



Mikko Puustinen ja Ida Vesterinen

Historian tieto, asiantuntijuus ja yhteiskuntasuhde yliopisto-opetuksessa

ABSTRAKTI / ABSTRACT

Suomalaisessa historianopetusta koskevassa tutkimuksessa on todettu epäjatkuvuusia yhtiäältä opetussuunnitelmien ja ainedidaktisen tutkimuksen ja toisaalta luokkabuoneopetuksen välillä. Historiallisen tiedon luonteen pohdittaminen ja historiallisen ajattelun kaltaiset tavoitteet eivät ole välittyneet opetukseen, jossa on keskitytty sisältötiedon välittämiseen. Kansainvälisissä tutkimuksissa on saatu samanlaisia tuloksia. Yhdessä syyskuun epäjatkuvuudelle on esitetty sitä, millaiseen tietokäsitykseen ja tapaan opettaa historiaa tulevat opettajat sosiaalistuvat opiskellessaan historiaa yliopistoissa. Tässä artikkelissa tarkastelemme, mitä historian yliopisto-opetuksessa oikeastaan tapahtuu. Tutkimuksemme kytkeytyy historiandidaktiseen tutkimukseen ja viime vuosina käytyyn keskusteluun historian yliopisto-opetuksesta. Artikkelin perustuu kahdesta yliopistosta vuosina 2019–2020 kerättyyn havainnointiaineistoon ja opetussuunnitelmiin. Aineistoon sisältyy luentoja historian perus- ja aineopinnoista, niin sisältöpainotteisilta kursseilta kuin menetelmäopinnoistakin. Havaintojemme perusteella tutkimamme yliopistot ja opettajat erosivat toisistaan. Historialliseen tietoon, sen tuottamiseen, merkitykseen ja historia-alan ammattilaisten yhteiskuntasuhteeseen suhtauduttiin opetustilanteissa eri tavoin. Havaintomme tukevat osittain näkemystä historian yliopisto-opetuksen antamasta sisältöpainotteisesta historian opetuksen mallista, mutta myös kyseenalaistavat sitä. Lopuksi keskustelemme epistemologisen ymmärryksen rakentamisen tärkeydestä, tiedonalakohtaisesta kouluopetuksesta myös yliopistossa toimivien historioitsijoiden intressinä ja tiedon yhteiskunnallisesta merkityksestä.

In Finnish research on history education, discontinuities have been noted between curricula classroom teaching. Reflection on the nature of historical knowledge and objectives such as historical thinking have not been implemented into teaching that has often focused on the transmission of substantive knowledge. International studies indicate same challenges. One of the reasons given for the discontinuity is socialization to certain conceptions of historical knowledge and way to teach history during university studies at history departments. In this article, we examine what actually happens in the teaching of history at university level. Our research revolves around history didactics and the discussion regarding the teaching of history in universities in Finland in recent years. The article is based on observational data and cur-

ricula collected from two universities in 2019-2020. The material includes lectures both from substantive courses and methodological studies. Our findings showed differences between the universities and teachers we studied. Teachers had different views about historical knowledge, its production, its meaning and the social relation of history professionals. Our findings partly support, but also challenge, the view of a substantive-centred model of history teaching provided by university history departments. Finally, we will discuss the importance of building epistemological understanding, and the disciplinary teaching in schools.

Historia, yliopisto-opetus, historiallinen ajattelu, rekontekstualisointi, aineenopettajien koulutus, historia-alan asiantuntijuus, history, university teaching, historical thinking, subject teacher education, expertise in history

Mikko Puustinen, historian ja yhteiskunnallisten aineiden didaktiikan yliopistonlehtori, Helsingin yliopisto, mikko.puustinen@helsinki.fi

Ida Vesterinen, Viitaniemen koulu, Jyväskylä, ida.vesterinen@edu.jyvaskyla.fi

Johdanto

84

Suomalaista historian opetusta peruskoulussa ja lukiossa ohjaavat opetussuunnitelmat ovat 1990-luvulta lähtien muuttuneet tiedonalalähtöisemmiksi. Tiedonalalähtöisyys tarkoittaa, että vuosilukujen, tapahtumien ja merkkihenkilöiden ulkoaopetteluun sijaan opetuksessa on pyritty lähestymään historiatieteelle ominaista tapaa tulkita menneisyyttä lähdekriittisesti ja erilaisia kehityskulkuja jäsentäen. Muutoksen taustalla olivat historiatieteen kehitys 1900-loppupuolella, kuten niin sanottujen uusien historioiden vahvistuminen, ja kansainväliset esimerkit historian opetuksen kehittämisestä. Historian opetuksen tutkimuksessa on puhuttu esimerkiksi historiallisesta ajattelusta, historiatietoisuudesta, historiallisesta empatiasta ja historian tekstitaidoista.¹

Tiedonalalähtöinen opetus mahdollistaa historian tarkastelun useista eri näkökulmista. Tämä liittyy eri vähemmistöjen historioihin ja niiden tunnistamiseen ja tunnustamiseen, kysymyksiin siitä kuka on suomalainen ja kenelle (Suomen) historia kuuluu sekä historian kiistanalaisten tai muilla tavoin vaikeiden aiheiden käsittelyn. Ymmärrys miksi historiaa voidaan tulkita eri tavoin ja kyky arvioida kriittisesti historiasta esitettyjen tulkintojen kestävyyttä ja poliittista käyttöä on olennainen osa demokraattista toimijuutta moninaistuvassa yhteiskunnassa.²

Opetussuunnitelmatason muutos on heijastunut vaihtelevasti luokkahuoneisiin ja oppimateriaaleihin.³ Tämän artikkelin kannalta kiinnostavan selityksen kouluopetuksen hitaalle muutokselle on esittänyt yhdysvaltalainen historian opetuksen tutkija Bruce VanSledright. Hänen mukaansa historian opettajat eivät välttämättä ole kokeneet tieteenalan luonteeseen pohjaavaa opetusta yliopisto-opinnoissaan. VanSledright väittää, että opiskelijat omaksuvat yliopisto-opintojensa aikana, mitä historian oppiminen ja opettaminen tarkoittaa: ”Historioitsijat puhuvat, opiskelijat kuuntelevat ja tekevät muistiinpanoja sillä oletuksella, että heitä testataan pian heidän kyvystään ymmärtää ja palauttaa mieleen se oppineisuus [...], jolle he ovat altistuneet.”⁴ Myös muissa yhteyksissä on esitetty, etteivät historioitsijat ole kovin eteväitä avaamaan sitä, mikä erottaa historian muista tieteenaloista ja miten he oikeastaan tuottavat uutta tietoa tutkimustyössään.⁵

Tässä tapaustutkimuksessa tartumme VanSledrightin esittämään selitykseen tarkastelemalla, millaista tietokäsitystä ja kuvaa historia-alan asiantuntijuudesta historian yliopisto-opetus tuottaa. Vaikka opettajien koulutus Suomessa eroaa yhdysvaltalaisesta kontekstista, josta käsin VanSledright kirjoittaa, viettävät tulevat historian aineenopettajat meilläkin suurimman osan yliopisto-opinnoistaan nimenomaan historian opinnoissa. Historian yliopisto-opetuksella voikin nähdä yliopistokontekstia laajemman merkityksen koko historian kouluopetuksen kannalta, sillä yliopisto-opettajat muovaavat tulevien opettajien historiakäsityksiä, joita nämä välittävät edelleen koulussa.

Artikkeli kytkeytyy historiandidaktisen tutkimuksen lisäksi viime vuosina käytyyn keskusteluun historian yliopisto-opetuksesta.⁶ Tutkimus perustuu kahdesta yliopistosta vuosina 2019–2020 kerättyyn havainnointiaineistoon ja opetussuunnitelmiin. Aineistoon sisältyy luentoja historian perus- ja aineopinnoista, niin sisältöpainotteisilta kursseilta kuin menetelmäopinnoistakin. Pohjustamme analyysia kuvaamalla historian opetusta kouluissa ja yliopistoissa sekä historian opettajien koulutusta. Lopuksi pohdimme tuloksiamme suhteessa historian kouluopetusta koskevaan tutkimukseen, yliopistoissa työskentelevien historioitsijoiden rooliin opettajankouluttajina ja tiedon rooliin yhteiskunnassa.

Historian opetus kouluissa

Historiaa opiskellaan Suomessa alakoulun viimeisillä luokilla, yläkoulussa ja lukiossa. Ammatillisessa koulutuksessa ei ole historian opetussisältöjä. Alakouluissa opetuksesta vastaavat luokanopettajat, joiden maisterin tutkinto suoritetaan kasvatustieteestä. Yläkoulussa ja lukiossa historiaa opettavat aineenopettajat, jotka suorittavat kasvatustieteestä 60 opintopisteen laajuiset opettajan pedagogiset opinnot. Useimmat historian aineenopettajat opiskelevat pääaineenaan jotakin historia-ainetta, mutta pätevyytymiseen riittävät myös 60 opintopisteen laajuiset opinnot. Tällöin pääaineena opiskellaan jonkin muun koulussa opetettavan aineen taustatiedettä tai -tieteitä. Opettajan pedagogisiin opintoihin kuuluu opetusharjoittelujaksoja normaalikouluilla ja yliopistosta riippuen vaihtelevassa suhteessa yleisiä kasvatustieteellisiä opintoja ja ainedidaktisia opintojaksoja.⁷

Tänä päivänä suomalaista historiandidaktista keskustelua ohjaa angloamerikkalainen historiallisen ajattelun traditio. Tavoitteena on oppia jäsentämään menneisyyttä muutoksen ja jatkuvuuden sekä syiden ja seurausten kaltaisten käsitteiden kautta.⁸ Olennaisena osana historiallista ajattelua pidetään historian tekstitaitoja eli kykyä tulkita menneisyydestä kertovia lähteitä ja lähteiden tuottajien intentioita. Erityisesti 1990-luvulla ja 2000-luvun alkupuolella vahvassa asemassa oli myös saksalainen historiatietoisuuden traditio, jonka keskiössä on menneisyyden, nykyisyyden ja tulevaisuuden vuorovaikutus, mikä liittyy myös kykyyn tulkita historian poliittista käyttöä.⁹ Vaikka kattavaa tutkimusta ei ole, on perusteltua olettaa, että eri yliopistoissa tarjottavassa historiandidaktiikan opetuksessa saksalainen ja angloamerikkalainen traditio näkyvät vaihtelevina, toisistaan poikkeavina painoituksina. Yhteistä on traditioille kuitenkin käsitys siitä, ettei opetuksen tule perustua yhden narratiivin välittämiseen, vaan historiallisen tiedon luonteen ymmärtämiseen.¹⁰

Historianopetusta koskevissa tutkimuksissa on todettu useita epäjatkuvuuksia opetussuunnitelmien ja ainedidaktisen tutkimuksen esittämien ideaalien, historian opettajien ajattelun ja heidän toteuttamansa opetuksen, historian ylioppilaskokeiden tehtävien ja historian oppikirjojen välillä.¹¹ Historiallisen tiedon luonteen pohtiminen ja historiallinen ajattelun ja tekstitaitojen kehittäminen eivät ole välittyneet opetukseen, jossa on keskitytty perinteiseen tapaan lähinnä historian tapahtumia koskevan sisältötiedon välittämiseen. Kansainvälisissä tutkimuksissa on saatu samanlaisia tuloksia.¹²

Rantala ja kumppanit esittävät hitaalle muutokselle neljä syytä: historian opetuksen sisältöpainotteisen perinteen, tiedon hallittavuuden vaatimuksen, oppikirjojen roolin ja arvioinnin kapeuden. Nämä kaikki liittyvät perinteiseen tapaan ymmärtää historia (ulkoa)opeteltavana kertomuksena, joka on niin opettajan ja oppilaan kannalta turvallinen, toisin kuin tulkinnallientieteellinen historia, ja siksi myös kokeissa helposti arvioitava.¹³ Observointi- ja etnografisissa tutkimuksissa taas on todettu, että monet tai useimmat opettajat kyllä tiedostavat historian tulkinnallisen luonteen, mutta tämä ymmärrys ei välity heidän opetukseensa.¹⁴ Tätä on selitetty muun muassa systemaattisen kasvatustieteellisen tiedon ohuudella, minkä vuoksi opettajilla ei olisi valmiuksia purkaa ja kyseenalaistaa opetuksen perinteestä, oppikirjoista ja ulkopuolisen yhteiskunnan arkisesta historiakulttuurista tulevaa painetta käsitellä historiaa nimenomaan suurten kertomusten ja niiden muistamisen kautta.¹⁵

Historiatieteen, kouluopetuksen ihanteiden ja toteutuneen opetuksen välinen problematiikka herättää kysymyksen tieteenalan ja koulun oppiaineen välisestä suhteesta ja opettajien roolista niiden välillä. Opetussuunnitelmatutkimuksessa on hahmotettu useita mahdollisia tapoja jäsentää tieteen ja koulun oppiaineen suhde.¹⁶ Tiedonalälähtöisyyden korostaminen rakentaa jatkumon tieteenalan ja oppiaineen välille, jolloin myös oppiaineen tiedon rakenne, käsitteet ja ajattelutavat pyrkivät seurailemaan tieteenalan ajattelutapoja. Jos taas koulun oppiaine alistetaan vahvoille poliittis-ideologisille tavoitteille, kuten historia 1800-luvulla ja 1900-luvun alkupuolella kansakuntien rakentamiselle tai nykyäänkin autoritaaristen hallintojen pönkittämiselle, muodostuu tieteen ja oppiaineen välille selvempi katkos.¹⁷

Historian opetus yliopistoissa

86

Historiandidaktisen keskustelun ja opetussuunnitelmien käsitteet voivat toisinaan aiheuttaa hämmennystä opetukseen liittyviä keskusteluja etäämpää seuraavalle lukijalle. Puhe historiallisesta ajattelusta tai tiedonalan luonteen ja lähteiden tulkinnan korostaminen voi herättää ajatuksen, että eiväthän oppilaat voi hallita tieteellistä ajattelua. Kriittisesti onkin esitetty, että tieteenalan painottaminen voi jopa haitata oppimista, koska alkuperäislähteet ovat liian vaikeita oppilaille. Jos taas lähteitä ja kieltä helpotetaan, voi kysyä missä määrin kysymys on enää alkuperäislähteistä.¹⁸ On myös kyseenalaistettu, että missä määrin historiatieteen moninaisten ja eri suuntaan kurkottavien paradigmojen pohjalta voidaan redusoida ”historiallisen ajattelun” malli, johon opetus perustuu.¹⁹

Onkin paikallaan tarkentaa, ettei esimerkiksi historiallisella ajattelulla tai tiedonalan luonteen ymmärtämisellä tarkoiteta kouluopetuksen kontekstissa samaa kuin tutkijoiden työssä. Tavoitteena on laajentaa oppilaiden ymmärrystä, ei tuottaa uutta tietoa kuten tutkimustyössä. Myöskään historiatieteen moninaisuuteen liittyvät varaukset eivät tee historiallista ajattelua merkityksellömäksi. Päinvastoin, vaikka ”historiallisen ajattelu” kouluopetuksessa ei välttämättä tavoita akateemista historiaa sinänsä, sitä, kuten vastaavia malleja muissa kouluaineissa, voidaan pitää tärkeänä episteenä välineenä, jota tarvitaan tieteenalakohtaisten ajattelutapojen hahmottamiseen.²⁰

Vielä yhtenä kritiikkinä historiaan tiedonalaan nojaavaa opetusta kohtaan on kysytty, missä määrin historian opettajat ovat tieteellisen yhteisön jäseniä.²¹ On totta, että useimmat historian opettajat eivät osallistu uuden tieteellisen tiedon tuottamiseen. He kuitenkin suorittavat maisterin tutkinnon, johon kuuluu useita vuosia historiatieteen opiskelua ja pro gradu -tutkielma. Tämä erottaa aineenopettajat luokanopettajista, jotka opiskelevat pääaineenaan kasvatustiedettä. Tuntuiskin erikoiselta, etteivät pääaineenaan historiaa opiskelleet opettajat ollenkaan hallitsisi tiedonalaansa, jota he

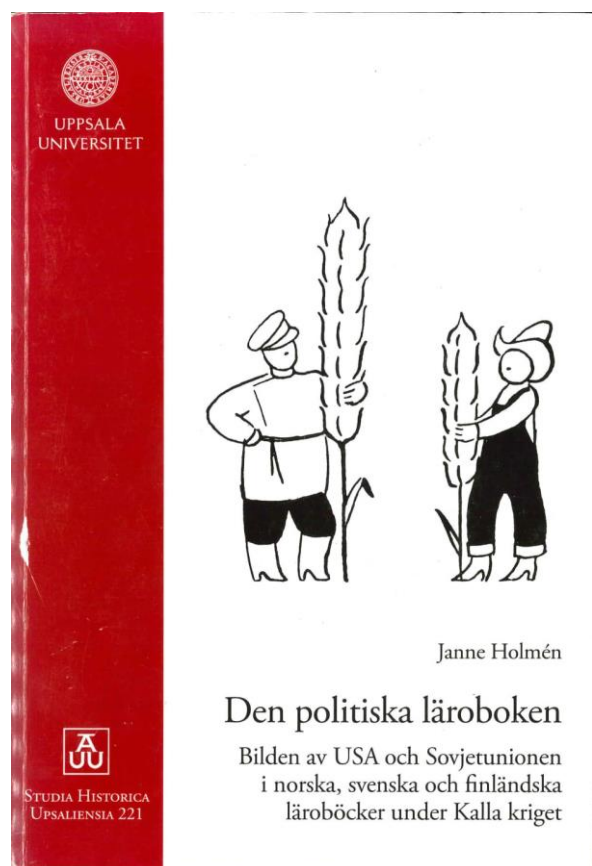
opiskelevat tyypillisesti viidestä kuuteen vuotta.²² Toisaalta kysymys ei ole yksiselitteinen ja kytkeytyy siihen, kuinka paljon ja millä tavalla tiedonalan rakenteisiin ja tiedon luonteeseen paneudutaan opinnoissa. Lienee myös ilmeistä, että tutkijoiden ymmärrys tiedonalan luonteesta syvenee gradutason jälkeen, emmekä pyri rinnastamaan maisteriopintojen tuottamaa historian ymmärrystä tutkijaksi kasvamiseen.

Yliopistotason historian opetusta ja opetussuunnitelmia on tutkittu vain vähän ja silloinkin on keskitytty johonkin spesifiin teemaan, kuten nais- ja sukupuolihistoriaan²³, tai esimerkiksi opiskelijoiden käsityksiin.²⁴ Kurvinen ja Matilainen selvittivät historian yliopisto-opintojen sisältöjä seksuaali- ja sukupuolihistorian näkökulmasta, mutta myös yleisellä tasolla. Heidän mukaansa kronologisesti rakentuvat opintokokonaisuudet sekä yleisen historian kohdalla myös maanosakohtainen kurssijako olivat vahvasti edustettuina 1980- ja 1990-luvulla. Temaattiset kokonaisuudet olivat lähinnä poikkeuksia ja alkoivat yleistyä vasta 2000-luvulla. Tutkijat myös arvelevat, että suhteellisesti ottaen sisältöpainotteiset kurssit olisivat vähentyneet ja menetelmäkurssit lisääntyneet 2000-luvun aikana.

Wuokko ja Räsänen puolestaan tutkivat historia-alan johdantokurssien opettajien käsityksiä.²⁵ Yhtäältä historiatieteen johdantokursseja eri yliopistoissa opettaneet opettajat näkivät historiallisen tiedon luonteen ja rakentumisen keskeisenä opetuksen tavoitteena, mutta toisaalta opiskelijoiden oletettavasti perusopetuksen ja lukion pohjalta omaksuma sisältöpainotteinen käsitys historiasta saatettiin kokea haastavaksi. Aiemmassakin tutkimuksessa on havaittu tietoteoreettinen kuilu lukiosta historian yliopisto-opintoihin siirryttäessä.²⁶ Kokemusta kuiluista korostavat Wuokon ja Räsänen haastatteleminen yliopisto-opettajien käsitykset tarpeesta “romuttaa” tai “räjäyttää” ensimmäisen vuoden opiskelijoiden aiempia historiakäsityksiä. Haastatellut opettajat myös ilmaisivat pyrkimyksen tehdä opiskelijoista heti tiedeyhteisön jäseniä.

Teoreettisesti historian muovautumista abstraktista, joskin vaikeasta määriteltävästä tiedeyhteisön ideasta²⁷, ensin akateemiseksi ja sitten koulun oppiaineeksi voi tarkastella rekontekstualisoinnin käsitteen avulla. Rekontekstualisoinnilla tarkoitetaan tiedon siirtämistä uuteen kontekstiin. Yliopistossa tämä tarkoittaa tutkimustiedon jäsentämistä opetussuunnitelmien kursseiksi, kurssikirjoiksi ja esimerkiksi luennoiksi. Perusopetuksen ja lukion osalta prosessi on monimutkaisempi, sillä siihen sekoittuu poliittisia ja ideologisia käsityksiä, ymmärrys koulutuksen tarkoituksesta ja muita tieteen ulkopuolisia tekijöitä ja toimijoita, kuten etujärjestöjä. Kaikille koulutusasteille yhteistä on

Kuva 1. Janne Holménin väitöstutkimus Den politiska läroboken. Bilden av USA och Sovjetunionen i norska, svenska och finländska läroböcker under Kalla kriget (2006) teki näkyväksi kylmän sodan aikaisten oppikirjojen vinoumia. Erilaiset poliittiset, ideologiset ja taloudelliset tekijät vaikuttavat uuden tiedon tuotantoon, mutta erityisesti tieteellisen tiedon muuntumiseen koulussa opetettavaksi tiedoksi. Opettajan ymmärrys näistä tekijöistä mahdollistaa mielekkäämpiä opetussisältöihin liittyviä valintoja.



kuitenkin se, että opetukseen käytettävissä oleva rajattu aika pakottaa opettajat tekemään aiheisiin ja niiden käsittelyn syvällisyyteen liittyviä valintoja. Nämä valinnat ovat keskeinen osa rekontekstualisoinnin prosesseja.²⁸

Tiedonalatiedon näkökulmasta opettajien käsitys historiasta muodostuu keskeiseksi koulutusasteesta riippumatta. Yliopistossa opettajilla on lähtökohtaisesti hyvin laaja autonomia. Suomessa näin on myös perusopetuksessa ja lukiossa. Tämä korostaa opettajien roolia tiedonalan tulkitsijana. Yliopistossa tehty tulkinta historiasta heijastuukin historian opiskelijoiden tulkintoihin, jotka edelleen välittyvät heidän työhönsä aineenopettajiana.

Aineisto ja menetelmät

Artikkeli perustuu kahdesta yliopistosta vuosina 2019–2020 kerättyyn havainnointiaineistoon ja opetussuunnitelmiin. Seurasimme molemmissa yliopistoissa yhtä perusopinnot kurssia sekä kahta aineopinnot kurssia, joista toinen oli sisältöpainotteinen ja toinen menetelmäopinnot kurssi. Jokaista kurssia havainnoitiin kolme kertaa. Havainnointia tuli yhteensä yhdeksän opetuskerran verran molemmista yliopistoista. Koska luennot olivat kestoltaan 90 minuuttia, havainnointia kertyi kaiken kaikkiaan 27 tuntia. Jaoimme havainnoinnin niin, että molemmat tutkijat seurasivat yhdeksän opetuskertaa ja lisäksi seurasimme kaksi opetuskertaa yhdessä, yhden molemmista yliopistoista. Näin pystyimme vertaamaan tekemiämme havaintoja ja lisäämään tutkimuksen validiteettia.²⁹ Kirjoitimme luentojen aikana välittömästi havaintoja ylös kannettavilla tietokoneilla, mikä oli luonteva valinta, kun ympärillä olevat opiskelijatkin käyttivät läppäreitä tai vastaavaa tietotekniikkaa opiskelun tukena.³⁰

88

	Yliopisto 1, kurssi 1 (koodi=Y1K1)	Yliopisto 1, kurssi 2 (Y1K2)	Yliopisto 1, kurssi 3 (Y1K3)	Yliopisto 2, kurssi 1 (Y2K1)	Yliopisto 2, kurssi 2 (Y2K2)	Yliopisto 2, kurssi 3 (Y2K3)
Opintojen vaihe	Perus	Aine	Aine	Perus	Aine	Aine
Painotus	Sisältö	Sisältö	Menetelmä	Sisältö	Sisältö	Menetelmä
Opettajien määrä	1	1	2	3	1	2
Opetustapa	Lähi	Lähi	Etä	Lähi	Lähi	Lähi

Taulukko 1. Havainnoidut kurssit.

Kursseilla oli vaihteleva määrä opettajia. Osalla kursseista oli yksi vastuopettaja, kun taas osalla kursseista oli vaihtuvat opettajat. Tästä syystä aineisto Yliopistosta 1 koostuu neljän opettajan opetuksesta, kun taas Yliopistossa 2 havainnoituja opettajia oli kuusi. Molemmista yliopistoista oli vähintään yksi kurssi, jolla oli vain yksi vastuopettaja ja vähintään yksi kurssi, jolla oli vaihtuvat opettajat. Akateemiselta iältään aineistossa painottuivat keskivaiheen tutkijat, vaikka mukana oli myös muutamia pidemmälle urallaan ehtineitä. Tutkimuskohteiden suojaamiseksi tuloksista on anonymisoitu sekä yliopistojen että opettajien nimet. Tulososiossa opettajiin on viitattu koodeilla (esim. Y1K1O1 =

yliopisto 1, kurssi 1, opettaja 1), jotta lukija voi erottaa eri opettajat toisistaan. Kaikilta tutkimukseen osallistuneilta opettajilta pyydettiin asianmukaiset tutkimusluvut.

Aineisto on analysoitu teoriaohjaavan sisällönanalyysin keinoin.³¹ Tällöin analyysiprosessia leimaa vuorottelu aineistolähtöisten havaintojen ja teoriapohjaisten tulkintojen välillä. Havainnointitutkimuksissa on syytä huomioida myös aiempien kokemusten ja teoreettisen perehtyneisyyden vaikutus tehtyihin havaintoihin³², ja tätäkin tutkimusta luonnehtii analyysiprosessin alkaminen jo aineistonkeruuvaiheessa. Toisin kuin täysin aineistolähtöisessä analyysissä, aineistonkeruuta lähdettiin tekemään avoimin mielin, mutta tietyistä kiinnostuskohdista käsin: millaista historiaa, millaista historian asiantuntijuutta ja millaista historian oppimista tai opetusta yliopistoissa tarjotaan.

Vastaavasti aineiston myöhempää analyysia ohjasi aineistojen keskusteluttaminen historian teoriaa ja filosofiaa sekä didaktiikkaa käsittelevän kirjallisuuden kanssa, joihin molemmat tutkijat ovat myös aiemmissa tutkimuksissaan perehtyneet. Analyysi perustuu erityisesti historian didaktiikan piirissä viime vuosikymmeninä käytyyn keskusteluun siitä, tulisiko historian opetuksen keskittyä esimerkiksi kansallisen kaanonin ja historian sisältötietojen vai tiedonalan luonteen avaamiseen³³, historian teoreettisen ja filosofisen kirjallisuuden pohdintoihin siitä, missä määrin on mahdollista tavoittaa objektiivista tietoa menneisyydestä³⁴, sekä yleisemmin kysymykseen siitä, mikä merkitys ja tarkoitus historiallisen tiedon tuottamisella on.³⁵ Tältä perustalta on muodostunut tulosten ryhmittely kolmeen osaan, jotka ovat opettajien näkemykset historiallisen tiedon roolista osana historian asiantuntijuutta, heidän käsityksensä historiallisen tiedon luonteesta sekä historioitsijoiden yhteiskuntasuhde, eli se, millainen rooli ja merkitys historian asiantuntijoilla ja historiantutkimuksella on yhteiskunnassa.

89

Tutkimukseen ja sen aineistoon liittyy muutamia rajoitteita. Aineistonkeruun ajankohdan huomioiden aineistoa voidaan pitää jossain määrin vanhentuneena johtuen yliopistojen melko nopealla syklillä, tyypillisesti kolmen tai neljän vuoden välein vaihtuvista opetussuunnitelmista. Toisaalta vaikka opetussuunnitelmilla on ohjaavaa vaikutusta, on kuitenkin hyvin epätodennäköistä, että opettajien käsitykset tai laajemmin tieteenalan sisällä käytävät keskustelut esimerkiksi historian asiantuntijuudesta ja historiallisen tiedon luonteesta muuttuisivat radikaalisti opetussuunnitelmakausittain. Lisäksi tuoreimmat opetussuunnitelmat tutkituissa yliopistoissa noudattavat pitkälti samoja peruslinjauksia kuin vuosina 2019–2020 voimassa olleet. Tässä tutkimuksessa tarkasteltuja opintojaksoja vastaavia kursseja onkin tarjolla myös tutkittujen yliopistojen nykyisissä opetussuunnitelmissa.

Kerätty aineisto on myös kooltaan rajallinen, joten tutkimuksen tuloksia ei voi sellaisenaan yleistää. Kuten Koskinen-Koivisto huomauttaa, laadullisessa tutkimuksessa jopa yksittäinen tutkittava voi tarjota laajempia näköaloja aiheeseen, koska yksilö puhuu ja toimii aina suhteessa ympäröivään yhteisöön ja kulttuuriin.³⁶ Laadulliselle tutkimukselle tyypillisesti tavoitteena onkin päästä lähemmäs tutkittavaa ilmiötä ja kohti syvempää ja ymmärtävämpää analyysia, kuin mihin suuremmalla tutkimusjoukolla olisi mahdollista päästä. Näiden rajoitteiden ohella on huomionarvoista, että yksi havainnoiduista kursseista järjestettiin kokonaan etäluentoina maaliskuussa 2020 alkaneista koronarajoituksista johtuen. Tämän kurssin opettajia haastattelimme etäopetukseen siirtymisen vaikutuksista toteutetulle pedagogikalle, mutta kumpikin kurssin opettajista koki etämuodon vaikuttavan vähäisesti kurssin sisältöihin ja valittuihin menetelmiin.

Tulokset

Opetussuunnitelmat

Tulosten ymmärtämiseksi on syytä tarkastella lyhyesti tutkittujen yliopistojen opetussuunnitelmia tutkittuna ajankohtana. Yliopiston 1 historian kandiohjelman perusopinnot rakentuivat kronologisesti aikakausittain etenevistä, sisältöpainotteisista perusopinnoista, joissa tavoitteena oli rakentaa peruskäsitys historiasta antiikista nykypäivään, länsi- ja pohjoiseurooppalaisella painotuksella. Aineopinnoissa historian sisältöjä painottavien opintojen rinnalle tuli pakollisia menetelmä- ja tutkielmaopintoja sekä työelämäopintoja. Näiden lisäksi tutkintoon kuului joukko valinnaisia ja muita opintoja, kuten kieli- ja viestintäopintoja.

Yliopistossa 2 perusopinnot rakentuivat kyseisen yliopiston tutkimuksen painopisteiden ympärille, esitellen erilaisia historian tutkimuksen näkökulmia ja tutkimussuuntauksia. Aineopinnot rakentuivat Yliopisto 1 tapaan eri teemojen ympärille rakennetuille sisältöpainotteisille opinnoille, menetelmä- ja tutkielmaopinnoille sekä muille yhteisille opinnoille ja valinnaisille opinnoille. Molempia yliopistoja yhdisti se, että perusopinnot olivat kaikille samat ja yhteiset, mutta aineopintojen sisältöpainotteisissa kurseissa oli enemmän valinnanvaraa.

Yliopistojen 1 ja 2 välisenä suurimpana erona olivat historian kandiohjelmien perusopinnot, jotka yliopistossa 1 käytettiin historian perustavien sisältötietojen kertaamiselle ja syventämiselle, kun taas yliopistossa 2 perusopinnoissa otettiin selkeä tutkimuksellinen lähtökohta jo opetussuunnitelmien tasolla. On syytä huomioida, että tällainen lähestymistapa opetussuunnitelmissa saattaa kannustaa opettajia tuomaan enemmän historian tutkimuksellisuuteen, menetelmiin ja lähteiden käyttöön kiinnittyvää puhetapaa esiin jo perusopinnoissa verrattuna aikakausittain rakentuvaan opetukseen. Toisaalta on yhtä lailla mahdollista sisällyttää tällaista keskustelua myös sisältöpainotteisesti raamitettuun kurssiin. Olennaista tulosten kannalta onkin, että molempien yliopistojen opetussuunnitelmat mahdollistavat monenlaisia pedagogisia ratkaisuja ja lähestymistapoja historiaan.

Tiedon tuottajia ja tiedon hallitsijoita

Aineistosta hahmottuu kaksi linjaa suhteessa historian sisältötietoihin. Ensimmäinen ja aineistossa tyypillisempi linja korosti tutkijoiden roolia historian sisältötietojen tuottajina. Historian asiantuntijuus rakentui aktiiviselle tiedon kanssa työskentelylle, jota luennoilla mallinnettiin usein eri tavoin. Yksi keskeisimmistä tavoista oli laittaa opiskelijat tekemään konkreettista tulkintatyötä lähteiden parissa. Opiskelijoille siis annettiin tehtäviä, joissa heidän tuli analysoida historiallisia lähteitä tyypillisesti jostain ennalta asetetusta näkökulmasta käsin, lähdekriittistä lähestymistapaa hyödyntäen. Seuraamillamme luennoilla opiskelijoiden tuli muun muassa analysoida millaisia nais- ja miesoletettuja annetuissa lähteissä esiintyi, millaista ymmärrystä sosiaalisista tai kulttuurisista sukupuolista lähteissä tuotettiin tai miten annetun lähteen tarkastelu ja tulkinta muuttuisi, jos myös tulkintakehystä muutettaisiin esimerkiksi perhesuhteista valtasuhteisiin.

Kaikilla seuraamillamme kurseilla molemmissa yliopistoissa simuloitiin järjestelmällisesti myös tieteellistä keskustelua. Tätä harjoiteltiin muun muassa ryhmäkeskusteluissa, joissa opiskelijoiden tuli keskustella esimerkiksi tarkastelemistaan aineistoista ja tekemistään havainnoista. Toinen tieteellisen keskustelun muoto olivat esitelmät, joiden aikana tai jälkeen muut opiskelijat eli akateeminen yhteisö sai esittää kysymyksiä ja kommentteja. Yhdellä Yliopiston 2 kurssilla oli myös säännölliset ”demokerrat”, joilla opiskelijat kertoivat vuorotellen muulle ryhmälle havainnoista, joita olivat tehneet opettajan jakamista teksteistä ennakoon annettujen kysymysten pohjalta. Tällaisten esitelmien ja

ryhmäkeskustelujen voi ajatella rakentavan käsitystä akateemisesta tiedosta paitsi yksittäisten tutkijoiden, myös tutkijayhteisön tuottamana.

Erilaisia lähteiden analysointiin ja tieteelliseen keskusteluun tähtääviä tehtäviä opiskelijoiden tuli tehdä valtaosalla havainnoiduista opetustilanteista. Pääosa opettajista näytti asettuvan suhteessaan historian tiedontuotantoon samoille linjoille esimerkiksi Megillin ja Kalelan kanssa, jotka toteavat lähteiden olevan itsessään mykkiä ja vaativan tutkijan kysymyksiä ja tulkintaa kertoakseen jotain menneisyydestä.³⁷ Näin historian yliopisto-opetuksen sisällöt nähtiin erottamattomina tutkijan tekemästä lähteisiin pohjaavasta tulkintatyöstä.

Aineistosta löytyi kuitenkin myös toisenlainen tapa hahmottaa historian sisältötietoja ja niiden merkitystä. Kaksi yliopiston 1 opettajaa eivät teettäneet opiskelijoilla lähteisiin kytkeytyviä tehtäviä vaan edustivat aineistossa marginaalisemmaksi jäänyttä linjaa, jossa historian asiantuntijan keskeinen tehtävä on historian sisältötietojen muistaminen ja tuon tiedon kartuttaminen ja jakaminen. Esimerkiksi yhdellä seuraamistamme luennoista opettaja aloitti kysymällä, mitä aiheena olleesta aikakaudesta “pitäisi oikeasti tietää tai muistaa” (Y1K1O1). Kysymyksen jälkeen luento jatkui opettajan tärkeiksi katsomien sisältöjen läpikäynnillä, mistä syystä esitetyn kysymyksen saattoi tulkita opiskelijoille suunnattuna kehotuksena pitää korvansa auki tärkeiden asioiden mieleen tallentamiseksi.

Sisältötietojen hallintaa korostaneet luennot rakentuivat esimerkiksi tapahtumia, hallitsijoita ja kehityslinjoja käsittelevien diaesitysten ympärille. Opettajan tehtävänä oli tarkentaa ja syventää diassa esiteltyjä tietoja. Opiskelijoiden tehtävänä oli pääasiassa seurata ja sisäistää opettajan esittämät kertomukset menneisyydestä. Paikoin opiskelijoiden tuli myös vastata opettajan esittämiin kysymyksiin, joiden avulla tämä tarkisti opiskelijoiden ymmärrystä ja olemassa olevia tietoja esimerkiksi käsitteistä ja sisällöistä. Tyypillisesti kysymykset olivat luonteeltaan suljettuja niin, että niihin oli löydettävissä yksi oikea vastaus.³⁸ Tällaisia olivat esimerkiksi kysymykset kuten “mikä on vaalikuninkuuden ja perimyksen ero” tai “mitä tarkoittaa, jos valtiolla ei ole väkivaltamonopolia” (Y1K2O1). Sen lisäksi, että kysymykset auttoivat kartoittamaan opiskelijoiden tietoja, niiden voi tulkita toimineen myös luentojen rytmittäjinä, tarkkaavuuden uudelleenherättelijänä.

Myös tutkijan roolia tiedontuottajana korostaneilla luennoilla opiskelijat saivat aika ajoin vastata opettajien esittämiin kysymyksiin. Erona sisällönhallintaan keskittyneisiin luentoihin, kysymykset olivat tyypillisesti avoimia, mahdollistaen useita oikeita vastauksia. Esimerkiksi Yliopiston 1 menetelmäkurssin opettaja kysyi opiskelijoilta “mitä teidän mielestä on kulttuuri, miten te sen ymmärrätte?” (Y1K3O2). Tällaiset kysymykset vaativat oikeiden vastausten muistamista enemmän opiskelijan aktiivista tulkintatyötä.

Suhteessa historiallisen tiedon merkitykseen osana historioitsijan asiantuntijuutta aineistossa näkyikin erityisesti länsimaissa viime vuosikymmenet historian opetusta leimannut keskustelu ja kahtiajako siitä, tulisiko opetuksen keskittyä kollektiivisen muistin välittämiseen vai oppiaineen tiedonmuodostuksen prosesseihin huomiota kiinnittävään lähestymistapaan.³⁹ Aineiston perusteella yliopistojen opettajat, jotka tuota tiedonmuodostusta myös työkseen tekevät, rakentavat opetuksensa pääosin jälkimmäisen lähestymistavan lähtökohdista. Kuitenkin myös kollektiivisen muistamisen perinne näyttäisi perusopetuksen ja lukioden ohella⁴⁰ ulottuvan myös yliopistojen historian opetukseen.

Tiedonalan luonne

Jos tiedon rooli yliopiston historianopetuksessa jakautui kahtalaisesti tiedon välittämistä ja tiedon tuottamista painottaviin suuntauksiin, oli käsityksissä historiallisen tiedon luonteesta enemmän vaihtelua. Kuvaa historiasta tieteenä, joka perustui lähteiden pohjalta tehtyihin tulkintoihin rakennettiin usein eri keinoin. Yksi tavanomaisimmista oli se, että opettajat viittasivat suoraan nimeltä toisiin tutkijoihin ja heidän esittämiinsä tulkintoihin tai käsitteisiin. Lisäksi luennoijat saattoivat yleisemmin käydä läpi mitä eri tutkijat olivat käsiteltävästä aiheesta kirjoittaneet. Toisin sanoen opettajat toivat esiin historiankirjoituksen historiaa ja sitä kautta historiallisen tiedon kytkeytymistä tutkijoihin ja tutkijoiden tekemään työhön. Lisäksi opettajat puhuivat suoraan siitä, kuinka tutkijat itse kirjoittavat historiaa. Eräällä luennolla opettaja totesi esittelemänsä tulkinnan olevan “hyvä esimerkki siitä, miten me kirjoitetaan historiaa ja nimitään niitä asioita ja ilmiöitä, joita me tutkitaan” (Y2K2O1). Toisen opettajan mukaan “...käsitteet on tiettyssä ajassa ja paikassa, tiettyssä hetkessä muotoiltuja, ne on tutkijoiden konstruoimia näkökulmia” (Y2K1O1). Historian tulkinnat ovat siis paitsi tutkijoiden tekemiä, myös suhteessa omaan aikaansa kuten käsittelemänsä tutkimuslinjan aiempien vaiheiden “muinaisuutta” pohtinut opettaja totesi: “...mutta kaikki tutkimus syntyy omassa ajassaan” (Y1K3O1).

Näin kollektiivisen muistin välittämisen ja tiedonlalähtöisen lähestymistavan rinnalla aineistossa näkyy myös Seixasin (2000) postmoderniksi kutsuma suuntaus, joka painottaa tulkitsijan merkitystä sekä valtasuhteiden vaikutusta tuotetussa tiedossa.⁴¹ Sen sijaan aineistossa ei näy postmodernismiin usein yhdistettyä ajatusta siitä, että historian tutkimus olisi täysin tosiasiallisesta menneisyydestä irrallista, tulkintaprosessin läpivärittämää taiteenkaltaista toimintaa.⁴² Ennemminkin enemmistö havainnoiduista opettajista vaikutti asettuvan kannalle, jonka mukaan historian tutkimus voi tavoitella rationaalista ja perusteltavissa olevaa kuvausta menneestä kriteeripohjaisesti, esimerkiksi nojaamalla avoimuuteen lähteiden käytössä ja niistä tehdyissä tulkinnoissa, sekä alistamalla tämä tutkimustyö akateemisen yhteisön arvioitavaksi.⁴³

Vain yksi havainnoiduista opettajista ei kertaakaan viitannut esittämiinsä sisältöihin itsensä tai jonkun toisen tutkijan tekeminä tulkintoina. Tämä oli linjassa myös kyseisen opettajan esittämään kuvaan historian asiantuntijuuden kytkeytymisestä muistamiseen ja sisällönhallintaan. Vaikka aineistossa oli kaksi opettajaa, joiden luennoilla painottui historian osaaminen sisällönhallintana, toinen heistä toi kuitenkin toistuvasti esiin historiankirjoituksen muuttuvia painotuksia ja sillä tavoin myös historian tulkinnallisia luonnetta. Hän saattoi esimerkiksi tehdä vertailua nationalistisen historiankirjoituksen ja tuoreempien tulkintojen välillä, viitaten välillä tutkijoihin nimeltä (Y1K1O1).

Kaikkia havainnoituja opettajia yhdisti näkemys siitä, että historian tutkimus on lähteistä riippuvaista. Suhteessa lähteisiin oli nähtävissä kaksi eri orientaatiota. Historian tulkinnallisuutta painottaneet opettajat toivat suoraan esiin sen, kuinka lähteiden lukeminen tapahtuu valitusta näkökulmasta tiettyssä ajassa ja paikassa. Luennoilla tuotiin esimerkiksi esiin, kuinka tutkija joutuu aina “pohtimaan myös sitä painottaako enemmän yksilön toimintaa vai rakenteita, näissä ei ole oikeita vastauksia” (Y1K3O1). Lisäksi saatettiin esitellä tutkijoiden lähteille esittämiä kysymyksiä ja lähteiden pohjalta tehtyjä tulkintoja (Y1K3O2) ja kuten todettua, laittaa opiskelijat itse analysoida lähteitä eri näkökulmista.

Toisessa tavassa hahmottaa historiallisen tiedon luonnetta ja lähteiden merkitystä lähteet kertoivat totuuden menneisyydestä sellaisenaan. Tässä orientaatioissa lähteiden merkitys historiankirjoitukselle tulikin esiin nimenomaisesti silloin kun lähteitä ei ollut tarpeeksi ja asiat olivat jääneet tästä syystä “arvoituksiksi” (Y1K2O1). Luennoilla siis seurattiin eheää historiallista narratiivia, johon kuitenkin tuli säröjä niissä kohdissa, joissa riittävää tietoa tapahtumien kulusta ei ollut. Tällöin myös historian lähdesidonnaisuus nousi esiin ja opettaja saattoi todeta tiedon olevan puutteellista tai

epävarmaa lähteiden puutteen vuoksi. Suhdetta lähteisiin voi näiden luentoja osalta luonnehtia Munslowta mukaillen rekonstruktionistiseksi.⁴⁴ Tällöin lähteiden pohjalta voidaan saavuttaa kuva menneisyydestä sellaisena kuin se oli ja saavutettavan kuvan luotettavuuteen vaikuttaa ensisijaisesti lähteiden saatavuus, ei niinkään tutkijan toiminta ja tämän tekemät valinnat.

Siinä missä käsitys historian tulkinnallisuudesta ja lähteiden roolista jakoi yksittäisiä opettajia, asettuu tutkittujen yliopistojen välille jakolinja historiantutkimukselle tutusta pohdinnasta siitä, mikä on teorioiden ja menetelmien rooli historiantutkimuksessa. Yliopiston 1 menetelmäkurssin luennolla opettaja totesi, kuinka “historiantutkimus on eklektistä siinä mielessä, että se ei sitoudu mihinkään vahvasti vaan lainailee sieltä täältä ja pohjaa lähdekritiikkiin”. Konkreettisesti tämä eklektisyys näkyi muun muassa siinä, kuinka yliopistoissa käsitettiin se, mihin historiantutkimuksessa viitataan menetelmillä. Yliopiston 2 menetelmäkurssi mukaili sisältöjensä puolesta historiantutkimuksen eri näkökulmia. Kurssilla esiteltiin muun muassa sukupuolihistorian ja kulttuurihistorian kaltaisia tutkimussuuntauksia. Yliopiston 1 vastaavalla kurssilla esiteltiin sen sijaan historiantutkimuksessa hyödynnettäviä kvalitatiivisia ja kvantitatiivisia menetelmiä, kuten diskurssianalyysia ja tilastollisia menetelmiä.

Historioitsijan yhteiskuntasuhde

Historia-alan ammattilaisen yhteiskuntasuhteesta, tämän roolista ja merkityksestä yhteiskunnassa ei erikseen puhuttu millään havainnoimistamme luennoista. Vaikka asiantuntijuuden merkityksestä ei puhuttu suoraan, on aineistosta tulkittavissa ainakin muutama historioitsijalle sopiva rooli yhteiskunnassa.

Yksi näistä oli historioitsijan tehtävä korjata historiakulttuurissa tai julkisessa keskustelussa olevia historiaan liittyviä virheitä. Historia-alan ammattilaisen rooli historiallisten väärinkäsitysten korjaajana oli luonteva riippumatta siitä, millaista asiantuntijuutta ja käsitystä tiedon luonteesta opettaja sattui edustamaan. Esimerkiksi toinen historian sisällönhallinnan merkitystä painottaneista opettajista toi esiin, kuinka Charlie Chaplinin Diktaattori –elokuva oli “varastanut Hitlerin identiteetin” ja muuttanut näkemyksen Hitleristä pysyvästi. Opettajan mukaan historiakulttuurissa Hitler näyttäytyy elokuvan tapaan sekopäänä, mutta historiantutkijat tietävät hänen todellisuudessa olleen “harmaa ja arkinen ihminen, suorastaan byrokraatti” (Y1K2O1). Vastaavaa myytinpurkajan viittaa historioitsijalle tarjoilivat myös tulkinnallisempaa otetta painottaneet opettajat. Esimerkiksi Yliopiston 2 luennolla todettiin, että “jos me ajatteleme historian käyttöä nykypäivässä, niin aika usein vedotaan tällaiseen perinteiseen miehen ja naisen malliin, mutta ei sellaista ole koskaan ollutkaan, minään aikana” (Y2K1O3).

Toinen luennoilla esiin tullut rooli historioitsijalle oli toimiminen nykyhetken tulkkina. Yhdellä havainnoimistamme luennoista viitattiin suoraan historiantutkijoihin julkisuudessa esiintyvissä kommentaattoreina. Kyseisellä luennolla pohdinnan käynnisti opiskelijan esittämä kysymys, jossa hän mietti kuinka realistisen kuvan iltapäivälehtien lööpit välittävät menneisyydestä. Opettajan esittämä vastaus kertoo osaltaan siitä, miksi tätä roolia ei ainakaan seuraamillamme luennoilla juuri tuputettu. Hänen mukaansa uutisoinnilla on tapana “pelkistää jotain mitä tutkija ehkä on sanonut ja siitä tehdään dramaattinen otsikko, joka mahdollisesti jaetaan somessa jollain lisäkärjistyksellä”. Opettaja myös lisäsi joidenkin kollegoidensa joutuneen “tylsiin tilanteisiin” tällaisten takia ja koska tutkijalla on rajallinen hallinta tietyistä forumeista, tämä joutuu miettimään, millaisiin keskusteluihin lähtee mukaan (Y1K3O1). Eräs toinen opettaja pohti historiantutkijoiden kykyä kommentoida nykyhetken ilmiöitä. Tämän luennoilla tarkasteltiin aineistoja, jotka asettuvat ajallisesti hyvin lähelle nykypäivää (Y2K2O1). Vaikka

opettaja ei kytkenyt tehtäviä eksplisiittisesti historioitsijan rooliin yhteiskunnassa, tehtävien saattoi ajatella valmistavan opiskelijoita soveltamaan historioitsijan taitojaan nykyajan ilmiöiden tarkasteluun.



Kuva 2. Populaarikulttuurin on arvioitu muovaavan ihmisten historiakuva enemmän kuin historiantutkimuksen tai kouluopetuksen. Sirkka Ahosen 1990-luvun tutkimukset osoittivat, kuinka suomalaiset nuoret omaksuivat talvi- ja jatkosotaa koskevat käsityksensä Tunte mattomasta sotilaasta ja Talvisodasta. Vaikka tällaisen arkitiedon lähteet muuttuvat, pysyy historian opettajien tehtävänä pohtia tapoja käsitellä ja purkaa opiskelijoiden ennakkökäsityksiä.

Levstikin ja Bartonin (2004) mukaan yksi tyypillisistä historialle annetuista merkityksistä on historian esittäminen (*exhibition*).⁴⁵ Tutkijoiden mukaan historiaa saatetaan esittää toisille eri lähtökohdista, esimerkiksi tiedolla brilleeraamisen vuoksi, joka lähestyy perustaltaan Markku Hyrkkäsen kuvaamaa “itsensä takaisuuden” ajatusta, jossa historiaa tutkitaan siitä seuraavan hovin tai nautinnon vuoksi.⁴⁶ Levstik ja Barton kuitenkin ehdottavat myös, että historiaa saatetaan esittää myös palveluksena toisille, jolloin historialla nähdään opettavainen ja toisten ihmisten maailmoja rikastuttava merkitys. Tällainen merkityksenanto oli luettavissa molemmista kahdesta roolista, joita historioitsijoille tarjottiin.

Vaikka rajalinjat käsityksissä historioitsijan yhteiskuntasuhteesta eivät kulkeneet suoraviivaisesti käsi kädessä episteemisten käsitysten kanssa, oli kuitenkin tulkittavissa hienoinen ero historian tulkinnallisuutta ja toisaalta historiaa rekonstruktiona painottavien opettajien välillä. Historian tulkinnallista luonnetta painottaneet opettajat näyttivät kokevan historian esittämisen tarpeellisenä osana jotain jo-olemassa-olevaa yhteiskunnallista keskustelua. Historiaa rekonstruktiona ja kollektiivisen muistin merkitystä painottaneet opettajan esimerkki Hitleriin kohdistuvista virhekäsityksistä ei sen sijaan yhdistynyt suoranaisesti historian käyttöön nykypäivässä, vaan muistutti historian “itsensä takaisuudesta”.

Tällöin myyтинpurkamista tehtiin ensisijassa siksi, että se tuottaa mahdollisesti kiinnostavaa tietoa muille, ei niinkään sen takia, että se palvelisi jotain suurempaa yhteiskunnallista tarkoitusta.

Pohdinta

Tutkimuksemme tarkoituksena oli avata ikkuna siihen, mitä historian yliopisto-opetuksessa tapahtuu ja miten yliopisto-opetus suhteutuu historian kouluopetuksessa havaittuihin epäjohtamukaisuuksiin. Vaikka tuloksemme eivät ole yleistettäviä, keskeisenä tuloksena voi pitää historian näyttäytymistä moninaisena. Historialliseen tietoon, sen tuottamiseen, merkitykseen ja historia-alan ammattilaisten yhteiskuntasuhteeseen suhtauduttiin opetustilanteissa eri tavoin.

Tutkimamme yliopistot erosivat toisistaan. Yksi syy yliopiston 1 kurssien vahvemmalle sisällönhallintaa korostavalle painotukselle löytynee opetussuunnitelmien eroista. Yliopiston 1 historian perusopinnot etenivät kronologisesti aikakausittain, kun taas yliopiston 2 perusopinnot rakentuivat yliopiston tutkimuspainotusten mukaisesti. Näin kursseilla esiteltiin ennemminkin eri näkökulmia historiantutkimukseen kuin tarkasteltiin etukäteen rajattuja historian aikakausia tai tapahtumia. Yliopiston 2 aineopintojen kurssit oli muodostettu ilmiöittäin, kuten “kriisit”, “luonto ja ympäristö” tai “lapsuuden historia”. Taustalla lieene oletus, että perustiedot historian aikakausista ja kehityskuluista on kansallisten opetussuunnitelmien mukaisesti otettu haltuun jo perus- ja lukio-opintojen aikana.

Tällä tavoin jo opetussuunnitelmien tasolla ohjataan painottamaan sitä, mitä historia on yliopistossa: historiantutkimusta. Opetussuunnitelmien ero selittänee osaltaan myös sitä, miksi yliopiston 1 kursseista vain menetelmäkurssin luennoilla oli selkeä tutkimuksellisuutta ja tulkinnallisuutta alleviivaava orientaatio. Jos tutkimiemme yliopistojen opetussuunnitelmia vertaa Kurvisen ja Matilaisen kartoitukseen opetussuunnitelmien muutoksesta, voidaan arvioida, että ne ovat eri kohdassa jatkumoa, jossa kronologinen lähestymistapa on vaihtunut temaattisempaan.

Historian kouluopetuksen hitaan muutoksen selittämisen osalta havaintomme tukevat osittain VanSledrightin provosoivaakin näkemystä historian yliopisto-opetuksen antamasta mallista, osin taas eivät. Enemmistö seuraamistamme yliopisto-opettajista toi esiin historian tulkinnallista luonnetta. Toisaalta tulokset ja niiden moninaisuus jättivät myös avoimia kysymyksiä. Voi pohtia, onko lähteiden käyttö ja niiden pohjalta rakentuva tiedon tuottamisen mallintaminen edelleenkin luonteva tai olennainen osa opetusta. Emme selvittäneet tutkimiemme yliopisto-opettajien yliopisto- tai muuta pedagogista koulutusta. On ajateltavissa, että yliopistopedagogiikan opinnoilla voisi olla vaikutusta opetustapoihin ja -käsitteisiin. Toisaalta suomalaisten yliopistojen tarjoamissa yliopistopedagogissa opinnoissa on eroja, eikä niissä aina lähestytty opetusta tiedon ja sen luonteen kautta, vaan fokus voi olla hyvin geneerisissä oppimisen kysymyksissä. Voi myös kysyä kuinka paljon yliopistopedagogiset opinnot voivat muuttaa opettajien käsityksiä, kun myös niitä laajempien 60 opintopisteen laajuisten opettajan pedagogisten opintojen vaikutus on havaittu rajalliseksi (ks. Veijola 2013). Pieni otoksemme ei myöskään tee mahdolliseksi arvioida, miten yliopisto-opettajien ikäjakauma vaikutti tuloksiin ja missä määrin sukupolvierot selittävät eroja historiakäsityksissä.

Tutkimuksemme muistuttaa historioitsijoiden roolista myös opettajankouluttajina.⁴⁷ Vaikka yliopistojen ja koulutusohjelmien välillä on eroja, valmistuu kaikista yksiköistä historian aineenopettajia perusopetukseen ja lukioon. Nämä tulevat opettajat mallioppivat yliopistossa mitä historia on ja välittävät tätä ymmärrystä edelleen eteenpäin omille oppilailleen ja opiskelijoilleen tietoisesti tai tiedostamattaan.⁴⁸ Historian yliopisto-opetuksessa on kuitenkin tavattu harvoin pohtia, miten opiskelijat myöhemmin siirtävät oppimaansa opettajan roolissa kouluopetukseen. Kokemukset yliopisto-

opetuksesta voivat vahvistaa tai haastaa aiempaa käsitystä siitä, mitä on historia ja historian opettaminen. Tältä osin oponnoimme Wuokon ja Räsänen esittämää näkemystä siitä, että ennen historian epistemologista ymmärrystä kannattaisi opiskella muita tietoja ja taitoja.⁴⁹ Tällainen ajattelu heijastaa nähdäksemme historian kouluopettajien parissa vuosikymmeniä tai vuosisatoja elänyttä ajatusta siitä, että ennen kuin voi harjoitella historiallista ajattelua, tulee hallita laajasti historian sisältöjä. Tällöin käy tyypillisesti niin, ettei riittävänä pidetty taso historiallisen ajattelun tai lähteiden tulkinnan aloittamiselle tule koskaan saavutetuksi.⁵⁰ Kansainvälisissä ja kotimaissa tutkimuksissa onkin osoitettu, että jo alakouluikäiset osaavat tulkita lähteitä ja harjoittaa epistemologista pohdintaa.⁵¹

Osa yliopistoissa työskentelevistä historioitsijoista voi kokea, ettei koulujen historianopetuksella, sen tuottamalla mielikuvilla tai alan opettajankoulutuksessa ole heidän kannaltaan merkitystä. Voidaan ajatella, että yliopistossa oikaistaan esimerkiksi lukiossa syntyneet virheelliset käsitykset.⁵² Tähän ei kuitenkaan kannattaisi luottaa, sillä vakiintuneiden käsitysten muuttaminen on vaikeaa ja vie aikaa, eikä onnistuminen ole silti taattua.⁵³ Toiseksi on mahdollista nähdä koulun ja yliopiston historian opetuksen pyrkivän eri tavoitteisiin. Peruskoulun ja lukion opetussuunnitelmien perusteella tämä ei kuitenkaan pidä paikkaansa, vaan esimerkiksi historiallisen tiedon luonteen, tuottamisen tapojen ja käytön ymmärrys kuuluvat kouluopetuksen tavoitteisiin. Kolmanneksi yliopistoissa toimivien historioitsijoiden voi olla järkevää olla kiinnostuneita kouluopetuksesta myös itsekkäistä syistä: kuten esimerkiksi William McNeil jo 1970-luvulla muistutti, jos akateeminen eliitti ei huolehdi koululaisten kiinnostuksesta historiaan, se vaikuttaa heidän mahdollisuuksiinsa saada lahjakkaita opiskelijoita.⁵⁴ Historian tiedonmuotoa kunnioittavan kouluopetuksen voikin näin nähdä yhteisenä intressinä.

Historian opettajien opetuskäsityksiin vaikuttavat pääaineopintojen lisäksi pedagogisiin opintoihin kuuluvat opinnot, erityisesti opetusharjoittelu ja ainedidaktiikan opinnot. Jotta opettajien tieteellinen, historian ja kasvatustieteen yhdistävään ajattelu kehittyisi ja tukisi opetustyötä, pääaineen ja pedagogisten opintojen kokonaisuuden tulisi kyetä haastamaan opettajaksi opiskelevien oppilaan ja opiskelijan roolissa muodostamat käsitykset ja ei-toivotut traditiot. Historian kouluopetuksen kannalta tulevien opettajien pääaineopintojensa aikana muodostama käsitys historiasta kytkeytyy erityisesti tiedon rekontekstualisointiin. Opettajien laaja autonomia perusopetuksessa ja lukiossa tarkoittaa, että opettajat tekevät päivittäin itsenäisiä ratkaisuja, jotka määrittävät millaiseksi opetuksen välittämä tieto muodostuu. Tiedonalalähtöisyyden toteutuminen edellyttää oppimateriaalien, opetuksen ja arvioinnin perinteiden sekä joidenkin tiedon sivuuttavien pedagogisten trendien kyseenalaistamista. Tämä ei ole mahdollista ilman vankkaa ymmärrystä historiasta tiedonalana.⁵⁵

Kysymys historian opetuksen rakentamasta tiedosta kytkeytyy myös laajempiin yhteiskunnallisiin kysymyksiin tiedon merkityksestä. Yhteiskunnallisen polarisaation, “asiantuntijuuden kriisin” ja informaatiovaikuttamisen keskellä on olennaisen tärkeää kyetä erottamaan luotettava tieto minusta tuntuu -tyyppisistä väitteistä tai suoranaisesta propagandasta. Tieteenalat tuottavat tietoa ja tarjoavat keinon arvioida tiedon luotettavuutta, mikä erottaa ne henkilökohtaisesta mielipiteestä ja kokemuspohjaisesta argumentoinnista. Se taas auttaa torjumaan erilaisia balanssiharhoja ja vihamielistä informaatiovaikuttamista. Siksi edes alustava käsitys tiedonalojen ajattelutavoista on tarpeen jokaiselle kansalaiselle.⁵⁶ Historian sisäänrakennetun kriittisyyden, “lähteiden kuulustelun” vuoksi sen panosta voi pitää erityisen tärkeänä tiedonjälkeisen eetoksen keskellä.

- ¹ Jukka Rantala, Mikko Puustinen, Amna Khawaja, Marko van den Berg, M. ja Najat Ouakrim-Soivio, *Näinkö historiaa opitaan* (Helsinki: Gaudeamus, 2020); Jukka Rantala ja Sirkka Ahonen, *Ajan merkit* (Helsinki: Gaudeamus, 2015); Anna Veijola, ”Historiatietoisuus, historiallinen ajattelu ja historian tekstitaidot: Uuden opetussuunnitelman moninaiset lähtökohdat,” *Kasvatus & Aika* 10, 2 (2016): 6–18. Kansainvälisestä keskustelusta ja didaktisista sovelluksista ks. Arthur Chapman ”Historical knowledge and the knowledge turn,” teoksessa A. Chapman (toim.), *Knowing History in Schools: Powerful knowledge and the power of knowledge* (Lontoo: UCL Press, 2021), 1–31.
- ² Mikko Puustinen ja Jukka Rantala ”Menneisyyden tehtävä ei ole miellyttää,” teoksessa *Erimielisten tila. Vaikeat aiheet opetuksessa*, toim. M. Puustinen, J. Marjokorpi & J. Sääntti (Helsinki: Gaudeamus, 2025).
- ³ Mikko Puustinen, Hilkka Paldanius ja Minna-Riitta Luukka, ”Sisältötiedon toistamista vai aineiston analyysia? Tiedonalakohtaiset tekstitaidot historian ylioppilaskokeen tehtävänannoissa ja pisteytysohjeissa,” *Kasvatus & Aika*, 14, 2 (2020): 9–34; Mikko Puustinen ja Amna Khawaja, ”Envisaging the alternatives: From knowledge of the powerful to powerful knowledge in history classrooms,” *Journal of Curriculum Studies* 53, 1 (2021): 16–31; Mikko Puustinen ja Amna Khawaja, ”Ambitious aims, traditional reality? Observing historical literacy in Finnish upper secondary schools,” *Norddidactica: Journal of Humanities and Social Science Education*, 2022, 3 (2020): 53–76; Rantala ym. ”Näinkö”; Matti Rautiainen, Erja Räikkönen, Anna Veijola ja Simo Mikkonen, ”History teaching in Finnish general upper secondary schools: Objectives and practices,” *History Education Research Journal* 16, 2 (2019): 291–305; Ida Vesterinen, I. *Orders of history: An ethnographic study on history education and the enacted curriculum* (Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 2022).
- ⁴ Bruce VanSledright, *The Challenge of Rethinking History Education* (New York: Routledge, 2000), 188.
- ⁵ Peter B. Knupfer, ”A new focus for the history professoriate. Professional development for history teachers as professional development for historians,” teoksessa *The teaching American history project. Lessons for history educators and historians*, toim. R. G. Ragland & K. A. Woestman (New York, NY: Routledge, 2009), 29–46; Lyn Yates., Peter Woelert, Victoria Millar ja Kate O’Connor, *Knowledge at the Crossroads? Physics and History in the Changing World of Schools and Universities* (Singapore: Springer, 2017). Ks. myös Mikko Kainulainen, 2020 ”Syvemmälle sokkeloon. Historianopetus, historiallinen ajattelu ja tieteentutkimus,” *Historiallinen aikakauskirja* 118, 3 (2020).
- ⁶ Heidi Kurvinen ja Riitta Matilainen, ”Nais- ja sukupuolihistoria kotimaisten yliopistojen opetuksessa 1980-luvulta nykypäivään,” *Historiallinen Aikakauskirja* 119,1 (2021): 77–91; Maiju Wuokko ja Marika Räsänen ”Tieto, taito, into ja yhteisö – Yliopisto-opettajien näkemykset historian asiantuntijuudesta ja sen kehittymisen tukemisesta opintojen alkuvaiheessa,” *Historiallinen Aikakauskirja* 121, 2 (2023): 200–211.
- ⁷ Riitta Jyrhämä, *Opettajan pedagogiset opinnot 60 op: Laaja-alainen opettajakelpoisuus – tilannekuvaus 2021* (Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2021). Tarkemmin historian opettajien koulutuksesta Suomessa ja Euroopassa ks. esim. Mikko Puustinen ”Teacher education and history teachers’ powerful professional knowledge,” teoksessa *International Perspectives on Knowledge and Quality: Implications for Innovation in Teacher Education Policy and Practice*, toim. B. Hudson, C. Olin-Scheller, N. Gericke, & M. Stolare (Lontoo: Bloomsbury Academic, 25–62).
- ⁸ Ks. esim. Chapman, ”historical knowing”; Stephane Levesque, *Thinking historically: Educating students in the 21st century* (Toronto: University of Toronto Press, 2007); Peter Seixas ja Tom Morton, *The big six historical thinking concepts* (Toronto: Nelson Education, 2013).
- ⁹ Rantala ja Ahonen, ”Ajan merkit”; Puustinen ja Khawaja, ”Envisaging”.
- ¹⁰ Peter Seixas, ”A model of historical thinking,” *Educational Philosophy and Theory* 49, 6 (2017): 593–605; Amna Khawaja, Mikko Puustinen, Arthur Chapman ja Kenneth Nordgren, ”Complex outcomes of recontextualised history: Comparing lower secondary national curricula in England, Sweden and Finland,” *Journal of Curriculum studies* (tulossa).
- ¹¹ Amna Khawaja, Historical literacy in Finnish primary classrooms: Teaching history or things about the past? (Helsinki: Helsingin yliopisto, 2024); Puustinen ja Khawaja, ”Envisaging”; Puustinen ja Khawaja, ”Ambitious aims”; Puustinen ym. 2020; Rantala ym. ”Näinkö”; Rautiainen ym., ”History teaching”; Vesterinen, ”Orders of history”.
- ¹² Esim. Larry Cuban, *Teaching history then and now: A story of stability and change in schools* (Cambridge, MA: Harvard Education Press, 2016); Chris Husbands, Alison Kitson ja Anna Pendry, *Understanding history teaching. Teaching and learning about the past in secondary schools* (Maidenhead: Open University Press, 2003); Jeffrey Nokes, ”Observing literacy practices in history classrooms,” *Theory & Research in Social Education*, 38, 4 (2010): 515–544; Johan Samuelsson ja Johan Wendell, ”Historical thinking about sources in the context of a standards-based curriculum: a Swedish case,” *Curriculum Journal*, 27, 4 (2016): 479–499; John W. Saye, Jeremy Stoddard, David M. Gerwin, Andrea S Libresco ja Lamont E. Maddox, ”Authentic pedagogy: Examining intellectual challenge in social studies classrooms,” *Journal of Curriculum Studies*, 50, 6 (2018): 865–884; Michiel Voet ja Bram DeWever, ”History teachers’ conceptions of inquiry-based learning, beliefs about the nature of history, and their relation to the classroom context,” *Teaching and Teacher Education* 55 (2016): 57–67.
- ¹³ Rantala ym. ”Näinkö,” luku 6.
- ¹⁴ Puustinen ja Khawaja, ”Ambitious aims”; Vesterinen, ”Orders of history”.
- ¹⁵ Puustinen, ”Teacher education”; Mikko Puustinen, Amna Khawaja, Jenni Marjokorpi ja Janne Sääntti, ”Tiedon harharetkiä? Opettajat tiedonalatiedon rekontekstualisoijina,” *Ainedidaktiikka*, 8, 1 (2024): 51–71.
- ¹⁶ Barbara S. Stengel, ”‘Academic Discipline’ and ‘School Subject’: Contestable Curricular Concepts,” *Journal of Curriculum Studies*, 29, 5 (1997): 585–602.
- ¹⁷ Sirkka Ahonen, ”Historiaa ilman suuria kertomuksia: historianopetuksen politiikan ongelma,” *Historiallinen Aikakauskirja*, 113, 1 (2015), 60–72; Ariel Wilschut, ”History at the mercy of politicians and ideologies: Germany, England, and the Netherlands in the 19th and 20th centuries,” *Journal of Curriculum Studies*, 42, 5 (2010): 693–723.

- ¹⁸ Chris Husbands, *What Is History Teaching?* (Buckingham: Open University Press, 1996).
- ¹⁹ Tästä keskustelusta ks. Kainulainen ”Syvemmälle”; Robert Thorp ja Anders Persson, ”On Historical Thinking and the History Educational Challenge,” *Educational Philosophy and Theory*, 52, 8 (2020): 891–901.
- ²⁰ Husbands ”What is?” 26; ks. myös Rantala ym. ”Näinkö”; Kainulainen ”Syvemmälle”.
- ²¹ Michael Fordham ”Teachers and the Academic Disciplines,” *Journal of Philosophy of Education*, 50, 3 (2015): 419–31.
- ²² Ks. Puustinen ”Teacher education”.
- ²³ Kurvinen & Matilainen ”Nais- ja sukupuolihistoria”.
- ²⁴ Anna Veijola ja Simo Mikkonen, ”Mitä historia on: aloittavien historianopiskelijoiden historiakäsitykset,” *Kasvatus & Aika*, 10, 3 (2016): 6–21.
- ²⁵ Wuokko & Räsänen ”Tieto, taito”.
- ²⁶ Veijola & Mikkonen ”Mitä historia on”.
- ²⁷ Yates, Woelert, Millar ja O’Connor ”Knowledge”.
- ²⁸ Rekontekstualisointi on osa brittiläisen koulutussosiologin Basil Bernsteinin teoriaa pedagogisesta muuntimesta (pedagogic device). Basil Bernstein, *Pedagogy, Symbolic Control, and Identity* (Lanham: Rowman & Littlefield Publishers, 2000). Suomeksi ja suomalaiseen kontekstiin muokattua ks. Puustinen ym. ”Tiedon harharetkiä”.
- ²⁹ Ks. Puustinen & Khawaja ”Ambitious aims”.
- ³⁰ Ks. Larissa Schindler ja Hilmar Schäfer, ”Practices of writing in ethnographic work,” *Journal of Contemporary Ethnography*, 50, 1 (2021): 11–32.
- ³¹ Ks. esim. Jouni Tuomi ja Anneli Sarajärvi, *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (Helsinki: Tammi, 2002).
- ³² Esim. Giovanni Bennardo ja Viktor de Munck, *Cultural models: genesis, methods, and experiences* (Oxford: Oxford University Press, 2013); Martti Grönfors, *Laadullisen tutkimuksen kenttätutkimusmenetelmät* (Hämeenlinna: SoFia-Sosiologi Filosofiapu, 2011).
- ³³ Rantala ym. ”Näinkö”; Rantala & Ahonen ”Ajan merkit”; Peter Seixas, ”Schweigen! die Kinder! or, does postmodern history have a place in the school?,” teoksessa P. N. Stearns, P. Seixas & S. Wineburg (toim.), *Knowing, teaching and learning history. National and international perspectives* (New York: New York University Press, 2002), 19–37; Seixas ”Model of”; VanSledright, ”The challenge”.
- ³⁴ Esim. Frank Ankersmit, *Historical representation*, (Stanford: Stanford University Press, 2002); 254–266; Jorma Kalela, ”Historiantutkimus ja jokapäiväinen historia,” teoksessa *Jokapäiväinen historia*, toim. J. Kalela & I. Lindroos (Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura, 2001), 11–25; Jouni-Matti Kuukkanen, ”Narrativismista kriittiseen historiografian filosofiaan,” *Ennen ja nyt*, 2 (2015); Allan Megill, *Historical knowledge, historical error: A contemporary guide to practice* (Chicago: University of Chicago Press, 2007); Hayden White, *Metahistory: The historical imagination in Nineteenth-century Europe* (Baltimore: Johns Hopkins University, 1973); Jörn Rüsen, *History - Narration, interpretation, orientation* (New York: Berghahn Books, 2005).
- ³⁵ Esim. Keith C. Barton ja Linda Levstik, *Teaching history for the common good* (New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2004); Markku Hyrkkänen, ”Historiallinen ajattelu itseymmärryksen välineenä,” *Historiallinen Aikakauskirja*, 109, 3 (2011).
- ³⁶ Elina Koskinen-Koivisto, *A greasy-skinned worker: gender, class and work in the 20th century life story of a female labourer* (Jyväskylä: University of Jyväskylä, 2013).
- ³⁷ Kalela, ”Historiantutkimus”; Megill, ”Historical knowledge”. Samoja ajatuksia löytyy toki jo vanhemmista klassikkoteoksista, kuten Blochin *Historian puolustuksesta*.
- ³⁸ Suljetuista ja avoimista kysymyksistä ks. Puustinen & Khawaja, ”Ambitious aims”.
- ³⁹ Näistä keskusteluista ks. Rantala ja Ahonen, ”Ajan merkit”; Rantala ym., ”Näinkö”; VanSledright, ”The challenge”.
- ⁴⁰ Esim. Rantala ym., ”Näinkö”; Puustinen ja Khawaja, ”Ambitious aims”; Vesterinen, ”Orders of history”; Khawaja, ”Historical literacy”.
- ⁴¹ Seixas, ”Schweigen!” 20–21.
- ⁴² Esim. Ankersmit, ”Historical representation”; White, ”Metahistory”.
- ⁴³ Ks. Kuukkanen, ”Narrativismista”; Megill, ”Historical knowledge”.
- ⁴⁴ Alun Munslow, *Narrative and history* (Palgrave Macmillan, 2007).
- ⁴⁵ Levstik & Barton, ”Teaching history”.
- ⁴⁶ Hyrkkänen, ”Historiallinen ajattelu”.
- ⁴⁷ Ks. VanSledright ”The challenge”.
- ⁴⁸ Esimerkiksi koulutussosiologian klassikkoteos, Dan Lortien *Schoolteacher*, käyttää tästä termiä ”observational apprentices” (”observeiva oppisopimus”). Dan C. Lortie, *Schoolteacher: A sociological study* (Chicago: Phoenix book, 1977). Ks. myös Puustinen, ”Teacher education”.
- ⁴⁹ Wuokko & Räsänen, ”Tieto, taito”, 211.
- ⁵⁰ Matthew T. Downey ja Kelly A. Long, *Teaching for historical literacy. Building knowledge in the history classroom* (New York: Routledge, 2016). Ks. myös Rantala ym., ”Näinkö”.
- ⁵¹ Esim. Khawaja, ”Historical literacy”; Bruce VanSledright, *In Search of America’s Past. Learning to Read History in Elementary School* (New York & Lontoo: Teachers College, Columbia University, 2002).
- ⁵² Veijola & Mikkonen, ”Mitä historia on”.
- ⁵³ Anna Veijola, *Pedagogisen ajattelun kehittyminen aineenopettajakoulutuksessa. Tutkimus suoravalituista historian opettajaopiskelijoista* (Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 2013).
- ⁵⁴ Tästä keskustelusta ja McNeillin argumentista ks. Gary B. Nash, Charlotte Crabtree ja Ross E. Dunn, *History on Trial. Culture wars and the teaching of the past* (New York: Vintage Books, 2000).

⁵⁵ Puustinen, ”Teacher education”; Puustinen ym., ”Tiedon harharetkiä”; Rantala ym., ”Näinkö”; Vesterinen ”Orders of history”.

⁵⁶ Tästä ja tiedon merkityksestä laajemmin ks. Puustinen ym., ”Tiedon harharetkiä”.