
Johanna Norppa

Peruskoulun päättövaiheessa olevien nuorten käsityksiä menneisyyden tapahtumien merkityksistä

Tässä artikkelissa tarkastellaan peruskoulun päättövaiheessa olevien nuorten käsityksiä siitä, millaisia menneisyyden tapahtumia he pitävät merkityksellisenä. Tutkimus toteutettiin yhdessä pääkaupunkiseudun yhdeksännen luokan opetusryhmässä keväällä 2017. Oppilaat pohtivat ryhmäkeskusteluissa historian merkitystä. Ryhmähaastattelun pohjustukseksi oppilaat valitsivat 41 historian tapahtumakortista henkilökohtaisen historianarratiivinsa kannalta merkityksellisimmät. Tutkimuksessa seurattiin tarkemmin viiden oppilaan muodostaman ryhmän työskentelyä. Historian samaistumiskohteenä kansallinen menneisyyskertomus näyttäytyi heillä eurooppalaista narratiivia vahvempana. Artikkelissa tarkastellaan oppilaiden korttivalintaperusteita ja sitä, millainen näkemys heillä on historiasta.

Johdanto

Historiallisen tiedon muotoutuminen on haasteellinen tutkimuskohde. Jatkuvassa muutoksessa olevan luonteen vuoksi sen yksiselitteinen mittaaminen on mahdotonta. Tässä artikkelissa tarkastellaan, millaisia historian elementtejä nuoret pitävät merkityksellisinä sekä millaisia näkökulmia ja tasoja he käyttävät historialliseen tiedon muodostukseen. Historiallisella tiedolla tarkoitetaan tässä kokonaisvaltaista kuvaa menneisyydestä, joka koostuu koulun historian opetuksesta, historiakulttuurista sekä kotoa omaksutusta historiatietoisuudesta (Ahonen 1998, 17).

Historialla on kouluaineena kansallista identiteettiä rakentava potentiaali (Ahonen 1999). Identiteetin rakentaminen annettiin itsenäi-

sen Suomen alkuvuosikymmeninä historian opetuksen tavoitteeksi (Castrén 1992, 15–17). Kansallinen narratiivi ilmensi vaikeuksista selviävää kansaa. Se säilytti voimansa ainakin 1950-luvulle saakka. (Ahonen 2016, 255.) Uudella vuosituhanella historian opetus on jälleen murroksessa: kansallinen kaanon on häivytetty opetussuunnitelmista (Opetushallitus 2004). Neuvostoliiton hajoaminen mahdollisti Suomelle lähentymisen kohti läntistä Eurooppaa. 1990-luvulla siirryttiin rakentamaan yhteistä eurooppalaista identiteettiä (Heikkilä 2010; Rantala & Ahonen 2016, 48–51.) Keskustelu opetuksen tavoitteista onkin siirtynyt sisältötavoitteista kohti tiedonalakohtaisen ajattelun vahvistamista ja historian taitotavoitteita (Rantala 2012, 141–146). Opetuksen käytänteet muuttuvat hitaasti. Voidaankin olettaa, että ainakin osittain vanhat perinteet ovat edelleen käytössä.

Tässä artikkelissa tarkastellaan, mitä menneisyyden tapahtumia ja ilmiöitä valitut peruskoulun päättövaiheessa olevat oppilaat pitävät merkityksellisenä. Taustatehtävänä oppilaat valitsivat kymmenen korttia annetuista 41 historiantapahtumakorteista. Tehtävän jälkeen yhtä ryhmää haastateltiin. Ryhmää ohjattiin perustelemaan korttivaihtojaan. Haastattelussa nousi myös pohdintoja siitä, miten nuoret käsittivät historian osana sekä kouluopetusta että omaa identiteettiään.

Historiatietoisuus ja kertomuksellisuus

Historiatietoisuus on moniselitteinen käsite, jonka yksiselitteinen määrittely on mahdotonta. Ahosen (1998, 25) mukaan ihmisellä on historiatietoisuus, joka pohjautuu menneisyyden selittämiseen, siihen perustuvaan nykyisyyden ymmärtämiseen ja edelleen näiden avulla rakennettaviin tulevaisuuden odotuksiin. Historiatietoisuuteen kuuluu ilmiöiden ajallisuuden ymmärtämisen lisäksi niiden muuttuvuuden ja uudelleen määrittelyn käsittäminen. Saksalainen historiateoreetikko Jörn Rüsen (2004, 66) on esittänyt, että historiatietoisuus näkyy ihmisen tavassa muodostaa menneisyyden tapahtumista narratiiveja ja kyvystä käyttää niitä omien moraalivalintojen apuna. Taustalla on ajatus ihmisen sisäsyntyisestä tarpeesta muodostaa ajallisista tapahtu-

mista kertomuksia ymmärtääkseen yhteiskuntaa ja muodostaakseen minäkuvaansa (Wertsch 2004, 50).

Historiatietoisuus ei ole kriittisen ajattelun malli. Se voi olla aktiivista, refleктоivaa tai passiivista. Passiivisena historiatietoisuus näyttäytyy ennen kaikkea yhteisöllisen historiatietoisuuden käsittelyssä eli miten yksilö vastaanottaa yleisesti hyväksytyt, yhteisöllisen historiakuvan. Kouluopetus saattaa jäädä yhteisön historiaidentiteetin esittelyksi, jolloin varsinainen yksilötason historiatietoisuuden kehittyminen ja muodostuminen jäävät todentumatta. Näin se typistyy passiiviseksi menneisyyden kuvan vastaanottamiseksi. (Veijola 2016.)

Opetuksen haasteena on tukea historiatietoisuuden kasvun prosessia. Toisaalta historiatietoisuuden rakentumiseen vaikuttaa se, pystyvätkö oppilaat samaistumaan opetettavaan sisältöön vai poikkeako opetettava historiakäsitys oppilaan omasta historiakäsityksestä niin, ettei oppilas tunne opetettavaa sisältöä omakseen. Tällainen historian vieroksuminen voi korostua eri kulttuurillisista ja kielellisistä lähtökohdista olevien oppilaiden keskuudessa. Sitä saattaa kuitenkin ilmetä myös silloin, kun opetettava historia jää abstraktiksi eikä historian toimijat kiinnittäydy oppilaan omaan kokemusmaailmaan. Wertsch (2000, 39) on kuvannut tätä vertailevassa tutkimuksessaan virolaisten historiakäsityksistä ajalta ennen Neuvostoliiton hajoamista. Koulujen virallinen historian opetus edusti *knowing but not believing* -historiaa, eli sitä virallista linjaa, joka kyllä tiedettiin, mutta joka ei vastannut yleistä historiallista tietoisuutta. Vastaavasti epävirallinen historian-tulkinta, joka kulki tukahdutettuna ihmisten parissa, oli *believing but not knowing* eli tiedostettu, mutta ei-tiedetty, ei-julkinen tai piiloteltu.

Myös Virran (2008, 27) haastattelututkimus monikulttuurisesta koulusta vahvisti aikaisempien tutkimusten huomioita siitä, että kansalliset ja etniset taustat luovat oppilaille ennakkokäsityksiä historiasta. Niissä ilmeni myös selvä yhteys historian ja identiteetin välillä. Identiteetin kannalta merkityksellisintä oli oman kansan historia, joka oli sisäistetty pääsääntöisesti muualla kuin koulussa eli Werstschin *believing but not knowing* -historia. Virta pitää haasteellisena sitä, että oppilaiden tarinat ovat ristiriitaisia kouluopetuksen kanssa. Taustan perusteella ei kuitenkaan voi tehdä yksiselitteisiä oletuksia op-

pilaiden näkemyksistä. Jokaisen ihmisen historiatietoisuus on ainutlaatuinen ja samasta opetuksesta muodostuva narratiivi voi jokaisella oppilaalla olla erilainen.

Ihmisillä on sisäsyntyinen tarve samaistua kertomuksiin (esim. Wineburg 2001, 5). Monet historiateoreetikot korostavat historian kirjoituksen kertomuksellista luonnetta. Historia nähdään silloin nimenomaan menneisyydestä rakennettuina kertomuksina, joiden välissä on historian tutkijan tekemä tulkinta. (Esim. Munslow 2003, 139.) Myös muut kuin historiantutkijat jäsentävät ajalliset tapahtumat kertomuksiksi, joissa on alku, keskikohta ja loppu. Historian opiskelussa ajallinen ulottuvuus on aina läsnä, siksi siinä korostuu kertomuksellinen luonne. Historian ymmärtäminen ja selittäminen auttavat meitä järjestämään tapahtumat narratiiveiksi, joiden perusteella hahmotamme oman paikkamme yhteiskunnassa. (Seixas 1996.)

Wertschin (2004, 51–52) mukaan varsinkin etäisemmistä historian tapahtumista rakentuvat kertomukset eivät sisällä kaikkia osia samanarvoisina. Tästä hän käyttää esimerkkinä Venäjää, jossa neuvostosukupolven mielestä tämän hetken nuoret eivät tiedä historiasta mitään. Wertschin (2004, 59) esimerkin mukaan nuoret rakentavat narratiivin esimerkiksi toisesta maailmansodasta temaattisin perustein, nostamalla avaintapahtumat pääosaan ja sivuuttamalla monet yksityiskohdat kokonaan. Tästä vanhemmille sukupolville jää kuva, että historian tapahtumat eivät ole jääneet mieleen. Wertsch nostaa samaisessa artikkelissa esiin myös erityisen narratiivin käsitteen. Yksi tällainen erityinen narratiivi on venäläisessä historiatietoisuudessa suuren isänmaallisen sodan metanarratiivi. Samanlainen asema voidaan ajatella olevan talvi- ja jatkosodalla suomalaisessa historiatietoisuudessa. Metanarratiivi näyttäytyy niin puheessa, historiakulttuurin tuotteissa kuin esimerkiksi oppikirjateksteissä. Sen asema kollektiivisessa identiteetissä on vahva, ja se eriyttää erilaisen historiatietoisuuden omaavat henkilöt valtavirrasta. Jos metanarratiivi sisäistetään osana passiivista historiatietoisuutta, ilman kriittistä arviointia, voi vaarana olla yksiääninen kuva yhteiskunnasta.

Nuorten käsitykset historian tiedonluonteesta on usein kaksinaisen: yhtäältä historiakulttuurin tuotteet ja perheen parissa käydyt kes-

kustelut muokkaavat nuorten historiatietoisuutta, toisaalta luottamus koulun historian opetukseen on länsimaissa vahva. Nuoret odottavat opetukselta ylätason historian tapahtumien käsittelyä. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tutkia, miten nuoria voidaan ohjata pohtimaan heidän oman historiatietoisuutensa elementtejä sekä suhdetta koulun historian opetukseen ja historiakulttuuriin. Kiinnostavaa on myös tarkastella, millaisia narratiivisia elementtejä nuorten valintoihin ja niiden perusteluihin sisältyy.

Menetelmät

Tässä artikkelissa esitellyssä tutkimuksessa on käytetty kolmevaiheista aineistonkeruuta. Tutkimushenkilöt olivat yhdeltä peruskoulun yhdeksänneltä luokalta, yhteensä 22 oppilasta Kyseisen luokan oppilaat olivat valikoituneet kouluun erillisvalinnan kautta, minkä vuoksi he olivat motivoituneita ja heillä oli keskimääräistä parempia kouluarvosanoja historiasta. Toisaalta he olivat sosioekonomiselta taustaltaan heterogeenisiä ja tulivat useamman koulupiirin alueelta.

Oppilaita ohjeistettiin valitsemaan 41 historiantapahtumakortista kymmenen itselleen merkityksellisintä. Tämän jälkeen heidät jaettiin satunnaisesti viiden hengen ryhmiin. Ryhmissä oppilaat keskustelivat korttivalinnoistaan. Heidän tehtävänä oli valita kymmenen historian-tapahtumakorttia, jotka kuvastaisivat ryhmän yhteistä näkemystä siitä, ”miten olemme tänä päivänä sellaisia kuin olemme”. Tutkija seurasi yhden ryhmän toimintaa kyseisen tehtävän aikana ja haastatteli ryhmää tehtävän jälkeen. Tutkimuksen pääasiallisena aineistoa ovat kyseisen ryhmän tekemät valinnat ja niiden perustelut. Muun luokan tuottamat vastaukset toimivat analysoinnin tukena.

Haastattelu toteutettiin avoimena teemahaastatteluna, jossa ei noudatettu tarkkaa kysymysrunkoa. Haastattelulle oli suunniteltu tietyt teemat, joiden käsittelyyn haastatteli ohjasi ryhmää vapaavalintaisessa järjestyksessä. Tällaisen keskusteleavan haastattelun vahvuutena on se, että vastaaja voi muodostaa vastauksensa vapaamuotoisesti ja haastatteli voi tarvittaessa esittää tarkentavia kysymyksiä tai palata edeltäviin aiheisiin. Haastattelu rakentui niin, että ensin ryhmältä ky-

syttiin, miten kortit tulivat valituksi sekä miltä osin omat henkilökohdaiset valinnat erosivat ryhmän valinnoista. Sitten oppilailta kysyttiin, millä perusteella he olivat valinneet kortit ja mitä kortteja he olisivat toivoneet lisää.

Haastattelun tarkoituksena oli selvittää, mistä menneisyyden merkityksellisistä tapahtumista tai narratiiveista tutkimushenkilöt rakensivat perusteluissaan omaa historiatietoisuuttaan. Tutkimuksen tulokset eivät ole yleistettävissä, koska tutkimukseen osallistui rajallinen määrä tutkimushenkilöitä. Tutkimus antaa kuitenkin viitteitä oppilaiden historiatietoisuuden rakentumisesta.

Historian merkittävät tapahtumat kortteina

Kuvakorttitehtävää varten oli koostettu 41 kortin sarja niin, että noin puolet korteista liittyy Suomen historiaan ja toinen puoli eurooppalaiseen historiaan. Taustalla on havainto siitä, että historian opetus oli siirtynyt kylmän sodan päättymisen jälkeen kansalaisuuden rakentamisesta kohti yhtenäistä eurooppalaista identiteettiä (Heikkilä 2010). Kortteihin valittiin perinteisten historian kouluopetuksen nostamien avaintapahtumien lisäksi erilaisia teemoja ja tasoja, joiden tarkoituksena on tarjota oppilaalle mahdollisuus valita itselleen tärkeitä tapahtumia historiasta sekä pohtia historian eettistä luonnetta. Perinteisten ylätasoin historian lisäksi tasoissa on selvästi tunnistettavissa vaihtoehtoisia narratiiveja, kuten sisällissodan hävinneiden punaisten kärsimys Fellmannin pellolla. Perinteisissä valtiollisissa historiaa käsittelevissä korteissa kuvitukseksi on valittu tunnistettavia ja oppikirjojen toisintamia kuvia tapahtuneista. Tästä esimerkkinä oli muun muassa useista oppikirjoista (esim. *Forum 8* -oppikirja) löytyvä kuva Suomen sotasyllisyysoikeudenkäynnin aikana helsinkiläisen valokuvausliikkeen ikkunasta. Valituissa tapahtumissa on yhtymäkohtia myös Torstin (2012, 100–101) laajaan historiatietoisuuden kyselytutkimukseen. Torstin tutkimuksen merkittävimäksi suomalaiseksi ilmiöksi noussut peruskoulu-uudistus ei ollut kuvakortin aiheena Sen sijaan kyselystä puuttunut Suomen itsenäistyminen sai tässä oman korttinsa. Kuvien tueksi kortteihin

oli kirjoitettu lyhyehköt kuvateksti, joiden tarkoituksena oli rajata ja selittää kuvattua tapahtumaa tai ilmiötä.

Valtiollisen tason vastapainoksi luotiin kortteja, joiden aihepiirit olivat läheltä tavallisen ihmisen arkea. Varhaisin näistä korteista oli keskiaikainen kääntösiipiaura, jota oppikirjoissa usein käsitellään keskiaikaisen yhteiskunnan uudistajana. Suomalaisesta narratiivista vastinparina sille oli savupirtti. Suomalaisen hyvinvointiyhteiskunnan kortissa oli kuva äitiyspakkauksesta. Euroopan modernisaatioon ja kaupungistumiseen oli valittu kuva kerrostalon olohuoneesta, jossa perhe katsoi televisiota. Hyvinvointivaltion ja modernisaation narratiivit nousivat myös Ahosen (1998, 98–101) tutkimuksesta, jossa haastatellut nuoret pitivät hyvinvointivaltiota yhtenä merkittävimpänä suomalaisena saavutuksena.

Kuvakorttien käyttöön nuorten historiatietoisuuden tutkimisessa oli saatu malli flaamien historiatietoisuutta vastaavanlaisten tapahtumakorttien avulla selvittäneiden Van Nieuwenhuysen ja Wilsin (2015) tutkimuksesta. Korttien edustamien narratiivien taustalla oli joitain edeltävien tutkimusten tyyppinarratiivien piirteitä, mutta ne oli tarkoituksella jätetty avoimemmiksi. Lähestymistapa oli siksi induktiivinen. Kyseisessä tutkimuksessa Van Nieuwenhuysen ja Wilsin (2015, 55) havaitsivat, että nykyhetkeä vahvasti suoraan määrittävät tapahtumat tulivat todennäköisimmin valituiksi. Tällaisena korttina heillä oli Belgian itsenäistyminen. Tässä tutkimuksessa vastaava kortti oli Suomen itsenäistyminen, joka oli esitetty kuten se oppikirjoissa usein esitetään: ensimmäisessä kuvassa oli Svinhufvudin itsenäisyysenaatti ja toisessa Leninin allekirjoittama tunnustus.

Talvisota-kortti puolestaan edusti myös Wertschin (2004) venäläisessä narratiivissa tunnistamaa isänmaallista, koko väestöä läpileikkaavaa narratiivia. Toki se edusti myös Van Nieuwenhuysen ja Wilsin tutkimuksen kokoamista narratiiveista heidän tutkimuksessaan suosituimmaksi noussutta pienen ja sitkeän maan kertomusta. Niin ikään Van Nieuwenhuysen ja Wilsin (2015, 56) havaintona oli, että nuoret valitsivat omaa samaistumiskohdettaan lähellä olevia vaikeitakin historian tapahtumia. Näitä heidän tutkimuksessaan edusti kolonialismikortti, jossa tuotiin belgialaisen kansallisen narratiivin kipupistei-

tä Kongon tapahtumien välityksellä. Käsillä olevassa tutkimuksessa kansallisesti vaikeaa historiaa edusti kuva Fellmannin pellon puna-vankileiriltä.

Edistymiskertomusta ja Suomea yhteiskunnallista edistymistä kuvasi korteista jo mainitun hyvinvointivaltion lisäksi eduskuntauudistus, josta oli valittu kuva vuodelta 1907 ensimmäisen eduskunnan naiskansanedustajista. Belgialaisilla tähän oli valittu myöhempi tapah-tuma vuodelta 2003, jolloin Belgiassa samaa sukupuolta olevat saivat oikeuden mennä naimisiin. (Van Nieuwenhuysse & Wils 2015, 57.)

Ahosen (1998, 54–55) kaksikymmentä vuotta sitten toteuttamassa haastattelututkimuksessa suomalaisten historiatietoisuutta muokanneeksi historiakulttuurin tuotteeksi osoittautui *Tuntematon sotilas* -elokuva. Kyseinen elokuva esiintyi myös tässä tutkimuksessa kuvakorttina.

Mitä kortteja oppilaat valitsivat?

Korttitehtävän tarkoituksena oli ohjata oppilaita pohtimaan historian merkityksiä ja toimia tausta-aineistona haastattelulle. Valitessaan omaa kymmenen kortin sarjaansa oppilaat eivät keskustelleet keskenään. Eräs oppilas kuitenkin kysyi kolonialismikortista. Häntä ihmetytti miksi siinä olevilla henkilöillä ei ollut käsiä. Tapahtuma ei ollut hänelle selvästikään tuttu. Kortti jäikin suurelta osin valitsematta niin yksilö- kuin ryhmävalinnoissa.

Yksilötehtävän jälkeen oppilaat jakautuivat viiteen viiden hengen ryhmään. Yksi ryhmistä ei motivoitunut tehtävään missään vaiheessa. Tämän ryhmän vastaukset erosivat muista ryhmistä. Heidän valintansa edusti eurooppalaista narratiivia, eikä siihen valikoitunut kortteja kansallisesta kertomuksesta. Saattaa kuitenkin olla, että heillä oli vaikeuksia kiinnittyä kumpaankaan isoon narratiiviin, ja eurooppalainen narratiivi valikoitui pienempänä pahana. Kaksi ryhmän jäsenistä oli asunut ison osan elämästään Euroopan ulkopuolella eikä identifioitunut suomalaiseksi oppilaille tehdyn taustakyselyn perusteella. Voi myös olla, että motivaation puute kohdistui tehtävään sinänsä, eikä varsinaisesti historian sisältöihin. Muut neljä ryhmää motivoituivat

tehtävästä enemmän. He myös edustivat perinteisempää kansallista näkemystä.

Ryhmiin kottivalinnoissa useimmin tuli valituksi Diktatuuri (kuvassa Hitler) ja Suomen itsenäistyminen. Diktatuurin valitsi 14 oppilasta ja kaikki ryhmät. Suomen itsenäistymisen valitsi neljä ryhmää mutta peräti 15 oppilasta. Muita suosittuja, yli kymmenen oppilaan valinnan keränneitä, kortteja olivat Berliinin muuri (14), Sarajevon laukaukset (12), Talvisota (11), Mikael Agricola (11), Hyvinvointivaltio (10), Suomi liittyy EU:hun (10) sekä Tekniikan vallankumous (10). Tekniikan vallankumous -kortin valitsi neljä ryhmää, Talvisota päättyi lopulta vain kahden ryhmän listalle. Muut yksilövalinnassa suositut kortit tulivat valituiksi kolmessa ryhmässä.

Kokonaan ilman valintaa jäivät Savupirtti, Keskiaikainen kääntöaura sekä Sotasyällisysoikeudenkäynnit. Haastatteluvaiheessa oppilailta kysyttiin, mitä kortteja he olisivat halunneet lisätä tehtävään. Ryhmä kannatti pakolaisuus- ja terrorismikorttien luomista. Terrorismikortin he olisivat luoneet 9/11 WTC-tornien tuhoutumisen aihepiiristä. Lähihistoriasta ei noussut esille korttitarvetta selvästi kansallista historiaa aiheista.

Korttitehtävän tarkoituksena oli ohjata oppilaita valmistautumaan haastattelun teemoihin. Yksittäisiä korttivalintoja kiinnostavampia olivat perustelut, joita nuoret haastattelussa esittivät korttivalinnoilleen. Esimerkiksi tapahtumakortti Suomen eduskuntauudistuksesta saattoi edustaa ryhmällä demokratiaa, Suomen edistyskertomusta tai esimerkiksi naisasialiikettä.

Tehtävänannon haasteita

Ryhmässä tehdyn korttitehtävän jälkeen haastateltiin yhtä tehtävän tehnyttä ryhmää, eli viittä oppilasta. Teemoitettu ryhmähaastattelu nauhoitettiin ja litteroitiin. Haastattelu painottui perusteluihin, joita oppilaat kertoivat olleen korttivalintojen taustalla. Haastattelijä oli oppilaille tuttu, joten keskustelu sujui alusta asti rentoutuneesti.

Haastateltu ryhmä kritisoi kortteja erityisesti siitä näkökulmasta, mitä he kokivat henkilökohtaiseksi historiaksi ja mitä oikeaksi his-

toriaksi. Seuraava lainaus haastattelusta sanoittaa ryhmän ajatuksia korteista:

Todella vähän näkyy niitä tapahtumia jotka vienyt meidän tähän päivään, koska no, saattaa johtua siitä että se on mun henkilökohtainen näkemys tästä maailmasta, mutta tota, et nää oli tämmösiä tapahtumia, ku Suomi kuitenkin on sen verran semmosessa paikassa ja semmosessa asemassa ylipäätään maailmassa, että esimerkiksi kahden diktatuurin taistelu viime vuosisadan keskivälillä sinänsä vaikutti myös Suomeen, mut tavallaan tää kysymyksen asettelu on epäselvä: Et mikä on vienyt nykypäivän ajatteluun, et mitkä on vienyt siihen? Vai mitkä tapahtumat ovat vienyt olosuhteisiin, jossa me eletään tänä päivänä. (Ryhmä 1, oppilas 2)

Ryhmä koki myös tehtävänannon puutteelliseksi. Tehtävänannon ensimmäisessä vaiheessa oppilaiden tuli valita yksin korttipakasta kymmenen korttia, jotka olivat heidän omasta mielestään merkityksellisiä. Sen jälkeen he jakautuivat viiden hengen ryhmiin. Ryhmiä ohjeistettiin seuraavasti: ”Valitkaa yhdessä korttipakasta kymmenen korttia, joiden avulla voitte selittää, miten olemme tänä päivänä sellaisia kuin olemme.” Molemmissa tehtävänannoissa pyydettiin pohtimaan historian merkityksellisyyttä omasta tai ryhmän näkökulmasta. Ryhmä piti silti ongelmallisena, että tehtävänannossa ei heidän mielestään selvästi kerrottu, mistä näkökulmasta kortit olisi pitänyt valita. Eräs ryhmän jäsen sanoitti ristiriidan näin:

Noi ei oo tosiaan kauheen samanlaisia kortteja. Tai totta kai erilaiset asiat on vaikuttanut, mut noit on sen takia niin vaikea arvottaa tällaseen järjestykseen, koska ne on niin eri asioista, et sit on jotain sotia millä on tosi konkreettiset vaikutukset, ja sit tällasia aatteiden syntymisiä, niin ei niit voi sille verrata keskenään, et kuinka paljon ne on vaikuttanut. (Ryhmä 1, oppilas 1)

Oppilaan kommentissa hahmottuu koulusta tuttu asetelma, jonka mukaan opettajalla on kysymystä esittäessään oikea vastaus mielessään. Lisäksi nuoret pohtivat historian olemusta yleisellä tasolla ja mielsivät yksilöllisen historian erilliseksi koulun historian opetuk-

sen sisällöistä. Yksi oppilaista tiivistä historian merkityksen seuraavasti:

Meil on valtion historia ja sit meillä on meidän historia. Mut kukaan ei sano et valtion historia on niin kun meidän historiaa. Et siinä on niin kun tää ongelma, et mitä me opetetaan. Ehkä moni näkeekin historian tota opiskelun tylsänä, sen takia ei oo mitään mikä liittyy meihin persoonina. (Ryhmä 1, oppilas 2)

Yksi haastatelluista olisi muotoillut tehtävänannon seuraavanlaiseksi: ”Mitkä historian tapahtumat ovat vaikuttaneet nykypäivän ajatteluumme?” (Ryhmä 1, oppilas 2). Samainen oppilas nosti useasti esille valistuksen ja filosofian merkityksen ihmisyydelle. Hän olisi halunnut luoda ajattelun ja filosofian näkökulmasta vastaavanlaiset tapahtumakortit.

Oppilaat kokivat korttien valinnan ryhmässä vaikeaksi, sillä viiden ihmisen oli vaikea rajata näkemyksensä historiasta kymmeneen korttiin. Henkilökohtaisen ja valtiollisen historian lisäksi ryhmä nosti myös kansallisen historian korttien valintaperusteeksi. He erittelivät ”yleisen suomalaisuuden” henkilökohtaisemmasta ”meidän suomalaisuudesta”. Kansalaisuus oli ryhmälle ennemmin subjektiivinen käsitys kuin yleinen kansallista identiteettiä mukaileva näkemys historiasta. Haastattelussa ilmeni nuorten tarve rakentaa omaa identiteettiään historian olemuksen kautta:

Yleissivistyksen ja sen kannalta et sä tiedät missä sä oot nyt, niin pitää läpikäydä kaikki isot aiheet. Ja tota kaikki sellaset maiden väliset suhteet. Mut se mitä mä haluisin viel lisää on just sitä miten henkilökohtaisesti historia vaikuttaa siihen et mä oo tässä ja miten historiassa sanotaan, et historia toistaa itseään. Et rinnastettais enemmän nykypäivään se mitä me opetellaan historiassa. (Ryhmä 1, oppilas 4)

Mielenkiintoisesti oppilaat pystyivät myös tunnistamaan eri historian tasoja. Yksi oppilas sanoitti tasot seuraavasti:

Mä käsitin tän kysymyksen niin, et muhun henkilökohtaisesti, niin mä ajattelin sen silleen, et tää tuli tää kristinusko Suomeen niin mäkin oon nykyään kristitty. Mä ajattelin sen noin jotenkin pinnallisesti. Mut sit just [oppilas 1] selitti tän miten se valtioon on vaikuttanut et Suomi on mennyt Ruotsin vallan alle ja edistyny. Niin tottakai tossa on aika valtava ero, et jos ajattelee tollel, et Suomi on mennyt valtiona paljon eteenpäin kehityksessä tai me ollaan kristittyjä. Ne on tietyllä tavalla yhtä tärkeitä asioita, tai miten ne arvottaa. Mut ne on tosi eri asioita. (Ryhmä 1, oppilas 3)

Kansallinen historia samaistumisen kohteena

1990-luvulla nuorten historiatietoisuutta tutkineen Ahosen (1998, 54–55) mukaan talvi- ja jatkosota oli nuorille tärkeä samaistumisen kohde. Heidän vielä elossa olevat isovanhempansa olivat puhuneet lapsenlapsilleen sodanaikaisista kokemuksista. Nuoret samaistuivan taistelevan kansakunnan projektiin. Myös tässä haastattelussa osa nuorista samaistui kansalliseen kertomukseen. Muutamat haastattelutavat jopa toivoivat, että kansallisen historia pitäisi näkyä tehtävännannossa, vaikka juuri he eivät siihen vastauksissaan kokeneetkaan samaistuvansa. Puheissaan oppilaat kokivat historian tiedonalana yhteneväiseksi kouluopetuksen kanssa. Koulun historian opetus nähtiin edelleen kansallisen historian toisintamisena. He sanoivat sen olevan ”yleensä tiettyjen valtioiden historian opetusta”.

Haastatellun ryhmän valinnat noudattivat kansallista historian kertomusta. Heidän ryhmävalinnoissaan jäi valitsematta luokan muiden ryhmien valitsemat eurooppalaisen narratiivin kortit. Haastateltavat määrittivät itsensä valtion jatkumoksi, mutta eivät liittäneet omaa historiaansa Suomen ulkopuoliseen historiaan.

Suomen valtio, se merkitsee, Suomen valtio et se on tässä, se merkitsee meille paljon, koska olemme Suomen valtion kansalaisia. (Ei kaikki, melkein kaikki kuitenkin. Sua ei nyt lasketa, kun tää on suomen opetusjärjestelmä mihin tää keskittyy.). – Ajattelaanks me Suomen valtion kannalta näitä kortteja mitä me valitaan on kuitenkin

eri asia, tai ei täysin eri asia, kun miten meihin itteemme vaikuttaa.
(Ryhmä 1, oppilas 1)

Suomalaista yhteiskuntaa ja valtiota määrittäväksi tekijäksi nousi useissa perusteluissa hyvinvointivaltio. Se nähtiin Suomen erityisasemana ja edelleen voimissaan olevana ilmiönä.

Varmaan toi hyvinvointivaltio ainakin, kosk se määrittelee tosi hyvin sitä elämää ja asioita mitä me saadaan siitä valtiona. Niin kyl se enemmän määrittelee kun joku talvisota. Ei oo edes ite elänyt sitä, kun se on tapahtunut. (Ryhmä 1, oppilas 3)

Historia ja varsinkaan koulussa opetettu historia ei tuntunut liittyvän oman identiteetin rakentamiseen. Oma menneisyys nähtiin historiana, mutta oman menneisyyden tapahtumia ei nähty kovinkaan merkityksellisinä. Ennemmin valtiollinen historia koettiin henkilökohtaisen identiteetin rakennuspalikkana, vaikka siitä ei oltukaan kovin kiinnostuneita.

Meil on valtion historia ja sit meillä on meidän historia. Mut kukaan ei sano et valtion historia on niin kun meidän historiaa. Et siinä on niin kun tää ongelma, et mitä me opetetaan. Ehkä moni näkeekin historian tota opiskelun tylsänä, sen takia ei oo mitään mikä liittyis meihin persoonina. Siellä ei ole esimerkiks aatehistoriaa juuri ollenkaan, joka vaikuttaa jokaiseen ihmiseen päivittäin.
(Ryhmä 1, oppilas 1)

Myös edistyskertomus nousi esiin, vaikka sitä ei oltu tehtävänannossa tai keskusteluissa korostettu. Sekin ilmeni valtiollisesta ja kansallisesta näkökulmasta:

Mä yritin saada niihin kortteihin mitä mä ite valitsin sillee yhteisen linja ja ne oli kaikki sellasia et olis jotenkin vienyt Suomea suuremmaksi, et täältä olis hyvinvointivaltio ja itsenäistyminen ja tekniikkaa mitä Suomessakin on tehty paljon. Ja sitten taas silleen. En mä mitenkään vastusta Eu:ta, mut onhan nyt paljon puhuttu, et se paljon hyödytä Suomea ihan hirveesti. Et tottakai, taas täskin oli tää tehtävänannon aukkokohta. Totta kai, se on vaikuttanut Suomeen,

mut on mä en tiedä onks se hyödyttänyt Suomea ihan hirveesti.
(Ryhmä 1, oppilas 3)

Pieni ja sitkeä Suomi

Kuten Torstin (2012, 135–155), van den Bergin (2007, 144–145) ja Ahosen (1998, 129) tutkimuksissa, myös tässä talvisota nousi merkittäväksi historialliseksi tapahtumaksi, joka tuntui rajaavan ja määrittävän suomalaisuutta.

Talvisota niin, kun sillee, tai tulee sillee ennen historian opiskelua, se on se mist on kuullu, ja joku Hitler. Ja ne sit jää, kun talvisodassa mun pappa taisteli ja jotain tollasta. Sit ne tosi sillee... tai taisteli... taisteli. Olis vaan sillee niin kun et ku mä koen et se on mun velvollisuus kantaa et sen ku ne on tehnyt niin kun mulle. Mut se on sinällään pieni verrattuna viel isompiin juttuihin ja se niin kun heitteli näit, kun täällä oli näit pienempiä juttuja, niin kun taide ja plaaplaaplaa. Mut sit täällä oli tällasia isompia ja ne oli ristiriidassa keskenään. (Ryhmä 1, oppilas 4)

Niin ikään van den Bergin (2007, 144–145) haastattelututkimuksessa esille noussut kiitollisuudenvelka sotien uhreja ja kärsimystä kohtaan sekä ylpeys sodasta selviämisestä tuli esiin myös tässä haastattelussa:

Tääl oli aika tämmösiä mahtipontisia juttuja, niin kun jotain talvisotaa ja muuta. En mä kyl tiiä. Suomalaisena mun on velvollisuus valita se. Sen takia et se on jotenkin merkittävä, tai sitä aina tuodaan, talvisodassa me... Se tuo jotain sellasta suomalaista sisua. Miten Suomi kuitenkin selvisi pienenä maana. Tuodaan Suomesta esiin, et mekin selvisimme. Tuntuis jotenkin epäpyhältä jättää mainitsematta se. Et mä en olis muka ylpee tästä tapahtumasta. Mut jos mä mietin mun henkilökohtaista historiaa, niin en mä ehkä ensimmäisenä kertois, et sit oli se talvisota, niin tapahtu näin ja näin. (Ryhmä 1, oppilas 4)

Toinen haastateltava sanoitti talvisotaa kuin Suomi olisi ollut yksi sotilas sodan melskeessä:

Suomen valtiotahan ei olis olemassa, jos Suomi ei olis niinkun hävinnyt näin menestyksekkäästi talvisodassa. Koska Suomihan hävis talvisodassa. Suomi hävis talvisodan, muttei kuollut. (Ryhmä 1, oppilas 3)

Sen sijaan jatkosota ei noussut kortsittitehtävässä historiaa määrittäväksi tekijäksi. Taustalla saattoi olla kortsittien narratiivien ohjaavuus: talvisodasta tarjolla oli taistelutahtoa ja pienen valtion pärjäämistä korostavat lumipukuiset taistelijat, kun puolestaan jatkosota oli korkeissa tuotu *Tuntematon sotilas* -elokuvan ja -kirjan kuvituksen kautta. Historiakulttuurin värittämänä oppilaat saattoivat ajatella kortsittin edustavan pelkkää elokuva tai siinä esitettyjä tapahtumia. Tässä oli tapahtunut selvä muutos Ahosen (1998, 54–55) 1990-luvulla haastattelemiin nuoriin, joiden kuvaa Suomen sodista elokuva ja kirja olivat rakentaneet.

Suurmieshistoria

Suomi kävi toises maailmasodassa kaks sotaa: talvisodan ja jatkosodan. Jatkosota oli sen takia, et Suomi halus takas ne talvisodassa menetetyt alueet. Ja Suomi aloitti sen sodan, ja se oli pikkusen tyhmiä, koska saksalaiset hävis oman sodan siin lähellä. Ja se ei tuonut kauheesti kunniaa suomalaisille olla natsiliittolainen ja hävitä sodan. Suomi on hävinnyt kaks sotaa, toisen vähän kunniallisemmin ja toisen vähän vähemmän kunniallisemmin. Mutta Mannerheim on ollut aina Suomen johdossa ja Mannerheim on ollut paras. (Ryhmä 1, oppilas 1)

Haastattelussa nousi suureksi suomalaiseksi Mannerheim, jonka varsinkin yksi haastatelluista nosti suureksi sankariksi ylitse muiden. Hän totesi, että ”jos otetaan noit suurmiehiä, niin Mannerheim sinne Suomen kannalta kyllä.” (Ryhmä 1, oppilas 5)

Haastateltavat vierastivat henkilöhistoriaa ylipäättään, eivätkä he pitäneet yhden henkilön merkitystä tärkeänä. Näin ollen valitsematta jäivät kaikki sellaiset kortsittit, joissa historian tapahtuma oli kuvitettu henkilöllä. Valitsematta jäi Diktatuuri-kortsitti, jota kuvitti

Hitler, Suomettuneen Suomen Kekkonen, Neuvostoliiton hajoamista edustava Gorbatsšov sekä rauhanvälitystä kuvaava Ahtisaari. Ai-noastaan venäläistaustainen oppilas olisi halunnut valita Gorbatsšov-
vin, sillä näki tämän edustavan Neuvostoliiton määräävää asemaa Suomen läheisenä suurvaltana. Hän määritteli Neuvostoliiton aseman seuraavasti:

*Varmaan toi niin kun EU:n perustaminen, niin kun se perustamis-
vuos ei tavallaan vaikuttanut niin paljon Suomeen, sillä siihen ai-
kaan Suomi oli siis käytännössä niin kun taloudellisesti täysin kiinni
kommunistisessa blokissa ja pysyikin. Miks mä halusin valita sen
Gorbatsšov kortin, koska siis Suomi oli ihan niin kun käytännössä
Neuvostoliiton alaisena niin kun. (Ryhmä 1, oppilas 2)*

Toinen historia – toinen kotimaa

Haastatteluryhmässä yksi haastateltavista identifioitui venäläiseksi taustakyselyssä. Hänen molemmat vanhempansa olivat venäläisiä, mutta olivat muuttaneet Suomeen ennen oppilaan syntymää. Suomalaisen peruskoulun lisäksi hän ilmoitti taustatiedoissa saavansa opetusta venäläistaustaiselta kotiopettajalta.

Koulun historian opetuksen tarkoitus on tukea identiteetin rakentamista, mutta mikäli sen tarjoama kuva tukee kansallista identiteettiä ja toisintaa kansallista suurkertomusta, se ei välttämättä tarjoa suvaitsevaista ja moninäkökulmaista lähestymistä identiteetin rakentumiseen. Tämä haaste ilmenee varsinkin opetuksen toisintaessa suomalaista metanarratiivia pienestä, taistelevasta kansasta itäistä jättäjäistä vastaan. Suomalaista me-henkeä luotaessa syntyy samalla myös toiseuden ajatus, joka usein luodaan suhteessa venäläisiin. (Lorenz 2004, 29.) Tässäkin haastattelussa ero venäläisiin tehtiin useampaan kertaan, esimerkiksi näin:

Mulle toi Suomen itsenäistyminen on aika tärkeä, koska mieluummin oon niin kun Suomessa nytten kun olisin joku venäläinen tai ruotsalainen. (Ryhmä 1, oppilas 5)

Haastattelussa venäläistaustaisen oppilaan valintaperusteet erosivat muun ryhmän perusteista. Hänen henkilökohtainen tarinansa koostui samoista elementeistä kuin ryhmän muillakin jäsenillä: oman suvun tapahtumista, kansallisesta historian kertomuksesta ja suurmieshistoriasta, mutta rakennetun kertomuksen näkökulma poikkesi merkittävästi. Oman sukunsa tarinaa hän kuvasi näin:

Ja siis mun isähän tuli tän kautta, kun tännehän tuli, Neuvostoliitto avas tänne automarkkinat. – Kun automarkkinat alkoi syntyä Suomessa, niin ekat autot oli niitä Ladoja ja muita neuvostoautoja. Ja niitä pidettiin tosi hienona. Ja tota, ja näin esimerkiks näin mun isäkin kasikytluvulla tuli tänne työmatkalle. – Näillä automarkkinoilla työntekijänä ja johti sellaista osastoa, joka vastas autojen laadusta, et ne tarkisti kuinka laadukkaat ne autot on. (Ryhmä 1, oppilas 2)

Erityisesti hän olisi halunnut valita Gorbatšov-kortin ja palasi valintaan moneen kertaan haastattelun aikana. Hän perusteli valintaa esimerkiksi näin:

Ja sit miks se Gorbatšov kortti oli mun mielest niin tärkeä, koska Neuvostoliitto kaatu. Ja mist esimerkiks ysikytluvun lama tuli, no se tuli ihan suoraan siitä että Neuvostoliitto kaatu ja se oli yks Suomen isoimmista talouskumppaneista. Ja siinä oli tosi suuri merkitys Suomelle, koska Suomi päättää nopeesti Eu:hun. Koska Suomi on sellainen maa, et se tarvii jonkun isomman kaverin, joka kanssa pystyis käymään tasaista bisnestä. (Ryhmä 1, oppilas 2)

Mielenkiintoista oli, että haastateltava puhui me-muodossa välillä Venäjältä ja välillä Suomesta. Hänen henkilökohtainen identiteettinsä tuntui muuttuvan käsiteltävän asian mukaan. Hän siirtyi puhumaan itsestään osana suomalaista kansallista kertomusta esimerkiksi kylmää sotaa käsitellessä:

Me oltiin täällä täysin riippuvaisia neuvostokamoista, Neuvostoliiton rahoista. Koska me käytiin tosi tiivistä kauppaa keskenämme. (Ryhmä 1, oppilas 2)

Puheestaan kumpusi myös vahvana venäläinen metanarratiivi, erityisesti suuri isänmaallinen sota :

Venäjäillä mun sukulaiset, jotka taisteli natsveja vastaan, edelleenkin tänä päivänä muistetaan kaikki kuolleet, kaikki ketkä taisteli siellä. Koska se on niin kun se ylittää vaikuttaa tähän päivään, just siihen että ne taisteli jonkun idean puolesta. Ja ne voitti sen idean itsellensä. Ja nyt tavallaan meidän on tarkoitus jatkaa sitä niitten ideaa josta ne taisteli. (Ryhmä 1, oppilas 2)

Lopuksi

Tässä artikkelissa tarkastellaan nuorten rakentamia narratiiveja sekä merkityksellisiä menneisyyden tapahtumia. Haastattelun tausta-aineistona oli historian tapahtumakortteja, joista nuoret valitsivat kymmenen itselleen ja ryhmälleen merkityksellisintä. Korttitehtävä oli oppilaista mielenkiintoinen. Lisäksi se oli toimiva motivointitehtävä itse haastattelulle. Haasteeksi nousi tehtävänanto: oppilaat jäivät pohtimaan, mistä näkökulmasta kortit olisi pitänyt valita. Heidän oli vaikea irrottautua koulukontekstista ja koulun historian opetuksen muodostamasta viitekehystä. Myös ryhmän yhteisten valintojen tekeminen oli heistä vaikeaa. Tutkijan näkökulmasta yhteiset valinnat olivat kuitenkin hedelmällistä, sillä ristiriitatilanteessa tutkimushenkilöt joutuivat perustelemaan valintojaan. Nuoret kritisoivat kortteja myös valintoja ohjaavaksi. Heidän mielestä alkuperäiseen kysymyksen asetteluun olisi ollut helpompi vastata ilman kortteja. Tässä voisi olla yksi vaihtoehtoinen toteutustapa jatkossa.

Haastattelussa nuoret toivat esille erilaisia näkökulmia historian merkittävydestä heille itselleen. He hahmottivat koulun historian opetuksen indoktrinoivan roolin esimerkiksi määritellessään venäläistäustaisen oppilaan suomalaiseksi, koska tämä oli osallistunut suomalaiseen perusopetukseen. He myös hahmottivat ainakin osittain kansallisen historian kertomuksen päälinjat viitaten siihen usein valtiollisena historiana. Käsitys henkilökohtaisesta suhteesta valtiolliseen historiaan vaihteli. Yksi haastateltavista käsitti henkilökohtaiseksi

historiaksi omat lähipäivien tapahtumat, toinen liitti sukunsa tapahtumat osaksi suurempaa kertomusta. Eurooppalainen narratiivi, jota edusti puolet valittavista korteista, ei noussut haastattelulle ryhmälle merkittäväksi historian samaistumiskohteeksi. He perustelivat tätä Suomen valtion lyhyellä yhteydellä EU:hun ja eurooppalaisuuteen. Muun luokan valinnat tukivat tätä havaintoa.

Haastattelussa nuoret omaehtoisesti käsitelivät myös muissa tutkimuksissa esille nousseita teemoja kuten hyvinvointivaltiota (Ahonen 1998, 98–101) ja läntistä edistyskertomusta (van den Berg 2007). Myös kansainvälisten narratiiveihin keskittyneiden tutkimusten piirteitä oli havaittavissa: myös tässä haastattelussa oli voimissaan pienen sitkeän maan kertomus, kuten esimerkiksi flaamien tutkimuksessa (Van Nieuwenhuyse ja Wils 2015).

Kanadalaisia nuoria tutkinut Peck (2010) päätyi tutkimuksessaan siihen, että nuoret eivät samaistu kansalliseen kertomukseen, jos se eroaa heidän etnisestä identiteettistään. Nuoret, jotka kokivat olevansa etnisesti valtavirrasta poikkeavia, tunsivat olonsa ulkopuoliseksi. Voi olla, että he eivät löydä kiinnekohtia opetuksen sisältöihin. Samansuuntaiseen tulokseen päätyivät myös belgialaiset Van Nieuwenhuyse ja Wils (2015, 61). Belgialaisten huomiona oli, että nuorten muodostamat narratiivit eivät noudattaneet kansallista historian suurkertomusta. Tässä tutkimuksessa haastateltu ryhmä rakensi sen sijaan edelleen kansallista narratiivia Suomen historiasta. Wertschin (2004, 54–55) näkemyksen mukaan nuoret muodostavat oman narratiivinsa, joka ei toisinnakaan edeltävien sukupolvien kertomusta. Se ei silti tarkoita, että nuorilla ei olisi historiatietoisuutta tai että he eivät muodosta omaa kansallista kertomustaan. Mielenkiintoisena huomiona voidaan pitää venäläistäustaisen oppilaan asemaa ryhmäkeskustelussa: vaikka hän ei kaikilta osin kiinnittänyt suomalaiseen narratiiviin, ryhmä ei myöskään luonut häntä kohtaan voimakasta toiseutta.

Suomalainen historian opetus on tulossa murrokseen, sillä oppilaiden taustat moninaistuvat. Perinteinen kansallistunnetta nostattava historian opetus on tullut tiensä päähän, mutta vaihtoehtoja on tarjolla vähän. Yleiseurooppalainen, eurosentrinen kertomus ei sekään tunnu käyttökelpoiselta. Tarjolla voisi olla transnationaali-

nen, multikulttuurinen, eri tasoilla liikkuva kertomus, mutta siihen päästäkseen historian opetuksen olisi luovuttava ylätason tapahtumahistoriasta. Aika ei riitä kaiken käsittelemiseen missään tuntijakomallissa. Esimerkiksi Wineburg (2001, 5) on nostanut esiin, että historian opetuksen asemasta koulussa pitäisi keskustella laajemmin: Miksi historiaa ylipäätään opiskellaan? Kouluhistorian opetuksen lähtökohtana on perinteisesti ollut kansallisen identiteetin ja kansalaisuuden vahvistaminen. Ahosen (1998, 35) huomio, että tämä tehtävä annettiin kouluopetukselle vielä 1990-luvulla. Tällä hetkellä käytössä olevissa perusopetuksen opetussuunnitelmissa vuosilta 2004 ja 2014 kansallista identiteettiä ei enää eksplisiittisesti mainita. Sen sijaan puhutaan oppilaan oman identiteetin rakentamisen tukemisesta. (Opetushallitus 2004 ja 2014.) Koska opetuksen traditiot muuttuvat verrattain hitaasti, voidaan olettaa, että osa opettajista edelleen opettaa vanhemman perinteen mukaisesti kansallista historiaa.

Virta (2008, 168) ehdottaa ratkaisuksi moniperspektiivisyyttä ja siirtymistä historian tietojen opettamisesta historiallisen tiedon rakentumisen opettamiseen. Se onkin nostettu tavoitteeksi uusimmissa opetussuunnitelmien perusteissa: ”Oppilaita ohjataan ymmärtämään historiatiedon tulkinnallisuutta ja moniperspektiivisyyttä sekä selittämään historiallisessa kehityksessä ilmenevää muutosta ja jatkuvuutta” (Opetushallitus 2014). Lähtökohtana pitäisi olla kyseenalaistava ja kriittistä ajattelua tukeva opetus, jossa valmiiden vastausten sijaan tarjotaan monipuolisia lähteitä ja tulkintaa. (van den Berg 2007, 291.)

Kirjallisuus

- Ahonen, Sirkka 2016. Kaanon paluu. Historianopetuksen politiikkaa idässä ja lännessä. Historiallinen aikakauskirja 3/2016, 254–266.
- Ahonen, Sirkka 1999. Historiallinen identiteetti tutkimuskohteena. Tieteessä tapahtuu 17 (2) [www-lähde] <<https://journal.fi/tt/article/view/58316/19970>> (Luettu 5.6.2017).
- Ahonen, Sirkka 1998. Historiaton sukupolvi? Historian vastaanotto ja historiallisen identiteetin rakentuminen 1990-luvun nuorison keskuudessa. Helsinki: Suomen Historiallinen Seura.

- Arola, Pauli 1992. Kulttuurin tuotteet ja menneisyyden kuva. Teoksessa Castren, Matti. J., Ahonen, Sirkka, Arola, Pauli, Elio, Keijo & Pilli, Arja. *Historia koulussa*. Helsinki: Yliopistopaino, 163–183.
- Berg, Marko van den 2007. Yksi historia monimutkaistuvassa maailmassa. Historian olemus ja historian suuret kertomukset luokanopettajaopiskelijoiden historiatietoisuudessa. Helsinki: Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskus.
- Castrén, Matti J. 1992. Historianopetus muuttuvassa yhteiskunnassa. Teoksessa Castren, Matti. J., Ahonen, Sirkka, Arola, Pauli, Elio, Keijo & Pilli, Arja. *Historia koulussa*. Helsinki: Yliopistopaino, 11–47.
- Forum 8 historia 2010. Hämäläinen, Eenariina, Päivärinta, Kimmo, Vihervä, Vesa, Kohi, Vesa & Vihreälehto, Ira. Helsinki: Otava.
- Heikkilä, Pauli 2010: Euroopan yhdentymisen suomalaisissa oppikirjoissa. *Kasvatus & Aika* 4 (3) 2010, 23–36.
- Lorenz, Chris 2004. Towards a Theoretical Framework for Comparing Historiographies: Some Preliminary Considerations. Teoksessa Seixas, Peter (toim.), *Theorizing Historical Consciousness*. Toronto: University of Toronto Press, 25–48.
- Munslow, Alun 2003. *The New History*. Harlow: Longman.
- Opetushallitus 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus.
- 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 & Ahonen, Sirkka 2015. Ajan merkit. Historian käyttö ja opetus. Helsinki: Gaudeamus.
- Rantala, Jukka 2012. Miten historian taitoja opetetaan? Teoksessa Ouakrim-Soivio, Najat & Kuusela, Jorma. *Historian ja yhteiskuntaopin oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa*. Helsinki: Opetushallitus, 141–146.
- Rüsen, Jörn 2004. Historical consciousness: Narrative structure, moral function and ontogenetic development. Teoksessa Seixas, Peter (toim.), *Theorizing Historical Consciousness*. Toronto: University of Toronto Press, 63–85.
- Seixas, Peter 1996. Conceptualizing the growth of historical understanding. Teoksessa Olson, D. & Torrance, N. (toim.), *Handbook of education and human development: New models of learning, teaching, and schooling*. Oxford, UK: Blackwell, 765–783.
- Torsti, Pilvi 2012. *Suomalaiset ja historia*. Helsinki: Gaudeamus.

- Van Nieuwenhuyse, Karel & Wils, Kaat 2015. Historical narrative and national identities. A Qualitative Study of Young Adults in Flanders. *Belgisch Tijdschrift voor Nieuwste Geschiedenis. Journal of Belgian History*, XLV (4), 40–72.
- Veijola, Anna 2016. Historiatietoisuus, historiallinen ajattelu ja historian tekstitaidot: Uuden opetussuunnitelman moninaiset lähtökohdat. *Kasvatus & Aika* 10 (2) 2016, 6–18.
- Virta, Arja 2008. Kenen historiaa monikulttuurisessa koulussa. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Wertsch, James V. 2000. Is it possible to teach beliefs, as well as knowledge about history. Teoksessa Stearns, Peter N., Seixas, Peter & Wineburg, Sam (toim.), *Knowing, teaching, learning. National and International perspective*. New York: New York University Press, 38–49.
- Wertsch, James V. 2004. Specific Narratives and Schematic Narrative Templates. Teoksessa Seixas, Peter (toim.), *Theorizing Historical Consciousness*. Toronto: University of Toronto Press, 49–62.
- 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.