

➤ *Eurooppa-koulun oppilaiden identiteetti: suomalainen, eurooppalainen vai jotain muuta?*

Johdanto

Historian vastaanottaminen eli historiatietoisuus on ollut keskeinen käsite historian didaktiikan tutkimuksessa viime vuosikymmeninä. Historiatietoisuuden käsite on laaja-alainen, ja se on määriteltä eri kielialueiden historiateoreettisissa keskusteluissa eri tavoin. (Löfström ym. 2011, 3.) Historiatietoisuuden määritelmässä nousee esille ajatus, että menneisyyttä, nykyisyyttä ja tulevaisuutta ei voi erottaa toisistaan, vaan ne kaikki ovat yhteydessä toisiinsa. Historiatietoisuus on tapa ymmärtää menneisyyttä sekä tapa ajatella ja rakentaa kuvaa ympäröivästä todellisuudesta. (van den Berg 2007, 33.) Eli kun ihminen käsittelee historiaa, hän laatii kuvaa menneisyydestä. Hänen luomansa kuva vaikuttaa siihen, miten hän näkee ja kokee nykyhetken ja tulevaisuuden. Historiatietoisuus on yhteydessä myös ihmisen identiteettiin.

Identiteettiin vaikuttavat useat sosiokulttuuriset parametrit kuten sukupuoli, ikä, sukupolvi, yhteiskuntaluokka, ammatti, kansallisuus, etninen ja kielellinen tausta, uskonto sekä tila ja paikka. Näistä identiteettejä määrittävistä tekijöistä ihminen kokoaa itsestään henkilökohtaisen näkemyksen. (Risager & Dervin 2015, 7.) Identiteetti on monimutkainen ja moniulotteinen rakennelma, joka koostuu useista eri tasoista. Yksilöllä ei ole vain yhtä identiteettiä, vaan hänen näkemyksensä itsestään voi sisältää useita erilaisia tulkintoja (Dawes Duraisingh 2017, 176). Yksilön identiteetti on siten monitahoinen sosiaalinen prosessi, joka ei ole koskaan täysin valmis. Identiteetti ei ole

pysyvä rakennelma, vaan se jatkaa muotoutumistaan eri tasoilla, kun esimerkiksi yksilön elämäntilanne ja ympäröivä yhteiskunta muuttuvat. (Grever ym. 2008.)

Ihmisen ymmärrys menneisyydestä muovaa identiteettiä (Dawes Duraisingh 2017, 176; Kitson ym. 2011, 152–155). Henkilökohtainen identiteetti ja yhteisön identiteetti erottavat ihmiset tai ihmisryhmät muista. Ne luovat toisaalta ryhmälle yhteenkuuluvuuden tunnetta, toisaalta ne piirtävät rajoja eri ryhmien välille. Kun puhutaan yhteisön identiteetistä, nostetaan esiin ominaisuuksia, jotka tekevät omasta ryhmästä erityisen, tunnistettavan ja muista ryhmistä erottuvan. (Lorenz 2004, 29.) Ryhmällä on kollektiivinen muisti, jolla tarkoitetaan historiallisia, tälle ryhmälle tyypillisiä uskomuksia. Historiatietoisuus ja kollektiivinen muisti luovat pohjaa historialliselle identiteetille ja yhteisön kollektiiviselle identiteetille. Kansallinen identiteetti on yksi kollektiivisen identiteetin muoto. Historialla on merkitystä kollektiivisen identiteetin muotoutumisessa, koska yhteiset muistot ja mielikuvat menneisyydestä yhdistävät ryhmää tai kansakuntaa. (Virta 2008, 16–18.)

Tässä tutkimuksessa identiteetin käsite on rajattu siten, että tutkin oppilaiden identiteettiä suomalaisen ja eurooppalaisen identiteetin kautta. Eurooppa-koulun suomenkielisen kieliosaston oppilaat antavat mielenkiintoisen näkökulman suomalaisuuteen ja eurooppalaisuuteen, koska he ovat Suomen kansalaisia ja puhuvat suomen kieltä mutta asuvat ja käyvät koulua Belgiassa. He opiskelevat suomeksi, mutta seuraavat suomalaisen peruskoulun opetussuunnitelman sijaan Eurooppa-koulujen omaa opetussuunnitelmaa.

Artikkelin tutkimuskysymys on samaistuvatko Eurooppa-koulun suomenkielisen kieliosaston oppilaat suomalaiseen vai eurooppalaiseen identiteettiin. Selvitän kansallista identiteettiä kuvakorttitehtävän avulla. Annoin oppilaille 41 kuvakorttia, jotka edustivat Suomen ja Euroopan historian tapahtumia ja ilmiöitä, ja pyysin heitä valitsemaan niistä kymmenen tärkeintä. Kortit tein siten, että nuori pystyi valitsemaan niistä suomalaisen tai eurooppalaisen vaihtoehdon. Valinnan lisäksi tutkin kansallista identiteettiä oppilaiden tekemien kirjoitelmien pohjalta. Pyysin oppilaita kirjoittamaan lyhyen tekstin

aiheesta: ”Koetko olevasi ensisijaisesti suomalainen, belgialainen, eurooppalainen vai jotain muuta?” Näitä kirjoitelmia vertasin oppilaiden korttivalintoihin ja korttitehtävän aikana käytyihin keskusteluihin.

Artikkelin alussa tarkastelen kansallisen identiteetin käsitettä suomalaisuuden ja eurooppalaisuuden näkökulmasta. Yksi kansallisen identiteetin tärkeä osa-alue on historiankirjoitus ja historianopetus, ja siksi tarkastelen näiden vaikutusta suomalaiseen ja eurooppalaiseen identiteettiin. Artikkelin aineiston muodostaa oppilaiden tuottama materiaali, joka kerättiin kyselykaavakkeella, kirjoitelma- ja kuvakorttitehtävillä sekä ryhmähaastattelulla. Pohdin oppilaiden korttivalintoja, ja miten ne heijastavat kansallista identiteettiä. Peilaan oppilaiden korttivalintoja ja identiteettikirjoitelmia toisiinsa. Artikkelin lopussa tarkastelen, mitä tutkimus kertoo Eurooppa-koulun suomenkielisen kieliosaston oppilaiden kansallisesta identiteetistä.

Kansallinen identiteetti, suomalaisuus ja eurooppalaisuus

Artikkelissani tutkin historian vastaanottamisen ja historian käyttämisen sekä identiteetin suhdetta. Tässä yhteydessä tärkeitä käsitteitä ovat kollektiivinen ja kansallinen identiteetti. Kollektiivinen identiteetti on yksinkertaisimmillaan vastaus kysymykseen ”Keitä me olemme?” (Anttila 2007, 24). Kollektiivinen identiteetti on kyseessä silloin, kun identiteettiä koskevia ominaisuuksia annetaan ensi sijassa ryhmälle ja yhteisölle. Kollektiivisen identiteetin käsite sisältää yhteisiin etuihin ja kokemuksiin perustuvan jaetun representaation ryhmästä. Lisäksi se viittaa aktiiviseen prosessiin, jossa muovataan kuva siitä, mitä varten ryhmä on olemassa ja miltä se haluaa näyttää. (Anttila 2007, 15.) Kollektiivinen identiteetti erottaa ihmiset tai ihmisryhmät muista. Se luo toisaalta ryhmälle yhteenkuuluvuuden tunnetta, mutta toisaalta piirtää rajoja eri ryhmien välille. Kun puhutaan kollektiivisestä identiteetistä, nostetaan esiin ominaisuuksia, jotka tekevät omasta ryhmästä erityisen ja tunnistettavan ja muista ryhmistä erilaisia. Kollektiivinen identiteetti luo yhtäältä yhteenkuuluvuutta ja toisaalta ulkopuolisuuden tunnetta. (Lorenz 2004, 29.) Yhteinen menneisyys

on tärkeä elementti kollektiivisessa identiteetissä. Ryhmän yhteinen historia luo mahdollisuuden uskoa, että ryhmä on sitoutunut yhdessä kohtaamaan tulevaisuuden haasteet. (Seixas 2004, 5.)

Kansallinen identiteetti on kollektiivisen identiteetin erityistapaus (Anttila 2007, 24). Se tarkoittaa merkitysmuodostelmien kautta välitynyttä käsitystä kansallisesta muodostelmasta (Anttila 2007, 15). Eri-laisilla kansallisilla identiteeteillä on yhteisiä piirteitä. Tämä tiivistyy kansallisvaltiojärjestelmässä, jossa kaikilla valtioilla odotetaan olevan rajallinen maa-alueensa, lippunsa ja kansallishymninsä sekä tietyt muodoltaan samankaltaiset instituutionsa, kuten asevoimat. Kansallisilla identiteeteillä on samanlaisia ominaisuuksia kuten yhteiset historialliset muistit, myyttiset kertomukset, kansakunnan symbolit ja traditiot. (Anttila 2007, 29–30.)

Kansallinen identiteetti on tietoisesti konstruoitu (Anttila 2007, 1–4). Historiankirjoituksen ja historianopetuksen tehtävä on perinteisesti ollut opettaa kansallista identiteettiä. Historia on yksilön elämän-orientaatiota ja yhteisön identiteettiä tukeva oppiaine, joten identiteetin rakentamista ja historianopetusta ei voi erottaa toisistaan. (Rantala & Ahonen 2008, 43.) Menneisyudessa kansakunnan identiteettiä on esimerkiksi rakennettu vertaamalla omaa kansakuntaa naapureihin. Uhkaavat naapurit aiheuttavat eron tekemisen tarvetta, mutta vaikeina aikoina halutaan tehdä eroja myös vähemmistöihin. Eronteolla pönkitetään omaa yhtenäisyyttä. (Lorenz, 2004, 30.) Esimerkiksi suomalainen identiteettipolitiikka perustuu erottautumiseen venäläisistä ja kansallinen identiteetti on sosiaalinen rakennelma, joka perustuu Venäjän ja venäläisten edustaman toisen poissulkemiseen. (Harle & Moisio 2000, 281.)

Suomalaisen historiankirjoituksen yhden kulttuurin myytissä ”suomalaisuus” ymmärrettiin kapeassa merkityksessä, suomen kieleen ja syntyperään liittyvänä siten, että kaikki suomalaiset olivat samanlaisia. Tällä ajatuksella on ollut poliittinen käyttöarvo kansakunnan yhdistäjänä. Myytin lisäksi se on ollut myös poliittinen ohjelma, jonka tavoitteena on ollut kansallisvaltion rakentaminen. Nykypäivän näkökulmasta suomalaisen historiankirjoituksen suuri linja kääntyi kansallisten tulkintojen rakentamisesta niiden purkamiseen

jo 1970-luvulla, mutta myytti poikkeuksellisen yhtenäisestä suomalaisesta kansasta kummittelee vielä monissa yhteyksissä. (Tervonen 2014, 139–143.)

Historianopetuksessa etsitään vaihtoehtoja suppealle kansalliselle kertomukselle; esimerkiksi Euroopassa on etsitty mahdollisuutta vahvistaa opiskelijoiden eurooppalaista identiteettiä kansallisten kertomusten vastapainoksi. (Rantala ja Ahonen 2008, 50–51.) Eurooppalaisen identiteetin ominaisuuksista ja ylipäättään olemassaolosta on olemassa erilaisia käsityksiä. (Anttila 2007, 26.) Yksilöillä voi olla samaan aikaan monta identiteettiä, jotka ovat riippuvaisia ympäristöstä ja käyttöyhteydestä. Suomalainen voi tuntea itsensä eurooppalaiseksi amerikkalaisten seurassa, kun taas portugalilaisten seurassa suomalainen tuntee itsensä vähemmän eurooppalaiseksi ja enemmän suomalaiseksi. (Sakki 2010, 8–10.)

Myös eurooppalaisen identiteetin rakentaminen on poliittinen hanke, ja Euroopan yhdentyminen on ollut poliittisten päättäjien hanke. Yhtenäisen Euroopan idea on pyritty identiteettipolitiikan avulla tuomaan lähemmäksi tavallisia ihmisiä esimerkiksi symbolien kuten lipun, kansallishymnin sekä Eurooppa-päivän ja yhteisen valuutan avulla. (Sakki 2010, 15–17.)

Artikkelissa nostan esiin Eurooppa-koulun suomalaisen kieliosaston oppilaiden näkökulman edellä kuvailtuun kansalliseen ja eurooppalaiseen identiteettiin. Eurooppa-koulun oppilaat ovat suomalaisuuden ja eurooppalaisuuden yhtymäkohdassa. He käyvät koulua, joka on lähtökohdiltaan kulttuurisesti moninainen ja joka myös tasapainoilee kansallisen ja eurooppalaisen näkökulman välillä.

Historiakulttuuri ja Eurooppa-koulun historianopetus

Ensimmäinen Eurooppa-koulu perustettiin Luxemburgiin vuonna 1953. Koululla oli selkeä käytännön tehtävä tarjota koulutusta lapsille, joiden vanhemmat työskentelivät Euroopan hiili- ja teräsyhteisössä. Sillä oli myös idealistinen tehtävä kasvattaa ranskalaisia, saksalaisia, hollantilaisia, belgialaisia, luxemburgilaisia ja italialaisia lapsia samassa koulussa vain alle kymmenen vuotta sodan päättymisen jälkeen.

Eurooppa-kouluissa seurataan Eurooppa-koulujen omaa opetussuunnitelmaa, jonka mukaan Eurooppa-koulun tavoite on luoda moninaisista kulttuuritaustoista tuleville opiskelijoille ympäristö, jossa he voivat vaalia omaa kansallista identiteettiään ja samalla kasvaa eurooppalaisiksi (esim. Schola Europaea 2013, 3).

Historian opetussuunnitelma on identtinen kaikille eri kieliosastoille. Yläkoulussa ensimmäisen kolmen vuoden ajan (S1–S3) historia ja maantieto on integroitu yhdeksi *Human Science* -nimiseksi oppiaineeksi. Yläkoulun kaksi ensimmäistä vuotta (S1–S2) *Human Sciencea* opetetaan kieliosaston omalla kielellä ja kolmannella luokalla (S3) oppilaan ensimmäisellä vieraalla kielellä. Yksi oppiaineen tavoite on, että oppilas pystyy ymmärtämään, ilmaisemaan ja keskustelemaan historian käsitteistä oman kieliosaston kielellä, mutta myös ensimmäisellä vieraalla kielellä. Vieraan kielen vahvistaminen nähdään siis historian opetuksen tavoitteeksi. (Schola Europaea 2017, 2–3.) Eurooppa-koulun kielipainotteinen opetus tähtää kieliryhmien välisten raja-aitojen madaltumiseen. Yläkoulun neljännellä luokalla (S4) historia eriytyy omaksi oppiaineeksi, ja opetus jatkuu yläkoulun loppuun (S7:ään) saakka oppilaan ensimmäisellä vieraalla kielellä.

Sekä *Human Sciencen* että historian opetussuunnitelmassa asetetaan tavoitteeksi, että oppilaat ymmärtäisivät maailmaa alueellisesta, kansallisesta, eurooppalaisesta ja globaalista kontekstista ja että he oppisivat henkilökohtaisen identiteetin ja kansalaisuuden käsitteen. Oppilaiden tietoisuutta omasta historiallisesta identiteetistä kehitetään opiskelemalla erilaisten kulttuurien historiallisia tapahtumia ja kokemuksia. (Schola Europaea 2017, 2–3; Schola Europaea 2016, 3) Historian opetussuunnitelmissa ei mainita sisällöllisiksi tavoitteiksi eri maiden kansallisia historioita, vaan tavoitteet ovat enemmän teemaattisia ja yleismaailmallisia. Esimerkiksi S5-luokan pakollisiksi tavoitteiksi mainitaan ”Absolutismi ja vallankumous: Eurooppa 1600- ja 1700-luvuilla” ja ”Modernin Euroopan synty 1800-luvulta vuoteen 1914”. Vapaaehtoisiksi tavoitteiksi mainitaan useita eri teemoja ympäri maailmaa, esimerkiksi Kiinan keisarikunta ennen vuotta 1914 tai Atsteekit 1400-luvulla, ja painotetaan, että vuoden aikana pitää käsitellä vähintään yksi ei-eurooppalainen teema. Euroopan ulkopuolisten tee-

mojen lisäksi vapaaehtoisena teemana on mainittu henkilökohtainen tutkimus, johon voidaan sisällyttää alueellista, kansallista tai perheen historiaa. (Schola Europaea 2016, 6.)

Eurooppa-koulun oppilaille, kuten muillekin, historia välittyy kouluopetuksen lisäksi myös muilla tavoin. Historiaa tuotetaan varsinaisen historian tutkimuksen lisäksi myös ympäristön moninaisessa historiakulttuurissa. Siihen kuuluvat esimerkiksi perheiden ja sukujen muistelukerronta sekä erilaiset historiaa käsittelevät viihde- ja kulttuurituotteet. Tutkimusten mukaan tällä niin sanotulla epävirallisella historiakulttuurilla on yksilön historiäkäsitysten kannalta suurempi merkitys kuin koulussa opitulla historialla (Virta 2017, 63–64; Kalela 2000, 38; Ahonen 1998, 15; Rantala 2012, 13).

Käytetyt menetelmät ja aineiston kuvaus

Tähän artikkeliin olen kerännyt aineiston Bryssel II Eurooppa-koulun suomenkielisen kieliosaston S5-luokan oppilailta, jotka ovat 15–17-vuotiaita ja käyvät Eurooppa-koulua kymmenettä vuotta. Artikkelissa käytän kahdeksan oppilaan tuottamaa aineistoa.

Aineistonkeruun ensimmäisessä vaiheessa pyysin oppilaita täyttämään kyselykaavakkeen, jolla keräsin tietoa heidän taustastaan sekä kirjoittamaan lyhyen esseen aiheesta: ”Koetko olevasi ensisijaisesti suomalainen, belgialainen, eurooppalainen vai jotain muuta? Perustele vastauksesi.” Aineistonkeruun toisessa vaiheessa oppilaat tekivät kuvakorttitehtävän kahdessa neljän hengen ryhmässä. Jaoin ryhmille 41 kuvakorttia ja annoin tehtävän: ”Valitkaa yhdessä korttipakasta kymmenen korttia, joiden avulla voitte selittää, miten olemme tänä päivänä sellaisia kuin olemme.” Havainnoin oppilaita kirjoittaen muistiinpanoja, kun he tekivät kuvakorttitehtävää. Pyysin oppilaita tekemään korteista myös aikajanan. Tämän jälkeen haastattelin oppilaita noin 20 minuutin ajan. Haastattelussa selvitin syitä korttivalinnoille, ja kysyin muun muassa kokivatko oppilaat, että jokin tärkeä kortti, historiallinen tapahtuma tai ilmiö oli jäänyt huomioimatta.

Kuvakortit tein yhdessä Johanna Norpan kanssa. Hän käytti samoja kuvakortteja omissa tutkimuksissaan suomalaisessa peruskoulu-

sa. Norpan artikkeli ilmestyy tässä samassa julkaisussa. Kuvakortteja oli 41 ja korteissa oli kuvan ja otsikon lisäksi lyhyt selittävä teksti. Puolet korteista liittyy Suomen historiaan ja toinen puoli eurooppalaiseen historiaan. Korttien aiheina on historian kouluopetuksen esiin nostamien tapahtumien lisäksi erilaisia teemoja, joiden tarkoituksena on tarjota oppilaille mahdollisuus valita heille tärkeitä arvoja historiasta kuten demokratia ja ihmisoikeudet. Korttien eri teemat näkyvät taulukossa 1 (Liite 1).

Olen omaksunut kuvakorttitehtävän kanadalaisen kasvatustieteilijän Carla L. Peckin kehittämästä menetelmästä, jota hän on käyttänyt tutkiessaan kanadalaisten nuorten etnistä identiteettiä ja sen suhdetta nuorten tärkeinä pitämiin historiallisiin tapahtumiin (Peck 2010, 580–581). Belgialaiset Karel Van Nieuwenhuyse ja Kaat Wils (2015, 48) ovat käyttäneet samaa metodia omassa tutkimuksessaan nuorten aikuisten näkemyksistä historiallisista narratiiveista ja identiteeteistä Flanderissa, Belgiassa.

Edellä mainitut käyttivät omissa tutkimuksissaan oppilaiden henkilökohtaisia haastatteluja ryhmähaastattelun jälkeen. Itse jätin ne pois tutkimusekonomisista syistä. Oppilaiden henkilökohtaiset haastattelut olisivat tuoneet tutkimukseen lisää tietoa oppilaiden omasta identiteetistä ja maailmankuvasta, jotka ovat vaikeita aiheita puhua ryhmässä. Ryhmän dynamiikka vaikutti korttivalintoihin ja joidenkin oppilaiden kannat jäivät ehkä huomioimatta. Näin varsinkin, jos olisin halunnut selvittää korttivalintojen ja oppilaiden kansallisen identiteetin yhteyden, haastattelut olisivat olleet tarpeelliset.

Korttitehtävän heikkous on, että se rajaa oppilaiden valintamahdollisuuksia annettuihin kortteihin. Oppilaat eivät voi luoda kuvaa omasta historiallisesta identiteetistään, koska heille tärkeitä tapahtumia ja ilmiöitä ei ehkä ollut korteissa. Korttitehtävän vahvuus taas on, että ryhmätyönä toteutettuna se inspiroi oppilaat keskustelemaan historian eri tapahtumista ja ilmiöistä sekä tarjoaa tutkijalle mahdollisuuden havainnoida oppilaiden esiin tuomia ajatuksia. Seuraavaksi tarkastellaan kuvakorttitehtävässä nousseita teemoja; suomalaisuus, eurooppalaisuus, ihmisoikeudet sekä demokratia ja tieteen ja teknologian kehitys.

Nuorten suhde Suomen historiaan ja suomalaisuuteen

Tutkimukseen osallistuneista oppilaista viisi on asunut Belgiassa koko ikänsä. Yksi oppilas on ennen kouluikää asunut kaksi vuotta Suomessa ja sitten muuttanut takaisin Belgiaan. Yksi oppilas on asunut puolet elämästään Suomessa ja puolet Belgiassa. Yksi nuori muutti noin vuosi sitten Suomesta Belgiaan, mutta asui ennen sitä myös muualla kuin Suomessa. Kahdeksasta oppilaista viisi käytti kotikielensä vain suomea. Kolmella oppilaalla oli kotikielensä suomen lisäksi ainakin jokin toinen kieli kuten espanja, englanti, ruotsi tai hollanti.

Yhtä oppilasta lukuun ottamatta kaikki oppilaat ovat opiskelleet historiaa aina Eurooppa-koulussa. Tästä johtuen he eivät ole esimerkiksi koskaan opiskelleet Suomen historian 1900-luvun tapahtumia. Tästä huolimatta oppilaat kertoivat, että korttien tunnistaminen ei tuottanut ongelmia ja että he pystyivät tunnistamaan kaikki kortit.

Oppilaat tekivät ryhmätyön kahdessa ryhmässä, jotka määriteltiin aakkosjärjestyksen perusteella. Ryhmät valitsivat yhteensä 20 korttia, jotka näkyvät taulukossa 2 (Liite 2). Molemmat ryhmät valitsivat seitsemän eurooppalaista korttia. Niiden lisäksi ryhmät valitsivat kuusi korttia, joista kaksi olivat eurooppalaisia ja neljä suomalaisia. Pelkäättään oppilaiden korttivalintoja katsomalla vaikuttaa siltä, että oppilaat eivät pidä itselleen tärkeinä Suomen historian tapahtumia.

Vain toinen ryhmistä valitsi Suomen itsenäistyminen 1917 -kortin. Tälle ryhmälle asia oli itsestään selvyys, eikä kortista keskusteltu. Toinen ryhmä jätti kyseisen kortin valitsematta, ja heidän ainoa suomalainen valintansa oli Mikael Agricola -kortti. Toinen ryhmistä valitsi sekä Suomi liittyy Euroopan Unioniin 1995 että Euroopan hiili- ja teräsyhteisön perustaminen 1951 -kortit, mikä viittaa Euroopan unionin historian vahvaan asemaan nuorten maailmankuvassa.

Ylpeys suomalaisuudesta nousi esiin Suomen eduskuntauudistus 1906 -kortin valinnan yhteydessä. Oppilaat pohtivat, pidetäänkö tämä kortti vai otetaanko Naisten äänioikeustaistelu Isossa-Britanniassa -kortti. Yksi oppilas argumentoi, että naisasia on jo mukana, kun valittiin Suomen eduskuntauudistus 1906 -kortti. Tämä nuori myös totesi, että hän haluaa pitää mieluummin Suomen eduskuntauudistus

1906 -kortin, koska on ylpeä siitä, että naiset saivat niin varhain äänioikeuden Suomessa.

Kuvakorttitehtävän ja ryhmähaastattelun aikana tehtyjen havaintojen perusteella osa oppilaista halusi valita enemmän suomalaisia kortteja. Oppilaat kävivät tehtävän alussa keskustelua siitä, valitaanko suomalaisia vai eurooppalaisia kortteja. Nuorten mielestä kortit jakautuivat selkeästi suomalaisiin ja eurooppalaisiin tapahtumiin, minkä vuoksi oli valittava, ottaako suomalaisen vai eurooppalaisen kortin. Oppilaat eivät käyttäneet ”me” -ilmaisua, puhuessaan Suomen historian tapahtumista, vaan sanoivat, että ”nämä ovat niitä Suomelle tärkeitä asioita”.

Esimerkiksi yksi oppilas ehdotti Talvisota-korttia sanomalla: ”Mä ajattelin suomalaisten kannalta ja sen takia pitäisi olla talvisota”. Tätä seurasi pohdinta pitäisikö asioita miettiä Suomen kannalta vai yleisesti. Yksi oppilas totesi, että ”minä ajattelin kansainvälisesti”. Keskusteluissa näkyi rajalinjoja siten, että itsensä suomalaisiksi identifioineet oppilaat olisivat halunneet ottaa mukaan enemmän Suomeen liittyviä tapahtumia ja muuttaa valintoja niin, että mukaan olisi otettu muun muassa Talvisota- ja Taiteen kultakausi -kortit. Osa oppilaista samastui selkeästi enemmän eurooppalaisiin tapahtumiin, ja heidän näkemyksensä heijastuvat enemmän lopullisissa valinnoissa.

Oppilaille annettiin tehtäväksi kirjoittaa lyhyt kirjoitelma aiheesta: ”Koetko olevasi ensisijaisesti suomalainen, belgialainen, eurooppalainen vai jotain muuta?” Näiden kirjoitelmien perusteella neljä oppilasta koki itsensä suomalaisiksi ja neljä ei. Nämä rajalinjat näkyivät keskustelussa, kun oppilaat valitsivat kuvakortteja. Itsensä suomalaisiksi määritelleet nuoret kirjoittivat muun muassa näin:

Olen suomalainen. Koen olevani suomalainen, sillä suomi on äidinkieleni. Näytän suomalaiselta ja id-kortissani lukee, että olen suomalainen. Olen myös syntynyt Suomessa. Kummatkin vanhempani ovat suomalaisia. Käyn koulua suomeksi. En vain asu Suomessa. Mutta olen suomalainen.

Kansallinen identiteetti on sidottu tiettyyn paikkaan eli sillä on spatiaalinen taso (Anttila 2007, 45–46). Ulkosuomalaisille tämä on haaste.

Suomalaisuus on sidottu paikkaan, ja muualla kuin Suomessa asuvat eivät aina mahdu suomalaisuuden muottiin. Nuori kuvailee ristiriitaa näin:

Koen ensisijaisesti olevan suomalainen. Molemmat vanhempani ovat suomalaisia, koko sukuni on suomalainen. Ajattelen suomeksi, katson suomalaisia TV-sarjoja ja luen suomalaisia kirjoja. Kuitenkaan en tunne Suomea kodikseni. (...) Suomessa olen aina vähän ulkopuolinen. Riparilla kaikki tunsivat toisensa jo etukäteen, minä olin ”se belgialainen”. Belgiassa tunnen oloni kotoisaksi. Vaikka suomalaisten ystävieni mielestä olisi eksoottista asua Belgiassa, minulle se on arkea. (...) Rakastan Suomea. (...) Kun lomailen Suomessa tuntuu kuin en haluaisi ikinä lähteä, mutta lentokoneen laskeutuessa sateiseen Brysseliin tunnen olevani kotona. Olen kuitenkin iloinen saadessani varttua Belgiassa. Kansainvälinen ympäristö on tehnyt minusta sellaisen ihmisen kuin olen, enkä tunne olevani aivan niin hiljainen kuin suomalaisista yleensä kuvitellaan..(...)

Nuorten on helpompi samaistua suomen kieleen kuin kansalliseen identiteettiin. Suomen kielen merkitys oppilaille tuli esiin, kun he keskustelivat Mikael Agricola -kortista. Eurooppa-koulun oppilaille Agricola nousee esiin kirjakielen kautta. Nuoret valitsivat Mikael Agricola -kortin, koska ”kirjakieli on tärkeä”. Toinen ryhmistä ei valinnut mitään muuta suomalaista korttia kuin Mikael Agricola -kortin eli he kokivat sen tärkeimmäksi suomalaiseksi kortiksi. Suomen kielen tärkeydestä kertoo kirjoittelmassaan oppilas, joka muuten ei identifioi itseään suomalaiseksi:

En samaistu suomalaisiin enkä tunne olevani kotonani Suomessa, mutten myöskään puhu ranskaa (tai flaamia) yhtä hyvin kuin belgialaiset, jotka puhuvat sitä äidinkielenään. Koulussa minut nähdään suomalaisena, mutta Suomessa minut nähdään belgialaisena. Olen siis jotain siltä väliltä, ja koska Brysselikin on jossain siinä maiden ja mantujen välissä, ajattelen olevani brysseliläinen. Vanhempani ovat kasvattaneet minut oma-aloitteiseksi ja kotikaupunkia rakastavaksi. Meillä ei siis olla ikinä paljon haikailtu Suomen tai suomalaisen ruisleivän perään, ja suomalaista sisäänpäinkään-

tyneysyyttä (tämä on siis puhdasta stereotypiaa, en suinkaan väitä, että kaikki suomalaiset ovat juroja) on pikemminkin paheksuttu kuin pidetty oikeana lähestymistapana. Siitä huolimatta äidinkieleni on suomi. Tunnen itseni täysin luonnolliseksi vain puhuessani sitä. Tästä syntyy ristiriita: en voi marssia lähimpään Delhaizeen ja kysyä työntekijältä suomeksi, missä on hammastahna. Toisaalta (...) K-marketissa kieli on oikea, mutta maa ja sen tuntuma ovat väärä. (...) Ainoa paikka, jonka tunnen, jossa on yhtäläinen sekamelska kuin sisälläni on Bryssel. Se on myös sydämeni kaupunki. Siitä siis se, mikä olen: brysseliläinen.

Kirjoittaja määrittelee itsensä brysseliläiseksi, mutta toisaalta hänellä on vahva side suomen kieleen. Hän kokee, että koulussa hän on suomalainen, koska hän on Suomen kieliosastolla ja koska hänen äidinkieltensä on suomi. Hän kuvailee, miten suomen kieli on hänen ykköskielensä ja kuinka hän kokee sen kaikki läheisemmäksi itselleen. Hän kirjoittaa, että koulussa hänet nähdään suomalaisena. Eurooppa-koulussa opetus on järjestetty kieliosastoittain ja siksi oppilaiden on kuuluttava, johonkin kieliosastoon.

Kyseinen oppilas kirjoittaa olevansa brysseliläinen ja viittaa kirjoituksessaan Brysselin monikulttuurisuuteen. Brysselissä lähes yksi kolmasosa asukkaista on muita kuin belgialaisia, ja sen lisäksi 20 prosenttia asukkaista on vaihtanut kansallisuutensa belgialaiseksi. Eli voidaan ajatella, että puolet Brysselin asukkaista on alkuperältään jotain muuta kuin belgialaisia. Helsingissä ulkomaalaisten osuus on noin kahdeksan prosenttia väestöstä. (Saarentalo-Vuorimäki, 2015, 52–56.) Belgialaisista puhuttaessa on hyvä muistaa, että Belgia on jakautunut kahteen merkittävään kieliyhteisöön, pohjoiseen hollanninkieliseen Flanderiin ja eteläiseen ranskankieliseen Valloniaan. Maan kolmas virallinen kieli on saksa. (Saarentalo-Vuorimäki, 2015, 55.) Antropologi Jan Nederveen Pietersin mielestä ”aikaisemmin maahanmuuttajilla oli valittavana lähinnä kaksi yksikulttuurista toimintamallia; oma tai uuden asuinmaan malli, mutta tänä päivänä jo valmiiksi monikulttuurinen ympäristö luo heille paremmat toimintaedellytykset.” (Derwin ym. 2013, 241.)

Nämä Eurooppa-koulun oppilaat eivät samaistuneet suomalaisiin historian tapahtumiin voimakkaasti, ja kun he identifioivat itsensä, niin suomalainen kansallinen identiteetti ei ollut heille itsestään selvä valinta. Sen sijaan suomen kieleen samaistuminen oli helpompaa. Seuraavaksi tarkastelen, millaista keskustelua ryhmissä aiheuttivat eurooppalaiset kuvakortit, ja identifioivatko nuoret itsensä eurooppalaisiksi.

Eurooppalaisein tapahtumiin ja ilmiöihin samaistuminen ja eurooppalainen identiteetti

Molempien ryhmien oppilaat valitsivat yksimielisesti Euroopan hiili- ja teräsyhteisön perustaminen vuonna 1951 -kortin. Oppilaat tunnistivat kyseisen kortin hyvin ja liittivät sen Euroopan unionin perustamiseen. Kun kysyin nuorilta, oliko kortti heille tuttu, he vakuuttivat, että Euroopan unionin historia on opetettu heille erittäin hyvin esimerkiksi ala-asteen Eurooppa-tunneilla. Oppilaiden mielestä tämän kortin valitseminen oli itsestään selvää. Yksi nuori totesi, että jos Euroopan unionia ei olisi perustettu, ei olisi Eurooppa-kouluja ja ”me emme olisi täällä”. Tästä toinen oppilas jatkoi: ”jos Euroopan unionia ei olisi, niin minun vanhempani eivät olisi ehkä tavanneet, ja minua ei olisi olemassa”.

Ihminen samaistuu sellaisiin oman elämänsä tai yhteisönsä historian vaikuttajiin, joiden jättämät merkit ovat pysyviä. Kun tapahtuma on kaikille tuttu, se on historiallista identiteettiä rakentava tekijä. Historiallinen identiteetti edellyttää yhteisen kokemuksen tietoista työstämistä. (Ahonen, 1998, 24.) Eurooppa-koulun oppilaat samaistuvat Euroopan unionin kehitykseen. Se on merkittävä tekijä heidän omassa henkilökohtaisessa ja heidän perheidensä historiassa. Eurooppa-koulu instituutiona vahvistaa tätä.

Oppilaat valitsivat Sarajevon laukaukset vuonna 1914 -kortin ja perustelivat: ”ne laukaukset laukaisivat erittäin pitkän tapahtumaketjun - ihan kirjaimellisesti”. Nuorten mielestä Sarajevon laukaukset eivät sinänsä olleet ehkä syynä sotaan, koska Euroopan valtiot olivat jo aiemmin valmistautuneet siihen, mutta Sarajevon laukaukset kärjisti-

vät tilanteen ja aiheuttivat Eurooppaa muuttaneen sodan, ja välillisesti myös toisen maailmansodan ja sitä kautta Euroopan unionin synnyn.

Eurooppa-koulun oppilaat samaistuivat eurooppalaisiin tapahtumiin omakohtaisesti. He eivät silti määritelleet itseään ensisijaisesti eurooppalaisiksi kysyttäessä, onko heidän kansallinen identiteettinsä suomalainen, belgialainen vai eurooppalainen. Yksi oppilas mainitsi eurooppalaisuuden, jos näistä kolmesta vaihtoehdoista on pakko valita:

Mielestäni on hankala kertoa ja perustella minkä maalainen olen. Tämä johtuu lukuisista eri syistä. Olen asunut koko elämäni Belgiassa, mutta kumpikaan vanhemmistani ei ole belgialainen enkä puhu ”flaamilaisittain” kun puhun hollantia. Olen puoliksi hollantilainen, puhun isäni ja hänen perheensä kanssa (osa asuu Belgiassa ja osa Alankomaissa) hollantia, osa harrastuksistani ovat hollannin kielisiä, asun flaaminkielisellä paikkakunnalla sekä käyn usein Alankomaissa lomilla ja viikonloppuisin, mutten tunne oloani hollantilaiseksi. Äidinkieleni on suomi, minulla on Suomen passi ja käytän kotona sisarusten kesken suomen kieltä, mutta en ole ikinä asunut Suomessa ja olen puoliksi hollantilainen, jonka takia en tunne oloani suomalaiseksi. Olen myös kasvanut hyvin kansainvälisellä alueella ja käynyt koko elämäni hyvin kansainvälistä koulua, jonka takia minun on vaikea kokea minkä maalainen olen ensisijaisesti. Jos minun pitäisi valita mikä koen olevani ensisijaisesti niin valitsin eurooppalainen edellä mainittujen syiden takia.

Merkittävää oppilaan vastauksessa on, miten hän aloittaa vastauksensa. Samaa valinnan vaikeutta kertovat kaksi muuta oppilasta, jotka eivät identifioineet itseään suomalaisiksi. Eri kansallisuutta edustavien vanhempien lapset kokivat, että yksi kansallisuus on liian rajallinen käsite. He kokivat, että he eivät ole mitään tai että ovat montaa eri kansallisuutta. Tämä oppilas koki muiden kansallisuuksien lisäksi olevansa myös eurooppalainen.

En oikeastaan koe olevani vain yhdestä paikasta kotoisin. Olen puoliksi suomalainen ja puoliksi chileläinen ja asun Belgiassa, joten en ole ikinä muodostanut kovin voimakasta kansallistunnetta tai velvollisuutta yhtäkään maata kohtaan. Sanoisin kokevani olevan vähän

kaikkia samaan aikaan, suomalainen, belgialainen, eurooppalainen ja chileläinen. Tälläinen ”sekoittuminen” tuo minulle enemmän kulttuurista rikkautta ja avoimuutta kuin minkäänlaista kansallistunnetta. Kasvoin oppien puhumaan kolmea kieltä (suomea, espanjaa & ranskaa) sujuvasti ja nyt vähän vanhempana puhun neljää kieltä (englanti tuli mukaan myöhemmin). Bryssel kaupunkini, jossa olen asunut koko ikäni, on myös erittäin kansainvälinen kaupunki. Muistan vielä kuinka lastentarhassa oli jo lapsia kaikilta puolilta maailmaa ja tämä ihmisten ja kulttuurien sekoittuminen vain jatkui ja vahvistui Eurooppa-koulussa. Tämä kulttuuri-identiteettien sekamelska varmaankin vaikutti siihen, ettei minulla ole ikinä ollut erikoista kiintymystä tai suhdetta yhteen paikkaan.

Tämä nuori ei näe, että kansallistunteesta yhtä maata kohtaan olisi hänelle mitään hyötyä. Sen sijaan hän kokee moninaisuuden omassa elämässään rikkautena. Hän uskoo monikulttuurisen Brysselin vaikuttaneen hänen identifikaatioonsa. Tämä oppilas ei koe eurooppalaisuutta toimivana vaihtoehtona itselleen vaan päinvastoin näkee sen rajoittavana tekijänä, johon eteläamerikkalaisuus ei mahdu. Alla olevassa lainauksessa eurosentrisellä yhteisöllä oppilas viittaa Eurooppa-kouluun.

Tässä erittäin eurosentrisessä yhteisössä kuitenkin eteläamerikkalaisuus on noussut aika pinnalle mielessäni, sillä se tuntuu sellaiselta asialta jonka vuoksi pitää aina hieman taistella tai tehdä töitä. Ihmiset usein nauravat eteläamerikkalaiselle identiteetilleni kutsuen minua meksikolaiseksi vaikka kulttuurimme ovat täysin erilaiset. En usko että ihmiset tekevät sitä ilkeyttään, se vain vaikuttaa jonkinlaiselta tietämättömyydeltä ja ihmisjoukkojen tarpeettomalta yksinkertaistamiselta; on helpompaa vetää selkeä raja eurooppalaisten ja muiden välille. Olen selittänyt paljon miten monikulttuurisessa perheessä kasvaminen on auttanut minua, mutta se ei ole aina niin yksinkertaista. Chilessä olen eksoottisen vaalea joten en ”tarpeeksi” chileläinen ja Suomessa värisävyni ovat liian tummat ollakseen ”normaaleja”. Mihin tahansa siis menenkin, olen aina omituinen. Ehkä sillä ei kuitenkaan ole niin paljon väliä; kukaan ei pysty valitsemaan omaa kansallisuuttaan, joten miksi ”omasta” maastaan pitäisi olla erityisen ylpeä?

Ihmisiä ei pitäisi luokitella kulttuurin perusteella. Jos oppilaita koulussa luokitellaan ulkopuolelta oletettuun kulttuuriin liittyen, niin heidät saatetaan pakottaa pysymään muiden määrittämässä kulttuurisessa roolissa. Opettajalle, tutkijalle tai päättäjälle oppilaan kulttuurin tai kielen määrittelemisen voi olla tärkeää, mutta oppilaan näkökulmasta määrittely on rajoittavaa. Näin voi olla esimerkiksi, jos nuori luokitellaan kansallisuuden tai kielen mukaan, vaikka monilla oppilailta voi olla kaksi kansalaisuutta tai useampi ensikieli. (Dervin ym. 2013, 242.)

Käsiteltävänä olevan Eurooppa-koulun oppilaat eivät kokeneet itseään ensisijaisesti eurooppalaisiksi. Eurooppalaisuus on vain yksi pala erilaisten kansallisten identiteettien palapelissä, joka on osa nuorten elämää. Osa nuorista kyseenalaisti kirjoituksissaan kansallisen identiteetin tarpeen. Historian tapahtumista he valitsivat Euroopan unionin historiaan liittyvät kortit ja käsittelivät muitakin historian tapahtumia, kuten Sarajevon laukauksia, Euroopan unionin synnyn kautta. Muut valitut eurooppalaisuutta ilmentävät kortit liittyivät eurooppalaisuuden lisäksi maailmankuvan muutokseen, ihmisoikeuksiin, demokratiaan tai tekniseen kehitykseen.

Ihmisoikeudet, demokratia ja tekniikan kehitys

Van Nieuwenhuysen ja Wilsin (2015, 57) artikkelissa yksi johtopäätös oli, että flaamilaiset nuoret samaistuvat historiallisiin tapahtumiin, jotka ovat edistäneet demokratian ja ihmisoikeuksien kehitystä. Eurooppa-koulun suomalaisten oppilaiden keskustelussa ja ryhmähaastattelussa ihmisoikeudet ja demokratian kehitys olivat yksi huomattava teema.

Ihmisoikeusnäkökulma tuli esiin, kun nuoret valitsivat Kolonialismi ja siirtomaiden hyväksikäyttö -kortin molemmissa ryhmissä ja pohtivat, että se on tärkeä, koska ”se vieläkin vaikuttaa miten toisiin maanosiin ja ihmisiin suhtaudutaan”. Nuoret keskustelivat myös milloin kolonialismi ja siirtomaiden hyväksikäyttö oli alkanut. He ajoittivat Kolonialismi ja siirtomaiden hyväksikäyttö -kortin jo 1500-luvulle, koska ”silloin alkoivat tutkimusmatkat eli ryöstömatkat”. Korttien valintatilanteessa ryhmällä oli jäljellä enää vain yksi valinta ja oli

pakko valita joko Normandian maihinnousu- tai Kolonialismi ja siirtomaiden hyväksikäyttö - kortti. Oppilaat argumentoivat: ”Saksa oli miehittänyt ison osan Eurooppaa ja Eurooppa olisi hyvin erilainen, jos Normandian maihinnousua ei olisi ollut.” Toinen oppilas vastasi, että ”Maailma olisi erilainen ilman kolonialismia”.

Suomen eduskuntauudistus 1906 -kortin valinta nosti esiin demokratia- ja ihmisoikeusnäkökantaa. Oppilaat toivat esiin, että eduskuntauudistuksen yhteydessä naiset saivat äänioikeuden. Kortti edusti näille oppilaille tasa-arvon toteutumista. Valistus-kortti valittiin molemmissa ryhmissä. Nuoret perustelivat valintaansa, koska ”meidän nykyiset arvot perustuu siihen”. Keskustelun aikana kävi ilmi, että valistus oli juuri opetettu historian tunneilla, mikä saattoi osaltaan vaikuttaa korttien valintaan. Oppilaat näkivät Diktatuurin nousu Euroopassa 1930-luvulla -kortin edustavan toisen maailmansodan kauheuksia ja kokivat, että diktatuurit ja sota olivat osaltaan syytä siihen, että Euroopan unioni on olemassa. Oppilaat näkivät Euroopan unionin demokratiaa vahvistavana rauhanprojektina.

Kysyin ryhmähaastattelun lopussa, halusivatko he lisätä joitain aiheita kuvakortteihin. Oppilaat ehdottivat muun muassa etnisten ryhmien ja vähemmistöjen tasa-arvotaisteluja. Esimerkkinä he mainitsivat Yhdysvaltain kansalaisyhteiskunnan ja Martin Luther Kingin. He nostivat esiin myös Venäjän ja Ranskan vallankumoukset, sekä viimeaikaisista tapahtumista Euroopan pakolaiskriisin ja erityisesti eurooppalaisten suhtautumisen siihen, nähdäänkö se mahdollisuutena tai uhkana.

Ihmisoikeus- ja demokratiateeman lisäksi oppilaiden eurooppalaisten korttien valinnoissa näkyi myös tekniikan kehityksen ja maailmankuvan muutoksen teema. Toinen ryhmistä valitsi Heliosentriäinen maailmankuva -kortin, koska siitä alkoi oppilaiden mielestä se, että ”kirkkoa ei enää kuunneltu ja että ihmiset alkoivat kyselemään asioita”. Molemmat ryhmät valitsivat Tietotekniikan vallankumous ja Kirjapaino-kortit. Valinnat olivat jokseenkin itsestään selvät oppilaille, eikä niistä keskusteltu. Ryhmät valitsivat myös Teollinen vallankumous -kortin. Teollistuminen on laaja ilmiö, joka sisältää useita teemoja. Yksi vaihtoehto on, että kortin valinta edusti tekniikan ke-

hitystä kuten rautateitä, puhelimia ja tehtaita. Oppilaat kertoivat, että teollista vallankumousta oli juuri käsitelty historian tunnilla, mikä saattoi vaikuttaa kortin valintaan.

Pohdintaa

Eurooppa-koulun suomenkielisen kieliosaston nuoret eivät pidä suomalaisia historian tapahtumia tai ilmiöitä itselleen tärkeinä. Tässä tutkimuksessa käytetyistä kuvakorteista oppilaat valitsivat mieluummin eurooppalaiset vaihtoehdot. Toisaalta kortit rajoittivat oppilaiden valintamahdollisuuksia. He eivät voineet esimerkiksi valita enempää Euroopan ulkopuolisten alueiden historiaa.

Kuvakorttitehtävän yhteydessä toteutetun havainnoinnin ja haastattelun aikana nousi esiin, että oppilaat eivät käyttäneet sujuvasti ”me”-ilmaisua puhuessaan Suomen historiasta. He käyttivät esimerkiksi ilmaisua ”Suomen kannalta tärkeä tapahtuma”. Oppilaat kokivat Euroopan unionin historian vaikuttavan omaan elämäänsä. Euroopan unionin instituutiot ovat usean oppilaan vanhempien työpaikka, ja siten määrittelee esimerkiksi perheen asuinpaikan. Oppilaiden oma koulu, Eurooppa-koulu, on olemassa juuri Euroopan unionin takia. Puhuttaessa muista tapahtumista, kuten Sarajevon laukauksista tai eurooppalaisista diktatuureista, oppilaat itse loivat historian tapahtumien kaaren Euroopan hiili- ja teräsyhteisön perustamiseen 1951. Nuoret määrittivät historian tapahtumia merkittäviksi, koska ne vaikuttivat Euroopan unionin syntyyn.

Eurooppalaisiin tapahtumiin samaistumisesta huolimatta nuoret eivät kuitenkaan kokeneet kansallisen identiteettinsä olevan eurooppalainen. Eurooppalaisuus oli korkeintaan yksi pala erilaisten kansallisten identiteettien palapelissä, joka oli osa nuorten elämää. Neljä oppilaista koki olevansa suomalaisia, yksi oppilas määritteli itsensä brysseliläiseksi, yksi oppilas ei sanonut olevansa mitään, ja kaksi oppilasta kuvailivat useiden kansallisten identiteettien olevan osa elämäänsä. Kansallinen identiteetti oli liian ahdas käsite nuorille. Oppilaiden oli esimerkiksi ulkosuomalaisuutensa vuoksi vaikea kokea olevansa yhtä suomalaisia kuin Suomessa asuvat suomalaiset. Suomen

kielen lisäksi jotain muuta kotikielenä puhuvat oppilaat kokivat, että on haasteellista ja tarpeetonta valita vain yhtä kansallista identiteettiä. Oppilaat siis haastoivat kansallisen identiteetin käsitteen tarpeellisuuden kirjoitelmissaan.

Kirjallisuus

- Ahonen, Sirkka 1998. Historiaton sukupolvi? Historian vastaanotto ja historiallisen identiteetin rakentuminen 1990-luvun nuorison keskuudessa. Helsinki: Suomen historiallinen seura.
- Anttila, Jorma 2007. Kansallinen identiteetti ja suomalaisiksi samastuminen. Helsinki: Helsingin yliopiston sosiaalipsykologian laitos.
- Berg, Marko van den 2007. Yksi historia monimutkaistuvassa maailmassa. Historian olemus ja suuret kertomukset luokanopettajaopiskelijoiden historiatietoisuudessa. Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskuksen tutkimuksia. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Dawes Duraisingh, E. 2017. Making narrative connections? Exploring how late teens relate their own lives to the historically significant past. *London Review of Education* 15 (2), 174–193.
- Dervin, Fred, Paavola, Heini & Talib, Mirja 2013. Kohti kasvatuksellista monimuotoisuutta? Monikulttuurinen ja interkulttuurinen kasvatusta suomalaisessa koulussa ja opettajan-koulutuksessa. *Kasvatus* 44 (3), 241–244.
- Grever, Maria, Haydn, Terry & Ribbens, Kees 2008. Identity and school history: the perspective of young people from the Netherlands and England. *British Journal of Educational Studies* 56 (1), 76–94.
- Harle, Vilho & Moisio, Sami 2000. Missä on Suomi? Kansallisen identiteettipolitiikan historia ja geopolitiikka. Tampere: Vastapaino.
- Kalela, Jorma 2000. *Historiantutkimus ja historia*. Helsinki: Gaudeamus.
- Kitson, Alison & Husbands, Chris with Steward, Susan 2011. Teaching and Learning History 11–18. Maidenhead: Open University Press.
- Lorenz, Chris 2004. Towards a Theoretical Framework for Comparing Historiographies: Some Preliminary Considerations. Teoksessa Seixas Peter (ed.), *Theorizing Historical Consciousness*. Toronto: University of Toronto Press, 25–48.
- Löfström, Jan, Oittinen, Riitta & Rantala, Jukka 2011. Historiatietoisuuden hyödyistä. *Kasvatus & aika* 4 (3), 3–4.
- Peck, Carla 2010. "It's not like (I am) Chinese and Canadian. I am in between": Ethnicity and Students' Conceptions of Historical Significance. *Theory and Research in Social Education* 38 (4), 574–617.

- Rantala, Jukka 2012. *Lapset historiakulttuurin kuluttajina*. Helsinki: Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskus.
- Rantala, Jukka & Ahonen, Sirkka 2015. *Ajan merkit. Historian käyttö ja opetus*. Helsinki: Gaudeamus.
- Risager Karen & Dervin Fred 2015. Introduction. Teoksessa Dervin, Fred & Risager, Karen (eds.), *Researching Identity and Interculturality*. London: Routledge, 1–25.
- Saarentalo-Vuorimäki, Johanna, 2015. *Finnish expatriates' adaptation to a multicultural environment*. Doctoral dissertation. Helsinki: Faculty of Social Sciences, Department of Social Studies, social psychology
- Sakki, Inari 2010. *A Success Story or a Failure? Representing the European Integration in the Curricula and Textbooks of Five Countries*. Helsinki: Social Psychology, Department of Social Research.
- Schola Europaea 2013. *History Syllabus (Years 6 & 7)*. <<https://www.eursc.eu/Syllabuses/2013-01-D-35-en-2.pdf>> (Luettu 13.11.2017)
- Schola Europaea 2016. *History Syllabus – S4-S5*. <<https://www.eursc.eu/Syllabuses/2016-09-D-21-en-3.pdf>> (Luettu 13.11.2017)
- Schola Europaea 2017. *Syllabus for Human Sciences – Secondary cycle (S1-S3)*. <<https://www.eursc.eu/Syllabuses/2017-04-D-1-en-2.pdf>> (Luettu 13.11.2017)
- Seixas, Peter 2004. Introduction. Teoksessa Seixas, Peter (ed.), *Theorizing Historical Consciousness*. Toronto: University of Toronto Press, 25–48.
- Tervonen, Miika 2014. *Historiankirjoitus ja myytti yhden kulttuurin Suomesta*. Teoksessa Markkola, Pirjo, Snellman, Hanna & Östman, Ann-Catrin (toim.), *Kotiseutu ja kansakunta – miten suomalaista historiaa on rakennettu*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Van Nieuwenhuysse, Karel & Wils, Kaat 2015. *Historical narrative and national identities. A Qualitative Study of Young Adults in Flanders*. *Belgisch Tijdschrift voor Nieuwste Geschiedenis. Journal of Belgian History*, 45 (4), 40–72.
- Virta, Arja 2008. *Kenen historiaa monikulttuurisessa koulussa*. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Virta, Arja 2017. *Bridging History Education and the Diversity of Historical Cultures*. Teoksessa Åström Elmersjö Henrik, Clark, Anna & Vinterek, Monika (eds.), *International Perspectives on Teaching Rival Histories. Pedagogical Responses to Contested Narratives and the History Wars*. Palgrave Macmillan, London, 63–83.

Kortin otsikko		Suomalainen vai eurooppalainen	Teema
1	Ensimmäinen ristiretki Suomen alueelle noin 1155	suomalainen	Kristinusko, Suomen historian käännekohta, länsi
2	Katolisen kirkon ristiretket Lähi-Itään noin 1099 - 1300	eurooppalainen	Uskonto, sota
3	Savupirtti	suomalainen	Tavallisen ihmisen elämä
4	Keskiaikainen kääntösiipiaura	eurooppalainen	Tavallisen ihmisen elämä
5	Mikael Agricola (1510-1557)	suomalainen	Uskonnpuhdistus, muuttuva maailmankuva, kirjakieli, Suomalainen kulttuuri
6	Kirjapaino	eurooppalainen	Tiedonvälitys, muuttuva maailmankuva
7	Heliosentrinen maailmankuva	eurooppalainen	Muuttuva maailmankuva
8	Aurinkokuningas	eurooppalainen	Absolutismi
9	Valistus	eurooppalainen	Muuttuva maailmankuva, ihmisoikeudet, demokratia, Ranskan suuri vallankumous
10	Porvoon valtiopäivät 1809	suomalainen	Suomen historian käännekohta
11	Waterloon taistelu vuonna 1815	suomalainen	Euroopan historian käännekohta
12	Teollistuminen 1800-luvun Suomessa	suomalainen	Yhteiskunnan murros, tekninen kehitys
13	Teollinen vallankumous	eurooppalainen	Yhteiskunnan murros, tekninen kehitys
14	Suomalaisen taiteen kultakausi 1800-luvun lopulla	suomalainen	Kulttuuri, kansallistunne
15	Suomen itsenäistyminen 1917	suomalainen	Suomen historian käännekohta, kansallistunne
16	Kolonialismi ja siirtomaiden hyväksikäyttö	eurooppalainen	Väkivalta, ihmisoikeudet,
17	Suomen sisällissodan vankileirit kesällä 1918	suomalainen	Väkivalta, ihmisoikeudet, Suomalaisen yhteiskunnan huono hetki
18	Suomen kenraalikuvernööri Nikolai Bobrikovin murha vuonna 1904	suomalainen	Politiittinen murha, väkivalta

19	Sarajevon laukaukset vuonna 1914	suomalainen	Poliittinen murha, sota
20	Suomen eduskuntauudistus 1906	suomalainen	Tasa-arvo, demokratia, ihmisoikeudet
21	Naisten äänioikeustaistelu Isossa-Britanniassa	eurooppalainen	Tasa-arvo, demokratia, ihmisoikeudet
22	Lapuanliike 1929-1932	suomalainen	Äärioikeisto, diktatuuri vastaan demokratia
23	Diktatuurin nousu Euroopassa 1930-luvulla	eurooppalainen	Äärioikeisto, diktatuuri vastaan demokratia
24	Tuntematon sotilas	suomalainen	Kulttuuri, pasifismi, kriittinen suhtautuminen sotaan
25	Länsirintamalta ei mitään uutta	eurooppalainen	Kulttuuri, pasifismi, kriittinen suhtautuminen sotaan
26	Helsingin pommitukset toisen maailmansodan aikana	suomalainen	Sota ja siviilit
27	Dresdenin pommitukset	eurooppalainen	Sota ja siviilit
28	Talvisota 1939-1940	suomalainen	Urhoollinen taistelu
29	Normandian maihinnousu vuonna 1944	eurooppalainen	Urhoollinen taistelu
30	Sotasyyllisyysoikeudenkäynnit toisen maailmansodan jälkeen	suomalainen	Syyllisyys, voittajat ja häviäjät ja suhde Neuvostoliittoon
31	Nürnbergin oikeudenkäynti toisen maailmansodan jälkeen	eurooppalainen	Syyllisyys, holokausti, voittajat ja häviäjät
32	Kekkonen ja noottikriisi	suomalainen	Kylmä sota, suhde Neuvostoliittoon
33	Berliinin muuri	eurooppalainen	Kylmä sota
34	Hyvinvointivaltiota rakentamassa	suomalainen	Yhteiskunnan muutos
35	Modernisaatio ja kaupungistuminen	eurooppalainen	Yhteiskunnan muutos
36	Suomi liittyy Euroopan unioniin vuonna 1995	suomalainen	Euroopan unioni
37	Euroopan hiili- ja teräsyhteisön perustaminen vuonna 1951	eurooppalainen	Euroopan unioni
38	Martti Ahtisaari (1937-)	suomalainen	Rauha, maailman parantaminen, toivo
39	Mihail Gorbatšov (1931-)	eurooppalainen	Rauha, kylmä sota, Venäjä, maailman parantaminen
40	Tietotekniikan vallankumous	eurooppalainen	Tiedonvälitys, muuttuva maailmankuva
41	Nokia	suomalainen	Tiedonvälitys, muuttuva maailmankuva

Liite 2. Taulukko 2. Oppilaiden valitsemat kuvakortit

Kortin nimi	Valintojen määrä	Kansallinen historia	Teema
Kirjapaino	kaksi	eurooppalainen	Tekniikan kehitys, yhteiskunnallinen kehitys
Valistus	kaksi	eurooppalainen	Muuttuva maailmankuva, ihmisoikeudet, demokratia, Ranskan suuri vallankumous
Teollinen vallankumous	kaksi	eurooppalainen	Yhteiskunnan murros, tekninen kehitys
Kolonialismi ja siirtomaiden hyväksikäyttö	kaksi	eurooppalainen	Väkivalta, ihmisoikeudet,
Sarajevon laukaukset 1914	kaksi	eurooppalainen	Poliittinen murha, sota
Euroopan hiili- ja teräsyhteisön perustaminen 1951	kaksi	eurooppalainen	Euroopan unioni
Tietotekniikan vallankumous	kaksi	eurooppalainen	Tiedonvälitys, muuttuva maailmankuva
Mikael Agricola	yksi	suomalainen	Uskonnpuhdistus, muuttuva maailmankuva, kirjakieli, Suomalainen kulttuuri
Heliosentrinen maailmankuva	yksi	eurooppalainen	Muuttuva maailmankuva
Suomen eduskuntaudistus 1906	yksi	suomalainen	Tasa-arvo, demokratia, ihmisoikeudet
Suomen itsenäistyminen 1917	yksi	suomalainen	Suomen historian käännekohta, kansallistunne
Diktatuurin nousu Euroopassa 1930-luvulla	yksi	eurooppalainen	Äärioikeisto, diktatuuri vastaan demokratia
Suomi liittyy Euroopan Unioniin 1995	yksi	suomalainen	Euroopan unioni

