



# Kolmannen asteen käsitteillä kohti merkityksellistä historiaa: aineksia yläkoulun historian opetussuunnitelmaan

*Jan Löfström*

*Opettajankoulutuslaitos, Turun yliopisto*



Artikkelissa pohditaan yläkoulun historian opetussuunnitelman kehittämistä siten, että opetuksen tavoitteissa ja sisällöissä on enemmän tilaa oppilaan omien historiaan liittyvien merkityksenantojen käsittelyyn. Aihetta lähestytään artikkelissa käyttämällä teoreettista jaottelua historian ensimmäisen, toisen ja kolmannen asteen käsitteisiin. Kolmannen asteen käsitteet ovat historian sosiokulttuurisiin merkityksiin, muun muassa moraalikysymyksiin ja identiteettiin liittyviä käsitteitä ja ihmisten omaa historiasuhdetta jäsentäviä käsitteitä kuten historiankäytön, historiakulttuurin ja historiatietoisuuden käsitteet. Artikkelissa tarkastellaan myös, millaisena oppilaan henkilökohtaisten merkityksenantojen tila näyttäytyy yläkoulun historian opetussuunnitelmassa sekä mitä yläkoululaiset näkevät yleisesti tärkeäksi ja toisaalta henkilökohtaisesti kiinnostavaksi sisällöksi historianopetuksessa. Artikkelissa pohditaan, miksi opetussuunnitelmatasolla olisi hyvä nykyistä enemmän kutsua oppilas pohtimaan opiskeltavan historian merkityksiä itselleen.

*Avainsanat: historianopetus, perusopetus, opetussuunnitelma*

Lähetetty: 17.12.2024

Hyväksytty: 19.12.2025

Vastuukirjoittaja: [jan.lofstrom@utu.fi](mailto:jan.lofstrom@utu.fi)

DOI: 10.23988/5j4gg839

## Kolmannen asteen käsitteet: hyödyllinen teoreettinen konstruktio?

Historianopetusta koskevassa tutkimuksessa esiintyy usein käsitepari ensimmäisen ja toisen asteen käsitteet (*first-order concepts*, *second-order concepts*). Tällä jaottelulla on pyritty jäsentämään sitä, että historianopetuksessa tarkastellaan osin historian materiaalista sisältöä, osin historiallisen tiedon luonnetta. Jaottelun esitti Peter Lee (1983) usein siteeratussa pioneeriartikkelissaan. Siinä historian materiaalista sisältöä koskevat ensimmäisen asteen käsitteet ovat historian periodien, toimijoiden ja olosuhteiden kuvaamisessa käytettyjä käsitteitä. Niillä vastataan kysymyksiin, mitä, kuka, missä ja milloin, kuten historian didaktiikan tutkija Fredrik Alvén (2021) on tiivistänyt. Esimerkkeiksi käyvät käsitteet kuten keskiaika, orjuus ja imperialismi. Historiallisen tiedon luonnetta koskevissa toisen asteen käsitteissä ollaan puolestaan historiallisen tiedon muodostuksen metodien ja epistemologian äärellä. Niillä vastataan kysymyksiin, miten tietoa historiasta rakennetaan ja miten sen pätevyyttä arvioidaan, siis miten suoritetaan analyysin, tulkinnan ja arvioinnin proseduureja historian tiedon muodostuksessa (Sandahl, 2015). Esimerkkeinä ovat käsitteet kuten lähde, tulkinta, kertomus ja historiallinen empatia. (Carretero & Lee, 2014.) Eräät tutkijat ovat ensimmäisen ja toisen asteen käsitteen sijaan tehneet jaottelun historian substanssikäsitteisiin ja metahistoriallisiin käsitteisiin (van Drie & van Bortel, 2008).

Toisen asteen käsitteet on voitu tulkita hyvin laveaksi alueeksi. Esimerkiksi Johan Sandahl (2015) on yhteiskunnallisten aineiden opetusta käsitellessään luenut niihin ”evaluoinnin”, joka tarkoittaa hänen konseptiossaan ymmärrystä yhteiskunnallisten kysymysten ideologisuudesta ja myös oman ajattelun ideologisista sitoumuksista tai ”preferensseistä”. Toisen asteen käsitteiden muodostuessa kovin laveaksi alueeksi käsitteen hedelmällisyys ja terävyys alkavat kuitenkin kärsiä. Tutkijat ovat myös nimenneet käsitteitä vaihtelevasti ensimmäisen ja toisen asteen käsitteiksi, joten jako ei ole suinkaan yksiselitteinen (Kainulainen, Puurtinen & Chinn, 2019).

Viime vuosina on ehdotettu, että ensimmäisen ja toisen asteen käsitteiden ohella voitaisiin ajatella olevan kolmannen asteen käsitteitä (*third-order concepts*). Tutkijat ovat hahmotelleet kategorialle toisistaan jonkin verran poikkeavista lähtökohdista, mutta yhteistä kaikille on se, että kolmannen asteen käsitteet koskevat opiskeltavan aiheen kulttuurisia, sosiaalisia ja psykologisia merkityksiä opiskelijalle (Christensen, 2013; Jarhall, 2020; Edling, Löfström, Sharp & Ammert, 2021; Alvén, 2021; Löfström, 2023a.) Fredrik Alvénin (2021) kiteytystä lainaten: ne jäsentävät prosessia, jossa kohtaamme menneisyyden ja esitämme siihen liittyen meille tärkeitä kysymyksiä, kuten keitä me olemme, mikä on meille tärkeää ja mihin olemme menossa. Eri tutkijat ovat esittäneet, tosin vain ehdotuksenomaisesti, mitä kolmannen asteen käsitteet voisivat olla. Jessica Jarhall on maininnut kolmannen asteen käsitteet pohtiessaan historian opiskelun eksistentiaalista ulottuvuutta eli miten historian opiskelu tukee oppilaan omaa suhdetta maailmaan Jarhallin ehdotuksessa merkityksiä antavat eli kolmannen asteen tason käsitteet liittyvät erityisesti moraalisiin ja identi-

teettiin, ja niitä olisivat esimerkiksi historiatietoisuus, identiteetti, etiikka, syyllisyys ja sovinto (Jarhall, 2020, s. 396).

Myös historian tutkija Klas-Göran Karlsson on ottanut ihmisten historiasuhteen eksistentiaalisen ja moraalisen ulottuvuuden lähtökohdaksi sille, että ensimmäisen ja toisten asteen käsitteiden ohella olisi syytä erottaa kolmas käsitteiden kategoria luotaamaan ihmisten koettua suhdetta historiaan. Karlsson esitti ajatuksensa erään konferenssin yhteydessä paneelikeskustelussa seuraavasti: “[...] olisi aika ryhtyä työskentelemään todella kiinnostavien kolmannen asteen käsitteiden kanssa, siis niiden joilla työestetään kärsimystä, uhriutta, vastuuta, syyllisyyttä, surua ja menetystä – käsitteitä, jotka ovat joka hetki läsnä historiallisen ja historiandidaktisen ajattelun prosesseissa [...]” (lainattu Ludvigsson, 2015, s. 23). Silvia Edling kollegoineen on puolestaan kirjoittanut kolmannen asteen käsitteistä analysoidessaan, miten historian opettamisen ja oppimisen tutkimuksissa on kiinnitetty huomio historia- ja moraalitietoisuuden välisiin suhteisiin (Edling ym., 2021, s. 278–288). Heidän mukaansa kolmannen asteen käsitteitä tarvitaan jäsentämään, mitä oppilas pitää merkityksellisenä historian kohtaamisissa oman elämänsä kannalta ja millä tavoilla hän sitä ilmaisee. Myös Fredrik Alvé (2021) asettaa historiaa koskevat merkityksenannot kolmannen asteen käsitteiden sisällön keskiöön. Hän katsoo, että vasta tällaisiin käsitteisiin paneutumalla historianopetuksessa voidaan päästä varsinaisesti merkitykselliseen tietoon (*powerful knowledge*) siinä mielessä, että oppilaalle rakentuu ymmärrys, miten historiaa käytetään ja miten hän itse sitä käyttää minänsä rakentumisen tukena. Merkityksellisen tiedon teoreettiset tarkastelut keskittyvät usein tiedonalan epistemologian opettamisen kysymyksiin, mutta jos historian oppiaineen tahdotaan olevan mielekästä oppilaalle, tiedonalan epistemologian käsittelyn rinnalle tarvitaan historian käytön sekä historialle annettujen merkitysten käsittelyä (Nordgren, 2021; Popa, 2022; myös Khawaja & Puustinen, 2022). Alvé (2021) toteaa, että on kylläkin vaikeaa valita kolmannen asteen käsitteitä, mutta hän ehdottaa, että ainakin historiatietoisuus, historiakulttuuri ja historiankäyttö olisi tärkeää sisällyttää niihin (Alvé, 2021). Nämä käsitteet fokusoivat ihmisten toimintaan kohtaamisessaan historian kanssa, ja niihin liittyy keskeisenä kysymys, mitä merkityksiä historialle annetaan.

Ensimmäisen ja toisen asteen käsitteiden ryhmittelyssä on kuten sanottu eroja tutkijoiden kesken (Kainulainen ym., 2019). Kolmannen asteen käsitteistäkään tuskin voi laatia listaa, josta vallitsisi yksimielisyys. Vaikka edellä on mainittu joitain ehdokkaita kolmannen asteen käsitteiksi, tässä ei ole olennaista jonkin käsiteluetellon tarkka sisältö vaan että kolmannen asteen käsite teoreettisena konstruktiona on tarjolla auttamassa fokusoimaan historian opettamisen ja oppimisen kysymyksiä oppilaiden historialle antamiin henkilökohtaisiin sosiokulttuurisiin ja psykologisiin merkityksiin.

## **Oppilaan omien merkityksenantojen tila historian opetussuunnitelmassa: onko sellaista?**

Koulun historianopetuksella on eri maissa erilaisia tavoitteita. Niitä ovat historiaa koskevan tiedon jakaminen, historiallisen päättelyn ja selittämi-

sen opettaminen, historiatietoisuuden syventäminen, kulttuuri-identiteetin tukeminen ja eettisen arviointikyvyn rikastaminen. Tavoitteissa nähdään sekä kansalaiskasvatusta että yksilön persoonallisuuden kehityksen tukemista. (Barton & Levstik, 2004; & Morton, 2013; Rantala & Aho-nen, 2014.) Historianopetuksen olemassaolon perustelussa on kyse historialle annetuista yhteiskunnallisista ja henkilökohtaisista merkityksistä, ja näiden kahden ero ei ole aina selkeä. Muun muassa Stephane Léves-que (2005) on pohtinut historiallista merkittävyyttä (*significance*) histo-rianopetuksen suuntaviittana, mutta voidaan kysyä, tarkoittaako merkit-tävyys siinä sekä yhteiskunnallisesti että henkilökohtaisesti merkittävänä pidettävää historiaa. Sabrina Moisan kollegoineen on puolestaan laatinut mallin, joka jäsentää yleisen ja henkilökohtaisen eroa historianopetuksen tavoitteissa näin: mallin yksi akseli ulottuu sosialisatiosta yhteiskunnal-liseen muutokseen ja toinen ajattelun intellektuaalisten taitojen kehityk-sestä persoonallisuuden kasvuun (Moisan, Zanazanian & Maltais-Landry, 2020). Siinä missä intellektuaalisten taitojen kehitys tässä mallissa liittyy yleisesti merkittävän historian opiskeluun ja oppimiseen, persoonallisuu-den kasvu rakentuu historialle annettujen henkilökohtaisten merkitysten kautta. Historian merkitystä ihmisten itseymmärryksen ja käytännön elä-mään orientoitumisen voimavarana on viime aikoina käsitelty myös sekä teoreettisesti psykologispainotteisesta perspektiivistä (Ammerer, 2024) että teoreettis-praktisesti ihmisten yhteiskunnallis-poliittisen toiminnan analyysin kautta (Zanazanian, 2025).

Eroa yleisesti ja henkilökohtaisesti merkittävän historian välillä voi olla vaikea käytännössä tehdä, mutta on syytä silti yrittää analysoida, minkälai-nen tila historian opetuksessa on oppilaille työstää suhdettaan historiaan ja antaa sille merkityksiä vaikkapa identiteetin ja arvojen rakentamisessa. Ei ole selviö, että tila on kovin suuri. Yllä mainitussa tutkimuksessa Moisanin kollegoineen (2020) tutkimista opettajista kukaan ei katsonut, että oppi-laan persoonallisuuden kehitys olisi keskeinen historianopetuksen tehtävä. Suomessa historian opettajien mukaan lukiolaisten aineistopohjaisissa es-seissä ”omaa pohdintaa – omien mielipiteiden ja ajattelun esittämistä – ei ole totuttu tekemään”, vaan valmiiden tulkintojen kokoaminen, näkökul-mien vertaileminen ja perustelujen rakentaminen näyttäytyvät tiedonalan tapana esittää omaa pohdintaa (Sulkunen, Luukka, Paldanius & Saario, 2022, s. 55). Vaikuttaa siltä, että historianopetuksen tehtäväksi mielletään usein—ehkä niin opettajan kuin oppilaan taholla— abstraktin yhteiskun-nallisten ilmiöiden tarkastelija-kansalaisen kasvattaminen, jolloin oppi-laan persoonallisuuden kehitys jää teemana sivummalle.

Nathalie Popa (2022) on historianopetuksen merkityksenantoja koske-vassa meta-analyysissään arvioinut, että jos historian tahdotaan näyttäyty-vän oppilaille merkityksellisenä, opetuksessa olisi paneuduttava kolmeen teemaan: tässä hetkessä läsnäolevan menneisyyden käsittely, oman itsen historiallisuuden hahmottaminen ja historiallisten aineistojen tutkiminen tieteen ja arki-ajattelun keinoin. On huomion arvoista, että hän ei ole me-ta-analyysissään nostanut esille tulevaisuuteen orientoitumista omana tee-manahan. Jos näille teemoille on niukasti tilaa opetuksessa, oppilaan histo-riasuhde ja historiatietoisuus eivät pääse syvenemään. Tätä taustaa vasten on kiinnostavaa tutkia, millainen on oppilaan merkityksenantojen tila

vaikkapa nykyisessä yläkoulun historian opetussuunnitelmassa Suomessa. Toisin kysyen: onko historian opetussuunnitelmassa paikkoja kolmannen asteen käsitteille?

Tässä tarkastelun kohteena on Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 vuosiluokkien 7–9 historianopetuksen osalta ja päättöarvioinnin kriteerit 2020 historian osalta (POPS 2014, s. 415–418; Päättöarvioinnin kriteerit 2020, s. 245–252). Analyysin kohteena ovat viittaukset oppilaaseen historiaa koskevien merkityksenantojen tekijänä. Historia voi tässä olla oppiaine, tiedonala ja itse menneisyys. Viittaus voi liittyä esimerkiksi oman identiteetin rakentamiseen suhteessa historiaan, historian käyttöön, kiinnostukseen ja mieltymykseen historiaan ja persoonallisuuden kehitykseen historiasuhteen kautta. Merkityksellisiä seikkoja tekstissä ovat tällöin oppilaan toimijuus eli missä määrin hän näyttäytyy aktiivisena tilanteensa ja kokemustensa tulkitsejana ja persoonallisuutensa rakentajana. Oppilas on osa yhteiskuntaa, joten hänen toimijuuttaan edellä sanotussa mielessä voi olla vaikeaa erottaa siitä, miten häntä käsitellään opetussuunnitelmassa kansalaisena, joka oppii yhteiskunnallisen toimijan roolissa tulkitsemaan ympäröivää yhteiskuntaa muista kuin tavallaan sisäsyntyisistä motiiveistaan käsin.

Nykyisessä perusopetuksen opetussuunnitelmassa vuosiluokkien 7–9 historianopetusta koskevassa osassa mainitaan ekspliisiittisesti oppilaan omat merkityksenannot oppiaineen tehtävää ja opetuksen tavoitteita kuvattaessa seuraavissa yhteyksissä: Tekstissä todetaan, että historian opintojen tarkoitus on tukea oppilaan identiteetin rakentumista sekä edistää hänen kasvuaan aktiiviseksi ja erilaisuutta ymmärtäväksi yhteiskunnan jäseneksi (POPS 2014, s. 415). Tekstissä mainitaan myös tavoitteeksi vaikuttaa oppilaan omiin kiinnostuksen kohteisiin: opetuksen tavoitteita ovat ”vahvistaa oppilaan kiinnostusta historiasta tiedonalana ja identiteettiä rakentavana oppiaineena” (POPS 2014, s. 415).

Historian päättöarvioinnin kriteereissä on myös viittauksia yllä mainittuihin opetuksen tavoitteisiin. Oppilaan historiakiinnostuksen vahvistamisesta identiteettityön tukena kriteereissä tosin lausutaan, että tavoitetta ei käytetä arvosanan muodostumisen periaatteena vaan oppilasta ohjataan ”pohtimaan kokemuksiaan osana itsearviointia” (POPS 2014, s. 417). Tämä on järkevää sikäli, että kiinnostusta lienee vaikeaa arvioida ja se on tavallaan oppilaan yksityisyyden piirissä; toisaalta tämän rajauksen myötä oppilaan osaaminen historian identiteettimerkitysten työstäjänä jää pedagogisen palautteen ja arvioinnin marginaalialueeksi, kun opetussuunnitelmassa ei tavoitteen saavuttamista liioin muualla operationalisoida. Alvénin (2021) ja Popan (2022) mainitsemat historian käyttö ja historiatietoisuus ovat historian opetussuunnitelmassa läsnä, mutta ne näyttäytyvät historian yhteiskunnallisiin eikä niinkään oppilaan henkilökohtaisiin historian merkityksiin liittyvinä asioina. Opetuksen tehtäväksi kyllä todetaan muun muassa kehittää oppilaiden historiatietoisuutta (POPS 2014, s. 415), mutta se näyttäytyy tavoitteissa vain kahdessa kohtaa, joissa niissäkin oppilaan henkilökohtaisten intressien, oman historiallisuuden pohdinnan ja vastaavien merkityksenantojen ulottuvuus on vähän jos yhtään läsnä: tavoitteissa nimittäin on ohjata oppilasta analysoimaan historiallista muutosta ja

jatkuvuutta sekä ohjata oppilasta arvioimaan tulevaisuuden vaihtoehtoja historiatietämyksensä pohjalta (POPS 2014, s. 415–416). Päättöarvioinnin kriteereissä tavoite, että oppilas osaa hahmottaa vaihtoehtoisia tulevaisuuksia historian avulla, on taitojen tasolla operationalisoitu siten, että oppilas osaa kuvailla menneisyyden tulkinnoilla tapahtuvaa tulevaisuuden valintojen perustelemista (POPS 2014, s. 418). Se on muun muassa Alvénin (2021) pohtimaa historiankäyttöä, mutta sanoitettuna siten, että tulevaisuuden valintojen perustelu näyttäytyy lähinnä julkisen historiankäytön analyysin taitona. Siihen ei sisälly viitettä, että historiankäyttö tulevaisuuden mahdollisuuksien punnitsemisen tukena voisi olla juuri nuorelle oman historiasuhteen ja tulevaisuusorientaation rakentumisen kannalta merkityksellistä.

Mahdollisuus oppilaan omiin merkityksenantoihin suhteessa opiskeltaan historiaan tulee esiin opetussuunnitelmassa, kun opetuksen sisällöstä todetaan: ”Keskeisissä sisältöalueissa kiinnitetään huomio oman perheen, paikkakunnan ja lähialueen historiaan soveltuvissa kohdissa” (POPS 2014, p. 416). Sisältöalueita on kuusi, eikä niissä näy viittauksia sisältöjen ja oppilaan henkilökohtaisten merkityksenantojen kytkentöihin, paitsi tässä oman perheen ja paikkakunnan historiaa koskevassa toteamuksessa. Alvénin (2021) mainitsema historiatietoisuus ja Popan (2022) mainitsema tämän päivän ja oman itsen historiallisten juurien tiedostaminen ovat opetuksen sisältöalueissa esillä vain toteamuksessa, että ”tämän päivän juuria” tarkastellaan hyvinvointiyhteiskunnan rakentamista käsiteltäessä. Kuten edellä nähtiin, eräät tutkijat ovat esittäneet, että kolmannen asteen käsitteisiin voisi sisältyä myös historialle annettuja moraalisia merkityksiä kuvaavia käsitteitä. Tätä ehdotusta ajatellen on huomion arvoista, että yläkoulun opetussuunnitelman historian osuudessa on niukasti viittauksia historian oppiaineen moraalisiin ulottuvuuksiin esimerkiksi siinä mielessä, että oppilas refleктоisi moraalijatteluaan historiallisten aiheiden kohtaamisen äärellä. Oppiaineen tehtäviin kuuluu kannustaa oppilasta omaksumaan vastuullisen kansalaisuuden periaatteet ja edistää hänen kasvuaan erilaisuutta ymmärtäviksi yhteiskunnan jäseniksi; lisäksi opetuksen tehtäväksi mainitaan auttaa oppilaita tunnistamaan yhteiskunnassa olevia arvoja ja arvojännitteitä ja näissä tapahtuneita muutoksia eri aikoina (POPS 2014, s. 415). Näiden päämäärien saavuttamisen merkitys oppilaalle itselleen ei ole kuitenkaan tekstissä näkyvissä.

Kokoavasti sanoen perusopetuksen yläkoulun historian opetussuunnitelmassa on vähän viittauksia siihen, että oppilas on myös omia merkityksiä historialle antava toimija. Näitä viittauksia sisältyy oppiaineen tehtävän, opetuksen tavoitteiden ja arviointikriteerien kuvauksiin. Opetuksen sisältöjä koskeva maininta oman perheen ja lähiympäristön historian huomioimisesta voidaan myös tulkita sellaiseksi. Ehkä selvimmin oppilaan omiin merkityksenantoihin tekstissä liittyy maininta oppilaan kiinnostuksesta historiaan identiteettiä rakentavana oppiaineena. Lisäksi opetuksen tavoitteissa on viittauksia historiatietoisuuteen ja historian käyttöön, jotka Fredrik Alvéni (2021) näkee historialle annettujen merkitysten ymmärtämisessä keskeisiksi käsitteiksi. Tosin opetussuunnitelmassa käsite historiatietoisuus näyttää koskevan yhteiskunnallisten ilmiöiden historiallisuuden ymmärtämistä eikä oppilaan oman historiasuhteen ja persoonallisuuden

kasvua.

Nämä huomiot koskevat historian osaa perusopetuksen opetussuunnitelmassa. Opetussuunnitelman yleisessä osassa käsitellään perusopetusta nuoren persoonallisuuden ja erilaisten yhteiskunnallisten valmiuksien rakentumisen tukena, ja siinä asetetut tavoitteet voivat toki olla välillisesti historiankin opetuksen tavoitteiden kannalta relevantteja. Niitä ei kuitenkaan käsitellä tässä artikkelissa.

## **Oppilaiden merkityksenantoja historialle: empiirisiä havaintoja**

Nuorten omia ajatuksia historian tiedonalasta ja oppiaineesta on tutkittu eri yhteyksissä. Vuonna 1995 Suomi osallistui euroopalaiseen Nuoret ja historia -kyselyyn, jossa 9.-luokkalaisilta nuorilta kysyttiin, mitä historia heille merkitsee. Eri vaihtoehdoista eniten kannatusta saivat, että historia on opettavaisia esimerkkejä oikeasta ja väärästä ja että historia antaa taustaa ja selityksiä nykyhetken oloille ja ongelmille. Verraten vahvaa kannatusta sai myös ajatus, että historia tarjoaa tilaisuuksia oppia toisten onnistumisista ja virheistä. (Angvik & Borries, 1997.) Eräässä vuonna 2003 tehdyssä laajassa kyselytutkimuksessa edellä mainitut vaihtoehdot saivat niin ikään vankan kannatuksen 9.-luokkalaisilta (Hakkari, 2005). Kiinnostus historian moraalisiin ulottuvuuksiin on ollut suuri myös eräissä muissa nuorten historiasuhdetta koskevissa tutkimuksissa: vuonna 2018 tehdyssä kyselyssä (N=150) 9.-luokkalaisten enemmistö (63 %) katsoi, että moraalikysymyksiä pitäisi käsitellä koulun historian oppitunneilla (Löfström, Ammert, Edling & Sharp, 2020; Ammert, Edling, Löfström & Sharp, 2020). Myös lukiolaiset ovat haastatteluissa pitäneet moraalikysymyksiä hyvin innostavana historianopetuksen aiheena (Löfström, 2014).

On kuitenkin huomionarvoista, että vaikka nuoret ovat liittäneet historian tarkasteluun verraten vahvasti moraalista sisältöä, heidän on ollut vaikea nähdä historiaa tukena oman tulevaisuutensa suunnittelulle ja oman elämänsä hallinnalle (Angvik & Borries, 1997; Hakkari, 2005). Vaikka he ovat kannattaneet vahvasti myös väitettä, että historia selittää, miten menneisyys on vaikuttanut nykyisyyteen, heidän on ollut vaikea ehdottaa, miten tuollaiset syy–seuraus-suhteet näyttäytyvät heidän elämässään (Hakkari, 2005). Mahdollisesti koulun historianopetus synnyttää niin vahvoja odotuksia ja mielikuvia ”merkittävästä historiasta”, että oppilaiden omassa elämässä harrastama historiakulttuuri jää koulussa käsiteltävän historiakulttuurin jalkoihin, kuten ruotsalainen tutkija Karin Sandberg (2018, s. 131–135) on esittänyt. Historian moraalisiin merkityksiin liittyen eräs huomion arvoinen seikka on myös, että nuoret ovat suhteellisen helposti osanneet antaa erilaisia selityksiä historiallisten hyvitysten yleistymiselle. Historiallisilla hyvityksillä tarkoitetaan muun muassa valtiollisia anteeksipyyntöjä jollekin ihmisryhmälle tarkoituksena hyvittää symbolisesti ryhmälle historiassa tehty vääryys. Nuorten tulkinta on, että hyvityksillä pyritään kohentamaan poliitikkojen ja valtioiden omaa mainetta tai kasvattamaan ihmisiä moraalisesti. Nämä historian käytön tavat vaikuttavat olevan nuorille helposti ymmärrettäviä. Vaikeampaa sen sijaan on ollut

tavoittaa ajatusta, että historialliset hyvitykset ja niiden vaatimukset voivat kummuta sukupolvet ylittävistä surun, syyllisyyden ja häpeän kokemuksista (Löfström, 2021). Tämä näyttää viittaavan siihen, että nuorten on vaikea nähdä historia omien kokemusten työstämisessä merkitykselliseksi resurssiksi.

Nuorilta on kysytty eri maissa tehdyissä tutkimuksissa käsityksiä historiasta koulun oppiaineena ja tiedonalana. Avainsanoja ovat olleet historian tarkoitus (Nuttall, 2021), historian tärkeys (Tallavaara & Rautiainen, 2020), historian hyödyllisyys ja kiinnostavuus (Ouakrim-Soivio & Kuusela, 2012; Ouakrim-Soivio, Kauppinen & Rantala, 2020), historian tavoite (Rautiainen, Räikkönen & Veijola, 2019), historian merkittävyys (Bergman, 2020), historian merkityksellisyys (Berg, 2019) sekä historian nautittavuus (Harris & Reynolds, 2014). Näissä tutkimuksissa on kuitenkin jäänyt joskus epäselväksi, arvioivatko nuoret tuolloin, mikä historiasa on yleisesti tärkeää vai henkilökohtaisesti merkitykselliseksi koettua (Löfström, 2023b). Asiaan pyrittiin saamaan valaistusta lomakekyselyllä, joka tehtiin marraskuussa 2021 ja maaliskoukokuussa 2023 kuudessa yläkoulussa Etelä-, Länsi- ja Pohjois-Suomessa. Lomake sisälsi kaksi kysymystä ja niissä kummassakin joukon alakohtia, joihin vastattiin viisiportaisella asteikolla. Vastaukset analysoitiin antamalla niille numeerinen arvo ja sen avulla laskemalla eräitä tilastollisia suureita. Lomakkeen Likert-asteikko katsottiin voitavan tulkita tässä intervalliasteikkona (ks. Tähinen, Laakkonen & Broberg, 2020, s. 32–33). Vastauksia saatiin 221:ltä 8. luokan oppilaalta. Lomakkeessa lueteltiin kolmetoista historian oppituntien aktiviteettiä, ja oppilaiden tuli asteikkoon rastimalla ilmaista, kuinka tärkeänä yleisesti ja kuinka kiinnostavana itselleen he kutakin niistä pitivät. Kyseiset historian oppituntien aktiviteetit olivat seuraavat:

- 1) *Käsitellään oman sukuni vaiheille tärkeitä historiallisia aiheita.*
- 2) *Käsitellään oman maani vaiheille tärkeitä historiallisia aiheita.*
- 3) *Pohditaan, mitkä ovat olleet hyviä ja pahoja tekoja historiassa.*
- 4) *Pohditaan, auttaako hyvä historian osaaminen ehkäisemään väkiryöksiä maailmassa.*
- 5) *Käsitellään sitä, miten historia näkyy peleissä ja elokuvissa.*
- 6) *Pohditaan sitä, miten poliitikot vetoavat historiaan puheissaan.*
- 7) *Saadaan tietoja tavallisten ihmisten elämästä ja arjen historiasta.*
- 8) *Opitaan tuntemaan eri kulttuureita ja ymmärtämään niiden perinteitä.*
- 9) *Opitaan tietoja historian merkkitapahtumista ja -henkilöistä.*
- 10) *Käsitellään nykyhetken olojen historiallisia taustoja ja syitä.*
- 11) *Pohditaan historian avulla, mitä asioita tulevaisuudessa voi tapah-*

*tua.*

12) *Käsitellään historian tapahtumiin liittyviä kysymyksiä tutkimalla lähteitä.*

13) *Käsitellään sitä, millaisin eri tavoin menneisyydestä voidaan saada tietoa.*

Eräitä aktiviteeteista on sisällytetty aiempiin kyselytutkimuksiin, joissa on ollut aiheena nuorten historiasuhde. Esimerkiksi Youth and History -tutkimuksessa nuorilta on kysytty, mitä historian oppitunnilla heidän koulussaan yleensä tehdään ja mitä historia heille merkitsee (Ahonen, 1998; Angvik & Borries, 1997), ja nuorten historialle antamia moraalisia merkityksiä ovat käsitelleet muun muassa Löfström kollegoineen (Löfström ym., 2020). Oheisessa taulukossa (Taulukko 1) esitetään lomakekyselyn vastausten tilastollisen analyysin päätulokset. Aktiviteetit ovat samassa järjestyksessä 1–13 kuin edellä.

*Taulukko 1: Kyselyyn osallistuneiden (N = 221) Likert-asteikolla 1–5 antamien vastausten lasketut keskiarvot, vastausten pistemäärien hajonta (SD), kuinka tärkeää ja kuinka kiinnostavaa -vastausten pistemäärien Pearsonin korrelaatiokertoimella laskettu korrelaatio (r), tilastollisen merkitsevyyden osoittava kaksisuuntaisen parittaisen t-testin avulla laskettu p-arvo sekä tuloksen vaikutuskoko (Cohenin d).<sup>1</sup>*

| Aktiviteetti            | Kuinka tärkeää kaikille olisi historian-tunnilla... | SD  | Kuinka kiinnostava itsellesi olisi historian-tunnilla... | SD  | r    | Kaksisuuntaisen parittaisen t-testin avulla laskettu p-arvo | Vaiikutuskoko (Cohenin d) |
|-------------------------|-----------------------------------------------------|-----|----------------------------------------------------------|-----|------|-------------------------------------------------------------|---------------------------|
| 1 oma suku              | 2,9                                                 | 1,4 | 3,5                                                      | 1,3 | 0,45 | 0,00                                                        | 0,43                      |
| 2 oma maa               | 4,0                                                 | 1,1 | 3,7                                                      | 1,2 | 0,51 | 0,00                                                        | 0,24                      |
| 3 hyvä ja paha          | 4,0                                                 | 1,1 | 3,7                                                      | 1,2 | 0,41 | 0,01                                                        | 0,22                      |
| 4 vääryyden ehkäisy     | 3,6                                                 | 1,3 | 3,4                                                      | 1,2 | 0,43 | 0,06                                                        | 0,14                      |
| 5 pelit ja elokuvat     | 3,3                                                 | 1,3 | 3,4                                                      | 1,3 | 0,48 | 0,27                                                        | 0,09                      |
| 6 poliitikkojen puhe    | 3,1                                                 | 1,2 | 2,9                                                      | 1,3 | 0,50 | 0,05                                                        | 0,15                      |
| 7 arjen historia        | 3,6                                                 | 1,1 | 3,5                                                      | 1,1 | 0,49 | 0,11                                                        | 0,09                      |
| 8 tieto kulttuureista   | 4,0                                                 | 1,0 | 3,8                                                      | 1,2 | 0,60 | 0,02                                                        | 0,15                      |
| 9 merkkihenkilöt        | 4,0                                                 | 1,1 | 3,8                                                      | 1,2 | 0,48 | 0,00                                                        | 0,20                      |
| 10 nykyhetken tausta    | 3,8                                                 | 1,2 | 3,7                                                      | 1,0 | 0,40 | 0,12                                                        | 0,09                      |
| 11 mitä tulevaisuus on  | 3,6                                                 | 1,2 | 3,5                                                      | 1,1 | 0,44 | 0,34                                                        | 0,06                      |
| 12 lähteiden tutkimus   | 3,3                                                 | 1,1 | 3,1                                                      | 1,2 | 0,50 | 0,00                                                        | 0,19                      |
| 13 historian tietolähde | 3,5                                                 | 1,0 | 3,3                                                      | 1,1 | 0,42 | 0,02                                                        | 0,18                      |

<sup>1</sup> Kiitän Arto Anttilaa tilastollisessa analyysissä avustamisesta.

Kysyttäessä kuinka tärkeitä kaikille nämä aktiviteetit ovat opetuksen sisältönä, vähiten kannatusta saivat oman suvun vaiheille tärkeiden aiheiden käsittely (2,9), pohdinta miten poliitikot vetoavat historiaan (3,1) ja sen käsittely miten historia näkyy peleissä ja elokuvissa (3,3). Eniten kannatusta saivat oman maan vaiheille tärkeiden aiheiden käsitteleminen, eri kulttuureista oppiminen, historian hyvien ja pahojen tekojen pohdinta ja historian merkkitapahtumista ja -henkilöistä oppiminen (4,0). Kysyttäessä kuinka kiinnostavia itselle eri aktiviteetit olisivat, vähiten kannatusta saivat pohdinta poliitikkojen vetoamisesta historiaan (2,9) ja historiaan liittyvien kysymysten käsittely lähteiden avulla (3,1). Eniten kannatusta saivat eri kulttuureista oppiminen (3,8), historian merkittävistä tapahtumista ja -henkilöistä oppiminen (3,8), historian hyvien ja pahojen tekojen pohdinta (3,7), oman maan vaiheille tärkeiden aiheiden käsittely (3,7) ja nykyhetken historiallisten taustojen käsittely (3,7). Tärkeimmiksi ja kiinnostavimmiksi nähdyt aktiviteetit olivat siis lähes samoja. Myös yleisesti aktiviteettien tärkeys ja henkilökohtainen kiinnostavuus koettiin melko samansuuntaisesti: tärkeyttä ja kiinnostavuutta ilmaisevien lukuarvojen korrelaatiot ovat 0,40–0,60 eli kohtalaiset tai vahvat. Aktiviteeteissä 1, 2, 3, 9 ja 12 ero tärkeyttä ja henkilökohtaista kiinnostavuutta ilmaisevien numeroarvojen keskiarvon välillä on tilastollisesti merkitsevä ja myös vaikutuskoko on analyysin korkeinta tasoa—aktiviteetissä 1 tosin silti vain keskitasoa ja muissa heikkoa tasoa (ks. Tähtinen ym., 2020, s. 49).

## **Historian opetussuunnitelma ja oppilaiden näkemykset: miten ne kohtaavat ja mitä siitä seuraa opetussuunnitelmatyölle?**

Kirjoitettu opetussuunnitelma ei tietenkään kerro kaikkea siitä, mitä luokkahuoneissa käytännössä tapahtuu, mutta noilla kahdella asialla on syytä olettaa olevan jokin yhteys. Siksi on mielekästä pohtia, miten historian opetussuunnitelmassa asetetut oppiaineen tehtävä ja opetuksen tavoitteet ja sisällöt kohtaavat oppilaiden ajatukset siitä, mikä olisi yleisesti tärkeää ja henkilökohtaisesti kiinnostavaa historianopetuksen sisältöä. Nykyisessä yläkoulun historian opetussuunnitelmassa mainitaan, että oppiaineen tehtävä on tukea oppilaan oman identiteetin rakennustyötä. Tätä tehtävää oletettavasti voi palvella, että opetuksessa käsitellään oppilaan oman suvun vaiheille tärkeitä historian aiheita. Edellä esitellyn kyselyn vastauksissa sitä aktiviteettiä ei pidetä kovin tärkeänä yleisesti, mutta sen henkilökohtainen kiinnostavuus nähdään kohtalaisen suureksi. Voitaneen hyvin kuvitella tilanne, että oppilas epäilee omalle perheelleen ja suvulleen läheisen historian käsittelyn yleistä tärkeyttä vaikka aihe henkilökohtaisesti koettaisiin merkitykselliseksi; tästä on esimerkkejä muun muassa maahanmuuttajataustaisia nuoria koskevassa tutkimuksessa (Virta, 2006). Oman maan vaiheiden käsittely ja muiden kulttuurien opiskelu taas ovat aktiviteetteja, jotka nähdään henkilökohtaisesti kiinnostavina, mutta vielä enemmän yleisesti tärkeinä. Historian opetussuunnitelmassa luvataan tukea oppilaan identiteettityötä, ja lupaus näyttää kohtaavan oppilaiden näkemyksen, että oman maan vaiheille läheisen historian ja eri kulttuurien tarkastelu opetuksessa on yleisesti tärkeää ja henkilökohtaisesti kiinnostavaa. Myös omalle

perheelle merkityksellisen historian tarkasteluun opetussuunnitelma antaa tukea lausumalla oppiaineen tehtävästä: ”Keskeisissä sisältöalueissa kiinnitetään huomio oman perheen [...] historiaan soveltuvissa kohdissa”. Opetuksen sisältöjä koskevassa osassa ei kuitenkaan ole oppilaiden identiteettityön tukemiseen tältä osin liittyviä elementtejä. Nuorilla nähtävästi on verraten suuri kiinnostus oman perheen ja suvun vaiheisiin liittyvään historiaan, ja sen tematiikan voisi olettaa motivoivan historian opiskeluun yleensäkin.

Edellä mainitussa kyselytutkimuksessa historian hyvien ja pahojen tekojen pohdinta nähtiin sekä yleisesti hyvin tärkeäksi että henkilökohtaisesti hyvin kiinnostavaksi. Opetussuunnitelmassa on mainittu moraalikysymyksiin liittyen, että eräs historian oppiaineen tehtävä on ”auttaa oppilaita tunnistamaan yhteiskunnassa olevia arvoja, arvojännitteitä ja niissä tapahtuneita muutoksia eri aikoina” (POPS 2014, s. 415). Se voinee olla samalla myös oppilaiden kiinnostavana pitämien moraalikysymysten tarkastelua, vaikka opetussuunnitelman muotoilu ei sitä ilmaise. Kyselyssä historiallisten moraalikysymysten tarkastelun yleinen tärkeys nähtiin jopa asian henkilökohtaista kiinnostavuutta suuremmaksi, mutta jälkimmäinenkin oli korkealla tasolla. Tämä on linjassa sen kanssa, että aiemmassa tutkimuksessakin yläkoululaisten enemmistön on havaittu kannattavan sitä, että moraalikysymyksiä käsitellään historianopetuksessa (Löfström ym., 2020). Historiaan liittyvä moraalikysymysten pohdinta ei kuitenkaan ole yläkoulun nykyisen opetussuunnitelman historian osuudessa eksplisiittisesti esillä yllä lainattua kohtaa lukuun ottamatta.

Historiallisen tiedon rakentamisen taidot ovat saaneet kuten sanottu opetussuunnitelmissa lisää näkyvyyttä 2000-luvulla: lähteiden tulkitseminen on yläkoulussa historianopetuksen tavoitteissa kuten myös päättöarvioinnin kriteereissä keskeisessä asemassa. Historian kysymysten käsittely lähteitä tutkimalla nähtiin edellä esitellyssä kyselytutkimuksessa kuitenkin kiinnostavuudeltaan melko vähäisenä aktiviteettinä, eikä sitä pidetty myöskään yleisesti kovin tärkeänä. Ruotsalainen historiandidaktiikan tutkija David Rosenlund (2015) on pohtinut vastaavanlaista kiinnostuksen puutetta ja esittänyt, että jos oppilailla ei ole historiallisesta lähdetyöskentelystä kokemusta tai kokemus ei ole inspiroiva, lähdetyöskentely ei näyttäydy heille myöskään tärkeänä. Suomessa havainnot viittaavat siihen, että opetuksessa ei käsitellä historiallisen tiedon rakentumista siinä määrin kuin opetussuunnitelman perusteella odottaisi (Rantala, Puustinen, Khawaja, van den Berg & Ouakrim-Soivio, 2020). Rosenlundin edellä esitetty tulkintaehdotus saattaa siten olla osin relevantti Suomessakin.

Yläkoulun historian opetussuunnitelman ja oppilaiden näkemysten välillä näyttää siis olevan joitain asioita, joita oppilaat näkisivät henkilökohtaisesti kiinnostavana tehdä historian oppitunneilla mutta opetussuunnitelma ei ainakaan selkeästi mainitse oppiaineen tehtävässä tai opetuksen tavoitteissa ja sisällössä. Omalle perheelle ja suvulle tärkeän historian käsittely opetuksessa olisi kyselyvastausten valossa merkitykselliseksi nähty teema, samoin historiaan liittyvät moraaliset kysymykset, ja niiden voisi ajatella olevan perusteltua saada opetussuunnitelmassa nykyistä enemmän huomiota. Saattaa olla, että näin on koulukohtaisissa opetussuunnitel-

missa, ja kuten sanottu oppitunneilla luultavasti tehdään paljon oppilaita kiinnostavaa, mitä opetussuunnitelmissa ei erikseen mainita. Mutta mikäli opetussuunnitelman perusteissa historian sosiokulttuuriset ja psykologiset merkitykset oppilaalle ja oppilaan toimijuus historiaa koskevien merkitysten antajana on näkymättömissä, se jäänee helposti huomiotta myös opetuksessa. Historianopetuksen tavoitteita ja sisältöjä ei ole tarkoituksenmukaista asettaa ensisijassa oppilaiden mieltymysten mukaan, mutta on paikallaan kysyä, mitä on oppilaiden merkitykselliseksi kokema historia. Muun muassa historian opetuksen tutkija Kenneth Nordgren on pohtinut eri yhteyksissä aihepiiriä ja arvioinut, että viime aikoina historian opetuksen tavoitteissa korostettu tiedonalalähtöisyys ei saisi kapeutua historian tiedon rakentumisen harjoitteiksi, joissa kytkentä oppilaiden merkitykselliseksi kokemiin historian kysymyksiin saattaa jäädä etäiseksi ja ohueksi (Nordgren, 2017; 2019).

Aiheen tutkijoista muun muassa Alvé (2021) ja Nordgren (2017) ovat tunnistaneeet dilemman, jota kutsun merkityksellisen (*meaningful*) ja vaikuttavan (*powerful*) tiedon jännitteeksi. He ovat olleet huolissaan, pystyykö historianopetus edelleen tukemaan kriittiseksi kansalaiseksi kasvua, jos siinä painotetaan aiempaa enemmän nuorten merkitykselliseksi kokemaa historiaa. Kyse ei ole joko–tai-ratkaisuista, mutta voidaan koettaa arvioida, mitä seurauksia painotuksen muutoksella olisi. Alvé (2021) on muotoillut kysymykseksi, avaisiko kolmannen asteen käsitteisiin ja historiallisen tiedon merkityksiin ja käyttöön fokusoituva historianopetus Pandoran lippaan siten, että vaikkapa ahtaan kansallismielinen autoritaarinen liike voisi helposti kaapata historianopetuksen asiansa tueksi, jos historian tiedonmuodostusta painottavat toisen asteen käsitteet eivät olisi siinä enää niin keskeisiä tavoitteiden ja sisältöjen askelmerkkejä. Alvé jättää kysymyksen avoimeksi, mutta toisen asteen käsitteiden tärkeyttä opetuksen suuntaviittoina ei varmaankaan voi kiistää. Optimistisesti voidaan ajatella, että oppilaan omien henkilökohtaisten merkityksenantojen tarkastelu voi itse asiassa tukea (itse)kriittistä ja kansalais- ja yhteiskunnallista osaamista, koska siinä oppilas tunnistetaan selvästi henkilökohtaisiksi merkityksiä luovana aktiivisena toimijana. Alvé (2021), Christensenin (2013), Löfströmin (2023a) ja Jarhallin (2020) tarkoittama kolmannen asteen käsitteiden kategoria sisältää välineitä tutkia annettujen sosiokulttuuristen merkitysten sisältöä (historiakulttuuri, moraalisten kysymysten reflektointi) ja merkitysten antamista (mm. historiankäyttö), mikä suuntaa huomiota oppilaan toimijuuteen kansalaisena mutta erityisesti auttaa historianopetusta tukemaan oppilaan itseymmärryksen kehitystä.

On kiinnostava kysymys, miksi nykyisessä yläkoulun opetussuunnitelman historian osuudessa on verraten vähän huomiota oppilaiden omille merkityksenannoille ja sellaisille historian oppiaineen elementeille, joiden kuvauksessa kolmannen asteen käsitteet voivat olla hyödyllinen teoreettinen väline. Selitys voi olla osin, että historianopetuksessa on pitkä sisältötiedon välittämisen perinne, jonka rinnalle/tilalle opetussuunnitelmiin on tuotu vahva painotus historian tiedonmuodostuksen taitojen opiskeluun (Rantala & Ouakrim-Soivio, 2020; Rantala ym., 2020). Näiden kahden tekijän puristuksessa ei liene ollut paljon tilaa käsitellä oppilaiden historiaan liittyviä merkityksenantoja, joita on ehkä myös vaikeampi jäsentää ja ope-

rationalisoida kuin toisen tai varsinkin ensimmäisen asteen käsitteitä. Historiaan ja historian kohtaamiseen liittyvien moraalikysymysten käsittely tai historiatietoisuuden kehittyminen historian tulkintojen ja tulevaisuuden odotusten dialogina ovat haastavia ottaa teoreettisesti haltuun, eikä ensiksi mainittuun aiheeseen ole historian opettajilla (ja opetussuunnitelman kirjoittajilla) usein moraalipsykologian tai -filosofian osaamistakaan. Lisäksi viime vuosina on kiinnitetty kasvavasti huomiota oppimisen arvioinnin osuvuuteen, mihin liittyy muun muassa päättöarvioinnin arvioinnin kriteerien tarkentaminen. Oppilaiden henkilökohtaiset merkityksenannot historialle saattavat olla vaikeasti arvioitavia ja osin huonosti sovitettavissakin ajatukseen, että oppilaan osaamista ja edistymistä tulee arvioida. On ollen-naista, että oppilas saa palautetta osaamisestaan, mutta oppilaan historian henkilökohtaisiin merkityksenantoihin liittyvä ajattelu saatetaan kokea alueeksi, jossa palautteen antaminen on vaikeaa, epätarkoituksenmukaista tai oppilaan autonomiaa loukkaavaa. Kuvaavaa kyllä tavoite tukea oppilaan kiinnostusta historiaan oman identiteettityön resurssina on nykyisissä yläkoulun opetussuunnitelman arviointikriteereissä rajattu oppilaan itsearviointiin. Ratkaisu on kaiketi järkevä ja johtaa kysymään, olisiko historian opetussuunnitelmassa nykyistä enemmänkin tilaa tavoitteille, joissa oppilaan ajattelun kehitystä ja persoonallisuuden kasvua seurataan ja tuetaan ilman arvioinnin ja mittaamisen tarvetta.

*Artikkeli sisältää korjattuja osuuksia aikaisemmin julkaistuista artikkeleista Löffström 2023a ja Löffström 2023b. Olen kiitollinen Arto Anttilalle avusta tilastollisen analyysin toteutuksessa.*

## Kirjallisuus

- Ahonen, S. (1998). *Historiaton sukupolvi? Historian vastaanotto ja historiallisen identiteetin rakentuminen 1990-luvun nuorison keskuudessa*. Helsinki: Suomen Historiallinen Seura.
- Alvén, F. (2021). Opening or closing Pandora's box? Third-order concepts in history education for powerful knowledge. *El Futuro del Pasado*, 12, 245–263.
- Ammerer, H. (2024). *Geschichtsunterricht vor der Frage nach dem Sinn. Geschichts(unter)bewusstsein und die Optionen eines sinnzentrierten Unterrichts*. Frankfurt am Main: Wochenschau.
- Ammert, N., Edling, S., Löffström, J., & Sharp, H. (2022). *Historical and moral consciousness in education: Learning ethics for democratic citizenship education*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003108139>
- Angvik, M., & von Borries, B. (1997). *Youth and history: A comparative European survey on historical consciousness and political attitudes among adolescents, Volume A*. Hamburg: Koerber-Stiftung.
- Barton, K., & Levstik, L. (2009). *Teaching history for the common good*. New York: Routledge.
- Berg, C. (2019). Why study history? An examination of undergraduate students' notions and perceptions about history. *Historical Encounters*, 6(1), 54–71.
- Bergman, K. (2020). How younger students perceive and identify historical significance. *History Education Research Journal*, 17(2), 164–178. <https://doi.org/10.14324/HERJ.17.2.03>
- Carretero, M., & Lee, P. (2014). Learning historical concepts. Teoksessa K. Sawyer (toim.), *The Cambridge handbook of the learning sciences* (s. 587–604). Cambridge: Cambridge University Press.

- Christensen, T. S. (2013). Interdisciplinarity and self-reflection in civic education. *Nordidactica*, 3(1). <https://journals.lub.lu.se/nordidactica/article/view/18950>
- van Drie, J. & van Boxtel, C. (2008). Historical reasoning: towards a framework for analyzing students' reasoning about the past. *Educational Psychology Review*, 20(2), 87–110. <http://dx.doi.org/10.1007/s10648-007-9056-1>
- Edling, S., Löfström, J., Sharp, H. & Ammert, N. (2021). Mapping moral consciousness in research on historical consciousness and education – a summative content analysis of 512 research articles published between 1980 and 2020. *Journal of Curriculum Studies*, 54(2), 282–300. <https://doi.org/10.1080/00220272.2021.1970817>
- Hakkari, J. (2005). Suomalaisten nuorten historiakulttuuri. Historian kohtaaminen ja käyttö 8-luokkalaisten nuorten arkipäivän elämässä. Suomen historian pro gradu -tutkielma. University of Helsinki.
- Harris, R., & Reynolds, R. (2014). The history curriculum and its personal connection to students from minority ethnic backgrounds. *Journal of Curriculum Studies*, 46(4), 464–486.
- Jarhall, J. (2020). *Historia från kursplan till klassrum*. Malmö: Malmö university.
- Kainulainen, M., Puurtinen, M., & Chinn, C. (2019). Historians and conceptual change in history itself: the domain as a unit of analysis. *International Journal of Educational Research*, 98, 245–256. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.09.001>
- Khawaja, A., & Puustinen, M. (2022). Recontextualising history in primary school: discourses in the classroom. *History Education Research Journal*, 19(1), 7.
- Lee, P. (1983). History teaching and philosophy of history. *History & Theory*, 22(4), 19–49.
- Lévésque, S. (2005). Teaching second-order concepts in Canadian history: The importance of “historical significance”. *Canadian Social Studies*, 39(2). Luettu 30.4. 2022. Saatavilla [https://canadian-social-studies-journal.educ.ualberta.ca/content/articles-2000-2010#ARLevesque\\_second-order\\_concepts221](https://canadian-social-studies-journal.educ.ualberta.ca/content/articles-2000-2010#ARLevesque_second-order_concepts221)
- Ludvigsson, D. (2015). Rundabordsdiskussion: Var står historiedidaktiken idag? *Scandia*, 81(2), 14–35.
- Löfström, J. (2014). How Finnish upper secondary students conceive transgenerational responsibility and historical reparations: implications for the history curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 46(4), 515–539.
- Löfström, J. (2021). Political good-will, moral lessons, historical justice? Upper secondary school students on the motives and effects of historical apologies. Teoksessa M. Keynes, H. Åström Elmersjö, D. Lindmark & B. Norlin (toim.), *Historical justice and history education*. (s. 405–426). Lontoo: Palgrave Macmillan.
- Löfström, J. (2023a). Third-order concepts and the meaning of history to the students: Reflections on how the history curriculum could support understanding the presence of history in society. *Acta Didactica Norden*, 17 (2); <https://doi.org/10.5617/adno.9212>
- Löfström, J. (2023b). What students see as generally important and personally interesting in the history classroom, and how it matches the history curriculum. Teoksessa M. Furrer, P. Gautschi & N. Fink (toim.), *Why history education?* (s. 405–426). Frankfurt am Main: Wochenschau.
- Löfström, J., Ammert, N., Edling, S. & Sharp, H. (2020). Can, and should history give ethical guidance? Swedish and Finnish Grade 9 students on moral judgment-making in history. *Nordidactica*, 10(4), 88–114.
- Moisan, S., Zanazanian, P., & Maltais-Landry, A. (2020). Enseigner l’histoire de son pays. Teoksessa N. Fink, M. Furrer & P. Gautschi (toim.), *The teaching of the history of one’s country. International experiences in a comparative perspective* (s. 207–232). Frankfurt: Wochenschau.
- Nordgren, K. (2017). Powerful knowledge, intercultural learning and history education. *Journal of Curriculum Studies*, 49(5), 663–682. <https://doi.org/10.1080/00220272.2017.1320430>

- Nordgren, K. (2019). Boundaries of historical consciousness: a Western cultural achievement or an anthropological universal? *Journal of Curriculum Studies*, 51(6), 779–797, DOI: 10.1080/00220272.2019.1652938
- Nordgren, K. (2021). Powerful knowledge for what? History education and 45-degree discourse. Teoksessa A. Chapman (toim.), *Knowing history in schools: powerful knowledge and the powers of knowledge* (s. 177–201). Lontoo: UCL Press.
- Nuttall, D. (2021). What is the purpose of studying history? Developing students' perspectives on the purposes and value of history education. *History Education Research Journal*, 18(1), 89–108. <https://doi.org/10.14324/HERJ.18.1.06>
- Ouakrim-Soivio, N., Kupiainen, S., & Rantala, J. (2020). Interest or importance: Predicting Finnish students' end-of-school attainment in history and social studies. *Nordidactica*, 9(3), 68–87.
- Ouakrim-Soivio, N., & Kuusela, J. (2012). *Historian ja yhteiskuntaopin oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa*. Helsinki: National Agency of Education.
- Popa, N. (2022). Operationalizing historical consciousness: A review and synthesis of the literature on meaning making in historical learning. *Review of Educational Research*, 92(2), 171–208.
- POPS 2014. Opetushallitus. (2014) *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus.
- Päättöarvioinnin kriteerit 2020. *Perusopetuksen päättöarvioinnin kriteerit 2020*. Helsinki: Opetushallitus.
- Rantala, J., & Ahonen, S. (2014). *Ajan merkit*. Helsinki: Gaudeamus.
- Rantala, J., & Ouakrim-Soivio, N. (2020). Why does changing the orientation of history teaching take so long? A case study from Finland. Teoksessa C. Berg & T. Christou (toim.), *The Palgrave Handbook of History and Social Studies Education* (s. 471–494). Cham: Palgrave Macmillan.
- Rantala, J., Puustinen, M., Khawaja, A., van den Berg, M. & Ouakrim-Soivio, N. (2020). *Näinkö historiaa opitaan?* Helsinki: Gaudeamus.
- Rautiainen, M., Räikkönen, E., & Veijola, A. (2019). History teaching in Finnish general upper secondary schools: Objectives and practices. *History Education Research Journal*, 16(2), 291–305. <https://doi.org/10.18546/HERJ.16.2.09>
- Rosenlund, D. (2015). Source criticism in the classroom: An empiricist straitjacket on pupils' historical thinking? *Historical Encounters*, 2(1), 47–57.
- Sandahl, J. (2015). Preparing for citizenship: second-order thinking concepts in social science education. *Journal of Social Science Education*, 14(1), 19–30.
- Sandberg, K. (2018). *Att lära av det förflutna. Yngre elevers förståelse för och motivering till skolämnet historia*. Västerås: Mälardalen university.
- Seixas, P., & Morton, T. (2013). *The big six historical thinking concepts*. Toronto: Nelson.
- Sulkunen, S., Luukka, M.-R.; Paldanius, H., & Saario, J. (2022). Historian opettajien käsityksiä tiedonalan tekstintaitojen opettamisesta lukiossa. *Kasvatus & Aika*, 16(4), 43–61.
- Tallavaara, T. & Rautiainen, M. (2020). What is important in history teaching? Student class teachers' conceptions. *History Education Research Journal*, 17(2), 229–242. <https://doi.org/10.14324/HERJ.17.2.07>
- Tähtinen, J., Laaksonen, E. & Broberg, M. (2020). *Tilastollisen aineiston käsittelyn ja tulkinnan perusteita*. Turku: University of Turku.
- Virta, A. (2006). *Kenen historiaa monikulttuurisessa koulussa?* Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Zanazanian, P. (2025). *Historical consciousness and practical life. A theory and methodology*. University of Toronto Press.

