 2017; Sears 2014; Van den Berg 2007; VanSledright 2011). Jyväskylän yliopiston opettajakoulutuslaitoksella onkin kehitetty luokanopettajakoulutuksen perusopetuksessa opettavien aineiden ja aihekokonaisuuksien monialaisten opintojen 60 opintopisteen kokonaisuuden (jatkossa POM-opinnot) historian ja yhteiskuntaopin opintoihin merkityksellistä oppimista hyödyntävää mallia. Mallin mukaisella opintojaksolla toteutetaan tutkivan historian oppimisen projekteja autenttisissa (koulu)ympäristöissä (ks. tarkemmin seuraava luku). Luokanopettajakoulutuksen historian opintojaksojen tarkoitus on ollut vastata opetussuunnitelmien perusteiden mukaisiin historian tiedonalalähtöisen oppimisen tarpeisiin sekä laajemmin opettajuuden kehittymisen asettamiin vaatimuksiin.

Tässä artikkelissa tarkastelemme mainitun mallin mukaisia historian opintoja merkityksellisen oppimisen näkökulmasta. Vastamme kysymykseen, mihin tekijöihin opiskelijoiden merkitykselliset oppimiskokemukset kiinnittyvät mallin mukaisella historian opintojaksolla? Erityisen kiinnostuneita olemme, miten malli tuottaa luokanopettajaopiskelijoille merkityksellisyyden kokemuksia suhteessa historian oppimiseen ja opettamiseen.

Artikkeli rakentuu siten, että seuraavassa luvussa kuvaamme tarkemmin historian ja yhteiskuntaopin opetuksen mallia ja sen kehittämistä osana Jyväskylän opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelmauudistusta. Sitä seuraa luku, jossa kuvaamme aineistomme sekä käyttämämme tutkimusmenetelmät. Tämän jälkeen esittelemme tutkimuksemme tulokset, jota seuraa pohdintaluku, jossa tarkastelemme saatuja tuloksia suhteessa historian opettamiseen.

Historian ja yhteiskuntaopin pedagogiikan opinnot ja merkityksellinen oppiminen luokanopettajakoulutuksessa

Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksella siirryttiin vuonna 2014 ilmiölähtöiseen opetussuunnitelmaan (Opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelmat 2014–2017; Tarnanen & Kostainen, 2020). Ilmiölähtöisessä tarkastelussa painottuu erilaisten kasvatukseen ja oppimiseen liittyvien ilmiöiden ymmärtäminen yhdistämällä teoreettisia näkökulmia autenttisiin

arki-elämän kokemuksiin (Opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelmat 2014–2017; Tarnanen ym., 2020). Keskeistä on myös moninäkökulmaisen ymmärryksen luominen näistä ilmiöistä (Opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelmat 2014–2017; Tarnanen ym., 2020). Käytännössä luokanopettajakoulutuksen kasvatustieteen opinnot jakaantuvat viiteen keskeiseen oppimisen ja kasvatuksen ilmiöön, jotka ovat vuorovaikutus ja yhteistyö, oppiminen ja ohjaus, osaaminen ja asiantuntijuus, kasvatus, yhteiskunta ja muutos sekä tieteellinen tieto ja ajattelu. Näiden lisäksi kaikissa opinnoissa tarkastellaan omaa osaamista suhteessa opetussuunnitelmassa määriteltyihin opettajan ydinosaamisalueisiin (Opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelmat 2014–2017).

Siirtyminen ilmiölähtöiseen opetussuunnitelmaan on muokannut myös POM-opintojen toteutusta useaan otteeseen. Lähtökohtaisesti opinnoissa pyritään yhtäältä entistä vahvemmin siirtämään oppiaineiden teoreettista osaamista käytännön toimintaan ja toisaalta tarkastelemaan käytännön opetuskokemuksia teoreettisen tiedon valossa. Tämän tutkimuksen aineiston keruun aikana POM-opinnot rakentuivat siten, että aiemman yhden opintojakson sijaan jokaisen oppiaineen opinnot muodostuivat kahdesta opintojaksosta: oppiaineen teoreettista osaamista painottavasta ydinosasta ja käytännöllisen osaamisen yhdistämiseen tähtäävästä soveltavasta osasta (Opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelmat 2014–2017).

Ilmiölähtöisessä opetussuunnitelmassa historian ja yhteiskuntaopin opintojaksoille kehitettiin mallia, joka tukisi historiallisen ajattelun opettamista käytännössä. Historian ja yhteiskuntaopin pedagogiikan opintojaksojen mallissa opiskelijat tarkastelivat ensin ydinosapintojaksolla tiedollisella tasolla historian ja yhteiskuntaopin opetuksen lähtökohtia ja pedagogiikka. Opiskelijat tutustuivat historian oppimisen käsitteisiin, kuten historian tekstitaitoihin ja historiatietoisuuteen. Tämän lisäksi opiskelijat kokeilivat muutamia tutkivan historian oppimisen tehtäviä ja analysoivat niitä yhdessä ohjaajan kanssa. Tavoitteena oli, että ydinosapintojakson jälkeen opiskelija ymmärtää historian ja yhteiskuntaopin tavoitteet koulussa sekä historiallisen tiedon luonteen erityispiirteet, kuten tulkinnallisuuden. Tämän lisäksi tavoitteena oli saada valmiuksia opettaa historiaa tutkivan oppimisen periaatteiden mukaisesti (Luokanopettajan kandidaattiohjelma 2017–2020; Opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelmat 2014–2017).

Tämän jälkeen tietoja ja taitoja harjoiteltiin soveltamaan käytännön projekteissa. Niissä luokanopettajaopiskelijat suunnittelivat ja toteuttivat tutkivaa historian (ja yhteiskuntaopin) opetusta hyödyntävän yhdestä kahdeksan koulupäivää kestäneen opetuskokeilun kouluilla tai muissa oppimisympäristöissä. Näitä projekteja kuvataan tarkemmin seuraavassa luvussa.

Opettajankoulutuksen tarkoituksena on haastaa opettajaopiskelijoiden aiempia koulua, opetusta ja myös oppiaineita koskevia käsityksiä. Jotta tähän tavoitteeseen päästäisiin ja esimerkiksi historian opetusta voitaisiin ohjata kohti tiedonalakohtaista osaamista, vaaditaan merkitykselliseltä oppimiselta ja siihen liittyvältä reflektioltä muun muassa henkilökohtaista merkityksenantoprosessia ja tunnekiinnittymistä oppijalta (Kostiainen ym., 2018).

Luokanopettajakoulutuksen POM-opintojen historian ja yhteiskuntaopin opintojaksolle kehitetyssä mallissa on pyritty tukemaan merkityksellisten oppimiskokemuksen syntymistä. Tässä tutkimuksessa olemme kiinnostuneita siitä, millaisia merkityksellisiä oppimiskokemuksia opintojaksolla syntyi. Merkityksellisellä oppimisella tarkoitetaan paitsi prosessia, jossa oppija liittyy uutta tietoa aiempiin tietorakenteisiinsa (Ausubel, 1972) myös merkityksellistä oppimista sosiokonstruktivistisesta näkökulmasta. Tästä näkökulmasta merkitykselliseen oppimiseen on liitetty kognitiivisen aspektin lisäksi vuorovaikutusta sekä emotionaalisia ja oppijan aktiivista roolia oppimisprosessissa korostavia näkökulmia (Jonassen 1995; Keski-talo, Pyykkö & Ruokamo, 2011; Kostiainen & Pöysä-Tarhonen, 2019).

Merkitykselliselle oppimiselle ovat keskeistä oppimiskokemukset, joilla on oppijalle henkilökohtaista arvoa ja jotka monimuotoisuutensa ja hyödyllisyytensä kautta vaikuttavat oppijan ajatteluun ja ajattelutaitoihin (Billett, 2009). Konstruktivisuuden ja oppijan aktiivisuuden lisäksi merkityksellistä oppimista luonnehtivat autenttisuus, relationaalisuus ja intenti-onaalisuus (Bryson & Hand, 2007; Hakkarainen, Saarelainen & Ruokamo, 2007, 91; Jonassen & Strobel, 2006). Oppijan sitoutuminen ja toimijuus oppimiskokemuksessa mahdollistaa kokemuksen merkityksellisyyden, ja tätä tukee opiskelijoiden itsenäinen toiminta projektien suunnittelussa ja toteutuksessa (Kostiainen ym., 2018; Okukawa, 2008). Reflektiivinen ajattelu taas mahdollistuu erilaisia tunteita herättävien kokemusten kautta ryhmän ja opettajan tuella. (Allard & Gallant, 2012; Edwards & Protheroe, 2003; Kostiainen ym., 2018; Okukawa, 2008). Merkityksellisille oppimiskokemuksille luonteenomainen autenttisuus toteutuu esimerkiksi projektien relevantilla sosiaalisella kontekstilla ja monimuotoisella (koulu)ympäristöllä (Kostiainen ym., 2018; Kostiainen ym., 2019).

Merkityksellistä oppimista on opettajakoulutuksessa tutkittu aiemmin esimerkiksi opinnoissa, jotka käsittelevät vuorovaikutusosaamista (Kostiainen ym., 2018) sekä liikunnan opettajaksi opiskelevien sosioemotionaalaisia taitoja (Mäkinen, Kostiainen & Klemola, 2022). Samoin merkityksellistä oppimista on tutkittu aikuisopiskelijoille suunnatuissa liikunta- ja terveystieteiden opettajakoulutusohjelmissa (Aarto-Pesonen & Piirainen, 2020). Merkityksellistä oppimista historian oppimisessa ja opettamisessa on tutkittu vasta vähän (Tallavaara ym., 2020).

Konteksti, aineisto ja analyysi

Lähtökohdaltaan tämä tutkimus on toimintatutkimus. Toimintatutkimuksessa periaatteena on muuttaa sekä (koulutuksen) käytäntöjä että myös ymmärrystä intervention avulla (Heikkinen 2006; Kemmis 2009). Tässä tapauksessa tarkoituksena oli muuttaa tai vahvistaa opiskelijoiden käsityksiä historian opetuksesta oppimisprojektien avulla. Tällä pyrimme vaikuttamaan siihen, että luokanopettajaopiskelijoilla olisi valmiuksia vastata historian opetuksen tavoitteisiin omassa käytännön opettajantyösään koulutuksen jälkeen.

Tässä artikkelissa tarkasteltavat projektit suoritettiin kahden tai kolmen POM-opintojakson eri oppiaineita integroivina kokonaisuuksina. Lähtö-

kohtana oli aina historian ja yhteiskuntaopin opintojakso (laajuus 2 op), mutta tämän lisäksi mukana oli myös katsomusaineiden (laajuus 2 op) ja yhdessä tapauksessa suomen kielen ja kirjallisuuden opintojakso (laajuus 2 op). Yhteiskuntaopin osuus opintojaksolla oli kapea, kokonaisuuden painottuessa historian oppimiseen. Projektit toteutettiin kahdella eri koululla ja yhdessä museossa. Toteutuspaikat määrittivät väljästi teeman, jonka sisällä projektit toteutettiin ja teemoiksi valikoituivat antiikin Rooma, Minna Canth ja yhteisöllisyys. Teemat olivat siis hyvin erilaisia ja ohjasivat opiskelijoita eri tavoin sisällöllisen toteutuksen suhteen.

Teemojen käsittelyyn suuntaviivat tulivat opintojaksojen tavoitteista, joissa historian osalta painottuivat historian tiedon luonteen tarkasteluun soveltuvien tehtävien ja tutkivan oppimisen mukaisten prosessien harjoittelu. Kouluilla toteutettavien projektien kohderyhmät eli oppilaiden luokka-asteet olivat etukäteen tiedossa, joten näiden kohdalla hyödynnettiin myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden historian ja yhteiskuntaopin tavoitteita eri vuosiluokille. Museossa toteutettu projekti oli avoin kaikille museon asiakkaille, joten sen suunnittelussa lähdettiin vahvasti opintojakson tavoitteiden pohjalta.

Projektien suunnittelu toteutettiin opiskelijaryhmissä, joissa oli vaihteleva määrä (5–40) opiskelijoita. Opiskelijat olivat ensimmäisen vuoden luokanopettaja- ja erityisopettajaopiskelijoita ja iältään 19–31-vuotiaita. Projektissa suuremmat ryhmät jakautuivat pienempiin ryhmiin, joista jokainen suunnitteli omat osionsa itsenäisesti, mutta suhteessa yhdessä pohdittuun kokonaistavoitteeseen ja -teemaan. Projektin suunnitteluvaiheessa ohjattuja tapaamisia koko ryhmällä oli noin viisi ryhmän tarpeista riippuen, mutta pääasiallisesti opiskelijat toteuttivat suunnittelun itsenäisenä työskentelynä. Kouluilla toteutettujen projektien osalta opiskelijat olivat myös yhteydessä koulujen opettajiin esimerkiksi aikataulujen ja materiaalitarpeiden osalta. Museossa toteutettu projekti erosi kouluilla toteutettavista siten, että sen täytyi olla museon asiakkaiden itsenäisesti toteutettavissa. Tässä projektissa keskeisenä oli pakopelipedagogiikka (Grande-de-Prado, García-Martín, Baelo & Abella-García 2021; ks. myös Rautiainen ym., 2019), jossa mysteerin ratkaisemisen ohella tutustuttiin museossa tuolloin olleeseen näyttelyyn.

Projektien ohjauksessa kiinnitettiin erityisesti huomiota tutkivan oppimisen periaatteiden näkymiseen toteutuksessa sekä siihen, että historian tiedon luonne selkeytyisi opiskelijoille ja avautuisi myös projektiin osallistuville. Projektien toteutus oli kokonaan opiskelijoiden vastuulla. Kouluilla toteutettavien projektien aikana oppilaiden omat (luokan)opettajat eivät osallistuneet toimintaan, vaan toteutus ja oppilaiden ohjaus oli täysin opiskelijoiden hallussa. Opintojaksojen ohjaaja tai ohjaajat seurasivat opiskelijoiden toimintaa toteutuksen aikana ja toimivat tarvittaessa apuna ongelmatilanteiden selvittelyssä. Museossa toteutetun mysteeripelin opiskelijat kävivät kokoamassa museolle ja kokonaisuutta testattiin opiskelijoiden seurattessa. Muutoin tämä kokonaisuus oli museovieraiden itsenäisesti kokeiltavissa. Kouluilla projektin opiskelijat, ohjaajat ja koulun opettajat kokoontuivat toteutuksen jälkeen yhteen keskustelemaan päivän/päivien kokemuksista ja havainnoista.

Esimerkiksi Rooma-aiheinen projekti toteutettiin viidesluokkalaisille oppilaille kahden peräkkäisen päivän mittaisena kokonaisuutena. Ajallisesti oppilaiden kanssa oli käytettävissä kymmenen oppituntia. Luokanopettajaopiskelijat ja ohjaaja tapasivat viisi kertaa ennen projektin varsinaista toteutusta. Kahdella ensimmäisellä tapaamiskerralla keskityttiin kartoittamaan opiskelijoiden ennakkokäsityksiä ja -tietoja Rooma-aiheesta sekä pohtimaan, mitkä perusopetuksen opetussuunnitelman tavoitteet opiskelijat kokivat kiinnostavimmiksi kokeilla käytännössä annetun aiheen sisällä. Opiskelijat valitsivat keskeisimmiksi opetussuunnitelman tavoitteet T3 ohjata oppilasta havaitsemaan historiatiedon tulkinnallisuuden, T6 johdattaa oppilasta hahmottamaan erilaisia syitä ja seurauksia historian tapahtumille ja ilmiöille sekä T11 ohjata oppilasta selittämään ihmisen toimintaa.

Näiden tavoitteiden suunnassa opiskelijat lähtivät miettimään kokonaiskehystä projektille ja päätyivät pienissä joukkueissa toteutettavaan kilpailuun, jossa oppilaat tutustuvat pienryhmissä erilaisiin Rooma-aiheisiin teemoihin ja rakentavat siinä ohessa itse lautapeliä aiheesta. Lautapeliin ja eri teemojen käsittelystä saatujen pisteiden pohjalta opiskelijaraati valitsi kilpailun voittajan. Kokonaiskehysten selvittyä opiskelijat jakautuivat kiinnostuksensa mukaan pienryhmiin ja alkoivat työstää varsinaisia tehtäviä. Pienryhmien teemoiksi valikoituivat muun muassa Rooman synty, arkkitehtuuri ja Rooman tuho.

Pienryhmien tehtävääihioita kehitettiin seuraavien kahden tapaamiskerran aikana. Tehtävien kehittämisessä keskityttiin erityisesti muotoilemaan teemaan liittyvää keskeistä kysymystä, joka mahdollistaisi parhaiten tutkivan oppimisen toteutumisen. Tämän lisäksi painottui tehtäviin sopivan lähdemateriaalin etsiminen. Suurin osa työskentelystä tapahtui tapaamisten ulkopuolella itsenäisesti. Ryhmä tapasi viidennen kerran vielä ennen projektin toteutusta, koska opiskelijat kaipasivat kokonaiskuvan tarkentamista. Projekti keskittyi niin vahvasti omien teemojen työstämiseen, että kokonaiskuva oli muodostunut ainoastaan ohjaajalle. Viides tapaamiskerta korjasi hieman tätä epäkohtaa.

Projektien toteutuksen jälkeen opiskelijat laativat omista kokonaisuuksistaan ryhmissä oppimateriaalin tai raportin, johon he saattoivat käytännön kokemustensa perusteella vielä hioa kokonaisuutta ja tehtäviä. Opiskelijoiden tuli myös perustella materiaaliin tekemiään valintoja kirjallisuuden ja esimerkiksi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden avulla. Projektien reflektointia sekä oppimateriaalin työstämistä toteutuksen jälkeen jatkettiin 1–2 tapaamiskerralla. Rooma-projektissa ensimmäinen reflektointi tapahtui heti projektin jälkeen koulun opettajien kanssa ja jatkui ryhmän kesken seuraavana päivänä. Opiskelijat pohtivat ryhmänä muun muassa, miten heidän suunnittelemansa tehtävät onnistuivat tavoitteissa, miten historiallisen tiedon luonne tuli esiin tehtävissä ja mikä projektissa kokonaisuutena onnistui ja mikä vaatisi vielä kehittämistä. Tämän lisäksi opiskelijat tekivät henkilökohtaisen itsearviointin ja vertaisarviointin oman pienryhmänsä sisällä sekä henkilökohtaisen kirjoitelman merkityksellisistä kokemuksistaan projektissa.

Tämän tutkimuksen aineisto muodostuu opiskelijoiden henkilökohtaisista kirjoitelmista (N=56), jotka he kirjoittivat osana projektia sen toteuttami-

sen jälkeen. Kirjoitelmissa heidän tuli kuvata vapaamuotoisesti, mikä hetki projektissa oli heille itselleen kaikkein merkityksellisin ja kuvata tätä hetkeä mahdollisimman yksityiskohtaisesti. Tehtävänanto jätettiin mahdollisimman avoimeksi, jotta opiskelijoilla olisi mahdollisuus kiinnittää merkityksellisyyden kokemuksensa tilanteisiin, jotka he todella kokivat merkityksellisiksi, eikä ohjata heitä pohtimaan kokemuksiaan vain historian (tai yhteiskuntaopin) oppimisen tai opettamisen näkökulmasta. Kirjoitelmat olivat pituudeltaan noin puolesta sivusta vajaaseen kahteen sivuun.

Tavoitteenamme on tarkastella merkityksellistä oppimista luokanopettajakoulutuksen historian opinnoissa ja syventää ymmärrystä siitä, mihin opiskelijat kiinnittävät merkityksellisyyden opintojaksoilla, joten käytimme aineiston analyysissä laadullista sisällönanalyysiä. Laadullisen sisällönanalyysin avulla voidaan luoda sekä tietoa että ymmärrystä käsiteltävänä olevasta ilmiöstä. Tässä tapauksessa hyödynsimme aineistolähtöistä lähestymistapaa, jossa kategoriat johdetaan aineistosta nousevien ilmausten ja niiden analysoinnin pohjalta (Hsieh & Shannon, 2005; Vaismoradi, Jones, Turunen & Snelgrove, 2016).

Analyysiä varten kirjoitelmat numeroitiin ja numerointia käytettiin myös aineistolainauksien yksilöinnissä. Analyysin ensimmäisessä vaiheessa luimme aineiston huolellisesti läpi ja keräsimme merkitykselliseksi koettun tilanteen ilmauksia, jotka ovat myös ensimmäisen vaiheen analyysiyksiköjä. Näissä ilmauksissa opiskelijat kuvasivat merkitykselliseksi kokemiaan tilanteita, tunteita tai pohdintoja opintoprojektista. Tehtävänannon näkökulmasta koko kirjoitelma olisi voinut olla kuvausta merkityksellisestä oppimiskokemuksesta, mutta usein kirjoitelmissa kuvattiin ensin projektin kokonaisuuden merkitystä ja tämän jälkeen syvennyttiin yhteen tai toisinaan useampaan merkitykselliseen oppimiskokemukseen. Näin ollen yhdestä kirjoitelmasta kertyi useita merkityksellisen oppimiskokemuksen ilmauksia. Koska merkityksellisyys ei kiinnity ilmauksissa yksittäisiin sanoihin tai lauseisiin, on osa ilmauksista jopa kappaleen mittaisia. Ilmauksista muodostimme ensimmäisen tason kategorioita (taulukko 1), joissa ilmaukset ryhmiteltiin sisällöltään samantyyppisiin teemoihin ja nimettiin.

Taulukko 1. Merkitykselliset kokemukset historian ja yhteiskuntaopin opintojakson projekteissa. Sulkeissa mainintojen lukumäärä kirjoitelmissa.

Ensimmäisen tason kategoriat	Toisen tason merkityskategoriat
Projektin kokonaisuus ja sen erityisyys tuossa vaiheessa opintoja (22)	Oppimisprojekti osana luokanopettajaopintoja
Projektin vaiheet/haasteet (9)	Esimerkkilause: Koko projekti oli merkityksellinen, koska se oli kokemuksena uudenlainen ja se toteutettiin yhteistyössä.
Yhteistyö opiskelijoiden kesken (ja yhteisopettajuus) - hyvässä ja pahassa (23)	

Oman opettajuuden pohdinta (28)	Opettajuuden kehittyminen
Autenttinen ympäristö (17)	Esimerkkilause: Pääsin kokeilemaan taitojani opettajana ensimmäistä kertaa ja kouluympäristössä huomasin vahvuuksiani ja kehittämiskohteitani.
Epävarmuuden sietäminen (11)	
Kohtaaminen (17)	
Historian oppiminen/tutkiva oppiminen (7)	Historian oppiminen
	Esimerkkilause: Oli innostavaa opettaa historiaa toiminnallisesti ja eri näkökulmasta kuin minulle on koulussa opetettu.

Tässä kategorioiden muodostamisen ensimmäisessä vaiheessa tietyt ilmaukset olisivat voineet sijoittua useampaan kategoriaan, koska merkitykselliseksi kuvattuun tapahtumaan liittyi useita merkityksellisyyttä määrittäviä tekijöitä. Tämä ilmausten limittyneisyys ohjasi analyysia myöhemmässä vaiheessa, jossa ensimmäisen tason kategorioista muodostettiin toisen tason merkityskategorioita ja alkuperäisissä kirjoitelmissa ollut merkityksellisyyden kietoutuminen tuli osaksi toisen tason kategorioiden sisäistä rakennetta. Esimerkiksi analyysin ensimmäisen vaiheen ilmauksissa, jotka käsittelivät oppilaiden kohtaamista ja heidän oppimistaan, tilanteiden uutuus tuossa vaiheessa opintoja on keskeinen merkityksellisyyttä luova elementti, joten nämä ilmaukset olisi voinut liittää myös oppimisprojektia tarkastelemaan kategoriaan (taulukko 1). Kuitenkin kohtaamisten anti toisaalta opiskelijoiden ilmauksissa oli, että he alkoivat pohtia omaa osaamistaan ja suhdettaan opettajuuteen, jolloin se liittyikin opettajuuden pohdintaan ja on kategorian sisällä yhteydessä myös epävarmuuden sietämiseen (taulukko 1). Analyysin viimeisessä vaiheessa pelkistimme ensimmäisen tason kategoriat toisen tason merkityskategorioiksi ja muodostimme niille esimerkkikuvaukset, jotka tiivistävät merkityksellisen oppimiskokemuksen yhteen lauseeseen tai virkkeeseen.

Keskitymme analyysin tuloksina tarkastelemaan opiskelijoiden kirjoitelmien pohjalta luotuja toisen tason merkityskategorioita, joita ovat 1) Oppimisprojekti osana luokanopettajaopintoja 2) Opettajuuden kehittyminen 3) Historian oppiminen (taulukko 1). Kategorioita tarkastellaan erillisinä, vaikka ne ovat osin limittäisiä, koska esimerkiksi opettajuuden kehittyminen on kiinteästi yhteydessä projektin toteuttamiseen.

Tulokset

Seuraavaksi tarkastelemme yksityiskohtaisemmin kutakin merkityskategoriaa. Kirjoitelmissa opiskelijoiden käsitykset merkityksellisyyden kokemuksista painottuivat kahdella eri tavalla, joiden tulkitsimme olevan joko sisäisiä tai ulkoisia tekijöitä. Sisäisillä tekijöillä tarkoitamme sitä, että opiskelijoille merkityksellisyys syntyy nimenomaan sisäisen pohdinnan (millainen opettaja olen ja haluan olla?) kautta. Ulkoisilla tekijöillä taas tarkoitamme ulkoisen kokemuksen (uusi ja erilainen oppimistilanne)

merkityksellisyyttä opiskelijoille. Tekijät ovat osin limittäisiä, sillä sisäinen pohdinta on herännyt projektin myötä ja toisaalta uusi ja erilainen oppimistilanne herättää myös sisäisiä pohdintoja. Kategorioista on myös havaittavissa, että historian oppimiseen liittyvä kategoria on muita kategorioita suppeampi merkityksellisyyden kuvausten osalta, mutta koska se on keskeinen tutkimuksen aiheen kannalta, niin se on nostettu esiin.

Oppimisprojekti osana luokanopettajaopintoja

Monille ensimmäisen vuoden luokanopettajaopiskelijoille historian ja yhteiskuntaopin opintojaksoon liittyvä projekti oli täysin uudenlainen ja erityinen kokemus. Oppimisen kannalta tämän kokemuksen merkityksellisyys muotoutui erityisesti tulevan työelämän kannalta relevantin ja opiskelijalle uuden roolin ympärille.

Projektissa merkityksellisiä hetkiä tuli todella paljon. Suurin syy tähän oli varmasti se, että kyseinen päivä oli ihan ensimmäisiä, kun pääsin normaalille koululle muuna kuin oppilaana. Eli siis tulevaisuuden työpaikalleni. Ihan jo kaikki opettajain huoneesta alkaen olivat siis uutta. (50)

Opintojaksoon kuuluvat projektit ovat aina tarkoituksellisesti laajuudeltaan sellaisia, että opiskelijoiden ei ole mahdollista suunnitella ja toteuttaa niitä yksin, eikä edes pareittain, vaan isommassa ryhmässä. Tällä pyritään mallintamaan omalta osaltaan myös koulussa toteutettavia suurempia projekteja, joissa opettajien välinen yhteistyö on avainasemassa. Tämä yhteistyö luokanopettajaopiskelijoiden välillä nousi myös erittäin merkitykselliseksi oppimiskokemukseksi opiskelijoiden kirjoitelmissa.

Merkityksellisyys kiinnittyi projektin eri vaiheisiin. Projektin suunnitteluvaiheessa opiskelijat kuvaavat yhteistyön olleen olennaista, jotta kokonaisuus alkoi rakentua mahdollisimman toimivan pohjaidean ympärille: ”Yhteistyö muiden opettajaopiskelijoiden kanssa myös mahdollistaa monipuolisten ideat ja näkemykset, joita itse ei välttämättä olisi edes tajunnut.” (7). Suunnitteluvaiheessa myös muut projektityöskentelyn kannalta olennaiset ryhmässä toimimisen taidot nousivat esiin merkityksellisen oppimisen osatekijöinä: ”Projektissa vuorovaikutus muiden opettajaopiskelijoiden kanssa oli erityisen tärkeää, jotta saimme kaiken toimimaan.” (7). Projektin toteutuksessa yhteistyö pienemmän opiskelijajoukon kanssa herätti positiivisia kokemuksia.

Yhteistyö ei kuitenkaan aina herättänyt pelkästään positiivisia tunteita. Isossa ryhmässä toimiminen havahdutti opiskelijat pohtimaan sekä omaa toimintaansa ryhmässä että ylipäättään erilaisia tapoja toimia ryhmätilanteissa.

Merkittävimpänä oppimiskokemuksena koin kuitenkin projektin suunnitteluvaiheen, jonka toteutimme ryhmissä. Huomasin, että ryhmämme sisällä jäsenillä oli hyvin erilaisia tapoja toimia ja ottaa vastuuta ryhmän toiminnassa. – – Toivon, että projektin jälkeen ymmärrän paremmin erilaisia tapoja olla ja toimia ryhmässä. Lisäksi tiedostan millaisia ongelmia tai haasteita ryhmän toimintaan voi liittyä. Toivon, että osa-

an jatkossa itsekin paremmin edistää ryhmän toimivaa työskentelyä ja reilumpaa vastuunjakoa. (37)

Hankalia tunteita herättäneet ryhmätilanteet, mutta myös toisten opiskelijoiden toiminnan näkeminen johdattivat opiskelijat pohtimaan sekä omia vahvuuksiaan että kehittämiskohteitaan.

Mielestäni yksi merkittävimmistä asioista projektissa oli se, että kuinka hyvän kokonaisuuden yhteisellä ideoinnilla ja suunnittelulla voidaan luoda melkein tyhjästä – meille suuntaviivaksi riitti annetut teemaehdot sekä yhteisten tavoitteiden luominen. Projekti on kuin pienoismalli siitä, miten esimerkiksi koulu yhteisön osa voisi toimia erilaisten oppimiskokonaisuuksien luomisessa. Lisäksi [projektissa] sai esimakua siitä, millaista yhteisopettajuus voisi käytännössä tarkoittaa. Itse ainakin innostuin täysin ideasta, jossa pääsisin opettamaan parin, ellei useamman opettajan kanssa samaa luokkaa. (40)

Projekti antoi opiskelijoille näkemyksen yhdestä tavasta toteuttaa tutkivaa oppimista ja yhteisopettajuutta. Samalla he pystyivät tarkastelemaan omaa osaamistaan suhteessa yhteisopettajuuden kannalta tärkeisiin yhteissuunnitteluun ja ryhmätyöskentelyyn.

Opettajuuden kehittyminen

Opettajuuden kehittyminen muodostui opiskelijoiden kirjoitelmissa merkityksellistä oppimista kuvaavaksi kategoriaksi, johon kiinnittyi määrällisesti eniten ilmauksia (73). Tässä kategoriassa opiskelijat kuvaavat käsitystään niistä tekijöistä, jotka projektin kuluessa johtivat heidät pohtimaan sitä, millaisia opettajia he haluavat olla ja millaisia haasteita he kokevat tässä vaiheessa opintojaan itsellään olevan suhteessa tavoitteeseensa. Merkitykselliseksi nousee erityisesti autenttisen kouluympäristön asettamat virikkeet, erilaiset positiiviset ja haastavat kohtaamiset oppilaiden kanssa ja näihin molempiin liittyen epävarmuuden sietäminen.

Kouluympäristössä merkitykselliset oppimiskokemukset kiinnittyivät pääasiassa kahtaalle. Yhtäältä merkityksellistä oli nähdä, miten itse suunniteltu kokonaisuus toteutui ja toisaalta se, millä tavalla oppilaat ja koulun muu henkilökunta siihen suhtautuivat.

Mietin todella pitkään, että mikä oli itselleni kaikista merkityksellisin hetki projektissa ja pääsin lopputulokseen toteutus käytännössä. Suunnittelu on kaikki kaikessa, mutta itselleni kaikista tärkein vaihe oli kun koitti se hetki että piti laittaa projekti käytäntöön formaalissa kouluympäristössä. Nyt koitti se totuus ja nyt pitää osata johdattaa ryhmä kohti tavoitteita. (41)

Tutkimuksessa tarkastelluista projekteista valtaosa toteutettiin kouluissa ja vain yksi muun yhteistyökumppanin kanssa. Kouluissa toteutettuihin projekteihin liittyi myös kokonaisuuden purku koulun omien opettajien kanssa. Nämä keskustelut nousivat merkityksellisiksi opiskelijoiden kuvauksissa. Keskusteluissa merkityksellistä oli palaute, jota projekteista saatiin, mutta myös laajempiin yhteyksiin kiinnittyvä keskustelu koulun ja

kasvatusalan tulevaisuudesta, jossa opiskelijat kokivat olevansa tasaver-
taisina keskustelijoina jo työelämässä olevien opettajien kanssa.

*Lisäksi haluan nostaa merkitykselliseksi toteutuspäivän “aivoriihen”,
jossa keskustelimme tulevaisuuden koulusta ja siitä, kuinka koulua tu-
lisi kehittää. Mielestäni tällaisia keskusteluja, joissa opiskelijat tuovat
esille ajatuksiaan pitäisi sisällyttää enemmän opettajankoulutukseen.
(38)*

Opiskelijat kuvaavat kirjoitelmissaan varsin laajasti erilaisten vuorovai-
kutuksellisten kohtaamisten merkityksellisyyttä. Tämä liittyi autenttisen
kouluympäristön tarjoamaan mahdollisuuteen kohdata oppilasryhmiä pro-
jektin tehtävien puitteissa: “oppilaiden into ja motivaatio näkyi lopputu-
loksissa ja tunsin ylpeyttä kuunnellessani oppilaiden keskusteluja heille
tärkeistä teemoista” (40). Toisaalta myös useat yksittäiset kohtaamiset ja
tapaukset varsinaisten projektiin kuuluvien tehtävien ulkopuolella nousi-
vat esille kirjoitelmissa.

*– lyhyt kohtaaminen pienen tytön kanssa. Tämä pieni kohtaaminen
vahvisti jälleen ajatustani siitä, miksi halusin opiskella opettajaksi. (6)*

*Jäin miettimään lasten kesken tapahtuneiden konfliktien selvittämisen
perimmäisiä kysymyksiä. – Asian pohtiminen ei ole tuottanut itselleni
selkeitä vastauksia, mutta koen saaneeni lisää perspektiiviä konfliktiti-
lanteiden ratkaisuun. (19)*

*Toinen merkittävä kokemus oli voittaa oppilaan luottamus niin, että hän
kerto minulle oman näkemyksensä luokkahengestä ja kokemastaan ki-
usaamisesta. (52)*

Opiskelijat viettivät projektipäivinä aikaa oppilaiden kanssa opettajan roo-
lissa myös epämuodollisemmissa yhteyksissä, joka mahdollisti yllä kuva-
tun kaltaisia merkitykselliseksi kuvattuja tilanteita.

Kouluympäristön moninaisten tilanteiden ja haasteiden kanssa työskentely
johti opiskelijat kohtaamaan myös opetustyöhön kuuluvaa epävarmuutta.
Epävarmuutta herättivät niin uudenlaisen aiheen (tutkiva oppiminen histo-
rian opetuksessa ja oppimisessa) suunnittelu ja toteuttaminen käytännössä
kuin vieraassa ympäristössä ja uusien ihmisten kanssa toimiminenkin.

*– epävarmuuden sieto. Epävarmuudensietäminen onkin kiinteä osa
opettajantyötä ja sen kohtaaminen konkreettisesti ensimmäistä kertaa
olikin yksi merkittävimpiä asioita projektissa. (4)*

*Projektin hienous oli siinä, että etukäteiskaotiikasta ja sekavuudesta
huolimatta lähdimme vetämään näin isoa projektia, vaikka hieman pe-
lottikin, kun ei tarkalleen ottaen edes tiennyt, minkälaista sisältöä oli
menossa opettamaan ja minkälaiselle ryhmälle. (46)*

Opiskelijat kääntävät kuitenkin epävarmuuden kanssa toimimisen posi-
tiiviseksi voimavaraksi tulevassa opettajuudessaan “kuinka paljon opin
itsestäni opettajana, kasvattajana ja ylipäänsä aikuisena oppilaiden kes-
kuudessa.” (2)

Erilaisten kokemusten kautta opiskelijat kuvaavat merkityksellisenä sitä, millä tavalla he ajattelevat itseään opettajana projektien jälkeen. He kuvailevat havahtumistaan esimerkiksi omiin vahvuuksiinsa tulevana opettajana ja toisaalta omiin ennakkoluuloihinsa ja kehittämiskohteisiinsa. Projektin aikana opiskelijat kokivat löytävänsä heitä opiskelu- ja työelämässä hyödyttäviä taitoja, kuten armollisuus itseä kohtaan. Myös vertaistuki auttoi heitä kehittämään omaa opettajuuttaan.

Merkityksellisintä toisessa päivässä minulle oli sen tärkeys omassa opettajuudessa: tuntui että kasvoin yhden päivän aikana todella paljon. Olen miettinyt, mistä tuo tunne johtui. Ajattelen sen johtuvan siitä, että kommunikointi lasten kanssa oli jollakin tavalla hyvin helppoa ja luonnollista. (45)

Vahvuuksien ja kehittämiskohteiden havainnointi, monipuoliset vuorovaihtuskokemukset ja palautteen saaminen omasta toiminnasta loivat projektista opiskelijoille uudella tavalla merkityksellisen.

[Kyseinen] projekti oli monimuotoinen kokemus, jossa pääsin testaamaan tämänhetkistä tieto- ja taitotasoa todellisessa koulumaailmassa. Projekti tarjosi minulle uudenlaisia elämyksiä ja ennen kaikkea havainnollisti minulle monia asioita aivan uudesta perspektiivistä. – – Toisaalta päivä osoitti minulle myös sen, kuinka paljon on siinä vielä myös opittavaa. Olen kuitenkin entistä motivoituneempi pohtimaan näitä teemoja osana opettajuuttani ja opintojani. (32)

Projektien suunnittelun ja toteuttamisen myötä opiskelijoiden käsitys heistä itsestään opettajan työhön sopivina henkilöinä vahvistui.

Historian oppiminen

Varsinaisia oppiaineen oppimisesta tai opettamisesta rakentuvia merkityksellisyyden kokemuksia kirjoitelmissa oli verrattain vähän (7). Merkityksellinen oppiminen kiinnittyi historian oppiaineeseen yhtäältä tieteenalan formaaleiden käsitteiden (muutos-jatkuvuus, syy-seuraussuhteet) ja toisaalta oppiaineeseen löydetyn uudenlaisen näkökulman kautta.

Kirjoitelmissa opiskelijat painiskelivat omien historian oppimiskokemuksensa kanssa: “Tuntui haastavalta keksiä jotain uutta ja erikoista, sillä oma historian opiskelu on ollut lähinnä kirjoista lukemista ja tehtävien tekemistä” (47). Heillä oli myös vahva motivaatio lähteä toteuttamaan jotakin omiin kokemuksiinsa verrattuna erilaista: “Kaikilla oli kuitenkin ajatuksena, että lähdemme käsittelemään aiheitamme – – toiminnallisuuden ja vahvan osallisuuden kautta.” (49). Tämä lähtökohtien ja tavoitteiden välisen ristiriidan ratkaiseminen itse projektissa johti kuitenkin joissakin tapauksissa voimakkaisiin merkityksellisyyden kokemuksiin “Oli aivan uskomattoman hieno tunne huomata, kuinka oppilaat olivat keksimillämme aktiviteeteilla oppineet uusia asioita [käsiteltävästä aiheesta]” (51).

Opiskelijoiden toteuttamien projektien yhtenä tavoitteena oli tutkivan oppimisen periaatteiden mukaisten historian oppimistehtävien laatiminen ja kirjoitelmissa tämä tavoite näyttäytyi usein siinä, miten opiskelijat

korostivat toiminnallisuutta. Koska projektit olivat monille opiskelijoille ensimmäinen yksittäisiä oppitunteja laajempi opetuskokonaisuus, koulun oppilaiden motivoiminen oli yksi opiskelijoiden varteenotettava huoli, koska oppilaiden kanssa toimittaisiin kokonainen koulupäivä tai useampia päiviä. Näin ollen projektien suunnitteluvaiheessa toiminnallisuuden ajateltiin ja toivottiin innostavan oppilaita historian opiskeluun ja sittemmin toteutuksen yhteydessä huomattiinkin näin käyvän: “Kaikki ryhmäläisemme [oppilaat] olivat muutenkin sitä mieltä, että tällainen toiminnallinen työskentely yhdessä on paljon mukavampaa kuin perinteinen koulutyöskentely.” (16).

Toiminnallisen lähestymistavan ja sen projektissa näkyneen vaikutuksen kautta oli mahdollista löytää myös oma innostus oppiainetta kohtaan ja myös näin motivoida oppilaita: “Minulle tärkeintä projektityöskentelyssä oli löytää itsestä se innostus historiaa kohtaan, minkä pystyin mielestäni välittämään ja tartuttamaan hyvin myös oppilaisiin.” (16)

Toisinaan opiskelijat kiinnittävät merkityksellisen oppimisen kuitenkin nimenomaan historian oppiaineeseen. Tällöin opiskelijan luokanopettajakoulutuksen aiemmissa historian POM-opinnoissa saamat tiedot ja kokemukset nousivat määrittämään myös projektissa koettua merkityksellisyyttä. Paikoin merkityksellinen oppiminen liittyi historiallisen ajattelun komponenttien hahmottamiseen ja niiden liittämiseen omaan opettajuuteen.

Projekti kokonaisuudessaan oli opettavainen. Oli mielenkiintoista opettaa historiaa aivan uudella tavalla ja eri näkökulmasta, kuin minulle on koulussa opetettu. Jo ydinosa [historian pedagogiikan ensimmäinen opintojakso] puhuimme historian tutkivasta opettamisesta, historian ajatteluntaitojen – ja ymmärtämisen opettamisen tärkeydestä. Niiden asioiden käytäntöön vieminen ja soveltaminen olivat itselleni tärkeä kokemus. – – Suunnittelun edetessä innostukseni kasvoi, kun hioimme tehtävää ja löysimme uusia juttuja, millä keinoilla syy-seuraussuhteiden ymmärtämistä voidaan harjoitella. Ajattelen, että koko tulevan opettajuuteni kannalta on tärkeää osata suunnitella, arvioida, soveltaa ja muokata pedagogisesti päteviä tehtäviä ja toimintamuotoja oppilaille. Siksi näen tällaisen harjoittelun tärkeänä ja merkityksellisenä, sillä se kasvattaa mielikuvitusta ja luovuutta. (5)

Ilmaukset, joissa merkityksellinen oppiminen kiinnittyi juuri historian oppimiseen ja opetukseen olivat koko aineistossa kuitenkin varsin vähäisiä. Huomattavasti useammin merkityksellisyys kiinnittyi opiskelijoiden teksteissä projektiin itsessään, vuorovaikutuksellisiin tilanteisiin oppilaiden tai muiden opiskelijoiden kanssa tai omaan kehittymiseen opettajana.

Pohdinta

Tutkimuksessa tarkasteltiin, millaisia merkityksellisiä oppimiskokemuksia luokanopettajaopiskelijoilla oli POM-opintokokonaisuuden historian ja yhteiskuntaopin pedagogiikan soveltavilla opintojaksoilla. Merkityksellisyys kiinnittyy opiskelijoiden teksteissä opintojaksolla toteutettujen projektien erityisyyteen osana ensimmäistä opiskeluvuotta, oman opettajuuden kehittymiseen ja historian oppimiseen ja/tai opettamiseen.

Luokanopettajaopiskelijat kuvasivat historian ja yhteiskuntaopin opintojaksolla toteutetut projektit tulevan työelämän kannalta relevanteiksi kokemuksiksi. Projektin suunnittelu ja ohjaaminen opettajan roolissa olivat useimmille opiskelijoille ensimmäinen tämän tyyppinen kokemus ja kosketus opettajan työhön. Opiskelijat suorittivat toki projektin kanssa samaan aikaan opetusharjoitteluaan harjoittelukoululla, mutta yksittäisiä oppitunteja laajemman projektin toteutus monipuolisti opiskelijoiden käsitystä opettajan työstä.

Projektien suunnitteluun ja toteutukseen kuuluu olennaisena osana yhteistyön harjoittelu muiden opiskelijoiden kanssa ja tämä nousikin yhdeksi merkitykselliseksi oppimiskokemukseksi. Opiskelijat kuvasivat yhteistyön positiivisia puolia, kuten ideoiden moninaisuutta ja tukea, jota muilta opiskelijoilta sai haastavassa tilanteessa. Yhteistyö ei kuitenkaan aina sujunut ilman ristiriitoja ja nämä tilanteet ohjasivat opiskelijoita pohtimaan sekä omaa toimintaansa ryhmissä että ryhmien dynamiikkaa ja toimintaa yleensä.

Omaan opettajuuteen ja sen kehittymiseen liittyviä merkityksellisen oppimiskokemuksen ilmauksia oli opiskelijoiden kirjoitelmissa määrällisesti eniten. Oman opettajuuden kehittymisen näkökulmasta opiskelijat kertoivat oman projektin suunnittelun ja toteutuksen olleen erityisen merkityksellistä, samoin kuin projektiin osallistuneilta oppilailta, koulujen opettajilta ja vertaisilta saadun palautteen. Tähän liittyen erilaiset vuorovaikutukselliset kohtaamiset, jotka tarjosivat palautetta joko itse toteutuksesta tai opiskelijoiden taidoista olla vuorovaikutuksessa nousivat merkityksellisiksi oppimiskokemuksiksi.

Omaan opettajuuteen, mutta osaltaan myös projektin erityisyyteen liittyen opiskelijat kuvasivat oman epävarmuuden kohtaamisen ja sen kanssa toimeen tuleminen olleen myös merkityksellinen kokemus. Erityisesti epävarmuudesta selviäminen ja sen kääntäminen positiiviseksi voimavaraksi koettiin omaa opettajuutta rakentavaksi. Kaiken kaikkiaan luokanopettajaopiskelijoiden käsitykset omista opettajan työssä tarvittavista vahvuuksista ja kehittämiskohteista vahvistuivat. Tähän vaikutti erityisesti oman opettajuuden pohtiminen autenttisissa tilanteissa.

Historian oppimista ja opettamista luokanopettajaopiskelijat kuvasivat merkityksellisinä oppimiskokemuksinaan sisällöllisesti ja lukumääräisesti vähiten. Merkityksellinen oppiminen liittyi omien aiempien historian oppimiskokemusten ja opintojakson vaatimusten yhteensovittamisen aiheuttamaan ristiriitaan opiskelijoiden ajattelussa. Opiskelijoiden kokemukset sisältöpainotteisesta historian opiskelusta joutuivat haastetuksi tutkivaa

oppimista painottavan opintojakson suunnittelussa. Tässä mielessä opintojaksolle luodun mallin voidaan sanoa toimivan, sillä ristiriidan tuottaminen voi mahdollistaa kehittymisen tiedonalapainotteisen historian oppimisen suunnassa. Kuitenkin kiinnostavasti luokanopettajaopiskelijat pyrkivät ratkomaan ristiriitaa pohtimalla sekä oppilaiden motivointia että omaa motivaatiotaan oppiainetta kohtaan. Ratkaisuna kokemaansa motivaatio-ongelmaan opiskelijat painottivat toiminnallisia työskentelytapoja ja niiden kokeilemisen merkityksellisyyttä sen sijaan, että he olisivat hakenneet ratkaisua historian keskeisten taitojen opettamisesta tai tutkivasta oppimisesta.

Vaikka historian opettamiseen ja oppimiseen liittyviä ilmauksia oli vähän, niissä jokaisessa korostui oma historian pedagogiikan oppiminen merkityksellisimpänä oppimiskokemuksena projektin aikana. Tällöin projektia edeltänyt opintojakso, jolla historiallisen ajattelun eri näkökulmia sekä tutkivaa oppimista historian opiskelussa oli tarkasteltu, nousi osaksi merkityksellisyyden kokemusta. Opintojakson projektin yhteydessä oma näkökulma oppiainetta kohtaan haastettiin, mutta myös oppiaineen keskeisten käsitteiden ymmärtäminen voitiin kokemuksen kautta havaita merkitykselliseksi.

Kaiken kaikkiaan luokanopettajaopiskelijat kuvaavat historian ja yhteiskuntaopin POM-opintojakson projektit oman oppimisensa kannalta erittäin merkityksellisiksi, mutta kokonaisuudessaan merkityksellisyys kiinnittyi enimmäkseen muuhun kuin historian (tai yhteiskuntaopin) opetukseen tai oppimiseen. Toisin sanoen, näyttäisi siltä, että projektien suunnittelu ja toteutus tuotti opiskelijoille merkityksellisiä oppimiskokemuksia luokanopettajaksi kasvussa, muttei niinkään historian opettamisen ja oppimisen suunnassa. Pohdimme artikkelin lopuksi tämän havainnon syitä ja seurauksia historian pedagogiikan opettamiseen opettajankoulutuksen konteksteissa.

Ensinnäkin aineistoa kerätessä toisenlainen kysymys olisi voinut tuottaa erilaista materiaalia. Päädyimme olemaan ohjaamatta kysymyksenasettelulla opiskelijoiden merkityksellisyyden kiinnittymistä. Voi olla niin, että opiskelijat eivät ole tunnistaneeet historian opettamiseen liittyviä merkityksellisiä oppimiskokemuksiaan, ja kun kysymys ei ohjannut suoraan tähän, teeman tunnistaminen ja sanoittaminen on saattanut jäädä tapahtumatta. Toisin sanoen, vaikka historian oppimiseen liittyviä merkityksellisyyden ilmauksia on lukumääräisesti vähän, ei se yksiselitteisesti tarkoita, että merkityksellisyyden kokemukset rajautuisivat vain niihin.

Toiseksi merkityksellinen oppiminen itsessään asettaa haasteen tarkasteltaessa sitä suhteessa oppiaineisiin, koska merkityksellinen oppiminen kiinnittyy usein oppimisprosesseihin ja niissä ilmeneviin kokemuksiin ja tunteisiin (ks. esim. Kostiainen ym., 2018), eikä se niinkään suoranaisesti kiinnity esimerkiksi mihinkään oppiaineeseen. Kuitenkin osa luokanopettajaopiskelijoiden kirjoitelmista käsitteli merkityksellisenä oppimiskokemuksena nimenomaan historian pedagogiikkaan kiinnittyviä tekijöitä projekteissa, joten aineiston perusteella näyttää siltä, että merkityksellisyys voi kiinnittyä myös oppiaineeseen liittyviin tekijöihin, joskaan tässä tapauksessa kiinnittymistä ei tapahtunut laajasti.

Yksi selittävä tekijä havainnolle saattaa olla luokanopettajaopiskelijoiden historian oppimiseen ja opettamiseen liittyvien tietojen ja taitojen kaupus (ks. esim. Rantala & Khawaja, 2021; Sears, 2014). Tällöin merkityksellisen oppimisen yksi ulottuvuus – konstruktivisuus – ei ole tarpeeksi vahvasti läsnä prosessissa ja tällöin muut osatekijät, kuten emotionaaliset, syrjäyttävät tiedollisen osion ja merkityksellisyys kiinnittyy enemmän merkityksellisen oppimisen muihin osatekijöihin (Kostiainen ym., 2019). Tätä tukee havainto siitä, että ensimmäisinä opintovuosina eri tavoin merkityksellisiä oppimiskokemuksia on lukumääräisesti enemmän kuin opintojen myöhemmissä vaiheissa (Ahonen, 2018). Kun opiskelijat ovat uusien ja jännittävienkin kokemusten, kuten tässä tutkimuksessa tarkasteltavien projektien, äärellä opintojen alkuaikana, ja kun historia ylipäätään ei välttämättä ole luokanopettajaopiskelijoiden kiinnostusten kohteiden kärkipäässä, voi olla, että muut kokemukset nousevat sitä merkityksellisemmiksi. Toisin sanoen, opiskelijoiden tavoite kehittyä luokanopettajina esimerkiksi vuorovaikutustaitojen suhteen ohittaa tuossa opintojen vaiheessa tätä pienempänä pidetyn tavoitteen kehittyä yksittäisen oppiaineen, kuten historian opettamisessa.

Koska merkityksellisyys kiinnittyi vahvasti muualle kuin historian ja yhteiskuntaopin oppimiseen, täytyy tarkastella myös kehittämäämme historian oppimisen mallia ja sen mukaan toteutettuja opintojaksoja. On syytä pohtia, miten malli tarjoaisi opiskelijoille tarpeeksi kiinnekohtia, jotta merkityksellisyys voisi kiinnittyä historian oppimiseen ja opettamiseen.

Opettajankoulutuksessa teoria ja käytäntö voivat vaikuttaa toisistaan etäisiltä ja sen vuoksi näiden yhdistäminen on historian ja yhteiskuntaopin pedagogiikan opintojaksojen keskeisenä teemana (Darling-Hammond, 2006). Opintojaksojen teoreettisessa osuudessa rakennetaan lähtökohtia historian oppimiselle ja opettamiselle, joita opintoprojektissa päästään kokeilemaan käytännössä. Toisaalta käytännönläheisen projektin suunnittelu ja toteuttaminen mahdollistaa opettajankouluttajalle paljon tilaisuuksia päästä käsiksi opettajaopiskelijoiden ajatteluun ja mahdollisuuksia ajattelun ohjaamiseen. Näin ollen voidaan todeta, että relevantit historian oppimisen ja opettamisen kontekstit ovat mallissa esillä ja se tarjoaa kiinnittymispaikkoja opiskelijoille. Silti mallissa on varmasti kehittämisen varaa. Historian oppimisen toiminnallisuuden korostuminen ilman sen kiinnittymistä historiallisen ajattelun keskeisiin käsitteisiin indikoi, että näihin käsitteisiin tulisi paneutua vielä syvällisemmin ja harjoitella niiden pedagogisointia entistä enemmän.

Tehdyt huomiot saavat meidät pohtimaan historian oppimista luokanopettajakoulutuksen kontekstissa. Pystyvätkö luokanopettajaopiskelijat jo opintojensa varhaisessa vaiheessa omaksumaan historian oppiaineen tavoitteita, jotka eittämättä ovat haastavia (ks. esim. Rantala, Thuneberg & Salmi, 2019; Rantala ym., 2021; Rautiainen, Räikkönen, Veijola & Mikkonen, 2020; Vesterinen, 2022)? Tutkimuksemme ei varsinaisesti mittaa suoraan historian oppiaineeseen liittyvien historiallisen ajattelun taitojen saavuttamista, mutta olemme huomanneet, että tarjoamalla merkityksellisiä oppimiskokemuksia, on mahdollista haastaa luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä ja kokemuksia historianopettamisesta ja sen merkityksestä, mikä avaa mahdollisuuden näiden taitojen harjoittamiseen.

Aiemmista tutkimuksista sekä Suomessa että muualla tiedetään, että muutos opiskelijoiden toiminnassa historian opetuksen suhteen jää usein tapahtumatta, kun opetuksen konteksti muuttuu opintojaksolta esimerkiksi opetusharjoitteluun (esim. Rantala ym., 2021; Voet & De Wever, 2017). Näyttäisi siltä, että suomalaisen opettajankoulutuksen kontekstissa opintojen alkuvaiheessa olevat historian pedagogiikan opinnot eivät tuota niinkään kiinnittymistä historian pedagogiikkaan kuin yleiseen opettajana toimimiseen, siltä osin kuin opinnoissa on pyritty tarjoamaan autenttisia tilanteita, joissa kokeilla pedagogisia ratkaisuja käytännössä. Kuitenkin historian opettamisen näkökulmasta merkityksellisten oppimiskokemusten voidaan katsoa syventävän opettajaopiskelijan oppimista sekä mahdollistavan historian oppimisen kannalta keskeisten taitojen kehittyminen ja aiempien vakiintuneiden historian oppimiseen liittyvien käsitysten haastamisen (ks. esim. Sears, 2014). Tutkimusnäyttöä on myös siitä, että opintojen myöhemmässä vaiheessa opiskelijat omaksuvat tieteenalälähtöisen historian opetuksen periaatteita helpommin (esim. Gibson & Peck, 2020).

Opettajankoulutuksen näkökulmasta kokonaisvaltainen opettajuuden kehittyminen opintojaksoilla on erittäin arvokasta. Kuitenkin historian pedagogiikan näkökulmasta on syytä pohtia, miten opettajankoulutus tulisi järjestää niin, että historian opetuksen tavoitteisiin päästäisiin selkeästi kiinni ja merkityksellisyyden kokemukset kohdistuisivat vielä laajemmin historian tiedonalälähtöisiin taitoihin, mikä valmistaisi tulevia luokanopettajia historian opetussuunnitelman mukaiseen opettamiseen. Yksi keino tähän tätä tutkimusta varioiden voisi olla se, että luokanopettajaopiskelijoiden kanssa työstettäisiin vielä enemmän kysymyksiä historian oppiaineen paikasta ja merkityksestä. Kuten edellä kirjoitamme, tutkimuksessamme ne opiskelijat, jotka kokivat opetuksen teoreettisen osan merkityksellisenä, löysivät samoja merkityksiä myös soveltavasta osuudesta. Näin ollen voidaan varauksin sanoa, että kokeilu avaa opiskelijoiden ajattelua pois historian sisältötiedon opettamisesta kohti tiedonalälähtöistä ajattelua.

Tulevaisuudessa olisikin syytä tutkia, millainen vaikutus olisi sekä POM-opintojen siirtämisellä luokanopettajakoulutuksen opintojen myöhempään vaiheeseen että niiden sitomisella laajemmiksi kokonaisuuksiksi esimerkiksi kasvatustieteen opintojen kanssa. Tämän lisäksi on tärkeää tarkastella, millainen merkitys ensimmäisen vuoden historian ja yhteiskuntaopin POM-opintojakson merkityksellisillä oppimiskokemuksilla on opiskelijoiden opintojen myöhemmässä vaiheessa liittyen esimerkiksi heidän näkemyksiinsä opettamisesta ja opettajana toimimisesta.

Kirjallisuus

- Aarto-Pesonen, L., & Piirainen, A. (2020). Teacher students' meaningful learning in widening learning worlds. *Teaching Education (Columbia, S.C.)*, 31(3), 323–342. <https://doi.org/10.1080/10476210.2018.1561662>
- Ahonen, E. (2018). *Miten ja mitä opettaja oppii? Aktiivinen oppiminen opettajan pedagogisen ajattelun osana ja rakentajana*. Helsingin yliopisto.
- Allard, A. C. & Gallant, A. (2012). Is this a meaningful learning experience? Interactive critical self-inquiry as investigation. *Studying Teacher Education*, 8(3), 261–273. <https://doi.org/10.1080/17425964.2012.719128>
- Ausubel, D. P. (1972). Learning theory and classroom practice (Repr.). *Ontario Institute for Studies in Education Bulletin*.
- Billett, S. (2009). Conceptualizing learning experiences: Contributions and mediations of the social, personal, and brute. *Mind, Culture, and Activity*, 16(1), 32–47. <https://doi.org/10.1080/10749030802477317>
- Bryson, C. & Hand, L. (2007). The role of engagement in inspiring teaching and learning. *Innovations in Education and Teaching International*, 44(4), 349–362. <https://doi.org/10.1080/14703290701602748>
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-century teacher education. *Journal of teacher education*, 57(3), 300–314. <https://doi.org/10.1177/0022487105285962>
- Edwards, A. & Protheroe, L. (2003). Learning to see in classrooms: What are student teachers learning about teaching and learning while learning to teach in schools? *British Educational Research Journal*, 29(2), 227–242. <https://doi.org/10.1080/0141192032000060957>
- Gibson, L. & Peck, C. L. (2020). More than a Methods Course: Teaching Preservice Teachers to Think Historically. Teoksessa C. W. Berg & T. M. Christou (toim.), *The Palgrave Handbook of History and Social Studies Education* (s. 213–251). Cham: Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-030-37210-1_10
- Grande-de-Prado, M., García-Martín, S., Baelo, R. & Abella-García, V. (2021). Edu-escape rooms. *Encyclopedia*, 1(1), 12. <https://doi.org/10.3390/encyclopedia1010004>
- Hakkarainen, P., Saarelainen, T. & Ruokamo, H. (2007). Towards meaningful learning through digital video supported, case based teaching. *Australian Journal of Educational Technology*, 23(1), 87–109. <https://doi.org/10.14742/ajet.1275>
- Heikkinen, H. L. T. (2006). Toimintatutkimuksen lähtökohdat. Teoksessa: H. L. T. Heikkinen, E. Rovio & L. Syrjälä: *Toiminnasta tietoon: toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat* (s. 16–38). Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Hsieh, H. & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277–1288. <https://doi.org/10.1177/1049732305276687>
- Husu, J. & Toom, A. (2016). *Opettajat ja opettajankoulutus – suuntia tulevaan. Selvitys ajankohtaisesta opettaja- ja opettajankoulutustutkimuksesta opettajankoulutuksen kehittämisohjelman laatimisen tueksi*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016:33. Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Jonassen, D. H. (1995). Supporting communities of learners with technology: A vision for integrating technology with learning in schools. *Educational Technology*, 35(4), 60–63.
- Jonassen D.H. & Strobel J. (2006). Modeling for meaningful learning. Teoksessa D., Hung & M. S. Khine (toim.) *Engaged Learning with Emerging Technologies* (s. 1–27). Dordrecht: Springer.
- Kemmis, S. (2009). Action research as a practice-based practice. *Educational Action Research*, 17(3), 463–474. <https://doi.org/10.1080/09650790903093284>
- Keskitalo, T., Pyykkö, E. & Ruokamo, H. (2011). Exploring the meaningful learning of students in second life. *Educational Technology & Society*, 14(1), 16–26.
- Kostiainen, E., Ukskoski, T., Ruohotie-Lyhty, M., Kauppinen, M., Kainulainen, J. & Mäkinen, T. (2018). Meaningful learning in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 71, 66–77. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.12.009>

- Kostiainen, E., & Pöysä-Tarhonen, J. (2019). Meaningful learning in teacher education, Characteristics of. Teoksessa M. A. Peters (toim.), *Encyclopedia of Teacher Education*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-13-1179-6_50-1
- Luokanopettajan kandidaattiohjelma 2017–2020. Opettajankoulutuslaitos. Jyväskylän yliopisto.
- Lyhty, J. (2020) Kuinka arvioida asetettuja tavoitteita: Alakoulun historian opetussuunnitelma ja opettajanoppaat. *Kasvatus & Aika*, 14(4), 21–38. <https://doi.org/10.33350/ka.91153>
- Mäkinen, T., Kostiainen, E. ja Klemola, U. (2022). “Significant in life: Core learning outcomes of a social and emotional course in physical education teacher education”. Teoksessa M. Talvio & K. Lonka (toim.) *International Approaches to Promoting Social and Emotional Learning in Schools: A Framework for Developing Teaching Strategy* (s. 167–189). London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003093053-13>
- Okukawa, H. (2008). If your learning experience is meaningful for you, how have you been constructing that meaning? A study of adult learners in Bangkok. *International Forum of Teaching and Studies*, 4(1), 46–61.
- Opetushallitus (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus.
- Opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelmat 2014–2017*. Opettajankoulutuslaitos. Jyväskylän yliopisto.
- Ouakrim-Soivio, N. & Kuusela, J. (2012). *Historian ja yhteiskuntaopin oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2011*. Koulutuksen seurantaraportit 2012:3. Opetushallitus.
- Puustinen, M., Paldanius, H., & Luukka, M.-R. (2020). Sisältötiedon toistamista vai aineiston analyysia?: Tiedonalakohtaiset tekstitaidot historian ylioppilaskokeen tehtävänannoissa ja pisteytysohjeissa. *Kasvatus & Aika*, 14(2), 9–34. <https://doi.org/10.33350/ka.84579>
- Rantala, J. & Khawaja, A. (2021) Muuttaako ainedidaktinen opintojakso opiskelijoiden käsityksiä aineen opettamisesta? Tutkimus tiedonalalähtöisen historianopetuksen omaksumisesta luokanopettajakoulutuksessa. Teoksessa R. Hildén, P. Portaankorva-Koivisto & T. Mäkipää (toim.) *Ainedidaktisia tutkimuksia: Aineenopetus ja aiheenopetus* (s. 126–142). Helsinki: Suomen ainedidaktinen tutkimusseura.
- Rantala, J. & Ouakrim-Soivio, N. (2018). Opettajien näkemyksiä historian opetussuunnitelmaperusteista. *Ainedidaktiikka*, 2(2), 2–20. <https://doi.org/10.23988/ad.74260>
- Rantala, J., Puustinen, M., Khawaja, A., Van den Berg, M. & Ouakrim-Soivio, N. (2020). *Näinkö historiaa opitaan?* Helsinki. Gaudeamus.
- Rantala, J., Thuneberg, H., & Salmi, H. (2019). Opettajaopiskelijat suomalaisten alkuperää selvittämässä: Tapaustutkimus tiedonalalähtöisestä eheyttämisestä opettajien peruskoulutuksessa. *Ainedidaktiikka*, 3(1), 63–81. <https://doi.org/10.23988/ad.77602>
- Rantala, J., & Van den Berg, M. (2013). Lukiolaisten historian tekstitaidot arvioitavana. *Kasvatus*, 44(4), 394–407.
- Rautiainen, M., Räikkönen, E., Veijola, A., & Mikkonen, S. (2020). Jotain sinne päin: lukion historian opetuksen arviointikulttuuri. *Kasvatus & Aika*, 14(2), 57–74. <https://doi.org/10.33350/ka.87411>
- Rautiainen, M. & Veijola, A. (2019). What’s the name of the game?: Historiallinen empatia ja pelillisuus historian opetuksessa. *Ainedidaktiikka*, 3(2), 69–86. <https://doi.org/10.23988/ad.79670>
- Rautiainen, M., & Veijola, A. (2020). Alakulttuurin tuho ja uuden synty eli kuinka historia synnytetään uudelleen. Teoksessa M. Tarnanen, & E. Kostiainen (toim.), *Ilmiöistä!: Ilmiölähtöinen lähestymistapa uudistamassa opettajuutta ja oppimista* (s. 181–196). Jyväskylän yliopisto, Opettajankoulutuslaitos.
- Rüsen, J. (2004) Historical consciousness: Narrative Structure, Moral Function, and Ontogenetic Development. Teoksessa P. Seixas (toim.) *Theorizing historical consciousness* (s. 63–85). University of Toronto Press.

- Rüsen, J. (2017). *Evidence and meaning: A theory of historical studies*. New York: Berghahn Books.
- Sears, A. (2014) Moving from the periphery to the core. Teoksessa A. J. Von Heyking, & R. W. Sandwell (toim.). *Becoming a history teacher: Sustaining practices in historical thinking and knowing* (s. 11–29). University of Toronto Press. <https://doi.org/10.3138/9781442619241-004>
- Seixas, P. (2017). A Model of Historical Thinking. *Educational Philosophy and Theory*, 49(6), 593–605. <https://doi.org/10.1080/00131857.2015.1101363>
- Suominen, Olli (2022): *Identifying history in servitude. A comparative study on the teaching of critical historical thinking in Finland, the Unites States, and China*. Turun yliopiston julkaisuja – Annales Universitatis Turkuensis Sarja. B osa - tom. 535.
- Tallavaara, R. & Rautiainen, M (2020). What is important in history teaching? Student class teachers' conceptions. *History Education Research Journal*. Vol. 17(2): 229–242. <https://doi.org/10.14324/HERJ.17.2.07>
- Tarnanen, M., Kostiainen, E. (2020). Ilmiölähtöinen oppiminen. Teoksessa M. Tarnanen, & E. Kostiainen (toim.), *Ilmiömäistä!: Ilmiölähtöinen lähestymistapa uudistamassa opettajuutta ja oppimista* (s. 7–19). Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos.
- Vaismoradi, M., Jones, J., Turunen, H. & Snelgrove, S. (2016). Theme development in qualitative content analysis and thematic analysis. *Journal of Nursing Education and Practice*, 6(5). <https://doi.org/10.5430/jnep.v6n5p100>
- Van den Berg, M. (2007). *Yksi historia monimutkaistuvassa maailmassa: Historian olemus ja historian suuret kertomukset luokanopettajaopiskelijoiden historiatietoisuudessa*. Helsinki: Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskus.
- Van den Berg, M. (2010). *Nuorten näkemyksiä Suomen yhteiskunnallisesta kehityksestä*. Helsinki: Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskus.
- VanSledright, B. A. (2011). *The challenge of rethinking history education: On practices, theories, and policy*. New York: Routledge.
- Veijola, A. (2016). Historiatietoisuus, historiallinen ajattelu ja historian tekstitaidot: Uuden opetussuunnitelman moninaiset lähtökohdat. *Kasvatus & Aika*, 10(2), 6–18.
- Veijola, A. & Rautiainen, M. (2019). Ei mitään uutta auringon alla: historian opetuksen muutos ja jatkuvuus. *Koulu ja menneisyys*, 57, 1–31.
- Vesterinen, I. (2022). *Orders of history: An ethnographic study on history education and the enacted curriculum*. University of Jyväskylä.
- Voet, M. & De Wever, B. (2017). Preparing pre-service history teachers for organizing inquiry-based learning: The effects of an introductory training program. *Teaching and Teacher Education*, 63, 206–217. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.12.019>
- Wineburg, S. (1991). On the Reading of Historical Texts: Notes on the Breach between School and Academy. *American Educational Research Journal*, 28(3). 495–519. <https://doi.org/10.3102/00028312028003495>