

Ei mitään uutta auringon alla: historian opetuksen muutos ja jatkuvuus

Tiivistelmä

Perinteisen historian opetuksen yhdeksi tyypilliseksi piirteeksi on nähty suurten kertomusten esittäminen. Suomalaisessa historianopetuksen historiassakin on nähtävissä oma suuri kertomuksensa. Tämän kertomuksen mukaan historianopetus on Suomessa ollut aluksi kansallista identiteettiä vahvistanutta suurkertomuksen opettamista, joka on joko hiljalleen väistynyt tai murtunut ja opetus on 1990-luvulla kääntynyt historian tiedonluonteen opetteluun suuntaan.

Artikkelissamme tarkastelemme 1800-luvun lopusta 2000-luvulle saakka esitettyä historian opetukseen kohdistunutta muutospuhetta. Aineistonamme on vuodesta 1875 lähtien Suomessa julkaistut historian pedagogiikkaan kohdistuvat teokset sekä ammattilehdissä julkaistuja artikkeleita. Muutospuheen tarkastelu osoittaa, ettei historian opetuksen historialle luotu kertomus ole niin yksiselitteinen, kuin minä se on esitetty.

Suomalaisen historian opetuksen historian suuri kertomus

Historian opetuksen on sanottu välittäneen yhtä suurta kertomusta, kuten tarinaa pienen, mutta sitkeän kansan taistelusta ylivoimaista vihollista vastaan (Ahonen 2017). Suomalaisessa historianopetuksen historiassakin on nähtävissä oma suuri kertomuksensa. Se on luotu 1980-luvun ja 1990-luvun pedagogisissa oppaissa ja se toistuu edelleen useissa yhteyksissä. Tämän suuren kertomuksen mukaan historianopetus on Suomessa ollut aluksi kansallista identiteettiä vahvis-

tanutta kansallisen suurkertomuksen opettamista, joka on hiljalleen väistynyt ja opetus on 1970-luvulta lähtien, mutta viimeistään 1990-luvulla kääntynyt historian tiedonluonteen oppimisen suuntaan. (Esim. Rantala 2008, 2009; van den Berg 2010.)

Jos suuri kertomus pitää paikkaansa, pitäisi seuraavien katkelmien sijoittaminen kirjoitusjärjestykseen vuosien 1890 ja 2002 välille olla melko helppoa. Onnistutko tässä?

Epäilemättä myöskin nykyisten oppikirjain liiallinen laajuus vaikuttaa haitallisesti, se kun pakoittaa opettajia etupäässä huolehtimaan, että ehtivät oppimääränsä loppuun ja saavat siinä esiintyvät tosi-asiat oppilaidensa päähän ajetuksi, vaikka sitten eivät tässäkään onnistu, kun tietojen runsaus ja käytettävänä olevan ajan lyhyys ovat ristiriidassa keskenään.

Ja nykyajan opetusoppi vaatii kuitenkin, että opetuksen tulee perustua oppilasten itsetoimintaan; on johdettava oppilaita itse tekemään havaintoja ja sitten näiden havaintojen pohjalla tarvittavat johtopäätökset. Tämän johdosta on alettu vaatia, että historiainkin opetuksessa kertominen olisi jätettävä syrjemmälle, ja oppilaita sen sijaan olisi ohjattava, käyttäen keskustelemaa opetustapaa, itsenäiseen ajatustyöhön.

Opetetaanko historiassa ja yhteiskuntatiedossa ensisijaisesti ehdottomia totuuksia ja sosiaalistetaanko näin oppilaita vanhentuneeseen tiedonkäsitykseen? Onko niin, että oppilaat opettelevat tietoja lähinnä koetilanteita varten ja unohtavat ne sitten? Historia ja yhteiskuntatieto sisältävät hyvin usein ristiriitaisia tulkintoja ja arvoituksia; kiistattomia tosiasioita on vähän. Historiallisen ja yhteiskunnallisen tietämyksen luonne puhuu ongelmalähtöisen ja tukivan oppimisen puolesta. Olisi johdonmukaista, että myös näissä oppiaineissa oppilaat saisivat valmiuksia käsitellä suhteellista ja ristiriitaista tietoa sekä huomata, että samaa asiaa voidaan käsitellä useasta eri näkökulmasta.

Lähteitten käyttäminen johtaa oppilaita itsenäiseen historialliseen ajatteluun. Induktiivista menettelyä noudattaen voidaan ottaa esityksen pohjaksi lähteet, siis havainto, ja tehdä opettajan johdolla

johtopäätöksiä. Täten kehittyä arvostelukyky. Vastapainoksi liiaksi auktoriteetteihin nojautuvalle opetukselle on hyvä totuttaa oppilaat jo omin päin asioita arvostelemaan. Samalla he jonkin verran tutustuvat tieteelliseen tutkimustapaan.

Muistitieto ei ole meidän päivinäme niin tärkeää kuin se oli ennen alkuperäisissä olosuhteissa. Kun lukemisen taito oli vielä harvinaista ja kirjat suunnattoman kalliita, oli ihmisten pakko säilyttää muistisaan paljon sellaista, mikä nyt on helposti saatavilla. [–] Nykyään ei voi kasvatusta tarkoittaa mitään päätyneisyyden astetta; sen tulee rakentaa jatkuvasti kasvavaa, tutkivaa ja apuneuvoja käyttävää kykyä. Etenevä, elävä, aikansa kulttuurikeinoja käyttävä ihminen on sen kohteena, vieläpä omassa yksilöllisessä kehitysteessään, joka on seuraavan edellytyksenä.

Opettajan asema didaktisen prosessin osana on muuttumassa opetustilanteessa pääasiallisesti tietojen antajasta, esittäjästä, kyselijästä ja kuulustelijasta työn organisoijaksi, ohjaajaksi ja oppiainekseen soveltuvan oppimateriaalin ja -välineiden tuottajaksi. Oppilas on puolestaan muuttumassa passiivisesta kuuntelijasta aktiiviseksi ja osaaottavaksi osapuoleksi.

Katkelmien kirjoitusvuodet ovat järjestyksessä 1890, 1914, 1938, 2002, 1927 ja 1979.¹ Pyysimme kollegojemme kokeilla tätä ja totesimme, että historian pedagogiikan ammattilaistenkin aika-arviot heittivät enimmillään yli 50 vuotta.

Historian opetuksen linjaukset kytkeytyvät yhteen yhteiskunnallisen kehityksen kanssa. Viimeisen 150 vuoden aikana Suomen historiassa on tapahtunut paljon niin kulttuurisesti, poliittisesti, sosiaalisesti kuin taloudellisestikin. Koulujärjestelmämme kannalta merkittävimmät muutokset ovat olleet vuonna 1866 voimaantullut kansakouluasetus, vuoden 1921 oppivelvollisuuslaki sekä vuodesta 1972 alkaen toteutettu peruskouluun siirtyminen, jolloin sekä kansakoulut että oppikoulut lakkautettiin. Peruskoulun tuloon saakka kansakoulujen rinnalla toimivat oppikoulut, jotka jakautuivat keskikouluun sekä kol-

¹ Kirjoittajat ovat järjestyksessä: Y K-n; Gunnar Lindström [Sarva], Salme Vehviläinen; Arja Virta; Otto Numminen sekä Keijo Elio.

mivuotiseen lukioon. Peruskoulu-uudistuksen jälkeen lukiot jatkoivat tehtäväänsä ylioppilastutkintoon tähtäävän koulutuksen tarjoajina.

Historian opetus eli 1800-luvulla yleispedagogista muutosta. 1800-luvun alussa opetus tähtäsi pitkälti uskonnolliseen kasvatukseen, kun taas vuosisadan lopussa historian opetuksessa tapahtumien jumalallisten selitysten tilalle tuli ihmisen toiminta sekä syy- ja seuraussuhteet. (Castrén 1992, 28.) 1800-luvun lopulla keskeiseen asemaan pedagogiikassa nousi herbartilais-zilleriläinen kasvatusoppi. Opetusta määrittänyt yhtäältä ajatus oppimisesta siveellisyyteen kasvattavana toimintana, toisaalta ajatus oppilaan henkilökohtaisen kiinnostuksen ja harrastuksen herättämisestä. Opetuksen tuli olla elävää ja haastaa sekä oppilaan mielikuvitusta että älyä. (Castrén 1992, 29–31; Rantala & Ahonen 2015, 83.) Tämä erityisesti Mikael Soinisen toimesta 1900-luvun alkuvuosina Suomeen levinnyt pedagoginen suuntaus vaikutti 1950-luvulle saakka. Suomessa herbartilainen kasvatusfilosofia kuitenkin kapeutui opettajajohtoiseksi ja sisältöihin keskittyväksi opetuksiksi (Rautiainen 2012, 44).

1910- ja 1920-luvuilla Suomeen kantautui Saksasta ja Yhdysvalloista myös ajatuksia oppilaan omatoimisuutta lisäävästä työkouluista ja aktiviteettipedagogiikasta (Arola 2002, 13; Castrén 1992, 31). Näiden myötä oppitunneilla näyteltiin, piirrettiin, askarrettiin sekä käytiin retkillä. Rantalan ja Ahosen (2015, 141) mukaan kerronta, lukeminen ja muistaminen säilyttivät kuitenkin asemansa opiskelun päämuotoina. Toisen maailmansodan jälkeen opetus jäi pedagogisesti varsin perinteiseksi ja vankan tietopohjan luotettiin johtavan myös toimintaan. Sodanjälkeisessä Suomessa merkittävin koulupoliittinen uudistus oli peruskouluun siirtyminen, jonka myötä myös työtapoja pyrittiin muokkaamaan oppilaskeskeisemmiksi. (Castrén 1992, 40–44.)

Opetuskulttuurin kannalta 1980- ja 1990-lukujen taitetta voidaan pitää merkittävänä, koska silloin poistettiin kouluihin kohdistunut tarkastus- ja kontrollijärjestelmä, koskien myös oppikirjoja. Myös opetussuunnitelma-ajattelu uudistui vuonna 1994 merkittävästi, kansallisen normatiivisen ohjauksen huomattavan vähentämisen myötä. Lukio puolestaan muuttui 1980-luvun alussa kurssipohjaiseksi ja vuoden 1994 opetussuunnitelmauudistuksen myötä luokattomaksi. His-

torian kurssit muuttuivat temaattisiksi ja opetuksen painopiste siirtyi sisältöjen opettamisesta opiskelijan ajattelun kehittämiseen. (Arola 2002, 26–27.)

Peruskoulu-uudistuksen lisäksi 1970-luvulla historian opetukseen vaikutti Isosta-Britanniasta tullut lähdetyöskentelyyn perustuva tutkiva oppiminen. Saksasta puolestaan omaksuttiin ajatus historiallisen identiteetin ja historiatietoisuuden kehittymisestä. (Rantala & Ahonen 2015, 84.) Näiden taustalla oli historiatieteessä tapahtunut käänne, joka nosti esiin historiatieteen tulkinnallisen ja narratiivisen luonteen, ja oppimiskäsityksen muuttumisen konstruktivistiseksi. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan oppiminen tapahtuu uusien asioiden kytkeytyessä aiemmin opittuihin tietoihin ja tietorakenteisiin. Tällainen oppiminen edellyttää, että oppija omaksuu tiedonalalle tyypillisiä tapoja käsitellä ja ilmaista tietoa. (Rantala & Ahonen 2015, 142.)

Historian opetukseen on kohdistettu toiveita, tavoitteita ja ihanteita. Artikkelissa tarkastellaan suomalaisen historian opetuksen historiaa ja siihen kohdistunutta muutospuhetta. Tarkastelemme, mihin historian opetusta kohtaan esitetty muutospuhe kohdentuu ja miten tämä muutospuhe osuu yhteen historian opetuksen historiasta luodun suuren kertomuksen kanssa.

Aineisto ja analyysi

Artikkelin aineiston muodostavat historian pedagogiikkaa käsittelevät suomalaiset tekstit 1870-luvulta nykypäivään. Historian pedagogiikkaan keskittyviä teoksia on Suomessa julkaistu kaikkiaan vain kymmenkunta, joten tarkastelimme myös ammattilehdissä olleita historian opetukseen keskittyviä kirjoituksia. Näiden avulla vahvistimme kuvaa erityisesti 1800-luvun lopulla sekä 1900-luvun alussa käydystä keskustelusta. Tarkastellut lehdet ovat: *Kansakoulu: kasvatus-opillinen sanomalehti* (vuosilta 1875–1881), *Kansakoulun lehti: kasvatusopillinen aikakauskirja kodille ja koululle* (vuosilta 1886–1924), *Kasvatus ja koulu: kasvatustieteellinen aikakauskirja* (vuosilta 1914–1929), *Työkoulu: Opettajain koulusanomat* (vuosilta 1915–1917) sekä *Uudistuva Kasvatus- ja Opetustyö* (vuosilta 1925–1929). Näissä lehdissä olleet tekstit

käsittelevät erityisesti kansakoulun historian opetusta, joskin joukossa on myös muutamia oppikoulun ja lukion historianopetusta käsitelleitä tekstejä.

Aineistona on käytetty myös *Historiallista Aikakauskirjaa* sen vuonna 1903 ilmestyneestä ensimmäisestä numerosta lähtien vuoteen 2019 saakka. Vaikka *Historiallinen Aikakauskirja* keskittyy historia-tieteen tutkimustuloksiin, on aikakauskirjassa julkaistu kirjoituksia myös historian kouluopetuksesta sekä esimerkiksi raportteja Historian tutkijain ja opettajain kokouksista ja Historian päivistä. Lisäksi aineistonamme on ollut Historian ja yhteiskuntaopin opettajien liiton (nykyisin HYOL ry) vuodesta 1953 vuoteen 2006 joka toinen vuosi julkaisema *Historian opettajien vuosikirja*, jonka kirjoittajat edustivat akateemista ja praktista alan asiantuntijuutta. Aineistostamme olemme rajanneet pois vuodesta 1963 lähtien julkaistun Historian ja yhteiskuntaopin opettajien ainejärjestön lehden *Kleion*. Syy tähän rajaukseen on ollut yhtäältä työekonominen, toisaalta Historian opettajien vuosikirjaan valitut kirjoitukset ovat omalta osaltaan valottaneet myös opettajakunnan näkemyksiä. Aineistomme keskeisimmät tekstit on esitelty liitteessä 1.

Analyysi on toteutettu aineistolähtöisesti. Analyysissa olemme keskittyneet erityisesti muutospuheeseen, eli siihen, miksi ja miten kirjoittaja on toivonut historian opetuksen kehittyvän tai muuttuvan. Osassa teksteissä tämä muutos ja sen tarve on esitetty hyvin suoraan muutosvaatimuksina, osassa puolestaan muutospuheella on ennemminkin haluttu vahvistaa olemassa olevaa historianopetusta vertaamalla sitä aiempaan ja tuomalla puheessa tätä muutosta esiin. Analyysissämme emme ole eritelleet sitä, onko kirjoittaja käsitellyt tekstissään kansakoulun vai oppikoulun historianopetusta. Analyysi on toteutettu siten, että jokaisesta tekstistä on etsitty kirjoittajan näkemyksiä sille, millaista hyvän historian opetuksen tulisi olla ja miksi tähän tulisi pyrkiä. Nostimme historian opetukseen kohdistuneesta muutospuheesta esiin kahdeksan teemaa, jotka jaottelimme kolmen kattoteeman, 1) historian opetuksen sisältöjen, 2) oppilaan oman aktiivisuuden ja kehityksen tukemisen sekä 3) historiallisen ajattelun kehittämisen alle. Analyysin keskeiset tulokset on koottu taulukkoon 1.

Muutoksen kohde ja muutosvaatimukset	Esimerkkejä teksteistä, joissa tätä on esitetty (kirjoittajatiedot ks. liite 1)	Syyt muutosvaatimuksille
Historian opetuksen sisällöt suhteessa tavoitteeseen		
- Historia ei saa olla vain muistitietoa tai faktojen opettelua	1875; 1890; 1895; 1904; 1915a; 1915b; 1918; 1925; 1927; 1949; 1966; 1977; 1992	Historian tulee kehittää kansalaistaitoja, jotka on määritelty eri aikoina erilaisiksi: Siveellisyyden kehittäminen (1800-luku, 1900-luvun alku) Harrastuneisuuden kehittäminen (1900-luvun alku) Kansalaisyhteiskunta (1920-luku =>) Isänmaanrakkauden kehittäminen (1800-luvun alku, 1900-luvun alkupuoli, 1950-luku) Historia kriittisesti ajattelevan kansalaisen kasvattajana (1977 =>)
- Historiatieteen suhde opetukseen	1904; 1934; 1953; 1983; 2001a; 2001b	1904: kulttuurihistoria valtiollisen historian tilalle 1934: tieteellinen tieto ja sen rakentaminen 1953: historiatieteen sisältöjen lisäksi tarvitaan pedagogista tutkimusta historian oppimisesta 1983: oppilas eikä tiede opetuksen lähtökohdaksi 2001a; 2001b: tutkimuksen uusien painopisteiden vaikutus opetukseen
- Historianopetuksen sisältöjä tulee muuttaa	1918; 1927; 1929; 1955; 2001a; 2001b; 2004; 2005; 2008	1918: keskittyminen Suomen historiaan 1927; 1929: kotiseutuhistorian korostaminen kansakoulussa 1955: valtiollista vai sivistyshistoriaa; yleistä vai Suomen historiaa 2001a: opetuksen tulee olla kronologista, ei temaattista historiaa 2001b: temaattinen lähestymistapa toimiva, ei sisältöhölkää 2004: opetuksen tulee perustua poliittiseen historiaan ja kronologiaan, ei ”uutta historiaa” 2005: miksi ei ”uutta historiaa”? 2008: monikulttuurisempaa historian opetusta
Oppilaan oman aktiivisuuden ja kehityksen tukeminen:		
- Opetuksen tulee olla havainnollisempaa	1875; 1895; 1914; 1934; 1938; 1954; 1955	Oppilaan innostaminen historian opetukseen, oppilaan aktivoiminen, historian havainnollistaminen useamman eri aistikanavan kautta.

Muutoksen kohde ja muutosvaatimukset	Esimerkkejä teksteistä, joissa tätä on esitetty (kirjoittajatiedot ks. liite 1)	Syyt muutosvaatimuksille
- Lapsen kehitysvaiheet tulee huomioida paremmin	1915c; 1918; 1949; 1954; 1983	1915: Työkoulun korostaminen 1918: Harrastuksen herääminen => välineenä keskittyminen isänmaan historiaan, joka aihepiirinä lapselle tuttu 1949: psykologian kehittyminen => lisää tietoa oppilaan kehitysvaiheista ja oppimisesta 1954: oppilaan elämismaailman hyödyntäminen 1983: opetuksen lähtökohdaksi oppilaan tarve
- Oppilasta tulee aktivoida enemmän	1895; 1909; 1914; 1929; 1934; 1938; 1949; 1954; 1955; 1966; 1973; 1979; 2009; 2015	Passiivisen tiedon vastaanottamisen sijaan aktiivista ja omakohtaista opiskelua, joka johtaa historian opetukselle katsottuihin tavoitteisiin (eri aikoina eri tavoitteet: siveellisyys, harrastuneisuus, isänmaallisuus, yleisivistys, aktiivinen kansalaisuus).
Historiallisen ajattelun kehittäminen		
- Opetuksen tulee huomioida historiallisen ajattelun kehittäminen ja opetuksen tulee kehittää historian taitojen osaamista	1934; 1938; 1954; 1955; 1977; 1979; 1982a; 1982b; 1992; 2015; 2016	1934: historiallinen ajattelutapa 1938: itsenäinen historiallinen ajattelu 1954: historiallista ajattelua, mutta varauksin 1955: kriittinen suhtautuminen, valppaan itsenäinen ja ennakkoluuloton suhtautuminen asioihin 1977 & 1979: kriittinen kansalaisuus: tosiasioiden ja tulkinnan välisen eron ymmärtäminen 1982a; 1982b: historiallinen empatia ja kyky ymmärtää menneisyyden ihmistä 1992: historian taidot 2015; 2016: historian taidot
- Oppilaasta tulee tulla aktiivinen tiedon rakentaja	1938; 1968; 1977; 1982a; 1992; 2001b; 2005; 2009; 2015; 2016	Oppilaasta tulee tulla aktiivinen tiedon konstruoija, joka kykenee hankkimaan, arvioimaan ja esittämään tietoa.

Taulukko 1: Historian opetuksen muutospuheen keskeiset kohteet ja näiden takana olevat argumentit

Muutospuhe historianopetuksen uudistamiseksi

Historianopetuksen sisällöt suhteessa tavoitteeseen

Tarkasteltaessa historian opetukseen noin 150 vuoden aikana kohdistunutta muutospuhetta voidaan todeta muutosvaatimusten kiinnittyneen vuosikymmenestä toiseen samoihin teemoihin. Tiivistetysti voidaan sanoa, että uusi historianopetus on tarkasteltavana aikana ollut jotain sellaista, joka tekee oppilaasta aktiivisemmän toimijan ja perustuu entistä vähemmän tiedon päähän pänttämiseen. Tämän vastakohtana esiintyy lähes poikkeuksetta ”vanha historianopetus”, jolle tunnusomaista on kuolleen muistitiedon ulkoa opettelu ja passiivinen opettajan kuuntelu:

Melkein kaikissa maissa on opetustyön alimmilla asteilla tapahtunut todellinen vallankumous. Opettajan keskeinen asema ”vanhassa koulussa” ja lasten enemmän tai vähemmän passiivinen suhtautuminen siihen on saanut väistyä uuden ”työkoulun” tieltä, missä ennen kaikkea painoa pannaan oppilaiden itsetoiminnalle. [– –] Historianopetus ei ulkomaillakaan – saati sitten Suomessa, missä historianopetuksen työkoulumetodiikkaa tuskin teoreettisestikaan paljon tunnetaan – ole seurannut muita aineita. Tämä on mielestämme vahinko, sillä historian opettajilla on epäilemättä siitä runsaasti opittavaa. (Harkola 1934, 115.)

Muutospuheessa nousevat esiin historian opetuksen sisällöt ja niiden suhde opetuksen tavoitteisiin. Tähän kategoriaan luokittelimme puheen, jossa esitettiin, ettei historian opetus saisi olla vain muistitiedon tai faktatiedon opettelua, puheen historiatieteen ja opetuksen välisestä suhteesta sekä vaatimuksen historiaopetuksen sisältöjen muuttamisesta. Yli sadan vuoden ajan historiakasvatuksen ammattilaiset ovat esittäneet, ettei pelkkä muistitiedon opettaminen riitä, vaan historian opetuksella tulee olla muitakin funktioita, kuin esittää ”joukon toisasioita, enimmäkseen hajallaan toisistaan, jotka hetkeksi koneellisesti painetaan muistiin, mutta jotka ennen pitkää katoavat jäljettömiin.” (Mantere 1904, 164.)

1800-luvun lopulla ja 1900-luvun alkuvuosikymmeninä muistitiedon sijaan tavoitteeksi esitettiin muun muassa sivistyneen ja siveel-

lisen kansalaisen ideaalia (esim. Wallin 1875; Lind 1895, 271). Myös omakohtaista harrastuneisuutta historiaa kohtaan ja yleisesti rakkautta tietoa kohtaan korostettiin (esim. Oksala 1909, 1). Opetuksen halettiin myös tukevan luonteen ja kansalaiskunnan vahvistamista (Järvi 1915a, 59; Järvi 1915b, 108) sekä yleisesti työtätekeväksi kansalaiseksi kasvua (esim. Linnainmaa 1925, 34; Tuovinen 1929, 66). Samat teemat toistuvat toisen maailmansodan jälkeisissä teksteissä. Esimerkiksi Heikinheimo (1955, 44) kirjoitti 1950-luvulla:

On syytä yhä uudelleen teroittaa historian opettajalle, ettei hän saa olla vain tietojen jakaja – jonkinlaiset tiedothan oppilaat voivat saada oppikirjastakin –, vaan herättäjä ja innostaja, monien hyvien sisäisten voimien kirjoittaja. Muistitieto haihtuu, mutta jos jokin historian tapaus tai henkilö on tehnyt oppilaaseen syvän vaikutuksen, muodostunut elämykseksi, silloin tuo asia jää hänen pysyväksi henkiseksi omaisuudekseen ja se voi vaikuttaa hänen elämäntutkimukseensa ja luonteeseensa. Elävä historian opetus on kouluaineista kaikkein tehokkaimpia nuoren ihmisen ja tulevan kansalaisen henkisen minän muovaajia. (Heikinheimo 1955, 44.)

Keskeinen käänne historian opetuksen muutospuheessa alkoi 1970-luvulta. Muistitiedon opettamisesta luopumista ei enää perusteltu niinkään asenne- tai kansalaiskasvattamisella vaan perusteluja haettiin historiallisen tiedonmuodostuksen periaatteiden oppimisesta. Rantala ja Ahonen (2015, 109–110) ovat todenneet, että Suomessa merkittävimmät historian opetukseen vaikuttaneet ratkaisut ovat olleet 1970-luvulla peruskoulun myötä tapahtunut siirtyminen saarekeajatteluun sekä temaattisesti järjestelyihin kursseihin (1994). Nämä muutokset ovat selkeästi ajaneet myös opettajat ja historian pedagogiikan opettajan yliopistoissa pohtimaan hyvän historian opetuksen luonnetta:

Historianopetuksen olisi seurattava aikaansa. Tämä edellyttää historiallisen tiedon analyysia: sen rajoitusten, keinojen mutta myös sen yhteiskunnallisen funktion, joka sillä eri aikoina, eri ympäristöissä ja eri ryhmillä on ja on ollut. [– –]Tämä historiallinen tieto on samalla tavalla historianopetuksen kohde kuin itse menneisyys. (Lehikoinen 1977, 269.)

Muutos temaattisiin kursseihin ja saarekeajatteluun ei ollut kaikille mieluinen. Vielä 2000-luvun alussa lukion historianopetuksen muutoksia asettui vastustamaan joukko opettajia, jotka kirjoittivat *Historialliseen Aikakauskirjaan*. He totesivat sisältöjen vähentämisen ja uudelleen järjestämisen laittaneen koko historian opetuksen sekaisin kadottamalla historiasta muun muassa kronologian (Lahtero ym. 2001, 196–198; ks. myös Rautio 2004).

Historian sisältöjen valinnasta on keskusteltu 1800-luvulta nykypäivään. Ensimmäinen suurempi muutospuhe alkoi 1900-luvun alussa, jolloin esitettiin, että historian kouluopetuksessa tulisi historiatieteen painopistemuutoksen myötä opettaa poliittisen historian sijaan enemmän sivistyshistoriaa. Keskustelu poliittisen historian ja sivistyshistorian välillä jatkui 1950-luvulle saakka. Kaikkiaan 1800-luvulta lähtien historian opetuksen painopisteiksi on esitetty sivistyshistoriaa tai poliittista historiaa, mikro- tai makrotason historiaa, kotiseudun tai laajemmin kansallista historiaa, Suomen historiaa tai yleistä historiaa, sekä myös pohdittu sitä tulisiko opetuksen edetä kronologisesti vai temaattisesti (esim. Mantere 1904; Oksala 1909; Heikinheimo 1955; Mäkinen & Kiukainen 1927; Kiukainen 1929; Lind 1895; Salokannel 1918; Ahonen 2001; Rautio 2004). Näkemykset siitä, millaista historiaa tulisi opettaa ovat koko ajan heijastelleet vahvasti kirjoittajan näkemystä historian opetuksen tavoitteista. Muutosvaatimuksia on perusteltu 1800-luvulta nykypäivään saakka yleissivistyksen ja kansalaiskasvatuksen näkökulmilla.

Muutosvaatimuksilla on myös ollut side historiatieteessä tapahtuneisiin muutoksiin. Historian tutkimuksen ja kouluopetuksen välinen suhde näyttäytyy melko ongelmattomana aina 1970-luvulle saakka. 1800-luvun lopulta 1950-luvulle teksteissä korostettiin, miten opettajan tulisi valppaasti seurata tutkimuksen uusimpia tuloksia ja korjata opetuksestaan vanhat virheelliset tulkinnat. Suhde tieteseen oli arvostava, vaikka tutkimustulosten siirtyminen kouluopetukseen todettiin 1940-luvulla tapahtuvan liian hitaasti: ”Tosiaan voi sanoa, että koulu on säilyttänyt suurelta osalta elottoman luurangon, jonka tutkimus jo on aikoja sitten sivuuttanut.” (Ks. myös Kaukoranta 1947, 183.)

Historian tutkimuksen ja kouluopetuksen välinen suhde problematisoitui 1980-luvulta lähtien erityisesti historian didaktiikan lehtoreiden ja opettajien välisissä keskusteluissa, mutta myös historian tutkijoiden ja historian pedagogien välisissä teksteissä (esim. Castrén 1983; Elio 1992; Lahtero, Matinolli, Männikkö, Puhakainen & Salmela 2001; Ahonen 2001; Rautio 2004; Löfström & Ahonen 2005). Helsingin yliopiston historian didaktiikan lehtori Matti J. Castrén (1983, 146) tiivistää problematiikan niin, että on aika ajatella uudelleen, kenen lähökohdista käsin historiaa tulee opettaa kouluissa:

Tähän asti akateeminen tutkimus on periaatteessa sanellut historian opetuksen tavoitteet ja sisällön. Sen, mikä on ollut tieteelle tärkeää, on katsottu olevan lapsillekin tärkeää. Oppimateriaalin laatijat ja opettaja on pantu muokkaamaan tieteen ehdoilla valittua ainesta pedagogisesti tarkoituksenmukaiseen asuun. Historian opetuksen vapausliike asettaa historian opetuksen kesukseksi – ”historian tärkeimmäksi henkilöksi” – oppilaan omine edellytyksineen ja kehitystarpeineen. (Castrén 1983, 147.)

Opettajankoulutuksen akatemisoituminen 1970-luvulla loi tarpeen ainedidaktiselle tutkimukselle. Ainedidaktisen tutkimuksen lisääntymisen myötä myös sen arvoa pyrittiin korostamaan ja osoittamaan, ettei historian kouluopetuksen tontti ole niinkään historian tutkijoiden, kuin historian didaktikkojen omaisuutta.

Oppilaan oman aktiivisuuden ja kehityksen tukeminen

Toisena kattoteemana muutospuheessa esiintyi oppilaan oman aktiivisuuden ja kehityksen tukeminen. Tämän otsikon alle ryhmittelimme osittain toisiinsa kietoutuneet vaatimukset siitä, että opetuksen tulee olla havainnollisempaa, lapsen kehitysvaiheet tulisi huomioida paremmin sekä näkemykset siitä, että oppilasta tulee aktivoida enemmän.

Historian opetuksen tuli olla paitsi ulkoisesti (esim. selvät, elävät ja hauskat kuvat, ks. Lind 1895, 279–280) myös sisäisesti havainnollista. Toisin sanoen, sen tuli koskettaa oppilasta. Salme Vehviläisen (1938) mukaan historian opetuksen havainnollisuus kietoutuu yhteen oppilaan tuntemuksen kanssa:

Käsitellessään ihmiselämää tarjoutuukin mainitun aineen opetuksessa tilaisuutta mielikuvituksen, tunteiden ja tahdonilmausten herättämiseen ja kehittämiseen. Havainnollisten mielikuvien luominen vaatii opettajalta oppilaitten tarkkaa tuntemista, jotta hän osaisi käyttää esityksessään sanoja, joita oppilaat ymmärtäisivät. Tunteiden ja tahdon havainnollisuus kysyy vieläkin enemmän. Opettajan on tunnettava ainakin osittain oppilaitten tunne- ja tahtaelämää kyetäkseen vetoamaan tarvittaessa heidän sisäisiin kokemuksiinsa tai voidakseen herättää heissä eloon uusi tunteen ja tahdon ilmauksia. (Vehviläinen 1938, 5.)

Havainnollisuuden lisäämisellä tähdättiin oppilaan omakohtaiseen kiinnostukseen ja tätä kautta vahvempaan yhteiskuntaan kiinnittymiseen. Oppilaan kokemus- ja elämismaailman tuntemisella sekä kehitysvaiheiden paremmalla huomioimisella oli tässä tärkeä sijansa. 1900-luvun alkuvuosikymmeninä oppilaan kehitysvaiheiden huomiointi sidottiin muun muassa työkoulupedagogiikkaan esittäen, että opetuksen tulee nojautua ”lapsen olemuksen pyrkimykselliseen puoleen eli tahdon elämään” (Rauhamaa [kirjoitti nimimerkillä Raa.] 1915a, 36). Tällainen opetus ei vieroita lasta todellisesta elämästä, vaan suuntaan kohti oikeaa elämää tavoitellen ”työtaitoa, työ-iloa ja -intoa sekä työvoimia” (Rauhamaa 1915a, 36).

Muutosta perustellessa todettiin, että aiempi historian opetus on unohtanut lapsen kehitystason ja haaskannut mahdollisuuden herättää lapsen into itsenäiseen opiskeluun (Salokannel 1918, 13–14). Liian yleisellä tasolla liikkuvan ja pelkäksi yleiskatsaukseksi muodostuneen historian opetuksen katsottiin olevan ”ristiriidassa psykologien ja pedagogien periaatteiden kanssa” (Salokannel 1918, 13–14). Muutospuheessa on oppilaan oman maailman huomioimisella ollut keskeinen sijansa. 1980-luvun lopulla Matti Castrén (1988, 266) esitti, kuinka ”[p]eruskoulun historianopetuksen aineksenvaivannassa pääkriteerinä on oltava yksityiskohtien liittyminen oppilaiden kokemus- ja mielikuvamaailmaan.” Vuonna 2002 puolestaan Arja Virta (2002, 40) totesi, että oppimisen tehokkuuden kannalta keskeistä olisi ankkuroida opittavat asiat oppilaan elämismaailmaan ja eläytymiskykyyn.

Historian opetuksen pääopetustapana on teksteissä korostettu aina 1950-luvulle saakka opettajan kertomusta (esim. Lind 1895, 279–280; Kuusi 1954, 195). Monissa teksteissä huomio kohdentuu sekä kertomuksen valmistamiseen että sen havainnollistamiseen (esim. Kuusi 1954). Tällöin tarkoituksena oli oppilaan kiinnostuksen herättäminen ja ylläpitäminen. Osalla pedagogeista (esim. Vehviläinen 1938) on 1900-luvun alussa havainnollistamishdotusten ja -vaatimusten taustalla myös ajatus siitä, että oppimisen tulisi olla havaintojen tekemistä ja oman toimintaympäristön tutkimista. Koska menneisyydestä ei voida tehdä suoria havaintoja, tulee havainnollistamiskeinoina käyttää karttoja, kuvia, draamaa, opetusfilmejä, kertomuksia, kaunokirjallisuutta, esineitä, museoita, piirtämistä, kirjoittamista kuin retkien tekemistä ja primäärilähteiden lukemista (esim. Vehviläinen 1938; Kuusi 1954; Rantala & Ahonen 2015). Näiden käyttöä on suositeltu 1800-luvulta aina 2000-luvulle. Tällaisella havainnollistamisella on pyritty saavuttamaan oppilaan omakohtainen innostus ja kosketuspinta menneisyyteen.

1900-luvun alusta lähtien osa pedagogeista, kuten Gunnar Lindström (myöh. Sarva), on korostanut oppilaan aktiivisuutta opettajan sijasta.

Mutta esitelmöivällä esitystavalla on toinenkin puute kuin se, että se ajan pitkään on omiaan väsyttämään. Se jättää oppilaat vain työttömiksi kuuntelijoiksi. Ja nykyajan opetusoppi vaatii kuitenkin, että opetuksen tulee perustua oppilasten itsetoimintaan; on johdettava oppilaita itse tekemään havaintoja ja sitten näiden havaintojen pohjalla tarvittavat johtopäätökset. Tämän johdosta on alettu vaatia, että historiankin opetuksessa kertominen olisi jätettävä syrjemälle, ja oppilaita sen sijaan olisi ohjattava, käyttäen keskustelevaa opetustapaa, itsenäiseen ajatustyöhön. Vaatimuksen toteuttaminen tuottaa kuitenkin historian opetuksessa vaikeuksia, koska havaintovälineitä on kovin vähän. (Lindström 1914, 30.)

Kuitenkin erilaisia äänenpainojakin löytyy niin 1930-luvulta kuin 1950-luvultakin. Osa historian pedagogeista on halunnut pitää opetuksen langat opettajalla. 1950-luvulla Kuusi (1954, 62–63) esitti näkemyksensä siitä, että opettajan esitys ja oppikirja ovat lähteinä ensisijai-

sia: ”Lähteiden avulla voitaisiin myös elävöittää ja havainnollistaa sitä, mitä opettajan esittämänä tai oppikirjasta on saatu tietää.” Oppilaan aktiivisuuden tukemiseksi esitetty muutospuhe onkin ollut haaleimmillaan opetuksen havainnollistamista, jotta opettajan puheen seuraaminen ei muodostuisi puuduttavaksi velvollisuudeksi. Vahvimmillaan se oli jo 1900-luvun alkuvuosikymmeninä puhetta oppilaan vapauttamisesta aktiiviseksi toimijaksi: ”Mikä estää meitä luopumasta vanhentuneesta, orjuuttavasta opettamistavasta. Vapauttakaamme lapsi omakohtaisesti toimivaksi olennoksi, niin tehtävätkin tulevat hänelle läheisiksi, hänelle kuuluviksi.” (Tuovinen 1929, 66.)

Historiallisen ajattelun kehittäminen

Kolmas muutospuheen kattoteema on oppilaan historiallisen ajattelun kehittäminen. Historian työtapojen opettamisen on katsottu kuuluvan osaksi historian opetusta viimeisten sadan vuoden ajan (esim. Lindström [Sarva] 1914, 32). Historiallisen ajattelutavan omaksumista on myös esitetty historian opetuksen yhdeksi tavoitteeksi jo 1900-luvun alkupuolella. Historiallisen ajattelun nähtiin tällöin olevan oppilaan aktiivista toimintaa, jossa hän suhteuttaa ja tutkii menneisyyttä:

Mutta olemme sitä mieltä, että kouludramatiikkaa hyväkseen käytävä historianopetus juuri mitä suurimmassa määrässä kykenee oppilaisissa luomaan historiallista ajattelutapaa, toisin sanoen tutkivaa asennetta eri tapahtumiin, elämän kehittymistajuntaa, kykenee saamaan heidät selville siitä, että ”ennen on ollut toisin kuin nykyään on”. (Harkola 1934.)

Ajatus siitä, että oppilaan tulisi itse saada muodostaa näkemystään menneisyydestä nostettiin esimerkiksi vuonna 1938 historiallisen ajattelun kehittämisen ytimeen:

Lähteitten käyttäminen johtaa oppilaita itsenäiseen historialliseen ajatteluun. Induktiivista menettelyä noudattaen voidaan ottaa esityksen pohjaksi lähteet, siis havainto, ja tehdä opettajan johdolla johtopäätöksiä. Täten kehittyä arvostelukyky. Vastapainoksi liiaksi auktoriteetteihin nojautuvalle opetukselle on hyvä totuttaa oppilaat

jo omin päin asioita arvostelemaan. Samalla he jonkin verran tutustuvat tieteelliseen tutkimustapaan. (Vehviläinen 1938.)

Historiallinen ajattelun kehittymisen ei kuitenkaan nähty olevan opetuksen ensisijainen tavoite, vaan lopputuote, joka syntyi erilaisen opetusta havainnollistavan materiaalin kanssa toimimisesta. Historiallisen ajattelun nähtiin motivoivan ja aktivoivan oppilasta, mutta opetus ei varsinaisesti tähdännyt sen kehitykseen, eikä opetuksessa pyritty etsimään erilaisia keinoja historiallisen ajattelun tukemiseen. Vielä 1950-luvulla historiallinen ajattelu sidottiin kansalais- ja asennekasvatukseen. Vuonna 1955 Ilmari Heikinheimo kirjoitti:

Mitä sitten historiallinen ajattelutapa on? Se on ensiksikin sen seikan tajuamista, että edistyminen tapahtuu asteittain, että tämänhetkenen kulloinkin rakentuu aikaisemmalle. Siksi kivikauden ihmisten olisi ollut mahdotonta keksiä helikopteria. Tästä seuraa toiseksi, että jokaista historiallista ilmiötä on arvosteltava oman aikansa ja sen edellytysten kannalta. [– –] Kunnioitus aikaisempien polvien työtä kohtaan – pieteetti – kuuluu myös historialliseen ajattelutapaan. Tähän liittyy edelleen meidän oma vastuamme tulevaisuuden edessä: saamamme arvokas perintö meidän on puolestamme siirrettävä kartutettuna tuleville polville. [– –] Opetussuunnitelmakomitea sanoo, että historian opetuksen tehtävänä on ”ainakin eräissä havainnollisissa tapauksissa” kiinnittää lasten huomiota niihin syysuhteisiin, joita historiallisissa muutoksissa on nähtävissä. (Heikinheimo 1955.)

Vastaavalla tavalla myös kriittinen ajattelu kietoutui osaksi asennekasvatusta. Heikinheimon (1955, 48–49) mukaan historian opetuksen tavoitteena on ”terveen kriittisyyden herättäminen”, jota kansalainen tarvitsee pystyäkseen suhtautumaan ennakkoluulottomasti, valppaasti ja tervettä arvostelukykyä käyttäen yhteiskuntaan. Heikinheimon ohella Sakari Kuusi suhtautui varauksella siihen, kannattaako historian opetuksessa oppilaita kannustaa tai ohjata hankkimaan itse historiallista tietoa alkuperäislähteistä. Kuusi kirjoitti:

On esitetty myös semmoinen ajatus, että historian taidot olisi koulussa saatava samoja teitä, mitä historian tutkija käyttää. [– –] Läh-

teiden keräilyä koulun oppilaat eivät voi suorittaa. Mikäli historiallisia lähteitä käytetään, on ne toimitettava heidän käteensä, vieläpä siinä muodossa, että he voivat niitä ymmärtää t.s. heidän omalla kielellään. Lähdekritiikki voi yleensä tulla kysymykseen vain siinä muodossa, että oppilaiden tarkastettavaksi toimitetaan esim. kaksi tärkeissä kohdin toisistaan eroavaa kuvausta samasta tapauksesta tai kirjoitusta samasta kysymyksestä, jotta oppilaat ymmärtäisivät, että kaikki, mikä on painettu, ei suinkaan ole totta. Tähän tarkoitukseen voidaan käyttää päivälehtiäkin. [– –] Mutta varma on, että useimmat niistä lähteistä, mitä historian tutkijat käyttävät, ovat perin kuivakiskoisia ja lapsille täysin käsittämättömiä. (Kuusi 1954, 62–63.)

Jo 1900-luvun alkupuolella korostettiin oppilaan aktiivisuutta historiallisen tiedon tulkitsijana. Tällöin historiallisesta ajattelusta nousi esiin erityisesti syy- ja seuraussuhteiden hahmottaminen sekä historiallinen empatia erityisesti menneisyyden ihmisen asemaan ja kontekstiin asettumisena. 1970-luvulta lähtien historian didaktikot ovat korostaneet, että historian opetuksen tulee tähdätä historialliseen ajatteluun

Lisäksi oppilaita tulisi perehdyttää myös historiantutkimuksen ole-mukseen, sen keinoihin ja rajoituksiin. Oppilaiden tulisi saada tietoa tosiasioiden ja tulkintojen välisestä suhteesta historiantutkimuksessa voidakseen ymmärtää muuttuvaa historiallista tietoa. [– –] Historianopetuksen olisi seurattava aikaansa. Tämä edellyttää historiallisen tiedon analyysia: sen rajoitusten, keinojen mutta myös sen yhteiskunnallisen funktion, joka sillä eri aikoina, eri ympäristöissä ja eri ryhmillä on ja on ollut. [– –] Tämä historiallinen tieto on samalla tavalla historianopetuksen kohde kuin itse menneisyys. (Lehikoinen 1977, 269.)

Oppijan aktiivisuutta historiallisen tiedon rakentamisessa korostava muutospuhe (taitopohjainen historian opetus) on ollut voimistuva trendi Suomessa 1970-luvulta lähtien. Sitä on painotettu historian didaktikkojen toimesta erityisesti 1980- ja 1990-luvuilta alkaen. Tähän tavoitteeseen sidottiin samanaikaisesti historian omia ainespesifejä ta-

voitteita, joiden katsottiin juontuvan historian omasta erityisluonteesta ja erityisesti historialle tyypillisten taitojen omaksumisesta (Castrén ym. 1982, 41). Muutos historian opetuksen muutospuheessa näyttää tapahtuneen tältä osin 1970-luvulla. Vaikka jo 1800-luvun lopulla ja 1900-luvun alussa tuotiin esiin historiallisen tiedon luonteesta juontuvia taitotavoitteita ja näistä erityisesti syy- ja seuraussuhteiden tarkasteleminen (esim. Lind 1895; Mäkinen & Kiukainen 1927, 90–91; Kuusi 1954, 11; Heikinheimo 1955, 5; vrt. Mäkinen & Kiukainen 1927, 90–91), ei keskustelua tällöin käyty historian ainespesifeistä taidoista, vaan opetusta perusteltiin yleisemmällä kansalaisyhteiskunnan tavoitteella.

Historian opetuksen historian vaiheet Suomessa

Historian opetukseen kohdistunut muutospuhe on teemallisesti foku-soitunut historian sisältöjen opettamiseen, oppilaan aktivoimiseen sekä historiallisen ajattelun kehittymiseen. Nämä kaikki osa-alueet ovat olleet esillä 1800-luvun lopulta nykypäivään saakka. Eri aikoina esitetyt vaatimukset ovat olleet samansuuntaisia, jopa täysin samoja, ja puhe viestiikin ennemmin siitä, että historianopetuksessa on ollut kyse ennemminkin jatkuvuudesta kuin muutoksesta. Vuonna 1949 Vilkkama kokosi historian tutkijain ja opettajain tapaamisessa yhteen, miksi historian opetus ei muutu:

Eiköhän meitä estä meidän saamamme äärettömän epäpedagogi-nen opettajakasvatus. Toiseksi perinteet. Koulu on konservatiivinen, ja historian opetus on konservatiivinen. Mutta se on liian konser-vatiivinen. Meidän perinteemme pitävät meitä alitajuisesti kiinni, niin että jos jotakin radikaalista esitetään, niin heti olemme valmiit nousemaan takajaloille ottamatta asioita uusina ja tuoreina. Ja kol-manneksi meidän työtaakkamme tekee meidät koneelliseksi. [– –] Neljänneksi konservatiivisuutta on sekin, että oppikirssit ovat meille tabu. (Historiallinen Aikakauskirja 49 (3), 272.)

Historian opettajille viime vuosina suunnatut kyselytutkimukset pu-huvat Vilkkaman tekstin kanssa osin samaa kieltä. Syksyllä 2016 lukion historian opettajille tehdystä kyselystä selvisi, että vaikka opettajat ko-

rotaisivat historian taitopohjaisia tavoitteita, ei tämä näy heidän opetusmenetelmiinsä (Rautiainen, Räikkönen, Veijola & Mikkonen 2019). Vaikuttaisikin siltä, että historian opetuksen muutos ei ole valunut luokkahuonetasolle asti. Vaikka koulutuksen rakenteet ovat muuttuneet 1940-luvun lopusta radikaalisti, opetuskulttuurin perusta ei niinkään. Mistä tämä kertoo?

Peruskoulun synnyn ja opettajankoulutuksen akatemisoitumisen myötä historian opetukseen kohdistui muutospuhe, jossa korostuivat historialliset ajattelutaidot. Tämä muutospuhe vahvistui 1980- ja 1990-luvuilla. Samaan aikaan opettajan toiminnan ja opettamisen näkökulmasta tapahtui merkittävä muutos: koulujen ja opettajan toiminta autonomisoitui radikaalisti, kun kouluja ja opettajien työtä koskevat kontrollijärjestelmät poistettiin.

Oppiaineiden ympärille muodostuu omia alakulttuureita, joiden sisään muodostuu paitsi traditioita, myös edunvalvontaa ja verkostoja. Ivor Goodson (2001) on kuvannut alakulttuurin syntyprosessin, joka liittyy opetussuunnitelmaan tulevan oppiaineen ympärille. Kun aine saa oppiaineen statuksen, kuten historia 1860-luvulla niin kansa- kuin oppikouluissa, syntyy yhtenäinen kulttuuri, jossa eri osapuolet jakavat samat arvot ja tavoitteet synnyttäessään ja toteuttaessaan oppiaineen syytä. Oppiaineen ympärille muodostuu ammattitaitoinen opettajakunta, joka koulutetaan yliopistossa, jossa oppiaineen oikeutukselle annetaan tieteellinen perustelu. Oppiaineen opettajat myös organisoituvat edunvalvontaa hoitavaksi ammattiyhteisöksi. Ajan kuluessa syntyneen kulttuurin arvot ja toimintatavat omaksutaan uuden sukupolven taholta. Melko staattisena pysyneessä ja sata vuotta kestäneessä kansakouluperustaisessa koulutusjärjestelmässä yhtenäisen alakulttuurin rakentaminen oli mahdollista, ja se osoitti vahvuuttaan, alakulttuurin resistanssia, muutosta vaativalle puheelle.

Vaikka edellä kuvattu traditio säilyi myös uudessa kulttuurissa 1970-luvulta alkaen, paine opetuksen uudistamiseen kasvoi erityisesti opetussuunnitelmien ja didaktiikan opetus- ja tutkimushenkilöstön taholta. Staattista, kansakouluperustaista aikaa seurasi dynaaminen aika, jossa niin opetusmenetelmät, pedagogiikan perustat (behaviorismista konstruktivismiin) kuin historiatiede kehittyivät suuntaan,

jossa erilaisille teoreettisille ja käytännöllisille näkökulmille tuli tilaa. Samalla eri toimijoiden tiivis yhteistyö muuttui löyhemmäksi. Opettajan asema autonomisoitui kulttuurissa, jossa opettajan ”yksin tekemisen kulttuuri” oli vahva. Tällöin opettajan tehtäväksi jäi tehdä valinta siitä, mitä tavoitteita ja miten hän työssään painottaa ja toteuttaa. Yksittäisen opettajan taustalla ei ollut enää eri tahojen edustamaa, melko yhtenäistä näkemystä historian opetuksesta, vaan pikemmin erilaisia näkökulmia, joiden välillä oli suuriakin jännitteitä.

Historian taitojen merkitystä korostanut muutospuhe on edelleen kasvanut 2010-luvulla. Myös opettajat ovat omaksuneet sen, ainakin periaatteellisella tasolla (Rantala & Ouakrim-Soivio 2018). Se on myös tavoite, johon yliopistojen historian tutkijoiden on helppo kiinnittyä. Esimerkiksi lukiokoulutukseen tuleva velvoite korkeakoulu yhteistyötä on helppo nähdä kiinnittyvän juuri historian tutkimisen ja tutkijan taitojen ympärille. Näyttää siltä, että historian opetuksen historiassa on kääntymässä sivu, jossa näkemys opetuksen suunnasta tulee jälleen yhtenäiseksi eri toimijoiden välille.

Lopuksi: Murrosta, muutosta vai jatkuvuutta?

Historian opetuksen historialle esitetyn suuren kertomuksen mukaan historian opetus on muuttunut viimeistään 1990-luvulla taitopohjaiseksi. Historian opetukseen kohdistuneen muutospuheen avulla voidaan todeta, että historian pedagogiikassa on tapahtunut 1970-luvulta lähtien muutosta erityisesti siinä, että opetuksen lähtökohdaksi on haluttu nostaa entistä vahvemmin yhtäältä oppilas ja toisaalta historialle tyypilliseksi katsotut tiedonmuodostuksen- ja ajattelutavat. Ajallisesti tämä osuus yhteen opettajankoulutuksen akatemisoitumisen ja ainedidaktiikan nousun myötä.

Analyysimme perusteella näyttää siltä, että viimeisen 150 vuoden ajan historian opetuksessa on pyritty koko ajan opettajan puheeseen perustuvasta ja muistitietoa korostavasta passivoivasta opetuksesta kohti oppilaan aktiivisista sekä taitoja kehittävää oppimista. Historiallisen tiedonmuodostuksen luonnetta ja historiallista ajatteluakin on korostettu jo 1900-luvun alkuvuosikymmenistä lähtien muun muassa

lähdetyöskentelyn avulla. Oppilaita on haluttu kannustaa historiainnostukseen ja -harrastuneisuuteen. Historian pedagogiikassa suurimmat muutokset näyttävät osuvan yhteen nimenomaan historiatieteen ja erityisesti tiedonkäsityksen muuttumisen kanssa. 1970-luvulla positivistinen tiedonkäsitys alkoi vähitellen murtua ja historiallinen tieto ymmärrettiin yhteiskunnallis-kulttuurisesti rakentuvaksi. Tämä on vaikuttanut siihen, että historiallisen tiedon rakentumisen ajateltiin olevan mahdollista myös muille kuin ammattihistorioitsijoille. (van den Berg 2010; Rantala & Ahonen 2015, 43–44.) 1990-luvulta lähtien myös kasvatustieteiden tutkimusmetodiikka on laajentunut. Myös tämä on vaikuttanut näkemyksiin oppimisesta. (Niemi 2010, 30–31.)

Historian opetuksen muutospuhe on tiivistynyt erityisesti vaatimuksiin historiasta muuna kuin kuollutta faktatietoa välittävänä oppiaineena sekä oppilaan aktivoimiseen. Kiinnostavaa on, mitä näillä vaatimuksilla on eri aikoina pyritty ajamaan. Vaikuttaa siltä, että aina 1970-luvulle saakka muutospuhe on kohdentunut asenne- tai kansalaiskasvatukseen ja historian merkitys onkin ollut yhteiskuntaan sosiaalistavana ja yhteisöä lujittavana oppiaineena. Vaikka historialla on edelleen kansalaiskasvatukseen tähtääviä päämääriä (esim. demokraatiakasvatuksen korostaminen opetussuunnitelmassa), 1970-luvulta lähtien muutospuheella on ajettu historiallisen tiedon luonteen oppimista ja tätä kautta perusteltu historian merkitystä tärkeänä oppiaineena. Perusteluissa esiin onkin noussut oppilas ja hänen tarpeensa nykyisen ja tulevan yhteiskunnan tiedon tulkitsijana ja rakentajana.

Aloitimme artikkelin viittaamalla historian opetuksen välittämään suureen kertomukseen, jota seurasi siirtymä historian tiedon luonnetta korostavaan opetukseen. Kyseessä on kärjistetty kuva, koska Suomessa historian opetukseen on kansakoulun syntyvuosista alkaen sisältynyt erilaisia näkökulmia. Toki suuren kertomuksen korostamiselle on ollut perusteensa, sillä tiedon luonnetta ja taitopohjaisuutta korostavat piirteet ovat vankistuneet vasta viimeisten vuosikymmenten aikana. Siinä missä aiemmin kansallinen näkökulma heijastui opetukseen suuren kertomuksen muodossa ja perusteli historian erityispiirrettä koulussa, tänä päivänä sen tilalla on tiedonalalähtöisen tiedon prosessoinnin korostaminen. Nykyisen koulu oppiaineperusta

nojaa yhteiskunnallisen tarpeen ja ideologian ohella tieteellisen ajatteluun ja hakee relevanssin tieteen valinnoista, eli tässä tapauksessa historiatieteen erityisyydestä.

Tässä artikkelissa tarkastelimme historian pedagogiikkaan kohdistuvia tekstejä ja niiden historian opetukseen liittyvää muutospuhetta. Keskeinen tulos oli se, että historian opetuksesta käytävä keskustelu on aina sisältänyt erilaisia näkökulmia. Tulos avaa mahdollisuuksia erilaisille tarkentaville jatkotutkimuksille, joissa voidaan pureutua muun muassa siihen, millaisia debatteja eri aikoina on käyty ja ketkä ovat edustaneet muutosta.

Lähdeluettelo

Painetut lähteet

Lehdet ja sarjat:

Historiallinen Aikakauskirja 1903–2018

Historian opettajain vuosikirja I/1953 – XXVII/2006. Helsinki: HYOL ry.

Kansakoulu: kasvatustieteellinen sanomalehti 1875–1881

Kansakoulun lehti: kasvatustieteellinen aikakauskirja kodille ja koululle 1886–1924

Kasvatustieteellinen aikakauskirja 1914–1929

Työkoulu: Opettajain koulusanomat 1915–1917

Uudistuva Kasvatustieteellinen aikakauskirja 1925–1929

Muut painetut lähteet:

Castrén, Matti J., Lappalainen, Osmo & Nöjd, Olavi 1982. *Historian ja yhteiskuntaopin didaktiikka*. Keuruu: Otava.

Castrén, Matti J., Ahonen, Sirkka, Arola, Pauli, Elio, Keijo & Pilli, Arja (toim.) 1991. *Historia koulussa*. Helsinki: Yliopistopaino.

Elio, Keijo 1979. *Historian opetus lukiossa. Historian opetuksen teoreettisia perusteita sekä jyväskyläläisten ja tamperelaisten abiturienttien mielipiteitä historian opetuksesta*. Kasvatustieteiden laitos, Jyväskylän yliopisto.

Harkola, Uolevi 1934. Eräitä uudistussuuntia historianopetuksessa pohjakouluasteella. *Uudistuva kasvatustieteellinen aikakauskirja*. Ylipainos Uudistuva Kasvatustieteellinen aikakauskirja -lehden numeroista 3A ja 3B 1934. Forssa.

- Heikinheimo, Ilmari 1955. *Historian opetus*. Jyväskylän kasvatustieteellisen korkeakoulun opetusoppeja N:o 3. Porvoo: WSOY.
- Kerkkonen, Veikko 1934. Historian opetusmetodista. *Ylipainos kasvatustieteellisen yhdistyksen aikakauskirjasta* N:o 6. Helsinki.
- Kuusi, Sakari 1954. *Historian opetusoppi*. Jyväskylä: Gummerus.
- Lindström, Gunnar 1914. Historiallisen lähdekirjan käyttäminen oppikoulussa. Alustus pidetty 10 p. tammikuuta 1914 historian tutkijain ja opettajan kokouksessa Helsingissä. Kasvatus ja koulu. *Kasvatustieteellinen aikakauskirja* N:o 0.
- Löfström, Jan (toim.) 2002. *Kohti tulevaa menneisyyttä. Historiallis-yhteiskunnallinen kasvatus uudella vuosituhanella*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Rantala, Jukka & Ahonen, Sirkka 2015. *Ajan merkit. Historian käyttö ja opetus*. Helsinki: Gaudeamus.
- Soininen, Mikael 1901. *Opetusoppi I*. Helsinki: Otava.
- Wallin, Olai 1875. *Historian opetus kansakoulussa*. Jyväskylä: Weilin ja Göös.
- Vehviläinen, Salme 1938. Historianopetuksen havainnollisuudesta. Eripainos *Kasvatustieteellisestä Aikakauskirjasta* vuosilta 1935–1937. Helsinki 1938: Suomalaisen kirjallisuuden Seura.
- Virta, Arja 2008. *Kenen historiaa monikulttuurisessa koulussa*. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura.

Kirjallisuus

- Ahonen, Sirkka 2002. Historiakulttuuri, historiallinen identiteetti ja historianopetus. Teoksessa Löfström, Jan (toim.), *Kohti tulevaa menneisyyttä. Historiallis-yhteiskunnallinen kasvatus uudella vuosituhanella*. Jyväskylä: PS-kustannus, 66–88.
- Ahonen, Sirkka 1992. Koululainen historian tutkijana. Teoksessa Castrén, Matti J., Ahonen, Sirkka, Arola, Pauli, Elio, Keijo & Pilli, Arja (toim.), *Historia koulussa*. Helsinki: Yliopistopaino, 75–122.
- Ahonen, Sirkka 2001. Mitä historiaa lukioon. Kommentti turkulaisten historianopettajien puheenvuoroon lukion historianopetuksesta. *Historiallinen Aikakauskirja* 99 (3), 312–314.
- Ahonen, Sirkka & Jantunen, Aili 1968. Historian opetuskokeiluja. Teoksessa *Historian opettajien vuosikirja VIII*. Helsinki: Historian, yhteiskuntaopin ja taloustiedon opettajat ry., 28–44.
- Arola, Pauli 2002. Maailman muuttui – muuttuiko opetus? Suomalaisen historian ja yhteiskuntatiedon opetuksen vaiheita. Teoksessa Jan Löfström (toim.), *Kohti tulevaa menneisyyttä. Historiallis-yhteiskunnallinen kasvatus uudella vuosituhanella*. Jyväskylä: PS-kustannus, 10–34.
- Berg, Marko van den 2010. Historiallis-yhteiskunnallisten aineiden didaktiikka ja luokanopettajakoulutus. Teoksessa Kallioniemi, Arto, Toom, Auli, Ubani,

- Martin, Linannsaari, Heljä (toim.), *Akateeminen luokanopettajakoulutus: 30 vuotta teoriaa, käytäntöä ja maistereita*. Jyväskylän yliopisto: 229–242.
- Castrén, Matti J. 1983. Historian ainedidaktiikkaa ja vapautuva historian opetus. *Historiallinen Aikakauskirja* 81 (2), 145–147.
- Castrén, Matti J. 1982. Historian ja yhteiskuntaopin didaktiikan peruskysymykset. Teoksessa *Historian ja yhteiskuntaopin opettajien vuosikirja XVI*. Helsinki: HYOL ry, 22–45.
- Castrén, Matti J. 1988. Jälleen sananen peruskoulun historian opetussuunnitelmasta. *Historiallinen Aikakauskirja* 86 (3), 266–267.
- Castrén, Matti J. 1992. Historianopetus muuttuvassa yhteiskunnassa. Teoksessa Castrén, Matti J., Ahonen, Sirkka, Arola, Pauli, Elio, Keijo & Pilli, Arja (toim.), *Historia koulussa*. Helsinki: Yliopistopaino, 11–74.
- Castrén, Matti J. 1966. Oppilaskeskeisyyden toteuttamismahdollisuuksista keskikoulussa. Teoksessa *Historian opettajien vuosikirja VII*. Helsinki: Historianopettajat ry, 184–194.
- Elio, Keijo 1992. Mitä historian ainedidaktiikka on? Teoksessa Castrén, Matti J., Ahonen, Sirkka, Arola, Pauli, Elio, Keijo & Pilli, Arja (toim.), *Historia koulussa*. Helsinki: Yliopistopaino, 48–75.
- Goodson, Ivor. 2001. *Opetussuunnitelman tekeminen. Esseitä opetussuunnitelman ja oppiaineen sosiaalisesta rakentumisesta*. Suomentaja E. Moore. Joensuu: Joensuu University Press.
- Järvi, Kaarlo A. 1915a. Historian opetuksen syventäminen kansakoulussa. *Työkoulu: Opettajain koulusanomat* 4/1915, 58–60.
- Järvi, Kaarlo A. 1915b. Historian opetuksesta kansakoulussa. *Työkoulu: Opettajain koulusanomat* 7/1915, 105–108.
- Järvi, Kaarlo A. 1916. Historian opetustapa kansakoulussa. *Työkoulu: Opettajain koulusanomat* 6/1916, 88–92.
- Historiallinen Aikakauskirja 1949. Keskustelu lehtori Oran alustuksen johdosta. *Historiallinen Aikakauskirja* 49 (3), Liite 7.
- Kaukoranta, Väinö 1947. Historian tutkijain ja opettajain kokous Helsingissä 7.–8.1.1947. *Historiallinen Aikakauskirja* 45 (3), 174–183.
- Kiukainen, Kalle 1929. Kotiseutututkimus kansakoulussa historian opetuksen palveluksessa. *Uudistuva Kasvatus- ja Opetustyö* 5 (2), 54–62.
- Kuikka, Martti T. 2010. Opettajankoulutus eilen, tänään ja huomenna. Julkaisussa *Ajankohtainen Uno Cygnaeus: Uno Cygnaeuksen juhlavuosi 2010*. Suomen kouluhistoriallisen seuran vuosikirja 2010, 1–18.
- Lahtero, Jouko, Matinoli, Eeva, Männikkö, Kyllikki, Puhakainen Leena ja Salmela, Maire 2001. Historian opetuksen määrästä ja laadusta koulussa 1900-luvun jälkipuoliskolla. *Historiallinen Aikakauskirja* 98 (2), 196–198.

- Lehikoinen, Anja 1977. Historianopettajan työstä ja koulutuksesta. *Historiallinen Aikakauskirja* 75 (3), 266–271.
- Lind, Kaarlo 1895. Historian opetus kansakoulussa. *Kansakoulun lehti* 15–16, 88–92.
- Linnainmaa, O. 1925). Kun nuoret oppivat historiaa. *Uudistuva Kasvatus- ja Opetustyö* 1 (2), 32–34.
- Löfström, Jan & Ahonen, Sirkka 2005. Eikö ”uusi historia” sopisi myös lukiolaisille? Vastine Veli-Matti Raution kirjoitukseen. *Historiallinen Aikakauskirja* 103 (1), 92–95.
- Mantere, Oskari 1904. Enemmän tilaa sivistyshistorialle. Jokunen mietelmä historianopetuksesta oppikouluissa. *Historiallinen Aikakauskirja* 2 (6), 161–171.
- Mäkinen, J. A. & Kiukainen, K. 1927. Historiallisen aineksen opettamisesta koulun aliasteilla. *Uudistuva Kasvatus- ja Opetustyö* 3 (3), 89–92.
- Niemi, Hannele 2010. Suomalainen opettajankoulutus uusien haasteiden edessä. Teoksessa Kalloniemi, Arto, Toom, Auli, Ubani, Martin, Linnansaari, Heljä (toim.), *Akateeminen luokanopettajakoulutus: 30 vuotta teoriaa, käytäntöä ja maistereita*. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, 27–50.
- Numminen, Otto 1927. Muistin asemasta kasvattavassa opetuksessa. *Uudistuva Kasvatus- ja Opetustyö* 3 (3), 72–75.
- O. H. 1904. Mietteitä historian opetuksesta kansakoulussa. Alustus Rauman opettajayhdistyksen kokouksessa helmikuun 15 p:n 1904. *Kansakoulun lehti* 15–16, 514–518.
- Oksala, K. 1909. Historian tehtävästä kansakoulun opetusaineena. *Kansakoulun lehti* 27 (1–2), 1–16.
- Ora, Yrjö 1949. Mihin suuntaan historianopetus olisi uudistettava keskikoulussa ja lukiossa? *Historiallinen Aikakauskirja* 47 (3), Liite 6.
- Rantala, Jukka & Ahonen, Sirkka 2015. *Ajan merkit. Historian käyttö ja opetus*. Helsinki: Gaudeamus.
- Rantala, Jukka & Ouakrim-Soivio, Najat 2018. Opettajien näkemyksiä historian opetussuunnitelmaperusteista. *Ainedidaktiikka* 2 (2), 2–20.
- Rantala, Jukka 2008. Suuren kertomuksen haastaminen. *Kasvatus & Aika* 2 (1), 3–5.
- Rantala, Jukka 2009. Mitä historiasta pitäisi opettaa peruskoulussa. *Hiidenkivi* 16 (4), 11–13.
- Rauhamaa, O. (1915.) Vanha ja uusi koulu. *Työkoulu: Opettajain koulusanommat* 3/1915, 34–36.
- Rautiainen, Matti 2012. Pysähtyneisyyden aika – Aineenopettajakoulutuksen akateeminen taival. *Kasvatus & Aika* 6 (2), 37–51.

-
- Rautiainen, Matti, Räikkönen, Eija, Veijola, Anna & Mikkonen, Simo 2019. History teaching in Finnish general upper secondary schools: Objectives and practices. *History Education Research Journal* 16 (2), 291–305.
- Rautio, Veli-Matti 2004. Jatkuuko kriisi lukion historian opetuksessa? *Historiallinen Aikakauskirja* 102 (4), 528–536.
- Salokannel, Akseli 1918. Onko kansakoulun historian opetus rajoitettava isänmaan historiaan? *Kansakoulun lehti* 36 (1–6), 12–21.
- Soininen, Mikael & Noponen, Aapo 1911. Muutama sana äsken julkaisemastamme historian oppikirjasta. *Kansakoulun lehti* 29 (21–22), 551–557.
- Tuovinen, Y. J. 1929. Toiminnallinen koulutyö ja itsehallinta. *Uudistuva Kasvatus- ja Opetustyö* 5 (2), 63–71.
- Veijola, Anna, Rautiainen, Matti & Mikkonen, Simo 2016. Muutos ja merkitykset historian oppimisessa ja opetuksessa. *Historiallinen Aikakauskirja* 114 (3), 251–253
- Vilkama, Sisko 1953. Tilannetarkastelua ja itseksastelua A. D. 1953. Teoksessa *Vuosikirja – Årsbok I*. Helsinki: Historianopettajain liitto, 88–96.
- Virta, Arja 2002. Kohti aktiivista ja tutkivaa historian ja yhteiskuntatiedon oppimista. Teoksessa Löfström, Jan (toim.), *Kohti tulevaa menneisyyttä. Historiallis-yhteiskunnallinen kasvatus uudella vuosituhannella*. Jyväskylä: PS-kustannus 33–65.
- Vuorenpää, Jouko 2003. *Yliopistollisen opettajankoulutuksen kehittyminen Suomessa 1970-luvulta 2000-luvulle*. Turku: Turun yliopisto.
- Y-K-n. 1890. Historian opetuksessa neli-osastoisessa kansakoulussa, jota yksi opettaja hoitaa. *Kansakoulun lehti* 23/1890, 189–191.

*Liite 1: Keskeisimmät aineistona käytetyt tekstit
ilmestymisjärjestyksessä*

Kirjoitusvuodet (ks. taulukko 1)	Lähde
1875	Wallin, Olai 1875. <i>Historian opetus kansakoulussa</i> . Jyväskylässä: Weilin ja Göös.
1890	Y-K:n 1890. Historian opetuksesta neli-osastoisessa kansakoulussa, jota yksi opettaja hoitaa. <i>Kansakoulun lehti</i> 8 (23), 189–191.
1895	Lind, Kaarlo 1895. Historian opetuksesta kansakoulussa. <i>Kansakoulun lehti</i> 13 (15–16), 271–280.
1901	Soininen, Mikael 1901. <i>Opetusoppi I</i> , toinen painos. Helsinki: Otava.
1904a	Mantere, Oskari 1904. Enemmän tilaa sivistyshistorialle. Jokunen mietelmä historiaopetuksesta oppikouluissa. <i>Historiallinen Aikakauskirja</i> 2 (6), 161–170.
1904b	O. H. 1904. Mietteitä historian opetuksesta kansakoulussa. (Alustus Rauman opettajayhdistyksen kokouksessa helmikuun 15 P:n 1904). <i>Kansakoulun lehti</i> 22 (15–16), 514–518.
1909	Oksala, K. 1909. Historian tehtävästä kansakoulun opetusaineena. <i>Kansakoulun lehti</i> 27 (1–2), 1–16.
1911	Soininen, Mikael & Noponen, Aapo 1911. Muutama sana äsken julkaisemastamme historian oppikirjasta. <i>Kansakoulun lehti</i> 29 (21–22), 551–557.
1914	Lindström [Sarva], Gunnar 1914. Historiallisen lähdekirjan käyttäminen oppikoulussa. (Alustus pidetty 10 p. tammikuuta 1914 historian tutkijain ja opettajain kokouksessa Helsingissä). <i>Kasvatus ja koulu: Kasvatustieteellinen aikakauskirja</i> No 0, 29–34.
1915a	Järvi, Kaarlo August 1915a. Historian opetuksen syventäminen kansakoulussa. <i>Työkoulu: Opettajain koulusanomat</i> 4/1915, 58–60.
1915b	Järvi, Kaarlo August 1915b. Historian opetuksesta kansakoulussa. <i>Työkoulu: Opettajain koulusanomat</i> 7/1915, 105–108.
1915c	Rauhamaa, O. 1915. Vanha ja uusi koulu. <i>Työkoulu: Opettajain koulusanomat</i> 3/1915, 34–36.

Kirjoitusvuodet (ks. taulukko 1)	Lähde
1916	Järvi, Kaarlo August 1916. Historian opetustapa kansakoulussa. Työkoulu: Opettajain koulusanomat 6/1916, 88–92.
1918	Salokannel, Akseli 1918. Onko kansakoulun historian opetus rajoitettava isänmaan historiana? <i>Kansakoulun lehti</i> 36 (1–6), 12–21.
1925	Linnanmaa, O. 1925. Kun nuoret oppivat historiaa. <i>Uudistuva Kasvatus- ja Opetustyö</i> 1 (2), 32–34
1927a	Numminen, Otto 1927. Muistin asemasta kasvattavassa opetuksessa. <i>Uudistuva Kasvatus- ja Opetustyö</i> 3 (3), 72–75.
1927b	Mäkinen, J. A. & Kiukainen, K. 1927. Historiallisen aineksen opettamisesta koulun aliasteilla. <i>Uudistuva Kasvatus- ja Opetustyö</i> 3 (3), 89–92.
1929a	Kiukainen, Kalle 1929. Kotiseutututkimus kansakoulussa historian opetuksen palveluksessa. <i>Uudistuva Kasvatus- ja Opetustyö</i> 5 (2), 89–92.
1929b	Tuovinen, Y-J. 1929. Toiminnallinen koulutyö ja itsehallinta. <i>Uudistuva Kasvatus- ja Opetustyö</i> 5 (2), 63–71.
1934a	Harkola, Uolevi 1934. Eräitä uudistussuuntia historianopetuksessa pohjakouluasteella. <i>Uudistuva kasvatus- ja opetustyö</i> . Forssa 1934. Ylipainos Uudistuva Kasvatus- ja Opetustyö -lehden numeroista 3A ja 3B 1934.
1934b	Kerkkonen, Veikko 1934. Historian opetusmetodista. <i>Ylipainos kasvatusopillisen yhdistyksen aikakauskirjasta N:o 6</i> .
1938	Vehviläinen, Salme 1938. Historianopetuksen havainnollisuudesta. <i>Eripainos Kasvatusopillisesta Aikakauskirjasta vuosilta 1935–1937</i> . Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden Seura.
1947	Kaukoranta, Väinö 1947. Historian tutkijain ja opettajain kokous Helsingissä 7–8.1.1947. <i>Historiallinen Aikakauskirja</i> 45 (3), 174–183.
1949a	Ora, Yrjö 1949. Mihin suuntaan historianopetus olisi uudistettava keskikoulussa ja lukiossa? <i>Historiallinen Aikakauskirja</i> 47 (3), Liite 6.

Kirjoitusvuodet (ks. taulukko 1)	Lähde
1949b	Historiallinen Aikakauskirja 1949. Keskustelu lehtori Oran alustuksen johdosta. <i>Historiallinen Aikakauskirja</i> 47 (3), Liite 7.
1953	Vilkama, Sisko 1953. Tilannetarkastelua ja itseksatsastelua A. D. 1953. Teoksessa <i>Vuosikirja-Årsbok I</i> . Helsinki: Historianopettajain liitto, 88–96.
1954	Kuusi, Sakari 1954. <i>Historian opetusoppi</i> . Gummerus: Jyväskylä.
1955	Heikinheimo, Ilmari 1955. <i>Historian opetus</i> . Jyväskylän kasvatustieteiden korkeakoulun opetusoppeja N:o 3. Porvoo: WSOY.
1957	Puramo, Eino 1957. Historian opettajien päivät 1–2.11.1957. <i>Historiallinen Aikakauskirja</i> 55 (4), 350–352.
1966	Castrén, Matti J. 1966. Oppilaskeskeisyyden toteuttamismahdollisuuksista keskikoulussa. Teoksessa <i>Historian opettajien vuosikirja VII</i> . Helsinki: Historianopettajat ry, 184–194.
1968	Ahonen, Sirkka & Jantunen, Aili 1968. Historian opetuskokeiluja. Teoksessa <i>Historian opettajien vuosikirja VIII</i> . Helsinki: Historian, yhteiskuntaopin ja taloustiedon opettajat ry., 28–44.
1973	Lappalainen, Osmo 1973. Ohjattu opetus historiassa. <i>Historian opettajien vuosikirja XI</i> . Helsinki: HYOL ry. 88–103.
1977	Lehikoinen, Anja 1977. Historianopettajan työstä ja koulutuksesta. <i>Historiallinen Aikakauskirja</i> 75 (3), 266–271.
1979	Elio, Keijo 1979. <i>Historian opetus lukiossa. Historian opetuksen teoreettisia perusteita sekä jyväskyläläisten ja tamperelaisten abiturenttien mielipiteitä historian opetuksesta</i> . Jyväskylän yliopisto.
1982a	Castrén, Matti J., Lappalainen, Osmo & Nöjd Olavi (toim.) 1982. <i>Historian ja yhteiskuntaopin didaktiikka</i> . Keuruu: Otava.
1982b	Castrén, Matti J. 1982. Historian ja yhteiskuntaopin didaktiikan peruskysymykset. Teoksessa <i>Historian ja yhteiskuntaopin opettajien vuosikirja XVI</i> . Helsinki: HYOL ry, 22–45.

Kirjoitusvuodet (ks. taulukko 1)	Lähde
1983	Castrén, Matti J. Historian ainedidaktiikkaa ja vapautuva historian opetus. <i>Historiallinen Aikakauskirja</i> 81 (2), 145–147.
1988	Castrén, Matti J. 1988. Jälleen sananen peruskoulun historian opetus suunnitelmasta. <i>Historiallinen Aikakauskirja</i> 86 (3), 266–267.
1992a	Castrén, Matti J. 1992. Historianopetus muuttuvassa yhteiskunnassa. Teoksessa Castrén, Matti J, Ahonen, Sirkka, Arola, Pauli, Elio, Keijo & Pilli, Arja (toim.), <i>Historia koulussa</i> . Helsinki: Yliopistopaino, 11–74.
1992b	Elio, Keijo 1992. Mitä historian ainedidaktiikka on? Teoksessa Castrén, Matti J, Ahonen, Sirkka, Arola, Pauli, Elio, Keijo & Pilli, Arja (toim.), <i>Historia koulussa</i> . Helsinki: Yliopistopaino, 48–75.
1992c	Ahonen, Sirkka 1992. Koululainen historian tutkijana. Teoksessa Castrén, Matti J, Ahonen, Sirkka, Arola, Pauli, Elio, Keijo & Pilli, Arja (toim.), <i>Historia koulussa</i> . Helsinki: Yliopistopaino, 75–122.
1992d	Pilli, Arja 1992. Historian oppiminen ja ymmärtäminen. Teoksessa Castrén, Matti J, Ahonen, Sirkka, Arola, Pauli, Elio, Keijo & Pilli, Arja (toim.), <i>Historia koulussa</i> . Helsinki: Yliopistopaino, 122–162.
2001a	Lahtero, Jouko, Matinelli, Eeva, Männikkö, Kyllikki, Puhakainen Leena ja Salmela, Maire 2001. Historian opetuksen määrästä ja laadusta koulussa 1900-luvun jälkipuoliskolla. <i>Historiallinen Aikakauskirja</i> 99 (2), 196–198.
2001b	Ahonen, Sirkka 2001. Mitä historiaa lukioon. Kommentti turkulaisten historianopettajien puheenvuoroon lukion historianopetuksesta. <i>Historiallinen Aikakauskirja</i> 99 (3), 312–314.
2002a	Arola, Pauli 2002. Maailma muuttui – muuttuiko opetus? Suomalaisen historian ja yhteiskuntatiedon opetuksen vaiheita. Teoksessa Löfström, Jan (toim.), <i>Kohti tulevaa menneisyyttä. Historiallis-yhteiskunnallinen kasvatustiedon uudella vuosituohannella</i> . Jyväskylä: PS-kustannus, 10–34.

Kirjoitusvuodet (ks. taulukko 1)	Lähde
2002b	Virta, Arja 2002. Kohti aktiivista aja tutkivaa historian ja yhteiskuntatiedon oppimista. Teoksessa Löfström, Jan (toim.), <i>Kohti tulevaa menneisyyttä. Historiallis-yhteiskunnallinen kasvatus uudella vuosituhanalla</i> . Jyväskylä: PS-kustannus 33–65.
2002c	Ahonen, Sirkka 2002. Historiakulttuuri, historiallinen identiteetti ja historianopetus. Teoksessa Löfström, Jan (toim.), <i>Kohti tulevaa menneisyyttä. Historiallis-yhteiskunnallinen kasvatus uudella vuosituhanalla</i> . Jyväskylä: PS-kustannus, 66–88.
2002d	Rantala, Jukka 2002. Alakoululaisten historianopetus. Teoksessa Löfström, Jan (toim.), <i>Kohti tulevaa menneisyyttä. Historiallis-yhteiskunnallinen kasvatus uudella vuosituhanalla</i> . Jyväskylä: PS-kustannus, 134–149.
2004	Rautio, Veli-Matti 2004. Jatkuuko kriisi lukion historian opetuksessa? <i>Historiallinen Aikakauskirja</i> 112 (4), 528–536.
2005	Löfström, Jan & Ahonen, Sirkka 2005. Eikö ”uusi historia” sopisi myös lukiolaisille? Vastine Veli-Matti Raution kirjoitukseen. <i>Historiallinen Aikakauskirja</i> 113 (1), 92–95.
2008	Virta, Arja 2008. <i>Kenen historiaa monikulttuurisessa koulussa</i> . Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura.
2009	Rantala, Jukka 2009. Mitä historiasta pitäisi opettaa peruskoulussa? <i>Hiidenkivi</i> 16 (4), 11–13.
2015	Rantala, Jukka & Ahonen, Sirkka 2015. <i>Ajan merkit. Historian käyttö ja opetus</i> . Helsinki: Gaudeamus.
2016	Veijola, Anna, Rautiainen, Matti & Mikkonen, Simo 2016. Muutos ja merkitykset historian oppimisessa ja opetuksessa. <i>Historiallinen Aikakauskirja</i> 114 (3), 251–253.