



*Suomen  
kasvatuksen  
ja koulutuksen  
historian  
seuran  
vuosikirja 2019*



*SUOMEN KASVATUKSEN JA KOULUTUKSEN HISTORIAN  
SEURAN VUOSIKIRJA 2019*



*SUOMEN  
KASVATUKSEN  
JA KOULUTUKSEN  
HISTORIAN  
SEURAN  
VUOSIKIRJA 2019*

Julkaisija: Suomen kasvatuksen ja koulutuksen historian seura

Toimituskunta

ja toimitus:

dos. Janne Sääntti (Hy), päätoimittaja

dos. Lauri Kemppinen (TY)

dos. Arto Nevala (UEF)

prof. Jukka Rantala (Hy)

dos. Antti Saari (Tay)



VERTAISARVIOITU  
KOLLEGIALT GRANSKAD  
PEER-REVIEWED  
[www.tsv.fi/tunnus](http://www.tsv.fi/tunnus)

Myynti: Suomen kasvatuksen ja koulutuksen seura, sihteeri  
([www.kasvhistseura.fi](http://www.kasvhistseura.fi))

Tiedekirja, Snellmaninkatu 13, 00170 HELSINKI

puh. 09 635177

e-mail: [www.tiedekirja.fi](http://www.tiedekirja.fi)

© Kirjoittajat ja Suomen kasvatuksen ja koulutuksen historian seura

Taitto ja paino: Painosalama Oy, Turku

ISSN 0780-7964

ISBN 978-952-69174-1-2 (EPUB)

HELSINKI 2020

---

# Esipuhe

Olen pohtinut viime aikoina paljon tiedejulkaisemista. Merkittävä kannustus mietteisiini on tullut tiedejulkaisemisen kurssilta, joka on Suomen tiedekustantajien liiton järjestämä. Siellä olen ollut havaitsevinani, kuinka suomalaista tiedejulkaisutoimintaa pidetään yllä pääsääntöisesti talkoohengellä. Eteläpohjalaisille lukijoille tiedoksi, että kyse on kökkähengestä. Siis siitä, että toimitaan jonkin yhteisen asian (tai naapurin) hyväksi omaa osaamista ja aikaa luovuttaen. Vaikka tiedelehtien toimitus koostukin usein oman alansa tutkijoista ja kiistattomista asiantuntijoista, ei heillä ole välttämättä kovin suurta tuntemusta varsinaisesta julkaisutoiminnasta. Usein mennään sisältö edellä ja parasta toivoen.

Vuosikirjamme toimii tiiviisti Suomen kasvatuksen ja koulutuksen historian seuran alaisuudessa. Kumpikin taho on ottamassa askeleita kohti aikaisempaa ammatillisempaa toimitustapaa, ja olemme uudistamassa myös visuaalista ilmettämme. Ensinnäkin vuosikirjamme on siirtynyt jokunen vuosi sitten Journal.fi-alustalle, joka Tieteellisten seuran valtuuskunnan ylläpitämänä tarjoaa julkaisufoorummin avoimen julkaisemisen periaatteiden mukaisesti. Sieltä löytyy myös seuramme toinen julkaisu Kasvatus & Aika. Seuraava vuosikirja omaa myös uuden kannen eli oppilastaan piiskaava koulumestari jää nyt historian lehdille. Samoin taittopohja uudistuu unohtamatta seuramme internetsivuja. Digitalisaatio etenee myös toimituksessa, ja pyrimme siirtämään lisää sähköiseen muotoon aikaisemmin julkaistuja vuosikirjoja. Osa löytyy jo nyt seuramme sivuilta, ja jatkossa myös Journal.fi-alustalta.

Palaan aikaisemmin mainitsemaani koulutukseen. Viestinnän professori Esa Väliverronen puhui muureista, jotka estävät suurta yleisöä tarttumasta tiedejulkaisuihin. Kenties raskain muuri liittyy maksullisuuteen. Tässä kohdin seuramme voi tyytyväisenä todeta, että julkaisumme ovat internetissä kaikkien saatavilla. Saatavuusmuurin lisäksi Väliverronen mainitsi jargon-muurin. Pelkään sen olevan silttenkin kaikkein vaikeimmin ylitettävissä oleva este lukijoita tavoiteltaessa. Vaikka tiedejulkaisuja tuotaisiin ovelle asti, eivät ne ole välttämättä kaikkien ymmärrettävissä. Pelkään, että monen tieteellisen julkaisun

---

lukijakunta kostuu tutkijoista, jotka lukevat lähinnä kavereidensa eli toisten tutkijoiden julkaisuja. Kasvatusala on yksi niistä aloista, jonka taustalla on sangen selkeästi määritelty professio (meidän tapaukses- samme opettajat), joka poikkeaa niin sanotusta suuresta yleisöstä. Tutkimusryhmämme haastateltua luokanopettajia kävi ilmi, että he eivät juuri lue kasvatusalan tieteellistä kirjallisuutta. Tiedonlähteenä toimii lähinnä media, erityisesti sähköinen. Tulkintamme on tehty aineiston ensimmäisen luennan perusteella, mutta ei kai alustava huomiomme yllätyksenäkään tullut.

Tieteellisten julkaisujen lukemiseen vaikuttaa kyvykkyyden lisäksi myös halukkuus. Vuosikirjan toimitus ottaa jatkossakin mielihyvin vastaan korkeatasoisia tieteellisesti validoituja artikkeleita, minkä lisäksi toivomme katsauksia, puheenvuoroja tai muisteluita. Edellytämme luonnollisesti, että ne liittyvät jotenkin kasvatuksen historiaan. Haluamme siis tukea myös kasvatushistorian harrastamista. Toivomme vuosikirjan sisällön aukenevan myös aikaisempaa laajemmalle yleisölle. Koulutus ja kasvatus ovat ihan jokaisen kansalaisen asioita.

Julkaisun kielellä on iso merkitys lukijakuntaa tavoiteltaessa. Seuramme julkaisee pääsääntöisesti suomeksi, minkä voisi kuvitella vähentävän merkittävästi ainakin kielimuuria maamme valtaväestön keskuudessa. Tässä kohtaa vihjaan Satu Grünthalin mainioon artikkeliin ”Miksi tutkimusta kannattaa julkaista myös kotimaisilla kielillä?” Kasvatus & Ajan tämän vuoden kolmannessa numerossa. Siinä tutkija tuo esiin aivan uusia näkökulmia. Tiesitkö esimerkiksi sitä, että suomi ei ole pieni kieli? Tutkija ihmettelee ja perää, että miksi me tietoisesti kaivamme omaa hautaamme tulkitemalla kovin mustavalkoisesti ja nurinkurisesti erottamalla tiukasti kansainvälisen ja suomalaisen tutkimuksen palkitsemalla ainoastaan edellisestä.

\* \* \*

Käsissäsi on nyt pitkästä aikaa ensimmäinen pelkästään sähköisesti ilmestyvä vuosikirja. Kiitän vilpittömästi numeron tekoon osallistuneita kirjoittajia omaa toimituskuntaani unohtamatta. Toimituksemme päätti pitää yhden väli vuoden julkaisemissa talkooväen kerätessä voi-



---

miaan tulevia koitoksia varten. Seuraava numero julkaistaan nimittäin vasta vuonna 2021, jolloin oppivelvollisuuden säätämisestä tulee kulu-neeksi sata vuotta. Haluamme osallistua tuon merkittävän juhluvuo-den juhlistamiseen, ja niinpä olemme jo julkaisseet teemanumeron kirjoittajakutsun. Se löytyy niin seuramme sivuilta kuin aikaisemmin mainitulta Journal.fi-sivustolta. Teroittakaapa nyt jo kynänne ja aivonne, ja osallistukaa tämän toivottavasti suuren ja mahtavan teemanu-meron rakentamiseen meidän kanssamme. Sana on vapaa.




Siltavuorenpenkereellä viikko ennen joulua 17.12.2019

Dos. Janne Säntti



---

# Sisältö

Esipuhe.....	v
1. <i>Anna Veijola &amp; Matti Rautiainen</i> :  Ei mitään uutta auringon alla: historian opetuksen muutos ja jatkuvuus .....	1
2. <i>Johanna Norppa</i> :  Historian oppikirjojen ja opetussuunnitelmien tavoitteet ristiriidassa? .....	33
3. <i>Tanja Taivalantti</i> :  Nuorten historiallisen identifioitumisen piirteet eri maissa tehtyjen kuvakorttitutkimusten valossa .....	55
Kirjoittajat.....	81



# *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 keskusteltavaa 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 arvostelevaan. 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 päättäneisyyden astetta; sen tulee rakentaa jatkuvasti kasvavaa, tutkivaa ja apuneuvoja käyttävää kykyä. Etenevä, elävä, aikansa kulttuurikeinoja käyttävä ihminen on sen kohteena, vieläpä omissa yksilöllisissä kehitysteissaan, 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.<sup>1</sup> 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 taloudellisesti. 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 tulon saakka kansakoulujen rinnalla toimivat oppikoulut, jotka jakautuivat keskikouluun sekä kol-

<sup>1</sup> 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 työkoulusta 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 elämämaailman 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).
<b>Historiallisen ajattelun kehittäminen</b>		
- 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 painaan painoa 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 keskuksiksi – ”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 havainnollistamisedotusten 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 vastuumme 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 kansalaiskasvatuksen 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 oppikurssit 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

Kasvatus ja koulu: kasvatustieteellinen aikakauskirja 1914–1929

Työkoulu: Opettajain koulusanomat 1915–1917

Uudistuva Kasvatus- ja Opetustyö 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*. Kasvatustieteen laitos, Jyväskylän yliopisto.

Harkola, Uolevi 1934. Eräitä uudistussuuntia historianopetuksessa pohjakouluasteella. *Uudistuva kasvatus- ja opetustyö*. Ylipainos Uudistuva Kasvatus- ja Opetustyö -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 vaihteita. 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 vuosituhanella*. 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 itsekatstelua 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 tutkimuslaitoksen julkaisu 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.



---

Johanna Norppa

# *Historian oppikirjojen ja opetussuunnitelmien tavoitteet ristiriidassa?*

## **Tiivistelmä**

Artikkeli perustuu lukion ja yläkoulun historian oppikirjojen aktivoivien osuuksien, erityisesti tehtävien ja lähdeaineistojen tarkasteluun. Tehtävien tavoitteenasettelua analysoitiin käyttäen opetussuunnitelman historian ainekohtaisen osuuden taitotavoitteita, erityisesti historian tekstitaidon käsitettä. Artikkelin tutkimuskysymykset liittyvät siihen, miten historian taidot oppikirjoissa käsitetään ja arvotetaan suhteessa sisältöihin. Tutkimuskysymyksenä on, painottavatko oppikirjojen tehtävät opetussuunnitelmien sisältö- vai taitotavoitteita sekä millaisia taitoja tehtävissä painotetaan. Lisäksi tutkimuksessa verrattiin yläkoulun ja lukion oppikirjojen tehtävien tavoitteenasetteluiden painotuksia suhteessa toisiinsa sekä opetussuunnitelmiin. Tutkimus osoitti, että tehtävät ohjaavat suurelta osin oppikirjatekstien lähilukuun ja sisältötavoitteisiin, taitotavoitteiden jäädessä sivuosaan. Se vahvisti myös edeltävien tutkimusten huomioita siitä, että oppikirjat seuraavat opetussuunnitelman muutoksia viiveellä. Tutkimuksessa havaittiin myös, että tehtävien muotoa ohjaavat erityisesti lukion osalta ylioppilaskokeen tehtävätyypit.

## **Johdanto**

Suomalaisten historian oppikirjojen opetusta ohjaavista elementeistä on vähän tutkimustietoa, opetussuunnitelman taitotavoitteiden välittämisestä ei juuri ollenkaan. Erilaiset opetuksen tavoitteiden tutkimukset ovat osoittaneet, että oppikirjat ja kirjoittamattomat perinteet vaikuttavat opetukseen opetussuunnitelmaa voimakkaammin (ks.

esim. Väisänen 2005; Young 2014). Käytössä olevat oppikirjat valitsee usein aineenopettaja omien mieltymystensä mukaisesti, jolloin perinteiden vaikutus korostuu. Usein ajatellaan, että oppikirjat noudattaisivat automaattisesti opetussuunnitelmaa, mutta sitovan kontrollin, kuten oppikirjatarkastusten, puuttuessa näin ei välttämättä ole. Arjen aikataulupaineet sekä suomalaisten opetussuunnitelmien väljä sisältöjaottelu saattavat jättää opettajan rakentamaan opetuksensa oppikirjojen rakenteen varaan. (Rantala 2018; Ouakrim-Soivio 2014; Väisänen 2005.) Toisaalta kustantamot toimivat varman päälle ja tekevät oppikirjoja, jotka käyvät kaupaksi. Näin puheet opetussuunnitelman uusista tavoitteista voivat jäädä mainospuheeksi tai ulkokohtaisiksi harjoitteiksi, jotka ovat käytännössä helppo sivuuttaa. Oppikirjatutkimukset ohittavat usein tämän käytännön ja ihannetilän välisen ristiriidan niiden keskittyessä asiavirheisiin tai valittuun näkökulmaan, varsinaisten opetuksen tavoitteiden sijaan (Karvonen ym. 2017; Pingel 1999).

Suomessa opettajalla on suuri vapaus suunnitella ja toteuttaa opetusta haluamallaan tavalla. Opetusta ohjaavat lait, opetussuunnitelmat sekä käytännössä myös lukiokoulutuksen päättövaiheessa oleva valtakunnallinen ylioppilaskoe. Koska opetussuunnitelmat kirjoitetaan uudelleen noin kymmenen vuoden välein, toisinaan useamminkin, on oletettavaa, että vastavalmistunut opettaja tulee noudattamaan opetuksessaan useita, eetokseltaan toisistaan poikkeavia, opetussuunnitelmia (Autio ym. 2017, 10). Opettajan taito toteuttaa opetussuunnitelmaa on taito, jonka kehittymistä tulisi huomioida opettajankoulutuksessa. (Young 2014; Ouakrim-Soivio 2014). Tuki on tärkeää varsinkin, kun opettajat näyttävät sitoutuvan opetussuunnitelman sisältötavoitteisiin taitotavoitteita vahvemmin. Aikataulupaine saattaa ohjata opettajaa seuraamaan oppikirjan käsittelyjärjestystä. Lisäksi varsinkin lukiossa opetusta ohjaa valtakunnallinen ylioppilaskoe (Ouakrim-Soivio 2014). Valtakunnallisten kokeiden ohjaavaa vaikutusta on tutkittu paljon (ks. esim. Brauch 2017; Eliasson ym. 2015), mutta sen sijaan sitä, miten historian oppikirjat ohjaavat opetusta, on tutkittu verrattain vähän (Karvonen ym. 2017; Virta 2012). Oppikirjatutkimusten määrä on viime vuosina lisääntynyt, mutta erityisesti metodologisesta näkökulmasta kenttä on kaventunut. Tässä tutkimuksessa keskitytään eri-

---

tyisesti oppikirjojen ja opetussuunnitelmien muodostaman kuvan risiiriittaisuuksiin, ja se sijoittuu pedagogisten ja sisällöllisten tutkimusten välitilaan. (Karvonen ym. 2017.)

Opettajan opetuksen suunnittelua ja toteutusta ohjaavat käytännössä usein käytössä olevan oppikirjan käsittelyjärjestys ja tarjottu näkökulma. Sekä opettajat että oppilaat pitävät käytössä olevia oppikirjoja luotettavina ja opetussuunnitelmaa toteuttavina. (Väisänen 2005.) Oppikirjat määrittävät koulukohtaisten opetussuunnitelmien sisältöjä jopa opetussuunnitelmien perusteita vahvemmin (Heinonen 2015). Oppikirjatutkimuksissa on havaittu, että opetussuunnitelmien muutos siirtyy oppikirjoihin hitaasti, jopa vuosikymmenen viiveellä (Salminen 2012). Historian opetus on monia muita aineita alttiimpi poliittiselle tendensseille ja valtiokohtaisille kohtaisille sisällöille (Brauch 2017, 597). Suomessa historian opetuksen tavoite on 1900-luvulla ollut kansallisen historian kertomuksen välittäminen (Ahonen 2017; Rantala 2018). Opetussuunnitelmat alkoivat korostaa tiedonalalähtöisyyttä 1990-luvun loppupuolella (Rantala 2018). Samaan aikaan myös kansainvälinen historian opetuksen tavoitteenasettelu siirtyi kansallisesta identiteetin rakentamisesta kohti taitoja ja oppijan yksilöllisen identiteetin kasvuprosessin tukemista (Rantala 2018; Veijola 2016).

### **Tutkimustehtävä, aineisto ja menetelmät**

Tässä artikkelissa analysoin yleisesti käytössä olevien oppikirjojen sekä lukion ja perusopetuksen opetussuunnitelmien ainekohtaisten tavoitteiden välistä jännitettä, joita edellä kuvattu tavoiteorientaation muutos on aiheuttanut. Lisäksi tarkastelen oppikirjoja suhteessa historiaoppiaineelle keskeiseen historian tekstitaitojen käsitteeseen, joka on noussut uutena taitotavoitteena perusopetuksen opetussuunnitelmaan ja voidaan lukea kuuluvaksi myös lukion opetussuunnitelman arvopohjaan (Veijola 2016). Tutkimuksessa selvitän, miten historian taidot ja sisällöt arvioidaan suhteessa toisiinsa, eli kumpaa tarjotuisa tehtävissä ja materiaaleissa painotetaan, ja noudattavatko tehtävät opetussuunnitelman sisältö- ja taitotavoitteita. Toisena tutkimuskysymyksenä on, millaisten taitotavoitteiden harjaannuttamiseen lukion

ja yläkoulun historian oppikirjojen tehtävät ohjaavat opiskelijoita ja oppilaita. Kolmantena tutkimustehtävänä on, miten *Lukion opetussuunnitelman perusteiden* (2015) ja *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden* (2016) erilainen rakentuminen suhteessa taitoihin ja sisältöihin näkyy varsinaisissa oppikirjoissa.

Tutkimuksessa olen eritellyt, missä määrin ja millaisia opetussuunnitelmien mukaisia harjoituksia ja materiaaleja historian oppikirjat tarjoavat historian taitojen ja sisältöjen opiskeluun. Tätä varten olen jaotellut oppikirjoista toiminnalliset ja lähteitä sisältävät osat. Olen ensin jaotellut ne sen perusteella, ohjaavatko ne historian tekstitaitojen harjaannuttamiseen vai sisällön lähilukuun. Seuraavaksi olen analysoinut tarkemmin tehtävät ja aineistot, jotka ohjaavat historian tekstitaitojen harjoitteluun.

Tavoitteiden tarkastelussa käytän apuna Smith ym. (2018) tarkastelukehikkoa. Siinä historian oppimisen tavoitteet on jaettu kolmeen ryhmään. Ne ovat (I) Historical Knowledge, (II) Evaluation of evidence ja (III) Use of evidence/argumentation. Ensimmäinen pilari Historical Knowledge kattaa tehtävät, jotka tähtäävät oppijan taitoon saavuttaa historiallista tietoa, pohtia sen historiallista merkittävyyttä sekä sitä, miten eri historialliset tapahtumat liittyvät toisiinsa. Tällaisia tehtäviä ovat tyypillisimmillään ylioppilastutkintotehtävinäkin esiintyvät pilapiirrostehtävät, joissa yleensä pyydetään tulkitsemaan pilapiirroksen sanomaa ja kontekstualisoimaan niitä. Tässä tutkimuksessa ensimmäiseen sarakkeeseen on liitetty myös historialliseen empatian taitoon tähtäävät tehtävät. Toisessa pilarissa oleva Evaluation of Evidence puolestaan kattaa tehtävät, joissa ohjataan lähdekritiikkiin: tiedon luotettavuuden arviointiin ja toimijoiden motiivien ymmärtämiseen. Pilari kattaa esimerkiksi ristiriita- ja aineistopohjaiset tehtävät. Kolmannessa sarakkeessa oleva Use of evidence/argumentation kattaa sellaiset tehtävät, joissa oppijoilta edellytetään historian tiedonalakohtaisia taitoja. Oppijan tulisi pystyä lähteiden avulla pohtimaan eri näkemysten luotettavuutta, nähdä syy-seuraussuhteita ja vaihtoehtoisia tapahtumamalleja. Tämän tyyppisten tehtävien tulisi olla aineistoltaan laajoja ja moninäkökulmaisia, sekä kysymysten asettelun ohjata yksittäisen vastauksen sijaan tulkintaan ja sen arvioimiseen. Lisäksi neljänteen sarakkeeseen olen kerännyt ne



tehtävät ja aineistot, jotka ohjaavat lähinnä oppikirjatekstin lähilukuun ja sen sisältötiedon omaksumiseen. Eli sellaisiin kysymyksen asetteluihin, joihin vastaus löytyy suoraan kirjan tekstistä, eikä vaadi lähteiden käyttöä tai tulkintaa. Näiden avulla olen jaotellut kaikki lähdeaineistot ja tehtävät tai sellaiseksi lueteltavat ohjeistukset. Tarkastelen varsinaista leipätekstiä vain niiltä osin, kun se täyttää yllämainitut kriteerit eli käytännössä sisältää kysymyksenasetteluita tai lainauksia.

Oppikirjoja ei käsitellä tässä kokonaisuutena vaan keskitytään niiden tarjoamiin opetuksen ja oppimisen työkaluihin, kuten tehtäviin, kuviin, lainauksiin ja lähteisiin sekä siihen, miten kirjoissa operationalisoidaan opetussuunnitelmien historian ainekohtaiset taitotavoitteet. (Karvonen ym 2017.) Tämä ei tarkoita sitä, että tehtävät ja aineistot irrotettaisiin asiayhteydestä ja varsinaisesta leipätekstistä, vaan tarkastelun painopiste on erityisesti niissä tekstin osissa, joita voidaan aktiivisesti käyttää oppitunneilla. Käytän oppikirjaa ja oppimateriaalia samaa tarkoittaen, riippumatta myös siitä, onko teksti tai tehtävä julkaistu sähköisesti tai painettuna. Oppikirjoiksi on perinteisesti käsitetty oppitunteja varten tuotettu kirjoitettu ja painettu materiaali (Väisänen 2005), mutta kenttä on hitaasti muuttumassa kattamaan myös sähköistä oppimateriaalia. Tähän valittu aineisto rajautuu kokonaisten kurssien oppimateriaaleihin, eikä suppeammin rajattuja aineistoja, kuten esimerkiksi ihmisoikeus- tai demokratiakasvatusaineistoja, ole otettu mukaan tarkasteluun. Siirtyminen kohti digitaalisia aineistoja on murtamassa käsityksen painetuista oppikirjoista, mutta edelleen historian oppikirjat noudattavat varsin perinteistä oppikirjaformaattia. Erityisesti uusien sähköisten materiaalien analysoiminen olisi kiinnostava tutkimuskohde, mikäli tutkimuksen fokuksessa olisivat alustan muutoksen vaikutukset sisältöön. Nyt tarkastelusta on rajattu pois myös tehtäväkirjat ja opettajan lisämateriaalit sillä perusteella, etteivät ne ole kaikkien opettajien ja oppilaiden sekä opiskelijoiden käytössä. Kertakäyttöiset tehtäväkirjat tai käyttäjäkohtaiset sähköiset lisenssit ovat usein koululle perinteistä oppikirjaa kalliimpi ratkaisu, ja ne jäävät usein yläkoulussa kustannussyistä tilaamatta. Lukiossa niitä ei juuri historian tunneille ole edes tarjolla. Tässä artikkelissa tarkastelu rajautuu tekstikirjoihin, jotka ovat käytännössä usein ainoa käytössä oleva opetusmateriaali.

Analysoimani aineisto koostuu käytössä olevista historian yläkoulun ja lukion oppikirjoista. Tarkastelussa ovat erityisesti erilaiset lähteet, kuten kuvat, kartat ja lainaukset sekä tehtävät tai tulkintaan ohjaavat apukysymykset esimerkiksi kuvateksteissä. Olen tarkastellut varsinaista leipätekstiä niiltä osin, kun siinä on ollut edellä mainittuja lähteitä tai oppimista ohjaavia kysymyksiä.

Tarkastelen kirjoista toista maailmansotaa kansainvälisestä näkökulmasta käsitteleviä osia. Se on aihealue, joka esiintyy molemmissa opetussuunnitelmissa ja on noussut merkittäväksi myös kansallisissa ja kansainvälisissä tutkimuksissa. (Torsti 1999; Väisänen 2005; Werscht 2002; Wineburg 2018). Se on perinteisesti ollut myös historian ylioppilaskirjoitusten laajojen 30 pisteen kysymysten ja vanhojen joriter tehtävien aiheena, sillä siitä on tarjolla monipuolista erityisesti perinteiseen poliittiseen historiaan liittyvää lähdeaineistoa. Tarkastelusta on rajattu pois Suomen toisen maailmansodan historian käsittely, sillä lukiossa se olisi tarkoittanut myös HI 3 kurssin (Itsenäinen Suomi) kurssin tarkastelua. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa Suomen historia on nivottu osaksi kansainvälistä kokonaisuutta, mutta käytännössä aihetta käsitellään omina lukuinaan. Lisäksi tehtävissä ja lähdeaineistossa ei ole huomioitu holokaustia käsitteleviä osia niiden erityisluonteen vuoksi. Suppeahko sisältörajaus mahdollistaa aineiston syvemmän ja tarkemman tarkastelun. Peruskoulun osalta tarkastelen kahdeksannen luokan oppikirjoja ja lukion kohdalla HI 2-kurssin kirjoja Otavalta, Sanomapolta, Editalta ja Tabletkoululta. Tarkastelusta on rajautunut pois joitain pienempiä oppimateriaalinvalmistajia sillä perusteella, ettei niillä ole vakiintunutta asemaa kentällä.

### **Historian taidot tavoitteina opetussuunnitelmissa**

*Lukion opetussuunnitelman perusteissa* (2015) ja *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa* (2016) on havaittavissa pyrkimys siirtyä kohti taitopainotteista opetusta. Ne rakentuvat etenkin historian oppimisen tavoitteiden osalta toisistaan poikkeavin tavoin. Erityisesti perusopetuksen opetussuunnitelmassa painotetaan taitoja sisältöjä vahvemmin. Lukion opetussuunnitelma sen sijaan nostaa opetuksen

---

keskiöön sekä yksittäisten sisältöjen että menneisyyden kokonaisu-  
van hahmottamisen. (Opetushallitus 2015; 2016.)

Jos sisältöalueet muutetaan oppitunneiksi, yläkoulun historian opetukselle määritellään kuusi väljää sisältöaluetta, jolloin yhden käsittelemiseen on käytettävissä keskimäärin 24 tuntia. Lukion kolmelle pakolliselle kurssille on puolestaan määritelty 36 tarkemmin määriteltyä sisältöä, joista kustakin on suoriuduttava kolmessa tunnissa. Opetussuunnitelmien epäsuhta herättää kysymyksen, mahdollistaako myös *Lukion opetussuunnitelman perusteet* historian ajattelun taitojen oppimisen, vai kuluuko aika oppitunneilla sisältöjen opetteluun ja ylioppilaskokeen tärppitehtävien harjoitteluun. (Rantala 2018.)

Kansainvälisesti historian opetuksen tavoitteiden siirtyminen koh-  
ti taitoja on peräisin jo 1970- luvulta. Britanniasta ja Yhdysvalloista alkanut muutos painotti lähteiden käyttöä ja oppilaan kykyä työskennellä niiden parissa historiantutkijan tavoin. Tällaista historian tekstitaitoihin pohjautuvaa historiallista ajattelua voidaan pitää jopa epäluonnollisena (Wineburg 1991) tai ainakin arkielämän kokemuspiirin ulkopuolella olevana taitona (Young 2017). Suomalaisissa opetussuunnitelmissa historian taidot ovat konkretisoituneet 1990-luvun opetussuunnitelmissa, mutta opetussuunnitelman muutokset siirtyvät opetukseen varsin hitaasti. Onkin oleellista tarkastella, miten ne siirtyvät opetusmateriaaleihin ja opetukseen käytännössä (Ahonen & Rantala 2015; Ouakrim-Soivio & van den Berg 2018).

Lukion ja perusopetuksen opetussuunnitelmien epäsuhta jatkuu myös taitotavoitteiden määrittelyssä. Niiden molempien taustalla voidaan nähdä kriittisen ajattelun taidot, mutta niiden erittelemineen jää *Lukion opetussuunnitelman perusteissa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita* yleisemmälle tasolle. Esimerkiksi historian tekstitaitoja ei *Lukion opetussuunnitelman perusteissa* mainita lainkaan. Käsitteen voidaan kuitenkin katsoa sisältyvän tavoitteeseen, jossa opiskelijan tulee pystyä “rakentamaan menneisyyttä koskevaa tietoa tarkoituksenmukaisia lähteitä käyttäen” (Opetushallitus 2015; Ouakrim-Soivio & van den Berg 2018).

Perusopetuksen opetussuunnitelmassa historian tekstitaidot määritellään taidoksi “lukea ja analysoida menneisyyden toimijoiden

tuottamia lähteitä sekä tehdä päteviä tulkintoja niiden tarkoitukselta”. Lisäksi opetussuunnitelmassa ohjataan oppilaita “ymmärtämään historiatiedon tulkinnallisuutta, moniperspektiivisyyttä ja merkitystä sekä selittämään, miksi historiallista tietoa voidaan tulkita ja käyttää eri tavoin eri tilanteissa, ja arvioimaan kriittisesti tulkintojen luotettavuutta. Oppilaan tulee myös harjaantua käyttämään erilaisia lähteitä, vertailemaan niitä ja muodostamaan oman perustellun tulkintansa niiden pohjalta”. (Opetushallitus 2014.) Taitotavoitteita kuvaillaan siis huomattavasti *Lukion opetussuunnitelman perusteita* laajemmin. Mikäli opettajat noudattavat opetussuunnitelmaa molemmilla asteilla, muuttuvat historian opetuksen luonne ja tavoitteet lukioon siirryttäessä oleellisesti. Toisaalta on havaittu, että taidot siirtyvät ainakin perusopetuksessa käytäntöön sisältöjä huonommin (Ouakrim-Soivio & Kuusela 2012). On epäselvää, miten ne toteutuvat lukiossa (Ouakrim-Soivio & van den Berg 2018), kun siellä opetuksen tavoitteita määrittää vielä valtakunnallinen päättöarviointi (ks. esim. Brauch 2017).

Englanninkielinen historical literacy on sen suomenkielistä käännöstä monimerkityksisempi. Tässä tutkimuksessa käsitteen määrittely pohjautuu edellä esitettyihin opetussuunnitelman määritelmiin. Käsitteeseen lukeutuu ominaisuuksia, jotka voidaan kattaa opetussuunnitelmassa myös monilukutaidon ja multimodaalisen lukutaidon käsitteillä (Veijola 2016; Ouakrim-Soivio & van den Berg 2018). Sam Wineburg (1991) määrittää historian tekstitaidot suppeammin, lähinnä lähteiden tarkastelun analyttisenä ja tulkinnallisena prosessina. Hänen mukaansa siinä on kolme olennaista piirrettä, jotka liittyvät lähteisiin: lähteen luonteen ja tarkoituksen ymmärtäminen, sen kontekstualisoiminen sekä vertailu toisiin lähteisiin. Historian tekstitaidoissa ei ole kyse pelkästä lukutaidosta vaan laajemmin historian ymmärtämisestä ja tiedonalakohtaisista taidoista. Historian tekstitaidot siis pitävät sisällään myös historiallisen ajattelun taidot. (Veijola 2016.) Laajemmin käsitettynä historian tekstitaidot voidaan käsittää synonyyminä historiatietoisuudelle ja historialliselle ajattelulle. (Veijola 2016; Kouki & Virta 2015.)

Historian tekstitaitojen valitseminen analysoinnin keskiöön on perusteltua, sillä vaikka tutkimuksissa on todettu näiden olevan opetussuunnitelmien taustalla (ks. Veijola 2016), niiden siirtymistä opetuk-

seen on tutkittu varsin vähän (Ouakrim-Soivio & van den Berg 2018; Rantala & van den Berg 2013). Lisäksi uusimman opetussuunnitelmauudistuksen jälkeisiä vaikutuksia historian oppikirjoihin ei ole tutkittu juuri lainkaan. Tehdyt tutkimukset ovat osoittaneet, että suomalaiset nuoret ovat verrattain heikkoja tulkinnallisten lähde tehtävien analysoinnissa (Ouakrim-Soivio & van den Berg 2018; Rantala & van den Berg 2013). Ouakrim-Soivio (2014) peräänkuulutti historian taitoja harjaannuttavien opetusmateriaalien tekemistä jo edellisen opetussuunnitelman aikana.

### **Oppikirjat opetuksen ohjenuorana**

Oppikirjoilla on Suomen historian opetuksessa varsin vahva asema. Suurin osa opettajista ilmoittaa käyttävänsä oppikirjaa opetuksen pääasiallisena sisältönä usein tai aina (Ahonen & Rantala 2015; Ouakrim-Soivio 2014). Oppikirjoilla on vahva ohjaava asema siis tavoitteiden ja sisältöjen valinnassa. On havaittu, että oppikirjat saattavat määrittää jopa koulukohtaisia rakenteita ohittaen toisinaan opetussuunnitelman perusteidenkin ohjauksen (Ouakrim-Soivio 2014; Heinonen 2015). Oppikirjat kääntävät historian ideat jokapäiväiseksi kieleksi, sillä niillä on erityinen tehtävä opetuksessa. (Brauch 2018.) Ne eivät kuitenkaan yksiselitteisesti mukaile opetussuunnitelmaa, eikä opetussuunnitelmien ohjaava vaikutus edes välttämättä siirry luokkahuoneissa käytäntöön. Opettajat saattavat rakentaa opetuksen tiedostamattomien perinteiden tai käytössä olevien oppikirjojen pohjalta (esim. Barton & Levstik 2004; Heinonen 2005; Veijola 2013).

Oppikirjatutkimus keskittyy usein varsinaisten asiavirheiden tarkasteluun, jolloin tutkimus vie fokuksen pois kirjan välittämistä oppimisen tavoitteista (Pingel 1999). Erityisesti historian oppikirjoihin valikoituvalla menneisyyskertomuksella on vaikutusta, kun valitaan, mitä opiskelijoille halutaan historiasta tieteenalana välittää. Aikaisemmissa tutkimuksissa on havaittu, että suomalaiset historian oppikirjat toistavat edelleen yhtenäistä kansallista suurkertomusta (Ahonen 2017; Väisänen 2005, 265) opetussuunnitelmien muutoksista huolimatta (Opetushallitus 2016).

Oppikirjojen välittämä historiakuva liittyy myös käsityksiin oppiaineen tiedonluonteesta. Oppijat käsittävät oppikirjat usein teksteiksi, joissa tarjotaan objektiivinen, totuudenmukainen kuva tiedosta (Wineburg 2018). Suomalaisia historian oppikirjoja on usein kirjoittamassa pitkälti opettajista koostuva kirjoittajaryhmä. Historiantutkijoiden puute saattaa vahvistaa kirjojen perinteistä rakennetta ja heikentää tutkimustiedon siirtymistä oppikirjoihin.

### **Taitoja, sisältöjä vai passiivisia aineistoja?**

Jotta saataisiin selville ohjaavatko oppikirjojen tehtävänannot aineistojen käyttöön, valitun historiatiedon omaksumiseen vai käytettiinkö niitä kuvituskuvien tapaan rikastuttamassa tekstiä, tarkasteltavan alueen aineistot on koottu kolmijaolliseksi taulukoksi (Taulukko 1.). Taulukossa 1. on jaoteltu tarkasteltujen oppikirjojen tehtävät ja aineistot sellaisiin, jotka ohjaavat historian taitojen harjaannuttamiseen, sisältötiedon muistamiseen tai sellaisiin, jossa aineisto on passiivista aineistoa ilman tehtävää tai kysymystä. Tyypillisimmillään tekstitaotosarakkeen tehtävät erityisesti lukion kirjoissa olivat tehtäviä, joissa pyydettiin tulkitsemaan pilapiirrosta tai pohtimaan propagandajulisteen tarkoitusta. Tiedon muistamiseen ja omaksumiseen valikoitui tehtäviä, joissa piti etsiä tekstistä vastaus tai selittää tekstissä mainittu tapahtuma tai käsite omin sanoin. Passiivisissa aineistoissa tekstin viereen tai sen yhteyteen oli lisätty kuva, lainaus, kartta tai tilasto, johon ei liittynyt aktiivista kysymystä, tehtävää tai pohdintaa.

Kun verrataan historian tekstitaitojen sarakkeita peruskoulun ja lukion välillä, voidaan havaita, että yläkoulun historian kirjoissa näyttäisi olevan hieman enemmän tekstitaitoihin ohjaavia tehtäviä. Toisaalta yläkoulun oppikirjoissa oli enemmän tehtäviä ylipäätään. Tämä selittynee myös sillä, että peruskoulussa sisältöalueiden käsittelyyn on varattu enemmän aikaa (Rantala 2018), jolloin oppitunneilla saatetaan tehdä kirjan tehtäviä ylipäätään enemmän. Tekstitaitojen ja sisältötaitojen suhde ei koulutusasteen välillä ole merkitsevä, molemmilla asteilla opettaja voi halutessaan painottaa sekä aineisto- että sisältötehtäviä. Taulukosta 1. käy ilmi myös, että kaikissa kirjasarjoissa oli enemmän

	(I) Historical Knowledge	(II) Evaluation of evidence	(III) Use of evidence/ argumentation	Sisällön omaksuminen ja muistaminen	Tehtävät ja aineistot yhteensä
Yläkoulun 8 lk. historian oppikirjat	20	12	3	67	102
Forum, Otava	4	3	3	14	24
Historian taitaja, Sanomapro	10,5	0	0	10,5	21
Memo, Edita	0	9	0	11	20
Tabletkoulu	5,5	0	0	31,5	37
Lukio HI2 kurssin kirjat	17	2	1	44	64
Forum, Otava	4	1	0	9	14
Historia Ajassa, Sanomapro	4	1	1	10	16
Kaikkien aikojen historia, Edita	5	0	0	7	12
Tabletkoulu	4	0	0	18	22
Tehtävien ja aineistojen määrä yhteensä tavoitteiden mukaisesti	37	14	4	111	166

*Taulukko 1: Historian oppikirjojen tehtävät ja aineistot luokiteltuina niiden tyyppin mukaisesti.*

passiivisia aineistoja (49 %) ja sisältötiedon muistamiseen (34 %) ohjavia tehtäviä kuin historian taitoihin harjaannuttavia tehtäviä (17 %).

Peruskoulun oppikirjojen tehtävien ja aineistojen luokittelusta voidaan havaita, että kirjasarjan ensisijainen julkaisuformaatti ei vaikuttanut eri tehtävätyyppien suhteellisiin määriin. Tarkastelluista kirjasarjoista ainoastaan Tabletkoulun kirja on ensisijaisesti sähköinen. Myös muista kirjasarjoista on painetun kirjan lisäksi tarjolla sähköinen versio. Tabletkoulun kirjassa oli selvästi enemmän tehtäviä muihin verrattuna, mutta muilla kirjasarjoilla oli tarjolla myös erillinen tehtäväkirja, jota kuitenkin tässä ei ole tarkasteltu. Sanoma Pron peruskoulun oppikirjassa tiedon muistamiseen tähtäviä tehtäviä oli jonkin verran lukion kirjaa enemmän. Tabletkoulun kirjassa oli selvästi eniten tiedon muistamiseen liittyviä tehtäviä (31,5). *Forumissa* ja *Memossa* muistamiseen tähtäviä tehtävien määrä oli hieman historian tekstitaitotehtäviä suurempi. Sanoma Pron *Historian taitaja* kirjassa taidollisten ja tiedollisten tehtävätyyppien määrä oli yhtä suuri (10,5). Tätä selittää kuvateksteissä käytetyt historian empatiataitoon ohjaavat kysymykset, jotka eivät olleet varsinaisia tehtäviä vaan sisältyivät kuvateksteihin. Esimerkiksi kuvassa, jossa lapsia istuu matematiikan tunnilla metrotunnelissa Lontoon ilmapommituksia suojassa, kysytään ”(m)illaista koulunkäynti on mahtanut olla kuvan olosuhteissa?” (Hieta ym. 2017, 59). Varsinaisten kappaleen lopussa olevien tehtävien osalta *Historian taitaja* noudattaa samaa linjaa muiden kanssa.

Passiivisten aineistojen määrät ja tyypit vaihtelevat varsinkin peruskoulun oppikirjasarjoissa. *Historian taitajassa* niitä oli selvästi vähiten, sillä kuvateksteissä oli usein historialliseen empatiaan ohjaava kysymys. Editan *Memossa* ja *Tabletkoulussa* passiiviset aineistot olivat pääsääntöisesti kuvia ja kartoja, *Tabletkoulussa* oli myös kolme medialinkkiä, joita muissa kirjoissa ei ollut.

Otavan *Forumissa* passiivisten aineistojen suuri määrä selittyy leipätekstin runsaalla lainausten käytöllä, varsinaisia kuvia ja kartoja ei ollut merkittävästi enempää kuin muissakaan kirjoissa.

Taulukosta 1. käy ilmi, että kaikkien kustantajien kirjoissa tehtävien ja lähteiden määrä oli lukiossa (121) vähäisempi kuin yläkoulussa (207). Eroa korostaa vielä se, ettei lukion sarjoihin ole erillisiä tehtä-



väkirjoja tarjolla. Lukion kirjojen kappaleiden lopussa olevat tehtävät noudattivat samaa kaavaa peruskoulun oppikirjojen kanssa, ohjaten lukijaa lähinnä leipätekstin lähilukuun. Esimerkiksi Sanoma Pron kirjassa pyydetään tekemään aikajana Hitlerin Saksan ulkopoliittisista toimista vuodesta 1933 syyskuun alkuun 1939 (Aunesluoma ym. 2016, 83). Sekä Otavan *Forumissa* että Editan *Kaikkien aikojen historiassa* oli erillinen aukeama, jossa opiskelijaa johdateltiin ylioppilaskirjoituksissa tyypillisen pilakuvatehtävän tulkintaan. Molemmissa kirjoissa oli tarjolla ensin yksi pilakuva valmiilla tulkinnalla, jonka jälkeen opiskelija ohjattiin tulkitsemaan toinen lähdeaineisto. *Forumin* aukeama oli otsikoitu ”(t)aitoaukeama: ristiriitotehtävä”, vaikka kolmesta osatehtävästä vain ensimmäinen pyysi opiskelijaa tulkitsemaan annettuja lähteitä. Kahdessa seuraavassa opiskelijaa pyydettiin ”selittämään” Iso-Britannian suhtautumista Saksaan, sekä ”(a)rvioimaan toiseen maailmansotaan johtanutta kehitystä länsivaltojen, Saksan ja Neuvostoliiton näkökulmista”. (Kohi ym. 2016, 93.)

Myöskään lukion historian oppikirjoissa ei juuri ollut linkkejä kirjojen ulkopuolisiin aineistoihin. *Forumin* lukion kirjassa oli lainaus Helsingin sanomista ja *Tabletkoulun* lukion kirjassa kaksi videota upotettuna, mutta näihin ei kumpaankaan liittynyt tehtäviä.

Kaikissa kirjoissa oli kuvien lisäksi aineistona saman tyyppisiä karttoja ja tilastoja, kuten kartta Saksan hyökkäysvaiheen aluevaltauksista. Säännönmukaisesti kartat olivat passiivisia aineistoja, joihin ei ollut liitetty tulkintaan ohjaavaa kysymystä tai tehtävää. Vaikka oppikirjoissa kuvien määrä on painotekniikoiden myötä lisääntynyt, kuvat näyttivät edelleen toimivan lähinnä kuvituskuvan roolissa. Vain *Historian taitaja* kirjassa kuviin liitetyt tekstit ohjasivat lukijaa pohdintaan. Tyypillisimmillään kuva oli lisätty vahvistamaan valittua kertomusta, kuten esimerkiksi Hitler poseeraamassa Eiffel-tornin edessä. Kuvatekstissä kerrotaan, kuinka Hitler joutui tyytymään Eiffel-tornin ihailuun maan tasalta, koska ranskalaiset olivat ennen miehitystä onnistuneet katkaisemaan hissien kaapelit. Kuva liittyy selvästi samalla sivulla kerrottuun Ranskan valloitukseen. (Aunesluoma ym. 2016, 81.) Sama kaava toistui myös *Forum* lukion kirjassa, jossa oli kuva Hitleristä Eiffel -tornin juurella samalla aukeamalla Ranskan

valtauksen yhteydessä. Tämän kirjan kuvatekstissä kerrottiin Hitlerin tutustuneen “ihailemansa kaupungin nähtävyyksiin yksityisellä turistikerroksella”. (Kohi ym. 2016, 80–81.)

### **Historian tekstitaidot tavoitteina**

Taulukossa 2. oppikirjojen kaikki tehtävät, toimintaan ohjaavat kysymykset sekä lähdeaineistot on jaoteltu Smith ym. (2018) pohjalta tehdyn ryhmittelyn mukaisesti neljään kategoriaan. Neljänteen sarakkeeseen on merkitty sisältötiedon omaksumiseen ja muistamiseen tähtävien tehtävien määrä. Merkittävää on, että kaikkien kirjasarjojen osalta suurin osa tehtävistä ja erityisesti aineistoista sijoittui neljänteen sarakkeeseen. Tehtävät, jotka olisivat ohjanneet historiatiedon käyttöön ja tiedonalakohtaiseen toimintaan, olivat vähäisiä. Yläkoulun Otavan *Forumissa* kahden aukeaman mittainen lähde tehtävä oli laajin.

Vaikka *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet* rakentuu historian ainekohtaiselta osalta huomattavasti *Lukion opetussuunnitelman perusteita* taitopainotteisemmin (Rantala 2018; Opetushallitus 2014; 2015), eivät kahdeksannen luokan oppikirjat erottautuneet Taulukossa 2 lukion oppikirjoista merkittävästi. Suurin osa tehtävistä ja kysymyksistä sijoittuu sarakkeeseen sisällön omaksuminen ja muistaminen. Suhde historian tekstitaitoja vaativien ja lähilukuun ohjaavien tehtävien välillä ei oleellisesti muutu, vaikka tarkasteltaisiin ainoastaan varsinaisia kappaleiden lopussa olevia tehtäviä ja jätettäisiin kuvatestit ja kartat huomioimatta.

Peruskoulun kirjoissa ensimmäiseen sarakkeeseen on laskettu myös sellaiset tehtävät ja kysymykset, jotka ohjaavat historiallisen empatian harjoitteluun. Ne eivät Smith ym. (2018) määritelmän mukaisesti sisälly historiantaitojen jaotteluun, mutta ne voidaan laajemmin käsitettynä sisällyttää historian tekstitaitoihin. Historialliseen empatiaan ohjaavia kysymyksiä oli eniten *Historian taitaja* kirjassa, jossa kolmestatoista kuvatekstissä neljässä pyydettiin pohtimaan, miltä tuntuisi olla kuvan ihmisten asemassa tai miten eri toimijat saattaisivat kokea kuvan tilanteen.

	(I) Historical Knowledge	(II) Evaluation of evidence	(III) Use of evidence/ argumentation	Sisällön omaksuminen ja muistaminen	Tehtävät ja aineistot yhteensä
Yläkoulun 8 lk. historian oppikirjat	20	12	3	67	102
Forum, Otava	4	3	3	14	24
Historian taitaja, Sanomapro	10,5	0	0	10,5	21
Memo, Edita	0	9	0	11	20
Tabletkoulu	5,5	0	0	31,5	37
Lukio HI2 kurssin kirjat	17	2	1	44	64
Forum, Otava	4	1	0	9	14
Historia Ajassa, Sanomapro	4	1	1	10	16
Kaikkien aikojen historia, Edita	5	0	0	7	12
Tabletkoulu	4	0	0	18	22
Tehtävien ja aineistojen määrä yhteensä tavoitteiden mukaisesti	37	14	4	111	166

*Taulukko 2: Tehtävät ja kysymykset luokiteltuina niiden tavoitteiden mukaisesti.*

Taulukosta 2. käy lisäksi ilmi, että peruskoulun oppikirjoista *Forumissa*, *Historian taitajassa* ja *Memossa* tehtävistä noin puolet luokiteltiin historian tekstitaitoja harjaannuttaviksi. *Tabletkoulun* 36:sta tehtävästä vain 5,5 luokiteltiin taitopainotteisiin. Sarjan molemmissa kirjoissa oli muita enemmän mekaanisia yhdistämis- ja järjestämistehtäviä. Sähköinen julkaisuformaatti näyttää mahdollistavan tämän tyyppisten tehtävien tekemisen. Toisaalta *Forum*in ja *Memon* taitotehtävät olivat järjestetty erilliselle aukeamalle, jolloin niitä ei ollut sidottu varsinaiseen tekstiin. *Historian taitajassa* taitotehtävät olivat lähes kaikki kuvateksteissä olevia historialliseen empatiaan ohjaavia kysymyksiä. Kappaleiden lopussa olevat tehtävät olivat kaikissa sarjoissa lähes kokonaan sisällön muistamiseen liittyviä tehtäviä, eivätkä siten eronneet muista kirjasarjoista.

Sekä yläkoulun *Forum*-kirjassa että *Memossa* oli kokonainen aukeama lähdetehtäviä varten. *Memon* kaikki yhdeksän taitopainotteista tehtävää käsittelevät aukeaman aineistoja. Myös *Forumissa* aineistoaukeaman tehtävät sijoittuvat sarakkeisiin kaksi ja kolme. Näissä kahdessa kirjassa oli tarjolla näin ollen historian tekstitaitoihin harjaannuttavia, useamman alkuperäislähteen ristiriita ja vertailu tehtäviä.

Lukion kirjoissa historian tekstitaitotehtäviä oli kaikissa kirjoissa neljästä kahdeksaan. Kaikissa kirjasarjoissa tekstin lähilukuun ja omaksumiseen ohjaavia tehtäviä oli historian ajattelun taitoon ohjaavia enemmän. Jokaisessa sarjassa oli tyypillisimmillään pilakuvan tulkintatehtävä. Peruskoulun oppikirjojen tapaisia, monia lähteitä sisältäviä vertailevia lähdetehtäviä, ei lukion kirjoissa ollut tarkasteltavissa osissa ollenkaan. Samoin historiallisen empatian harjoittamiseen liittyvät tehtävätyypit puuttuivat tarkastellusta alueesta kokonaan.

Lukion oppikirjoissa lähdetehtävät mukailivat ylioppilaskokeen tehtävätyyppejä. Esimerkiksi Otavan *Forumissa* oli käytetty kokonainen aukeama lähdetehtäviin: ensimmäisellä sivulla oli läpikäytynä pilakuvatehtävä, ja toisella kahden lyhyen lainauksen lähdetehtävä. Molemmat sijoittuivat Taulukossa 2 ensimmäiseen sarakkeeseen. Aineistot ovat ylioppilaskokeelle tyypillisiä lyhyitä muutaman rivin Neville Chamberlainin tekstilainauksia sekä propagandajulisteena julkaistu karttapilapiirros. (Kohi 2016, 94–95.)

---

## Yhteenveto ja pohdintaa

Tämän artikkelin tutkimuskysymyksiin voi edellä mainittujen tulosten valossa vastata kootusti siten, että oppikirjojen toiminnalliset osat painottuivat tarkastelussa kaikilla mittareilla sisältötiedon omaksumiseen taitopainotteisten tehtävien kustannuksella. Lisäksi tyypillinen lähdeaineisto oli kuva tai lainaus, johon ei liittynyt tehtävää. Peruskoulun oppikirjoissa oli myös useita historialliseen empatiaan ohjaavia kuvatekstejä. Lukion kirjoissa lähde tehtävät puolestaan harjaannuttivat ylioppilaskirjoituksiin.

Tarkastelluille oppikirjoille yhteistä olivat samankaltaiset kuvat ja aineistot, kuten kartat toisen maailmansodan hyökkäysvaiheesta sekä kuvia johtajisKuviin ja lähteisiin ei myöskään ollut merkitty kuvaajaa tai alkuperäistä julkaisufoorumia. Järjestelmällisempi kuvaajien ja julkaisukanavien kirjaaminen tukisi oppijoiden median lukutaitoa sekä akateemisia valmiuksia. Tehtävätyyppeihin ei tarkasteluaineiston valossa vaikuttanut kirjasarjojen ensisijainen julkaisumuoto, sekä sähköiset että paperiset kirjat rakentuivat kappaleittain varsinaiseen leipätekstiin ja sen lopussa olevaan tehtäväpatteristoon. Näyttäisi siis siltä, että tutkimus vahvistaa oppikirjoihin kohdistuvaa moitetta hitaasta uudistumistahdista.

Historian tekstitaidot ovat nousseet uutena tavoitteena *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin* (Veijola 2016). Tarkastelluissa oppikirjoissa muutamat historian tekstitaidon tehtävät sijoituivat yleensä erillisille aukeamille, ei siis varsinaiseen leipätekstiin tai kappaleen tehtäviin. Voidaan siis kysyä, tarjoavatko oppikirjat edelleenkin riittävästi työvälineitä opettajalle uudentyyppisten taitojen opettamiseen. Passiivisten aineistojen suuri määrä herättää myös kysymyksen siitä, miksi kallisarvoista palstatilaa käytetään kuvitus kuviin ja muihin aineistoihin, joita ei käytetä edes välillisesti tehtävissä.

Tutkimuksen tulokset näyttävät vahvistavan aikaisempien tutkimusten tuloksia. Sen sijaan on todettava, että rajatusta aineistosta ei voi tehdä pitkälle vietyjä johtopäätöksiä. Tällaisen tutkimus voi parhaimmillaan osoittaa seuraavien tutkimustehtävien tarpeen. Tulokset eivät sinänsä ole yleistettävissä kertomaan oppimateriaalien vahvuuk-

---

sista tai puutteista, mutta niiden perusteella voidaan pohtia, millaisia työkaluja opettajat tarvitsisivat opetuksensa tueksi tai miten oppikirjoja voitaisiin kehittää *uunnitelman perusteissa* historian sisältöjä on korostuneesti *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita* enemmän ja taidot on puolestaan jälkimmäisessä määritelty tarkemmin. Jotta opettajat eivät vain passiivisesti toistaisi oppikirjojen painotuksia, vaan pystyisivät aktiivisesti valitsemaan ja käyttämään opetussuunnitelmiin tavoitteiden mukaisia materiaaleja oppikirjoista, taidon harjoitteluun tulisi keskittyä jo opettajankoulutuksessa, sekä tarjota opettajille täydennyskoulutusta (Karvonen 2017; Young 2014). Oppimateriaalin ja opetussuunnitelman käyttöä opetuksen tavoitteenasettelussa voisi tutkia esimerkiksi etnografisin menetelmin.

Jotta historian taitojen opettaminen ja oppiminen saataisiin toteutumaan arkisessa koulutyössä, erityisen suuri painoarvo on säilytettävä opettajankoulutuksella, Sen tulisi tarjota konkreettisia esimerkkejä opintojen aikana siitä, miten historian didaktiikan teoriaa ja uudenlaisia taitopohjaisia harjoitteita voidaan soveltaa opetuksessa. Työnuraansa alussa opettajat kohtaavat arjen aikatauluhaasteet, joiden keskellä on kohtuutonta vaatia heidän tuottavan suurta määrää lähdetehtäviä vailla koulutuksen ja oppimateriaalien tarjoamaa tukea. Monilla angloamerikkalaisilla sivustoilla on tarjolla valmiita lähdetehtäviä, jotka sopivat suomalaisiin historia opetussuunnitelmiin joiltain osin (ks. esim. Churchill Archive 2019; My case maker 2019). Tarvetta olisi luoda vastaavia avoimia lähdetehtäväsivustoja, jotka perustuvat suomalaisten opetussuunnitelmien perusteiden sisältö- ja taitotavoitteille.

---

## Lähteet ja kirjallisuus

### Painamattomat lähteet

- Churchill Archive 2019. Churchill Archive for Schools, [www-lähde] <<http://www.churchillarchiveforschools.com>> (Luettu 30.11.2019.)
- My case maker 2019. Inquiry-Based Learning with Library of Congress Primary Source Documets, [www-lähde] <<https://mycasemaker.org/>> (Luettu 30.11.2019.)

### Painetut lähteet

- Aalto, Jari, Aromaa, Vuokko, Hentilä, Seppo & Nieminen, Jaana 2016. Kaikkien aikojen historia 2. Kansainväliset suhteet. Helsinki: Edita.
- Aunessuoma, Juhana, Lehtonen, Ulla, Putus-Hilasvuori, Titta, Ukkonen, Jari & Vuorela, Laura 2016. Historia ajassa 2. Kansainväliset suhteet. Helsinki: Sanoma Pro.
- Hanska, Jussi, Jalonen, Kimmo, Rikala, Juhapekka & Waltari, Anu 2017. Memo 8. Helsinki: Edita.
- Hieta, Pasi, Johansson, Marko, Kokkonen, Ossi & Virolainen, Marjo 2017. Historian Taitaja 8. Helsinki: Sanoma Pro.
- Hämäläinen, Eenariina, Päivärinta, Kimmo, Vihervä, Vesa, Kohi, Vesa & Vihreälehto, Ira 2017. Forum 8 historia. Helsinki: Otava.
- Kangaslampi, Timo, Karhumäki, Otso, Lius, Annu, Maunula Teemu & Reinilä, Jyrki 2018. Historia 8. luokka. Tabletkoulu. [www-lähde]. <[www.tabletkoulu.fi](http://www.tabletkoulu.fi)> (Luettu 10.4.2019).
- Kohi, Antti, Palo, Hannele, Päivärinta, Kimmo & Vihervä, Vesa 2016. Forum II. Kansainväliset suhteet. Helsinki: Otava.
- Mattsson, Anne, Tarkki, Antero & Vántänen, Nina 2017. Kansainväliset suhteet (LOPS 2016). Tabletkoulu. [www-lähde]. <[www.tabletkoulu.fi](http://www.tabletkoulu.fi)> (Luettu 10.4.2019).

### Kirjallisuus

- Ahonen, Sirkka 2017. Suomalaisuuden monet myytit. Kansallinen katse historian kirjoissa. Helsinki: Gaudeamus.
- Autio, Tero, Hakala, Liisa & Kujala, Tiina (toim.) 2017. Opetussuunnitelmatutkimus. Keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen. Tampere: Suomen yliopistopaino. [www-lähde]. <[http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/102624/Autio\\_ym\\_Opetussuunnitelmatutkimus.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/102624/Autio_ym_Opetussuunnitelmatutkimus.pdf?sequence=1&isAllowed=y)> (Luettu 10.4.2019).
- Barton, Keith C. & Levstik, Linda S. 2004. Teaching History for the Common Good. New York: Routledge.

- Brauch, Nicola 2017. Bridging the Gap. Comparing History Curricula in History Teacher Education in Western Countries Teoksessa Carretero, Mario, Berger, Stefan & Grever, Maria (toim.), *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education*. Lontoo: Palgrave Macmillan, 593-611.
- Eliasson, Per, Alvéén, Fredrik, Axelsson Yngvéus, Cecilia & Rosenlund, David 2015. Historical Consciousness and Historical Thinking Reflected in Large-Scale Assessment in Sweden. Teoksessa Erican, Kadriye & Seixas, Peter, *New Directions in Assessing Historical Thinking*. New York: Routledge, 171-182.
- Heinonen, Juha-Pekka 2005. Opetussuunnitelmat vai oppimateriaalit. Peruskoulun opettajien käsityksiä opetussuunnitelmien ja oppimateriaalien merkityksestä opetuksessa. Helsinki: Helsingin yliopisto. [www-lähde]. <<http://ethesis.helsinki.fi/julkaisut/kay/sovel/vk/heinonen/opetussu.pdf>> (Luettu 10.4.2019).
- Karvonen, Ulla, Tainio, Liisa & Routarinne, Sara 2017. Oppia kirjoista. Systemaattinen katsaus suomalaisten perusopetuksen oppimateriaalien tutkimukseen. *Kasvatus & Aika* 11 (4). [www-lähde]. <<https://journal.fi/kasvatusjaaika/article/view/68764/30247>> (Luettu 10.4.2019).
- Kouki, Elina & Virta, Arja 2015. Lukiolaiset lähteillä – äidinkielen ja historian tekstitaitojen kriittistä arviointia. Teoksessa Kauppinen, Merja; Rautiainen, Matti & Tarnanen, Mirja (toim.), *Rajaton tulevaisuus – kohti kokonaisvaltaista oppimista*. Jyväskylä: University of Jyväskylä, 11-26.
- Opetushallitus 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2014:96. Helsinki. [www-lähde]. <[www.oph.fi/download/163777\\_perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf)> (Luettu 10.4.2019).
- Opetushallitus 2015. Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015. Määräykset ja ohjeet 2015: 48. Helsinki. [www-lähde]. <[www.oph.fi/download/172124\\_lukion\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2015.pdf](http://www.oph.fi/download/172124_lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2015.pdf)> (Luettu 10.4.2019).
- Ouakrim-Soivio, Najat 2014. Mitä historian ja yhteiskuntaopin oppimistulosten arviointi kertoi erilaisten oppikirjojen, -materiaalien ja työtapojen käytöstä? Oppikirjat oman aikansa ilmentymänä. *Koulu ja menneisyys* LII. Suomen kouluhistoriallisen seuran vuosikirja 2014. Helsinki: Suomen Kouluhistoriallinen Seura, 200-216. [www-lähde]. <[http://www.kasvhistseura.fi/dokumentit/1410260523\\_009.pdf](http://www.kasvhistseura.fi/dokumentit/1410260523_009.pdf)> (Luettu 10.4.2019).
- Ouakrim-Soivio, Najat & van den Berg, Marko 2018. Lukiolaiset historian lähteiden tulkitsijoina. *Kasvatus & Aika* 12 (3), 33-48. [www-lähde]. <<https://journal.fi/kasvatusjaaika/article/view/75107/36775>> (Luettu 10.4.2019).
- Pingel, Falk 1999. *Unesco Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision*. Hannover: Verlag Hahnsche Buchhandlung.



- 
- Rantala, Jukka & Ahonen, Sirkka 2015. Ajan merkit. Historian käyttö ja opetus. Helsinki: Gaudeamus.
- Rantala, Jukka 2018. Historiapoliittikka koulun opetussuunnitelman avulla. *Politiikka* 60 (2), 112–123.
- Rantala, Jukka & van den Berg, Marko 2013. Historian tekstitaidot arvioitavina. *Kasvatus* 44 (4), 394–407.
- Salminen, Jari 2012. Koulun pirulliset dilemmat. Helsinki: Teos.
- Smith, Mark, Breakstone, Joel & Wineburg, Sam 2018. *History Assessments of Thinking: A Validity Study*. Cognitio and Instruction.
- Torsti, Pilvi 2003. Divergent Stories Convergent Attitudes. Helsinki: Yliopistopaino. [www-lähde]. <<http://ethesis.helsinki.fi/julkaisut/val/yhtei/vk/torsti/divergen.pdf>> (Luettu 10.4.2019).
- Veijola, Anna 2016: Historiatietoisuus, historiallinen ajattelu ja historian tekstitaidot: Uuden opetussuunnitelman moninaiset lähtökohdat *Kasvatus ja aika* 10 (2), 6–18. [www-lähde]. <[http://www.kasvatus-ja-aika.fi/dokumentit/a1\\_veijola\\_1606162048.pdf](http://www.kasvatus-ja-aika.fi/dokumentit/a1_veijola_1606162048.pdf)> (Luettu 10.4.2019).
- Wertsch, James V. 2002. *Voices of collective remembering*. New York: Cambridge University Press.
- Virta, Arja 2012. Historian didaktiikka tutkimusalueena Suomessa. Teoksessa Kallioniemi, Arto & Virta, Arja (toim.), *Ainedidaktiikka tutkimuskohteena ja tiedonalana*. Joensuu: FERA, Suomen kasvatustieteen seura.
- Väisänen, Jaakko 2005. Murros oppikirjojen teksteissä vai niiden taustalla? 1960- ja 1990-luvun historian oppikirjat kriittisen diskurssianalyysin silmin. Joensuu: Joensuun yliopisto. [www-lähde]. <<http://urn.fi/URN:IS-BN:952-458-680-0>> (Luettu 10.4.2019).
- Wineburg, Sam 2001. *Historical thinking and other unnatural acts : charting the future of teaching the past*. Charting the future of teaching the past. Philadelphia: Temple University Press.
- Wineburg, Sam 2018. *Why Learn History (When It's Already on Your Phone)*. Chigago: University of Chicago Press.
- Young, Michael 2014. *Knowledge, curriculum and the future school*. Teoksessa Young, Michael, Lambert, David, Roberts, Carolyn & Roberts, Martin (toim.), *Knowledge and the Future School: Curriculum and Social Justice*. Lontoo: Bloomsbury Academic.



---

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 aiemmissä 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 korsteista 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 Nieuwenhuysen ja Kaat Wils (2015) tutkivat kuvakorttimenetelmällä flaamilaisten oppilaiden suhdetta historiallisiin narratiiveihin ja kansalliseen identiteettiin. Van Nieuwenhuysen 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 Nieuwenhuysen 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
<b>Barton, Keith C &amp; Levstik, Linda</b> , "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
<b>Barton Keith C</b> , "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
<b>Peck, Carla</b> , "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
<b>Van Nieuwenhuysse, Karel &amp; Wils, Kaat</b> , 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
<b>Norppa, Johanna</b> , 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
<b>Talvalantti, Tanja</b> , 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
<b>Kim, Geena</b> , 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 luokkahuoneista 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 Nieuwenhuyse & 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 Nieuwenhuyse & 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 itsenäistyminen 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 yhdysvaltalaisen 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 valitsin 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 identifioituminen historiallisiin ryhmiin
<b>Barton, Keith C &amp; Levstik, Linda</b> , "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.
<b>Barton Keith C</b> , "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.
<b>Peck, Carla</b> , "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 identifioituvat taustansa mukaisiin ryhmiin. Opiskelijat joilla on hybridi-identiteetti identifioituvat moninaisuuden historiaan.
<b>Van Nieuwenhuysse, Karel &amp; Wils, Kaat</b> , Historical narrative and national identities. A Qualitative Study of Young Adults in Flanders.	Historianopetuksen identifioituminen on heikkoa. Opiskelijat eivät koe erityisesti kuuluvansa mihinkään ryhmään.	Belgian itsenäistyminen, valistus, tasa-arvo.	Opiskelijat identifioituvat heikosti Belgian tai Flanderin historiaan. He suhtautuvat kriittisesti kansalliseen historiaan ja heillä on yleiseurooppalainen, transnationalistinen identiteetti.
<b>Norppa, Johanna</b> , 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 identifioituvat Suomen historiaan. Opiskelija, jolla on hybridi-identiteetti identifioituu sekä uuden kotimaansa että lähtömaansa historiaan.
<b>Taivalantti, Tanja</b> , 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 identifioituvat taustansa mukaisiin ryhmiin ja Euroopan historiaan.
<b>Kim, Geena</b> , 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 identifioituvat 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. Historiapoliitikka. 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](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](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.

Taivalanti, 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](http://www.kasvhistseura.fi/sites/kasvhistseura.fi/files/luku%204_0.pdf)> (Luettu 31.5.2019).

FM Tanja Taivalanti on tohtoriopiskelija Helsingin yliopiston kasvatustieteellisessä tiedekunnassa.

## *Kirjoittajat*

Matti Rautiainen, dos.

Anna Veijola, KT

Johanna Norppa, VTM

Tanja Taivalantti, FM



*Koulu ja Menneisyys LVII*  
ISSN 0780-7694