
Tanja Taivalantti

Nuorten historiallisen identifioitumisen piirteet eri maissa tehtyjen kuvakorttitutkimusten valossa

Tiivistelmä

Tässä artikkelissa analysoin, miten kuvakorttimenetelmällä on tutkittu nuorten historiallista identifioitumista. Pohdin sitä kolmesta näkökulmasta: minkä ryhmien jäseniä opiskelijat kokevat olevansa, mitkä historialliset tapahtumat ovat ryhmälle merkityksellisiä ja mihin historiallisiin ryhmiin opiskelijat kiinnittävät erityisesti huomiota. Kuvakorttimenetelmässä tutkija luo kortteja, joissa on kuvattu historian tapahtumaa, ilmiötä tai henkilöä. Tutkija pyytää tutkimushenkilöitä valitsemaan korteista hänelle merkityksellisimmät. Tutkimusaiheen laajuuden vuoksi olen rajannut tämän artikkelin aineistoksi seitsemän tutkimusta, jotka on toteutettu eri alueilla, joissa on yhteiskunnallisia ja historianopetuksen eroja, jotta erilaiset ilmentymät historiaan identifioitumisesta tulevat esiin. Artikkelini aineistona ovat tutkimukset Yhdysvalloista, Pohjois-Irlannista, Kanadasta, Belgiasta, Suomesta ja Etelä-Koreasta. Opiskelijoiden historiallinen identifioituminen on monimutkainen prosessi. Pelkistäen voidaan sanoa, että historianopetus vahvistaa opiskelijoiden historiallista identifioitumista, kun opiskelija kokee olevansa sen ryhmän jäsen, jonka näkökulmaa historianopetus tukee. Kaikilla opiskelijoilla ei kuitenkaan ole tämä tilanne, kuten esimerkiksi eri vähemmistöjen edustajilla.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa todetaan, että historianopetuksen tarkoituksena on tukea oppilaiden identiteetin rakentamista sekä edistää heidän kasvuaan aktiivisiksi ja erilaisuutta ymmärtäviksi yhteiskunnan jäseniksi (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 415). Siksi onkin syytä selvittää, millaisia tuloksia aiemmissa tutkimuksissa on saatu oppilaiden identifioutumisesta historiaan. Identiteetti on laaja käsite, ja sen yksiselitteinen tutkiminen on vaikeaa, mutta aiempien tutkimusten perusteella voidaan saada viitteitä siitä, millainen prosessi oppilaan identiteetin rakentuminen voi olla ja mitkä tekijät vaikuttavat siihen.

Identiteetteihin vaikuttavat useat sosiokulttuuriset seikat, kuten sukupuoli, ikä, sukupolvi, yhteiskuntaluokka, ammatti, kansallisuus, etninen tausta, kieli, uskonto sekä tila ja paikka. Näistä identiteettejä määrittävistä tekijöistä muotoutuu ihmisen henkilökohtainen näkemys itsestään. (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. (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, 79.) Tässä artikkelissa käsittelen erityisesti historian vaikutusta oppilaan identiteettiin. Sitä on suomalaisessa tutkimuksessa kutsuttu oppilaan historialliseksi identiteetiksi. Ihmisen historiallinen identiteetti rakentuu asioista, jotka ovat tapahtuneet edeltävien sukupolvien edustajille, mutta joiden jatkumoon yksilöt liittyvät itsensä (Rantala 2018, 113). Oppilaan historialliseen identiteettiin ei vaikuta pelkästään koulun historianopetus, vaan epävirallisella historiakulttuurilla, kuten elokuvilla, suoratoistopalvelujen sarjoilla, kirjallisuudella tai sarjakuvilla on merkittävä vaikutus. (van den Berg 2007, 42–43; Kalela 2001, 17–18).

Tämän artikkelin aineistona olevissa tutkimuksissa käytetään käsitettä historiallinen merkityksellisyys (historical significance). Kana-

dalaisessa tutkimusperinteessä se on yksi Peter Seixasin esittämästä kuudesta käsitteestä (six historical thinking concepts), joiden avulla tuodaan esiin historiallista ajattelua. (Denos & Case 2006, 4; Seixas 2017, 597–598.) Brittiläisessä traditiossa historiallinen merkityksellisyys on yksi toisen asteen käsitteistä (second-order concepts) (Haydn ym. 2015, 39–40). Historia on eri asia kuin menneisyys sellaisenaan, kuin se on tapahtunut. Historia on kirjoitettu tarina tai narratiivi, jonka tarkoituksena on kuvata, mitä menneisyudessa on tapahtunut. Menneisyudessa on elänyt lukematon määrä ihmisiä, jotka ovat eläneet oman elämänsä, mutta kaikkien näiden tarinaa ei historiassa voida kertoa. Historiantutkijat joutuvat siksi tiedostamatta tai tiedostaen tekemään valintoja siitä, mitä aiheita he tutkivat tai mitä aiheita he nostavat tutkimuksiensa ja kirjojensa keskiöön. Tämä tarkoittaa sitä, että valitun näkökulman reuna-alueiden tapahtumat marginalisoituvat ja paljon jää aina käsittelemättä. Myös oppikirjojen ja opetussuunnitelmien tekijät joutuvat valitsemaan, mitä historian ilmiöitä ja tapahtumia ottavat mukaan ja mitä jättävät pois. Jokainen historian opettaja valitsee mitä hän opettaa tai mitä jättää opettamatta. (Seixas 1994, 281; Denos & Case 2006, 10–11; Haydn ym. 2015, 159–160; Seixas 2017, 598.)

Historian narratiivi on kirjoittajan mielipide siitä, mikä on historiallisesti merkityksellistä. Historiallisesta tapahtumasta on voinut muotoutua merkityksellinen jälkikäteen. Historiallisen tapahtuman merkitys ei muodostu vain sosiaalisesta konstruktiosta vaan myös poliittisista voimista ja laajemmasta yhteiskunnallisesta kehityksestä. (Barton 2005, 10–11.) Historia on läsnä kulttuurissamme monella tapaa, eikä historianopetus ole ainoa väylä, jonka kautta esimerkiksi opiskelijat oppivat historiaa. Historia ja politiikka ovat yhteydessä toisiinsa, ja historiallisen tapahtuman merkityksellisyyteen vaikuttavat nykyisyys ja tämän hetken poliittiset pyrkimykset. Esimerkiksi opetussuunnitelmat voidaan nähdä historiapolitiikan ilmentyminä. (Hentilä 2001, 27–29; Rantala 2018, 113–114.)

Tässä artikkelissa käsitelen, millaisia tuloksia on saatu oppilaiden identifioitumisesta historiaan aiemmissa tutkimuksissa. Analysoin kuvakorttimenetelmällä tehtyjä suomenkielisiä ja kansainvälisiä tutkimuksia. Kuvakorttimenetelmässä käytetään monivaiheista aineiston-

keruuta, joka on tehty ryhmätehtävien, kirjoitelmien ja haastattelujen avulla. Tutkijat luovat kortteja, joissa on kuvattu historian tapahtumaa, ilmiötä tai henkilöä, ja pyytävät tutkimushenkilöitä valitsemaan kor-teista heille merkityksellisimmät. Tämän jälkeen tutkijat haastattelevat oppilaita näiden kuvakorttivalinnoista. Kuvakorttimenetelmää on käytetty useissa historian didaktiikan tutkimuksissa viimeisten 20 vuoden aikana. Tutkimusaiheen laajuuden vuoksi olen rajannut tämän artikkelin aineistoksi seitsemän eri paikassa toteutettua tutkimusta ja valitsin aineistoksi tutkimuksia eri alueilta, joissa on yhteiskunnallisia ja historianopetuksen eroja.

Artikkelini aineistona ovat tutkimukset Yhdysvalloista, Pohjois-Irlannista, Kanadasta, Belgiasta, Suomesta ja Etelä-Koreasta. Keith Bartonin ja Linda Levstikin (2008 [1998]) tutkimuksen mukaan yhdysvaltalainen historianopetus esittää yhteiskunnan kiinteänä ja eheänä, vaikka se on moninainen ja ristiriitainen. Keith Barton (2005) on tutkinut pohjoisirlantilaisia opiskelijoita. Pohjois-Irlannissa ei ole ollut poliittisista syistä mahdollista opettaa yhtä tarinaa alueen historiasta. Pohjoisirlantilaiset ovat perinteisesti jakautuneet unionisteihin, jotka kannattavat unionia Ison-Britannian kanssa, ja nationalisteihin, jotka kannattavat itsenäisyyttä tai liittymistä Irlannin tasavaltaan. Pääosin unionistit ovat protestantteja ja nationalistit katolisia. Kanadalaisen Carla Peckin (2010) tutkimus keskittyy opiskelijoiden etnisen identiteetin ja heidän historiallisesti merkityksellisinä pitämien tapahtumien suhteeseen. Tutkimusaiheen tekee mielenkiintoiseksi kanadalaisen yhteiskunnan moninaisuus. Belgialaisten Karel Van Nieuwenhuysen ja Kaat Wilsin (2015) tutkimus keskittyy opiskelijoiden kansalliseen identiteettiin. Belgiassa on vahva oma kulttuuri ja alueellinen hallinto flaamin-, ranskan- ja saksankielisillä, millä on vaikutuksensa historianopetukseen, joka on enemmän yleiseurooppalaista kuin kansallista. Suomenkielisiä opiskelijoita on tarkasteltu kahdessa artikkelissa. Johanna Norppa (2017) on tutkinut helsinkiläisen peruskoulun oppilaiden käsityksiä menneisyyden tapahtumien merkityksistä, ja Tanja Taivalantti (2017) on analysoinut Brysselin Eurooppa-koulun opiskelijoiden identiteettiä. Geena Kimin (2018) tutkimuksessa käsitellään eteläkorealaisten opiskelijoiden näkemyksiä historiallisesta merkityk-

sellisyydestä. Etelä-Koreassa historianopetus painottaa voimakkaasti kansallista näkökulmaa. Näissä kaikissa tutkimuksissa on käytetty metodina kuvakorttimenetelmää.

Tämän artikkelin kantavana ajatuksena on, että vaikka identiteetti on laaja ja vaikeasti määriteltävä aihealue, eri maissa kuvakorttimenetelmällä toteutetut tutkimukset voivat tuoda aiheesta esiin tärkeitä näkökulmia. Tässä artikkelissa keskitytään kolmeen eri näkökulmaan. Bartonin (2012) mukaan identiteetin käsitteen määrittely on haaste, mutta se on kuitenkin otettava huomioon historianopetusta kehitettäessä tai tutkittaessa, koska se on merkittävä osa historiaoppiaineen luonnetta. Hän käyttää käsitettä historiallinen identifioituminen, johon vaikuttaa kolme tekijää. Ensiksi, minkä historiallisten ryhmien jäseniä opiskelijat kokevat olevansa. Toiseksi, mitkä tietyt historian tapahtumat edustavat erityisesti tämän ryhmän näkökulmaa ja ovat merkityksellisiä ryhmälle. Näiden tapahtumien merkitys korostuu, ja ne nousevat enemmän esiin. Kolmanneksi, historialliseen identifioitumiseen sisältyy ajatus, että opiskelijat kiinnittävät huomiota erityisesti joihinkin historiallisiin ryhmiin. Katson tässä artikkelissa aineistona olevia tutkimuksia näiden kolmen ajatuksen kautta, miltä pohjalta esitän näkökulmia historianopetuksen ja oppilaan identiteetin suhteesta.

Tutkimuskysymys

Analysoin tämän artikkelin aineistona olevien tutkimusten perusteella, miten kuvakorttimenetelmällä on tutkittu oppilaan historiallista identifioitumista. Historianopetuksen ja oppilaiden identiteetin suhde ei ole yksiselitteinen eikä helposti määriteltävä. Tutkimuksessa on kaksi merkittävää haastetta: identiteetikäsitteen laajuus, moniulotteisuus ja muuttuvuus sekä se, että oppilas kerää tietoa historiasta monesta muustakin lähteestä kuin kouluopetuksesta. Aiempi tutkimus osoittaa, että historianopetuksen ja oppilaan identiteetin suhdetta ei voi kuitenkaan jättää huomioimatta. Vaikka yksiselitteisesti ei voida määritellä, miten suhde toimii, niin on selvää, että nämä kaksi asiaa vaikuttavat toisiinsa. Historianopettajien, opetussuunnitelmien tekijöiden ja oppikirjojen tekijöiden pitää olla tästä tietoisia. (Barton 2012, 101.)

Tutkimusmenetelmät ja aineisto

Aineisto, jota tässä artikkelissa tutkin, muodostuu seitsemästä tutkimuksesta, jotka on toteutettu Yhdysvalloissa, Pohjois-Irlannissa, Kanadassa, Belgiassa, Suomessa ja Etelä-Koreassa. Näissä taulukossa 1. esitetyissä artikkeleissa on tutkittu nuorten identiteetin ja historianopetuksen suhdetta kuvakorttimenetelmällä.

Yhdysvaltalaisen oppilaiden käsityksiä historiallisesta merkityksellisyydestä ovat tutkineet kuvakorttimenetelmällä Keith Barton ja Linda Levstik (2008 [1998]). He loivat 20 korttia Yhdysvaltain historian tärkeistä tapahtumista ja pyysivät opiskelijoita valitsemaan kahdeksan tärkeintä korttia, joiden avulla he voivat luoda aikajanan. Opiskelijat toteuttivat tehtävän ryhmissä, ja kun he saivat aikajanan valmiiksi, heitä haastateltiin valinnoistaan. Tutkimuksessa haastateltiin 48 yläkoulun (middle school) opiskelijaa Kentuckysä.

Levstikin kanssa tehdyn tutkimuksen jälkeen Keith Barton (2005) toteutti tutkimuksen kuvakorttimenetelmällä Pohjois-Irlannissa. Tutkimuksessa tarkasteltiin katolisten ja protestanttisten oppilaiden käsityksiä historiallisesta merkityksellisyydestä, ja hän vertasi tuloksia Yhdysvalloissa toteutettuun tutkimukseen. Barton toteutti tutkimuksensa kahdessa koulussa (secondary school). Mukana oli 40 oppilasta, jotka olivat 12–17-vuotiaita. Tutkimuksessa käytettiin 26 kuvakorttia, jotka kuvastivat Pohjois-Irlannin väestön kannalta merkityksellisiä tapahtumia, henkilöitä ja ilmiöitä siten, että niissä olivat edustettuina sekä protestanttiset että katoliset toimijat.

Carla Peck (2010) tutki kuvakorttimenetelmällä etnisesti moninaisessa kanadalaisessa yläkoulussa (secondary school) oppilaiden etnisen identiteetin ja oppilaiden historiallisen merkityksellisyyden suhdetta. Tutkimus toteutettiin kolmessa kaupunkialueella sijaitsevassa koulussa British Columbiassa. Opiskelijat olivat 16–18-vuotiaita, ja he kuuluivat eri etnisiin ryhmiin. Tutkimukseen osallistui 26 opiskelijaa. Tutkimuksessa käytettiin 30 kuvakorttia Kanadan historian tapahtumista ja pyydettiin oppilaita valitsemaan kymmenen merkityksellisintä sekä muodostamaan niistä aikajanan. Tämän jälkeen Peck haastatteli opiskelijoita ensin ryhmissä ja myöhemmin henkilökohtaisesti heidän

kuvakorttivalinnoistaan. Sen lisäksi hän pyysi opiskelijoita määrittelemään oman etnisen identiteettinsä lyhyissä kirjoitelmissa.

Karel Van Nieuwenhuys ja Kaat Wils (2015) tutkivat kuvakorttimenetelmällä flaamilaisten oppilaiden suhdetta historiallisiin narratiiveihin ja kansalliseen identiteettiin. Van Nieuwenhuys ja Wils tutkivat ensin belgialaisessa keskustelussa esiintyviä historiallisia narratiiveja. He löysivät 13 erilaista narratiivia, joiden perusteella he loivat 30 kuvakorttia. Tutkittavia opiskelijoita oli 12, ja he olivat ensimmäisen vuoden yliopisto-opiskelijoita Leuvenin yliopistosta. Van Nieuwenhuys ja Wils pyysivät heitä kuvakorttitehtävän lisäksi kirjoittamaan kirjoitelman siitä, miten he identifioituvat kansallisuuteen ja mikä on heidän etninen alkuperänsä.

Suomalaisissa tutkimuksissa Johanna Norppa (2017) tutki helsinkiläisessä peruskoulussa yhdeksäsluokkalaisia opiskelijoita. Tanja Taivalantti (2017) tutki Brysselin Eurooppa-koulun suomenkielisen osaston 15–17-vuotiaita opiskelijoita. He käyttivät tutkimuksissaan samoja 41 kuvakorttia. Niistä 20 kuvasivat historiallisia tapahtumia eurooppalaisessa kontekstissa ja 21 korttia kuvasi Suomen historian tapahtumaa, ilmiötä tai henkilöä. Opiskelijoita pyydettiin molemmissa tutkimuksissa valitsemaan kymmenen tärkeintä korttia ryhmätyöskentelynä, jonka jälkeen ryhmiä haastateltiin heidän valinnoistaan.

Geena Kim (2018) tutki kuvakorttimenetelmällä eteläkorealaisten oppilaiden näkemyksiä historiallisesti merkityksellisistä tapahtumista ja ilmiöistä. Hän teki oppilaille kaksi erilaista sarjaa kuvakortteja. Yhteen sarjaan kuului 18 korttia, jotka kuvastivat tapahtumia Korean historiasta, ja toiseen sarjaan kuului 20 korttia, joissa oli kuvattu maailmanhistorian tapahtumia. Oppilaita pyydettiin valitsemaan molemmista sarjoista viisi tärkeintä korttia. Tutkittavat 28 opiskelijaa kävivät koulua (high school) Soulissa, ja he olivat 17–18-vuotiaita.

Me ja muut – minkä ryhmien jäseniä opiskelijat kokevat olevansa

Kuvakorttimenetelmässä tutkija antaa opiskelijoille tekemiään kuvakortteja, jotka kuvaavat historian tapahtumia, ilmiöitä tai henkilöitä. Oppilaat on jaettu ryhmiin, joissa he valitsevat korteista ryhmän mie-

Artikkeli	Milloin	Missä	Tutkimuskysymys	Tutkimusasetelma	Aineisto
Barton, Keith C & Levstik, Linda , "It wasn't a good part of history" National identity and students' explanations of historical significance.	1998	Kentucky, Yhdysvallat	Miten nuoret jäsentävät Yhdysvaltojen historiaa?	20 kuvakorttia, Yhdysvaltain historian tapahtumia	48 yläkoulun (middle school) opiskelijaa
Barton Keith C , "Best Not to Forget Them": Secondary Students' Judgments of Historical Significance in Northern Ireland.	2005	Pohjois-Irlanti	Kuinka katoliset ja protestanttiset opiskelijat Pohjois-Irlannissa perustelevat historiallista merkityksellisyyttä?	26 kuvakorttia, puolet protestanttien näkökulmasta, puolet katolisten näkökulmasta	40 yläkoulun (secondary school) 12–17-vuotiaista opiskelijaa
Peck, Carla , "It's not like (I'm) Chinese and Canadian. I am in between": Ethnicity and Students' Conceptions of Historical Significance.	2010	British Columbia, Kanada	Millainen suhde on opiskelijoiden etnisen identiteetin ja sen välillä, miten he määrittelevät Kanadan historiallisten hetkien merkityksellisyyttä?	30 kuvakorttia Kanadan historian tapahtumista	26 yläkoulun (secondary school) 16–18-vuotiaista opiskelijaa
Van Nieuwenhuysse, Karel & Wils, Kaat , Historical narrative and national identities. A Qualitative Study of Young Adults in Flanders.	2015	Leuven, Belgia	Mitä historiallisia tapahtumia nuoret flaamit valitsevat Belgian menneisyydestä? Kytkeytyvätkö valinnoista muodostuvat narratiivit nuoreten identiteettiin ja kuulumisen tunteeseen?	30 kuvakorttia Belgian historian tapahtumista, kortit tehty 13 erilaisen narratiivin perusteella	12 yliopisto-opiskelijaa
Norppa, Johanna , Peruskoulun päättövaiheessa olevien nuorten käsityksiä menneisyyden tapahtumien merkityksistä.	2017	Helsinki, Suomi	Mitä menneisyyden tapahtumia ja ilmiöitä valitut peruskoulun päättövaiheessa olevat oppilaat pitävät merkityksellisinä?	41 kuvakorttia, 20 korttia eurooppalaisesta näkökulmasta ja 21 korttia suomalaisesta näkökulmasta	22 peruskoulun 14–15-vuotiaista opiskelijaa
Talvalantti, Tanja , Eurooppa-koulun oppilaiden identiteetti: suomalainen, eurooppalainen vai jotain muuta?	2017	Bryssel, Belgia	Samaistuvatko Eurooppa-koulun suomenkielisen kieliosaston oppilaat suomalaiseen vai eurooppalaiseen identiteettiin?	41 kuvakorttia, 20 korttia eurooppalaisesta näkökulmasta ja 21 korttia suomalaisesta näkökulmasta	8 Eurooppa-koulun suomenkielisen kieliosaston 15–17-vuotiaista opiskelijaa
Kim, Geena , Holding the severed finger: Korean students' understanding of historical significance.	2018	Soul, Etelä-Korea	Millä perusteella eteläkorealaiset opiskelijat päättävät, mitkä tapahtumat ovat historiallisesti merkityksellisiä? Miten heidän näkemyksensä historiallisesti merkityksellisestä kansallisesta historiasta on samanlainen tai erilainen kuin heidän näkemyksensä muiden maiden tai alueiden historiasta?	38 kuvakorttia, 18 korttia Korean historian näkökulmasta ja 20 korttia maailmanhistorian näkökulmasta	28 lukion (high school) 17–18-vuotiaista opiskelijaa

Taulukko 1. Tämän artikkelin aineistona käytetyt seitsemän artikkelia.

lestä tärkeimmät, ja samalla tutkija voi havainnoida heidän keskustelujaan. Oppilaiden korttivalinnat ja perustelut tuovat esiin, minkä ryhmien jäseniä opiskelijat kokevat olevansa. Tämä ilmenee erityisen vahvasti Peckin (2010) tutkimuksessa, jossa kanadalaisia nuoria pyydettiin valitsemaan kortit sen mukaan, miten oppilaat kokevat niiden sopivan etniseen identiteettiinsä.

Opiskelijoiden historiallinen identifioituminen ilmenee muun muassa siinä, minkä historiallisten ryhmien jäseniä opiskelijat kokevat olevansa (Barton 2012, 101). Tässä artikkelissa aineistona olevista tutkimuksista erottuu neljä erilaista kategoriaa, jotka kuvaavat ryhmään kuulumuutta opiskelijan näkökulmasta. Nämä kategoriat eivät ole yksiselitteisiä. Kaikki opiskelijat eivät mahdu juuri näihin kategorioihin, tai he voivat kuulua useaan kategoriaan. Näen, että luokahuoneista löytyy jokaiseen kategoriaan kuuluvia opiskelijoita ja että opettajien sekä oppimateriaalien ja opetussuunnitelmien tekijöiden olisi hyvä olla tietoisia tästä. Taulukossa 2. on esitetty, miten eri kategoriat ilmenevät aineistona olevissa artikkeleissa.

Ensimmäinen kategoria ovat opiskelijat, jotka kokevat kuuluvansa siihen ryhmään, jonka historiaa koulussa opetetaan. Tämä ilmenee esimerkiksi ”me”-pronominin käytössä. Henkilö, joka on identifioitunut johonkin ryhmään, voi sanoa, että ”me teimme näin”, vaikka puhutaan menneestä eivätkä oikeat toimijat ole enää hengissä. Esimerkiksi suomalaiset opiskelijat helsinkiläisessä peruskoulussa puhuivat ”meidän suomalaisuudesta” (Norppa 2017, 83). Opiskelija sanoi talvisodasta puhuttaessa: ”Miten Suomi kuitenkin selvisi pienenä maana. Tuodaan Suomesta esiin, et mekin selvisimme.” (Norppa 2017, 86).

Yhdysvaltalainen oppilas toteaa puhuessaan kiitospäivästä: ”the start of the United States, when we all became possible, because we all came from over there, and a bunch of immigrants came over here, and that’s basically how we started our nation.” (Barton & Levstik 2008 [1998], 244). Kun opiskelijat puhuvat kiitospäivästä, Yhdysvaltojen vapaussodasta tai perustuslaista, he käyttävät pronomineja ”me” ja ”meidän” riippumatta heidän etnisestä taustastaan. Yhdysvaltalaisen opiskelijoiden suhde historianopetukseen ei kuitenkaan ole ongelmaton. Kaikki oppilaat identifioituvat Yhdysvaltain itsenäistymisen

historiaan, mutta kun oppilaat joutuvat käsittelemään ristiriitaisia historian asioita, he identifioituvat eri ryhmiin. Orjuudesta tai kansalaisoikeuksista puhuttaessa mustat oppilaat viittaavat valkoisiin historian henkilöihin pronomiinilla ”he”. (Barton 2012, 96.) Yhdysvaltalainen tutkija Terrie Epstein sai tutkimuksessaan samanlaisia tuloksia. Mustat oppilaat viittaavat Yhdysvaltain historiaan vain satunnaisesti ”me”-pronomiinilla. (Epstein 2009, 69.)

Kun opiskelijan identiteetit sopivat historianopetukseen, hänen ei tarvitse haastaa omia identiteettejään tai historianopetusta. Historianopetus vahvistaa jo olemassa olevia opiskelijoiden identiteettejä. Näiden opiskelijoiden on toisaalta helppo identifioitua historianopetukseen, mutta he eivät välttämättä opi uusia näkökulmia eivätkä opi ymmärtämään historiassa tai nykyajassa esiintyviä ristiriitoja kuten rasismia (Barton & Levstik 2008 [1998], 252). Eteläkorealaisten historiallista identifioitumista tutkinut Kim ehdottaa, että eteläkorealaisten opiskelijoiden liian yksipuolinen ja kansallinen näkemys historiasta kaventaa opiskelijoiden näkökulmaa ja yksinkertaistaa heidän maailmankuvaansa (Kim 2018, 20).

Toinen kategoria, joka kuvastaa opiskelijoiden historiallista identifioitumista, ovat opiskelijat, joiden olemassa olevat identiteetit eivät sovi yhteen historianopetuksen kanssa. Peckin (2010) tutkimus osoittaa, että opiskelijan etninen identiteetti vaikuttaa siihen, mihin ryhmään opiskelija historiassa identifioituu. Oppilaat tulevat luokkaan omien näkemystensä kanssa. Ne voivat olla samansuuntaisia tai ristiriidassa historianopetuksen kanssa. Opiskelijat haastavat historianopetusta, joka ei tue heidän identiteettiään. Tällaisena vaikuttavana tekijänä voi olla muukin kuin etninen identiteetti, esimerkiksi sosioekonominen tausta, uskonto tai sukupuoli (Peck 2018, 311). Opiskelijat kokevat, että ovat historianopetuksen ulkopuolella ja että koulussa opetetaan jonkun muun historiaa.

Pohjois-Irlannissa ei ole mahdollista poliittisista syistä opettaa yhtä tarinaa kansallisesta historiasta. Alueen koulut ja historianopetus pyrkivät tasapuoliseen ja puolueettomaan historianopetukseen. Yläkoulun (secondary school) opiskelijat opiskelevat Irlannin ja Ison-Britannian poliittisia suhteita, mutta opiskelu toteutetaan esittämällä tasa-

puolisesti eri tulkintoja ja näkökulmia molempien ryhmien historiasta. Opiskelijoita tutkittaessa huomioitiin, että toisin kuin Yhdysvalloissa pohjoisirlantilaiset opiskelijat käyttivät alueen historiasta puhuessaan ”me”- tai ”meidän”-pronominia harvoin. (Barton 2005, 32–33.)

Tämän kategorian haaste on, että opiskelijat oppivat itselleen merkityksellisen historian koulun ulkopuolelta, esimerkiksi perheeltään tai yhteisönsä omasta historiakerronnasta. Pohjoisirlantilaiset opiskelijat eivät identifioitu koulussa opetettavaan historian, vaan oppivat identiteetilleen tärkeän historian muualta epävirallisesta historiakeronnasta, johon kuuluvat muun muassa jaetut tarinat, muistot ja yhteisöjen omat merkittävät kokemukset (Barton 2005, 32–33). Myös yhdysvaltalaisille vähemmistöille perheen ja yhteisöjen omat tarinat ovat merkittäviä (Barton & Levstik 2008 [1998], 225).

Kolmannessa kategoriassa opiskelijoilla on hybridi-identiteetti eli he yhdistävät kahta tai useampaa erilaista etnistä tai kulttuurista taustaa, jos esimerkiksi heidän perheessään on useita etnisiä ryhmiä. Hybridi-identiteetti on useiden identiteettien yhdistelmä, ja siksi hybridi-identiteetti ei ole yksiselitteinen ja se voi muuttua tilanteen mukaan. Yksi opiskelija voi puhua useita eri kieliä kotonaan, ja hänen vanhempansa ja isovanhempansa voivat kaikki edustaa erilaisia kulttuureita ja etnistä taustaa. Tällöin opiskelijoiden identiteetit eivät ole niin selkeitä kuin kahdessa aikaisemmassa kategoriassa, ja he rakentavat niitä aktiivisemmin kuin kahteen aikaisempaan kategoriaan kuuluvat oppilaat. Kanadalaisessa koulussa opiskeleva opiskelija kuvaa identiteettejään: ”it’s bit like (I’m) Chinese and Canadian. I am in between - but I’m actually, I am constantly shifting between the two” (Peck 2010, 606). Toinen opiskelija määritteli itsensä: “An urban Aboriginal who learns about other Aboriginal culture because my own isn’t offered. Multicultural Canadian Aboriginal I see myself” (Peck 2010, 596). Peck pyysi opiskelijoita määrittelemään oman etnisen identiteettinsä lyhyessä kirjoitelmassa sen lisäksi, että he valitsivat kuvakortteja. Peckin mukaan on parempi, että oppilas määrittelee itse oman etnisen taustansa sen sijaan, että he valitsevat valmiiksi annetuista vaihtoehdoista tai että tutkija tai opettaja määrittelee oppilaan taustan. Erityisen tärkeää tämä on oppilaille, joiden tausta on moninai-

nen ja joilla voidaan ajatella olevan hybridi-identiteetin. (Peck 2010, 584–585.)

Hybridi-identiteetti tuli esiin tutkimuksessa, jossa tutkittiin Bryselin Eurooppa-koulun opiskelijoita. Opiskelija kertoi:

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 kaikkea samaan aikaan, suomalainen, belgialainen, eurooppalainen ja chileläinen. (Taivalantti 2017, 108).

Opiskelijoiden pitää jatkuvasti rakentaa omia identiteettejään, koska heille ei ole tarjolla valmiita identiteettejä. Tämä on haaste historianopetukselle tulevaisuudessa, sillä globalisaatio ja muuttoliike lisäävät sellaisten oppilaiden määrää, joilla on hybridi-identiteetti, myös Suomessa erityisesti isoissa kaupungeissa. Henkilölle, jolla on hybridi-identiteetti, mikään kulttuurinen ryhmä ei välttämättä muodostu tärkeimmäksi, vaan identiteettien määrittävin tekijä on moninaisuus (multiple sense of belonging) (Čeginskas 2016, 78).

Neljännessä kategoriassa opiskelijan historiallinen identifioituminen on heikkoa tai jopa olematonta. Opiskelijat eivät koe historianopetuksen ja omien identiteettiensä välillä olevan mitään yhteyttä. Tämä voi tapahtua opiskelijoille, joilla on hybridi-identiteetti, mutta myös opiskelijoille alueilla, joissa historianopetuksen haasteena on yhteiskunnan vaikea poliittinen tilanne. Esimerkiksi opiskelija Leuvenin yliopistossa Belgiassa toteaa: ”history does not influence my feeling of identity”. Toinen opiskelija toteaa “the past is past. I don’t experience my identity in a different way because of events from the past”. (Van Nieuwenhuysse & Wils 2015, 58.) Belgiassa kansallisen historianopetuksen sisällöstä ei ole poliittisista syistä päästy yksimielisyyteen, ja siksi koulujen opetussuunnitelmissa kansallisen historian osuus on vähäinen. Sen sijaan historianopetuksen keskeisiä sisältöjä ovat historian kriittiset taidot ja yleiseurooppalainen narratiivi. (Van Nieuwenhuysse & Wils 2015, 61–62.) Nämä asiat opiskelijat ovat Van Nieuwenhuysen ja Wilsin tutkimuksen perusteella oppineet. Opiskeli-

joilla ei ole kansallista identifioitumista, mutta kansallista historiaa ei myöskään opeteta. Eli voidaan sanoa, että historianopetus on vaikuttanut flaamilaisten nuorten ryhmään kuulumiseen.

Historialliset tapahtumat, jotka edustavat ryhmän näkökulmaa

Opiskelijoiden historiallinen identifioituminen ilmenee siinä, että he kokevat jonkin ryhmän omakseen. Sen lisäksi opiskelijoiden historiallinen identifioituminen sisältää jonkin tietyn historiallisen tapahtuman merkityksellisyyden. Tällaisen historiallisen tapahtuman, ilmiön tai henkilön korostuminen ja siitä kertominen ilmentää ryhmän omaa näkökulmaa historiaan. (Barton 2012, 102.)

Kuvakorttimenetelmän avulla voidaan ensisijaisesti juuri tutkia, mitä historiallisia tapahtumia, henkilöitä tai ilmiöitä opiskelijat pitävät merkityksellisinä. Tutkija tarjoaa opiskelijoille erilaisia kortteja, joista he ryhmissä valitsevat tärkeimmät kortit. Opiskelijoiden keskustelut valinnoista tuovat esiin, miten heidän valintansa eroavat toisistaan ja miten he perustelevat valintojaan. Kuvakorttimenetelmän heikkous on, että tutkijat tarjoavat opiskelijoille rajallisen määrän kortteja, joista nämä valitsevat itselleen merkityksellisimmät. Jos opiskelijoiden ja tutkijan näkemykset historiasta eivät kohtaa, niin silloin tutkija ei tarjoa heille kaikkia tarvittavia kuvakortteja eivätkä opiskelijat voi annetuista korteista valita todellisuudessa itselleen merkityksellisimpiä. Tutkija ja opiskelijat voivat myös tulkita kuvakortteja hyvin eri tavalla, joten kuvakorttimenetelmää käytettäessä haastattelu on tärkeä osa.

Merkityksellisiä tapahtumia opiskelijoille ovat olleet kansakunnan syntyyn liittyvät tapahtumat, ja jos kuvakorteissa on ollut kyseessä olevan kansakunnan itsenäistymiseen liittyvä kortti, lähes kaikki olivat valinneet sen, kuten ilmenee taulukossa 2. Yhdysvaltalaiset opiskelijat pitivät merkityksellisinä Yhdysvaltojen vapaussotaa ja perustuslakia riippumatta oppilaiden taustasta (Barton & Levstik 2008 [1998], 225). Suomalaiset opiskelijat valitsivat Suomen itsenäistymisen 1917 -kortin siitä riippumatta, kävivätkö he koulua Helsingissä vai Brysselissä (Norppa 2017, 81; Taivalanti 2017, 103). Eteläkorealaisille opiskelijoille itsenäistymisen on historianopetuksen keskeisin

tapahtuma. Kun he valitsivat kortteja, joissa oli kuvattu maailmanhistorian tapahtumia, he identifioituivat tapahtumiin, joissa altavastaa- ja, esimerkiksi pieni etninen ryhmä, etsii tapoja elää isojen valtioiden paineessa. (Kim 2018, 9.) Kansakunnan syntyyn liittyvien korttien merkityksellisyys opiskelijoille viittaa siihen, että opiskelijat näkevät historian kansakunnan historiana. Helsinkiläinen opiskelija pohti tätä ääneen kuvakorttitehtävää tehdessään: “Suomen valtio, se merkitsee, Suomen valtio et se on tässä, se merkitsee meille paljon koska olemme Suomen valtion kansalaisia.” (Norppa 2017, 84).

Vaikka belgialaiset opiskelijat eivät identifioitu vahvasti kansalliseen historiaan, he ovat kuitenkin kaikki valinneet kortin, joka edustaa Belgian itsenäistymistä 1830. Opiskelijat kokevat tapahtuman merkitykselliseksi, koska se määrittää vahvasti nykyhetkeä. (Van Nieuwenhuysse & Wils 2015, 55.) Opiskelijat kokevat, että jos heidän yhteiskuntansa ei olisi muodostunut jossain historian vaiheessa, heidän elämänsä olisi nyt konkreettisesti erilaista, koska he kuuluisivat johonkin muuhun yhteisöön.

Peckin tutkimuksessa alkuperäiskansoihin kuuluvat kanadalaiset opiskelijat valitsivat merkityksellisiksi tapahtumiksi omalle ryhmälleen tärkeitä tapahtumia. He pitivät merkityksellisenä tapahtumana eurooppalaisten saapumista Kanadaan. He tiedostavat, että heidän elämänsä ja identiteettinsä voisi olla hyvin erilainen ilman sitä. Opiskelija perusteli: “like with the first arrival of the Europeans — and then what they did...like the different stuff we had to go through... like big changes, like, with losing our culture”. (Peck 2010, 596.) Eurooppalaisten saapuminen Kanadan alueelle oli merkityksellinen tapahtuma myös eurooppalaistaustaisille opiskelijoille, joiden suvut olivat jo monen sukupolven ajan asuneet Kanadassa, mutta eri tavalla kuin alkuperäisasukkaille. Eurooppalaistaustainen opiskelija viittasi tähän samaan tapahtumaan: “ancestry came and started to do things”. (Peck 2010, 601.) Vaikka oppilaat valitsevat saman kortin, heidän näkökulmansa voi olla hyvin erilainen.

Hybridi-identiteetin omaavat kanadalaiset valitsivat tapahtumia, jotka korostivat yhteiskunnan moninaisuutta. He pitivät merkityksellisenä yhteiskunnan moninaisuutta vahvistavia toimia, kuten The Ca-

nadian Multiculturalism Act -lakia, jonka tarkoituksena on säilyttää ja vahvistaa monikulttuurisuutta Kanadassa. Oppilaat identifioituivat yhteiskunnan moninaisuuteen ja sitä tukeviin historiallisiin tapahtumiin. Opiskelija kuvaili:

And with the multiculturalism policy — I think as — as part of the being Canadian — that's something — it's probably one of the things that I'm most proud of...of our country being so multicultural and like I'm here — I'm able at the same time to grow up Canadian but in the back of my head there's still my own ethnic background that I still want to, like, I still want to remember.... (Peck 2010, 604.)

Eurooppa-koulun suomenkieliset oppilaat valitsivat Euroopan hiihdi- ja teräsyhteisön perustaminen vuonna 1951 -kortin yksimielisesti. Eurooppa-koulun opiskelijoille Euroopan unionin historia oli heidän oman perheensä asuinpaikan ja toimeentulon vuoksi keskeinen. Yksi opiskelija ilmaisi asian näin: “Jos Euroopan unionia ei olisi, niin minun vanhempani eivät olisi ehkä tavanneet, ja minua ei olisi olemassa.” (Taivalantti 2017, 107.)

Pohjoisirlantilaiset opiskelijat valitsivat historian tapahtumia, jotka selittävät, miksi Pohjois-Irlannissa on nyt protestantteja ja katolisia ja miten valta jakautuu näiden ryhmien kesken. Tällainen oli muun muassa Boynen taistelu, joka käytiin katolisten ja protestanttien välillä vuonna 1690 ja jolla on symboliarvoa pohjoisirlantilaisille. Sen lisäksi opiskelijat pitivät merkityksellisinä ensimmäistä ja toista maailmansotaa sekä Irlannin suurta nälänhätää 1800-luvun puolivälissä. He perustelivat niiden tärkeyttä, koska monet ihmiset kärsivät ja kuolivat. (Barton 2005, 19–20.) Eteläkorealaiset opiskelijat valitsivat kortteja samasta syystä. Heidän mielestään kärsimys ja vaikeudet olivat merkityksellisiä historiassa. (Kim 2018, 9.)

Kansakunnan synnyn ja kärsimyksen lisäksi opiskelijoille merkityksellisiä teemoja ovat olleet vapaus, tasa-arvo, demokratia ja valistus, joita tässä artikkelissa aineistona olevissa tutkimuksissa lähes kaikki opiskelijat pitivät merkityksellisinä. Eteläkorealaiset nuoret valitsivat kansainvälisistä tapahtumista itselleen merkityksellisimmiksi sekä kansalliset liikkeet kolonialismia vastaan että valistuksen ja Ranskan

suuren vallankumouksen (Kim 2018, 11–12). Siinä missä vapaus ja tasa-arvo yhdistyivät yhdysvaltalaisilla opiskelijoilla edistyskertomukseen ja moraaliseen oikeuteen oman kansakunnan paremmuudesta, eteläkorealaisilla ja pohjoisirlantilaisilla vapaus ja tasa-arvo liittyvät vaikeuksiin, taisteluun, kärsimykseen ja uhrautumiseen. Yhdysvaltalainen opiskelija toteaa: “a big part of why everybody loved America ... cause America’s known around the world as a place of freedom”. Oppilaat identifioituivat amerikkalaiseen yhteiskuntaan ja esittivät, että se on moraalisesti oikeassa. (Barton & Levstik 2008 [1998], 246.) Eteläkorealainen opiskelija sanoi Ranskan vallankumouksessa puhuttaessa: ”It is really amazing that poor people resisted the French king and nobleman. They fought for liberty and equality, and we should learn about French Revolution in school” (Kim 2018, 12). Toinen eteläkorealainen opiskelija totesi: ”Without people’s struggles and sacrifices in French Revolution, it would have taken much more time for human beings to establish democracy or democratic countries” (Kim 2018, 12). Belgialaiset opiskelijat, jotka eivät identifioituneet kansalliseen historiaan, pitivät merkityksellisimpinä vapautta ja tasa-arvoa edustavia tapahtumia (Van Nieuwenhuysse & Wils 2015, 56). Myös suomalaiset opiskelijat Brysselin Eurooppa-koulussa valitsivat Valistus-kortin, koska ”meidän nykyiset arvot perustuu siihen” (Täivalanti 2017, 111).

Opiskelijoiden identifioituminen historiallisiin ryhmiin

Opiskelijoiden identifioituminen historiaan näkyy siinä, mihin historiallisiin ryhmiin opiskelijat kiinnittävät erityisesti huomiota. Taulukossa 2. ilmenee, että opiskelijat näkevät jotkut ryhmät tärkeämpinä toimijoina historiassa kuin toiset. Esimerkiksi yhdysvaltalaiset mustat oppilaat pitävät merkityksellisempänä mustien historian toimijoiden tekoja kuin valkoisten (Barton 2012, 102).

Tämän artikkelin aineistona olevista tutkimuksista opiskelijoiden historiallinen identifioituminen näkyy opiskelijoiden korttivalinnoista sekä heidän perusteluistaan ja haastatteluistaan. Korttivalintoja tärkeämpiä ovat oppilaiden antamat perustelut valinnoilleen (Norppa

2017, 81; Kim 2018, 9). Norppa (2017) ja Taivalantti (2017) tekivät eurooppalaisia ja suomalaisia kuvakortteja ja tutkivat, kumpia opiskelijat valitsevat enemmän. Täten tutkittiin, minkä ryhmien tarinaa opiskelijat pitivät tärkeänä. Samaan tapaan Kim (2018) teki kaksi sarjaa kuvakortteja, korealaiset ja maailmanhistorian kortit.

Bartonin & Levstikin (2008 [1998]) mukaan yhdysvaltalaisilla opiskelijoilla on ajatuskehikko, joka yhdistää ja laillistaa olemassa olevaa yhteiskuntaa. Sen perusajatus on, että yhdysvaltalaiset ovat vapauden ja tasa-arvon kehittäjiä (Yhdysvaltojen perustuslaki) sekä sen puolustajia. Tämän ajatuskehikon lisäksi opiskelijat tiesivät käytännön kokemuksesta, että Yhdysvalloissa on epätasa-arvoa, kuten rasismia. Koulussa opitun edistyskertomukseen perustuvan ajatuskehikon avulla oppilaiden oli vaikea selittää epätasa-arvon esiintyminen yhteiskunnassa. Mustat opiskelijat saivat enemmän vaikutteita epävirallisesta historiasta, ja heillä oli siksi enemmän resursseja ymmärtää epätasa-arvoa. Epsteinin (2009) mukaan mustat opiskelijat eivät ilmaisseet ylpeyttä Yhdysvalloista demokratian puolustajana tai supervaltana esimerkiksi toisesta maailmansodasta puhuttaessa vaan he osasivat suhtautua kriittisesti Yhdysvaltojen historiaan.

Pohjoisirlantilaisilla opiskelijoilla ei ole mahdollisuutta uskoa yhtenäiseen edistyskertomukseen samaan tapaan kuin yhdysvaltalaisilla opiskelijoilla. Pohjois-Irlannin kaksi yhteisöä, nationalistit ja unionistit, eivät jaa samaa perspektiiviä Pohjois-Irlannin hallinnon laillisuudesta ja yhtenäisyydestä, eikä heillä ole yksimielisyyttä omasta roolistaan siinä. Koulun historian opetussuunnitelma tasapainottelee näiden näkökulmien välillä ja tarjoaa opiskelijoille molempien osapuolten näkökulmia. Epävirallisen historian osuus on tärkeä, ja opiskelijat kiinnostivat huomiota omaan ryhmäänsä, mutta sen lisäksi kärsineiden ja kuolleiden ihmisten muistamiseen. Opiskelijoille ei niinkään ollut tärkeää muistaa ja kunnioittaa vain oman ryhmänsä jäseniä, vaan yleisesti ihmisiä, jotka joutuvat kärsimään konfliktin (ensimmäinen ja toinen maailmansota) tai jonkin muun tapahtuman, kuten suuren nälänhädän, seurauksena. (Barton 2005, 32–33.)

Peckin (2010) tutkimuksen perusteella Kanadassa opiskelijat kiinnostavat huomiota erityisesti taustansa mukaisesti ryhmiin. Kanadan

alkuperäiskansoihin kuuluvat opiskelijat kiinnittävät huomiota alkuperäiskansojen näkökulmaan ja Kanadan eurooppalaistaustaiset opiskelijat omaansa. He näkevät Kanadan historian moninaisena ja harmonisena. Ensimmäisen sukupolven siirtolaiset, jotka eivät ole syntyneet Kanadassa, kiinnittävät huomiota Kanadan moninaisuuden historiaan, mutta toisin kuin eurooppalaistaustaiset opiskelijat, he näkevät moninaisen Kanadan historiassa myös ongelmia ja konflikteja. Tässä on yhteys Bartonin ja Levstikin (2008 [1998]) tutkimukseen, jossa valkoisten yhdysvaltaisten opiskelijoiden oli helpompi nähdä yhteiskunnan kehitys ristiriidattomana.

Belgian Flanderissa tehty tutkimus osoittaa, että flaamilaiset opiskelijat eivät kiinnitä huomiota kansalliseen näkökulmaan, vaan he identifioituvat heikosti tai eivät ollenkaan Belgian tai Flanderin historiaan. He suhtautuvat usein kriittisesti kansalliseen historiaan ja ovat omaksuneet yleiseurooppalaisen transnationalistisen identiteetin, joka painottaa valistuksen hengessä vapautta, demokratiaa ja tasa-arvoa. Tämän katsotaan johtuvan Flanderin alueen historian opetussuunnitelmasta, jossa Belgian poliittisen tilanteen vuoksi kansallisen historian opettaminen on hyvin vähäistä. Sen sijaan opetetaan kriittisen ajattelun taitoa ja yleiseurooppalaista historiaa. Flaamilaiset opiskelijat kiinnittävät huomiota eurooppalaisuuteen sekä sen arvoihin ja edistykseen. (Van Nieuwenhuyse & Wils 2015, 61–62.)

Suomalaiset opiskelijat Brysselin Eurooppa-koulussa kiinnittivät myös huomiota eurooppalaisuuteen. Korttivalinnoista puhuessaan he toivat esiin eurooppalaista näkökulmaa, mutta kun heitä pyydettiin kirjoittamaan kansallisesta identiteetistään, he eivät kutsuneet itseään eurooppalaisiksi. Useat kertoivat, että heillä on moninainen tausta, jonka vuoksi kansallisen identiteetin sijaan heillä vaikutti olevan hybridi-identiteetti. Eurooppa-koulun opiskelija mainitsi eurooppalaisuuden, ja hän kirjoitti:

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 niin valitsisin eurooppalainen edellä mainittujen syiden takia. (Taivalantti 2017, 108.)

Eurooppa-koulun opiskelijat opiskelevat historiaa Eurooppa-koulun opetussuunnitelman mukaan. Se on yleiseurooppalainen, jotta se sopii kaikkien jäsenvaltioiden opiskelijoiden opettamiseen.

Helsinkiläisen peruskoulun suomalaiset opiskelijat kiinnittivät huomiota suomalaisten historiaan. He eivät pitäneet muita ryhmiä yhtä tärkeinä: ”Mulle toi Suomen itsenäistyminen on aika tärkeä, koska mieluummin oon niin kun Suomessa nytten kun olisin joku venäläinen tai ruotsalainen.” (Norppa 2017, 88.) Kun opiskelijat näkevät oman ryhmänsä tärkeänä, niin syntyy toiseuden ajatus (Lorenz 2004, 29). Belgialaiset opiskelijat eivät kiinnitä huomiota omaan kansalliseen historiaansa, mutta tutkija huomioi, että heidän ”vapaa ja edistyksellinen länsi” -näkökulmansa johtaa vastakkainasetteluun ”jälkeenjääneitä arabeja” kohtaan (Van Nieuwenhuysse & Wils 2015, 61–62).

Eteläkorealaisten opiskelijoiden mielestä tärkeää historiassa oli ”tragedia ja taistelu vapauden ja tasa-arvon saavuttamiseksi”. He kiinnittivät huomiota korealaisiin ja korealaisten historiaan, mutta myös pieniin etnisiin ryhmiin, jotka taistelevat vapauden ja tasa-arvon puolesta. Etelä-Koreassa maailmanhistorian kurssi on pintapuolinen ja valinnainen, kun Korean historian kurssi on pakollinen. (Kim 2018, 21.)

Artikkeli	Mitä tuloksia kuvakorttimenetelmällä saatiin ?		
	Minkä ryhmän jäseniä opiskelijat kokevat olevansa	Historialliset tapahtumat, jotka edustavat ryhmän näkökulmaa	Opiskelijoiden identifioutuminen historiallisiin ryhmiin
Barton, Keith C & Levstik, Linda, "It wasn't a good part of history" National identity and students' explanations of historical significance.	Valkoisten opiskelijoiden on helppoa kokea kuuluvansa siihen ryhmään, jonka historiaa koulussa opetetaan. Värillisillä ja vähemmistöillä tähän ryhmään kuuluminen on haasteellisempaa.	Yhdysvaltain vapaussota ja perustuslaki, valistus, tasa-arvo.	Opiskelijoilla on ajatuskehikko, joka yhdistää ja laillistaa yhdysvaltalaisia yhteiskuntaa. Vähemmistöt saavat enemmän vaikutteita epävirallisesta historiasta ja kyseenalaistavat ajatuskehikkoa.
Barton Keith C, "Best Not to Forget Them": Secondary Students' Judgments of Historical Significance in Northern Ireland.	Opiskelijoiden identiteetit eivät sovi yhteen historianopetuksen kanssa. Opiskelijat kokevat kuuluvansa niihin ryhmiin, joihin he taustaltaan kuuluvat.	Boynen taistelu, Irlannin suuri nälänhätä, ensimmäinen ja toinen maailmansota.	Eri ryhmät eivät jaa samaa perspektiiviä Pohjois-Irlannin yhteiskunnan laillisuudesta ja yhtenäisyydestä. Opiskelijoille epävirallinen historia on tärkeää.
Peck, Carla, "It's not like (I'm) Chinese and Canadian. I am in between": Ethnicity and Students' Conceptions of Historical Significance.	Etninen tausta vaikuttaa siihen, mihin ryhmiin opiskelijat kokevat kuuluvansa. Valkoisten eurooppalaistaustaisten on helppo kokea kuuluvansa siihen ryhmään, jonka historiaa koulussa opetetaan. Värillisillä ja vähemmistöillä tähän ryhmään kuuluminen on haasteellisempaa. Siirtolaisilla on hybridi-identiteetti ja he kokevat kuuluvansa ussaan ryhmään.	Eurooppalaisten saapuminen nykyisen Kanadan alueelle, The Canadian Multiculturalism Act.	Opiskelijat identifioutuvat taustansa mukaisiin ryhmiin. Opiskelijat joilla on hybridi-identiteetti identifioutuvat moninaisuuden historiaan.
Van Nieuwenhuysse, Karel & Wils, Kaat, Historical narrative and national identities. A Qualitative Study of Young Adults in Flanders.	Historianopetuksen identifioutuminen on heikkoa. Opiskelijat eivät koe erityisesti kuuluvansa mihinkään ryhmään.	Belgian itsenäistyminen, valistus, tasa-arvo.	Opiskelijat identifioutuvat heikosti Belgian tai Flanderin historiaan. He suhtautuvat kriittisesti kansalliseen historiaan ja heillä on yleiseurooppalainen, transnationalistinen identiteetti.
Norppa, Johanna, Peruskoulun päättövaiheessa olevien nuorten käsityksiä menneisyyden tapahtumien merkityksistä.	Opiskelijoiden on helppo samaistua koulussa opettavan ryhmän historiaan. Siirtolaisilla on hybridi-identiteetti ja he kokevat kuuluvansa useaan ryhmään.	Suomen itsenäistyminen, talvisota.	Opiskelijat identifioutuvat Suomen historiaan. Opiskelija, jolla on hybridi-identiteetti identifioutuu sekä uuden kotimaansa että lähtömaansa historiaan.
Taivalantti, Tanja, Eurooppa-koulun oppilaiden identiteetti: suomalainen, eurooppalainen vai jotain muuta?	Opiskelijoilla on hybridi-identiteetti ja he kokevat kuuluvansa useaan ryhmään.	Suomen itsenäistyminen, Euroopan hiili- ja teräsyhteisön perustaminen, valistus, tasa-arvo.	Opiskelijat identifioutuvat taustansa mukaisiin ryhmiin ja Euroopan historiaan.
Kim, Geena, Holding the severed finger: Korean students' understanding of historical significance.	Opiskelijat kokevat kuuluvansa siihen ryhmään, jonka historiaa opetetaan koulussa.	Etelä-Korean itsenäistymisen liittyvät tapahtumat, Ranskan vallankumous, valistus, tasa-arvo.	Opiskelijat identifioutuvat Etelä-Korean historiaan. Ajatusmalli "Tragedia ja taistelu vapauden ja tasa-arvon saavuttamiseksi" määritteli korealaisten opiskelijoiden valintoja myös kun he valitsivat kortteja, jotka käsitelivät maailmanhistoriaa.

Taulukko 2. Kuvakorttimenetelmällä saatuja tuloksia aineistona olevista artikkeleista.

Historianopetus tukee vaihtelevasti oppilaiden identiteetin rakentumisprosessia

Tutkimusaiheen laajuuden vuoksi tämän artikkelin tulokset ovat suuntaa antavia ja yleistäviä. Rajasin tutkimusaihetta kuvakorttimenetelmällä tehtyihin tutkimuksiin ja valitsin aineistoksi tutkimuksia eri maista, joissa on yhteiskunnallisia ja historianopetuksen eroja, jotta erilaiset ilmentymät historiaan identifioitumisesta tulivat esiin. Tämä on tärkeää, jotta saadaan lisää tietoa, jonka avulla historianopetusta voitaisiin kehittää moninaistuvassa yhteiskunnassa.

Kuvakorttimenetelmä soveltuu historiallisen merkityksellisyyden tutkimiseen. Opiskelijoiden korttivalinnat kertovat, mitä aiheita he pitivät merkityksellisinä. Historiallinen merkityksellisyys kertoo viitteitä historiallisesta identifioitumisesta ja siitä, millaisiin ryhmiin nuoret kokevat kuuluvansa. Kannattaa kuitenkin huomata, että kuvakorttimenetelmässä tutkija luo kortit ja määrittelee, mitkä historian tapahtumat ovat hänen mielestään merkityksellisiä. Oppilaiden mahdollisuudet valita kortteja ovat rajalliset, mikä ohjaa saatavia tuloksia. Kuvakorttien kuvaamiin historian tapahtumiin liittyy usein symboliikkaa, ja siten kortit voidaan tulkita monella eri tavalla. Tutkijan pitää myös tarkkaila, miksi oppilaat valitsevat tietyt kortit. Nuoret voivat valita kortteja, koska he tunnistavat ne ja tietävät tarinan kuvan taustalla. Vastaavasti nuoret voivat jättää valitsematta kuvakortteja, joita he eivät tunnista. Oppilaiden tietopohja ja verbaalinen taito voi vaikuttaa valintoihin, ei pelkästään historiallinen identifioituminen tiettyihin tapahtumiin. Kun korttien valinta tapahtuu ryhmässä, on syytä pohtia, vaikuttaako ryhmän dynamiikka kuvakorttivalintoihin ja valitsisivatko oppilaat eri lailla yksin kuin ryhmässä. Tutkijat ovatkin täydentäneet kuvakorttimenetelmää henkilökohtaisilla ja ryhmähaastatteluilla. Ne ovat erityisen tärkeitä, jotta tutkija voi varmistaa opiskelijalta, miksi tämä on valinnut juuri tietyt kortit. Sen lisäksi haastatteluilla saadaan lisätietoa historiaan identifioitumisesta. Kuvakortit toimivat haastattelutilanteissa tärkeänä lisänä, joka motivoi oppilaita puhumaan historiasta. Jos oppilaita pyydetäisiin kirjoittamaan kirjoitelma historiasta, heidän motivaationsa voisi olla heikko ja he eivät ehkä kokisi tehtävää mielekkäänä.

Tämän artikkelin alussa todettiin, että *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa* todetaan, että historianopetuksen tarkoituksena on tukea oppilaiden identiteetin rakentumista sekä edistää heidän kasvuaan aktiivisiksi ja erilaisuutta ymmärtäviksi yhteiskunnan jäseniksi. Kuvakorttimenetelmällä toteutetut tutkimukset tuottavat aineistoa, josta selviää oppilaiden identifioituminen historiaan esimerkiksi sen kautta, minkä historiallisten ryhmien jäseniä opiskelijat kokevat olevansa. Historiaan identifioituminen puolestaan antaa viitteitä siihen, miten oppilas käyttää historiaa oman identiteetin rakentamisprosessissa. Historia on oppiaine, jossa sekä opettajien että opiskelijoiden on valittava näkökulmansa. Opiskelijat tulevat luokkahuoneeseen omien identiteettiensä kanssa, mutta myös historianopetuksella on omat näkökulmansa, jotka riippuvat yhteiskunnan poliittisesta tilanteesta ja ovat siten kullekin yhteiskunnalle tyypillisiä. On syytä muistaa, että päätelmät historiallisesta identifioitumisesta ovat välillisiä eivätkä yksiselitteisiä.

Opiskelijoilla on useita tapoja identifioitua historianopetukseen. Pelkistetysti voidaan sanoa, että historianopetus vahvistaa opiskelijoiden historiallista identifioitumista, kun opiskelija kokee olevansa sen ryhmän jäsen, jonka näkökulmaa historianopetus tukee. Sen sijaan opiskelijat, jotka eivät identifioitu historianopetukseen, haastavat koulun tarjoaman historiallisen identifioitumisen mallin. Opiskelijat kokevat olevansa joidenkin ryhmien jäseniä, mutta koulun tarjoama historianopetus ei tarjoa heidän omaan ryhmäänsä kuulumisen kannalta tarpeellisia elementtejä. Opiskelija etsii näitä elementtejä epävirallisesta historiakerronnasta koulun ulkopuolelta. Sen lisäksi on opiskelijoita, jotka kokevat kuuluvansa useaan ryhmään. Joidenkin opiskelijoiden ryhmään kuulumisen määrittävin tekijä on, että mikään ryhmä ei muodostu tärkeämmäksi kuin toinen, vaan tärkein tekijä on moninaisuus. Tämän lisäksi on opiskelijoita, jotka eivät koe historiaan identifioitumista. He eivät koe olevansa minkään ryhmän jäseniä eivätkä näe ryhmään kuulumisen ja historian välillä mitään merkittävää yhteyttä.

Ryhmään kuulumisen lisäksi opiskelijan identifioitumisesta historiaan antaa myös viitteitä se, mitä tapahtumia nuori pitää merki-

tyksellisinä. Kuvakorttimenetelmällä toteutettujen tutkimusten perusteella opiskelijat pitävät merkityksellisenä kansakunnan syntyyn liittyviä tapahtumia. Tämä voi kertoa opiskelijoiden kansallisesta näkökulmasta, mutta myös siitä, että kansallisvaltio määrittelee opiskelijoiden mielestä eniten nykyhetkeä. Opiskelijoiden tausta vaikuttaa siihen, että he pitävät tärkeänä oman ryhmänsä tapahtumia. Opiskelijat, joilla on hybridi-identiteetti, pitivät merkityksellisinä yhteisön moninaisuutta ja sitä vahvistavia tai kuvastavia tapahtumia. Pohjoisirlantilaiset ja eteläkorealaiset valitsivat oman ryhmänsä tapahtumia, mutta pitivät myös ihmisten kokemia kärsimyksiä ja tragedioita merkityksellisinä siitä huolimatta, mihin ryhmään nämä ihmiset kuuluivat. Opiskelijoille merkityksellisiä tapahtumia olivat vapautteen, tasa-arvoon, demokratiaan ja valistukseen liittyvät tapahtumat sekä kansallisessa että kansainvälisessä kontekstissa. Opiskelijoiden näkökulmat esimerkiksi tasa-arvoon vaihtelivat. Tasa-arvo saattoi olla osa edistyskertomusta, mutta se saattoi olla myös osa tarinaa, johon liittyi ihmisten kärsimystä.

Tämän artikkelin aineistona olevien tutkimusten tulosten vertailu antaa viitteitä siitä, miten opiskelijat koulussa käyttävät historianopetusta oman identiteettinsä rakentamisprosessissa. Historianopetus ei ole ainoa eikä aina edes tärkein lähde, josta oppilaat saavat historiallista tietoa. Se on kuitenkin kansallisten instituutioiden, kuten koulun, ainoa mahdollisuus yrittää vaikuttaa opiskelijoiden näkemyksiin historiasta. Pohdittavaksi jää, miten historianopetusta pitäisi kehittää siten, että se voisi moninaisessa yhteiskunnassa vastata mahdollisimman monen opiskelijan tarpeisiin ja että mahdollisimman monet nuoret voisivat saada tukea identiteetin rakentamisprosessiinsa historianopetuksesta. Tämä haastaa sekä opetussuunnitelman ja oppimateriaalien tekijät että opettajat pohtimaan, miten historianopetus voidaan toteuttaa siten, että erilaisista taustoista tulevat opiskelijat voivat kokea historianopetuksen itselleen merkitykselliseksi. Haaste on iso, mutta näkisin, että sen tiedostaminen ja siitä käyty keskustelu voisi tuoda historianopetuksen kehittämislle huomattavia etuja.

Lähdeluettelo

- Barton, Keith C & Levstik, Linda 2008 [1998]. "It wasn't a good part of history" National identity and students' explanations of historical significance. Teoksessa Levstik, Linda S & Barton, Keith C. (toim.), *Researching history education. Theory, method, and context*. London – New York; Routledge Taylor & Francis Group, 240–272.
- Barton Keith C 2005. "Best Not to Forget Them": Secondary Students' Judgments of Historical Significance in Northern Ireland, *Theory & Research in Social Education*, 33:1, 9–44.
- Barton, Keith C 2012. School history as a resource for constructing identities: Implications of research from the United States, Northern Ireland, and New Zealand. Teoksessa M. Carretero, M. Asensio, & M. Rodríguez-Moñeno (toim.), *History education and the construction of national identities* (pp. 93–107). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Berg, Marko van den 2007. Yksi historia monimutkaistuvassa maailmassa. Historian olemus ja historian suuret kertomukset luokanopettajaopiskelijoiden historiatietoisuudessa. Helsinki: Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskus.
- Čeginskas, Viktorija 2016. 'I am Europe': Experiences of Multiple Belonging. *Ethnologia Fennica*, 43, 72–88. [www-lähde]. <<https://journal.fi/ethnolfenn/article/view/65636>> (Luettu 31.5.2019).
- Denos, Mike & Case, Roland 2006. Teaching about historical thinking : a professional resource to help teach six interrelated concepts central to students' ability to think critically about history. Vancouver: University of British Columbia.
- Duraisingh, E. D. 2017. Making narrative connections? *London Review of Education*, 15 (2), 174–193. [www-lähde]. < <https://doi.org/10.18546/LRE.15.2.04>> (Luettu 31.5.2019).
- Epstein, Terrie 2009. Interpreting national history: Race, identity, and pedagogy in classrooms and communities. London: Routledge.
- 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.
- Haydn Terry, Stephen Alison, Arthur James & Hunt Martin 2015. Learning to Teach History in the Secondary School: A Companion to School Experience (neljäs painos). London – New York; Routledge Taylor & Francis Group.
- Hentilä, Seppo 2001. Historiapoliittikka. Holocaust ja historian julkinen käyttö. Teoksessa Jorma Kalela ja Ilari Lindroos (toim.), *Jokapäiväinen historia*. Helsinki: Suomalaisen Kirjal- lisuuden Seura, 26–49.

- Kalela, Jorma 2001. Historiantutkimus ja jokapäiväinen historia. Teoksessa Jorma Kalela ja Ilari Lindroos (toim.), *Jokapäiväinen historia*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 26–49.
- Kim, Geena 2018. Holding the severed finger: Korean students' understanding of historical significance, *Journal of Curriculum Studies*, 50:4, 508–534. [www-lähde]. <<https://doi.org/10.1080/00220272.2018.1461934>> (Luettu 31.5.2019).
- Lorenz, Chris 2004. Towards a Teoretical Framework for Comparing Historiographies: Some Preliminary Considerations. Teoksessa Seixas, Peter (toim.), *Teorizing Historical Consciousness*. Toronto: University of Toronto Press, 25–48.
- Van Nieuwenhuysse, Karel & Wils, Kaat 2015. Historical narrative and national identities. A Qualitative Study of Young Adults in Flanders. *Journal of Belgian History*, 45 (4), 40–72.
- Norppa, Johanna 2017. Peruskoulun päättövaiheessa olevien nuorten käsitteitä menneisyyden tapahtumien merkityksistä. Koulu ja menneisyys LV. Suomen kasvatuksen ja koulutuksen historian seuran vuosikirja 2017. Helsinki: Suomen kasvatuksen ja koulutuksen historian seura, 73–94. [www-lähde]. <http://www.kasvhistseura.fi/sites/kasvhistseura.fi/files/luku%203_0.pdf> (Luettu 31.5.2019).
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus. [www-lähde]. <https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf> (Luettu 31.5.2019).
- Peck, Carla 2018. National, Ethnic, and Indigenous Identities and Perspectives in History Education. Teoksessa S. A. Metzger & L. McArthur Harris (toim.), *Wiley International Handbook of History Teaching and Learning*, Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell, 311–333.
- 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 2018. Historiapoliittikkaa koulun opetussuunnitelman avulla. *Politiikka : Valtiotieteellisen yhdistyksen julkaisu*. 60, 2, s. 112–123.
- Risager Karen & Dervin Fred 2015. Introduction. Teoksessa Dervin, Fred & Risager, Karen (toim.), *Researching Identity and Interculturality*. London: Routledge, 1–25.
- Seixas, Peter 1994. Students' Understanding of Historical Significance, *Theory & Research in Social Education*, 22:3, 281–304.
- Seixas, Peter 2017. A Model of Historical Thinking, *Educational Philosophy and Theory*, 49: 6, 593–605.

Taivalantti, Tanja 2017. Eurooppa-koulun oppilaiden identiteetti: suomalainen, eurooppalainen vai jotain muuta? Koulu ja menneisyys LV. Suomen kasvatuksen ja koulutuksen historian seuran vuosikirja 2017. Helsinki: Suomen kasvatuksen ja koulutuksen historian seura, 95–117. [www-lähde]. <http://www.kasvhistseura.fi/sites/kasvhistseura.fi/files/luku%204_0.pdf> (Luettu 31.5.2019).

FM Tanja Taivalantti on tohtoriopiskelija Helsingin yliopiston kasvatustieteellisessä tiedekunnassa.