

Harrastuksesta ammatiksi: historian opettajaksi opiskelevien suhde historiaan

Arja Virta

Artikkelissa tarkastellaan tulevien historianopettajien kuvauksia historiatietoisuutensa, ”historiasuhteensa”, muotoutumisesta. Aineistona ovat 38 opiskelijan esseet aiheesta ”Minä ja historia”. Niissä he analysoivat suhdettaan historiaan lapsuudesta aina yliopisto-opintoihin ja varhaiseen aikuisikänsä sekä senhetkistä käsitystään historiasta. Esseet analysoitiin systemaattisesti laadullisen sisällön analyysin periaatteiden mukaisesti. Opiskelijoiden historiaelämäkerrat osoittavat historiaa koskevien kokemusten ja mielikuvien moninaisuuden ja myös erilaisten oppimiskokemusten ristiriitaisuuden.

Yksilöllisen ja ammattimaisen historiatietoisuuden rakentumisesta

Yksilön suhde menneeseen sisältää useita prismoja. Kysymys voi olla tiedollisesta kiinnostuksesta, tietämisestä ja tutkivasta otteesta, mutta myös arvottamisesta, elämyksestä ja kokemuksesta. Historialla on eksistentiaalinen, identiteettiin liittyvä ulottuvuus – Jorma Kalelan (2001, 23) sanoin historia on ”ihmiselle yksi tapa ymmärtää ja saada ote elämisensä puitteista”. Tiedollinen intressi ja kokemuksellisuus eivät sulje toisiaan pois. Ne voivat painottua eri tavoin samankin yksilön kohdalla elämän aikana. Ero ammattimaisen historian ja maallikkohistorian välillä ei ole jyrkkä eikä niitä voi asettaa toistensa vastakohtiksi. Tieteellinen historia on yhtä lailla sidoksissa kontekstiinsa kuin maallikkohistoria, ja historian ammattilaisenkin kuva voi sisältää arvoja, mielikuvia ja tunteita, ylipäätään paljon muutakin kuin formaalin koulutuksen ja oppimisen kautta omaksuttuja aineksia. Edelleen, eksistentiaalispohjaisen historiallisen identiteetin voi ajatella limittyvän yhteen ammatillisen identiteetin rakentumisen kanssa.

Historian kouluopetus ja historianopettajat sen toteuttajina ovat välikäsiä tieteellisen ja jokapäiväisen historian välillä – he ovat tavallaan popularisoimassa ja yksinkertaistamassa historiaa. He voivat myös vaikuttaa oppilaiden jokapäiväisen historiakokemuksen luonteeseen tuomalla ajatteluun kriittisiä painotuksia. Historianopettajalla on asiantuntijaroolinsa historian ammattilaisena ja pedagogina. Samalla hänellä on oma historiakuvansa, suhteensa menneeseen ja sen tulkintoihin, ja hän myös rakentaa kuvaansa oppiaineensa opettamisesta. Samalla tavalla kuin kenelle tahansa muullekin, opettajalle historiatietoisuus on osa hänen identiteettiään ja tapaansa jäsentää maailmaa.

Tässä artikkelissa tarkastellaan tulevien historian ammattilaisten ”historiallisia” kasvukertomuksia. Tutkimuskohteeksi valitut historianopettajaopiskelijat ovat siirtymävaiheessa, jossa kehitys ammattilaiseksi on käynnissä. He ovat suhteellisen hiljattain päättäneet kouluopintonsa, siirtyneet yliopisto-opiskeluun ja ovat nyt tutustumassa asiantuntijakulttuuriin – siirtyäkseen asiantuntijoiksi kentälle, hoitamaan välittävää roolia tieteellisen tiedon ja arkitiedon välillä. Artikkelin tarkoituksena on myös yleisemmällä tasolla valaista sitä, miten yksilö kuvaa historiatietoisuutensa, ”historiasuhteensa”, muotoutumista ja eri vaikutteiden

osuutta siinä. Menetelmällisesti kysymys on narratiivisen lähestymistavan ja elämäkerrallisen menetelmän soveltamisesta historiatietoisuuden rakentumiseen.

Historiatietoisuus, historiakulttuuri, muisti ja identiteetti

Käsitelleessään aihetta ”Minä ja historia” opiskelijat analysoivat historiatietoisuutensa kehittymistä. Historiatietoisuus tarkoittaa tiivistetysti ilmaisten menneisyyden, nykyisyyden ja tulevaisuuden jatkumon kokemista (Jensen 1997, 50), ihmisen orientoitumista ajassa historiallisen kokemuksen, tietojen ja odotusten valossa (Karlsson 2004, 45). Jensen (1997, 59–60) erottaa historiatietoisuuden käsitteessä useita tasoja, kuten tietoisuuden ajasta sekä omasta historiallisuudesta. Se ei liity vain tiedolliseen oppimiseen vaan myös arvoihin, moraalisiin, tunteeseen ja eläytymiseen. Historiatietoisuus kietoutuu käsitteeseen historiakulttuuri, joka tarkoittaa kaikkia niitä tapoja, joilla historiaa ilmaistaan, tuotetaan ja hyödynnetään yhteiskunnassa. Historiakulttuuri on tavallaan yhteiskunnan jäsenten historiatietoisuuden näkyvä muoto.

Rüsen (2007, 17–18) ymmärtää historiatietoisuuden monin tavoin historiallisen muistin kanssa rinnakkaiseksi käsitteeksi, mutta kun muisti ikään kuin ylläpitää kuvaa menneisyydestä sellaisena kuin sen aikalaiset näkivät, historiatietoisuus on dynaaminen, nykyhetkessä elävä ja tulevaan suuntaava, kriittinenkin käsite. Historiallisen muistin käsitteellä tarkoitetaan esimerkiksi kansakunnan, etnisen ryhmän tai suvun jäsenten enemmän tai vähemmän yhteistä menneisyyskuvaa ja muistoja, jotka vahvistavat heidän yhteenkuuluvuuttaan. Monesti historia nähdään ammattimaisena ja tieteellisenä, muisti taas tunteenomaisena ja subjektiivisena suhtautumisena menneeseen (ks. esim. Wertsch 2002, 32–35, 40; Hodgkin & Radstone 2003, 1–2). Muistia lähellä ovat käsitteet jokapäiväinen historia tai maallikoiden historia, jonka ihmiset kokevat itselleen merkitykselliseksi (Kalela 2000, 29–33). Jörn Rüsen (2007, 13) viittaa muistin erilaisiin kerrostumiin, kommunikatiiviseen, kollektiiviseen ja kulttuuriseen. Kommunikatiivinen muisti on keveimmin institutionalisoitunutta: se on tyypillisimmillään sukupolvien välistä keskustelua, joka vahvistaa yhteisön yhteenkuuluvuutta ja liittyy erityisiin kokemuksiin ja historian tapahtumiin. Sen pohjalta voi kehkeytyä kollektiivinen muisti, joka liittyy laajemman yhteisön yhteisen menneisyyden kokemukseen. Vakiintunein historiallisen muistin taso on kulttuurinen muisti, jossa tietyt historialliset seikat ovat institutionalisoituneet ja muodostuneet kulttuurisiksi käytänteiksi. Historiatietoisuus ja kollektiivinen muisti luovat pohjaa yksilön historialliselle identiteetille ja yhteisön kollektiiviselle identiteetille. Identiteetti merkitsee tiivistetysti ilmaisten yksilön tietoisuutta siitä, kuka hän on ja mihin ryhmään hän samaistuu, ja samalla sisältää käsityksen meistä ja toisista (Eriksen 1996, varsinkin 51–54). Tällöin kuva yhteisestä menneisyydestä voi olla merkityksellinen yhteisyyden tunteen ja identiteetin luoja – voima, jota on kaikkina aikoina hyödynnetty sekä hyvässä että pahassa.

Historialla voi olla erilaisia merkityksiä yksilölle: akateemisessa historiassa korostuvat kognitiiviset merkitykset, mutta yhteiskunnan muut tahot voivat tarvita historiaa muihin, mitä erilaisimpiin tarkoituksiin: eksistentiaalsiin, poliittisiin, ideologisiin tai kaupallisiin. Tämä liittyy historian käyttöön yhteiskunnassa (ks. Aronsson 2000, 2004; Salmi 2001). Myös yksilön motiivit historian harrastamiseen voivat vaihdella ja limittyä. Bodo von Borries (1988, 11) erottaa tiedollisen ja emotionaalisen suhtautumistavan menneeseen. Tiedollinen, älyllinen suhtautuminen voi tähdätä tiedon siirtämiseen ja tiettyjen näkemysten perusteluiden etsimiseen, mutta se voi olla myös älyllisen analyysin kohde ja keino ymmärtää oman ajan ilmiöitä. Siten tiedollinenkin suhde menneeseen voi olla sekä staattinen että

dynaaminen ja kriittinen. Tunteenomaisessa suhtautumisessa voi olla kysymys esimerkiksi esteettisyydestä tai viihteellisyydestä ja myös nykyhetkipakaisuudesta.

Niihin käsityksiin, joita ihmisellä on tietyn alueen tiedon luonteesta ja muodostumisesta sekä luotettavuuden kriteereistä, viittaavat myös käsitteet episteeminen kognitio ja episteeminen uskomus. Nämä käsitteet ovat keskeisiä myös historiallisen ajattelun ja tietämisen näkökulmasta. Ne liittyvät esimerkiksi siihen, miten yksilö omaksuu tietoa, mitä hän pitää varmana tietona tai tietämisen arvoisena ja miten hän suhtautuu ristiriitaisiin tulkintoihin tai rakentaa kokonaiskuvaa. (Ks. Maggioni, VanSledright ja Alexander 2009.)

Yksilön historiatietoisuuden ja myös historiaan ankkuroituvan identiteetin muotoutuminen on sosiokulttuurinen prosessi, joka pohjautuu osittain formaaliin, lähinnä koulun välittämään oppimiseen ja osittain informaaleihin menneisyyttä koskeviin vaikutteisiin. Koulun historianopetus on oppilaan historiatietoisuuden muodostumisessa epäilemättä yksi keskeinen tekijä. Kuitenkin toisinaan jopa suurempi merkitys on yhteiskunnassa ja perhepiirissä vallitsevilla arvostuksilla, medialla ja erilaisilla kulttuurituotteilla eli niin sanotulla arjen historiakulttuurilla (Ahonen 1998, 15). Viime vuosikymmeninä onkin median tarjoama historia-aines lisääntynyt ja tullut entistä intensiivisemmäksi. Historiakulttuurin teho liittyyneeseen siihen, mitä Hall (1999, 229) toteaa menneisyyden merkityksestä kulttuuri-identiteetin muovaajana; hän korostaa, että menneisyys ”ei puhuttele meitä yksinkertaisena faktuaalisena menneisyytenä” vaan ”muistin, fantasian ja kertomusten kautta”.

Koulun merkityksestä on tutkimuksessa esitetty ristiriitaisia käsityksiä. Useat tutkijat ovat huomauttaneet, että historian kouluopetuksessa on kiinnitetty vähän huomiota niihin käsityksiin, joita oppilailla on valmiina, ennen opetusta tai sen rinnalla (Wineburg 2000, 307). Esimerkiksi Kalela (2000, 29–30) viittaa kriittisesti koulun historian opetuksen faktatietopainotukseen, joka on vääristänyt ihmisten mielikuvaa historian luonteesta.

Wertschin (2002, 68, 70) mukaan koulun virallisella historianopetuksella on kansallisvaltiossa ollut perinteisesti merkityksensä kollektiivisen muistin ylläpitäjänä ja kansallisen identiteetin ja lojaalisuuden vahvistajana. Ratkaisevaa kuitenkin on, millaisena historiaa opetetaan: onko kysymys esimerkiksi klassisesta, arvokasvatukseen liittyvästä historian opetuksesta vai objektivistisesta, neutraaliuteen pyrkivästä faktapainotuksesta. Viime vuosien keskeinen trendi etenkin länsimaissa on ollut taitopainotteinen, historian luonnetta ja historiallista ajattelua korostavat suositukset. Kirjallisuudessa on keskusteltu lisäksi paljon moniperspektiivisyydestä. Se merkitsee erilaisten näkökulmien ja erilaisten tulkintojen tarkastelun tärkeyttä, ja sen tarkoituksena on koulua oppilaat ymmärtämään tiedon suhteellisuuden ja kuitenkin kriittisen ajattelun kautta pyrkimään luotettavaan tietoon. (Seixas 2000; Jensen 1978.)

Historian opettajaopiskelijoiden ajattelua koskeva tutkimus

Viime vuosina on julkaistu runsaasti tutkimuksia opettajien ja opettajaksi opiskelevien ajattelusta ja uskomuksista, niin yleisen pedagogisen ajattelun kuin eri oppiaineidenkin näkökulmasta. Historiaa koskevan kiinnostuksen heräämistä selvitelleissä tutkimuksissa on ilmennyt, että monien aineenopettajien intensiivinen historian harrastus oli usein alkanut lapsuudessa tarinoiden kuuntelemisesta ja lukemisesta. Vanhemmilla oli suuri merkitys, samoin perheen kanssa tehdyillä matkoilla. (Ks. esim. John 1996; Virta 2002; Berg 2010.) Paitsi opettajan, myös tutkijan, kiinnostus tästä tiedonalasta ja halu opiskella sitä on usein pohjautunut lapsuuden ja nuoruuden elämispohjaiselle historian harrastukselle (von Borries 1988).

Aikaisemmat opettajatutkimukset painottavat sitä, miten kouluaikaiset havainnot opetuksesta suuntaavat voimakkaasti tulevan opettajan omaa käsitystä opettamisesta. Edelleen, korostetaan uskomusten reflektiota pyrkimyksenä muuttaa näitä uskomuksia. Monissa tutkimuksissa opettajaopiskelijoiden ajattelusta on ilmennyt, että opiskelijat haluaisivat kuitenkin opettaa toisella tavalla, kuin heitä on opetettu, ja kyseenalaistaa kouluaikaiset mallit (esim. Virta 2002). Tästä kyseenalaistamispyrkimyksestä huolimatta esimerkiksi Barton ja Levstik (2004) näkevät, että opettajaopiskelijoiden oma toiminta jatkaa samoilla urilla kuin heidän opettajillaan.

Tässä artikkelissa analysoidaan tulevien historianopettajien historiasuhdetta heidän kirjoittamiensa esseiden pohjalta. Yhteensä 38 historian aineenopettajaopiskelijaa sai osana ainedidaktiikan opintojaan kirjoitustehtävän ”Minä ja historia”, jossa heidän tuli pohtia suhdettaan historiaan lapsuudesta aina yliopisto-opintoihin ja varhaiseen aikuisikänsä. Heitä pyydettiin kuvaamaan historiaa koskevan kiinnostuksen syntyä, historiaan liittyviä harrastuksiaan, merkityksellisiä oppimiskokemuksiaan ja opiskeluaan eri vaiheissa, sekä lisäksi pohtimaan senhetkistä käsitystään historiasta ja suhteuttamaan itsensä historiaan. Viimeisenä osakysymyksenä oli kuvata käsitystä historian opettajan tehtävästä, mutta se jää tämän artikkelin ulkopuolelle.

Tutkimukseen osallistuneet opiskelijat olivat suorittamassa opettajan pedagogisia opintoja, jotka on mitoitettu yhdelle lukuvuodelle. Aineisto on kerätty kahdelta peräkkäiseltä vuosikursilta (23 + 15 opiskelijaa) yhdestä opettajankoulutuslaitoksesta. Tehtävä annettiin kummallakin kerralla opintojen alkuvaiheessa ja kirjoitelmat jätettiin ensimmäisen lukukauden lopulla, mutta niitä saattoi täydentää vielä kevään aikana. Kuusi opiskelijoista oli suorittanut maisterin tutkinnon ja opiskeli pedagogiset opinnot erillisinä, muille nämä opinnot sisältyivät tutkintoon. Opiskelijoista 12 oli miespuolisia. Useimmilla oli takanaan 3–4 vuoden historian opinnot Suurin osa tutkimukseen osallistuneista opiskelijoista oli iältään 22–25-vuotiaita, mutta joukossa oli yksi 50-vuotias ja kaksi noin 40-vuotiasta. Opiskelijat antoivat luvan esseiden käyttöön tutkimusaineistona. Tutkimuslupaa pyytäessäni lupasin, että käsittelem aineistoa kirjoittajien nimiä mainitsematta ja etten käytä sellaisia sitaatteja, joista voisi paljastua kirjoittajan henkilöllisyys.

Analysoin esseeet systemaattisesti laadullisen sisällön analyysin periaatteiden mukaisesti. Jokaisen osakysymyksen osalta sisältö luokiteltiin ja taulukoitiin systemaattisesti. Esseiden sisällöt luokiteltiin jokaisen osakysymyksen osalta ja luotiin kysymyskohtaiset taulukot, joihin sisältö tiivistettiin keskeisiksi pääkategorioiksi. Analyysin yksikkönä oli ajatus tai näkökulma: kaikki uuden näkökulman sisältävät maininnat tai kuvaukset taulukoitiin. Analyysi ei ollut kvantitatiivinen eikä käsitysten frekvenssejä laskettu. Pyrkimyksenä oli löytää erilaiset tavat, joilla opiskelijat kuvasivat suhdettaan historiaan eri vaiheissa. Sen lisäksi, että kartoitettiin esimerkiksi historian harrastamisen tapoja ja kiinnostuksen kohteita haluttiin selvittää, millaisen merkityksen opiskelijat niille antoivat.

Kuvaukset ovat subjektiivisia, mutta kysymyskin on subjektiivisen kokemuksen kartoittamisesta. Aineisto oli monimuotoista ja siinä oli taso- ja näkökulmaeroja, mutta kaiken kaikkiaan opiskelijat olivat paneutuneet tehtävään varsin hyvin. Kuvausten luonteeseen ja luotettavuuteen on voinut vaikuttaa se, että ne on kirjoitettu osana opintoja, omalla nimellä. Joku kirjoittaja on sen vuoksi ehkä miettinyt, millaisia asioita olisi edullista kirjoittaa, joku toinen taas on voinut jättää henkilökohtaisiksi kokemiaan asioita pois. Minulle lukijana jäi kirjoitelmista kuitenkin aidontuntuinen yleisvaikutelma, ja arvioin edellä mainitut vinouttavat tekijät suhteellisen pieniksi.

Historiatietoisuuden rakentuminen arjen historiakulttuurissa

Muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta kaikki vastaajat kuvasivat värikkäästi ensikontaktejaan historiaan. Jotkut eivät muistaneet yksittäisiä tapahtumia tai ilmiöitä, jotkut kertoivat olleensa kiinnostuneita historiasta niin kauan kuin muistivat. Miltei kaikkien opiskelijoiden historiallinen kiinnostus ja aktiivinen harrastuskin oli herännyt ennen historian kouluopetuksen oli alkamista. He olivat tutustuneet historiakulttuurin erilaisiin ilmenemismuotoihin ja historian läsnäoloon arkielämässä. Monille arjen historiakulttuurin ilmiöt olivat edelleen tärkeitä historian kouluopetuksen ja sen jälkeen yliopisto-opintojen ohessa.

Historiakulttuurin harrastuksen lähtökohdat voitiin ryhmitellä kahteen periaatteessa erityyppiseen osa-alueeseen. Toisaalta harrastettiin historiakulttuuria sen populaareissa ja elämyksellisissä muodoissa, sellaisissa, jotka tulivat lähelle lasta ja nuorta. Toinen vahva trendi oli perinne, kotiympäristön arvostus. Näitä historiaharrastuksen sosiokulttuurisia lähteitä on tiivistetty Taulukkoon 1.

LÄHDE	Toimija/vaikute	Esimerkkejä
PERHE, SUKU	omat vanhemmat	vanhempien kiinnostus historiasta, politiikasta, kulttuurista; koti-ilmapiiiri vanhemman ammatti liittyy historiaan / kulttuuriin äiti / isä tarinankertojana (historia, omat kokemukset)
	isovanhemmat	tarinat lapsuudesta, elämästä entisaikaan, perheen ja suvun vaiheista
	suvun historia	sukututkimus, paikallishistoria; jatkuvuuden tunteen kokeminen, suvun vaiheiden liittyminen kansallisiin traumoihin
elämismaailma, elinympäristö (liittyy usein kotiin ja sukuun)	traditio	perinnejuhlat (esim. karjalaisten evakkojen pitäjänjuhlat); traditionaalinen elämäntapa
	historiallinen ympäristö	vanha sukutila, maalaistalo, kirkot ja hautausmaat
	artefaktit	vanhat työkalut, sanomalehdet, korut
KOKEMUS, ELÄMYS (koettu usein perheen kanssa)	matkat Suomessa ja ulkomaille	historialliset nähtävyydet, museot (etenkin Välimerenmaat, antiikki)
	tapahtumat, simuloinnit	keskiaikamarkkinat, turnajaiset
HISTORIA-KULTTUURIN TUOTTEET	kirjallisuus	historia-aiheiset lasten ja nuorten tietokirjat ja romaanit, historialliset romaanit (romantiikka, seikkailut, salapoliisitarinat, klassikot); elämäkerrat, yleisesitykset
	näytelmät, elokuvat	sota, romantiikka, dokumentit
	muu	historialliset pelit, LARP, leikit (esim. salainen agentti)

AIHEPIIRIN HARRASTUS	historian henkilöt; Egypti, keskiaika, vieraat kulttuurit
MENNEEN LÄSNÄOLO	uutiset taustoineen; media

Taulukko 1. Koulun ulkopuolinen historian harrastus

Opiskelijoiden esseet osoittivat, että historiaan (tai oikeammin menneeseen) liittyvän harrastuksen alkulähteet voivat olla hyvinkin moninaisia. Kahta samanlaista kuvausta ei oikeastaan ollut. Opiskelijat kertoivat ahmineensa historiallisia romaaneja, lapsille ja nuorille kirjoitettuja historiankirjoja. Kirjallisuutta koskevat maininnat ulottuivat Mika Waltarista ja Väinö Linnasta Umberto Ecoon, J. R. Tolkieniin, Louisa M. Montgomeryyn ja Alexandre Dumas’han. Vastaaajien joukossa oli filmihulluja ja sarjakuvaharrastajia; kiinnostavia olivat olleet myös television dokumenttiohjelmat. Joillekin merkittäviä kokemuksia olivat olleet historiallisten tapahtumien simuloinnit tai markkinahenkiset, historiallisen virikkeen pohjalta tehdyt tapahtumat.

Historiakulttuurin harrastus tai historian kokeminen oli ollut opiskelijoille hyvinkin merkittävää ainakin näiden kuvausten valossa. Informaalisilla prosesseilla oli kaikkien kirjoittajien mielestä suuri merkitys, mikä on tullut esiin monissa aikaisemmissa tutkimuksissa. (Rosenzweig & Thelen 1998; Barton & Levstik 2004; Berg 2010.) Kiinnostuksen kohteet muistuttavat myös aikaisempien tutkimusten havaintoja lapsen historian harrastuksesta (ks. esim. Harris & Haydn 2006).

Kiinnostukseni historiaan syntyi melko aikaisessa vaiheessa elämäni. Historiassa on paljon tarinoita. Olen aina rakastanut ihmisten, paikkojen ja tapahtumien tarinoita ja halunnut tietää, miksi jokin tapahtuu ja mitä jostain tapahtumasta seuraa. Kuulun ehdottomasti lukijatyyppeihin ja parhaisiin tarinoihin olen tutustunut lukemalla. Lukeminen aktivoi sopivasti mielikuvitusta, ja sitä minulla ainakin riittää, joskus jopa liiaksikin asti. (E 28)

Elokuvat ovat auttaneet minua ymmärtämään ja muistamaan, että koulussa opituissa paperinmakuisissa tapahtumissa oli mukana oikeita, eläviä, ajattelevia ja tuntevia ihmisiä. Toisaalta historialliset romaanit ja elokuvat ovat varmasti jossain määrin olleet keino paeta todellisuutta romantisoituun menneisyyteen. (E 4)

Monien kohdalla historiallisuus tai historian kokeminen liittyi perheeseen tai sukuun tavalla tai toisella. Vanhempien kanssa oli matkailtu tai osallistuttu tapahtumiin, vanhemmat harrastivat historiaa tai heidän työnsä tavalla tai toisella liittyi historiaan tai kulttuuriin. Hyvin usein ”merkittävä toinen” oli ollut perheenjäsen. (Ks. Barton & Levstik 2004; Virta 2002.)

Historia on aina ollut jollakin tavalla läsnä elämässäni. Todennäköisesti kiinnostus historiaan on lähtöisin jo lapsuudesta ja kotoa, jossa historia ja kulttuuri ovat aina olleet vahvasti läsnä. Kiinnostus ja innostus historiasta on siis imetty jo äidinmaidossa. Alkuun historia oli lähinnä tarinoita menneestä elämästä, ja hiljalleen historia muuttui todeksi ja todellisten ihmisten elämäksi. (E 18)

Toisen näkökulman asiaan toivat suvun kokemukset ja niiden liittyminen kansallisen menneisyyden kriiseihin tai käännekohtiin. Neljä opiskelijaa mainitsi isoisan isän (tai isoisan isoisan) osallistuneen kansalaissotaan, olleen punavanki tai ylipäätään hävinneellä puolella. Kukaan ei maininnut aikaisempien sukupolvien kokemuksia valkoiselta puolelta. Moni toi esiin vanhempien tai isovanhempien kertomukset sota-ajan evakkoudesta (Karjala/Lappi), tai isoisan tarinat omista sotakokemuksista. Merkityksellisinä mainittiin myös kertomukset vanhempien tai isovanhempien lapsuudesta. Yksi opiskelija mainitsi keskeisenä kokemuksena isänsä sukututkimusharrastuksen ja myös oman kenttätyönsä paikallisessa perintekeräysprojektissa. Aineistosta nousi vahvasti esiin perinne, etenkin maaseutu. Useampikin opiskelija mainitsi suvun maatilaa, ja muutama mainitsi omaan historialliseen kiinnostukseensa vaikuttaneen sen, että oli kasvanut tai viettänyt paljon vapaa-aikaa maalaisympäristössä.

Varhaisilla kokemuksilla oli ollut kuvausten mukaan merkityksensä kiinnostuksen syntymisen kannalta. Samalla niille annettiin merkitystä myös ymmärtämisen ja oivaltamisen näkökulmasta:

Itse olen saanut elää pitkään siinä mielessä onnellisessa asemassa, että kaikki isovanhempani ovat olleet elossa ja olen viettänyt verraten paljon aikaa heidän seurassaan. Ensimmäiset kosketukseni ”vanhoihin aikoihin” ovat syntyneet heidän muistelojaan kuunnellen. Useimmiten omat vanhempani ovat ryydittäneet tapahtumia omilla muistikuvillaan, sikäli mikäli heillä on ollut selviä yhteyksiä asiaan. Nämä muistelot ovat olleet minulle ”puhdasta historiaa”, kun taas kertojat ovat itse eläneet ko. aikana. (E 29)

Kaikissa kuvauksissa on kyse sosiokulttuurisesta oppimisesta ja sen merkityksestä historia-suhteen muodostumisessa. Sen lisäksi, että esseet kertovat menneisyyden kohtaamisen ja historiakulttuurin harrastuksen kirjosta, niistä ilmenee myös, mitä opiskelijat mielestään saivat irti tästä harrastuksesta tai kokemuksesta ja millaisen merkityksen he niille antoivat. Kysymys oli toisaalta kiinnostuksesta ja harrastuksesta, toisaalta identifikaatiomerkityksistä. Nämä limittyvät epäilemättä toisiinsa. Populaarin historiakulttuurin tuotteet saattavat nekin olla identifikaation kannalta olennaisia, mutta etenkin sellainen merkitys lienee perheeseen ja sukuun liittyvillä muistoilla ja kokemuksella elinympäristöstä. Näiltä osin opiskelijoiden kirjoitukset ilmentävät historiallisen muistin käsitettä, etenkin kommunikatiivisen muistin merkityksessä (ks. Rösen 2007).

Historia koulussa

Kaikissa esseissä kuvattiin koulukokemuksia värikkäästi. Kaikki kertoivat vähintään yhdestä hyvästä, innostavasta opettajasta. Monille koulun historianopetus oli ollut myönteinen kokemus, ja opettajilla oli ollut suuri vaikutus oppiaineen kokemiseen. Tässä artikkelissa painopiste ei ollut siinä, miten opettajat opettivat, vaan miten opiskelijat itse oppilaina suhtautuivat historiaan ja sen oppimiseen.

Olipa koulukokemus myönteinen tai ei, sen yhteys oppilaiden aikaisempaan tai samanaikaiseenkin historiaharrastukseen oli jäänyt ilmeisen ohueksi (vrt. Wineburg, 2000). Eräs opiskelija kirjoitti, että hän ei oivaltanut oman harrastuksensa ja kouluopetuksensa liittyvän edes samaan kenttään: ”En vielä viidennellä luokalla osannut selkeästi yhdistää historiaa kiinnostukseen menneisyyden tapahtumia kohtaan.” Yksittäisiä havaintoja kuitenkin oli siitä, miten ne oli osattu linkittää:

Ala-asteella historian opetus oli mielestäni mielenkiintoista ja opiskelu huolehtontaa. Muistan historian vihkoni, johon piirtelin paljon teemaan liittyvää kuvitusta, kuten keskiajan sotilaita taistelemassa linnan muureilla. Ala-asteella historian kiinnostukseeni vaikutti vahvasti kiinnostukseni fantasia-aiheisiin. Tuolloin luin ensimmäisiä fantasiakirjoja, jotka sijoittuvat usein keskiajan tyylisiin fantasiamaailmoihin. Tästä hyppäys keskiaikaan oli helppo. Keskiaika oli selvästi suurin kiinnostukseni alue ala-asteella. (E22)

Monista kirjoituksista välittyy kuva perinteisestä koulutyöstä ja tiedonkäsituksesta, ja omaa opiskelua kuvattiin yleensä pikkuasioihin takertuvaksi tietojen omaksumiseksi. Voisi olettaa tulevien opettajien olleen kouluaikanaan hyviä oppilaita nimenomaan historiassa, siitä kiinnostuneita. Joillekin historia oli ollut sopiva vaihtoehto muiden aineiden mennessä huommin; toiset olivat tasaisen hyviä kaikessa, historia ei erottunut erityisesti. Usein opettaja oli saattanut käyttää perinteisiä opettajajohtoisia menetelmiä, mutta esimerkkejä oli myös opettajista, jotka herättivät ajattelemaan. Opettajajohtoinen opetus ja passiivinen opiskelu oli joillekin sopinutkin erinomaisesti. Eräs miesopiskelija kirjoitti: ”Rakastin sitä, että sain puhtaasti passiivisena ottaa opettajan tarjoileman tiedon vastaan, mutta jokainen luokan edessä pidetty esitelmä oli kuin kiirastuli.” Opetusmenetelmiä enemmän annettiin arvoa opettajan suhtautumiselle ja persoonallisuudelle.

Opiskelijat analysoivat myös omia kouluaikaisia oppimistapojaan. He olivat keskittyneet tiedon omaksumiseen ja pitäneetkin sitä hyvänä oppimisena:

Aluksi historian oppiminen oli kyllä aika vaikeata, koska alakoulussa en osannut rakentaa minkäänlaista aikajanaa eikä minulla ollut lainkaan historiallista ajattelukykyä. Tapahtumat tuntuivat irrallisilta, ja niiden ajoitus tuntui mahdottomalta. Kaikki tapahtui ”siltoin joskus 50-luvulla”, mistä minulla ei tietenkään ollut minkäänlaista käsitystä. Esihistoria oli epämääräinen mielikuva, enkä osannut sijoittaa sitä mihinkään aikajanelle. (E 17)

Vielä yläkoulussakin historiallinen ajatteluni oli varsin alkeellista, ja parannusta tähän alkoi tapahtua muistaakseni enemmän lukiovuosinani. [– –] Taitojen kehittymättömyys johtuu varmasti osittain siitä, että minun kouluvuosinani nykyään niin painotettuja taitoja ei juurikaan harjoiteltu. Opetus oli lähestulkoon täysin opettajajohtoista, kyseenalaistamatonta, ”wie es eigentlich gewesen ist”. Toisaalta olen itsekin ollut vielä lukiossa hyvin konservatiivinen opiskelija, jonka mielestä opettajajohtoinen tunti ja vihkomuistiinpanot olivat paras mahdollinen työtapa. (E 33)

Lukiossa haasteita oli enemmän: ”Lukiovuosina aloin myös ymmärtää historian opetuksen tärkeyttä, sillä sen avulla maailmankuvani selkeytyi ja aloin ymmärtää paremmin sitä, miksi maailma oli sellainen, kuin se oli.” (E 15) Yleinen käsitys oli, että kouluopetus oli ollut vaihtoehdotonta eikä opetuksessa käsitelty erilaisia tulkintoja:

Koulussa historiaa opetettiin vain yhdestä näkökulmasta. Asiat tapahtuivat näin ja tästä syystä. Myöhemmin olen kokenut tämän harmillisena. Ei minun kouluaikoinani voinut esittää kyseenalaistavia mielipiteitä. Niin ei vain sopinut tehdä. Tämä ärsytti minua tuolloin aivan suunnattomasti. Myöhemmin ymmärsin, mistä historiasta ja sen esittämisessä todella on kyse. (E 31)

Historian oppiminen ja opiskelu yliopistossa

Melkein kaikissa esseissä kuvattiin lukion ja yliopiston historian opiskelun suurta erilaisuutta. Yliopistossa historia koettiin melkein eri oppiaineeksi, kuin mitä se oli lukiossa. Yliopisto-opintoihin kuului tenttejä, tiedon määrä kasvoi, ja se edellytti uudenlaista opiskelutapaa. Yliopisto-opinnot haastoivat opiskelijat ajattelemaan itse, kirjalliset tehtävät edellyttivät omaa ajattelua ja synteisiä, opiskelussa oli enemmän vapautta ja valinnaisuutta, kukin voi edetä omaa tahtia.

Keskeisempänä muutoksena opiskelijat pitivät kuitenkin tiedon suhteellisuuden oivaltamista ja tulkintaa. Sitä ei ollut koulussa opetettu. Ilmiöihin tarjottiin useita näkökulmia ja voitiin syventyä yksittäisten ilmiöiden tarkasteluun, kun taas kouluhistoria oli ollut siihen verrattuna yksiulotteista. Kouluhistoria oli ollut mahdollista jäsentää yksiulotteiseksi jatkumoksi, pitkiksi linjoiksi. Yliopisto taas osoitti, että historia oli moninaisempaa, vaikeaselkoisempaa ja epäyhtenäisempää:

Toisaalta mitä enemmän historiaan olen tutustunut, sitä vähemmän kokonaisvaltaiseksi kuvani historiasta on muodostunut. [– –] Kouluhistoriassa jonkinlaisen kronologisesti etenevän kertomuksen muodostaminen on vielä mahdollista, koska ilmiöistä ehditään huomioida lähinnä suuret linjat, ja opetuksen fokus on yhteiskunnallisissa ja valtiollisissa murroksissa. Mitä laajemmin historian ymmärtää kattavan kaikki mahdolliset menneisyyden ihmisten teot ja ilmiöt, sitä pirstaleisemmiksi käsitys historiasta muuttuu. (E 10)

Uusien opiskelutapojen oppiminen ei ollut kaikille helppoa, ja osa koetti selvittää vanhoilla, koulussa opituilla oppimistavoilla. Monille historian yliopisto-opiskelu oli aluksi ollut lukion tyyliin faktojen omaksumista ilman erityistä pyrkimystä niiden jäsentämiseen. Tiedon epävarmuus ja jatkuva kriittisyys merkitsi toisaalta vaikeutta ja haastetta mutta antoi myös mahdollisuuksia:

Seminaareissa oli turvallista ja mielenkiintoista keskustella itselle vieraistakin aiheista. Ketään ei tyrmätty eikä ollut olemassa oikeaa tai väärää tulkintaa, oli vain näkökulmia ja perusteltuja mielipiteitä. Minulla oli lopultakin omia mielipiteitä historiasta. Humanistista opiskelua parhaimmillaan. (E23)

Ilmeisesti opiskelijoiden episteemiset uskomukset historiatiedon luonteesta kokivat muutoksen yliopisto-opinnoissa. Monilla oli ollut kouluaikoina ns. realistinen käsitys historias-
ta, toisin sanoen suoraviivainen suhtautuminen faktoihin ja lähteisiin (ks. Maggioni ym. 2009).

Tulin yliopistoon luullen, että täällä opetettaisiin historiasta kaikki se, mitä koulussa ei ollut opetettu. Paloin halusta oppia lisää kolmekymmenvuotisesta sodasta tai Pyhästä saksalais-roomalaisesta keisarikunnasta. Pettymykseksi ni yliopistossa puhuttiin vain toiseudesta ja identiteetistä. (E 17)

Minulta vei hetken hyväksyä se epävarmuus, jonka historian kuvan monipuolistuminen tuo tullessaan. Mitään selkeästi etenevää kertomusta ei olekaan, vaan historia on aina tulkintaa ja valintaa. (E 10)

Tärkeimpänä yliopisto-opiskelun antina monet opiskelijat pitivät kriittisen suhtautumistavan ja tutkimuksellisuuden oppimista. Historian tiedonluonne opittiin näkemään hyvin erilaisena verrattuna kouluopintoihin. Kuitenkin eräs opiskelija kiitettyään yliopisto-opistojen

paremmuutta koulukokemuksiinsa verrattuna kyseenalaistaa kriittisyyden mahdollisuuden opettajan työssä. Yliopisto hukkaa hänen mielestään resursseja kouluttaessaan kriittisiä tutkijoita, sillä koulussa opettajina he eivät sitä ehkä kuitenkaan voisi hyödyntää. Yhteiskunta ei hänen mielestään ollut valmis, kansalaiset vastustivat suurta kertomusta kyseenalaistavien tutkimusten tuloksia:

Kriittinen ajattelu on siis asia, joka on mielestäni varsin voimakkaasti leimannut opiskeluani yliopistossa. Tavallaan on sääli, että yliopistossa uhraataan paljon resursseja, jotta opiskelijoista saataisiin kriittisiä kansalaisia, mutta kun opiskelijat ryhtyvät opettajiksi, kriittisyydestä pitää tinkiä. En ole tämän syksyn aikana kuullut kertaakaan, että yhteiskuntaa tai vallitsevia historianälykintoja olisi kyseenalaistettu historian ja yhteiskuntaopin tunneilla. (E 12)

Koulu ja yliopiston välillä näyttää siis olevan katkos: koulu ei ollut välttämättä opettanut sellaisia taitoja ja sellaista käsitystä historiasta, kuin minkä opiskelijat kohtasivat yliopistossa. Tämä vastaa esimerkiksi Wineburgin (1991) havaintoja kouluopetuksen tietopainotteisuudesta, joka ei jätä sijaa historian tiedonmuodostusprosessin ja kriittisen lähteiden lukemisen oppimiselle. Vaikka opiskelijat muutoin kyseenalaistivat kouluopetuksen käytänteitä ja omina opetuskäsityksinään kuvasivat esimerkiksi kriittistä ajattelua, viimeksi esitetty sitaatti antaa kuvaa siitä, että katkos koulun ja yliopiston välillä jatkuisi.

Historian subjektiivinen merkitys

Opiskelijan senhetkistä suhdetta historian lähestyttiin kysymyksillä: ”Mitä ajattelet historiasta nyt, miten koet sen, miten sijoitat itsesi historiaan?” Tämä johdatti opiskelijat ajattelemaan historian subjektiivisia merkityksiä. Hyvin harvat pohtivat tässä yhteydessä historian henkilökohtaista merkitystä tutkimuksellisenä taitona, vaikka olivatkin käsitelleet sitä yliopisto-opintoja koskevassa osassa. Historia näyttäytyi menneisyytenä – ei sen työstämisestä. Tutkimuksellisuuteen viitattiin sukututkimuksen tai perinneprojektien osalta, joita voidaan pitää enemmän identiteettiä kuin varsinaiseen tutkimuksellisuuteen liittyvinä. Sukututkimus oli auttanut ymmärtämään omaa paikkaa sukupolvien jatkumossa.

Historiakäsitys, historian merkitys	Alakategoriat
historiatietoisuus	historian jatkumon ymmärtäminen
historia identiteetin osana	kuka minä olen, omat juuret
	itsetuntemus, ihmistuntemus
historia esteettisenä kokemuksen	historian kauneus (historialliset miljööt)
	historian kokeminen taiteiden kautta (musiikki, kuvataide)
historian läsnäolon kokeminen	historia arkielämässä, elämismaailmassa
	historia kulttuurissa
	historia arvoissa
historian kognitiivinen merkitys	ajankohtaisten maailmantapahtumien

	taustat, yhteiskunnallisen tilanteen ymmärtäminen
kulttuuriperintö	historia kansallisessa kulttuurissa
	historia rakennetussa ympäristössä
historia taakkana, vaikeutena	menneisyyden hahmottamisen kognitiivinen vaikeus
	tiedon epävarmuus
	moniperspektiivisyys
	vaikea historia/ historian arat asiat
historia valtana (postmoderni lähestymistapa)	kirjoittajan valta (valita sisällöt)
	ryhmän valta (käyttää historiaa)

Taulukko 2. Oma historiakäsitys ja suhde menneeseen/historiaan

Opiskelijat painottivat historian eksistentiaalisia funktioita. Se oli heille identiteetin rakentumisen keskeinen osatekijä (Taulukko 2). Samantapaisia painotuksia ilmeni kahdessa tuoreessa ruotsalaisessa tutkimuksessa. Bergin (2010) tutkimuksessa ruotsalaiset lukion historianopettajat pitivät keskeisenä historian merkitystä identifikaatioprosessissa, ja vastaava funktio korostui Ludvigssonin (2011) analyysoimissa opettajaopiskelijoiden kirjoitelmissa. Lähestymistapa oli filosofinen ja myös kokemuksellinen. Suhde historiaan näyttäytyi affektiivisena. Historian merkittävä oppimiskokemus tai silmien avautuminen saattoi liittyä esteettiseen elämykseen tai kokemukseen historian jatkuvuudesta: sen paikkana voi olla yhtä hyvin Akropolis-kukkula tai vanhan suomalaisen maalaistalon miljö.

Myös tutut rakennukset ja paikat ovat osa historiaani. Kiinnyn helposti paikkoihin ja muistoihin, mutta voin kyllä päästää niistä irti. En takerru. Historiatietoisuus muodostuu myös tunteista ja muista aistikokemuksista. Esim. hajut tuovat mieleen monia tapahtumia ja paikkoja. Miellyttävä tapahtuma menneisyydessä ohjaa myös tulevaa käytöstä. Pidän esim. vanhoista hirsimökeistä, koska ne muistuttavat minua tietyistä tapahtumista ja ihmisistä. Niinpä usein hakeudun samantyyppisiin kohteisiin kokeakseni jotain tuttua ja vieraakseni muistoja. (E 23)

Minulle historia on osa identiteettiä, mutta ei vankila. En koe historiaa kohdalla tai ota kollektiivista vastuuta jostain tietyistä tapahtumista Suomen, kotipaikkakunnan tai vaikkapa suvun historiassa. On tarpeellista tietää, mitä on tapahtunut, jotta voi hahmottaa kokonaisuuden ja muodostaa omia mielipiteitä. Sitä kautta syntyy myös identiteetti, mutta mielestäni siihen tarvitaan omaa tietoista työskentelyä. Sitä ei anneta valmiina eikä se aina ole pysyvää, vaan muuttuu ja kehittyy. (E 23)

Historia saatettiin kokea vaikeana, hajanaisena, vaikeasti hahmotettavana, epävarmana – ja sen moniulotteisuus voi tuntua raskaalta.

Historia on monimutkaista. Koen välillä raskaaksi sen moniulotteisuuden. Mikään faktana esitetty tieto ei ole totuus. Aina on esittää eriäviä mielipiteitä

ja näkökulmia. Jonkun toisen näkökulman ympärille voidaan taas koota lukematon määrä muita näkökulmia. -- (E 31)

Johtopäätökset

Essee ”Minä ja historia” oli antanut opettajaksi opiskeleville aihetta pohtia oman historia-käsityksensä kehitystä. Kysymyksenasettelu oli eräille opiskelijoille uusi: jotkut kirjoittivat, etteivät he olleet aikaisemmin pohtineet näitä kysymyksiä. Tämä saattoi toisaalta olla pohdintojen totuusarvoa heikentävä seikka, sillä käsitykset eivät välttämättä ole erityisen vakiintuneita. Toisaalta tuollainen maininta saattaa myös viitata siihen, että tehtävään suhtauduttiin älyllisenä haasteena. Tyypillisin opiskelijoiden kuvaama historiatietoisuuden kehityskulku oli seuraava. Se eteni tarinoista, elämyksistä ja lapsille suunnatusta historia-kulttuurista koulussa harrastettuun faktojen ja yksityiskohtien opiskeluun, parhaimmillaan kausaliteetin ymmärtämiseen ja pyrkimykseen rakentaa kokonaisvaltaisempia kuvia menneisyydestä. Yliopisto-opinnoissa etenkin mukaan limittyi moniperspektiivisyys ja tutkimuksellisuus, tiedon epävarmuuden oivaltaminen: historia tuli eri tavalla vaikeaksi. Historiatiedon ja -tietoisuuden lähteet olivat moninaiset. Historialle ja menneelle annettiin myös vahva affektiivinen ja identifikaatioon liittyvä merkitys, ja tässä osalle opiskelijoista kansallisella historialla ja siihen liittyvillä sodilla oli merkitystä, etenkin suvun kokemusten kautta (ks. myös Ahonen 1998; van den Berg 2007).

Esseet kirjoitettiin ja jätettiin ainedidaktiikan kurssin yhteydessä opettajan pedagogisten opintojen puolivälissä. Siihen mennessä opiskelijat olivat perehtyneet ainedidaktiseen kirjallisuuteen ja tutkimuksiinkin sekä tiettyihin teoreettisiin lähestymistapoihin. Heitä myös kehoitettiin esseen tehtävänannossa hyödyntämään oppimiaan teoreettisia historiandidaktisia käsitteitä.

Historiatietoisuuden eri komponentit olivat osittain ristiriitaisia. Koulun ulkoisen historian harrastuksen ja kouluopetuksen välillä vallitsee ilmiselvä kuilu. Koulukokemuksia kuvattiin hyvinkin moninaisesti; monista kirjoituksista välittyy kuva perinteisestä koulutyöstä ja tiedonkäsityksestä, ja omaa opiskelua kuvattiin yleensä pikkuasioihin takertuvaksi tietojen omaksumiseksi. Seuraava katkos ilmeni siirryttäessä kouluhistoriasta akateemiseen opiskeluun. Historiakäsitys oli ajateltava uudelleen: uutta oli kriittisyys, tutkimuksellisuus ja historian näkeminen tulkintana. Kouluhistorian oli opiskelijoiden mielestä pystynyt jäsentämään selkeinä jatkumoina, suurina linjoina – nyt oli ymmärrettävä tiedon suhteellisuus ja eräänlainen pirstaleisuus. Pohtiessaan historian subjektiivista merkitystä itselleen opiskelijat toivat esiin muun muassa historian merkityksen identiteetin rakentumiselle, historian esteettisen ulottuvuuden ja historian läsnäolon nykyhetkessä, elämismaailmassa, arvoissa ja kulttuurissa.

Opiskelijoiden historiaelämäkerrat osoittavat historiaa koskevien kokemusten ja mielikuvien moninaisuuden ja myös erilaisten oppimiskokemusten ristiriitaisuuden. Tavallaan kertomukset horjuttavat perinteistä käsitystä siitä, että kouluaikeiset kokemukset suuntaavat vahvasti tulevan opettajan suhtautumista (oppiaineensa) opettamiseen, ainakin päätellen koulun historianopetusta koskevasta kritiikistä. Eri asia tietenkin on, miten kirjoittajat toteuttavat ajatuksiaan käytännön opetuksessa. Kouluopetus on tavallaan hankalassa välikädessä: sitä on perinteisesti moitittu faktapainotuksesta ja tiedonsiirtämisestä sen sijaan, että oppilaat saisivat tuntumaa historiatiedon luonteeseen ja tiedon muodostukseen. Toinen kritiikinaihe on ollut, että kouluopetus on vähäisessä määrin ottanut huomioon sen, mitä oppilaat ovat omaksuneet koulun ulkopuolisesta arjen historiakulttuurista. Nämä kaksi eri-

suuntaista kritiikkiä itse asiassa osoittavat, että historianopetuksen sijainti historiatieteen ja jokapäiväisen historian välimaastossa on aika hankala.

Lähteet

- Ahonen, Sirkka 1998. Historiaton sukupolvi? Historian vastaanotto ja historiallisen identiteetin rakentuminen 1990-luvun nuorison keskuudessa. *Historiallisia Tutkimuksia* 202. Helsinki: Suomen Historiallinen Seura.
- Aronsson, Peter 2004. Historiebruk – att använda det förflutna. Lund: Studentlitteratur.
- Aronsson, Peter 2000. Historiekultur i förändring. Teoksessa Aronsson, Peter (toim.), *Makten över minnet. Historiekultur i förändring*. Lund: Studentlitteratur, 7–33.
- Barton, Keith S. & Levstik, Linda S. 2004. *Teaching history for the common good*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Berg, Marko van den 2007. Yksi historia monimutkaistuvassa maailmassa. Historian olemus ja historian suuret kertomukset luokanopettajaopiskelijoiden historiatietoisuudessa. Helsinki: Helsinki: Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskus.
- Berg, Mikael 2010. Historielärares historier. Ämnesbiografi och ämnesförståelse hos gymnasielärare i historia. *Studier i de samhällsvetenskapliga ämnenas didaktik nr 3*. Karlstad University Studies.
- Borries, Bodo von 1988. *Geschichtslernen und Geschichtsbewusstsein. Empirische Erkundungen zu Erwerb und Gebrauch von Historie*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Eriksen, Thomas Hylland 1996. *Historia, myt och identitet*. Stockholm: Bonnier Alba Essä.
- Hall, Stuart 1999. *Identiteetti*. Tampere: Vastapaino.
- Harris, Richard & Haydn, Terry 2006. Pupils' enjoyment of history: what lessons teachers can learn from their pupils. *The Curriculum Journal*, 17(4), 315–333.
- Hodgkin, Katharine & Radstone, Susannah 2003. Introduction. *Contested pasts*. Teoksessa Hodgkin, Katharine & Susannah Radstone (toim.), *Contested Pasts. The Politics of Memory*. London – New York: Routledge, 1–21.
- Jensen, Bernard Eric 1997. Historiemedvetande – begreppsanalys, samhällsteori, didaktik. Teoksessa Karlegård, Christer & Karlsson, Klas-Göran (toim.), *Historiedidaktik*. Lund: Studentlitteratur, 49–81.
- Jensen, Sven Sørdring 1978. *Historie undervisningsteorie*. København: Christian Ejlers.
- John, Peter D. 1996. Understanding the apprenticeship of observation in initial teacher training. Teoksessa Claxton, Guy, Atkinson, Terry, Osborn, Marilyn & Wallace, Mike (toim.), *Liberating the Learner. Lessons for professional development in education*. New York – London: Routledge, 90–107.
- Kalela, Jorma 2000. *Historiantutkimus ja historia*. Helsinki: Gaudeamus.
- Kalela, Jorma 2001. *Historiantutkimus ja jokapäiväinen historia*. Teoksessa Kalela, Jorma & Lindroos, Ilari (toim.), *Jokapäiväinen historia. Tietolipas 177*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 11–25.
- Karlsson, Klas-Göran 2004. *Historiedidaktik: begrepp, teori och analys*. Teoksessa Karlsson, Klas-Göran & Zander, Ulf (toim.), *Historian är nu. En introduktion till historiedidaktiken*. Lund: Studentlitteratur, 21–66.
- Ludvigsson, David 2011. *Lärarstudenters relation till historieämnet*. *Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education* 1, 40–57 [www-lähde].
< <http://kau.se/nordidactica> > (Luettu 9.8.2011).

- Maggioni, Liliana, VanSledright, Bruce & Alexander, Patricia A. 2009. Walking on the borders: a measure of epistemic cognition. *The Journal of Experimental Education*, 77(3), 187–213.
- Rosenzweig, Roy & Thelen, David 2000. *The presence of the past: popular uses of history in American life*. New York: Columbia University Press.
- Rüsen, Jörn 2007. Memory, history and the quest for the future. Teoksessa Cajani, Luigi & Ross, Alistair (toim.), *History teaching, identities and citizenship. European issues in children's identity and citizenship* 7. Stoke on Trent: Trentham Books, 13–34.
- Salmi, Hannu 2001. Menneisyyskokemuksesta hyödykkeisiin – historiakulttuurin muodot. Teoksessa Kalela, Jorma & Lindroos, Ilari (toim.), *Jokapäiväinen historia. Tietolipas* 177. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 134–149.
- Seixas, Peter 2000. Schweigen! Die Kinder! or does postmodern history have a place in the schools. Teoksessa Stearns, Peter N., Seixas, Peter & Wineburg, Sam (toim.), *Knowing, teaching and learning history. National and international perspectives*. New York: New York University Press, 19–37.
- Wertsch, James V. 2002. *Voices of collective remembering*. Port Chester, NY, USA [www-lähde].
< <http://site.ebrary.com/lib/uniturku/Doc?id=10022046&ppg=5> > (Luettu 17.2.2008).
- Wineburg, Sam 2000. Making historical sense. Teoksessa Stearns, Peter N., Seixas, Peter & Wineburg, Sam (toim.), *Knowing, teaching and learning history. National and international perspectives*. New York: New York University Press, 306–325.
- Wineburg, Samuel S. 1991. On the reading of historical texts: notes on the breach between school and academy. *American Educational Research Journal*, 28(3), 495–519.
- Virta, Arja 2002. Becoming a history teacher: Observations on the beliefs and growth of student teachers. *Teaching and Teacher Education*, 18, 687–698.

FT, KT Arja Virta työskentelee Turun yliopiston opettajankoulutuslaitoksessa historian ja yhteiskuntaopin didaktiikan professorina.