

EI VAIN KOULUSSA OPITTUA

Opettajien käsityksiä historiasta ja sen opettamisesta sekä
arviointia kouluopetuksen roolista historiatietoisuuden
kehittämisessä

Helka Hanne Maria Pekkinen

Helsingin yliopisto

Valtiotieteellinen tiedekunta

Talous- ja sosiaalhistoria

Pro gradu -tutkielma

Syyskuu 2014



HELSINGIN YLIOPISTO
HELSINGFORS UNIVERSITET
UNIVERSITY OF HELSINKI

Tiedekunta/Osasto – Fakultet/Sektion – Faculty Valtiotieteellinen tiedekunta		Laitos – Institution – Department Politiikan ja talouden tutkimuksen laitos	
Tekijä □ – Författare – Author Pekkinen, Hanne			
Työn nimi – Arbetets titel – Title EI VAIN KOULUSSA OPITTUA - Opettajien käsityksiä historiasta ja sen opettamisesta sekä arviointia kouluopetuksen roolista historiatietoisuuden kehitymisessä			
Oppiaine – Läroämne – Subject Talous- ja sosiaalhistoria			
Työn laji – Arbetets art – Level Pro gradu -tutkielma		Aika – Datum – Month and year Syyskuu 2014	Sivumäärä – Sidoantal – Number of pages 89 + liitteet
Tiivistelmä – Referat – Abstract			
<p>Tutkielma kartoittaa suomalaisten historianopettajien käsityksiä historiasta, historian opettamisesta ja oppilaiden suhtautumisesta historiaan. Tutkielmaa johdattelee kiinnostus selvittää, millainen on kouluopetuksen rooli nuorten historiatietoisuuden rakentumisen taustalla. Historiatietoisuutta on Suomessa tutkittu melko paljon, mutta tässä tutkielmassa historianopettajat ja -opetus nostetaan ensimmäistä kertaa keskiöön. Tutkimustehtävää lähestytään kolmen pääkysymyksen kautta: Millainen on historianopettajien oma historiakäsitys, millaisena opettajat näkevät oppilaiden historiakäsitykset ja kuinka historian kouluopetus asemoituu suhteessa historiatieteeseen ja historiakulttuuriin.</p> <p>Tutkielman aineistona on historianopettajille tehty kyselytutkimus, jota tukee kolme teemahaastattelua. Tutkimusmenetelmä pohjautuu kyselytutkimusaineiston kvantitatiiviseen analyysiin jota täydennetään haastattelujen laadullisella analyysillä. Tutkimuksen teoreettinen viitekehys liittyy keskeisesti historiatietoisuuden tutkimukseen ja tutkielmassa onkin vahva aiempaan tutkimukseen vertaava ote.</p> <p>Opettajien historiakäsitykset muistuttavat paljon sekä suomalaisten nuorten että ruotsalaisten opettajien käsityksiä. Käsityksiä näyttää leimaavan usko tieteen ja tekniikan kehitykseen. Keskeiseen asemaan historian muutosvoimia arvotettaessa nousevat kovat arvot, kuten talous ja politiikka ja yksittäisten ihmisten rooli nähdään harvoin merkittävänä. Kriittisen ajattelun ja yleissivistyksen kehittäminen nousevat esiin, kun opettajat arvioivat historian tarkoitusta ja merkitystä oppiaineena. Opetuksen tärkeimpinä tehtävinä he pitävät historiaan kohdistuvan kiinnostuksen herättämistä ja historiallisen ajattelun opettamista. Arvioidessaan oppilaidensa historiakäsityksiä opettajat uskovat nuorten pitävän historiaa ennen kaikkea nykytilannetta taustoittavana ja yleissivistävänä oppiaineena. He ajattelevat oppilaiden olevan erityisen kiinnostuneita sotahistoriasta ja sotakeskeisyys onkin yksi opetusta leimaavista piirteistä. Opettajat itse kuluttavat historiakulttuurin tuotteista enemmän elokuvia ja uutta mediaa kuin perinteistä historiallista kirjallisuutta ja kokevat oppilaiden kiinnostuksen kohteet samankaltaisiksi.</p> <p>Vaikuttaa siltä, että historia oppiaineena koetaan osittain yhteiskunnan muusta historiakulttuurista erillisenä historian muotona. Vielä toistaiseksi historiatietoisuuden rakentaminen ei myöskään ole itsestään selvä osa suomalaista historianopetusta. Koulussa opetettavasta historiasta näyttää lähes kokonaan puuttuvan historian moraalinen ulottuvuus ja tulevaisuusnäkökulma. Historiatietoisuuden kehittämisen kannalta olennaista olisi rohkaista oppilaita henkilökohtaisen historiasuhteen luomiseen. Arvioitaessa historiatietoisuuden rakentumista osana historianopetusta tuleekin pohtia, millaista historiaa haluamme koulussa opetettavan. Jatkossa aihetta voisi lähestyä esimerkiksi pohtimalla sitä, asemoivatko opettajat itsensä ensisijaisesti pedagogiikan vai historian ammattilaisiksi. Mielenkiintoista olisi myös verrata suomalaista historianopetusta vaikkapa yhdysvaltalaiseen opetukseen. Se että opettajat kokevat yksittäisen ihmisen merkityksen historian toimijana vähäiseksi, on yksi tutkielman yllättävimpiä tuloksia ja ansaitsisi oman jatkotutkimuksensa, samoin tässä tutkimuksessa esiin tuleva opettajien nuoremman polven varautuneelta vaikuttava suhtautuminen historianopetuksen merkitykseen.</p>			
Avainsanat – Nyckelord – Keywords			
historiatietoisuus historianopettajat ainedidaktiikka historiakulttuuri historiapoliittikka historian käyttö			

SISÄLLYSLUETTELO

1 JOHDANTO.....	1
1.1 Tutkimuskysymykset.....	2
1.2 Tutkielman rakenne	3
2 AIEMPI TUTKIMUS JA KESKEISET KÄSITTEET.....	5
2.1 Keskeiset käsitteet	5
2.2 Historiatietoisuus tutkimuskohteena.....	9
2.2.1 Nuoret ja historia -tutkimushanke	10
2.2.2 Suomalainen historiatietoisuustutkimus	12
2.2.3 Historiatietoisuus ja opettajat ruotsalaisessa tutkimuksessa.....	16
3 HISTORIANOPETUS.....	20
3.1 Opetussuunnitelma ohjaa opetusta	20
3.1.1 Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet	21
3.1.2 Lukion opetussuunnitelman perusteet.....	22
3.2 Historianopettajien koulutus.....	23
3.3 Miksi historiaa opetetaan?	24
4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	29
4.1 Tutkimusmenetelmänä kyselytutkimus	29
4.2 Käytännön toteutus	30
4.3 Kyselyyn vastanneet.....	33
4.4 Käytetyt analyysimenetelmät	34
5 OPETTAJIEN HISTORIAKÄSITYKSISTÄ NUORTEN HISTORIATIE TOISUUTEEN	36
5.1 Historianopettajien historiakäsitykset.....	36
5.2 Opettajien näkemys historianopetuksen luonteesta	43
5.3 Oppilaat historianopettajien silmin.....	55
5.4 Historiatietoisuus osana opetusta?.....	73
6 LOPUKSI	79
LÄHTEET.....	83
LIITTEET	90
Liite 1: Kyselylomake	90
Liite 2: Kyselylomakkeen saate.....	96
Liite 3: Teemahaastattelun runko	97

1 JOHDANTO

”Historia ei ole vain oppiaine vaan olemisen ja ajattelun muoto”.¹ Tähän Arja Virran toteamukseen tiivistyy tämän pro gradu -tutkielman lähtökohta. Suorittaessani aineenopettajan pedagogisia opintoja kiinnostuin nuorten historiatietoisuudesta. Tulevana historianopettajana on erityisen mielenkiintoista ja tärkeää ymmärtää, miten nuoret jäsentävät ja kokevat historian ja millaisista osista heidän historiatietoisuutensa on rakentunut. Millainen on heidän historiakulttuurinsa, kuinka he kokevat koulussa opetun historian ja millä tavoin nämä kaksi tukevat toisiaan?

Historiatietoisuuden voi käsitteenä määritellä monella tavalla ja palaan määritelmiin tarkemmin myöhemmin. Yksi mahdollisuus on hahmottaa se yksilön henkilökohtaisena suhteena historiaan, kokonaisuutena, jossa tieteellinen historia limittyy yksilön historiaan liittyviin arkikokemuksiin.² Juuri tällaisessa lähestymistavassa nimenomaan opettajilla voi olla suuri vaikutus nuorten historiatietoisuuden rakentumisessa.

Suomessa nuorten historiatietoisuutta on viimeisen kymmenen vuoden aikana tutkittu jonkun verran ja sitä käsitelleissä teksteissä on usein tultu siihen johtopäätökseen, että nuoret itse kokevat kouluopetuksen olennaisimpana historiaan liittyvän tiedon lähteenä.³ Se, millä tavalla opettaja itse kokee historian oppiaineena, millainen hänen henkilökohtainen historiasuhteensa on ja millä tavoin hän historiaa opettaa, vaikuttaa mitä suurimmassa määrin nuorten käsityksiin historiasta. Kuitenkaan Suomessa ei aiemmin ole tutkittu historianopettajien omia historiakäsityksiä. Tämän vuoksi päädyin lähestymään aihetta opettajanäkökulmasta. Tutkielman aineistona on historianopettajille tehty kyselytutkimus. Kyselytutkimusaineistoa tukee kolme teemahaastattelua. Tutkimusote on pääosin kvantitatiivinen, jota täydennän haastattelujen laadullisella analyysillä.

Tässä tutkielmassa lähestyn siis nuorten historiatietoisuuden kehittymistä historianopettajien kautta ja keskityn selvittämään historianopettajien omia käsityksiä historiasta. Tavoitteenani on kartoittaa suomalaisten historianopettajien omaa historiasuhdetta ja selvittää heidän näkemyksiään historian luonteesta kouluaineena ja omasta roolistaan

¹ Virta 1999, 103.

² Ks. esim. Jensen 1997, 58–60.

³ Ks. esim. Hakkari 2005, 92 ja Luomanen-Jaakkola 2009, 68.

oppilaiden historiakäsityksien taustalla. Uskon näin pääseväni perimmäisen mielenkiinnon kohteeni äärelle, eli pohtimaan nuorten historiatietoisuuden rakentumista. Toivon, että tutkielmassa esittämistäni tuloksista on hyötyä historianopettajille heidän seikkaillessaan historiatieteen, historiakulttuurin, opetussuunnitelmien, omien historiakäsityksensä ja nuorten kehittyvän historiatietoisuuden viidakossa.

1.1 Tutkimuskysymykset

Tutkimusasetelmani, jossa pyrin selvittämään yhden ryhmän (nuoret) historiatietoisuutta toisen ryhmän (opettajat) historiatietoisuuden kautta, on epätyypillinen. Kun perimmäisenä kiinnostuksen kohteenani on se, millainen vaikutus historian kouluopetuksella on nuorten historiatietoisuuden muodostumiseen, on nimenomaan opettajien omien historiakäsitysten selvittäminen kuitenkin välttämätöntä. Sen vuoksi tämän tutkielman keskiössä ovat opettajat. Nuorten omaa ääntä tässä tutkielmassa edustavat aiemmat tutkimukset, joihin myöhemmissä luvuissa vertaan käsillä olevan tutkielmani tuloksia.

Tutkielmani kolme pääkysymystä ovat:

1. Millainen on historianopettajien oma historiakäsitys?
2. Millaisena opettajat näkevät oppilaiden historiakäsitykset?
3. Kuinka historian kouluopetus asemoituu suhteessa historiatieteeseen ja historiakulttuuriin?

Tutkimuksen etenemistä johdattelevat tarkemmin seuraavat kysymykset:

- Millainen on opettajien näkemys oppiaineensa merkityksestä ja tarkoituksesta?
- Millaisia historianopettajat ovat historian kuluttajina?
- Millainen on opettajien suhtautuminen historiakulttuurin ja historianopetuksen väliseen suhteeseen?
- Millainen on heidän käsityksensä historianopetuksen moraalisisista ulottuvuuksista?
- Millaisia ovat opettajien näkemykset oppilaiden historiasuhteesta ja suhtautumisesta koulun historianopetukseen?

Olen rakentanut tutkimuskysymykset siten, että niihin vastaamalla on mahdollista muodostaa käsitys opettajien omista historiakäsityksistä ja sitä kautta heidän roolistaan nuorten historiatietoisuuden taustalla. Kysymyksenasettelussa olen pyrkinyt huomioimaan historiatietoisuuden eri ulottuvuudet.

Kysymyksenasettelulla olen myös pyrkinyt linkittämään oman tutkielmani osaksi viime aikojen historiandidaktista keskustelua historianopetuksen tarkoituksesta, merkityksestä ja roolista. Useissa historiatietoisuustutkimuksissa on noussut esiin kuilu historiakulttuurin, historiatieteen ja historianopetuksen välillä ja on puhuttu jopa historiakielteisyydestä postmodernille ajalle tyypillisenä ilmiönä.

1.2 Tutkielman rakenne

Tutkimukseni teoreettinen viitekehys liittyy keskeisesti historiatietoisuuden käsitteeseen ja tutkimukseen. Seuraavassa luvussa käyn läpi historiatietoisuuden aiempaa tutkimusta ja esittelen lyhyesti tutkielmani kannalta olennaisimmat käsitteet.

Kolmannessa luvussa keskityn kuvaamaan historianopetuksen nykytilaa. Lähestyn sitä opetussuunnitelmien ja opettajankoulutuksen näkökulmasta. Omalle tutkielmalleni olennaisena nostan esiin keskustelun historian kouluopetuksesta historiatieteen ja historiakulttuurin välillä. Samassa yhteydessä esittelen myös tarkemmin historianopetuksen ympärillä viime vuosina käytyä ainedidaktista keskustelua, siltä osin kun se on relevanttia omien tutkimuskysymysten kannalta.

Neljännessä luvussa esittelen tutkimuksen toteutuksen. Käyn lyhyesti läpi tekemäni taustatutkimuksen⁴, tutkimuslomakkeen rakentamisen ja aineiston keräämisen sekä aineiston analysoinnissa käyttämäni tilastolliset menetelmät. Pohdin myös aineistotyyppien sopivuutta historiatietoisuuden tutkimiseen sekä tutkimuksen luotettavuutta ja yleislettävyyttä.

⁴ Tein keväällä 2013 Helsingin yliopiston käyttäytymistieteelliseen tiedekuntaan historian ja yhteiskuntaopin ainedidaktiikan proseminaariryön otsikolla *Historianopettajat historiatietoisuuden rakentajina*. Proseminaariryönä tarkoituksena oli toimia tämän *pro gradu* -tutkielman eräänlaisena alkukartoituksena ja yksi sen päätavoitteista oli tarkentaa tämän tutkimuksen kyselylomakkeen teemat ja tarkentaa tutkimuskysymykset.

Viidennessä luvussa siirryn esittelemään aineiston pohjalta tekemääni analyysia ja vastaamaan tutkimuskysymyksiini. Olen jakanut luvun alalukuihin siten, että pyrin ensin muodostamaan kokonaiskuvan opettajien omasta historiakäsityksestä ja sen jälkeen heidän käsityksestään historianopetuksen luonteesta. Kolmannessa alaluvussa keskityn käsittelemään opettajien käsitystä oppilaiden historiatietoisuudesta ja lopuksi kokoan huomioitani yhteen ja pohdin historianopetusta historiatietoisuuden kehittämisen näkökulmasta. Tutkielman viimeisessä luvussa esitän loppupohdintojen lisäksi muutaman tutkielmaa tehdessä heränneen mielenkiintoisen ajatuksen mahdollista jatko-tutkimusta varten.

2 AIEMPI TUTKIMUS JA KESKEISET KÄSITTEET

Tutkielmani teoreettinen viitekehys liittyy paitsi historiatietoisuuteen, myös sitä ympäröiviin keskeisiin käsitteisiin. Historiatietoisuus on yksi kolmesta peruskäsitteestä, joiden avulla pyritään kuvaamaan historian läsnäoloa nykyisyydessä. Siihen läheisesti liittyvät käsitteet ovat historiakulttuuri ja historiapolitiikka.⁵ Muita keskeisiä käsitteitä ovat historian käyttö ja historian vastaanotto.

Historiatietoisuudesta käytyyn keskusteluun ovat historiantutkijoiden ohella osallistuneet erityisesti kasvatustieteilijät, ja koska itse lähestyn aihepiiriä nimenomaan historianopettajien näkökulmasta, on historiandidaktiikka luettava keskeisiin käsitteisiin. Käsitteet ovat lähellä toisiaan ja osin jopa päällekkäisiä. Seuraavassa alaluvussa määritelen ne lyhyesti siten, kuin olen ne tässä tutkielmassa ymmärtänyt.

2.1 Keskeiset käsitteet

Historiatietoisuus voidaan yksinkertaisimmillaan määritellä nykyisyyden selittämiseksi menneisyyden avulla ja historiaan perustuviksi tulevaisuudenodotuksiksi.⁶ Historiatietoisuuden käsitettä ryhdyttiin käyttämään 1970-luvun saksalaisessa yliopistomaailmassa⁷ ja sen vuoksi käsitettä määritellessä mainitaan usein Frankfurtin koulukunnan näkemykset historiatietoisuuden merkityksestä historiantutkimuksellisenä välineenä sekä sen yksilöiden ja yhteisöjen identiteettiä luovasta tehtävästä. Tärkeää on huomioida käsitteen sisältävän kaikki aikatasot, eli menneisyyden, nykyisyyden ja tulevaisuuden.⁸ Historiatietoisuuden käsitteellä voidaan myös kuvata ”tavallisten, historiatieteen ulkopuolisten ihmisten tapoja ymmärtää menneisyyttä”.⁹ Tässä tutkimuksessa historiatietoisuudeksi ymmärretään se monimutkainen ja -muotoinen kokonaisuus, jossa yksityinen ja julkinen, arkinen ja tieteellinen historia kohtaavat ja muodostavat pohjan yksilöiden identiteetin, menneisyyskäsitteiden ja tulevaisuudenodotusten rakentumiselle. Historiatietoisuudelle läheisiä, erityisesti arkikäytössä olevia käsitteitä ovat *historiakäsitys* ja *historiasuhde*.

⁵ Torsti 2003, 45–46.

⁶ van den Berg 2007, 9.

⁷ van den Berg 2007, 35.

⁸ Torsti 2012, 243.

⁹ van den Berg 2007, 35.

Historiapoliitikan käsitteen juuret ulottuvat niin ikään Saksaan. Seppo Hentilä on oman määritelmänsä pohjalta nostanut esiin Jürgen Habermasin käyttämän termin *Ge-schichtspolitik*. Termillä Habermas kritisoi konservatiivisina pitämiään historioitsijoita, jotka hänen mielestään käyttivät ammattitaitoaan poliittisten intressien ajamiseen. Historiapoliitikasta puhuttaessa olennaista on tarkoituksellisuus, eli historian käyttöä ohjaavat intressit ja tavoitteet.¹⁰ Historiaa käytetään siis ikään kuin yhteiskunnallisten päämäärien saavuttamisen välineenä. Esimerkiksi koulussa käytettävät oppikirjat on mahdollista nähdä osaksi historiapoliitikkaa.¹¹

Historiakulttuuri on niin ikään käsitteenä laeva ja sille annettu merkitys riippuu määrittelijästä. Yksi tapa on määritellä sen olevan lähtökohtaisesti muualla kuin historiatieteen tai kouluopetuksen piirissä tuotettua tulkintaa menneisyydestä. Tässä määritelmässä kouluopetus nähdään tieteelliseen tutkimukseen perustuvana historiana jossa menneisyyden tulkinta on tiukasti tieteen ehtoihin sidottu.¹² Historiakulttuurin voidaan myös ajatella olevan ikään kuin yhteiskunnan jäsenten historiatietoisuuden näkyvä hahmo.¹³

Yksityinen ja julkinen historia, tai kansanomaisen historia ja historian julkiset esitykset, ovat käsitteitä, jotka Jorma Kalela on nostanut suomalaisen keskusteluun määritelmässään historiakulttuurin käsitettä. Ne edustavat kahta erilaista väylää, joita pitkin ilmiöt ja asiat ”muuttuvat” historiaksi (tai historiakulttuuriksi). Yksityinen historia on esimerkiksi ystävien ja perheen kesken puhuttua, sukulaisilta ja lähiympäristöstä omakuttuja historiaa koskevia näkemyksiä. Julkista historiaa edustavat paitsi akateeminen historian tutkimus, myös muut, ei-tieteelliset historiantulkinnat, joita esimerkiksi museot, uutiset, romaanit, näytelmät, poliitikkojen puheet ja vaikkapa muistomerkit välittävät.¹⁴

Historian käyttö liittyy ajatukseen, jossa historiaa tavalla tai toisella käytetään palvelemaan ennalta määrättyä tarkoitusta. Intentionaalisen näkökulman vuoksi se usein liitetään historianpolitiikkaan. Pilvi Torsti on hahmotellut historian poliittisen käytön typologiaa ja jakanut käytön erilaiset muodot kuuteen kategoriaan: koulun historianopetukseen (1), julkiseen historiakulttuuriin (2), erilaisiin julkaisuihin aina kirjoista nettifoo-

¹⁰ Hentilä 2001, 31–33.

¹¹ Ks. esim. Torsti 2003, 52.

¹² van den Berg 2007, 44.

¹³ Virta 2011, 69.

¹⁴ Kalela 2002, 37–41.

rumeihin (3), laillisten kansainvälisten ja kansallisten toimijoiden päätöksiin (4), eri yhteiskunnallisten tahojen puheisiin ja kommentteihin (5) sekä historiaan kohdistuviin erityistutkimuksiin, seminaareihin ja konferensseihin (6).¹⁵ Historian käyttöön liittyy läheisesti myös käsite *historian vastaanotto*. Peter Aronsson käsittää historian käytön (historiebruk) laajemmin ja listaa poliittisen käytön jatkoksi historian tieteellisen, individuaalisen ja kaupallisen käytön. Hän näkee kaiken historian käytön taustalla kolme perustarkoitusta. Historian avulla pyritään antamaan merkityksiä, legitimoimaan toimintaa ja hallitsemaan muutosta.¹⁶ Aronsson käyttää käsitettä historian käyttö osana käsittekolmikkoa historiakulttuuri, historian käyttö ja historiatietoisuus ja muotoilee niiden välisen yhteyden siten, että *historiatietoisuus* muotoutuu, kun tiettyjä osia *historiakulttuurista* (tietoisesti) *käytetään* tietyllä tavalla.¹⁷ Kalelan näkemys historian käytöstä on vielä laajempi hänen muistuttaessaan, ettei historian käyttö ole läheskään aina tietoista ja tavoitteellista. Kalela yhdistää historian käytön muihin edellä esittelemiini avainkäsitteisiin siten, että historiapolitiikassa kyse on historian käyttöä ohjaavista intresseistä ja historiakulttuurissa taas käytön foorumeista. Lisäksi hän nostaa esiin historiakäsitykset¹⁸ ja kirjoittaa, että niissä kyse on historian käyttöä ohjaavista ja aktivoivista näkemyksistä.¹⁹

Historiandidaktiikka sijoittuu historian ja kasvatustieteen solmukohtaan. Se on tutkimusalue, jonka pääasiallisena kohteena on historian käyttö ja vastaanotto, joiden piiriin katsotaan kuuluvaksi myös historian opetus ja oppiminen.²⁰ Historiandidaktiikan teoreettinen tausta perustuu historiatieteen ja kasvatustieteen lisäksi yhteiskuntatieteisiin, psykologiaan ja tietoteoriaan.²¹ Historiandidaktiikan keskeisin kysymys on, kuinka historiallista tietoa rakennetaan, välitetään ja käytetään koulussa ja sen ulkopuolella.²² Historiatietoisuus nousi yhdeksi historiandidaktiikan keskeisistä käsitteistä 1970-luvulla Saksassa ja Pohjoismaissa.²³

¹⁵ Torsti 2008, 62.

¹⁶ Aronsson 2004, 57.

¹⁷ Aronsson 2004, 17–18.

¹⁸ vrt. käsitteeseen historiatietoisuus

¹⁹ Kalela 2001, 21.

²⁰ Löfström, Oittinen & Rantala 2011, 3.

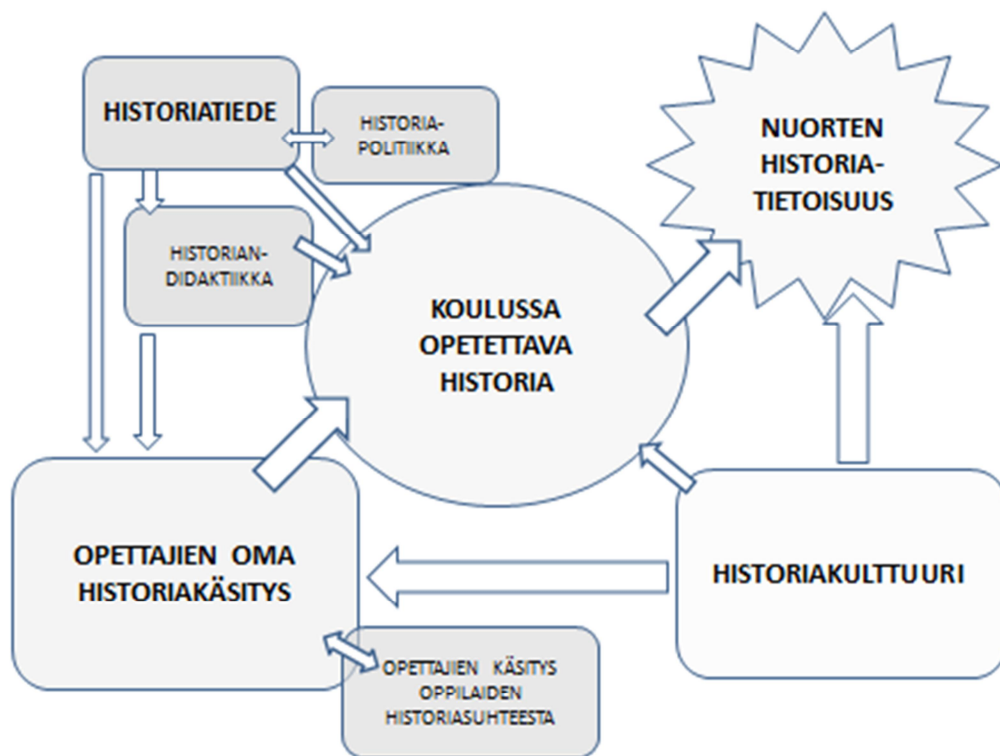
²¹ Elio 1992, 51.

²² Löfström 2002, 6.

²³ Ahonen 1998, 26

Oheiseen kuvioon 1 olen kuvannut lähtökohtaisen ajatukseni siitä, kuinka historiatietoisuuteen linkittyvät käsitteet yhdistyvät toisiinsa tässä tutkielmassa. Tyypillisesti ihmisen historiatietoisuuden ajatellaan rakentuvan vahvasti historiakulttuurin eri osa-alueiden pohjalta, eikä historiatiedettä ja historian kouluopetusta nähdä niin vaikuttavina tekijöinä.²⁴ Oheisessa kuvassa kuitenkin kouluopetus ja opettajat ovat keskiössä sen vuoksi, että tässä tutkimuksessa historiatietoisuuden rakentumista lähestytään juuri historianopettajien ja kouluopetuksen kautta. Vaikka nuoret elävät erilaisten historiakulttuurin tuotteiden keskellä samalla tavoin kuin muutkin ihmiset, yksi merkittävä ero muuhun väestöön verrattuna on se, että kouluopetuksen piiriin kuuluessaan he ovat jatkuvan ja ohjatun historian kohtaamisen piirissä.²⁵

KUVIO 1: Tekijät nuorten historiatietoisuuden taustalla



²⁴ Esimerkiksi Ahonen 1998, 17 ja Hakkari 2005, 11.

²⁵ Vänttinen 2009, 6.

2.2 *Historiatietoisuus tutkimuskohteena*

Historiantutkijat kiinnostuivat historiatietoisuudesta jo 1970-luvulla, mutta ennen 1990-lukua historiatietoisuudesta käyty keskustelu oli enimmäkseen teoreettista. Muun muassa Sirkka Ahonen ja Marko van den Berg ovat kirjoittaneet niin sanotun Frankfurtin koulukunnan ja historian sosiologian merkityksestä historiatietoisuuden käsitteen kehittymiselle. Näkemys, jonka mukaan historia on pohjimmiltaan yhteiskuntatiede, johti tutkijat yksilöiden ja yhteisöjen historiatietoisuuden pariin. Eri aikatasojen yhdistämisen merkitys ymmärrettiin uudella tavalla. Koska erilaiset yhteiskunnalliset instituutiot ovat rakentuneet historiallisesti, niitä on mahdotonta ymmärtää ilman ymmärrystä menneisyydestä. Toisaalta menneisyys määritellään aina nykyisyyden perspektiivistä.²⁶ Koulukunnan keskeisen teoreetikon, Jürgen Habermasin ajatus ajallisesta, historian, nykyisyyden ja tulevaisuuden yhdistävästä jatkumosta, jota tiedostamatta maailman muuttaminen on mahdotonta, nousi historiatietoisuuden käsitteen lähtöoletukseksi.²⁷ Historiatietoisuuden käsitteen nähtiin ikään kuin vapauttavan ihmiset oman aikakautensa ajattelun kahleista. Kun ihmiset tiedostavat olevansa osa ajallista jatkumoa ja ymmärtävät toimintansa ehtojen historiallisuuden, he myös ymmärtävät itsensä muutoksen mahdollistaviksi toimijoiksi.²⁸

Yksi keskeisimpiä historiatietoisuuden teoreetikkoja on Jörn Rüsen ja hän on erityisesti korostanut historiatietoisuuden esiintymistä kertomuksina.²⁹ Taustalla on ajatus, että ihmisillä on luontainen kyky muuntaa ajalliset kokemuksensa kertomuksiksi, joilla on alku, keskikohta ja loppu. Näin ollen historiatietoisuus on hänen mukaansa ihmisen kykyä jäsentää ilmiöt ja niitä koskevat muutokset kertomuksiksi.³⁰ Rüsen on nostanut esiin myös historiatietoisuuden yhteyden identiteetin rakentamiseen. Hänen mukaansa historiatietoisuus auttaa yksittäistä ihmistä ymmärtämään itseään ja ympäröivää todellisuutta ja antaa valmiuksia toimia osana yhteiskuntaa.³¹ Hän on myös muistuttanut, että historian moraalinen ulottuvuus on olennainen osa historiatietoisuutta ihmisten rakentamassa menneisyyttä tulkitsevia narratiiveja. Menneisyyden jäsentäminen moraalisia

²⁶ van den Berg 2007, 34–35; Ahonen 1998, 26.

²⁷ Ahonen 1998, 26.

²⁸ Van den Berg 2007, 35.

²⁹ Torsti 2012, 10.

³⁰ Ahonen 1998, 26.

³¹ Vänttinen 2009, 13.

opetuksia sisältäviin kertomuksiin vaikuttaa siis tapaamme hahmottaa sitä, mikä on moraalisesti hyväksyttyä nykyisyydessä.³²

Pohjoismaalaisen historiatietoisuuskeskustelun avaajana on pidetty tanskalaista historioitsijaa Bernard Eric Jensenia. Jensen on kirjoittanut historiatietoisuuden tutkimisen olevan haastavaa, koska historiatietoisuuden rakentumisprosessista ei ole tehty riittävästi tutkimusta.³³ Rüsenin esittämä teoreettinen malli historiatietoisuuden neljästä eri tasosta pyrkii osaltaan paikkaamaan tätä puutetta. Hän on ryhmitellyt historiatietoisuuden kehittymisen tasot neljään kategoriaan, ja pyrkinyt näin kuvaamaan, kuinka historiatietoisuus kasvaa yksilön historiallisen ymmärryksen kanssa. Rüsenin määrittämät neljä historiatietoisuuden tyyppiä ovat traditionaalinen, esimerkillinen, kriittinen ja geneettinen historiatietoisuus. Historiatietoisuus lähtee traditionaalisesta ymmärryksestä, joka luo pohjan seuraaville historiatietoisuuden tasoille. Siirryttäessä seuraavalle, esimerkilliselle tasolle vaaditaan jo paljon tietoa ja kokemusta menneisyydestä. Kriittinen ja geneettinen historiatietoisuuden taso ovat hänen mukaansa harvinaisia.³⁴ Koulunopetuksessa traditionaalisen tason saavuttaminen on realistisinta, vaikka suurin osa koulujen opetussuunnitelmista pyrkiikin esimerkillisen historiatietoisuuden tason saavuttamiseen.³⁵

Rüsenin mallia täydentävät Jensenin esittelemät viisi toisiinsa limittyvää historiatietoisuuden kehittymiseen liittyvää prosessia. Nämä ovat identiteetin kehittyminen, erilaisuuden kohtaamisen kehittyminen, historiatietoisuuden kehittyminen sosiaalikkulttuurisena oppimisprosessina, arvomaailman ja periaatteiden kehittyminen sekä historiatietoisuus kertomuksena.³⁶

2.2.1 Nuoret ja historia -tutkimushanke

Historiatietoisuudesta kiinnostunut empiirinen tutkimus alkoi kansainvälisesti kehittyä 1990-luvulla.³⁷ Yhteistä historiatietoisuustutkimuksille oli halu selvittää tieteellisen

³² Van den Berg 2007, 35.

³³ Jensen 1997, 72.

³⁴ Rüsen 2004, 71–78.

³⁵ Rüsen 2004, 80.

³⁶ Jensen 1997, 74.

³⁷ Torsti 2012, 11

historiantutkimuksen ja historiaa käsittelevän eliittikeskustelun merkitystä tavallisten ihmisten historiatietoisuuden muodostumiselle.³⁸ Pilvi Torsti on luonnehtinut historiatietoisuustutkimuksia osaksi soveltavaa historiantutkimusta. Historiatietoisuuden empiirinen tutkimus voidaan jakaa kansainväliseen vertailevaan tutkimukseen ja kansallisiin kyselytutkimuksiin.³⁹

Laajoja historiatietoisuuden kansallisia tutkimuksia on tehty muun muassa Yhdysvalloissa, Kanadassa ja Australiassa.⁴⁰ Yhdysvaltalaisen historiatietoisuuden merkittäväksi piirteeksi nousi henkilökohtaisen ja oman suvun ja perheen historian korostuminen. Ihmiset kyllä tunnistivat historian kansallisen kertomuksen, mutta historiallinen tieto välittyi ennen kaikkea oman perheen ja suvun kautta.⁴¹ Jokapäiväisen historian merkitystä korosti se, että ihmiset kokivat olevansa menneisyyden kanssa kosketuksissa usein ja melko arkisissa tilanteissa, kuten ottaessaan ja katsellessaan valokuvia, katsoessaan historiallisia elokuvia, lukiessaan historiallisia romaaneja tai osallistuessaan sukutapahumiin. Oman tutkielmani kannalta mielenkiintoista on, että yhdysvaltalaisen tutkimuksen mukaan historian opiskelu koulussa ei tuntunut erityisen merkitykselliseltä menneisyyden kohtaamisen kanavalta.⁴²

Kansainvälisesti tunnetuin historiatietoisuutta kartoittanut projekti on vuonna 1995 julkaistu eurooppalainen *Nuoret ja Historia* -tutkimushanke (*Youth and History*). Kyselyssä oli historian, politiikan ja sosiaalipsykologian tutkijoiden koordinoima ensimmäinen kansainvälinen ja laaja tutkimus, jossa historiatietoisuutta lähestyttiin empiirisesti. Kyselytutkimuksena tehty tutkimus toteutettiin 29 eri maassa.⁴³

Suomen osuudesta hankkeessa vastasi Sirkka Ahonen, joka raportoi tuloksista teoksessaan *Historiaton sukupolvi?*⁴⁴ Ahonen laajensi omaa tutkimusaineistoaan ottamalla yhteiseurooppalaisen kyselytutkimusaineiston⁴⁵ rinnalle vielä noin sadan suomalaisnuoren haastatteluaineiston.⁴⁶ Tutkimuksessa pyrittiin löytämään vastaus kysymykseen,

³⁸ Knuutila 2009, 21; Torsti 2012, 12.

³⁹ Torsti 2009, 40–43.

⁴⁰ Torsti 2012, 12.

⁴¹ Rosenzweig 2000, 266–267.

⁴² Rosenzweig 2000, 264–265.

⁴³ Ahonen 1998, 9.

⁴⁴ Ahonen 1998.

⁴⁵ Kyselyyn osallistui yli 31 000 nuorta ympäri Euroopan, suomalaisten nuorten vastauksia oli lähes tuhat. (Ahonen 1998, 42–45).

⁴⁶ Ahonen 1998, 42.

kuinka nuorten poliittiset asenteet ja käsitykset ovat sidoksissa heidän tapaansa ymmärtää historiaa. Suomalaisnuorten historiakäsitys oli tutkimustulosten mukaan melko deterministinen. Nuoret eivät kokeneet yksittäistä ihmistä historian toimijaksi, vaan korostivat esimerkiksi tekniikan ja luonnontieteiden merkitystä historian kulkuun vaikuttaneina tekijöinä.⁴⁷ Molempien aineistojen perusteella suomalaisnuoret olivat muihin eurooppalaisnuoriin verrattuna hyvin kansallismielisiä ja he samaistuivat voimakkaasti kansalliseen kertomukseen. Nuorten historiallinen identiteetti näytti rakentuvan pääasiassa yhteisön historiamuistin varaan ja historiakulttuurin tuotteista elokuvan rooli oli suurin.⁴⁸

Vaikka hankkeesta on pian kulunut jo 20 vuotta, ja sen tulokset voivat joltain osin olla jo hieman vanhentuneita, *Nuoret ja historia* -tutkimushanke on ollut merkittävänä taustavaikuttajana ja esimerkkinä myöhemmille historiatietoisuutta käsitelleille kyselytutkimuksille. Niin suomalaisissa kuin kansainvälisissäkin tutkimuksissa viitataan lähes poikkeuksetta tähän pioneerihankkeeseen.

2.2.2 Suomalainen historiatietoisuustutkimus

Historiatietoisuudesta on viime vuosina tehty melko paljon tutkimusta erityisesti historiandidaktiikan piirissä. Laajempaa keskustelua historiatietoisuus on herättänyt Pilvi Torstin vuonna 2012 julkaistun *Suomalaiset ja historia* -tutkimuksen ansiosta. Torstin tutkimushanke oli jatkoa laajoille kansallisille historiatietoisuustutkimuksille. Hankkeessa pyrittiin selvittämään koko väestön tasolla sitä, miten ihmiset käsittävät menneisyyden ja miten nämä menneisyyskäsitykset heijastuvat näkemyksiin nykyhetkestä ja odotuksiin tulevista.⁴⁹ Hanke toteutettiin vuosina 2007–2012 ja tutkimusaineisto kerättiin kyselylomakkeella ja haastatteluilla.⁵⁰ Tutkimuksen mukaan suomalaiset pitävät menneisyyttä merkityksellisenä ja harrastavat historiaa paljon vapaa-ajallaan. Suomalaisien historiasuhde on vahva ja monipuolinen. Merkittävänä piirteenä tutkimuksessa nousi esiin suomalaisten vahva näkemys kansallisesta kertomuksesta. Vaikka yleisessä

⁴⁷ Ahonen 1998, 165–166.

⁴⁸ Ahonen 1998, 129–131.

⁴⁹ Torsti 2009, 40.

⁵⁰ Torsti 2012, 12–13. Lopullisessa tutkimusaineistossa oli mukana 1208 lomaketta. Lomake sisälsi 233 kysymystä viidestä eri teemasta. Haastatteluja tutkimusaineistossa oli mukana 49. Haastateltavat olivat vastanneet myös lomakekyselyyn. Lisäksi oli haastateltu helsinkiläistä lukiolaisryhmää.

historiallisessa ajattelussa vastaajat olivat korostaneet hyvien ja huonojen aikojen vaihtelua, niin Suomen menneisyyttä arvioitiin kansallisen edistyskertomuksen hengessä jatkuvan kehityksen historiaksi.⁵¹ Myös nuoret (15–19-vuotiaat) pitivät tutkimuksen mukaan historiaa merkityksellisenä ja tärkeänä tiedonalana. Nuoret uskoivat muita ikäryhmiä vähemmän suuriin edistyskertomuksiin, mutta toisaalta he asettuivat hyvin voimakkaasti tukemaan väittämää historian hyödyllisyydestä muutoksen ymmärtämisen työkaluna.⁵² Nämä poikkeavat jonkun verran niistä tuloksista, joita Ahonen sai *Nuoret ja historia* -tutkimushankkeessa. Ahosen 1990-luvulla haastattelemat nuoret samaistui-
vat vielä hyvin vahvasti suureen kansalliseen kertomukseen, jonka he näkivät sotia painottavana selviytymistarinaan.⁵³

Marko van den Berg käsitteli väitöskirjassaan luokanopettajaopiskelijoiden historiakäsit-
tyksiä.⁵⁴ Van den Bergin lähestymistapa oli laadullinen ja hän käytti aineistonaan tee-
mahaastatteluja. Kuten Ahosen tutkimuksessa, myös tässä suurin osa tutkimushenkilöis-
tä koki samaistuvansa suureen kansalliseen kertomukseen, mutta kaikille se ei ollut
itsestään selvää. Kansallisen edistyskertomuksen sijaan jotkut olivat löytäneet samais-
tumiskohteita mikrohistoriasta.⁵⁵ Lähtökohtaisesti opiskelijat kokivat historian mennei-
syyden kehityksen hahmottamista ja tulevaisuuden mahdollisuuksien arviointia selkeyt-
täväenä tiedonalana. Oli kuitenkin toisenlaisiakin näkemyksiä, joiden mukaan opiskelijat
kuvasivat historiaa sekavaksi ja pirstaleiseksi tiedonalaksi, josta on hankalaa hahmottaa
kokonaiskuvaa ja löytää samaistumiskohteita tai tarttumapintaa.⁵⁶

Historiatietoisuudesta on valmistunut kolme oman aiheeni kannalta mielenkiintoista *pro
gradu* -tutkielmaa. Johanna Hakkari tutki Suomen historian oppiaineeseen vuonna 2003
tekemänsä lomakekyselyn pohjalta kahdeksaluokkalaisten historian kohtaamista ja
käyttöä.⁵⁷ Laura Luomanen-Jaakkola perehtyi omassa vuonna 2009 kasvatustieteelli-
seen tiedekuntaan tekemässään työssä neljäsluokkalaisten lasten historiatietoisuuteen.⁵⁸
Kyösti Knuutilan poliittisen historian oppiaineen *pro gradu* samalta vuodelta puoles-

⁵¹ Torsti 2012, 244–245.

⁵² Torsti 2012, 236–237.

⁵³ Ahonen 1998, 129.

⁵⁴ van den Berg 2007.

⁵⁵ van den Berg 2007, 10.

⁵⁶ van den Berg 2007, 281–282.

⁵⁷ Hakkari 2005.

⁵⁸ Luomanen-Jaakkola 2009.

taan oli osa Pilvi Torstin *Suomalaiset ja historia* -tutkimushanketta ja toimi varsinaisen kyselytutkimuksen esitutkimuksena.⁵⁹

Hakkari tuli siihen tulokseen, että nuorten historiatietoisuutta muokkaa eniten kouluopetus, historiakulttuurin roolina on vahvistaa koulussa opittua. Nuoret arvioivat Hakkarin tutkimuksessa erityisesti opettajan roolin merkittäväksi historiakuvansa muodostuksessa ja opetus oli tutkimuksen mukaan oppikirjaakin vaikuttavampi tekijä.⁶⁰ Luomanen-Jaakkola sai omassa tutkimuksessaan samansuuntaisia tuloksia. Hän havaitsi nuorien peruskoululaisten olevan kytköksissä moniin eri historiakulttuurin osa-alueisiin, mutta pitävän kouluopetusta ja eritoten opettajia erityisen totuudenmukaisina tiedonlähteinä.⁶¹

Jukka Rantala tutki teoksessaan *Lapset historiakulttuurin kuluttajina* samaa ikäluokkaa kuin Luomanen-Jaakkola.⁶² Rantala pyrki teemahaastatteluja aineistonaan käyttäen selvittämään millaisia ovat lasten historiakuvat ja kuinka ne muodostuvat. Rantalan tutkimus painottui historiakulttuurin heijastumien selvittämiseen. Hänen lähtökohtansa oli näkemys, jonka mukaan tutkijoiden ja historianopettajien edustamien julkisten historianesitysten⁶³ sijaan yhä useammin ihmiset rakentavat historiakäsityksensä erilaisten medioiden välittämän historiakuvan pohjalta.⁶⁴

Suomessa on siis melko kattavasti tutkittu viime aikoina niin lasten, nuorten kuin aikuistenkin historiatietoisuutta. Historianopettajia ja -opettamista koskevaa historiatietoisuuden liittyvää tutkimusta ei Suomessa ole juurikaan julkaistu. Lähimpänä omaa lähestymiskulmaani ovat Arja Virran kaksi artikkelia. Toinen on vuodelta 1999 ja siinä Virta selvitti luokanopettajaksi opiskelevien nuorten käsityksiä historiasta. Vuonna 2011 hän julkaisi artikkelin historianopettajiksi opiskelevien suhteesta historiaan.⁶⁵ Varhaisemmassa artikkelissaan Virta käytti aineistonaan oppilaiden tekemiä kirjallisia luentotehtäviä. Opiskelijoiden vastattavaksi annetut kysymykset olivat: Miksi koulussa opetetaan historiaa, mihin historiaa tarvitaan yhteiskunnassa, mitä ymmärretään käsitteellä historia, mitä historia merkitsee minulle ja miten minä sijoitun historiaan?⁶⁶ Suu-

⁵⁹ Knuutila 2009.

⁶⁰ Hakkari 2005, 91–92.

⁶¹ Luomanen-Jaakkola 2009, 68–71.

⁶² Rantala 2012(a).

⁶³ Vrt. alaluvussa 2.1 esiteltyyn Kalelan ajatukseen historian esitysten jakamisesta julkisiin ja yksityisiin.

⁶⁴ Rantala 2012(a), 13–14.

⁶⁵ Virta 1999 ja 2011.

⁶⁶ Virta 1999, 103–104.

rin osa opiskelijoista käsitti historian nykyhetken selityspäätteena ja heidän suhteensa historiaan oli pääosin tiedollista.⁶⁷ Uudemmassa artikkelissaan Virta pureutui erityisesti selvittämään opiskelijoiden historiasuhteen ja historiatietoisuuden muodostumista. Hänen mukaansa opiskelijoiden historiatietoisuuden muodostumisessa oli havaittavissa kaksi selkeää kuilua. Ensimmäinen on kouluopetuksen ja koulun ulkopuolisen historian harrastamisen välillä, toinen puolestaan kouluopetuksen ja akateemisen historian opetuksen välillä. Historiakäsitys oli ajateltava uudelleen riippuen tiedonlähteestä. Virta totesikin, että kouluopetuksen sijainti historiatieteen ja jokapäiväisen historian välissä on paitsi opettajan, myös oppilaiden historiatietoisuuden kehittymisen kannalta hankala.⁶⁸ Virran uudempi artikkeli tarjosi myös mielenkiintoisen menetelmällisen näkökulman historiatietoisuustutkimukseen. Teemahaastattelun tai kyselylomakkeen sijaan hän oli valinnut narratiivisen ja elämäkerrallisen lähestymistavan. Hän nimittäin tarkasteli artikkelissaan tulevien historianopettajien kuvauksia historiatietoisuutensa muodostumisesta käyttämällä aineistonaan opiskelijoiden ”Minä ja historia” -aiheesta kirjoittamia esseitä.⁶⁹

Najat Ouakrim-Soivio ja Jorma Kuusela sivusivat historian ja yhteiskuntaopin oppimistuloksia käsitelleessä Opetushallituksen tutkimuksessa historianopettajien käsityksiä omasta työstään. Ouakrim-Soivion ja Kuuselan tutkimus ei varsinaisesti lukeudu historiatietoisuustutkimuksen piiriin, mutta nostan sen tässä kohtaa esiin, koska siinä on tuoretta suomalaisiin historianopettajiin liittyvä tietoa, johon voin osin peilata omia tuloksiani. Historianopetusta lähestyttiin siinä hieman erilaisesta näkökulmasta, sillä oppimistuloksia ja opetusta arvioitiin suhteessa opetussuunnitelmassa esitettyihin tavoitteisiin. Opettajiin liittyvän analyysin pohjalla tutkijoilla oli seuranta-arviointiin liittynyt opettajakysely. Tutkimus tarjoaa arvokasta tietoa historianopetuksen nykykäytännöistä. Esimerkiksi tuloksen, jonka mukaan faktatiedon opettamisen ohella ilmiöiden syy- ja seuraussuhteen pohtiminen ja historian eri näkökulmien esiin nostaminen on tällä hetkellä historianopetuksessa yleistä.⁷⁰

⁶⁷ Virta 1999, 118.

⁶⁸ Virta 2011, 79–80.

⁶⁹ Virta 2011, 68–69.

⁷⁰ Ouakrim-Soivio & Kuusela 2012, 37.

2.2.3 Historiatietoisuus ja opettajat ruotsalaisessa tutkimuksessa

Ruotsissa on viime vuosina julkaistu useita historianopetusta ja historiatietoisuutta yhdessä käsitelleitä tutkimuksia.⁷¹ Varsinaisen sysäyksen ruotsalaiselle historiandidaktiliselle keskustelulle antoi Kenneth Nordgren väitöskirjallaan *Vems är historien*.⁷² Siinä Nordgren yhdisti koulussa opetettavan historian tutkimisen yhteiskunnan yleisen historiatietoisuuden tutkimiseen. Nordgren jakoi tutkimuksensa kolmeen osaan, joista oman tutkielmani kannalta mielenkiintoisin on historian kouluopetusta käsittelevä osuus. Hän pyrki selvittämään, millaisia reunaehtoja monikulttuurisuuden lisääntyminen aiheuttaa koulussa opetettavalle historialle. Mikä on historian kouluopetuksen tehtävä monikulttuurisessa yhteiskunnassa, mikä on sen rooli identiteetin rakentajana, kuinka historiaa ymmärretään, mihin sitä käytetään ja kenen historiaa koulussa opetetaan? Pääasiallisena aineistonaan hänellä oli tässä osuudessa oppikirjat.⁷³ Nordgrenin mukaan historianopetus on liikaa sidoksissa kansalliseen historiaan ja ajatukseen kansallisvaltioista historian toimijoina, eikä kirjojen sisältö vastaa nykypäivän monikulttuurisen yhteiskunnan tarpeisiin. Jos historianopetuksen yhdeksi tarkoituksiksi katsotaan identiteetin rakentaminen, ei se Nordgrenin mukaan toteudu maahanmuuttajien osalta.⁷⁴ Nordgren korosti, että ihmiset eivät aina ole tietoisia omasta historiatietoisuudestaan. Historiatietoisuus ei siis välttämättä edellytä esimerkiksi laajaa historiallisen faktatiedon osaamista. Historiatietoisuutemme vaikuttaa näkemyksiimme siitä, mikä historiassa on olennaista, vaikkamme itse tiedostaisikaan sen vaikutusta.⁷⁵ Nordgrenia seuranneista tutkimuksista oman tutkielmani kannalta mielenkiintoisimmat ovat Mikael Bergin lisensoitettuna *Historielärares historier*, hänen väitöskirjansa *Historielärares ämnesförståelse* ja Johan Hanssonin väitöskirja *Historieintresse och historieundervisning*.⁷⁶

Berg paneutui lisensoitintyössään erityisesti opettajien omaan historiatietoisuuteen. Hän lähestyi aihetta yksittäisten opettajien näkökulmasta ja pyrki havainnollistamaan, kuinka yksittäiset opettajien tekemät valinnat ja historiakäsitykset muovaavat käsitystä koko oppiaineesta.⁷⁷ Aineistonaan hän käytti sekä lomakekyselyä että haastatteluja. Bergin mukaan opettajat voi jakaa käsityksiensä ja opetuskäytäntöjensä perusteella

⁷¹ Ks. esim. Karlstadin yliopiston julkaisuluetteloa osoitteessa: <http://www.kau.se/csd/publikationer-0>.

⁷² Nordgren 2006.

⁷³ Nordgren 2006, 170–171.

⁷⁴ Nordgren 2006, 222.

⁷⁵ Nordgren 2006, 16–17.

⁷⁶ Berg 2010 ja 2014, Hansson 2010.

⁷⁷ Berg 2010, 13–14.

kolmeen pääryhmään: historianopetuksen yleissivistävää merkitystä painottaviin opettajiin, kriittisen ajattelun kehittämisen painottajiin sekä niihin, jotka näkevät historianopetuksen identiteettiä rakentavan merkityksen tärkeimpänä. Aiempiin tutkimuksiin verrattuna Berg piti merkittävänä identiteettiorientoituneen opettajaryhmän esiinnousua.

Koska erityisesti nuoret opettajat kuuluvat tähän ryhmään, sen saattoi hänen mukaansa olettaa tulevaisuudessa määrittävän yhä enemmän historian opetusta.⁷⁸ Väitöskirjassaan Berg syvensi lisensiaatintyötään ja pureutui selvittämään opettajien käsityksiä historias- ta kouluaineena. Analyysissään hän päätyi siihen, että käsitys historian luonteesta on monimuotoinen ja alati muuttuva kokonaisuus.⁷⁹ Lisensiaatintyön ajatuksen opettajien jakaantumisesta kolmeen erilaista aineymmärrystä edustavaan ryhmään hän vahvisti idealistiseksi tyypittelyksi. Mielenkiintoinen huomio olo, että historian luonne vaihtelee sen mukaan, puhutaanko koulussa opetettavasta historiasta, historiasta akateemisena oppiaineena vai opettajankoulutuksessa opiskeltavasta historiasta opetettavana aine- na.⁸⁰

Hansson lähti tutkimuksessaan liikkeelle taustaoletuksesta, jonka mukaan ihmisten historiaa kohtaan tuntema kiinnostus on yksi olennaisimpia tekijöitä historiatietoisuuden taustalla. Hän tutki lomakekyselyä sekä haastatteluja aineistonaan käyttäen niin opetta- jien kuin oppilaidenkin käsityksiä historiasta yleensä ja historiasta oppiaineena sekä sitä, kuinka kiinnostus historiaan mahdollisesti vaikuttaa näihin.⁸¹ Hanssonin tutkimuk- sen perusteella opettajan merkitys on kyllä suuri oppilaiden muodostaessa käsitystään historiasta oppiaineena, mutta varsinaisen historiakäsityksensä oppilaat muodostavat monista muistakin koulun ulkopuolisista historian välittäjäkanavista. Oppilaiden histo- riakäsityksien kehittymistä ajatellen opettajien vaikutus on enemmänkin vahvistava kuin perustava.⁸² Hansson huomautti, että opettajien oma historiakiinnostus on aikanaan herännyt samaan tapaan. Kun kysyttiin, kuinka opettajien kiinnostus historiaan oli herännyt, ei kukaan maininnut omia kouluajojaan kiinnostuksen taustalla. Virallisen kouluopetuksen ulkopuolelta mainittiin sen sijaan erilaiset lukukokemukset, keskustelut ja jännittävät tarinat. Hansson havaitsi siis samanlaisen kuilun koulussa opetetun histo- rian ja koulun ulkopuolisten historianesitysten välillä kuin Arja Virta edellä.⁸³

⁷⁸ Berg 2010, 156–157.

⁷⁹ Berg 2014, 279.

⁸⁰ Berg 2014, 283; 286–287.

⁸¹ Hansson 2010, 3.

⁸² Hansson 2010, 146.

⁸³ Hansson 2010, 126–127; Virta 2011, 76.

Historianopettajien omia historiakäsityksiä tutki myös Thomas Nygren lisensiaatintutkimuksessaan. Tutkimustaan varten hän haastatteli seitsemää historianopettajaa ja pyrki selvittämään heidän historiandidaktisia näkemyksiään ja opetusstrategioitaan.⁸⁴ Opettajien näkemykset oppiaineen luonteesta erosivat toisistaan Nygrenin mukaan merkittävästi ja siten myös opetuksen käytännöt ja tavoitteet ovat keskenään erilaisia. Nygren nosti esiin neljä erilaista opettajien kokemuksia ja näkemyksiä heijastavaa opetusstrategiaa: Moniperspektiivisyyttä korostavat opettajat (1) painottavat kriittisen ajattelun ja suvaitsevaisuuden kehittämistä. He tuovat opetukseensa monipuolisia näkökulmia ja perinteisemmän historian ohelle nostavat myös esimerkiksi mentaliteettien historiaa ja naishistoriaa. Opetusmenetelmät ovat niin ikään monipuoliset ja historiakulttuurin tuotteet, kuten kirjallisuus ja elokuvat ovat olennainen osa opetusta. Narratiivisen historianopetuksen edustajat (2) keskittyvät kokonaiskuvan muodostamiseen ja kulttuuriperinnön siirtämiseen. Kronologinen lähestymistapa ja menneisyyden merkkipaalojen painottaminen ovat tyypillisiä, samoin kuin paikallishistorian tuntemus. Opetus tapahtuu pääosin erilaisten, suurten ja pienten kertomusten kautta. Yhteiskuntatieteellistä lähestymistapaa historianopetukseen suosivat opettajat (3) painottavat opetuksessaan keskustelua ja analyysejä. Historianopetuksen tarkoituksena on ymmärtää nyky-yhteiskunnan rakenteiden taustat ja tarjota avaimet myös tulevaisuuden hahmottamiseen menneisyyden kautta. Kehityslinjoja tarkastellaan niin oman maan kuin Euroopan ja koko maailmankin perspektiivistä. Yhdistelevää ja monivivahteista historiaa (eklektisk historia) opettavat opettajat (4) keskittyvät nykyajan ja tulevaisuuden mahdollisuuksien ymmärtämiseen ja pyrkivät paitsi löytämään vastauksia, myös keksimään uusia kysymyksiä. Opetuskäytännöt ovat usein innovatiivisia ja yhtenä pääasiallisista tarkoituksista on saada oppilaat työskentelemään eri tavoin historiallisten kysymysten parissa.⁸⁵

Vanja Lozic jatkoi omassa tutkimuksessaan historianopetuksen käytäntöihin perehtymistä. Oppilaita, opettajia sekä oppikirjojen kirjoittajia haastatteleamalla hän pyrki hahmottamaan historian luonnetta oppiaineena muuttuvassa yhteiskunnassa. Erityisesti hän pohti historian identiteettiä rakentavaa merkitystä ja sen muutoksia.⁸⁶ Hänen mukaansa historian kouluopetuksen pääasiallinen merkitys on yksilön yleissivistyksen kehittäminen. Yleissivistyksen merkitys taas on suuri yhteiskunnallisen yhteenkuuluvuuden

⁸⁴ Nygren 2009, 105.

⁸⁵ Nygren 2009, 85–89.

⁸⁶ Lozic 2011, 127.

taustatekijänä ja sitä kautta se toimii myös yksilöiden identiteettien rakentajana.⁸⁷ Myös Hans Olofsson keskittyi lisensiaatintutkielmassaan *Fatta Historia* tutkimaan historian opetuksen käytäntöjä, mutta metodinaan hänellä oli kartoittava tapaustutkimus. Olofsson pyrki tutkimuksessaan selvittämään millaisia muotoja ja merkityksiä historia menneisyytenä ja kouluaineena saa luokkahuoneen sisällä opettajan, oppilaiden ja oppiaineen historialle antamien merkitysten kohdatessa.⁸⁸ Hän totesi, että luokassa muodostettu historiakäsitys on lopulta kokonaisuus, joka syntyy historiallisten taitojen kolmesta ulottuvuudesta: historian faktatiedosta, historiallisesta ajattelusta ja historian tarjoamista opetuksista (historiska kunskaper i och om och av historia).⁸⁹ Näistä kolmesta Olofssonin mukaan erityisesti korostui historian tarjoamat opetukset ja nimenomaan historian merkitys arvojen välittäjänä.⁹⁰ Tämä näkökulma on erityisesti historiatietoisuuden moraalista ulottuvuutta pohdittaessa olennainen.

Historianopetuksen moraalisia аспектеja syvemmillä tasolla käsitteli Ylva Wibaeus väitöskirjassaan. Hän pyrki tutkimuksessaan selvittämään, millaisia merkityksiä opettajat välittävät oppilaille opettaessaan holokaustia.⁹¹ Oppilaiden ja opettajien haastatteluja⁹² aineistonaan käyttävä Wibaeus kiinnitti huomiota hyvin erilaisiin holokaustin käsittelytapoihin. Hän jakoi käsitykset viiteen kategoriaan, joista jokaisessa holokausti saa hieman erilaisen merkityksen. Wibaeus tulkitse, että se ilmentää ihmisten erilaisia historiatietoisuuden tasoja.⁹³

⁸⁷ Lozic 2011, 128.

⁸⁸ Olofsson 2011, 11.

⁸⁹ Olofsson 2011, 208–209.

⁹⁰ Olofsson 2011, 214.

⁹¹ Wibaeus 2010, 24.

⁹² Wibaeus teki opettajien kohdalla yksilöhaastattelujen lisäksi myös ryhmähaastatteluja.

⁹³ Wibaeus 2010, 164 & 212–213.

3 HISTORIANOPETUS

Historianopetuksen luonteesta, tehtävästä, tarkoituksesta ja sisällöistä on paljon erilaisia näkemyksiä. Historianopetus heijastelee aina paitsi kunkin opettajan omaa näkemystä historiasta, myös yhteiskunnan yleistä ilmapiiriä. Suomalaista historianopetusta yhdistävät kuitenkin opetusta raamittavat opetussuunnitelmat sekä opettajille laissa asetetut kelpoisuusvaatimukset, jotka edellyttävät muodollista pätevyyttä niin pedagogiikassa kuin historian asiasisällöissäänkin. Seuraavissa alaluvuissa käyn läpi opetussuunnitelmien roolia opetusta ohjaavina tekijöinä sekä suomalaisen opettajakoulutuksen nykytilannetta ja historiaa. Sen jälkeen siirryn tarkastelemaan viime vuosina historiandidaktikkojen kesken käytyä keskustelua historianopetuksen nykytilasta ja tarkoituksesta.

3.1 Opetussuunnitelma ohjaa opetusta

Historia on tällä hetkellä pakollinen opiskeltava aine niin peruskoulussa kuin lukiossakin. Historianopetus alkaa peruskoulun viidennellä luokalla ja sitä opetetaan alakoulun 5. ja 6. luokalla yhteensä 3 vuosiviikkotuntia.⁹⁴ Yläkoulussa historiaa opetetaan 7 vuosiviikkotuntia.⁹⁵ Yhteensä kukin ikäluokka saa historian opetusta peruskoulun aikana näin ollen 10 vuosiviikkotunnin verran. Lukiokoulutuksessa pakollisten historian kurssien määrä on 4 ja kukin lukio on velvoitettu tarjoamaan vähintään 2 syventävää kurssia.⁹⁶ Yksi lukiokurssi kestää keskimäärin 38 oppituntia. Historiaa on mahdollista opiskella niin peruskoulun yläluokilla kuin lukiossakin pakollisen oppimäärän lisäksi myös vapaaehtoisilla kursseilla.

Historian, kuten muidenkin kouluaineiden opetuksen määriä ja sisältöjä ohjaavat Opetushallituksen laatimat opetussuunnitelmien (OPS) perusteet. 1990-luvun puoliväliin saakka opetussuunnitelmat laadittiin keskitetysti koko maata koskeviksi⁹⁷. Nykyisin Opetushallituksen hyväksymä ja julkaisema *Opetussuunnitelman perusteet* on valtakunnallinen kehikko, jonka pohjalta kunnat ja edelleen yksittäiset koulut laativat omat

⁹⁴ Yksi vuosiviikkotunti on 38 oppituntia.

⁹⁵ Ks. Perusopetuksen tuntijako:

http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/yleissivistavae_koulutus/perusopetus/perusopetus/tuntijakotaulukko/tuntijako20122001.pdf.

⁹⁶ Ks. esim. Finlexin säädöskokoelma: <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2002/20020955#L3P8>.

⁹⁷ Rantala 2002, 137.

paikalliset ja koulukohtaiset opetussuunnitelmansa. Kunkin opettajan tulee omassa opetuksessaan noudattaa opetuksen järjestäjän (käytännössä koulun tai kunnan) vahvistamaa opetussuunnitelmaa.⁹⁸ Opetussuunnitelma on noin kymmenen vuoden välein päivitetty kokonaisuus. Tämän tutkielman kirjoittamishetkellä perusopetuksessa on käytössä vuonna 2004 käyttöön otettu opetussuunnitelma ja lukioissa vuoden 2003 opetussuunnitelma.

Opetussuunnitelman on katsottu kuvaavan yhteiskunnan kulloisiakin arvoja. Castren on jopa kuvannut historianopetuksessa tapahtuneita muutoksia oman aikansa ajattelutavan ja poliittisen ilmapiirin indikaattoriksi, tarkoittaen tällä sitä, että historian opetus on koulussa opetettavista aineista poikkeuksellisen paljon sidoksissa oman aikansa yhteiskunnallisiin pyrkimyksiin.⁹⁹ Yhteiskunnallisen tilanteen heijastaminen lienee kuitenkin osin tiedostamatonta. Castren muistuttaa, että Suomessa historian oppisisällöt eivät ole kovin alttiita esimerkiksi nopeille poliittisille suunnanmuutoksille sen vuoksi, että suurin vaikutusvalta historianopetuksen tavoitteisiin ja sisältöön, käytännössä siis opetussuunnitelmiin, on poliitikkojen sijaan pedagogisilla asiantuntijoilla, joita edustavat kouluviranomaiset ja opettajat.¹⁰⁰ Viimeisimmissä opetussuunnitelmien perusteiden uudistuksissa opetuksen aiempi sisältöpainotteisuus muutettiin selkeästi taitopainotteiseksi.¹⁰¹ Siinä lienee nähtävissä yleisempi ainedidaktikkojen näkemys tarpeesta historianopetuksen käytäntöjen ja työtapojen muuttamiseen siten, että oppiaine yhä paremmin vastaisi nykyajan haasteisiin. Tähän palaan tarkemmin alaluvussa 3.3.

3.1.1 Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa historianopetuksen tehtäväksi luetaan oppilaiden kasvattaminen vastuullisiksi toimijoiksi, jotka kykenevät ilmiöiden kriittiseen käsittelyyn ja oppilaiden ohjaaminen ymmärtämään, että niin oma kuin muutkin kulttuurit ovat historiallisen kehitysprosessin tulosta.¹⁰² Peruskoulussa tulisi oppia ymmärtämään historiallisen tiedon luonnetta, historian ilmiöitä ja käyttämään historial-

⁹⁸ Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 10.

⁹⁹ Castren 1992, 11.

¹⁰⁰ Castren 1992, 11–12.

¹⁰¹ Historian taidoilla tarkoitetaan esimerkiksi karttojen, dokumenttien, kuvien ja tilastojen lukutaitoa.

¹⁰² Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 222.

lista tietoa. Historiallisen tiedon luonteen opiskelun korostuminen näkyy selkeästi peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa.

Vuosiluokkien 7–9 tavoitteena on, että ”oppilas oppii:

- hankkimaan ja käyttämään historiallista tietoa
- käyttämään erilaisia lähteitä, vertailemaan niitä ja muodostamaan oman perustelun mielipiteensä niiden pohjalta
- ymmärtämään, että historiallista tietoa voidaan tulkita eri tavoin
- selittämään ihmisen toiminnan tarkoitusperiä ja vaikutuksia
- arvioimaan tulevaisuuden vaihtoehtoja käyttäen apuna historiallista muutosta koskevaa tietoa.”¹⁰³

Painotusta muutettiin paitsi oppimispsykologisista syistä, myös siksi, että perinteinen suurta, valtiokeskeistä kertomusta painottanut historianopetus oli tullut haastetuksi uuden historian uudenlaisten toimijoiden ja tapahtumien nousua historian tutkimuksen fokukseen.¹⁰⁴ Tämä muutos linkittyy laajempaan historiandidaktikkojen piirissä käytyyn keskusteluun historianopetuksen tehtävistä, tavoitteista ja haasteista ja koko oppiaineen olemassaolon oikeutuksesta.

3.1.2 Lukion opetussuunnitelman perusteet

Lukiossa opetettavan historian tulisi opetussuunnitelman perusteiden mukaan luoda opiskelijoille edellytykset ymmärtää eri aikakausien luonnetta, oman ajan haasteita ja muutosprosesseja. Opetuksen lähtökohtana tulee olla historian luonne tieteenalana ja historiallisen tiedon muodostumisen perusteet. Tämä ohjaa opetusta kriittiseen pohdintaan ja tulkintaan.¹⁰⁵

Historianopetuksen tavoitteet lukiossa ovat samansuuntaiset, mutta selkeästi laajemmat kuin perusopetuksessa. ”Tavoitteena on, että opiskelija:

- oppii tuntemaan Suomen ja maailmanhistorian päälinjat ja keskeisimmät historialliset tapahtumat sekä niiden taustat ja seuraamukset

¹⁰³ Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 224.

¹⁰⁴ Rantala 2012(b), 141–142.

¹⁰⁵ Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003, 176.

- näkee nykyhetken historiallisen kehityksen tuloksena ja tulevaisuuden lähtökohdiana, kykenee suhteuttamaan oman aikansa ja itsensä historian jatkumoon ja näin rakentamaan historiatietoisuuttaan
- osaa hankkia menneisyyttä koskevaa tietoa ja arvioida sitä kriittisesti sekä ymmärtää sen monitulkintaisuuden, suhteellisuuden ja syy-yhteyksien monisäikeisyyden
- osaa arvioida menneisyyden ihmisen toimintaa ja historiallisia ilmiöitä kunkin ajan omista lähtökohdista sekä nykyajan näkökulmasta
- ymmärtää kulttuurin erilaisia ilmenemismuotoja ja niiden erilaisuutta
- saa aineksia ihmisoikeuksia ja demokratiaa arvostavan maailmankuvan luomiseen sekä toimintaan vastuullisena kansalaisena.¹⁰⁶

3.2 Historianopettajien koulutus

Historianopettajan kelpoisuusvaatimukset määritellään perusopetuslaissa ja lukiolaissa. Niiden mukaan aineenopetusta on kelpoinen antamaan henkilö, joka on suorittanut ylempään korkeakoulututkinnon, vähintään 60 opintopisteen laajuiset opettajan pedagogiset opinnot sekä vähintään 120 opintopisteen laajuiset opinnot opetettavassa aineessa.¹⁰⁷ Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että muodollisesti pätevä historianopettaja on maisteri, joka on lukenut pääaineenaan jotain historia-ainetta ja suorittanut aineenopettajan erilliset opinnot.

Historiaa voi tällä hetkellä opiskella Suomessa seitsemässä eri yliopistossa: Helsingin, Itä-Suomen, Jyväskylän, Oulun, Tampereen ja Turun yliopistoissa sekä lisäksi Åbo Akademiassa. Oppiainevalikoima vaihtelee yliopistoittain ja tiedekunnittain. Oppiaineita ovat esimerkiksi Suomen historia, yleinen historia, poliittinen historia, talous- ja sosiaalihistoria sekä kulttuurihistoria.¹⁰⁸ Kaikissa seitsemässä yliopistossa on mahdollista myös suorittaa historian aineenopettajan pätevyys.

¹⁰⁶ Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003, 176.

¹⁰⁷ Finlex: <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980986>.

¹⁰⁸ Opintoluotsi: https://www.opintoluotsi.fi/fi-FI/koulutusalat_ja_ammattit/opetusohjelma.aspx?StudyProgrammeId=1c8c30b9-198b-4ac8-9bd5-aeaa046b26b5.

Suomalaisessa mallissa opettajankoulutuksen perustana on tutkimusperustainen tai tutkimuspainotteinen opettajankoulutus.¹⁰⁹ Kansainvälisessä vertailussa nykyinen suomalainen opettajakoulutus on poikkeuksellisen akateeminen ja opetustyön perusta voimakkaasti teoreettinen. Aineenopettajien systemaattisen kouluttamisen historia yltää aina 1860-luvulle kansanopetuksen alkuaikeihin. 1960- ja 1970-lukujen vaihteeseen saakka käytäntönä oli, että opettajiksi aikovat suorittivat opettajaopintonsa varsinaisen maisterintutkinnon valmistuttua. Auskultointi koostui yliopistolle suoritettavasta kasvatustutkinnosta, 1–2 lukukauden mittaisesta opetusharjoittelusta sekä käytännön opettajataitoja mittaavista ”opettajanäytteistä”.¹¹⁰ Aineenopettajien koulutuksessa keskeisin harjoiteltava asia oli historian oppiaineen sisällön tunteminen ja sen keskeisten sisältöjen siirtäminen oppilaille. Opinnot olivat hyvin käytäntöpainotteiset ja aineenopettajan työn akateeminen tausta tuli opetettavan aineen tiedetaustasta.¹¹¹

1970-luvulla aineenopettajakoulutusta uudistettiin ja opettajaopintojen tieteellisyyttä pyrittiin lisäämään ottamalla käyttöön käytännön harjoittelun rinnalle didaktisesti painottuneet teoreettiset opettajaopinnot.¹¹² 1900-luvun loppua kohden kasvatustieteellisen akateemisen tutkimuksen asema opinnoissa korostui ja nykyisin yhä suurempi osa aineenopettajakoulutuksen tiedetaustasta nojaa kasvatustieteeseen.¹¹³

3.3 Miksi historiaa opetetaan?

Tätä tutkielmaa kirjoittaessani käydään paikoin kiivastakin julkista keskustelua uudesta lukion opetussuunnitelmasta.¹¹⁴ Opetusministeriön asettama työryhmä antoi omat ehdotuksensa lukio-opetuksen uusista tavoitteista ja tuntijaoista joulukuussa 2013. Työryhmä antoi kolme erilaista ehdotusta tulevasta mallista. Kahdessa mallissa tulevaisuuden lukiolaiset eivät välttämättä opiskelisi yhtään kurssia historiaa, yhdessä ehdotuksessa lukiosta voisi suoriutua historian osalta suorittamalla vain yhden kurssin.¹¹⁵ Ehdotukset ovat nykytilanteeseen verrattuna radikaaleja. On selvää, että niihin vastatakseen histo-

¹⁰⁹ Kansanen 2012, 41.

¹¹⁰ Rautiainen 2012, 43–44.

¹¹¹ Rautiainen 2012, 46.

¹¹² Rautiainen 2012, 46.

¹¹³ Rautiainen 2012, 48.

¹¹⁴ ks. esim: http://yle.fi/uutiset/valinnaisuus_lisaantyy_lukiossa_-_mita_mielta_olet_tuntijakouudistuksesta/6988697.

¹¹⁵ Tulevaisuuden lukio: http://www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/2013/Tulevaisuuden_lukio.html.

rianopetuksen merkitys, tarkoitus ja tavoitteet pitäisi pystyä esittämään ja perustelevaan vahvasti opetussuunnitelmien lisäksi myös julkisessa keskustelussa. Ainedidaktikot niin Suomessa kuin muuallakin maailmassa ovat käyneet tätä keskustelua jo jonkin aikaa ja tässä alaluvussa otan tästä keskustelusta lyhyesti esiin oman tutkimukseni kannalta keskeisimmät piirteet.

Historian kouluopetuksen alkutaipaleella tärkein peruste oppiaineen opetukselle Suomessakin oli kansallisen identiteetin luominen. Vaikka Sirkka Ahosen mukaan yhä edelleen historian opetuksen pääasiallinen tehtävä useimmissa maissa on kansallisen identiteetin vahvistaminen, se ei suomalaisessa nyky-yhteiskunnassa enää ole riittävä peruste.¹¹⁶ Ainedidaktisen keskustelun piirissä yhtäällä on vahva näkemys *historiasta yleissivistävänä oppiaineena*. Toisaalta historialla nähdään olevan välinearvoa *historiallisen ajattelun ja taitojen kehittämisessä*. On myös varsin vahva konsensus siitä, että historialla on merkittävä rooli *yksilön identiteetin rakentumisessa*.

Suomessa keskustelu on keskittynyt tasapainoilemaan kahden ensin mainitun välillä. Historianopetuksen suunnasta yleissivistävän historianopetuksen ja taitoja painottavan opetuksen välillä on sanottu käydyin jopa suoranaista historiasotaa.¹¹⁷ Suomen tilanteen osalta van den Berg kirjoittaa, että nykyisin historiandidaktiikan keskeisenä painopistealueena ovat erityyppiset historiallisen ajattelun taidot.¹¹⁸ Tämä näkyy myös opetussuunnitelmissa. Kehitys on ollut samanlainen Britanniassa. Aiempi tieto- ja sisältöpainotteinen historia on myös siellä muuttunut historiantaitoja painottavaksi opetuksi.¹¹⁹ Taitopainotteinen opetus nähdään monesti vastakohtana vanhanaikaisena pidetylle historiallisen faktatiedon siirtämiselle opettajalta oppilaille ja sitä korostamalla pyritään vastaamaan nyky-yhteiskunnan tarpeisiin. Yhä nopeammin muuttuvassa tietoyhteiskunnassa historiallisen tiedon välittämisen ei enää katsota riittävän historianopetuksen oikeutukseksi, vaan tilanteessa, jossa suunnattomia määriä tietoa on saatavilla jatkuvasti ja nopeasti, oleellista olisikin oppia hakemaan ja käsittelemään tietoa sekä arvioimaan sitä kriittisesti. Juuri tähän pyritään taitoihin painottuvalla historianopetuksella. Sillä, että historian opiskelulla korostetaan yleissivistävän roolinsa ohella olevan välinearvoa

¹¹⁶ Ahonen 2002, 71.

¹¹⁷ Rantala 2010, 73.

¹¹⁸ van den Berg 2007, 117.

¹¹⁹ Lee & Ashby 2000, 1999.

myös ajattelun kehittäjänä, pyritään tukemaan myös historian asemaa muiden oppiaineiden joukossa.

Vaikka historianopetuksen taitopainotteisuus on nykyisin kirjattu opetussuunnitelmiinkin, ei siirtymä ole ollut kivuton. Suomessa Keijo Elio varoitteli jo 1990-luvulla, että mikäli historianopetuksessa painotetaan voimakkaasti yhteiskunnallisten taitojen kehittämistä historian tietosisällön kustannuksella, historiandidaktiikka ja sitä kautta historian kouluopetus etäännyvät liikaa historiatieteestä, ja tällöin on mahdollista, että historian asema koulun oppiaineena heikkenee.¹²⁰ Rantala huomauttaa, että 1980-luvulta lähtien New History -suuntauksen oppien mukainen historianopetuksen taitopainotteisuus on herättänyt vastustusta laajalti muuallakin. Esimerkiksi Britanniassa taitopainotteisen opetuksen kannattajia syytettiin koulun tärkeimmän tehtävän, kansallisen perinnön välittämisen, unohtamisesta. Kanadassa ja Yhdysvalloissa puolestaan historianopetuksen uudistajien väitettiin vaarantavan kansallisen yhtenäisyyden. Taitopainotteisen opetuksen kannattajat puolestaan kritisoivat tuolloin vallalla ollutta yhden historian opetusperinnettä siitä, että se rajaa vähemmistöt marginaaliin.¹²¹ Yhden historian opetuksen lähtökohtana oli ajatus, jossa historian nähdään muodostavan yhden suuren kertomuksen, joka koskee koko ihmiskuntaa ja jossa historialla on selkeä suunta kohti yhä suurempaa ihmiskunnan hyvinvointia.¹²² Viime vuosina yhden historian perinteestä on laajemmassa eurooppalaisessa mittakaavassa pikku hiljaa luovuttu ja opetuksen keskiöön on nostettu historiallisen ajattelun kehittäminen. Toisaalta keskustelussa on noussut esille myös huoli siitä, että yhteisten arvojen puuttuminen rapauttaa läntisten yhteiskuntien arvopohjaa ja yhtenäisyyttä. Tämä on johtanut vaatimuksiin suurten kansallisten kertomusten merkityksen palauttamisesta historian opetukseen.¹²³

Historianopetuksella nähdään olevan rooli kansallisen identiteetin lisäksi myös yksilöiden identiteetin muodostajana ja tämä historian identiteettiä rakentava ja vahvistava merkitys onkin saanut vahvan jalansijan erityisesti ruotsalaisessa keskustelussa. Nordgrenin mukaan nykyisin yksi historian kouluaineeksi legitimoivista taustaoletuksista on juuri sen kyky muodostaa identiteetti, jonka taustalla on monikulttuurista ymmärrystä ja

¹²⁰ Elio 1992, 52.

¹²¹ Rantala 2010, 74.

¹²² van den Berg 2007, 110–111.

¹²³ van den Berg 2007, 142–143.

empatiaa.¹²⁴ Historian identiteettiä muodostava ja vahvistava merkitys linkittyy vahvasti historiatietoisuuden käsitteeseen.¹²⁵ Myös suomalaisessa keskustelussa on tunnustettu historian identiteettiä luova merkitys, mutta esimerkiksi Sirkka Ahonen näkee yhteisön muistot ja kulttuurituotteet kouluopetusta tärkeämpinä historiallisen identiteetin lähteenä.¹²⁶ Tämä historiatieteeseen pohjaavan kouluopetuksen ja ei-tieteellisen historiakulttuurin väliseen suhteeseen liittyvä keskustelun haara onkin oman tutkielmani kannalta erityisen mielenkiintoinen.

Historiakulttuuriin liittyen kouluopetus on kahdessakin eri mielessä hankalassa välikädessä. Yhtäältä opetusta on kritisoitu liiallisesta faktapainotuksesta ja toivottu historia-tiedon luonteeseen ja tiedon muodostukseen painottuvampaa lähestymistapaa. Toisaalta taas kouluopetuksen ja koulun ulkopuolisen historiakulttuurin välistä kuilua on pidetty huolestuttavana.¹²⁷ Lähtökohdaksi kouluhistorian ja historiakulttuurin suhteen pohtimiselle voi ottaa käsityksen, jonka mukaan on vaarallista olettaa, etteivät lapset tai nuoret tiedä mitään historiasta ennen kuin sitä heille koulussa opetetaan.¹²⁸ Opettaja kohtaa luokkahuoneessa valtavan kirjon keskenään erilaisia näkemyksiä historiasta ja erilaisia tapoja käsitellä opetettavaa historiaa.¹²⁹

Arja Virta on ollut huolissaan siitä, että oppilaiden niin sanottu populaari historiatietoisuus sivuutetaan historianopetuksessa usein epätieteellisenä, vaikka Virran mukaan juuri oppilaiden arkikokemukset historiasta ovat se alusta, jonka päälle oppilas voisi rakentaa omaa historiakäsitystään.¹³⁰ Koulussa opetetun historian omaksumista saattaisi helpottaa, mikäli se sidottaisiin oppilaille historiasta jo olevaan tietoon. Myös Ahonen on painottanut, että koulun historianopetuksen tulisi ottaa oppilaiden elämismaailma huomioon juuri sen vuoksi, että akateemisen historiankirjoituksen rinnalla sillä on olennainen rooli historiallisen tietämyksen lähteenä.¹³¹ Siinä missä Elio on kuvannut historianopettajan yhdeksi tehtäväksi toimia eräänlaisena tiedon kulun suodattimena historiatieteen ja opiskelijoiden välillä, on Virta esittänyt näkemyksen, jonka mukaan historianopettajat voitaisiin nähdä välikäsinä tieteellisen ja jokapäiväisen historian

¹²⁴ Nordgren 2006, 37.

¹²⁵ Berg 2014, 223.

¹²⁶ Ahonen 2002, 86–87.

¹²⁷ Virta 2011, 79.

¹²⁸ Wineburg 2000, 307.

¹²⁹ Ahonen 1997, 121.

¹³⁰ Virta 2002, 39.

¹³¹ Ahonen 2002, 74.

välillä. Historian kokemuksellisuuden ja tieteellisyyden ei tulisi olla toisiaan poissulkevia seikkoja.¹³² Matti Castrenin mukaan yksi vaihtoehto voisi olla opetussuunnitelmissakin esiin nostettu arkielämän historian lisääminen. Taustalla on niin sanottu kokemuspedagogiikka, jossa oppilaan henkilökohtaiset kokemukset nähdään oppimisen edellytyksinä ja sen mukaisesti makrohistorialliset ilmiöt ja tapahtumat tulisi projisoida tavallisten ihmisten kokemuksiin.¹³³

Päällimmäiseksi kysymykseksi nousee lopulta se, millaiseksi historianopetuksen tarkoitus ja merkitys nähdään. Se, millaista historiaa koulussa opetetaan, heijastuu suoraan siihen, millaisen kuvan historiasta oppilaat saavat. Pohjaapa historianopetus enemmän historiatieteeseen tai historiakulttuurin, on sen merkitys aina uusien sukupolvien historiakäsityksille suuri. Se, nähdäänkö historianopetuksen pääasiallisena tehtävänä yleisivistyksen, historiallisten taitojen vai historian käytön opettaminen vai painotetaanko yksilöiden identiteetin kehittämistä, vaikuttaa mitä suurimmissa määrin siihen, millaisia rakennuspalikoita nuoret saavat oman historiatietoisuutensa muodostamiseen.

¹³² Elio 1992, 73; Virta 2011, 68.

¹³³ Castren 1992, 45.

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

4.1 Tutkimusmenetelmänä kyselytutkimus

Perinteisesti kyselytutkimus ei ole kuulunut historian tutkimuksen menetelmiin, mutta kuten edellä käy ilmi, historiatietoisuutta selvittävät tutkimukset ovat olleet tyypillisesti niin sanottuja asennetutkimuksia, joissa vastaajien historiaan liittyviä näkemyksiä on selvitetty kyselylomakkeiden ja haastattelujen avulla.¹³⁴ Myös oma tutkimukseni noudattelee tätä kaavaa. Pääasiallinen tutkimusmetodini on tilastollinen analyysi, mutta paikoin täydennän sitä laadullisella sisällönanalyysillä. Menetelmänä lomakekysely on leimallinen erityisesti yhteiskuntatieteelliselle tutkimukselle ja tällaista strukturoitua aineistonkeräys- ja analysointimenetelmää kutsutaan survey-menetelmäksi.¹³⁵

Kuten kaikilla menetelmillä, myös survey-kyselyllä on omat vahvat ja heikot puolensa. Erityisen toimivana menetelmää pidetään silloin, kun halutaan kerätä tietoa suuren ihmisjoukon asenteista tai mielipiteistä. Haasteena on pidetty sitä, että valmiiksi annetut vastausvaihtoehdot saattavat ohjata vastaajia ja tuoda näin tuloksiin satunnaisuutta ja virheitä.¹³⁶ Ahonen on oman tutkimuksensa yhteydessä nostanut esiin sen, että historia-tietoisuutta tutkittaessa lomakekyselyn ongelmana on se, että sen avulla harvoin luotettavasti saa selville vastaajien perimmäisiä käsityksiä. Lomakekysely tyypillisesti mittaa pikemminkin pinta-asenteita.¹³⁷ Tämän vuoksi on tärkeää, että kvantitatiivista aineistoa on mahdollista täydentää kvalitatiivisesti analysoiduilla haastatteluilla.

Yksi tiedostamani tutkimusmenetelmän luotettavuuteen liittyvä haaste on myös se, että vastatessaan valmiiksi muotoiltuihin kysymyksiin, samankin vastauksen antaneet vastaajat saattavat ajatella keskenään hyvinkin erilaisia asioita. On esitetty arvio, jonka mukaan kysyttäessä esimerkiksi ihmisten asenteista, jopa seitsemän vastausta kymmenestä sisältää epätarkkuuksia.¹³⁸ Tämä problematiikka korostuu erityisesti niissä osioissa, joissa olen pyytänyt vastaajia arvioimaan oppilaiden asenteita. Olen pyrkinyt otta-

¹³⁴ Torsti 2012, 11.

¹³⁵ Alkula, Pöntinen & Ylöstalo 2002, 118–119.

¹³⁶ Alkula, Pöntinen & Ylöstalo 2002, 119–121.

¹³⁷ Ahonen 1998, 169.

¹³⁸ Alkula, Pöntinen & Ylöstalo 2002, 121.

maan tämän huomioon sekä huolellisella kysymyksenasettelulla että erityisesti analyysivaiheessa tarjoamalla erilaisia tulkintavaihtoehtoja.

4.2 Käytännön toteutus

Onnistuneen kyselylomakkeen laatiminen vaatii aina huolellisen taustatyön, jonka lähtökohtana on joko olemassa oleva teoria, tutkimustieto tai oletus tutkittavasta asiasta, jonka pohjalta lomakkeen kysymykset voidaan rakentaa niin, että ne todella liittyvät tutkimuksen kohteena olevaan asiaan.¹³⁹ Näin ollen ennen kyselylomakkeen luomista oli tarpeen tutustua laajalti alan tutkimukseen ja aiempiin historiatietoisuutta empiirisesti lähestyneisiin tutkimuksiin.

Keväällä 2013 tein Helsingin yliopiston käyttäytymistieteelliseen tiedekuntaan historian ja yhteiskuntaopin ainedidaktiikan proseminaariryön otsikolla *Historianopettajat historiatietoisuuden rakentajina*. Olen käyttänyt proseminaariryötäni tämän tutkimuksen eräänlaisena alkututkimuksena. Koska tutkimukseni opettajanäkökulma historiatietoisuuteen oli suomalaisessa kentässä uusi, päädyin osana seminaariryötäni taustoittamaan kyselylomaketta tekemällä kolme anonyymia teemahaastattelua.

Teemahaastattelu on niin sanottu puolistrukturoitu haastattelumenetelmä, jonka erityispiirteenä on, että haastattelu on rakennettu teemojen, ei spesifien kysymysten ympärille. Esiin nostettavat teemat on pohdittu ja määritelty tarkasti etukäteen, mutta kysymykset ja niiden järjestys voivat vaihdella haastateltavan mukaan. Niin sanotusta syvähaastattelusta teemahaastattelu eroaa juuri ennalta asetettujen teemojen vuoksi, eli se ei voi edetä täysin vapaasti, kuten syvähaastattelu. Toisaalta siitä puuttuu kuitenkin myös strukturoidun lomakehaastattelun tarkka muoto ja järjestys.¹⁴⁰

Koska minulla ei ollut ennen työhön ryhtymistä vakaata näkemystä siitä, millainen suhde historianopetuksen ja nuorten historiatietoisuuden välillä voisi olla, teemahaastattelujen alkuperäisenä tarkoituksena oli toimia eräänlaisena alkukartoituksena ja auttaa rajaamaan kyselylomakkeeseen alun perin valikoimiani aiheita. Haastatteluissa käsiteltiin seitsemää eri teemaa, jotka olivat *historian vaikeus*, *historianopetuksen tarkoitus*,

¹³⁹ Torsti 2009, 42.

¹⁴⁰ Hirsjärvi & Hurme 2009, 47–48.

*opetusmenetelmät, opetusta ohjaavat tekijät, arvioinnin merkitys, opetuksen suhde historia-tieteeseen ja –kulttuuriin ja historianopetus moraaliset ulottuvuudet.*¹⁴¹ Teemat olivat tarkoituksella laajat ja monipuoliset, koska tarkoituksena oli nimenomaan haastattelujen kautta hahmottaa olennaisimmat tai todennäköisimmät nuorten historiatietoisuutta kouluopetuksessa rakentavat mahdolliset tekijät, joihin kyselylomakkeessa tulisi keskittyä. Historiatietoisuustutkimuksessa on tyypillistä täydentää yleistettäväksi tarkoitettua kyselyaineistoa syventävällä ja selittävällä haastatteluaineistolla.¹⁴² Myös itse päädyin työn edetessä siihen, että käytän esitutkimusvaiheessa tekemiäni haastatteluja myös kvantitatiivisen aineiston täydentäjänä. Lainaamalla haastateltuja pyrin konkretisoimaan kyselyssä esiin nousseita havaintoja.

Historiatietoisuus on käsitteenä abstrakti ja teoreettinen ja se voidaan määritellä monella eri tavalla. Jotta kyselyn avulla pystyisin vastaamaan mahdollisimman objektiivisesti ja vertailukelpoisesti asettamiini tutkimuskysymyksiin, päädyin tietoisesti välttämään sekä kyselylomakkeessa, että saatteessa käsitettä historiatietoisuus. Lopullinen kyselylomake koostuu 13 likert-asteikollisesta monivalintakysymyksestä, jotka kaikki lähestyvät historiatietoisuutta hieman erilaisista näkökulmista. Näkökulmat edustavat taustakirjallisuudessa historiatietoisuuden eri ulottuvuuksiksi ymmärrettyjä osia: menneisyyskäsitteistä, nykyisyyskäsitteistä, tulevaisuuden odotuksia, käsitteistä historiallisesta kehityksestä ja käsitteistä historian moraalisesta ulottuvuudesta. Kysymykset on asetettu kahdesta eri näkökulmasta. Osa kysymyksistä kohdistuu opettajien omiin historiakäsityksiin, osa taas pyrkii selvittämään opettajien näkemyksiä oppilaiden historiakäsityksistä. Monivalintakysymysten lisäksi lomakkeella on kaksi lyhyttä avokysymystä. Analyysia varten kysyin lomakkeella varsinaisten kysymysten lisäksi myös vastaajien taustatietoja. Lomakkeella pyysin vastaajilta seuraavat tiedot: ikä, valmistumisvuosi, opettajakokemus vuosina, opetettavat aineet ja koulumuoto.

Kyselylomaketta laatiessani kiinnitin erityistä huomiota kysymysten toimivuuteen vastaanottajien kannalta sekä niiden vertailukelpoisuuteen. Jotta säilyttäisin mahdollisuuden verrata omia tuloksiani muihin viimeaikaisiin historiatietoisuutta käsitelleisiin tutkimuksiin, pyrin rakentamaan kyselylomakkeen niin, että kysymykset mittaavat aiempien historiatietoisuustutkimusten kanssa samantyyppisiä asioita. Sekä vertailta-

¹⁴¹ Haastattelun runko liitteenä (Liite 3).

¹⁴² Torsti 2012, 13.

vuotta että toimivuutta silmälläpitäen osa kysymyksistä on valittu suoraan aiemmista tutkimuksista.¹⁴³ Samojen kysymysten käyttö lisää myös tutkimuksen luotettavuutta. Toisaalta lomakkeella on kaksi täysin tätä tutkimusta varten rakennettua kysymystä. Uusien kysymysten mukanaolo mahdollistaa parhaimmassa tapauksessa uusien näkökulmien löytymisen.

Kyselytutkimuksen onnistumisen kannalta olennaista on testata kyselylomake. Tämän tutkimuksen lomake kävikin läpi useita kommenttikierroksia ja viimeisessä vaiheessa testasin sitä kolmella testivastaajalla.¹⁴⁴ Laajempaan pilottikyselyyn ei tutkielman laajuuden asettamat rajoitukset huomioiden ollut mahdollista ryhtyä. Kyselytutkimusten haasteena on saada tarpeeksi suuri joukko vastaamaan kyselyyn. Tämän vuoksi pyrin erityisesti panostamaan myös siihen, että kyselylomake olisi mahdollisimman selkeä, yksiselitteinen, nopeasti vastattava ja helppo vastaajien näkökulmasta.

Vastaanottajat valitsin lukioiden ja yläasteiden historianopettajien joukosta sattumanvaraisesti, kuitenkin niin että otanta olisi mahdollisimman edustava ja kattava. Pyrin kiinnittämään huomiota siihen, että maantieteellinen kattavuus olisi mahdollisimman suuri. Kyselyn vastaanottajia oli niin suurilta kuin pieniltäkin paikkakunnilta samoin kuin keskenään erikokoisista kouluista. Samaten pyrin huomioimaan, että vastaanottajat edustaisivat melko todenmukaisesti opettajien sukupuolijakaumaa.¹⁴⁵ Opettajien ikäjakautta ei ennakoon ollut mahdollista arvioida.

Aineiston keräämisen toteutin marras- joulukuussa 2013 kohdennetuilla sähköposteilla. Lähetin jokaiselle vastaanottajalle henkilökohtaisen sähköpostiviestin, jossa pyysin häntä vastaamaan oheistamaani lomakkeeseen ja lähettämään sen takaisin minulle. Varsinaisen sähköpostiviestin lisäksi lähetin vielä yhden muistutuksen niille, joilta en ollut saanut määräaikaan mennessä vastausta. Henkilökohtainen viesti oli työläs ja aikaa vievä ratkaisu, mutta uskon, että pystyin sen avulla pienentämään vastauskatoa.

¹⁴³ Lomakkeelle valikoitui erityisesti Johanna Hakkarin, Pilvi Torstin ja Mikael Bergin tutkimuksissaan käyttämiä kysymyksiä.

¹⁴⁴ Kommentoijat ja testivastaajat olivat kokeneita opettajia, historiandidaktiikan ammattilaisia sekä historianopettajaksi opiskelevia.

¹⁴⁵ Vastaanottajista 276 eli 56,8 prosenttia oli miehiä.

4.3 Kyselyyn vastanneet

Lähetin kyselyn kaiken kaikkiaan 465 opettajalle, joista 91 vastasi kyselyyn. Vastausprosentiksi tuli näin ollen 19,6 prosenttia.¹⁴⁶ Tavoitteenani oli saada 120–150 vastausta, joten toteutunut vastausprosentti ei vastannut tavoitettani. Ensimmäisen sähköpostikierroksen jälkeen vastauksia oli tullut 47 kappaletta ja karhukierroksen jälkeen sain niitä vielä 44. Muistutussähköposti siis lähes kaksinkertaisti vastausten määrän. Vastauskato olisikin voinut pienentyä useammalla karhukierroksella, mutta työekonomisesti siihen ei tässä yhteydessä ollut mahdollisuutta. Alhaista vastausprosenttia selittää osittain myös tutkimuksen ajankohdan osuminen yhteen opettajien työvuoden kiireisimmän ajanjakson kanssa. On myös oletettavaa, että yksittäiset sähköpostit jäävät helposti melko vähälle huomiolle. Lisäksi on mahdollista, että opettajat kategorisesti sivuuttavat erilaiset kyselyt. Tähän liittyen eräs rehtori lähetti minulle viestin, jossa kertoi, että heidän koulullaan on linjaus, jonka mukaan opettajat eivät saa käyttää työaikaansa erilaisiin kyselyihin vastaamiseen. Vaikka otanta on lukumäärältään pienehkö, eikä siitä sen vuoksi voi tehdä yleistettäviä johtopäätöksiä, edustavat vastaajat Suomen historianopettajia kuitenkin sangen hyvin ja niinpä tuloksia voi pitää suuntaa-antavina.

Kyselyyn vastanneiden opettajien keski-ikä oli 45 vuotta. Nuorin vastaajista oli 25- ja vanhin 63-vuotias. Vastanneet opettajat olivat valmistuneet vuosien 1977 ja 2013 välillä. Ammatti-ikänsä nuorin vastanneista oli opettanut puoli vuotta, pisimmillään opetusvuosia oli kertynyt 36. Keskimäärin vastaajilla oli 16 vuotta opettajakokemusta. Naisia vastanneista oli 38,5 prosenttia (35 kpl) ja miehiä 61,5 prosenttia (56 kpl).

Opettajista 16 prosenttia ilmoitti opettavansa historiaa sekä peruskoulun yläluokilla että lukiossa. 40 prosenttia opetti ainoastaan yläluokilla ja 42 prosenttia ainoastaan lukiossa. Alakoulussa historianopettajana toimi kaksi vastaajaa ja aikuislukion puolella yksi. Historia oli ainoa opetettava aine vain kuudelle vastaajalle. Vastaajista siis 93 prosenttia opetti historian lisäksi jotain muuta ainetta. Yleisimmin toinen opetettava aine oli yhteiskuntaoppi tai historian ja yhteiskuntaopin kansainväliseen opetussuunnitelmaan

¹⁴⁶ Knuutilan tutkimuksessa vastausprosentti oli 14,2 (Knuutila 2009, 33.), mutta alkuperäisen otoksen ollessa huomattavasti käsillä olevan tutkielman otosta suurempi oli vastaajien määrä kuitenkin 142. Torstin tutkimushankkeessa vastausprosentti oli 35,3. Tilastokeskuksen mukaan Torstin tutkimuksen vastausprosenttia voi pitää tyydyttävänä. Tilastokeskuksen omista saman vuoden aikana toteutetuissa postikyselyissä vastausprosentti oli jäänyt sen alle (Torsti 2012, 264).

kuuluvat historiallis-yhteiskunnalliset aineet. Myös uskonto, elämäkatsomustieto, filosofia ja äidinkieli saivat useampia mainintoja. Maantieteellisesti vastaajat kattavat koko Suomen erittäin hyvin. Suomen maakunnista ainoastaan Ahvenanmaa ei ole aineistossa edustettuna.

Kyselyyn vastanneet opettajat olivat vastanneet lomakkeeseen huolellisesti. Tyhjiä lomakkeita ei palautunut yhtään ja yksittäiset puuttuvat vastaukset olivat satunnaisia. Vaikuttaa myös siltä, että vastaajat olivat paneutuneet vastaamiseen. Tästä kertoo se, että useat vastaajat olivat lisänneet kommentteja joko yksittäisten kysymysten yhteyteen tai lomakkeen lopussa lisätietoja, kommentteja ja ajatuksia varten olleeseen tyhjään kenttään.

4.4 Käytetyt analyysimenetelmät

Edelleen vertailtavuuden säilyttämiseksi käyttämiäni menetelmiä määrittelevät aiempien tutkimusten analyysimenetelmät. Sekä vastausten tilastollinen käsittely, että tuloksia esittelevät taulukot ja kuvat on tehty Excel-tilastokolaskentaohjelman avulla. Analyysin aluksi annoin kyselylomakkeen sanallisille vastausvaihtoehdoille numeeriset arvot yhdestä viiteen¹⁴⁷ (1–5). Esimerkiksi kyselylomakkeen ensimmäisessä kysymyksessä sanallinen vaihtoehto ”ei lainkaan tärkeä” sai numeerisen arvon yksi, vaihtoehto ”hieman tärkeä” arvon kaksi, ”melko tärkeä” arvon kolme, ”tärkeä” arvon neljä ja ”erittäin tärkeä” arvon viisi. Näin pystyin muodostamaan vastauksista tilastollisia arvoja. Varsinaisen analyysin lähtökohdaksi nostin jokaisesta kysymyksestä tekemäni keskiarvotaulukot, prosenttijakaumat ja keskihajonnat. Tällä tavoin sain kokonaiskuvan aineistosta ja pystyin suunnittelemaan jatkoanalyysia.

Vastausten välisiä riippuvuuksia pyrin hahmottamaan Pearsonin korrelaatiokerroimen avulla. Korrelaatiokerroin ilmaistaan välille -1 ja +1 asettuvana lukuna. Arvo 0 merkitsee, ettei lineaarista riippuvuutta löydy ja riippuvuus on sitä suurempi mitä lähemmäksi arvoja 1 (positiivinen korrelaatio) tai -1 (negatiivinen korrelaatio) mennään.¹⁴⁸ Riippuvuusanalyysin lähtökohdaksi rakensin korrelaatiomatriisin. Tarkoitukseni oli nostaa tarkemman tarkastelun kohteeksi korrelaatiomatriisin avulla ne kysymykset, joiden

¹⁴⁷ Kysymyksessä 8 numeeriset arvot yhdestä neljään.

¹⁴⁸ Heikkilä 2008, 203–204.

vastausvaihtoehdot korreloivat keskivahvasti tai vahvasti. Yhteiskunnallisissa tutkimuksissa, jotka mittaavat mielipiteitä ja asenteita, on kuitenkin tyypillistä, että muuttujien väliset korrelaatiot jäävät pieniksi ja näin oli myös tämän tutkielman aineistossa.¹⁴⁹ Analyysin rakentaminen vastausten välisten riippuvuuksien pohjalle ei siten tämän tutkielman kohdalla ollut perusteltua.

Tutkielman laajuuden asettamat rajoitukset ja toisaalta aineistoni yleistettävyyteen riittämätön laajuus huomioon ottaen pitäydynkin tulosten esittelyssä enimmäkseen kuvailevalla tasolla. Olen pyrkinyt havainnollistamaan tuloksia tekstin lomaan sijoituilla kuvioilla ja pääasiallisesti olen käyttänyt pylväsdiagrammeina esitettyjä keskiarvoja ja vastausjakaumia. Jotta tulokset hahmottuisivat paremmin, suhteutan niitä tutkuskirjallisuuteen ja teen vertailua aiempiin tutkimuksiin.

Teemahaastatteluja käytän lähinnä konkretisoimaan ja selittämään kvantitatiivista analyysia, joten varsinaista laadullista menetelmää en tässä tutkielmassa käytä. Haastatteluaineiston käsittelyn voi kuitenkin lukea löyhästi osaksi laadullista sisällönanalyysia. Käyttämässäni sitaateissa olen muokannut haastateltavien litteroidun puhekielen lähellä yleiskieltä olevaan muotoon.

¹⁴⁹ Heikkilä 2008, 207.

5 OPETTAJIEN HISTORIAKÄSITYKSISTÄ NUORTEN HISTORIATIETOISUUTEEN

5.1 Historianopettajien historiakäsitykset

Jokaisen yksilön suhde menneeseen on henkilökohtainen ja monisäikeinen. Historianopettajat ovat historian ammattilaisia ja edustavat työnsä puolesta tieteellistä historiaa. Samaan aikaan heillä on kuitenkin myös henkilökohtainen, kokemuksellinen suhde historiaan.¹⁵⁰ Eläminen ja toimiminen ilman historiatietoisuutta ei ole mahdollista ja kuten kenelle tahansa muullekin, on historiatietoisuus myös historianopettajille osa heidän identiteettiään.¹⁵¹ Näitä historianopettajien omia, henkilökohtaisia historiakäsityksiä pyrin selvittämään erityisesti kyselylomakkeen kysymyksillä 3, 6 ja 8. Kysymykset koskivat historian muutosvoimia ja historian käyttöä vapaa-ajalla.¹⁵²

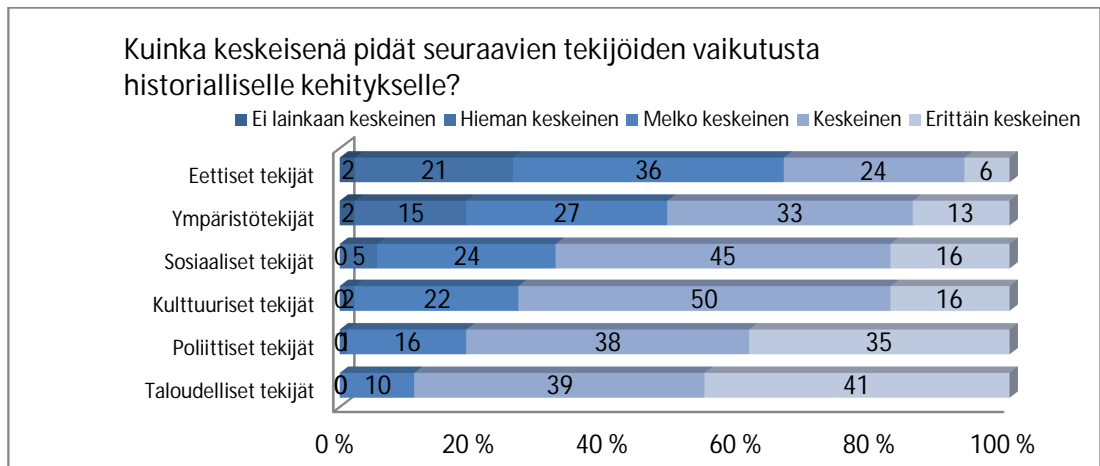
Hyvän näkymän kyselyyn vastanneiden opettajien historiakäsityksistä saa, kun vertailee rinnakkain sitä, kuinka opettajat ovat arvottaneet eettiset, sosiaaliset, kulttuuriset, poliittiset, taloudelliset ja ympäristötekijät historiallisen kehityksen taustatekijöinä ja toisaalta sitä, millaisia vastauksia he ovat antaneet historian muutosvoimia arvottaneeseen kysymyspatteristoon. Kuviossa 2 on esitetty vastausjakaumat kysymykseen historiallisen kehityksen taustatekijöistä, kuviossa 3 kuinka monta prosenttia vastaajista näkee kunkin muutosvoiman vaikuttaneen paljon tai hyvin paljon ihmisten elämään.

¹⁵⁰ Virta 2011, 68.

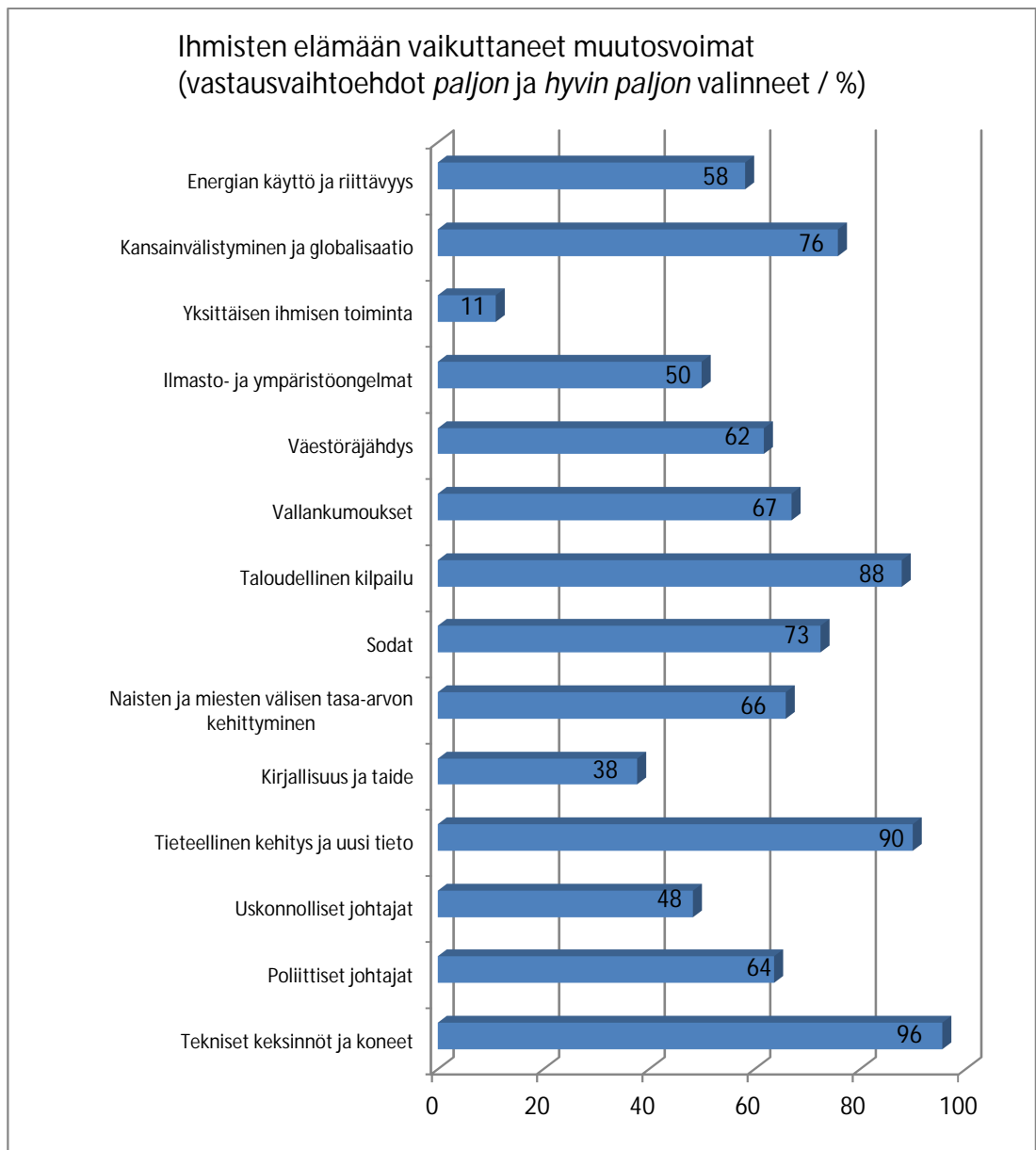
¹⁵¹ Jensen 1997, 80; Virta 2011, 68.

¹⁵² Ks. liite 1

KUVIO 2: Historiallisen kehityksen taustatekijät



KUVIO 3: Historian muutosvoimat



Mikael Bergin kysyessä samaa asiaa omassa tutkimuksessaan ruotsalaiset opettajat korostivat poliittisten tekijöiden merkitystä. 30 prosenttia Bergin vastaajista oli nostanut poliittiset tekijät keskeisimmäksi tekijäksi.¹⁵³ Myös tässä tutkimuksessa poliittiset tekijät koettiin olennaisiksi historiallisen kehityksen kannalta, sillä 73 prosenttia vastaajista piti niitä joko keskeisenä tai erittäin keskeisenä tekijänä. Vielä keskeisimmiksi suomalaiset opettajat kokivat kuitenkin taloudelliset tekijät, sillä neljä viidestä vastaajasta näki ne keskeisiksi tai erittäin keskeisiksi. Ruotsalaisten opettajien vastauksissa poliittisten tekijöiden jälkeen tärkeimmiksi osoittautuivat taloudelliset ja sosiaaliset tekijät. Molempia oli keskeisimmäksi ehdottanut 18 prosenttia vastaajista.¹⁵⁴ Tämän tutkimuksen vastaajat arvottivat sosiaaliset tekijät annetuista vaihtoehdoista tärkeysjärjestyksessä neljänneksi (tärkeä tai erittäin tärkeä -vaihtoehdon valitsi 61 prosenttia vastaajista). Vastauksista välittyi niin sanottujen kovien arvojen korostuminen.

Kovien arvojen korostumista tukee se, että niin tässä tutkimuksessa kuin Berginkin vastaavassa niin sanottuja pehmeämpiä arvoja edustavat ympäristötekijät ja eettiset tekijät saivat vastauksissa huomattavasti pienemmän huomion. Tässä tutkimuksessa vähiten keskeisenä pidettyjä eettisiä tekijöitä piti keskeisinä tai erittäin keskeisinä vain vajaa kolmannes vastaajista ja ympäristötekijöitäkin alle puolet vastaajista. Bergin 50 vastaajan joukosta vain 2 oli arvioinut ympäristötekijät kaikkein tärkeimmiksi.¹⁵⁵

Samanlaisen vaikutelman saa, kun käy läpi opettajien antamia vastauksia historian muutosvoimia arvottaneeseen kysymyspatteristoon (Kuvio 3). Saman tai samantyyppisen kysymyksen ovat omille kohderyhmilleen esittäneet myös Ahonen ja Hakkari. Ahosen tutkimuksessa nuoret uskoivat tekniikan muuttaneen maailmaa eniten. Uskonnollisten johtajien ja vallankumousten roolin he kokivat suhteellisen merkityksettömäksi.¹⁵⁶ Myös Hakkarin tutkimuksessa nuoret näkivät historian merkittävimmiksi muutosvoimiksi tekniset keksinnöt ja koneet sekä tieteellisen kehityksen ja uuden tiedon. Hakkarin tulkinnan mukaan nuorten historiätietoisuutta tuntuu leimaavan positivistinen

¹⁵³ Berg 2014, 77. Bergin kyselylomake erosi rakenteeltaan tämän tutkielman lomakkeesta. Bergin tutkimuksessa vastaajat eivät arvottaneet jokaista annettua vaihtoehtoa, vaan heidän tuli valita kustakin kysymyksestä kolme tärkeintä vaihtoehtoa ja laittaa ne tärkeysjärjestykseen. Vastaajia Bergin kyselyssä oli 50.

¹⁵⁴ Berg 2014, 77.

¹⁵⁵ Berg 2014, 77. Eettisiä tekijöitä ei Bergillä ollut vaihtoehtojen joukossa lainkaan.

¹⁵⁶ Ahonen 1998, 166.

usko tieteen ja tekniikan kehitykseen.¹⁵⁷ Opettajien näkemykset ovat yllättävän samankaltaisia. Tieteellisen ja teknisen kehityksen voimaan uskoo yli 90 % vastanneista ja taloudellisenkin kilpailun näkee merkittävänä muutosvoimana 88 % vastaajista. Uskonnollisten johtajien ja kirjallisuuden ja taiteen jääminen vähemmälle huomiolle vahvistaa kuvaa nyky-yhteiskunnassa vallitsevaista kovista arvoista.

Pehmeiden arvojen jääminen taustalle ei kuitenkaan välttämättä ole yllättävää. Sen sijaan hämmentävä oli huomio siitä, kuinka vähäiseksi opettajat arvioivat yksittäisen ihmisen toimien merkityksen. Vain joka kymmenes on listannut sen paljon tai hyvin paljon vaikuttaneiden tekijöiden joukkoon. Vaikka tulos on yllättävä, se ei poikkea nuorten antamista vastauksista. Ahosen tutkimuksessa suomalaisnuorista vain 24 % luotti yksittäisen ihmisen mahdollisuuksiin tehdä historiaa ja myös Hakkarin vastaajat arvioivat yksittäisen ihmisen vaikutuksen pienimpien joukkoon.¹⁵⁸ Ainedidaktisen keskustelun piirissä yksittäisen ihmisen vastuuta historian tapahtumista on kuitenkin painotettu.¹⁵⁹ Van den Berg on tuonut esiin, että olisi olennaista saada oppilaat ymmärtämään, että yksittäisten ihmisten toiminta ja tahto ovat olennaisia historiallisen muutoksen elementtejä. Erityisen tärkeää se on, jos halutaan tukea sellaisen maailmankuvan rakentamista, jossa tulevaisuus nähdään yhteisenä projektina ja demokratian toimintakenttänä.¹⁶⁰ Myös Virta on kiinnittänyt yksilöllisten kiinnekohtien puuttumiseen huomiota. Omassa kartoituksessaan hän ihmetteli, kuinka harvoin esiin tuli näkökulma, jonka mukaan historia opettaa ymmärtämään muita ihmisiä, vaikka historia nimenomaan on totuttu määrittelemään kertomukseksi ihmisten toiminnasta.¹⁶¹

Opettajan omaa käsitystä historiasta on pidetty perustana sille, että hän pystyy kehittämään oppilaiden historiallista ajattelua.¹⁶² Käytännössä on myös selvää, että opettaja tiedostaen tai tiedostamattaan välittää omia arvostuksiaan ja menneisyyskäsityksiään oppilaille. Jos siis opettajien näkemyksen mukaan yksittäisen ihmisen toiminnalla ei juurikaan ole vaikutusta, voi se luoda oppilaille pessimistisen kuvan heidän omista vaikutusmahdollisuuksistaan. Rantalan mukaan on suorastaan turmiollista yhteiskunnalle, mikäli nuoret tottuvat ajattelemaan että yksittäisen ihmisen vaikutusmahdollisuudet

¹⁵⁷ Hakkarin 2005, 38.

¹⁵⁸ Ahonen 1998, 166; Hakkarin 2005, 39.

¹⁵⁹ Esimerkiksi Wibaeus 2010, 212.

¹⁶⁰ van den Berg 2007, 291–292.

¹⁶¹ Virta 1999, 110.

¹⁶² Virta 1999, 100.

ovat vähäiset. Tällainen ajatusmalli voi johtaa yhteiskunnalliseen passivoitumiseen.¹⁶³ Huolestuttavana on pidetty myös sitä, että esimerkiksi kysymykset vallasta, vastuusta ja vaihtoehtoisista selityksistä hämärtyvät, mikäli historian muutosvoimina esitetään yksilön sijaan persoonattomia tekijöitä, kuten yksittäisiä valtioita. Oppilaiden näkökulmasta se voi myös hankaloittaa historian ymmärtämistä.¹⁶⁴

Vastauksia analysoitaessa on muistettava, että vastaajat ovat arvottaneet vain annetut vaihtoehdot. Mikäli kyseessä olisi ollut vaikkapa avokysymys, johon vastaajat olisivat saaneet listata vapaasti historialliseen kehitykseen vaikuttaneita tekijöitä, voisi kuva olla aivan erilainen. *Muu, mikä* – vaihtoehdon valinneet muistuttivat esimerkiksi sensuurin eri muotojen merkityksestä ja siitä, että muutosvoimaksi pitäisi uskonnollisten johtajien sijaan käsittää erilaiset uskonnot ja ideologiat ylipäänsä. Historiallisen kehityksen keskeisiksi tekijöiksi (kuvio 2) ehdotettiin *muu, mikä* – vaihtoehtoon vastanneiden toimesta myös mentaliteetteja, maantieteellisiä tekijöitä ja uskonnollisia käytänteitä ja normeja. Eräs opettaja oli myös kommentoinut, että eettisten tekijöiden sijaan vaihtoehtona olisi pitänyt olla epäeettiset tekijät. Lomakkeen vaihtoehdot ohjaavatkin ehkä sekä vastaajia että vastausten tulkitsijaa melko konservatiivisesti eri osa-alueisiin jaetun historian pariin.

Berg on todennut, että idealistinen ja humaani yhteiskuntakäsitys ja usko yksittäisen ihmisen toiminnan merkitykseen historian muutosvoimana vaikuttavat kulkevan käsi kädessä.¹⁶⁵ Tällaiseen ajatukseen viittasivat myös haastateltavat teemahaastattelujen yhteydessä. Yksi haastateltava kertoi pyrkivänsä opetuksessaan aina korostamaan, että historian toimijat ovat ihmisiä. Myös toinen kertoi nostavansa usein esille yksittäisen ihmisen toiminnan historiassa ja sen, kuinka tärkeää olisi yrittää ymmärtää menneisyyden ihmisten valintoja, jotta sitä kautta oppilaat voisivat muodostaa ”...*jollain tavalla humanistisen ja ymmärtävän ja ehkä jollain lailla inhimillisenkin maailmankuvan.*”¹⁶⁶ Tässä tutkimuksessa idealistista ja humaania ihmiskäsitystä voisivat edustaa esimerkiksi ne vastaajat, jotka arvioivat ympäristö- ja eettiset tekijät historialliselle kehitykselle merkityksellisiksi. Opettajien vastaukset yksittäisen ihmisen toimien merkittävydestä

¹⁶³ Rantala 2012(a), 8.

¹⁶⁴ Olofsson 2011, 218.

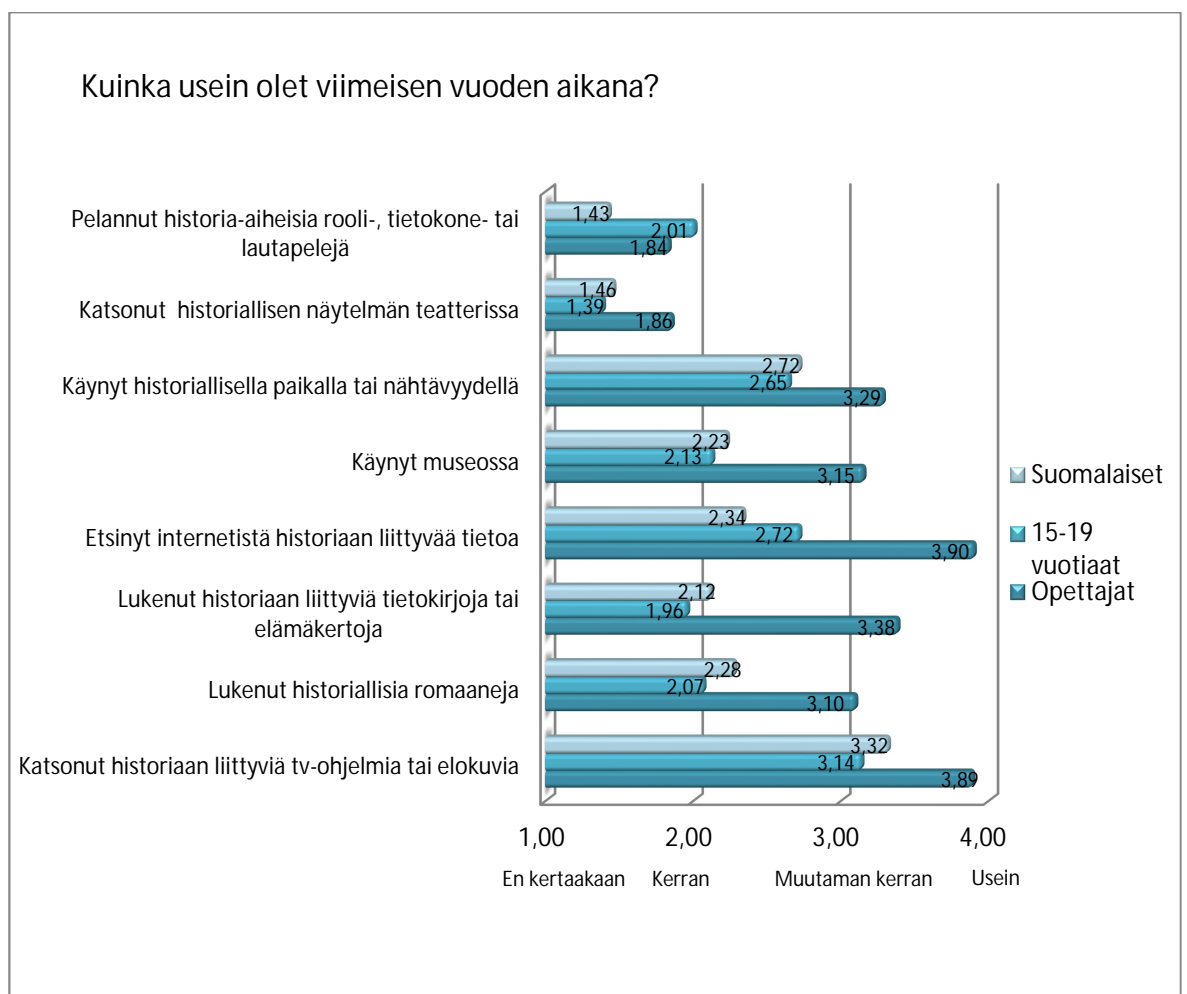
¹⁶⁵ Berg 2014, 282.

¹⁶⁶ Peruskoulun yläluokkien ja lukion historianopettaja, mies, 26.3.2013.

eivät kuitenkaan korreloineet ympäristö- ja eettisystekijöiden kanssa¹⁶⁷, joten Bergin havaitsemaa yhtäläisyyttä ei tältä kohden ole tämän tutkimuksen aineistossa havaittavissa.

Jotain ihmisen historiakäsityksestä kertoo myös se, kuinka usein hän on tekemisissä erilaisten historiakulttuurin tuotteiden kanssa. Torsti vertasi omassa tutkimuksessaan suomalaisten historiaan liittyvää harrastuneisuutta yhdysvaltalaisien, australialaisten ja kanadalaisten tapoihin kuluttaa historiaa ja totesi, että suomalaiset ovat todellista historiakansaa.¹⁶⁸ Kun Torstin tulokset asetetaan rinnakkain opettajien vastaavien tulosten kanssa, piirtyy opettajista kuva erityisen aktiivisina historian harrastajina (Kuvio 4).

KUVIO 4: Historian harrastaminen viimeisen vuoden aikana



Lähde: Torsti 2012, 42–43.

¹⁶⁷ ympäristötekijöiden kohdalla $r=0,14$ ja eettisten tekijöiden kohdalla $r=0,26$.

¹⁶⁸ Torsti 2012, 40–41.

Historianopettajien huomattavan aktiivista historian harrastamista ei tietenkään voi pitää erityisen yllättävänä havaintona. Sen sijaan huomion voi kiinnittää siihen, että historiaa harrastaessaan opettajat suosivat perinteisiä kulttuurimuotoja, kuten kaunokirjallisuutta (3,10) ja teatteria (1,86) huomattavasti vähemmän kuin esimerkiksi elokuvia (3,89) tai internetiä (3,90). Rantala on lasten historiatietoisuutta tutkiessaan muistuttanut, että viime vuosina nuorten elämänpiiri muuttunut merkittävästi ennen kaikkea uusien medioiden vaikutuksesta ja on esitetty, että sähköinen media on syrjäyttänyt perinteisen printtimedian historiatietoisuuden rakennusaineena.¹⁶⁹ Sama muutos näyttää tämän tutkielman perusteella pätevän myös opettajiin.

Teemahaastatteluisissa ja kyselylomakkeen vapaissa kommentteissa tuli useaankin otteen esille se, että nykyoppilaat eivät enää juurikaan lue vapaa-ajallaan ja että opettajien käsityksen mukaan oppilaille mieluisin historian välittäjäkanava on elokuva.¹⁷⁰ Opettajat kuitenkin itsekin katsovat useammin historiaan liittyviä tv-ohjelmia tai elokuvia kuin lukevat historiallisia romaaneja. Ahonen huomautti jo ennen vuosituhannen vaihdetta, että filmitteollisuus on nykyisin merkittävin historialliskansallisen identiteetin rakentaja.¹⁷¹ Kun aiemmin historiallisilla romaaneilla saattoi olla merkittäväkin vaikutus historiakäsitysten välittäjinä, ei siis liene enää olisi mahdollista todeta kenenkään nykykirjailijan ”pesseen koko historian tutkijakaartia kansallisen tietoisuuden välittäjänä”, kuten Väinö Linnan on ajateltu tehneen.¹⁷² Toisaalta, Torstin tutkimuksen mukaan juuri Linnan rooli suomalaisten historiallisen identiteetin taustalla vaikuttaisi yhä edelleen olevan hyvin vahva.¹⁷³

Vähiten annetuista vaihtoehtoista, keskimäärin harvemmin kuin kerran vuodessa, opettajat olivat harrastaneet historia-aiheisia pelejä. Huomionarvoista kuitenkin on, että opettajat pelaavat enemmän kuin suomalaiset yleensä. 15–19-vuotiaat nuoret olivat pelanneet historia-aiheisia pelejä vielä opettajia useammin. Erilaisten historia-aiheisten pelien suosion onkin esitetty olevan esimerkki nuorten sukupolven uudelta otteelta historiaan.¹⁷⁴

Opettajien historiakäsitystä näyttää tässä tutkimuksessa esitettyjen kysymysten mukaan leimaavan samantyyppinen positivistinen usko tieteen ja tekniikan kehitykseen, mikä on

¹⁶⁹ Rantala 2012(a), 29.

¹⁷⁰ Ks. kuvio 12 A).

¹⁷¹ Ahonen 1998, 170.

¹⁷² Manninen 1990, 316.

¹⁷³ Torsti 2012, 109.

¹⁷⁴ de Groot 2009, 133.

aiemmissa tutkimuksissa liitetty nuorten historiakäsityksiin. Talous ja politiikka ovat historian muutosvoimista merkittävimmät ja yksittäinen ihminen koetaan vain harvoin historian merkittäväksi toimijaksi. Opettajat kuluttavat ahkerasti historiakulttuurin eri muotoja. Perinteistä historiallista kirjallisuutta ja näyttämötaidetta suositumpia ovat elokuvat ja uusi media. Opettajien historiakäsityksissä on havaittavissa samankaltaisuutta niin suomalaisten nuorten kuin ruotsalaisten kollegoidenkin kanssa. Palaan opettajien omaan historiakäsitykseen vielä alaluvussa 5.3, jossa käsittelen opettajien käsityksiä oppilaiden historiasuhteesta. Sitä ennen paneudun kuitenkin opettajien käsityksiin siitä, millainen oppiaine historia on.

5.2 Opettajien näkemys historianopetuksen luonteesta

Opettajien näkemykset historianopetuksen luonteesta liittyvät läheisesti edellä esitettyyn opettajien historiakäsitykseen, eikä niitä voi kaikilta osin perustellusti käsitellä erillisinä näkemyksinä. Ruotsalaisessa ainedidaktisessa keskustelussa nimenomaan opettajien käsityksiä oppiaineen luonteesta on pidetty yhtenä tärkeimmistä lähtökohdista.¹⁷⁵ Vaikka opetusta muodollisesti raamittaakin opetussuunnitelma, ja esimerkiksi Yhdysvalloissa sen vaikutus opettajien työhön on hyvinkin rajoittava, on Suomessa ja Ruotsissa opettajien liikkumavara opetuksen sisällön ja keinojen suhteen hyvin väljä.¹⁷⁶ Opettajien henkilökohtaisilla kiinnostuksen kohteilla ja kokemuksilla on siten suuri merkitys opetusstrategiaan ja opetuksen käytäntöihin.¹⁷⁷ Kun vielä huomioidaan kouluopetuksen erityinen rooli historiatieteen ja historiakulttuurin välissä, ansaitsevat opettajien käsitykset historianopetuksen luonteesta tulla käsitellyksi omana kokonaisuutenaan. Kartoitin näkemyksiä kyselylomakkeen kysymyksillä 1, 2, 4, 5 ja 7. Kysymykset koskivat opettajien näkemyksiä historianopetuksen tehtävästä ja tarkoituksesta, historianopetuksen näkökulmista ja opetusta inspiroivista asioista. Yhdessä kysymyksessä tiedustelin myös suoraan opettajien mielipidettä käsityksiinsä historiasta oppiaineena vaikuttaneista taustatekijöistä.

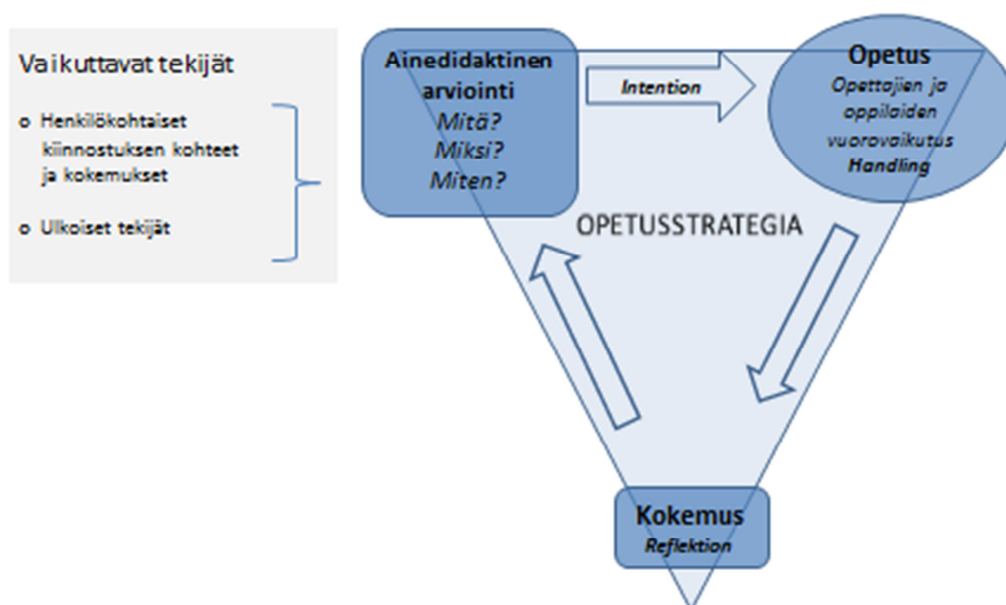
¹⁷⁵ Berg 2014, 23.

¹⁷⁶ Hansson 2010, 30.

¹⁷⁷ Nygren 2009, 105.

Analyysin pohjana olen osin käyttänyt Thomas Nygrenin teoreettista mallia opetusstrategiasta ja sen taustatekijöistä. Mallin avulla Nygren pyrkii kuvaamaan sitä, kuinka historianopetus ei ole yksinäinen saareke, vaan osa laajempaa kokonaisuutta, jossa opetusstrategia, ainedidaktinen arviointi, intentiot ja varsinainen opetus ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa keskenään. Taustalla vaikuttavat opettajien omat mielenkiinnonkohteet ja kokemukset samoin kuin muut ulkoiset tekijät, mutta kaiken keskiössä on opetusstrategia.¹⁷⁸

KUVIO 5: Teoreettinen malli opetusstrategiasta ja siihen liittyvistä muuttujista



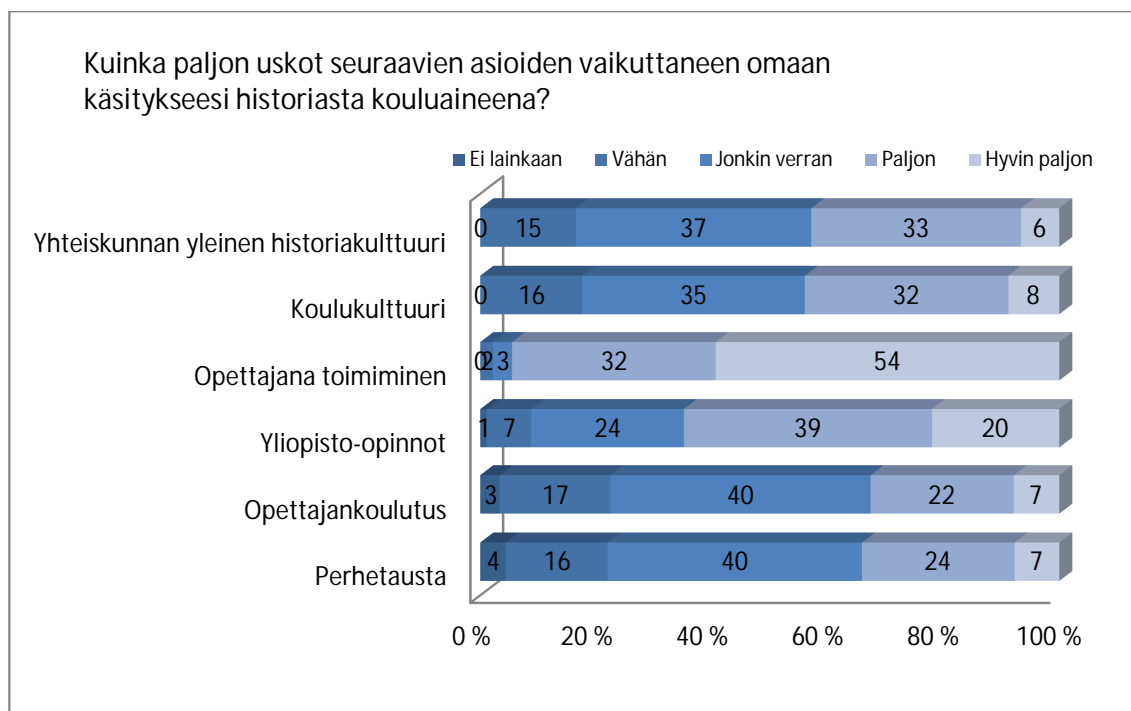
Lähde: Nygren 2009, 91.

Kun opettajilta kysyttiin suoraan, kuinka paljon yleinen historiakulttuuri, koulukulttuuri, ja opettajana toimiminen ja toisaalta opinnot ja perhetausta ovat vaikuttaneet heidän käsitykseensä historiasta kouluaineena, selkeästi suurimman painoarvon opettajat laittoivat opettajana toimimiselle, kuten kuviosta 6 näkyy. Vastanneista 86 prosenttia arvioi sen vaikuttaneen paljon tai hyvin paljon. Seuraavaksi tärkeimmäksi vaikuttajaksi vastaajat arvioivat yliopisto-opinnot (59 prosenttia valitsi vaihtoehdon paljon tai hyvin

¹⁷⁸ Nygren 2009, 91.

paljon). Berg kysyi omassa tutkimuksessaan samaa asiaa, ja myös ruotsalaisten opettajien vastauksissa korostuivat opettajana toimiminen ja yliopisto-opinnot. Merkittävimmäksi Bergin tutkimuksessa nousi kuitenkin perhetausta, jonka suomalaisista opettajista vain alle kolmannes (31 prosenttia) arvioi vaikuttaneen paljon tai hyvin paljon.¹⁷⁹

KUVIO 6: Oppiainekäsityksen taustatekijät



Tämä on mielenkiintoinen havainto, varsinkin kun perhetaustan merkitys on korostunut myös niissä tutkimuksissa, joissa on selvitetty, mistä historia-ammattilaisten kiinnostus historiaan on saanut alun perin alkunsa. Virran mukaan esiin ovat nousseet lapsuuden ja nuoruuden elämyksiä tarjonneet historiaharrastukset ja vanhempien merkitys on arvioitu suureksi, samoin tarinoiden kuuntelemisen ja lukemisen.¹⁸⁰ Myös Hanssonin tutkimuksessa opettajat toivat esiin omat lapsuuden kokemukset ja jännittävät kertomukset.¹⁸¹ Jos historian kouluaineena käsittää edustavan tieteelliseen tutkimukseen perustuvaa historiaa, ja näkee sen ikään kuin historiatieteen yksinkertaistetuksi versioksi, on perheen merkityksen vähäiseksi arvioitu merkitys ymmärrettävää. Tällaisessa ajattelumallissa nimenomaan perheen kesken koettu, oman elämän historia edustaa Kalelan jaottelun

¹⁷⁹ Berg 2014, 121.

¹⁸⁰ Virta 2011, 70.

¹⁸¹ Hansson 2010, 126.

mukaan yksityistä historiakulttuuria ja kouluopetus puolestaan julkista, ja näin ollen niiden yhteys ei näyttäyty itsestään selvänä.¹⁸²

Tällaista tulkintaa tukee myös se, että tämän tutkimuksen vastaajat näkivät myös yhteiskunnan yleisen historiakulttuurin roolin yllättävän vähäisenä. Vain 39 prosenttia vastaajista näki sen vaikuttaneen paljon tai hyvin paljon käsityksiinsä. Jos olisi kysytty yhteiskunnan yleisen historiakulttuurin vaikutusta opettajien omaan historiakäsitykseen, olisi yhteys voinut olla vahvempi. Näin oli ainakin Hanssonin tutkimuksessa, jonka mukaan yhteiskunnan yleinen historiakulttuuri on merkittävässä roolissa yksilön historiakäsitysten takana.¹⁸³ Se, että opettajat eivät näe sitä merkittävänä taustavaikuttajan käsitykselleen historiasta oppiaineena, voi viitata käsitykseen, jonka mukaan he näkevät oppiaineensa muusta yhteiskunnan historiakulttuurista erillisenä historian muotona. Toinen mielenkiintoinen havainto on se, että vaikka yliopisto-opintojen vaikutus nähtiin suurena, niin vain 29 prosenttia arvioi opettajankoulutuksen vaikuttaneen käsityksiinsä paljon tai hyvin paljon. Myöskään Bergin tutkimuksessa kukaan ruotsalaisista opettajista ei ollut nostanut opettajankoulutusta tärkeimmäksi tekijäksi.¹⁸⁴ Tässä voi olla taustalla se, että opettajat kokevat opettajankoulutuksen osaksi kasvatustieteellisiä opintoja ja siten selkeästi historiatieteestä erilliseksi. Näin ollen sen vaikutusta erityisesti käsitykseen historiasta oppiaineena ei nähdä suureksi.

Annettujen vaihtoehtojen lisäksi 11 vastaajaa oli valinnut *muu, mikä* -vaihtoehdon ja heistä viisi toi esiin omat kouluaikaiset kokemuksensa ja vanhat historianopettajansa. Myös Arja Virta on viitannut tutkimuksiin, joiden mukaan opettajien kouluaikaiset kokemukset opettamisesta vaikuttavat voimakkaasti opettajien omaan käsitykseen opettamisesta. Virran omassa tutkimuksessa yliopistossa opiskeltu historia koettiin lähestulkoon kokonaan eri oppiaineeksi kuin lukiossa opiskeltu historia. Erityisesti historian luonne koettiin erilaiseksi. Siinä missä kouluhistoria oli ollut mahdollista hahmottaa faktojen omaksumisen kautta yksiulotteisiksi pitkiksi linjoiksi, toi yliopistohistoria tiedonalan moninaisemmän ja epäyhtenäisemmän luonteen esiin.¹⁸⁵ Berg onkin esittänyt, että opettajien käsityksen historiasta oppiaineena voisi jakaa kolmeen kehitysvaiheeseen, joista ensimmäisessä vaiheessa käsitys nojaa juuri lapsuudenkokemuksiin ja

¹⁸² Kalela 2002, 37–41.

¹⁸³ Hansson 2010, 151.

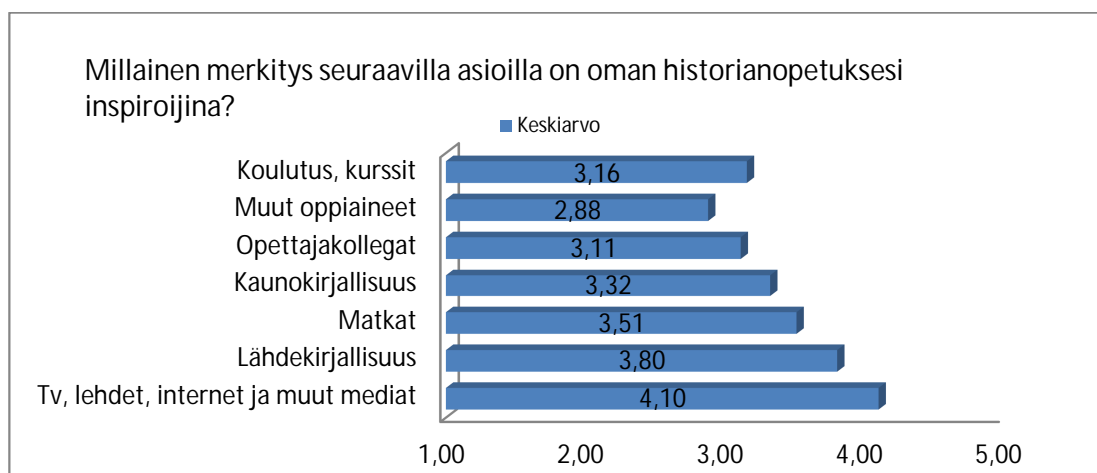
¹⁸⁴ Berg 2014, 92.

¹⁸⁵ Virta 2011, 71; 76.

omana kouluaikana saatuihin oppimiskokemuksiin. Seuraavassa vaiheessa käsitys muuttuu monimuotoisemmaksi ja vivahteikkaammaksi, kun opettajat siirtyvät akateemisen historiatieteen pariin. Viimeisessä vaiheessa opettajien käsitys muotoutuu oman opetustyön kautta.¹⁸⁶ Seuraavaksi pyrin hahmottamaan, millaiseksi opettajakokemus on muokannut opettajien käsitykset historiasta oppiaineena.

Kuviossa 7 on esitetty keskiarvovertailu opettajien vastauksista kysymyksen opetusta inspiroivista tekijöistä. Annetuista vaihtoehdoista selkeästi suosituimmaksi nousi *tv, lehdet, internet ja muut mediat*. Ouakrim-Soivio ja Kuusela selvittivät omassa tutkimuksessaan opettajien opetuskäytäntöjä ja tuloksista saa samantyyppisen vaikutelman. Yli puolet opettajista kertoi käyttävänsä opetuksessaan aina tai aika usein internetiä ja muita tieto- ja viestintäteknologiaa hyödyntäviä materiaaleja.¹⁸⁷

KUVIO 7: Historianopetuksen inspiroijat



Koulutusta ja kursseja opettajat eivät pidä erityisen merkittävänä opetuksensa taustavaikuttajina. Kuitenkin Ouakrim-Soivion ja Kuuselan mukaan opettajat suhtautuvat täydennyskoulutukseen myönteisesti ja toivoivat erityisesti aineenhallintaan ja uusimman ajan historiaan keskittyvää lähestymistapaa.¹⁸⁸ Kaksi vastaajaa oli nostanut annettujen vaihtoehtojen rinnalle oppilaat merkittävänä inspiraation lähteenä. Kaksi opettajaa myös ilmoitti opetuksensa inspiroijaksi ajankohtaiset asiat ja tapahtumat ja yksi realitodellisuuden. He edustanevat opettajia, joiden opetuksessa korostuu yhteys historian ja nykypäivän välillä. Henkilökohtaisen, jokapäiväisen ja paikallisen historian ulottuvuuden tuo

¹⁸⁶ Berg 2014, 277.

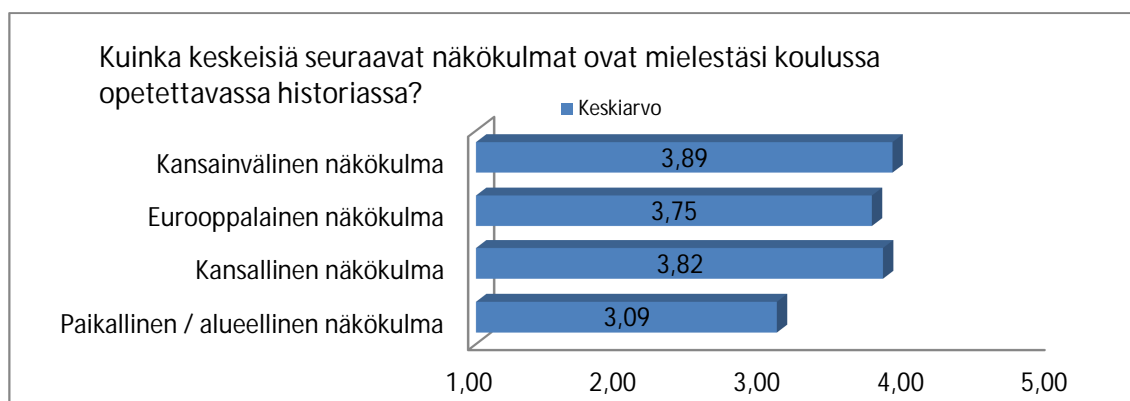
¹⁸⁷ Ouakrim-Soivio & Kuusela 2012, 34–35.

¹⁸⁸ Ouakrim-Soivio & Kuusela 2012, 33.

ilmi erään opettajan kommentti, jossa omat kokemukset, sukutausta ja sukutarinat nostettiin opetuksen inspiraation lähteiksi.

Paikallinen ja alueellinen näkökulma vaikuttaa kuitenkin jäävän yleensä ottaen opetuksessa vähemmälle huomiolle, ainakin kun opettajilta kysyttiin historianopetuksen näkökulmiin liittyvistä painotuksista. Kuten kuviossa 8 on esitetty, kansainvälinen, kansallinen ja eurooppalainen näkökulma olivat vastaajien mielestä keskiarvon mukaan tarkasteltuna lähes yhtä keskeisiä, mutta alueellisen ja paikallisen näkökulman vastaajat arvioivat selkeästi vähemmän keskeiseksi. Tämä myötäilee varmastikin pitkälti myös oppikirjojen rakennetta. Ruotsissa on huomattu ristiriita siinä, että opetussuunnitelmata-solla vieraiden kulttuurien ymmärtäminen on nostettu yhdeksi opetuksen tavoitteista, mutta oppikirjat käsittelevät lähes pelkästään Euroopan historiaa.¹⁸⁹ Myös suomalaisissa oppikirjoissa sekä kansallinen että kansainvälinen näkökulma ovat tuttuja, mutta niissä tuodaan vähemmän esiin alueellista ja paikallista historiaa.

KUVIO 8: Historianopetuksen keskeiset näkökulmat



Historianopetuksen tarkoitusta ja tehtäviä kartoittaneet kysymykset antavat syvällisemmän näkymän opettajien käsityksiin. Aiemmassa tutkimuskirjallisuudessa historianopettajista on pyritty muodostamaan erilaisia ryhmiä sen mukaan, millainen heidän näkemyksensä opettamansa kouluaineen luonteesta on. Monen ryhmittelyn taustalla on Ronald Evansin tekemä opettajien jaottelu viiteen ryhmään: tarinankertajiin, akateemisesti suuntautuneisiin, relativistisiin uudistajiin, kosmisiin filosofiin ja eklektikoihin.¹⁹⁰ Tähän Evansin jaotteluun pohjaa myös Nygrenin malli, jota olen osin käyttänyt analyysin vertailukohtana. Vertaillaessaan opettajien näkemyksiä Nygren huomasi, että

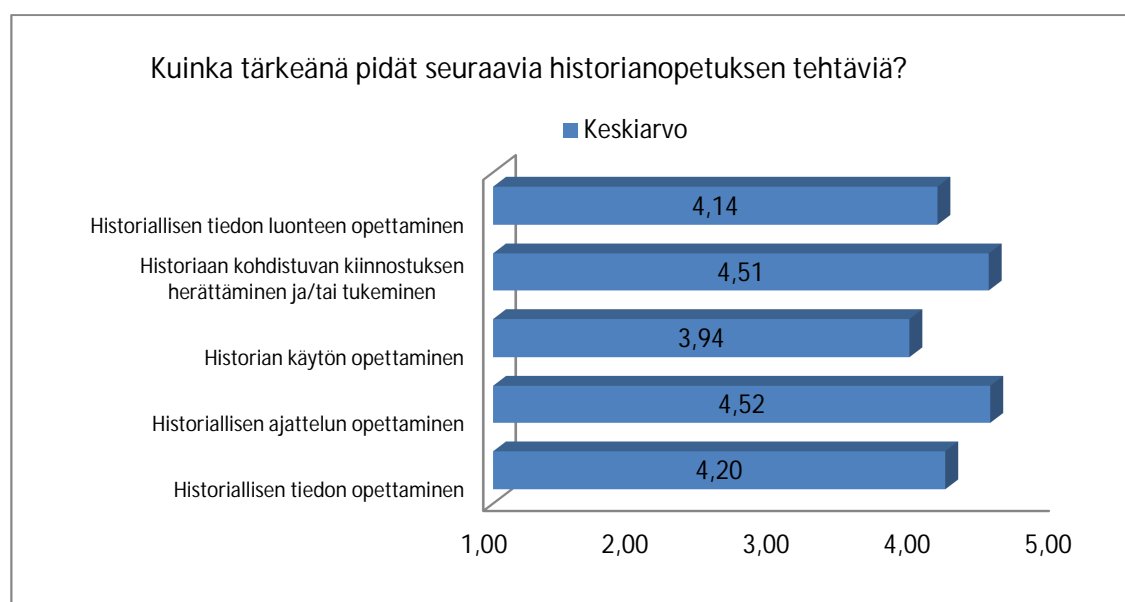
¹⁸⁹ Nordgren 2006, 218.

¹⁹⁰ Esimerkiksi Virta 1999, 101–102; Berg 2014, 18–19.

ne eroavat merkittävästi toisistaan. Hän muodosti niistä neljä erilaista opetusstrategiaa, jotka ovat moniperspektiivinen, narratiivinen, yhteiskuntatieteellinen ja eklektinen.¹⁹¹

Kysyttäessä, kuinka tärkeinä opettajat pitävät historianopetuksen eri tehtäviä, lähes kaikkia vaihtoehtoja pidettiin joko tärkeänä tai erittäin tärkeänä. Kuviossa 9 olen esittänyt vastausten keskiarvot. Historiallisen käytön opettaminen nähtiin annetuista vaihtoehdoista vähiten tärkeänä, historiallisen ajattelun opettaminen ja historiaan kohdistuvan kiinnostuksen herättäminen sen sijaan tärkeimpinä.

KUVIO 9: Historianopetuksen tehtävät



Selkeitä eroja ei siis annettujen vaihtoehtojen osalta ollut havaittavissa. Merkittävämpänä on pidettävä sitä, että vastaajista lähes joka neljäs oli valinnut annettujen vaihtoehtojen lisäksi *muu, mikä* -vaihtoehdon, jonka oli arvioinut tärkeäksi tai erittäin tärkeäksi. Se voi johtua siitä, että annetut vaihtoehdot eivät olleet vastanneiden opettajien mielestä osuvia. Toisaalta on myös mahdollista, että vastaajat olivat pohtineet tätä asiaa paljon omassa työssään ja sen vuoksi pystyivät vastatessaan ehdottamaan laajalti myös omia vaihtoehtoja. Taulukkoon 1 olen hahmotellut, kuinka tämän tutkielman vastaajat sijoittuisivat vapaiden kommenttiansa perusteella Nygrenin opetusstrategioihin.

¹⁹¹ Nygren 2009, 85–89.

TAULUKKO 1: Suomalaisen opettajien sijoittuminen Nygrenin malliin opetusstrategioista

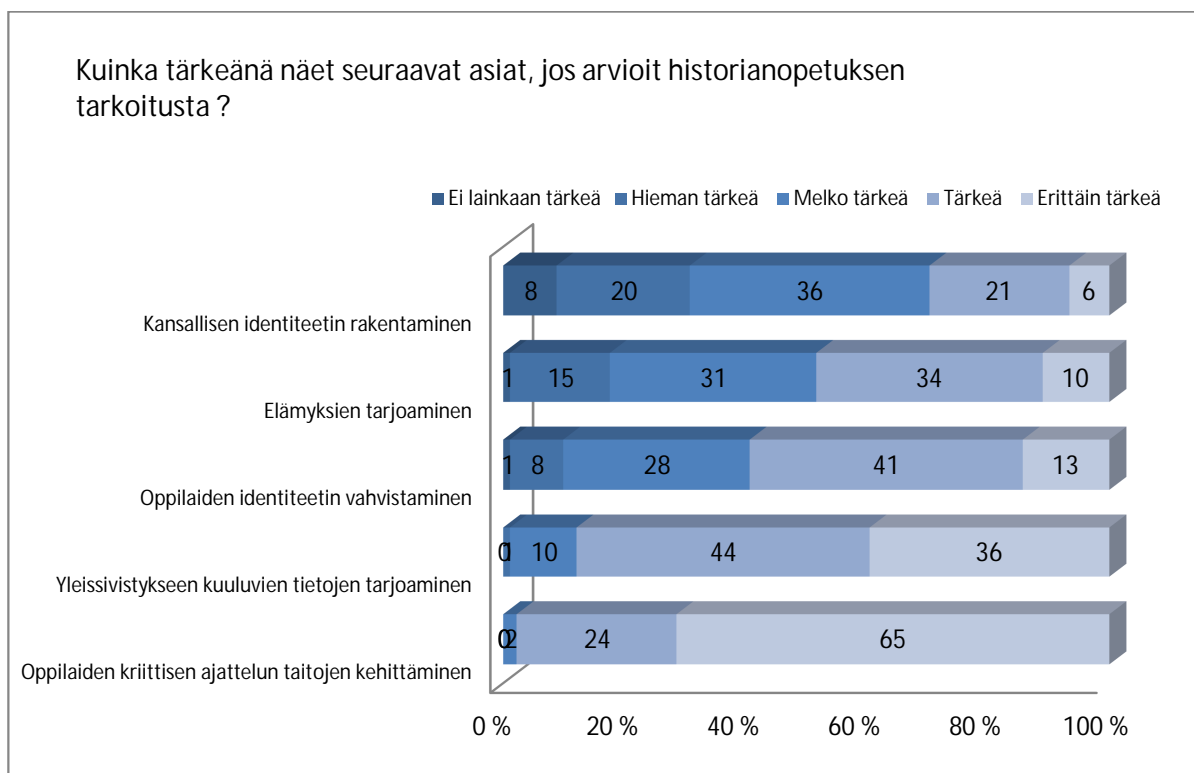
OPETUS-STRATEGIA	Painotukset (Miksi? Mitä?)	Metodit (Miten?)	Suomalaisten opettajien vastauksia
Moni-perspektiivinen	Lähdekritiikki Erilaiset näkökulmat Demokratia Itsenäisyys Olellaista monipuolisuus ja erilaiset lähestymistavat, käsitellään esimerkiksi mentaliteettien historiaa ja naishistoriaa	Yhdistellään luento-opetusta, kirjallisuutta ja elokuvia Oppilaslähtöinen tiedonkeruu, työskennellään itsenäisesti ja ryhmissä	- "Lähdekriittisyys" - "Kriittinen ajattelu historian kautta" - "Kriittinen ajattelu" - "Yleisen kriittisen ajattelun kehittäminen"
Narratiivinen	Yleissivistys Kulttuuriperintö Nykyisyyden selittäminen Myös lähdekritiikki Historian eläväksi tekeminen (levandegöra) Lähtökohtana oman maan historia kronologisesti käsiteltynä, paino historiallisesti merkityksellisissä tapahtumissa ja henkilöissä sekä paikallishistoriassa	Suuret ja pienet kertomukset, sokraattinen metodi, kuvailevat kertomukset lähiseuduilta, oppilaiden omat kokemukset Oppilaat työskentelevät ryhmissä ja itsenäisesti	- "Tämän päivän tapahtumat ovat historian jatke" - "Historian yhteyden nykypäivään opettaminen" - "Historia on isänmaallisuuden ruutia :)" - "Paikallisen historian ja identiteetin ymmärrys" - "Yleissivistys" - "Identiteetin rakentaminen" - "Historiaelämykset, mielikuvitukset"
Yhteiskuntatieteellinen	Nyky-yhteiskunnan rakenteiden selittäminen Tulevaisuuden arvioiminen Rakenteellinen yleiskuva Erilaisten kehityslinjoihin tunnistaminen ja vertailu Keskiytetään Euroopan, oman maan ja ympäröivän maailman historiaan, erityisesti eri yhteiskuntien erilaisiin kehityslinjoihin eri aikoina	Analysointi, keskustelu, vertailu, johtopäätösten tekeminen Yhdistellään luento-opetusta, ryhmätyöskentelyä ja itsenäistä tiedon syventämistä	- "Yleisesti hakua nykymaailmassa, tiedon hallintaa ja tähän liittyvää lähdekritiikkiä sekä tiedon tuottamista" - "Looginen ajattelu" - "Logiikka"
Eklektinen	Nykyisyyden ymmärtäminen Lähdekritiikki Vastauksien löytäminen ja uusien kysymysten muodostaminen Kiinnostuksen/innostuksen herättäminen Opiskelu tulevaisuutta varten Euroopan, oman maan ja ympäröivän maailman historia, paikallishistoria, Oppikirja, paljon erilaisia tekstejä ja historiallista materiaalia, erityisesti mielenkiinto uusien oppimateriaalien testaamisessa	Oppilaslähtöisyys, inspiraatio, olellaista saada oppilaat eri tavoin työskentelemään historian parissa Työskentelytapojen ja arvioinnin monipuolisuus ja vaihtelevuus	- "Kasvatus, hyvä asenne, rehellisyys yms merkitys historiassa ja elämässä" - "Oman ajattelun kehittäminen" - "Ihmisten motiivien ymmärtäminen, vaikka sen voi kyllä katsoa sisältyvän historialliseen ajatteluun" - "Ihmisen toiminnan (historian kautta) ymmärtäminen" - "historiallisen tiedon hankkimisen menetelmät = menetelmät, metodit" - "Mediakriittisyys" - "Mielenkiinnon ylläpitäminen"

Vapaiden kommenttiensa perusteella myös suomalaisia opettajia sijoittuu jokaisen opetusstrategian edustajaksi. Eniten tässä yhteydessä opettajia tuli sijoitetuksi narratiivisen ja eklektisen strategian kannattajiin. Nygrenin tutkimuksessa korostui historian luonne yhteiskuntatieteellisenä ja vertailevana oppiaineena. Tutkimuksen seitsemästä opettajasta neljä edusti yhteiskuntatieteellistä opetusstrategiaa.¹⁹² On mahdollista, että suomalaiset opettajat yhdistävät yhteiskuntatieteellisen strategian selkeämmin historian sisaraineeseen yhteiskuntaoppiin ja hyödyntävät historianopetuksessaan historiatietoisuuden kertomuksellista ulottuvuutta ja sitä kautta painottavat narratiivista strategiaa. Yhteiskuntatieteelliseen opetusstrategiaan liittyvät menetelmät, kuten analysointi ja vertailu myös edustavat selkeästi taitopainotteista lähestymistapaa ja suomalaisten opettajien sijoittumista edellä olevaan taulukkoon on mahdollista tulkita myös siten, että vaikka opetussuunnitelmat ohjaavatkin taitopainotteisen historianopetuksen pariin, käytännön opetustyöhön se ei vielä täysin ole juurtunut. Jälleen on kuitenkin varottava liian pitkälle meneviä pohdintoja, sillä opettajien antamien vapaiden kommenttien sijoittaminen taulukkoon perustuu täysin subjektiiviseen tulkintaan ja tekijän vaihtuessa lopputulos voisi olla aivan toisenlainen. Opettajat eivät vastauksissaan ottaneet kantaa erilaisiin opetusstrategioihin, vaan antoivat omia vaihtoehtojaan valmiiden historianopetuksen eri tehtäviä arvottavien vastausvaihtoehtojen ohelle. On myös huomioitava, että esimerkiksi lähdekriittisyys sisältyy Nygrenin mallissa niin moniperspektiiviseen, narratiiviseen kuin eklektiseenkin opetusstrategiaan. Tässä yhteydessä opettajien kriittisyyttä koskevat vastaukset on tulkittu edustavan moniperspektiivistä strategiaa sen vuoksi, että siinä lähdekriittisyyden painoarvo on suurin. Mikäli opettajat pääsisivät tarkentamaan omia vastauksiaan vastaamaan nimenomaan erilaisiin strategioihin sijoittumiseen, on hyvin mahdollista, että he sijoittuisivat taulukossa johonkin toiseen kohtaan.

Pohdintaa historianopetuksen tehtävästä tukee kysymys historianopetuksen tarkoituksesta. Kysymyksen taustalla oli Mikael Bergin tutkimus. Kuviossa 10 esitetyt suomalaisten opettajien vastaukset antavatkin mielenkiintoisen vertailukohdan Bergin tutkimustuloksille. Tärkeänä tai erittäin tärkeänä kriittisen ajattelun kehittämistä pitää jopa 89 prosenttia vastaajista. Lähes yhtä moni painottaa yleissivistykseen kuuluvien tietojen tarjoamista (80 prosenttia).

¹⁹² Nygren 2009, 87.

KUVIO 10 A): Historianopetuksen tarkoitus



Samanlaiset painotukset näkyivät teemahaastatteluissa. Haastatellut opettajat näkivät, että historianopetuksen tehtävänä on antaa oppilaille työkaluja tiedon hankintaan, hallintaan ja analysointiin. Laajojen asiasisältöjen opettamisen sijaan he näkivät olennaisena, että oppilaat ymmärtäisivät asioiden syy- ja seuraussuhteet ja osaisivat laittaa asiat kronologiseen järjestyksen. Kronologian ja edes osittaisen kokonaiskuvan muodostamista on painotettu myös viimeaikaisessa brittiläisessä keskustelussa. Kun nykyisin hyvinkin yksityiskohtaista tietoa historiasta on laajalti ja nopeasti kaikkien saatavilla, on vaarana menneisyyskuvan sirpaloituminen ja epäolennaisen ja olennaisen sekoittuminen. Onkin erityisen tärkeää varmistaa, että historian oppitunneilla oppilaat pystyvät muodostamaan itselleen peruskäsityksen menneisyydestä.¹⁹³ Myös haastatteluissa asiasisältöjen osalta korostettiin yleissivistykseen kuuluvaa perusasioiden hallintaa. Kuten erään haastateltava totesi: ”...että ihan pöllö ei voi olla tuolla maailmalla. Pitää osata sanoo, että millä puolella Suomi oli tai mikä meidän rooli oli kylmässä sodassa, tai että oltiin me natsseja tai mikä tää sisällissota oli tai kuka oli Kekkonen.”¹⁹⁴

¹⁹³ Cannadine, Keating & Sheldon, 2011, 236.

¹⁹⁴ Lukion historianopettaja, nainen, 22.3.2013.

Vähiten tärkeäksi keskiarvoissa mitattuna annetuista vaihtoehdoista opettajat arvioivat kansallisen identiteetin rakentamisen. Tämä vaihtoehto sai myös eniten ei lainkaan tärkeä -vastauksia (8 prosenttia). Toisaalta kuitenkin 27 prosenttia piti sitä tärkeänä tai erittäin tärkeänä. Kansallinen identiteetti historianopetuksen tarkoituksena on tutkimuskirjallisuudessakin herättänyt ajatuksia puolesta ja vastaan. Sen puolestapuhujat ovat perustelleet sen olennaista merkitystä kansalliselle yhtenäisyydelle. Kriitikot ovat tuoneet esiin sen, että yhden, kansallisen historian opettaminen rajaa lähtökohtaisesti vähemmistöt historian ulkopuolelle.¹⁹⁵ Aiemmistä historiatietoisuustutkimuksista esimerkiksi Hakkarin tuloksissa kansallisen historian merkitys kuitenkin korostuu.¹⁹⁶ Toisaalta Virran tutkimuksessa vain harva opiskelija oli nostanut esiin historian merkityksen kansallisuustunteen lujittajana.¹⁹⁷

Keskiarvoja tarkastelemalla suomalaisten opettajien vastaukset vaikuttavat olevan linjassa ruotsalaisten kollegoiden ajatusten kanssa. Kriittisen ajattelun taitojen ja yleisivistyksen kehittäminen nousivat myös Bergin tutkimuksessa kahdeksi ehdottomasti tärkeimmäksi historianopetuksen tehtäväksi.¹⁹⁸ Yksi Bergin mielenkiintoisimpia tuloksia oli nuorten opettajien korostuminen identiteettiorientoituneena ryhmänä.¹⁹⁹ Tässäkin tutkimuksessa yli puolet (54 prosenttia) pitää oppilaiden identiteetin vahvistamista tärkeänä tai erittäin tärkeänä. Kun vastaukset ryhmitellään ikäluokittain²⁰⁰, kuten kuviossa 10 B) on tehty, löytyy yllättävä ero Bergin tutkimukseen.

Ikäryhmään 25–34 kuuluvat opettajat pitävät oppilaiden identiteetin vahvistamista merkittävästi vähemmän tärkeänä kuin vanhempien ikäluokkien edustajat. Myöskään teemahaastattelussa ei ollut nähtävissä Bergin havaitsemaa nousevaa identiteettiorientoitumista. Oman identiteetin rakentaminen mainittiin ohimennen vain yhdessä haastattelussa. Huomion kiinnittää myös se, että kokonaisuudessaan vanhemmat opettajat pitivät kaikkia annettuja vaihtoehtoja keskimäärin tärkeämpinä kuin nuoremmat kollegansa. Taustalla voi olla se, että nuorempien opettajien ammatti-identiteetti ei ole vielä ehtinyt kehittyä yhtä vahvaksi kuin kauemmin ammatissa toimineilla ja siksi he eivät myöskään korosta aineensa merkitystä. Huolestuttavampi tulkinta historianopetuksen

¹⁹⁵ Rantala 2012(a), 23.

¹⁹⁶ Hakkarinen 2005, 76–79.

¹⁹⁷ Virta 1999, 108.

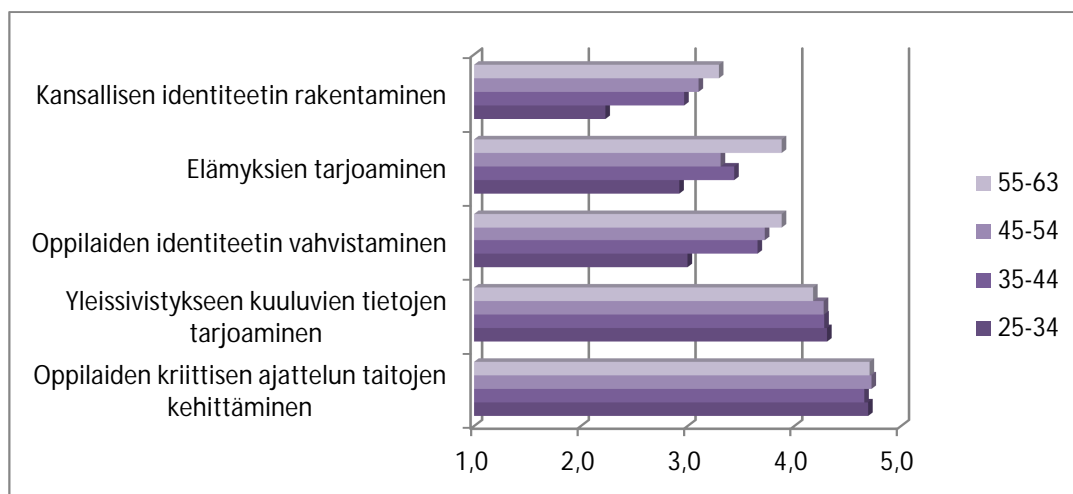
¹⁹⁸ Berg 2014, 74–75.

¹⁹⁹ Berg 2010, 156–157.

²⁰⁰ Opettajat on jaettu ikäluokkiin samalla tavoin, kuin Bergin tutkimuksessa.

tulevaisuuden kannalta olisi se, että opettajien nuorempi polvi yksinkertaisesti ei pidä historiaa oppiaineena niin tärkeänä ja merkittävänä.

KUVIO 10 B): Historianopetuksen tarkoitus ikäryhmittäin tarkasteltuna



Muodostettaessa kuvaa opettajien käsityksestä oppiaineensa luonteesta tuleekin ottaa huomioon se, että kyseessä ei välttämättä ole staattinen käsitys. Yleisemmällä tasolla oppiaineen luonteen voi katsoa muuttuneen esimerkiksi siten, että vaikka opetuksen avainkäsitteinä dominoivat vielä syy- ja seuraussuhteen tyyppiset kokonaiskuvan hahmottamiseen liittyvät termit, ovat metodiset käsitteet, kuten lähdekritiikki, historiatietoisuus ja historian käyttö nousemassa.²⁰¹ Oppiaineen luonnetta muuttavat muuttuvat opetussuunnitelmat ja yhteiskunnan yleinen historiakulttuuri. Myös opettajien henkilökohtainen historiatietoisuus muuttuu ja kehittyy. Vastaukset riippuvat aina siitä kokonaistilanteesta, jossa ne on annettu ja samakin opettaja saattaa eri vaiheessa uraansa tai vaikkapa eri kurssien aikana antaa samoihin kysymyksiin aivan erilaisia vastauksia.

Berg on huomauttanut, että vaikka opettajat voisikin jaotella käsitystensä perusteella erilaisiin ryhmiin, ei ole olemassa täysin puhtaasti jollain tietyllä tavalla orientoituneita opettajia, vaan käsitykset vaihtelevat tilanteen mukaan.²⁰² On myös huomioitava, että oppiaineeseen liittyvien käsitysten muuttuminen on osa ammatti-identiteetin kehitystä. Tästä Berg on nostanut esimerkiksi sen, että siinä missä opettajat nuorempina olivat käsittäneet oppiaineen keskeisiksi sisällöiksi tyypillisesti kuninkaat ja sodat, kronologian, suvun historian ja vanhat asiat, niin pidemmälle kehittyneessä aineymmärryksessä

²⁰¹ Berg 2014, 278.

²⁰² Berg 2014, 188.

avainsanoja olivatkin problematisointi, yhteys, tulkinta, historiakäsitys ja perspektiivi. Opettajankoulutus näyttäytyi tässä kehityksessä vedenjakajana.²⁰³ Myös haastatteluissa tuli useaan otteeseen esiin, että historian luonne oppiaineena on muuttunut paljon. Yksi haastatelluista pohtii taustalla kenties tiedostamatta vaikuttavia sukupolvien erilaisia historiakäsityksiä: ”Ja tietysti mun sukupolvi ja vanhemmatkin --- et vaikka ollaan opettajina, niin on jossain takaraivossa ehkä jotkut tämmöset historian suuret kertomukset. Et kyllähän vaikka jotain Suomen itsenäistymistä on ainakin mun kouluaihana opetettu tällasena suurena kertomuksena.”²⁰⁴

5.3 Oppilaat historianopettajien silmin

Pohdittaessa oppilaiden suhtautumista historiaan on koko ajan oltava tietoinen siitä, että oppilaat ovat äärimmäisen heterogeeninen joukko. Kuten opettajien, myös jokaisen oppilaan historiakäsitys on henkilökohtainen. Jokainen opettaja varmaankin toivoo, että hänen oppilaansa kiinnostuisivat historiasta ja ymmärtäisivät sen hyödyn oman elämänsä kannalta. Oppilaiden suhtautuminen historiaan vaikuttaa kuitenkin monessa suhteessa kaksijakoiselta. Toisaalta historian opiskelua pidetään tärkeänä ja hyödyllisenä, mutta kuitenkin sen yhteyttä omaan elämään ei tunnisteta. Historia koetaan mielenkiintoiseksi, mutta vaikeaksi aineeksi. Osa harrastaa historiaa aktiivisesti ja suhtautuu historiaan myönteisesti, kun taas osaa oppilaista historia ei voisi vähempää kiinnostaa. Oppilaat myös saattavat pitää esimerkiksi historiallisia elokuvia kiinnostavina, mutta kokevat koulussa opetetun historian tylsänä. Oppilaiden vaihteleva suhtautuminen historiaan näkyy aiemmassa tutkimuskirjallisuudessa ja tämän tutkimuksen tuloksissa.

Van den Berg kiinnitti omassa tutkimuksessaan huomiota siihen, että vaikuttaisi olevan kaksi toisilleen vastakkaista suhtautumistapaa liittyen näkemyksiin historian hahmottamisesta. Toista ryhmää hän nimittää *historian itselleen etäisiksi kokeviksi* tai *historiasta vieraantuneiksi* ja tähän ryhmään kuuluville oli ominaista, että he kuvasivat historiaa sekavaksi ja pirstaleiseksi tiedonalaksi, josta on hankalaa hahmottaa kokonaiskuvaa ja vaikeaa löytää samaistumiskohteita tai tarttumapintaa. Toinen ryhmä puolestaan koki historian päinvastoin tiedonalana, joka selkeyttää menneisyyden kehityksen hahmotta-

²⁰³ Berg 2014, 139.

²⁰⁴ Peruskoulun yläluokkien ja lukion historianopettaja, mies, 26.3.2013.

mista ja samalla myös tulevaisuuden mahdollisuuksien arviointia.²⁰⁵ Opettajien kannalta haasteena voikin pitää sitä, kuinka he saisivat mahdollisimman suuren joukon oppilaita kuulumaan tähän jälkimmäiseen ryhmään ja ymmärtämään historiallisten taitojen hyödyn omalle tulevaisuudelleen.²⁰⁶

Toinen opettajien kohtaama haaste liittyy historian kiinnostavuuteen. Historian kouluopetuksen hyödyllisenä pitäminen kun ei luonnollisestikaan tarkoita automaattisesti sitä, että oppilaat välttämättä olisivat siitä erityisen kiinnostuneita. Historianopetuksen kannalta hieman hälyttävänä voi pitää Virran kartoituksessaan tekemää huomiota. Siinä nimittäin eräät vastaajat olivat huomauttaneet, että vaikka he eivät olekaan kiinnostuneita kouluhistoriasta, itse historia sinänsä on kyllä kiinnostavaa.²⁰⁷ Samantyyppisen havainnon on tehnyt yksi teemahaastatteluun osallistuneista opettajista: ”... joskus tuntuu siltä, että kouluopetus elää jotenkin omaa elämää ja sitten on joku ihan toinen taso, jolla sitten tavalliset ihmiset kohtaa menneisyyttä ja historiaa.”²⁰⁸ Jopa opettajien oman historiakiinnostuksen heräämisen taustalla on havaittu olevan kuilu koulussa opetetun historian ja koulun ulkopuolisen historiakulttuurin välillä. Hanssonin mukaan kouluikäiset kokemukset nousivat harvoin esiin, kun opettajat muistelivat oman, historiaan kohdistuvan kiinnostuksensa heräämistä, kun taas koulun ulkopuolinen historiakulttuuri, kuten lukeminen ja keskustelut koettiin erittäin merkittävinä kiinnostusta herättäneinä tekijöinä.²⁰⁹ Ylipäänsä arjen historiakulttuuri tarjoaa ihmisille enemmän samaistumisen kohteita kuin kouluhistoria tai tieteelliset historiateokset.²¹⁰

Arvioitaessa historianopetusta ja sen vaikutusta oppilaiden historiakäsityksiin onkin muistettava, että oppilaat, kuten kaikki muutkin, kohtaavat historiaa jatkuvasti erilaisissa yhteyksissä. Merkittävä ero muuhun väestöön on kuitenkin se, että oppilaat ovat jatkuvan ja ohjatun historian kohtaamisen piirissä.²¹¹ Historianopetusta arvioitaessa merkittävä on myös Hakkarin tekemä havainto siitä, että nuoret itse määrittelevät juuri kouluopetuksen eniten omaa historiatietoisuuttaan muokanneeksi tekijäksi.²¹² Näin

²⁰⁵ van den Berg 2007, s. 281–282. Van den Bergin tutkimuksen osallistujajoukko koostui luokanopettajaopiskelijoista, joilla ei ole taustallaan historianopintoja, joten heidän historiatietoisuutensa ”tieteellinen” osa on peräisin pääasiassa kouluopetuksesta ja siksi heidän voi tietyltä osin käsittää edustavan oppilaita.

²⁰⁶ Lozic 2011, 46.

²⁰⁷ Virta 1999, 115.

²⁰⁸ Peruskoulun yläluokkien ja lukion historianopettaja, mies, 26.3.2013.

²⁰⁹ Hansson 2010, 126.

²¹⁰ Esimerkiksi Ahonen 1998, 15.

²¹¹ Vänttinen 2009, 6.

²¹² Hakkarinen 2005, 92.

siitäkin huolimatta, että määrällisesti oppilaat ”altistuvat” varmasti enemmän koulun ulkopuoliselle historialle.

Useat vastaajat toivat vapaissa kommentteissaan esiin sen, että arvioidessaan oppilaiden historiakäsityksiä, oli kyse pääasiassa arvailusta. Heistä moni myös korosti sitä, että oppilaat ovat niin heterogeeninen joukko, että on liki mahdotonta arvioida oppilaiden käsityksiä yhtenä joukkona. Arvioinnin hankaluuden tiivistä eräs kyselyyn vastanneista opettajista: ”*Toisia kiinnostaa, toisia ei, onko ne silloin keskimäärin kohtalaisen kiinnostuneita?*” Kuitenkin, jotta oppilaita voisi ohjata arvioimaan omaa historian käyttöään ja muiden välittämiä historiakäsityksiä kriittisesti olisi oleellista pyrkiä (kursiivi HP) ymmärtämään, kuinka nuorten historiatietoisuus muodostuu.²¹³ Ja jotta voisi pyrkiä ymmärtämään historiatietoisuuden kehittymistä, tulisi aktiivisesti pyrkiä ymmärtämään, kuinka oppilaat kokevat historian ja historianopetuksen. Opettajien tarvetta ymmärtää oppilaidensa historiakäsityksiä tukee myös se, että opettajien ja oppilaiden historiakäsityksissä on samankaltaisuuksia ja heidän käsitystensä oppiaineen luonteesta on todettu vaikuttavan toisiinsa ja saattavan lopulta muokkautua hyvinkin samansuuntaisiksi.²¹⁴ Ei siis ole yhdentekevää, mitä opettajat uskovat oppilaidensa historiasta ajattelevan.

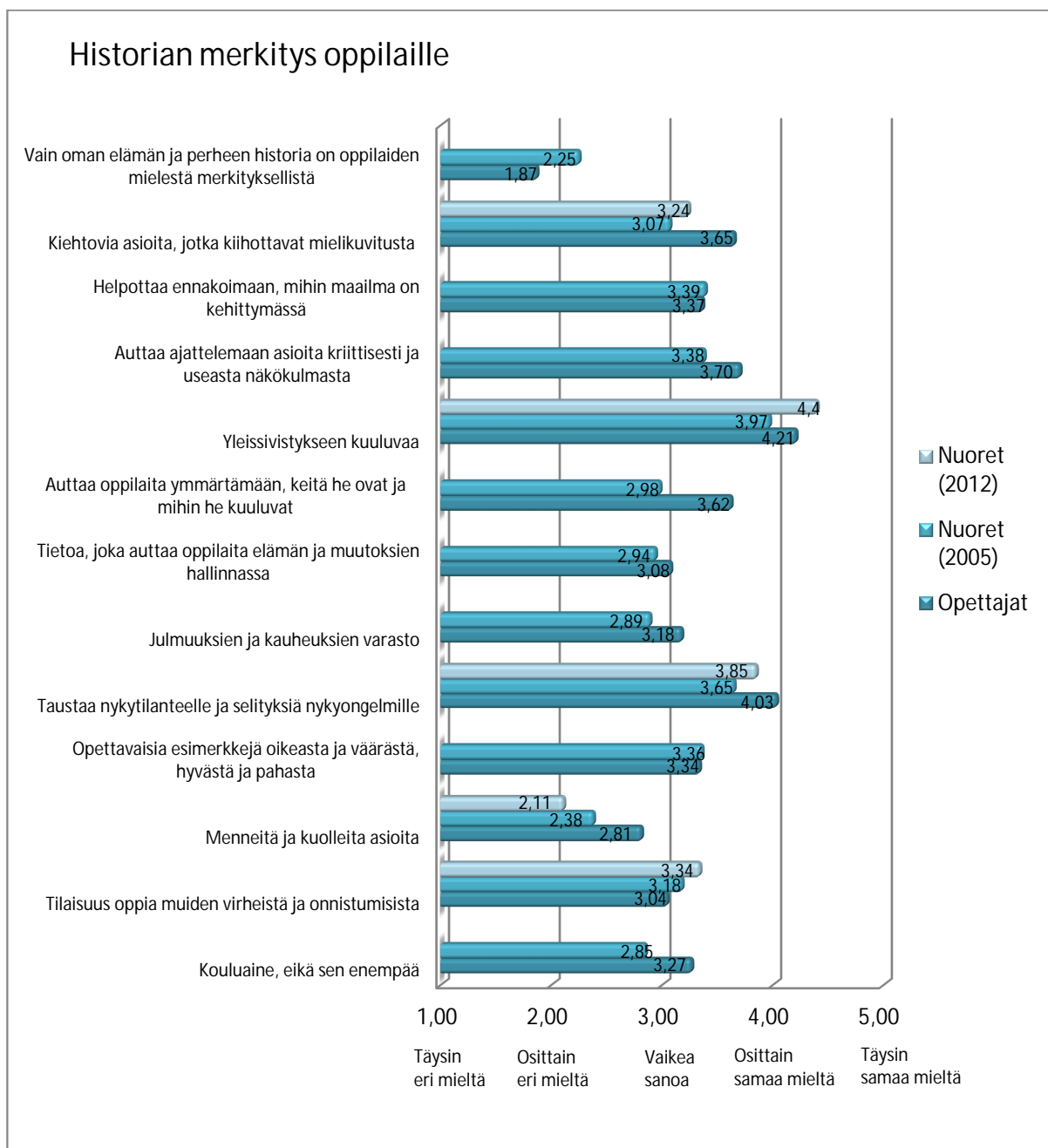
Haasteellisesta lähtökohdasta huolimatta opettajien arviot eivät menneet aivan metsään, ainakaan kun heitä pyydettiin arvioimaan historian merkitystä oppilaille. Saman kysymyksen esittivät myös Hakkari ja Torsti omille vastaajilleen, joten olen kuviossa 11 verrannut opettajien vastauksia Hakkarin ja Torstin saamiin vastauksiin.²¹⁵ Opettajien ja oppilaiden arviot ovat kauttaaltaan hyvin samansuuntaiset.

²¹³ Wineburg 2000, 322.

²¹⁴ Hansson 2010, 34;144.

²¹⁵ Hakkarin kysymys oli täysin sama kuin tässä tutkielmassa, Torstin tutkimuksessa vastaava kysymys oli suppeampi ja sen osalta olen poiminut taulukkoon mukaan verrattavissa olevat vaihtoehdot. Torstilla myös arvon 3 sanallinen vastine oli ”ei samaa eikä eri mieltä”, kun taas tässä tutkielmassa ja Hakkarilla vaihtoehto oli ”vaikea sanoa”.

KUVIO 11: Historian merkitys oppilaille



Lähteet: Hakkari 2005, 110; Torsti 2012, 23.

Historian merkitystä oppilaiden kannalta arvioitaessa korostui sekä opettajien että oppilaiden itsensä mukaan kaksi tekijää: *historia yleissivistykseen kuuluvana* ja *historia taustana nykytilanteelle ja selityksenä nykyongelmille*. Tämä ei ole yllättävää, sillä onhan historian ymmärtäminen nykytilanteen perustana ja selittäjänä yksi historian oppiaineen vakiintuneita perusteluja.²¹⁶ Torstin tutkimuksessa kaikki ikäluokat näkivät

²¹⁶ Virta 1999, 107.

erityisesti historian yleissivistävän merkityksen suurena.²¹⁷ Hakkarin tutkimusjoukon nuorista suurin osa oli sitä mieltä, että historia kuuluu yleissivistykseen, kaksi kolmasosaa näki historian selittävän nyky maailmaa ja noin puolet uskoi, että historia auttaa ennakoimaan maailman tulevaa kehitystä.²¹⁸ Myös Ruotsissa oppilaat ovat arvioineet historianopetuksen tärkeimmäksi tehtäväksi juuri yleissivistyksen.²¹⁹ Tämän tyyppinen ajatus on nähtävissä myös edellisessä luvussa esitetystä taulukossa 1, jossa enemmistön tähän kyselyyn vastanneista opettajista todettiin edustavan joko narratiivista tai eklektistä strategiaa kannattavaa opettajatyyppejä. Yleissivistys, nykyisyyden selittäminen ja ymmärtäminen ja tulevaan orientoituminen nousevat myös näissä strategioissa esiin.

Hanssonin mukaan oppilaiden on helpompi hahmottaa historian merkitykseksi mieluummin sen, että se auttaa ymmärtämään nykypäivän yhteiskuntaa, kuin sen, että se auttaa luomaan omaa, henkilökohtaista identiteettiä.²²⁰ Samanlaisen tulkinnan voi tehdä tämän kyselyn vastauksista. Suurin ero (0,64) oppilaiden ja opettajien vastauksien välillä keskiarvoissa mitattuna on nimittäin juuri kysymyksessä *Auttaa oppilaita ymmärtämään, keitä he ovat ja mihin he kuuluvat*. Opettajat uskovat oppilaiden kokevan historian identiteettiä rakentavan ulottuvuuden vahvempana kuin oppilaat itse. Tässä taustalla voi näkyä ainedidaktinen keskustelu, jossa historian identiteettiä luovaa merkitystä on korostettu. Opettajat ovat kenties seuranneet keskustelua ja olleet ehkä osallisiakin siinä, mutta käytännön työhön asti se ei välttämättä vielä yllä. Eräs vastaajista kertoikin pohtineensa, kuvaavatko hänen vastauksensa tosiaan oppilaiden ajatuksia vai hänen omiaan. On siis jälleen muistettava haastava kysymyksenasettelu, jossa yksi osapuoli (opettajat) pyrkii arvioimaan toisen osapuolen (oppilaat) ajattelua ja varottava liian pitkälle meneviä johtopäätöksiä.

On myös jatkuvasti pidettävä mielessä ajatus oppilaista joukkona erilaisia yksilöitä. Kun esimerkiksi vaihtoehto, jossa historian merkitykseksi sen todetaan olevan vain *kouluaine*, ei sen enempää, on saanut sekä opettajien että oppilaiden vastauksissa keskiarvon, joka on lähellä kolmea (sanallinen vastine *vaikea sanoa*) sisältää se todellisuuden, jossa osa oppilaista nimenomaan pitää historiaa ainoastaan yhtenä koulussa opiskeltavana aineena, kun taas toisille se voi olla rakas harrastus. Olofssonkin on todennut olevan

²¹⁷ Torsti 2012, 23.

²¹⁸ Hakkarin 2005, 32.

²¹⁹ Lozic 2011, 32.

²²⁰ Hansson 2010, 134.

selvää, että osalle oppilaista historia on vain kouluaine muiden joukossa ja pääasialliset tavoitteet liittyvät kokeista ja kursseista läpi pääsemiseen. On kuitenkin myös oppilaita, jotka aktiivisesti pyrkivät yhdistelemään koulussa opittua koulun ulkopuolella koke- maansa historiakulttuuriin.²²¹

Kun teemahaastatteluissa kysyin haastateltavilta, kuinka oppilaat suhtautuvat historiaan, yksi haastateltava kertoi, että pääosin oppilaat ovat innostuneita, kiinnostuneita ja pitä- vät historiaa tärkeänä oppiaineena. Myös toisen haastateltavan mukaan oppilaiden suhtautuminen on hyvin positiivista. Joskus aiemmin oppilaat olivat haastateltavan mukaan pohtineet, mitä hyötyä historiasta on, mutta nykyisin tällainen oppiaineen ky- seenalaistaminen on hänen mukaansa olematonta ja oppilaat pitivät historiaa hyödylli- senä aineena. Samanlainen näkemys on myös kyselyyn vastanneilla opettajilla. Kuvios- sa 12 A olen esittänyt keskiarvot opettajien näkemyksistä oppilaiden suhtautumisesta historiaan.

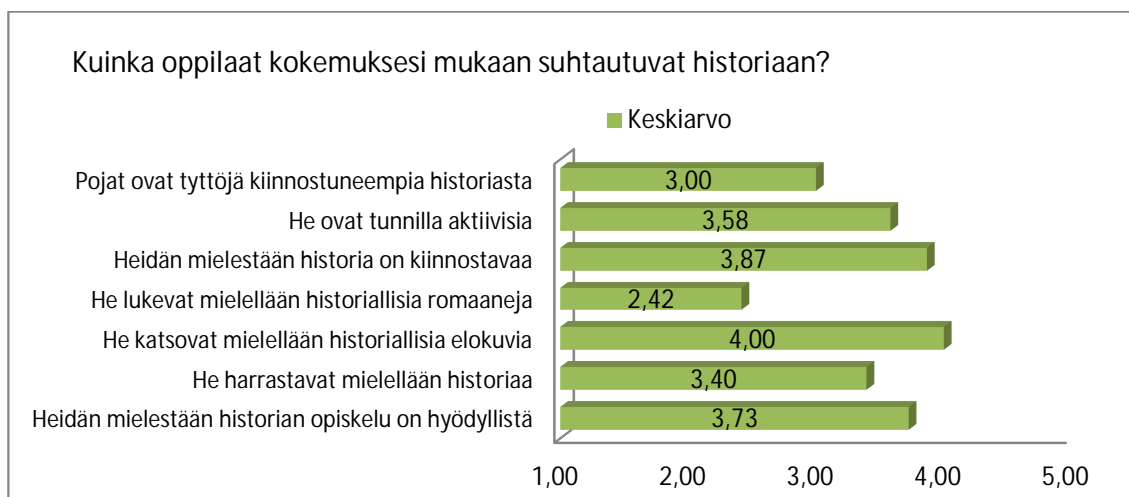
Opettajat ovat kokemuksiinsa perustuen enemmän samaa kuin eri mieltä siitä, että oppilaiden mielestä historia on kiinnostavaa ja historian opiskelu hyödyllistä. Hansson selvitti omassa tutkimuksessaan ruotsalaisten oppilaiden suhtautumista historiaan ja myös hänen mukaansa oppilaat pitävät historiaa tärkeänä ja mielenkiintoisena oppi- aineena. Historian tärkeänä pitäminen vaikuttaa liittyvän sen yleissivistävään tarkoituk- seen, sillä oman tulevaisuuden (opiskelun tai työn) kannalta historialla ei nähty olevan arvoa. Hanssonin tutkimuksessa oppilaat kokivat historian myös vaikeaksi aineeksi.²²² Sen sijaan teemahaastatteluihin osallistuneet opettajat eivät uskoneet, että heidän oppi- laansa kokisivat historian erityisen vaikeana. Ouakrim-Soivion ja Kuuselan tutkimuk- seen osallistuneet oppilaat eivät pitäneet historiaa erityisen hyödyllisenä, mutteivät toisaalta täysin hyödyttömänäkään oppiaineena.²²³

²²¹ Olofsson 2011, 208.

²²² Hansson 2010, 17; Lozic 2011, 46.

²²³ Ouakrim-Soivio & Kuusela 2012, 43. Tutkimuksen osallistujat olivat peruskoululaisia.

KUVIO 12 A): Oppilaiden suhtautuminen historiaan



Kokonaisuudessaan opettajat uskovat oppilaiden suhtautuvan historiaan varovaisen myönteisesti. Kun vastauksia tarkastelee opettajien ikäjakauman kautta, kuten kuviossa 12 B) on tehty, kiinnittyy huomio siihen, että nuorimman opettajaryhmän näkemys oppilaidensa historiasuhteesta on vanhempien kollegoidensa näkemyksiä varautuneempi. Opettajien vastauksissa näkyy myös selkeä yhteys opettajien oman historiaharrastuneisuuden kanssa. Historiakulttuurin tuotteista opettajat uskovat elokuvien olevan oppilaiden keskuudessa merkittävän paljon kirjoja suosittumia. Tähän viittaavat myös aiemmat tutkimukset. Vielä Ahosen tutkimuksessa suomalaiset nuoret olivat eurooppalaisia ikätovereitaan ahkerampia historiallisen kaunokirjallisuuden lukijoita, mutta elokuva oli kuitenkin jo tuolloin noussut kirjaklassikoiden ohi merkittävimmäksi historialliskansallisen identiteetin rakentajaksi.²²⁴ Hakkarin tutkimuksessa historiallisia elokuvia oli viimeisen vuoden aikana katsonut jopa 90 prosenttia kahdeksaluokkalaisista.²²⁵ Samoin nuorempien lapsien kohdalla menneisyydestä kertovat elokuvat osoittautuivat yleisimmin kulutetuiksi historiakulttuurin tuotteiksi.²²⁶ Myös itse kouluopetuksessa elokuvaa hyödynnetään verrattain usein. Lähes kolmannes opettajista käyttää fiktiivisiä tai dokumenttielokuvia aika usein tai aina opetuksen tukena.²²⁷

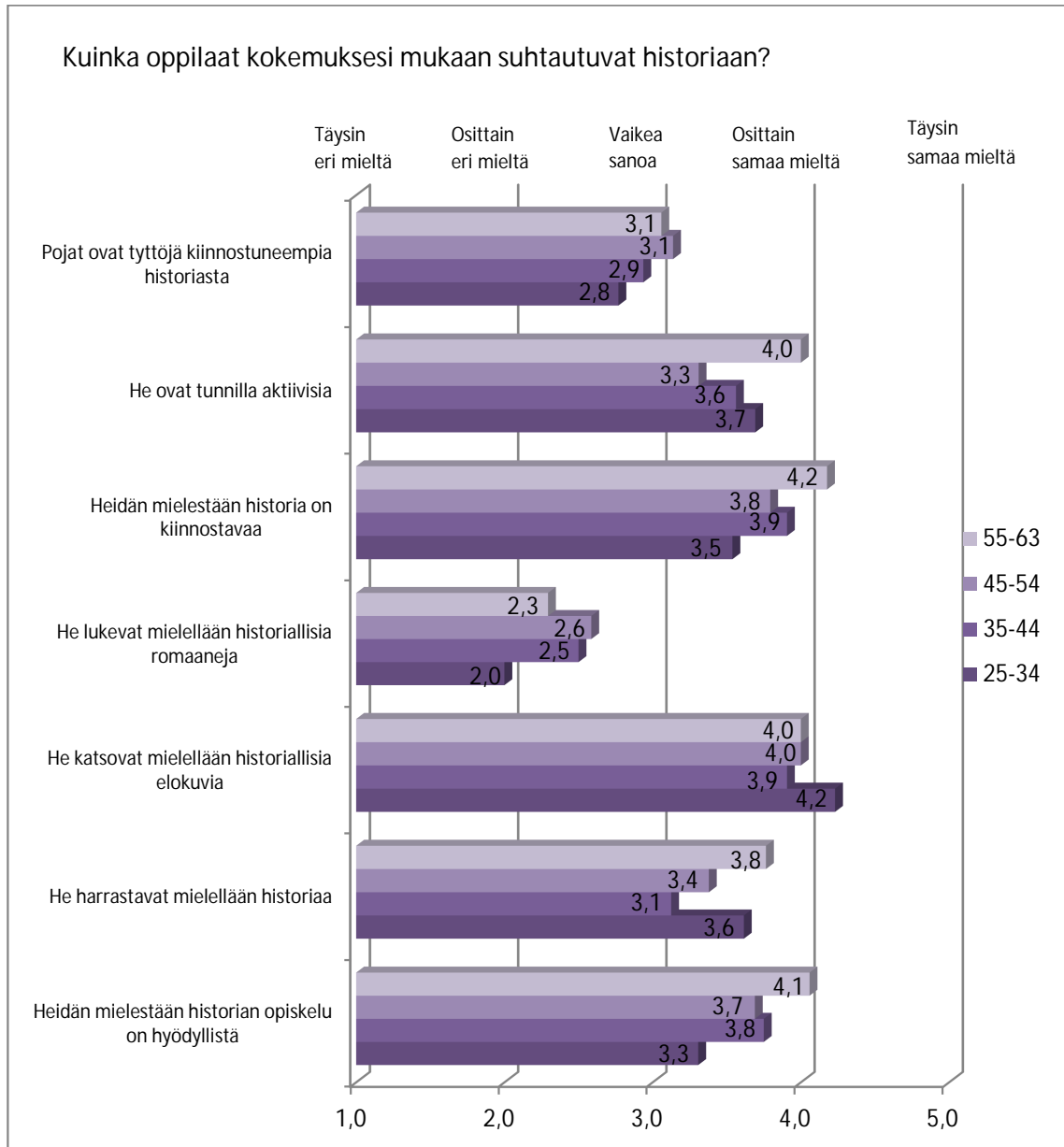
²²⁴ Ahonen 1998, 169–170.

²²⁵ Hakkarin 2005, 52.

²²⁶ Rantala 2012(a), 39.

²²⁷ Ouakrim-Soivio & Kuusela 2012, 35.

KUVIO 12 B): Oppilaiden suhtautuminen historiaan ikäryhmittäin tarkasteltuna



Tässä yhteydessä mielenkiintoista on myös se, että väitteeseen, jonka mukaan pojat ovat tyttöjä kiinnostuneempia historiasta, useampi kuin joka viides vastaaja oli valinnut vaihtoehdon 3 (sanallinen vastine vaikea sanoa). Teemahaastatteluun osallistuneista opettajista yksi nimittäin erityisesti mainitsi, että hänen kokemuksensa mukaan tällä hetkellä lähes kaikki historian harrastajat ovat poikia. Poikien ja tyttöjen välistä eroa tukevat myös Ouakrim-Soivion ja Kuuselan tulokset. Heidän mukaansa pojat paitsi pitävät historiasta oppiaineena tyttöjä enemmän, niin heillä on myös tyttöjä myönteisempi käsitys omasta osaamisestaan. Toisaalta kuitenkin samassa tutkimuksessa tytöt

pärjäisivät hieman poikia paremmin historian osaamista arvioitaessa.²²⁸ Voi olla liian yksioikoista yleistää (kuten vastausvaihtoehdossa oli muotoiltu), että pojat olisivat tyttöjä kiinnostuneempia historiasta. Sen sijaan aiemmassa tutkimuksessa on selkeitä viitteitä siitä, että tytöt ja pojat ovat kiinnostuneita erilaisista asioista historiassa.

Hansson on nostanut esiin sen, että pojat vaikuttavat olevan kiinnostuneita kansakuntien historiasta, seikkailuista, sodista ja diktatuureista, kun taas tyttöjä kiinnostaa enemmän esimerkiksi perhe-elämän ja vieraiden kulttuurien historia.²²⁹ Hakkari taas huomasi sukupolvien erilaisen roolin suhteessa historian välittäjäkanaviin. Hänen mukaansa suvun perinteet siirtyvät seuraavalle sukupolvelle juuri naisten kautta, kun taas miehet ovat korostaneet historiakuvan muodostumisen taustalla internetin ja roolipelien merkitystä.²³⁰ Rantala havaitsi saman omassa tutkimuksessaan. Oman perheen historiakulttuuri vaikuttaisi välittyvän enemmän naisten kuin miesten välityksellä. Rantala myös kiinnitti huomiota siihen, että naiset kertovat enemmän arkielämäänsä liittyviä asioita ja miehet puolestaan välittävät niin sanottua vuosilukuhistoriaa.²³¹ Myös Hanssonin mukaan tytöt ovat poikia kiinnostuneempia oman perheen historiasta.²³²

Aiemman tutkimuksen perusteella oppilaat ovat erityisen kiinnostuneita oman perheen ja suvun historiasta ja nimenomaan siten, että he saavat niistä tietoa keskustelemalla vanhempien, isovanhempien ja sukulaisten kanssa. Hakkarin tulosten mukaan vanhempien kertomuksia menneestä oli viimeisen vuoden aikana kuunnellut 85 prosenttia nuorista ja isovanhempien muisteluista 76 prosenttia. Myös Rantalan tulokset kertovat samaa. Niiden mukaan 93 prosenttia haastatelluista lapsista oli kuluneen vuoden aikana keskustellut läheistensä kanssa vanhoista ajoista ja tapahtumista.²³³ Vanhempien ja isovanhempien kertomukset menneisyydestä ovatkin oleellisessa asemassa lasten historiakäsityksen muodostumisessa.²³⁴

Opettajien näkemyksen mukaan oppilaat pitävät kuitenkin sukulaisten kertomuksia innostavampina välittäjäkanavina esimerkiksi historiallisia elokuvia ja tv-dokumentteja, kuten kuviosta 13 käy ilmi. Tämä historiakulttuurin julkisten tuotteiden ja yksityistä

²²⁸ Ouakrim-Soivio & Kuusela 2012, 42–43; 48.

²²⁹ Hansson 2010, 62.

²³⁰ Hakkari 2005, 42.

²³¹ Rantala 2012(a), 55–57.

²³² Hansson 2010, 127.

²³³ Hakkari 2005, 52; Rantala 2012(a), 55.

²³⁴ Rantala 2012(a), 13.

historiakulttuuria edustavan perheen muistelukulttuurin välinen ristiriita näkyy myös Hanssonin tuloksissa. Hän on tuonut esiin, että oppilaiden kiinnostus keskittyy niin sanottuun uuden ajan historiaan ja siihen, minkä he kokevat läheiseksi. Oppilaita puhuttelevat siis toisaalta aiheet, jotka ovat saaneet huomiota julkisessa keskustelussa (ja esiintyvät historiakulttuurin tuotteissa), mutta myös oman perheen historia ja maantieteellisesti lähellä tapahtuneet asiat.²³⁵ Oppilaiden kiinnostus oman perheen ja suvun historiaan on kuitenkin usein jäänyt opettajilta huomioimatta. Tämä on erikoista, sillä muilta osin opettajat tuntuvat hahmottavan oppilaidensa kiinnostuksen kohteet hyvin.²³⁶ On mahdollista, että opettajien omat tavat kuluttaa historiaa heijastuvat heidän arvioissaan oppilaiden näkemyksistä. Edellisissä alaluvuissa on piirtynyt kuva opettajista, joiden historiaharrastuneisuus suuntautuu voimakkaasti modernien historiakulttuurin tuotteiden, kuten elokuvan ja tv-ohjelmien pariin ja jotka arvioivat tv:n, lehdet, internetin ja muun median eniten omaa opetustaan inspiroiviksi tekijöiksi. Sitä taustaa vasten on luonnollista, että he näkevät myös oppilaidensa innostuvan ja kiinnostuvan historiallisista elokuvista.

Hansson menee tulkinnassaan syvemmälle ja arvelee olevan mahdollista, että oppilaat eivät ajattele oman perheensä historian kuuluvan osaksi kouluhistoriaa, joten vaikka he ovatkin kiinnostuneita siitä, ei se näy koulussa ja näin ollen se jää myös opettajilta huomaamatta. Tämä on harmillista siinä mielessä, että näin opetuksessa jää vähälle huomiolle yksi oppilaiden oman historiatietoisuuden merkittävistä rakennuspalikoista. Oppilaiden oman historian mukaan ottaminen saattaisi myös mahdollistaa paremmat valmiudet omaksua historian muita tietoja ja taitoja. Oman perheen historian yhdistäminen laajempaan historianäkemykseen kasvattaisi myös oppilaiden kiinnostusta historiaa kohtaan yleensä.²³⁷

Suomalaiset opettajat eivät kuitenkaan ole jättäneet kokonaan huomiotta oppilaiden kiinnostusta oman perheen ja suvun historiaan, sillä kuten kuviosta 14 voi lukea, uskovat opettajat oppilaiden olevan siitä enemmän kuin jonkun verran kiinnostuneita. Annetujen välittäjäkanavavaihtoehtojen kesken vanhempien ja isovanhempien kertomukset arvioitiin huomattavasti esimerkiksi oppikirjaa ja museoita innostavammiksi kanaviksi.

²³⁵ Hansson 2010, 60.

²³⁶ Hansson 2010, 127–128.

²³⁷ Hansson 2010, 127–128.

Oppikirjaa opettajat eivät usko oppilaidensa pitävän kovinkaan innostavana historiallisen tiedon välittäjänä. Tässä lienee syytä kiinnittää huomio siihen, että opettajat arvioivat nimenomaan välittäjäkanavien innostavuutta. Mikäli olisi kysytty välittäjäkanavien merkitystä, olisivat vastaukset voineet olla erilaisia. Tähän viittaa esimerkiksi Hakkarin tutkimus, jossa oppilaat itse painottavat oppikirjan merkitystä. Hakkari kysyi erikseen välittäjäkanavien vaikuttavuudesta, luotettavuudesta ja niistä nauttimisesta. Oppikirjan vaikuttavuuden ja erityisesti luotettavuuden oppilaat arvioivat korkealle tasolle. Oppikirjoista nauttimisen he arvioivat huomattavasti alhaisemmalle tasolle.²³⁸

Oppikirja tuntuu myös käytännössä olevan vahvasti ohjaamassa opetusta. Ouakrim-Soivion ja Kuuselan tutkimuksessa jopa 88 prosenttia opettajista kertoi hyödyntävänsä oppikirjaa opetuksessa aika usein tai aina. Opettajat myös pitivät oppikirjaa tärkeänä tiedonlähteenä.²³⁹ Teemahaastattelussa eräs opettaja totesi, että toisinaan oppikirjan merkitys jopa hieman ylikorostuu oppilailla. ”*Ne kunnioittaa, tai ne jotenkin pitää tota historian kirjaa sellaisena, et siellä on se kaikki totuus.*”²⁴⁰ Myös Hanssonin tulos, jonka mukaan ruotsalaisista oppilaista vain 24 prosenttia oppilaista pitää oppikirjaa miellyttävänä tapana kohdata historiaa, tukee suomalaisten opettajien näkemystä.²⁴¹

Oppilaiden suhtautumisessa oppikirjaan näkyy hyvin aiemmin esillä ollut historianopetuksen kaksijakoinen rooli historiatieteen ja historiakulttuurin välillä. Vaikka historiatieteen näkökulmasta jo oppikirjaakin voi pitää tutkimustiedon populaarina versiona, sillä sitä ei laadita tiedeyhteisön ehdoilla, vaan ennen kaikkea oppilaiden opetustilanteen tarpeisiin, niin oppilaiden mielestä oppikirja yhdistyy vahvasti nimenomaan tieteelliseen tietoon.²⁴² Ja jos oppikirja edustaa oppilaille tiedettä ja elokuvat kulttuuria, niin tuntuu luonnolliselta, että vaikka kirjaa pidetäänkin uskottavana ja luotettavana, varsinainen mielenkiinto kohdistuu oppikirjan sijaan kuitenkin populaarimpiin historian esityksiin. On luontevaa, että oppilaat osoittavat suurempaa kiinnostusta sellaista asiasisältöä kohtaan, jonka he pystyvät sitomaan aiempaan historiakulttuurin tuotteiden kulutukseensa.²⁴³

²³⁸ Hakkari 2005, 41–44.

²³⁹ Ouakrim-Soivio & Kuusela 2012, 35–37.

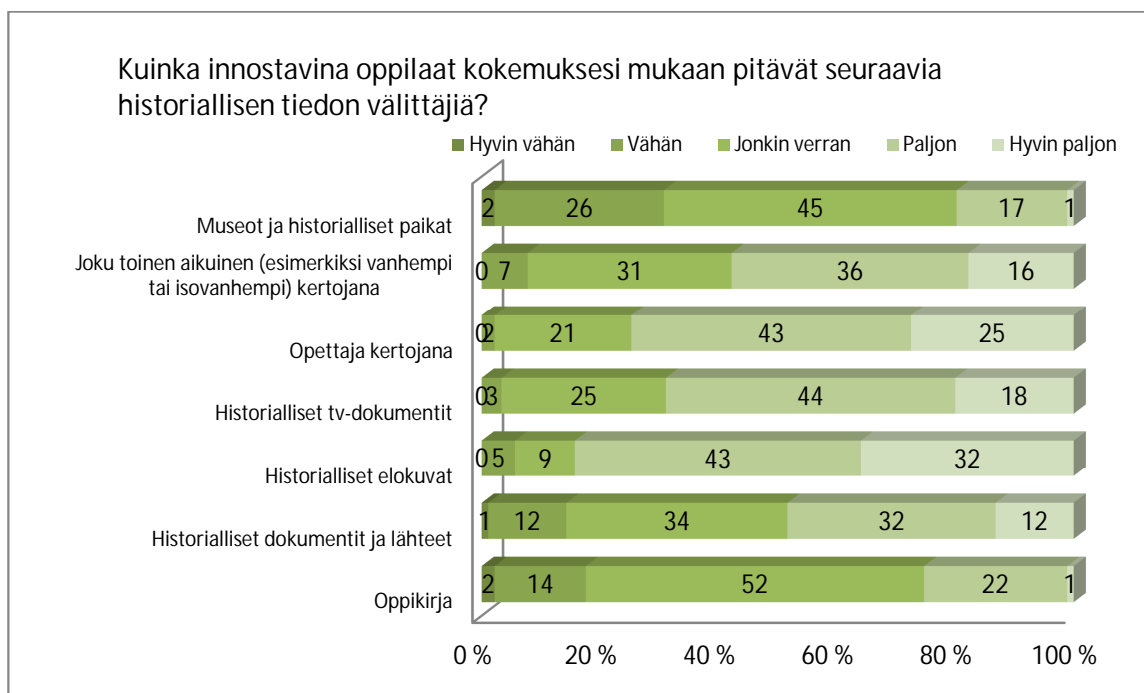
²⁴⁰ Peruskoulun yläluokkien historianopettaja, nainen, 8.3.2013.

²⁴¹ Hansson 2010, 95.

²⁴² Peltonen 1997, 56.

²⁴³ Olofsson 2011, 210.

KUVIO 13: Historiallisen tiedon välittäjäkanavien innostavuus

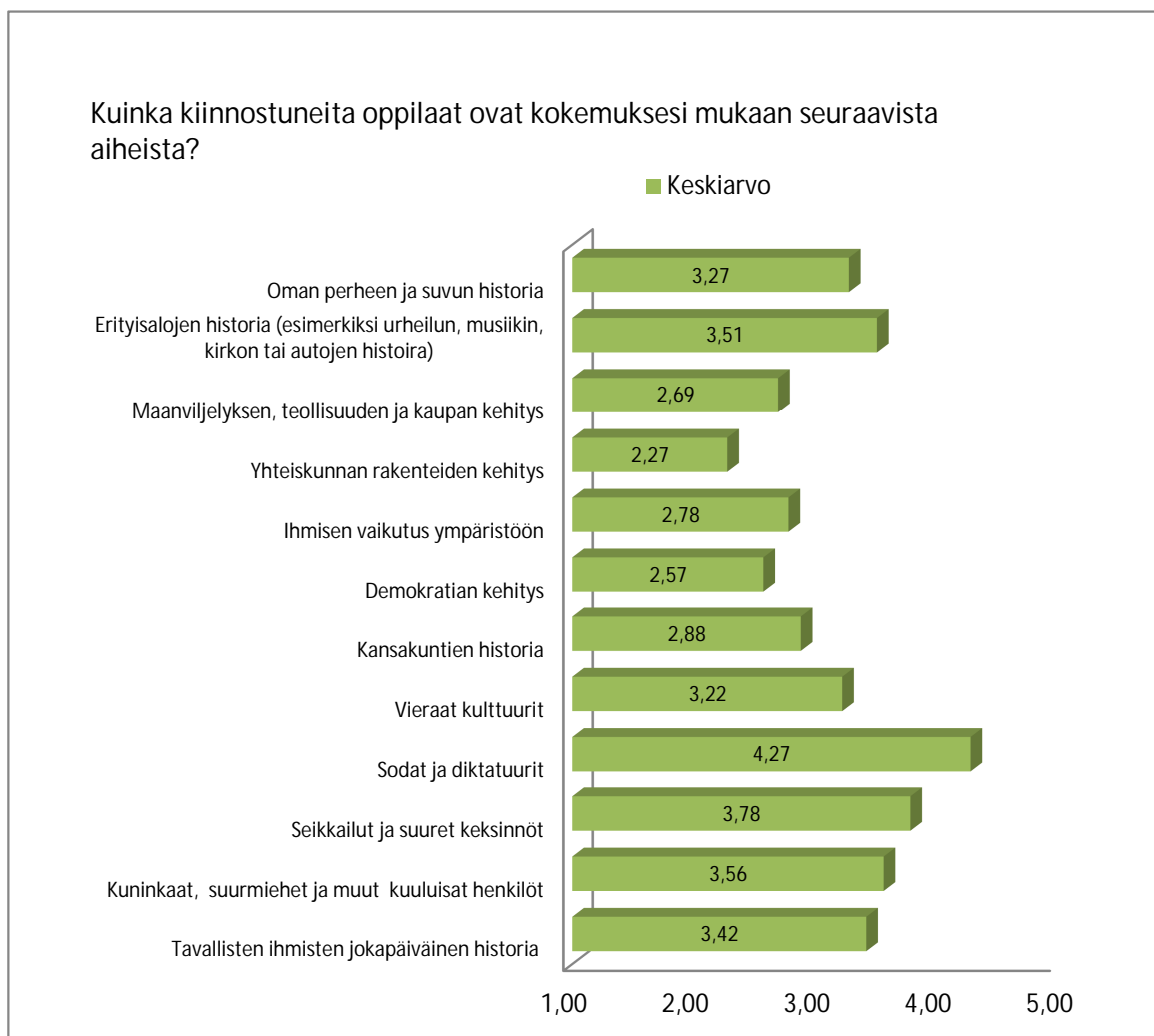


Kuviossa 14 huomion kiinnittää se, että kun opettajia pyydettiin arvioimaan, kuinka kiinnostuneita oppilaat ovat historian eri osa-alueista, nousi selkeästi kiinnostavimmaksi alueeksi *Sodat ja diktatuurit*. Myös Ouakrim-Soivion ja Kuuselan tutkimuksessa, kun opettajia pyydettiin mainitsemaan historian keskeisiä sisältöalueita, joita opettajat ovat viime vuosina painottaneet Suomen historian osalta, yleisimpien joukkoon nousivat talvi- ja jatkosota.²⁴⁴ Sotakeskeisyys vaikuttaakin olevan suomalaisen historiakäsityksen erityispiirre. Torstin tutkimuksessa kävi ilmi, että suomalaiset yhä edelleen näkevät sotien merkityksen kansalliselle identiteetille tärkeänä. Erityisesti talvi- ja jatkosota hahmottuvat yhä suurelle osalle suomalaisia niin sanotun kansallisen tarinan kautta, jonka avainsanoja ovat kansakunnan yhtenäisyys, isänmaallisuus ja kaikkien osallistuminen.²⁴⁵

²⁴⁴ Ouakrim-Soivio & Kuusela 2012, 34.

²⁴⁵ Torsti 2012, 136.

KUVIO 14: Oppilaiden kiinnostuksen kohteet



Vaikka sodista on jo aikaa ja voisi kuvitella, että niiden merkitys historiallisina avainkokemuksina pienentyisi sukupolvi sukupolvelta, tuntuvat sodat olevan myös suomalaisille nuorille tyypillinen samaistumisen kohde. Ahosen mukaan sodat ovat nuorille paitsi kansakuntaa yhdistävä tekijä, myös kansallisen itseluottamuksen lähde tulevaisuuden suhteen.²⁴⁶ Se on sikäli huolestuttavaa, että historiakuvan korostunut sotakeskeisyys voi antaa nuorille käsityksen, jossa väkivalta nähdään yhteiskunnan vallitsevana ilmiönä ja sille annetaan jopa positiivisia merkityksiä.²⁴⁷

Eräs kyselyyn vastanneista opettajista kertoi ehdottaneensa toisinaan oppilaille, että lukioissa voisi vähentää sotien opetusta. Oppilaat ovat tuominneet ajatuksen jyrkästi: ”Sotia pitää opettaa, sodat ovat tärkeitä historiakäsityksen kannalta, ne luovat juuria ja

²⁴⁶ Ahonen 1998, 171.

²⁴⁷ Rantala 2012(a), 8.

yhteyksiä menneisiin sukupolviin.” Tämä perustelu, jonka oppilaat ovat sotien opettamisen puolesta esittäneet, tuo ilmi sen, että historiakuvan sotakeskeisyys ei ole pelkästään virallisen historiakulttuurin seurausta. Vaikuttaa siltä, että myös vanhemmat ja isovanhemmat ovat välittäneet seuraaville sukupolville melko sotaisaa kuvaa menneisyydestä.²⁴⁸ Saman havainnon teki myös Torsti. Haastatteluissa useat olivat juuri sotien yhteydessä tuoneet esiin oman sukunsa tarinoita. Osa oli kokenut, että julkisen historiapuheen välittämä sankaruutta korostava kuva sodasta on liian idealistinen. Todenmukaisempi heidän mielestään on käsitys, jossa näkyvät myös perheiden ja sukujen sota-ajan raskaudesta kertovat kokemukset.²⁴⁹

Torsti on nostanut esiin australialaisen kulttuurihistorioitsijan Paula Hamiltonin näemyksen, jonka mukaan yksityinen ja julkinen historia kohtaavat tyypillisesti sotien yhteydessä. Sen vuoksi sotien merkitys kansallisissa kertomuksissa on niin suuri ja sen vuoksi myös esimerkiksi sotaelokuvat ovat niin suosittuja.²⁵⁰ Ahonen on myös korostanut yhteisön muistoja ja erilaisia kulttuurituotteita historiallisen identiteetin lähteinä. Hänen mukaansa historiakulttuuri on kuitenkin tässä yhteydessä muistelukulutturia merkittävämpi tekijä. Vaikka valtaosa nuorista olikin kuullut isovanhempiensa puhuvan sodasta, olivat esimerkiksi mielikuvat sodan luonteesta peräisin pääosin kirjallisuudesta ja elokuvista.²⁵¹

On mielenkiintoista, että myös kouluopetus vaikuttaa painottavan sotakeskeistä historiakäsitystä. Keskittymällä esimerkiksi yhteiskunnan rakenteiden, maanviljelyksen, teollisuuden ja kaupan tai demokratian kehitykseen olisi mahdollista korostaa vaikkapa Suomen poikkeuksellista kehitystä maailmansotien välisenä aikana ja tarjota sitä kautta uusia samaistumiskohteita nuorille. Tämä tuntuisi myös luonteelta painotukselta opettajille, jotka itse aiemmin esitetyn mukaisesti arvioivat historian tärkeimmäksi muutosvoimaksi taloudelliset tekijät. Kuitenkin juuri vähiten oppilaita kiinnostaviksi opettajat arvioivat *Yhteiskunnan rakenteiden kehityksen*, *Demokratian kehityksen* ja *Maanviljelyksen, teollisuuden ja kaupan kehityksen*. Ahosen tutkimuksessa tulokset olivat samansuuntaiset ja hän tulkitsi sen siten, että yhteiskunnan suuret murrokset, kuten suuri muutto ja hyvinvointivaltion rakentaminen eivät ole vahvoja samaistumisen

²⁴⁸ Rantala 2012(a), 10.

²⁴⁹ Torsti 2012, 154–155.

²⁵⁰ Torsti 2012, 155.

²⁵¹ Ahonen 1998, 75; 79.

kohteita sen vuoksi, että ne eivät näyttäyty nuorille ”kertomuksina ihmiskasvoisine toimijoinen”.²⁵² Tämän voisi siis myös tulkita olevan seurausta aiemmin esitetystä opettajien epäilevästä suhtautumisesta yksittäisen ihmisen toiminnan vaikuttavuuteen historiallisena muutosvoimana. Ahonen on toisaalla viitannut Rösenin ajatukseen, jonka mukaan yksi historianopiskelun keskeinen tavoite on kyky muodostaa menneisyyden ihmisten toiminnasta järkeviä kertomuksia, jotka selittävät nyky maailmaa.²⁵³ Jos yksittäisen ihmisen merkitys koetaan vähäiseksi, on tämä haastavaa. Jälleen on huomioitava, että opettajat vastasivat arvottamalla valmiiksi annettuja vaihtoehtoja. Erilaisia vaihtoehtoja tarjoamalla olisivat tulokset voineet olla erilaiset. Esimerkiksi, jos demokratian kehityksen sijaan olisi pyydetty arvioimaan oppilaiden kiinnostusta yhteiskunnallista eriarvoisuutta tai yhteiskunnallisia kriisejä ja niistä selviämistä kohtaan, olisivat arviot voineet suuntautua eri tavalla.

Korostunut kiinnostus sotahistoriaa kohtaan ja toisaalta vähäisempi kiinnostus demokratian kehitystä kohtaan linkittyvät mielenkiintoisella tavalla viimeiseen käsittelemättä olevaan kysymyskokonaisuuteen, jonka tarkoituksena oli arvioida historian moraalisia näkökulmia. Eräs kyselyyn vastannut opettaja esitti seuraavan kommentin: ”*Suhtautuminen diktaattoreihin, kuten Hitleriin on muuttunut myönteisemmäksi, eikä toisaalta demokratiaa pidetä enää sellaisena absoluuttisena arvona kuin aiemmin.*”

Arvoihin liittyvät pohdinnat ja historianopetuksen moraalinen ulottuvuus ovat olennaisessa asemassa nuorten historiatietoisuuden kehittämisessä. Historia on oiva oppiaine, kun halutaan työstää arvokysymyksiä.²⁵⁴ Opetussuunnitelmatasolla historian moraalisten merkitysten tärkeyttä ei kuitenkaan ole vielä noteerattu, eikä ainakaan Löfströmin tekemän haastattelututkimuksen mukaan vaikuta kovinkaan todennäköiseltä, että moraalisten ulottuvuuksien huomioiminen automaattisesti kuuluisi opetukseen.²⁵⁵ Haastatteluissa kuitenkin kaksi opettajaa piti suorastaan itsestään selvänä, että arvot ja moraalit ovat osa historianopetusta ja kolmaskin tunnisti sen tärkeäksi, vaikkei ollutkaan aktiivisesti reflektoinut omaa opetustaan tästä näkökulmasta. Haastateltavat eivät osanneet eritellä mitään yksittäistä tapaa, millä arvoja tai moraalit tuotaisiin opetuksessa esille, vaan he

²⁵² Ahonen 1998, 171.

²⁵³ Ahonen 2002, 80.

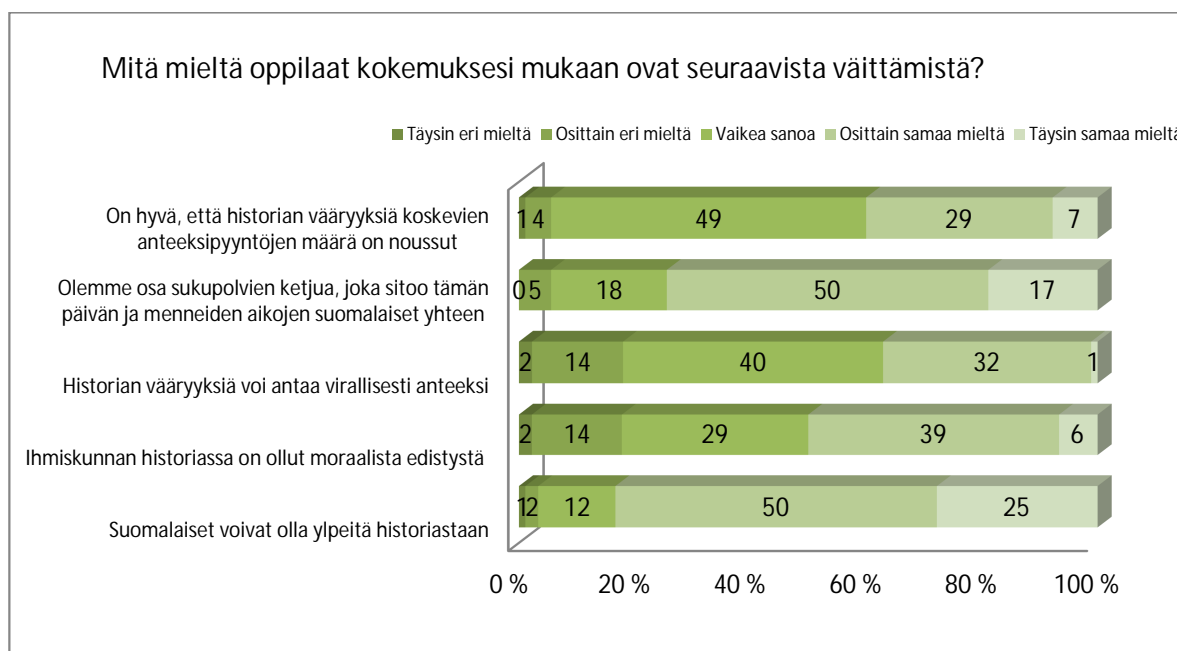
²⁵⁴ Nygren 2009, 43.

²⁵⁵ Löfström 2012, 187–188.

kokivat, että ne ovat ikään kuin automaattisesti mukana taustalla: ”...ei kuitenkaan arvoja alleviivattuna ja isolla A:lla, vaan ikään kuin siinä rinnalla kuljettaen.”²⁵⁶

Lomakekyselyssä arvoihin ja moraaliiin liittyvä kysymyksenasettelu osoittautui selvästi hankalaksi. Ensinnäkin opettajia pyydettiin jälleen arvioimaan oppilaiden mielipiteitä ja toiseksi historian moraalinen ulottuvuus poikkesi melko selvästi muiden kysymysten aiheista. Niinpä, kuten kuvioista 15 näkyy, antoivat opettajat poikkeuksellisen paljon vastauksia vaihtoehdolle 3 (vaikea sanoa).

KUVIO 15: Historian moraalinen ulottuvuus



Torsti kysyi omassa tutkimuksessaan samaa asiaa, mutta hieman eri tavalla. Siinä missä tämän kyselyn opettajat uskovat oppilaidensa kallistuvan hieman enemmän sen puolelle, että historian vääryyksiä voidaan antaa virallisesti anteeksi ja että on hyvä, että anteeksipyyntöjen määrä on noussut, olivat Torstin kyselyssä vastaajat puolestaan osin samaa mieltä sen kanssa, että vuosisatojen takaisia asioita on turhaa pyytää anteeksi.²⁵⁷ Myöskään Ahosen tutkimuksessa nuoret eivät nähneet tarvetta kansallisen menneisyyden moraaliseen uudelleenarviointiin.²⁵⁸ Taustalla voi olla käsitys siitä, että oman maan historiassa ei nuorten mielestä yksinkertaisesti ole mitään anteeksipyödeltävää. Jan Löffström on ryhmähaastattelujen avulla tutkinut suomalaisten lukiolaisten ajatuksia

²⁵⁶ Peruskoulun yläluokkien ja lukion historianopettaja, mies, 26.3.2013.

²⁵⁷ Torsti 2012, 194.

²⁵⁸ Ahonen 1998, 72.

historiallisista hyvityksistä ja tullut samansuuntaiseen johtopäätökseen. Nuorten mielestä historian vääryyksien muistaminen oli kyllä tärkeää, mutta vain harvoin nuoret pitivät mielekkäänä, tai edes mahdollisena, että näitä vääryyksiä lähdetäisiin jälkikäteen hyvittämaan.²⁵⁹

Kolme neljästä tähän kyselyyn vastanneesta opettajasta uskoo, että oppilaat ovat osittain tai täysin samaa mieltä siitä, että suomalaiset voivat olla ylpeitä historiastaan. Eräs opettajista kommentoi, että monille opiskelijoille kriittinen asenne Suomen historiaan on vaikeaa. Hänen mukaansa opiskelijat ovat arvoiltaan melko kansallismielisiä ja isänmaallisia. Toisaalta alle puolet (45 prosenttia) opettajista uskoo oppilaiden olevan osittain tai täysin samaa mieltä siitä, että ihmiskunnan historiassa on ollut moraalista edistystä. Ajatus historiasta moraalisena opettajana on kuitenkin nuorten keskuudessa yleinen.²⁶⁰ Hakkarin tulosten mukaan suomalaiset nuoret tunnistavat historian opettavaisen luonteen. 39 prosenttia nuorista oli sitä mieltä, että historia tarjoaa tilaisuuden oppia menneisyyden virheistä ja lähes puolet koki saavansa historiasta opettavaisia esimerkkejä hyvästä ja pahasta.²⁶¹ Myös Ruotsissa oppilaat näkivät historian opiskelun yhdeksi päätarkoituksiksi moraalisena suunnannäyttäjänä toimimisen. He ajattelivat, että historiasta voisi oppia ja että jos historian tuntee, voi välttää toistamasta samoja virheitä.²⁶² Olofssonin mukaan on olemassa selkeästi joukko oppilaita, jotka haluavat ottaa vastuun menneisyyden virheistä ja huolehtia, että nykyisyyden hyvät puolet säilyvät myös tulevaisuuden muutosvoimina.²⁶³ Heillä on pyrkimys pitää yllä tietty etäisyys menneisyyteen ja huolehtia, ettei vastaavaa pääse enää tapahtumaan. Tässä on taustalla ajatusmalli, jonka mukaan mennyt on ikään kuin vastakohta nykyisyydelle.²⁶⁴ Nuorten ajatusmaailmassa esiintyvän menneisyyden ja nykyisyyden välillä olevan katkoksen nostaa esiin myös Löfström. Jos nuoret eivät tunnista historian merkitystä henkilökohtaiselle elämälleen, ja jos he eivät näe esimerkiksi omaa sosiaalista ja kulttuurista asemaansa historiallisesti rakentuneena, on selvää, etteivät he myöskään koe sukupolvien yli ulottuvia moraalisia velvoitteita perusteltuina.²⁶⁵

²⁵⁹ Löfström 2012, 195.

²⁶⁰ Löfström 2012, 195.

²⁶¹ Hakkarin 2005, 33.

²⁶² Lozic 2011, 37.

²⁶³ Olofsson 2011, 208.

²⁶⁴ Olofsson 2011, 214.

²⁶⁵ Löfström 2012, 195.

Tämän tutkimuksen opettajista kaksi kolmasosaa uskoo, että oppilaat ovat osittain tai täysin samaa mieltä siitä, että he ovat osa sukupolvien ketjua, mutta Löffströmin tulokset antavat aiheen todeta päinvastaista. Paitsi menneen ja nykyisen, myös menneen ja tulevan välillä näyttää olevan selkeä katkos. Sukupolvien ketju liittyy vahvasti ajatukseen historiallisesta jatkuvuudesta ja yhteisön kollektiivisesta muistista. Ahonen on kuvannut kollektiivista muistia seuraavasti: ”Kollektiivinen muisti syntyy paitsi historiakulttuurin vastaanotosta, ennen muuta ihmisten yhteisöllisestä vuorovaikutuksesta. Kollektiivisen muistin taustalla on perheiden kertomuksia, joita sukupolvet rakentavat uudelleen, vuorovaikutuksessa muiden perheiden ja sukujen kanssa.”²⁶⁶ Esimerkiksi Ahosen ja Torstin tutkimuksissa on käynyt ilmi, että vaikka uudet sukupolvet olisivatkin kiinnostuneita kuulemaan oman perheen ja suvun historiasta, eivät edelliset sukupolvet välttämättä ole halukkaita niistä kertomaan.²⁶⁷ Jos perheen tai suvun muistelukulttuuri on heikko, korostuu erilaisten historiakulttuurin tuotteiden merkitys historiallisen identiteetin rakentajana. Toisaalta juuri tilanteissa, joissa kollektiivisessa muistissa on aukkoja, olisi myös historianopetuksella mahdollisuus osoittaa oppilaiden osallisuus menneisyyden vaiheisiin.²⁶⁸ Tässä kohtaa siis historian moraalisen ulottuvuuden hahmottamista tukisi se, että kouluopetuksessa huomioitaisiin nykyistä enemmän yksi edellä esiintuoduista nuorten omista mielenkiinnon kohteista, eli oman perheen ja suvun historia.

On huomionarvoista, että moraalinen ulottuvuus ei näyttäydy tätä vahvempana historianopetuksessa. Onhan eettinen ulottuvuus suorastaan historiaan sisäänrakennettu ominaisuus, sillä hyvän ja pahan ulottuvuus liittyy automaattisesti ihmisten valintoihin ja päätöksiin, joko tietoisesti tai tiedostamatta.²⁶⁹ On kuitenkin mahdollista, että juuri arvojen kohdalla korostuu se, että koulussa opetettu historia koetaan muusta historiasta erilliseksi saarekkeeksi. Jollain tapaa koetaan, että arvot liittyvät henkilökohtaiseen historiaan, omaan historiakäsitykseen ja niitä voi olla hankalaa sen takia yhdistää koulussa opetettuun historian ”perustarinaan”. Esimerkiksi Virran tutkimuksessa opettaja-opiskelijat olivat kyllä tuoneet esiin historian läsnäolon arvoissa, mutta nimenomaan siinä yhteydessä, kun he olivat pohtineet historian subjektiivista merkitystä itselleen.²⁷⁰

²⁶⁶ Ahonen 1998, 60.

²⁶⁷ Ahonen 1998, 79; Torsti 2012, 149.

²⁶⁸ Ahonen 2002, 76.

²⁶⁹ Ahonen 2002, 96.

²⁷⁰ Virta 2011, 79.

Historian moraalisen ulottuvuuden vähäinen huomiointi historianopetuksessa kytkeytyy siis jälleen myös edellä esitettyyn opettajien näkemykseen yksittäisen ihmisen vähäisestä roolista historiallisten muutosvoimien joukossa. Löfström on tuonut tämän esiin pohtiessaan syitä sille, miksi nuoret suhtautuvat niin epäilevästi ajatukseen historian vääryyksien hyvittämisestä. Hän pohtii, että jos historiallisen kehityksen muutosvoimina nähdään talous, sota ja teknologia ja historiaa ja nykypäivää selitetään rakenteiden ja instituutioiden avulla, ei ole ihmeäkään, etteivät nuoret osaa tulkita historiallisia ilmiötä yksittäisten ihmisten tai ihmisryhmien moraalisten valintojen näkökulmasta.²⁷¹

Jos historian moraalista ulottuvuutta ei huomioida, historianopetus on vain nykyhetken esihistoriaa.²⁷² Jos historian moraalisiin ulottuvuuksiin kiinnitettäisiin enemmän huomiota, se voisi tuoda mennyttä lähemmäksi nykypäivää, kehittää ymmärrystä historian yhteydestä nykypäivään ja vahvistaa sukupolvien ketjua. Olofsson on määritellyt historianopetukselle kolme ulottuvuutta, jotka ovat tieto, ymmärrys ja tarkoitus. Jotta koulussa opetettava historia hahmottuisi, tulisi kaikki kolme ulottuvuutta huomioida.²⁷³ Käytännössä siis, jotta ymmärtäisi historian merkityksen ja jotta voisi arvioida sen moraalista ulottuvuutta, on tunnettava historian faktatiedot ja taidettava historiallinen ajattelu. Ehkä historianopetukseen käytettävissä oleva rajallinen aika tulee liian usein vastaan ja liian harvoin päästään niin pitkälle, että ehdittäisiin moraalisten kysymysten äärelle. Erityisen harmillista tämä on tämän tutkielman lähtökohdan, historiatietoisuuden kehittämisen kannalta. Historiatietoisuuden kehittämisessä olennaista olisi nimittäin kiinnittää huomio siihen, että sillä ei tarkoiteta vain tiedollista oppimista vaan myös moraalista, arvoja, tunteita ja eläytymistä.²⁷⁴

5.4 Historiatietoisuus osana opetusta?

Pohdittaessa opettajien halua, kykyä ja mahdollisuuksia vaikuttaa nuorten historiatietoisuuteen, palataan jälleen historianopetukseen liittyvien peruskysymysten äärelle. Millä tavoin yhtäältä historiakulttuuri ja historiatiede ja toisaalta oppilaiden henkilökohtainen historiakäsitys ja yhteiskunnan julkiset historianesitykset kohtaavat historianopetuksessa? Miksi historiaa opetetaan, mikä on historianopetuksen tarkoitus ja merkitys ja millä

²⁷¹ Löfström 2012, 193–194.

²⁷² Löfström 2012, 188.

²⁷³ Olofsson 2011, 216.

²⁷⁴ Virta 2011, 69.

perusteilla historia kouluaineena oikeutetaan? Millaista historiankäsitystä kouluopetus välittää ja miten historianopetus auttaa oppilaita itse rakentamaan historiäkäsityksiään?

Vaikka nuoret itse pitävät kouluopetusta omaan historiäkäsitykseensä eniten vaikuttavana tekijänä, on selvää, että historiatietoisuuden rakentumiseen vaikuttaa moni muukin seikka, sillä oppilaat kohtaavat jatkuvasti ja yhä enemmän erilaisia historiakulttuurin muotoja. Koulu tarjoaa nuorille yhä edelleen yhteiskunnassa vallalla olevan virallisen, historiatieteeseen pohjaavan historiakuvan, mutta sen merkitys on vähentynyt muun historiakulttuurin rinnalla. Elokuvat, kirjat ja tietokone- ja roolipelit jättävät kouluopetusta pysyvämmät jäljet nuorten historiäkäsityksiin.²⁷⁵ Toisaalta opettajien ei tulisi kuitenkaan aliarvioidakaan kykyään vaikuttaa oppilaiden jokapäiväiseen historiakokemukseen.²⁷⁶ Kun teemahaastatteluissa pohdittiin oppilaiden historiasuhdetta, kaikki haastateltavat näkivät opettajan roolin merkittävänä. Hanssonin mukaan erityisesti positiivinen suhtautuminen historiaan liittyi vahvasti opettajaan, ei niinkään itse oppiaineeseen.²⁷⁷ Historiakulttuuri ehkä voittaa historianopetuksen vaikuttavuudessa määrällisesti, mutta opettajilla voi nähdä olevan suuret mahdollisuudet vaikuttaa siihen, millä tavoin nuoret käsittelevät historiakulttuuria.

Van den Berg on tuonut esiin Jorma Kalelan painottamaa ajatusta, jonka mukaan historiantutkijoilla on edelleen taipumusta yliarvioida tieteellisen historiantutkimuksen vaikutusta keskivertoihmisen näkemykseen historiasta.²⁷⁸ Uusimmassa teoksessaan *Making History* Kalela pohtii historiantutkijoiden roolia. Hän kirjoittaa, että ihmiset rakentavat oman historiatietoisuutensa osin tiedostaen ja osin tiedostamattaan erilaisten menneisyydestä kertovien historian julkisten ja yksityisten esitysten pohjalle. Historiantutkijoiden tulisikin tunnustaa monien rinnakkaisten ja erilaisten historioiden olemassaolo ja sen sijaan, että he pyrkisivät opettamaan ihmisille ”oikeaa” historiaa, tulisi heidän toimia eräänlaisina erilaisten historiankäsitysten yhdistäjinä.²⁷⁹ Samalla tavoin on mahdollista, että historiatieteeseen pohjaavan historianopetuksen merkitystä nuorten historiäkäsitysten taustalla saatetaan liioitella. Opetuksella ilman muuta on suuri vaikutus oppilaiden käsitykseen historiasta oppiaineena, mutta onkin kenties aiheellista kysyä, kuinka suuri vaikutus sillä on oppilaiden käsityksiin historiasta yleensä? Jos opetuksessa noja-

²⁷⁵ Rantala 2012(a), 8–9.

²⁷⁶ Virta 2011, 68.

²⁷⁷ Hansson 2010, 17–18.

²⁷⁸ van den Berg 2007, 43.

²⁷⁹ Kalela 2012, 27–28.

taan vahvasti historiatieteeseen, oppilaat eivät ehkä tule ajatelleeksi, että historialla on monta muutakin ulottuvuutta.

Jos kouluopetuksen tavoitteeksi ajatellaan oppilaiden kokonaisvaltaisen historiakäsityksen muodostamisen tukeminen, on historiakulttuurin käsittely osana opetusta merkittävässä roolissa. Ahonen on puhunut tämän puolesta, sillä hänen mukaansa historiakulttuurilla on tärkeä asema niin kollektiivisen muistin kuin yhteisöllisen identiteetinkin rakentumisessa. Historiatieteen ulkopuolella syntynyt historiakulttuuri on kuitenkin harvoin käynyt läpi kriittistä tiedonhankintaprosessia ja siksi sen tarjoama käsitys menneisyydestä saattaa olla yksipuolinen. Sen vuoksi historiakulttuurin vastaanottajien lähdekriittisiä taitoja tulee kehittää ja historiakulttuurin tuominen opetukseen on olennaista.²⁸⁰ Jerome de Groot on huomauttanut, että mikäli historiakulttuuri saa yhä suuremman roolin ihmisten historiakäsitysten taustalla, on vaarana suorastaan historiakuvi- en vääristyminen. Esimerkeiksi hän nostaa historialliset tv-ohjelmat ja elokuvat, joiden avulla pystytään kyllä elävöittämään historiaa ja herättämään kiinnostusta, mutta joita tehdessä ei välttämättä ole edes pyritty todenmukaisuuteen kuvaan menneisyydestä.²⁸¹ Kuten tässä tutkielmassa olen todennut, opettajat itsekin ovat aktiivisia historiakulttuurin kuluttajia ja sen vuoksi historiakulttuurin sisällyttäminen osaksi opetusta tuntuu luontevalta.

Yhdeksi kouluhistorian tavoitteista voikin todeta oppilaiden ohjaamisen historian (pitäen sisällään niin historiatieteen kuin -kulttuurinkin tuotteet) itsenäiseen kohtaamiseen.²⁸² Jos oppilaille pystyttäisiin välittämään mahdollisimman monipuolinen kuva historian luonteesta ja heidät saataisiin tiedostamaan, että mennyttä voi kohdata niin järjellä, tunteella kuin arvioidenkin, olisi samalla mahdollista myös kehittää oppilaiden kykyä kohdata historiakulttuuria ja julkisen keskustelun välittämiä historiakuvia.²⁸³ On helppo yhtyä van den Bergin pohdintaan, jonka mukaan historian opetuksen ”tavoitteena tulisi olla historian opiskelu, jonka lähtökohtana on keskusteleva, pohtiva, kyseenalaistava ja analysoiva historian tarkastelu”.²⁸⁴

²⁸⁰ Ahonen 2002, 86–87

²⁸¹ de Groot 2009, 184–185; 209.

²⁸² Vääntinen 2009, 6.

²⁸³ Olofsson 2011, 217.

²⁸⁴ van den Berg 2007, 291–292.

Arja Virran mukaan historiatietoisuus tulisi nostaa yhdeksi opetustyön keskeisimmäksi käsitteeksi. Historianopetuksen ei tulisi tähdätä vain tiedon sisäistämiseen, vaan tavoitteena tulisi olla myös historiallisen ajattelutavan opettaminen.²⁸⁵ Ruotsissa uusimmassa, vuonna 2011 käyttöön otetussa opetussuunnitelmassa historiatietoisuus ja historiatietoisuuden kehittäminen ovatkin keskiössä.²⁸⁶ Suomessa tällä hetkellä käytössä olevassa lukion opetussuunnitelman perusteissa yhdeksi historian opiskelun tavoitteeksi on asetettu, että oppilas ”näkee nykyhetken historiallisen kehityksen tuloksena ja tulevaisuuden lähtökohtana, kykenee suhteuttamaan oman aikansa ja itsensä historian jatkumoon ja näin rakentamaan historiatietoisuuttaan”.²⁸⁷ Opettaja ei kuitenkaan voi antaa oppilaille historiatietoisuutta valmiina pakettina, vaan hänen tehtävänä on aktivoita utelias ja kriittinen suhtautuminen tietoon.²⁸⁸

Tämän tutkielman ja aiempien tutkimusten perusteella vaikuttaa siltä, että nuorten historiatietoisuuden tietoinen rakentaminen ei vielä kovin vahvasti ole osa suomalaista historianopetusta. Jensenin mukaan historiatietoisuuden kehittymistä voidaan arvioida viiden eri prosessin kautta. Prosessit ovat identiteetin kehittyminen, erilaisuuden kohtaamisen kehittyminen, historiatietoisuuden kehittyminen sosiaalikultuurisena oppimisprosessina, arvomaailman ja periaatteiden kehittyminen sekä historiatietoisuus kertomuksena.²⁸⁹ Tämän tutkielman perusteella opetuksessa kyllä on näistä jokaisesta viitteitä, mutta ne eivät nouse aineistosta erityisen vahvasti esiin. Opettajat tunnistavat oppilaiden henkilökohtaisen identiteetin vahvistamisen yhdeksi historianopetuksen tehtävistä, mutteivät arvioi sitä tärkeimpien tehtävien joukkoon. Oppilaat vaikuttavat kokevan tämän vielä opettajia vähemmän tärkeänä. Erilaisuuden kohtaamisen kehittyminen samoin kuin arvomaailman rakentuminen tulevat kyllä esille yksittäisissä kommentteissa, mutta tämän tyyppisten historian moraalisten ulottuvuuksien huomioiminen tuntuu olevan opetuksessa vielä melko epäsystemaattista.

Historiatietoisuus kertomuksena ja sen kehittyminen sosiaalikultuurisena oppimisprosessina tuntuvat saaneen tukevimmman jalansijan osana historianopetusta. Sen sijaan historiatietoisuuden käsitteeseen olennaisesti liittyvät erilaiset aikaulottuvuudet eivät opetuksen kautta tunnu välittyvän oppilaille kovinkaan hyvin. Ruotsissa on todettu, että

²⁸⁵ Virta 1999, 119.

²⁸⁶ Olofsson 2011, 222.

²⁸⁷ Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003, 176.

²⁸⁸ Virta 1999, 119.

²⁸⁹ Jensen 1997, 74.

oppilaiden käsityksen mukaan kouluhistoria käsittelee lähtökohtaisesti vain menneisyyttä ja parhaimmillaan oppilaat saattavat löytää siitä paikoittaisia kytköksiä nykypäivään. Tulevaisuusaspektia he eivät tunnista.²⁹⁰ Samantyyppinen käsitys on tuttu myös suomalaisten oppilaiden kohdalla.

Sen lisäksi nuorten historiatietoisuudelle on tyypillistä kuilu henkilökohtaisen ja ”viralisen” historiakuvan välillä. Hakkari esitti omassa työssään, että oppilaat kyllä ymmärtävät historian sidoksen nykypäivään, mutta eivät näe sen yhteyttä omaan elämäänsä.²⁹¹ Jatkaakseni Hakkarin tulkintaa, on todennäköistä, että tämä on tyypillistä erityisesti niille oppilaille, jotka eivät juurikaan kuluta historiakulttuurin tuotteita tai harrasta historiaan liittyviä asioita vapaa-ajallaan ja joiden menneisyyskuva perustuu näin ollen pitkälle kouluhistoriaan. Jos historiatietoisuuden kehittäminen nähdään yhdeksi historianopetuksen keskeisistä tehtävistä, tulisi oppilaita rohkaista henkilökohtaisen historiasuhteen luomiseen.

Löfström on esittänyt, että mikäli opetuksessa keskityttäisiin enemmän kunkin oppilaan omaan henkilökohtaiseen historiaan, voitaisiin nuorten historiatietoisuutta syventää nykyistä paremmin. Sen lisäksi opetus voisi painottua enemmän arvojen ja yhteiskunnallisten valmiuksien kehittämiseen ja historian tunneilla voitaisiin pohtia enemmän historian moraalisia ja poliittisia ulottuvuuksia sekä oppilaiden omaa suhdetta niihin.²⁹² Jotta nuoret tunnistaisivat itsensä osaksi historian jatkumoa, tulisi myös varoa määrittelemästä persoonattomia rakenteellisesti-institutionaalisia voimia historian pääasiallisiksi muutosvoimiksi ja sen sijaan nostaa enemmän esiin yksittäisten ihmisten merkitys historian toimijoina.

Kun pohditaan historiatietoisuuden rakentumista osana kouluopetusta, onkin syytä kiinnittää huomio siihen, mistä historiasta milloinkin puhutaan. Puhutaanko historiasta oppiaineena, historiakulttuurin eri tuotteista vai oppilaiden henkilökohtaisesta historiasuhteesta. Tämän tutkielman tulokset vahvistavat osaltaan aiemmissä tutkimuksissa esiin nousutta käsitystä siitä, että suurelle osalle ihmisiä näiden historian eri aspektien välillä on merkittävä ero. Jotta kouluopetus parhaalla mahdollisella tavalla pystyisi tukemaan oppilaiden historiatietoisuuden muodostumista, tulisi eroja pyrkiä kaventa-

²⁹⁰ Lozic 2011, 36–37.

²⁹¹ Hakkari 2005, 34.

²⁹² Löfström 2012, 197–198.

maan. Mitä enemmän nämä ulottuvuudet limittyvät toisiinsa, sitä eheämmän historiatietoisuuden oppilaat voivat itselleen rakentaa.

6 LOPUKSI

Tämän pro gradu -tutkielman tarkoituksena oli kartoittaa suomalaisten historianopettajien historiakäsityksiä ja selvittää kouluopetuksen roolia nuorten historiatietoisuuden rakentumisessa. Tutkielman varsinaisena aineistona toimi laatimaani kyselylomakkeeseen saamani 91 opettajan vastaukset, joita täydensin kolmella teemahaastattelulla.

Tutkimusaiheen ja -menetelmän valinta oli minulle helppo, sillä historiatietoisuus on mielestäni todella mielenkiintoinen tutkimuskohde. Se on toki viime aikoina ollut myös paljon esillä ollut aihe, mutta koen, että aiheen käsittely uudesta näkökulmasta, jossa historianopettajat ja -opetus nostettiin keskiöön, toi keskusteluun oman tärkeän lisänsä. Vaikka tutkimusaineiston kerääminen itsenäisesti aina kyselylomakkeen laatimisesta alkaen osoittautuikin sangen aikaa vieväksi ja työlääksi, palkitsi aiheeseen aina työn loppumetreille saakka säilynyt mielenkiinto ja innostus. Vastausten lukumäärä ei antanut mahdollisuutta tulosten laajempaan yleistettävyyteen. Kuitenkin kyselylomakkeen laajuus ja vahva aiempaan tutkimuskirjallisuuteen vertaileva ote mahdollistivat yleiskuvan luomisen.

Suomalaisten historianopettajien historiakäsityksissä on tämän tutkielman perusteella hyvin paljon samankaltaisuutta sekä suomalaisten nuorten että ruotsalaisten opettajien käsitysten kanssa. Historian opettamisen tarkoitusta arvioitaessa tärkeimmiksi nousivat kriittisen ajattelun taitojen ja yleissivistyksen kehittäminen. Suomalaiset opettajat kokevat oppilaidensa tavoin historian merkittävimiksi muutosvoimiksi talouden ja politiikan. Erilaisista opetusstrategioista lähdekritiikkiä, yleissivistystä ja kertomuksellisuutta korostava narratiivinen strategia sai tämän tutkielman aineiston pohjalta eniten kannatusta.

Jatkossa olisikin antoisaa verrata suomalaisten opettajien historiakäsityksiä vaikkapa yhdysvaltalaisiin tai brittiläisiin kollegoihin. Mielenkiintoista olisi esimerkiksi selvittää, millaiseksi opettajat selkeästi pohjoismaita yksilökeskeisemmissä yhteiskunnissa näkevät historian oppiaineen merkityksen ja tarkoituksen. Ainakin Rosenzweigin tutkimuksen perusteella esimerkiksi Yhdysvalloissa selkeästi korostuu historian käyttäminen

identiteetin rakennusaineena.²⁹³ Ruotsissa on myös nähty identiteettiorientoituneiden historianopettajien olevan vahvasti edustettuina erityisesti nuorempien opettajien keskuudessa.²⁹⁴ Tämän tutkielman tulosten mukaan suomalaisten opettajien kohdalla tilanne oli jopa päinvastainen. Mitä nuorempia opettajat olivat, sitä vähäisemmäksi he arvioivat historianopetuksen merkityksen oppilaiden identiteetin vahvistamisessa. Muutenkin yksi tämän tutkielman yllättävimpiä tuloksia oli opettajien nuoremman polven melko varautunut suhtautuminen historianopetuksen merkitykseen.

Kun tarkoituksena oli muodostaa yleiskuva opettajien historiakäsityksistä, olisi ollut hyödyllistä, mikäli kyselylomakkeen taustatiedoissa olisi ollut tarkentava kysymys opettajien opiskeluhistoriasta. Esimerkiksi pääaineella ja historiaopintojen laajuudella on mitä luultavimmin suuri merkitys opettajien historiakäsityksiin ja muun muassa Ouakrim-Soivio ja Kuusela olivat ottaneet tämän huomioon yhtenä taustatekijänä omassa tutkimuksessaan.²⁹⁵ Opiskeluhistoriaa kartoittavan kysymyksen kautta olisi ollut mahdollista jo tämän työn yhteydessä päästä pohtimaan tutkielmaa tehdessäni herännyttä kysymystä siitä, asemoivatko opettajat itsensä ensisijaisesti historian vai pedagogiikan ammattilaisiksi.

Jo aiemmissa tutkimuksissa on tullut esille, että nykykoululaiset lukevat aiempaa vähemmän sekä oppikirjoja että kaunokirjallisuutta. Tämän tutkielman mukaan myös opettajien historiankulttuurin tuotteiden kulutus suuntautuu enemmän elokuvaan ja uuteen mediaan kuin perinteiseen historialliseen kirjallisuuteen. Kun huomioi, että Suomessa historiallisilla romaaneilla on erityisesti edellisellä vuosisadalla ollut suuri merkitys kansalliseen historiakäsitykseen, ansaitsisi kirjallisuuden merkityksen vähenemisen seurauksien selvittäminen myös oman tutkimuksensa. Varsinkin, kun kirjallisuuden heikkenestä asemasta yleisemminkin yhteiskunnassa on viime aikoina käyty keskustelua. Historianopetuksen näkökulmasta kirjallisuuden asemalla on erityisesti historian käytön opettamisen kannalta suuri merkitys.

Asetelma, jossa opettajia pyydettiin arvioimaan oppilaiden käsityksiä historiasta, oli haasteellinen, mutta opettajien näkemykset oppilaidensa historiakäsityksistä vaikuttivat olevan melko realistiset, ainakin kun niitä vertasi aiempiin tutkimuksiin. Myös opetus-

²⁹³ Rosenzweig 2000, 266–267.

²⁹⁴ Berg 2010, 156–157.

²⁹⁵ Ouakrim-Soivio & Kuusela 2012, 32–33.

suunnitelman luonteva omaksuminen oli selkeästi havaittavissa. Opettajien ja oppilaiden käsitykset olivat keskenään melko yhteneväiset. Mielenkiintoisena ristiriitana kuitenkin nousi esiin historianopetuksen sotakeskeisyys. Vaikka opettajat eivät itse allekirjoitakaan väitettä, jonka mukaan kansallisen identiteetin vahvistaminen olisi historianopetuksen tärkein tehtävä, he toivat useassa yhteydessä esiin oppilaiden korostuneen kiinnostuksen sotahistoriaa kohtaan ja vaikuttivat opetuksessaan vahvistavan sotaa kansallisena myyttinä. Toinen ristiriita liittyi oppilaiden oman perheen ja suvun historiaa kohtaan tuntemaan mielenkiintoon, jota opettajat eivät täysin tunnistanee.

Tämän tutkimuksen tulokset vahvistivat aiempien tutkimusten näkemyksiä siitä, että oppilaiden suhtautuminen historiaan on hyvin vaihtelevaa. Ehkä historianopetuksen yksi nykypäivän suurimmista haasteista onkin se, kuinka ylipäättään saada valtavan virketulvan keskellä elävät oppilaat ensinkään kiinnostumaan historiasta. Vaikkei historiatietoisuuden kehittäminen olisikaan historianopetuksen itsetarkoitus, olisi tärkeää, että oppilaat omaksuisivat koulussa myönteisen suhtautumisen historiaan. Historiatietoisuus kun joka tapauksessa on osa ihmisten identiteettiä ja vaikkamme tiedostaisikaan sen vaikutusta, se siltikin vaikuttaa näkemyksiimme siitä, mikä historiassa, mutta myös nykyisyydessä on olennaista.²⁹⁶

Kouluopetuksen rooliin historiatietoisuuden rakentajana ei vielä toistaiseksi ole Suomessa kiinnitetty järin suurta huomiota. Historiatietoisuuden rakentumisen eri prosessit eivät myöskään tämän tutkielman tulosten mukaan ole vielä itsestään selviä opetuksen osia. Historiatietoisuuden kehittymistä ajatellen ehkä merkittävintä on se, että sekä oppilaat että opettajat kokivat yksittäisen ihmisen merkityksen historian toimijana melko vähäisenä. Myös se, että koulussa opetettavasta historiasta näyttää lähes kokonaan puuttuvan historian moraalinen ulottuvuus ja tulevaisuusnäkökulma kertovat siitä, ettei historiatietoisuuden tietoinen rakentaminen ole vielä luonteva osa suomalaista historianopetusta.

On hyvä pysähtyä pohtimaan, millaista historiaa haluamme koulussa opetettavan ja millaisena haluamme koulun historiaoppiaineen nähdä? Jos, ja tulevaisuudessa toivottavasti kun, opetuksen tavoitteena on kehittää nuorten historiatietoisuutta, tulisi aktiivisesti pyrkiä arvioimaan ja pohtimaan, millainen on nuorten historiakäsitys ja miten oma

²⁹⁶ Nordgren 2006, 16–17.

opetus siihen vaikuttaa. Olennaista on että opettajat, mutta myös oppilaat tiedostavat historian ja ennen kaikkea historiatietoisuuden koostuvan paljon muustakin kuin historian oppitunneista.

Kun aloitin tämän tutkielman tekemisen toivoin, että se tarjoaisi uusia näkökulmia historianopettajan työhön. Paitsi itselleni, niin parhaassa tapauksessa myös jollekin toiselle opettajalle. Siksi koinkin erityisen kannustavana, kun jo työn alkuvaiheessa muutamat kyselyyn vastanneet opettajat kommentoivat lomakkeen täyttämisen saaneen heidät ajattelemaan joitakin asioista uudelta kantilta. Toivon mukaan opettajien historiakäsitykset saavat tulevaisuudessa tutkimuksellista jatkoa.

Historian opettaminen koulussa rakentaa pohjaa historiatietoisuudelle ja historiatietoisuus taas on tärkeä osa yksilöiden identiteettiä. Historian arvostusta suomalaisessa yhteiskunnassa kuvaa hyvin se, että radikaalilta tuntunut lukion opetussuunnitelmanmuutosehdotus sai aikaan laajan julkisen keskustelun ja lopulta se teiltiin hyvin yksimielisesti. Yleisen mielipiteen mukaan historia on aivan liian tärkeä oppiaine siirrettäväksi kokonaan valinnaisten aineiden joukkoon. Ei myöskään ole yhdentekevää, millaista historiaa kouluissa opetetaan ja mitä historianopettajat ajattelevat historiasta. Taustalla lienee myös ajatus siitä, että historia todella on muutakin kuin oppiaine.

LÄHTEET

Kirjallisuus

Ahonen, Sirkka: Historia som en kritisk process. Karlegård, Christer & Karlsson, Klas-Göran: *Historiedidaktik*. Studentlitteratur, Lund 1997, 115–139.

Ahonen, Sirkka: *Historiaton sukupolvi? Historian vastaanotto ja historiallisen identiteetin rakentuminen 1990-luvun nuorison keskuudessa*. Suomen Historiallinen Seura, Helsinki 1998.

Ahonen, Sirkka: Historiakulttuuri, historiallinen identiteetti ja historianopetus. Teoksessa: Löfström, Jan (toim.): *Kohti tulevaa menneisyyttä*. Gummerus, Jyväskylä 2002, 66–88.

Alkula, Tapani, Pöntinen, Seppo & Ylöstalo, Pekka: *Sosiaalitutkimuksen kvantitatiiviset menetelmät*. WSOY, Juva 2002.

Aronsson, Peter: *Historiebruk. Att använda det förflutna*. Studentlitteratur, Lund 2004.

Berg, Mikael: *Historielärares historier. Ämnesbiografi och ämnesförståelse hos gymnasielärare i historia*. Universitetstryckeriet, Karlstad 2010.

Berg, Mikael: *Historielärares ämnesförståelse. Centrala begrepp i historielärares förståelse av skolämnet historia*. Universitetstryckeriet, Karlstad 2014.

Cannadine, David, Keating, Jenny & Sheldon, Nicola: *The Right Kind of History. Teaching the Past in Twentieth-century England*. Palgrave Macmillan, Eastbourne 2011.

Castren, Matti: Historianopetus muuttuvassa yhteiskunnassa. Teoksessa: Castren, Matti J. et al: *Historia koulussa*. Helsingin yliopiston yliopistopaino, Helsinki 1992, 11–47.

De Groot, Jerome: *Consuming History: Historians and Heritage in Contemporary Popular Culture*. Routledge, London 2009.

Elio, Keijo: Mitä historian ainedidaktiikka on? Teoksessa: Castren, Matti J. et al: *Historia koulussa*. Helsingin yliopiston yliopistopaino, Helsinki 1992, 48–74.

Hakkari, Johanna: *Suomalaisten nuorten historiakulttuuri, Historian kohtaaminen ja käyttö 8.-luokkalaisten nuorten arkipäivän elämässä*. Pro gradu -tutkielma 2005.

Hansson, Johan: *Historieintresse och historieundervisning. Elevers och lärares uppfattningar om historieämnet*. Print & Media, Umeå universitet, Umeå 2010.

Heikkilä, Tarja: *Tilastollinen tutkimus*. Edita, Helsinki 2008.

Hentilä, Seppo: Historiapolitiikka – Holocaust ja historian julkinen käyttö. Teoksessa Kalela, Jorma & Lindroos, Ilari: *Jokapäiväinen historia*. SKS, Helsinki 2001, 26–49.

Hirsjärvi, Sirkka & Hurme, Helena: *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Gaudeamus, Helsinki 2009.

Jensen, Bernard Eric: Historiemedvetande – begreppsanalys, samhällsteori, didaktik. Teoksessa: Karlegård, Christer & Karlsson, Klas-Göran: *Historiedidaktik*. Studentlitteratur, Lund 1997, 49–81.

Kalela, Jorma: Historiantutkimus ja jokapäiväinen historia. Teoksessa Kalela, Jorma ja Lindroos, Ilari: *Jokapäiväinen historia*. SKS, Helsinki 2001, 11–25.

Kalela, Jorma: *Historiantutkimus ja historia*. Gaudeamus, Tampere 2002.

Kalela, Jorma: *Making History. The Historian and Uses of the Past*. Palgrave Macmillan, Eastbourne 2012.

Kansanen, Pertti: Mikä tekee opettajankoulutuksesta akateemisen? *Kasvatus & Aika* 6(2) 2012, 37–51.

Knuuttila, Kyösti: *Historiallinen muutos ja kansallinen kertomus Suomalaiset ja historia –esitutkimuksessa. Pro gradu -tutkielma* 2009.

Lee, Peter & Ashby, Rosalyn: Progression in Historical Understanding among students Ages 7-14. Teoksessa: Stearns, Peter N., Seixas, Peter & Wineburg, Sam (toim.): *Knowing, Teaching & Learning History*. New York University Press, New York 2000, 199–222.

Lozic, Vanja: *Historieundervisningens utmaningar. Historiedidaktik för 2000-talet*. Gleerups, Polen 2011.

Luomanen-Jaakkola, Laura: *Pappa kertoo sodasta, et sillon oli joku nälkápula. Neljäs-luokkalaisten historiatietoisuus ja historiakulttuurin ilmeneminen heidän arjessaan. Pro gradu -tutkielma* 2009.

Löfström, Jan: *Kohti tulevaa menneisyyttä. Alkusanat*. Gummerus, Jyväskylä 2002.

Löfström, Jan: Historialliset hyvitykset suomalaisnuorten historiatietoisuudessa. Teoksessa Löfström, J. (toim.): *Voiko historiaa hyvittää? Historiallisten vääryyksien korjaaminen ja anteeksiantaminen*. Gaudeamus, Tallinna 2012, 174–199.

Löfström, Jan, Oittinen, Riitta & Rantala, Jukka: Historiatietoisuuden hyödystä. Pääkirjoitus. *Kasvatus & Aika* 5(3) 2011, 3–4.

Manninen, Pauli: Kansalliset kriisit historian tutkimuksessa ja kirjallisuudessa – sekä tuntematon Väinö Linna. Teoksessa Ahtiainen, Pekka et al (toim.): *Historia nyt. Näkemyksiä suomalaisesta historiantutkimuksesta*. WSOY, Juva 1990, 316–335.

Nordgren, Kenneth: *Vems är historien? Historia som medvetande, kultur och handling i det mångkulturella Sverige*. Print & Media, Umeå universitet, Umeå 2006.

Nygren, Thomas: *Erfarna lärares historiedidaktiska insikter och undervisningsstrategier*. Print & Media, Umeå universitet, Umeå 2009.

Olofsson, Hans: *Fatta Historia. En explorativ fallstudie om historieundervisning och historiebruk i en högstadielklass*. Universitetsstryckeriet, Karlstad 2011.

Ouakrim-Soivio, Najat & Kuusela, Jorma: *Historian ja yhteiskuntaopin oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2011*. Opetushallituksen julkaisusarja, Tampere 2012.

Peltonen, Matti: Yläasteen historian oppikirjan kirjoittaminen tutkijanäkökulmasta. *Kleio* 2/1997, 55–57.

Rantala, Jukka: Alakoululaisten historianopetus. Teoksessa: Löfström, J. (toim.): *Kohti tulevaa menneisyyttä*. Gummerus, Jyväskylä 2002, 134–148.

Rantala, Jukka: Taitopainotteinen historianopetus puntarissa. Kirja-arvostelu. *Kasvatus & Aika* 1 (4) 2010, 73–88.

Rantala, Jukka: *Lapset historiakulttuurin tuottajina*. Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskuksen tutkimuksia 12, Porvoo 2012(a).

Rantala, Jukka: Miten historian taitoja opetetaan? Liite tutkimuksessa: Ouakrim-Soivio, Najat ja Kuusela, Jorma: *Historian ja yhteiskuntaopin oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2011*. Opetushallituksen julkaisusarja, Tampere 2012(b), 141–146.

Rautiainen, Matti: Pysähtyneisyyden aika – Aineenopettajakoulutuksen akateeminen taival. *Kasvatus & Aika* 6(2)/2012, 37–51.

Rosenzweig, Roy: How Americans Use and Think about the Past: Implications from a National Survey for the Teaching of History. Teoksessa: Stearns, Peter N., Seixas, Peter & Wineburg, Sam (toim.): *Knowing, Teaching & Learning History*. New York University Press, New York 2000, 262–283.

Rüsen, Jörn: Historical Consciousness: Narrative Structure, Moral Function and Ontogenetic Development. Teoksessa: Seixas, Peter (toim.): *Theorizing Historical Consciousness*. University of Toronto Press, Toronto 2004, 63–85.

Torsti, Pilvi: *Divergent stories, convergent attitudes: a study on the presence of history, history textbooks, and the thinking of youth in post-war Bosnia and Herzegovina*. Internetissä: <http://ethesis.helsinki.fi/julkaisut/val/yhte/vk/torsti/>. Taifuuni, Helsinki 2003.

Torsti, Pilvi: Historiapoliitikkaa tutkimaan – Historian poliittisen käytön typologian kehittelyä. *Kasvatus & Aika* 2(2)/2008, 61–71.

Torsti, Pilvi: Survey-kysely historiatietoisuuden tutkimisen välineenä. *Kasvatus & Aika* 3(1)/2009, 39–52.

Torsti, Pilvi: *Suomalaiset ja historia*. Gaudeamus, Tampere 2012.

Van den Berg, Marko: *Yksi historia monimutkaistuvassa maailmassa. Historian olemus ja historian suuret kertomukset luokanopettajaopiskelijoiden historiatietoisuudessa*. Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskuksen tutkimuksia, Helsinki 2007.

Virta, Arja: Opettajaksi opiskelevan käsitys historiasta. Teoksessa: Virta, Arja (toim.): *Kohtaamisia opettajankoulutuksessa. Näkökulmia opiskelijan ajatteluun ja koulutuksen kehittämiseen*. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta Julkaisusarja B: 63, Turku 1999, 97–120.

Virta, Arja: Kohti aktiivista ja tutkivaa historian ja yhteiskuntatiedon oppimista. Teoksessa: Löfström, Jan (toim.): *Kohti tulevaa menneisyyttä*. Gummerus Jyväskylä. 2002, 35-65.

Virta, Arja: Harrastuksesta ammatiksi: historian opettajaksi opiskelevien suhde historiaan. *Kasvatus & Aika* 5(3)/2011, 68–81.

Vänttinen, Juha: *Saako historiasta selvää? Monikulttuuriset yläkoululaiset historian lähteillä. Historian taidot motiivien, seurauksien, historian tulkintojen ja lähteiden luotettavuuden arvioinneissa*. Painosalama Oy, Turku 2009.

Wibaeus, Ylva: *Att undervisa om det ofattbara. En ämnesdidaktisk studie om kunskapsområdet Förintelsen i skolans historieundervisning*. Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet, Stockholm 2010.

Wineburg, Sam: Making Historical Sense. Teoksessa: Stearns, Peter N., Seixas, Peter & Wineburg, Sam (toim.): *Knowing, Teaching & Learning History*. New York University Press, New York 2000, 306–326.

Internet-lähteet

Finlex, Suomen sähköinen säädöskokoelma. Luettu 12.2.2014 internetistä osoitteesta:
<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980986>.

Opetushallitus: Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003. Luettu 2.2.2014 internetistä osoitteesta:
http://www.oph.fi/download/47345_lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2003.pdf.

Opetushallitus: Opintoluotsi. Luettu 11.2.2014 internetistä osoitteesta:
https://www.opintoluotsi.fi/fi-FI/koulutusalat_ja_ammait/opetusohjelma.aspx?StudyProgrammeId=1c8c30b9-198b-4ac8-9bd5-aeaa046b26b5.

Opetushallitus: Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Luettu 13.2.2013 internetistä osoitteesta:
http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet/perusopetus.

Opetushallitus: Tulevaisuuden lukio. Valtakunnalliset tavoitteet ja tuntijako, tiivistelmä. Luettu 13.1.2014 internetistä osoitteesta:
http://www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/2013/Tulevaisuuden_lukio.html.

Teemahaastattelut

Anonyymi haastattelu 1: Peruskoulun yläluokkien historianopettaja, nainen. Haastattelu 8.3.2013. (Hanne Pekkinen, nauhoite, litteroitu.) Tekijän hallussa.

Anonyymi haastattelu 2: Lukion historianopettaja, nainen. Haastattelu 22.3.2013. (Hanne Pekkinen, nauhoite, litteroitu.) Tekijän hallussa.

Anonyymi haastattelu 3: Peruskoulun yläluokkien ja lukion historianopettaja, mies. Haastattelu 26.3.2013. (Hanne Pekkinen, nauhoite, litteroitu.) Tekijän hallussa.

LIITTEET

Liite 1: Kyselylomake

KYSELY HISTORIANOPETTAJIEN HISTORIAKÄSITYKSISTÄ

Kyselyn tarkoituksena on kartoittaa suomalaisten historianopettajien omia historiakäsityksiä sekä heidän näkemyksiään oppilaiden historiasuhteesta. Kyselyn tuloksia käytetään Helsingin yliopistossa yhteiskuntahistorian oppiaineessa tehtävän pro gradu -tutkielman aineistona. Kysely toteutetaan syksyllä 2013.

Kyselyyn vastaaminen kestää noin 15 minuuttia. Huomaathan, että tutkimuksen onnistumisen kannalta on tärkeää, että merkitset vastauksesi selkeästi ja vastaat jokaiseen kysymykseen!

Vastaukset säilytetään nimettöminä ja luottamuksellisina. Vastaukset säilytetään tutkijan hallussa ja niitä käytetään ainoastaan yllä mainitun tutkielman aineistona. Vastaajien henkilöllisyys ei käy ilmi tutkielmassa.

Lisätietoja voit kysyä lähettämällä sähköpostia osoitteeseen hanne.pekkinen@helsinki.fi tai soittamalla numeroon 0445495791.

KYSYMYKSET :

1. Kuinka tärkeänä pidät seuraavia historianopetuksen tehtäviä?					
	ei lainkaan tärkeä	hieman tärkeä	melko tärkeä	tärkeä	erittäin tärkeä
a) Historiallisen tiedon opettaminen					
b) Historiallisen ajattelun opettaminen					
c) Historian käytön opettaminen					
d) Historiaan kohdistuvan kiinnostuksen herättäminen ja/tai tukeminen					
e) Historiallisen tiedon luonteen opettaminen					
f) Muu, mikä _____					

2. Kuinka paljon uskot seuraavien asioiden vaikuttaneen omaan käsitykseen historiasta kouluaineena?

	ei lainkaan	vähän	jonkin verran	paljon	hyvin paljon
a) Perhetausta					
b) Opettajankoulutus					
c) Yliopisto-opinnot					
d) Opettajana toimiminen					
e) Koulukulttuuri					
f) Yhteiskunnan yleinen historiakulttuuri					
g) Muu, mikä _____					

3. Kuinka keskeisenä pidät seuraavien kysymysten vaikutusta historialliselle kehitykselle?

	ei lainkaan keskeinen	hieman keskeinen	melko keskeinen	keskeinen	erittäin keskeinen
a) Taloudelliset kysymykset					
b) Poliittiset kysymykset					
c) Kulttuuriset kysymykset					
d) Sosiaaliset kysymykset					
e) Ympäristökysymykset					
f) Eettiset kysymykset					
g) Muu, mikä _____					

4. Kuinka tärkeänä näet seuraavat asiat, jos arvioit historianopetuksen tarkoitusta?

	ei lainkaan tärkeä	hieman tärkeä	melko tärkeä	tärkeä	erittäin tärkeä
a) Oppilaiden kriittisen ajattelun taitojen kehittäminen					
b) Yleissivistykseen kuuluvien tietojen tarjoaminen					
c) Oppilaiden identiteetin vahvistaminen					
d) Elämyksien tarjoaminen					
e) Kansallisen identiteetin rakentaminen					
f) Muu, mikä _____					

5. Millainen merkitys seuraavilla asioilla on oman historianopetuksesi inspiroijina?

	ei lainkaan merkitystä	hieman merkitystä	jonkin verran merkitystä	paljon merkitystä	hyvin paljon merkitystä
a) Tv, lehdet, internet ja muut mediat					
b) Lähdekirjallisuus					
c) Matkat					
d) Kaunokirjallisuus					
e) Kollegat					
f) Muut oppiaineet					
g) Koulutus, kurssit					
h) Muu, mikä _____					

6. Kuinka paljon seuraavat tekijät ovat mielestäsi muuttaneet ihmisten elämää entisistä ajoista tähän päivään mennessä?					
	hyvin vähän	vähän	jonkin verran	paljon	hyvin paljon
a) Tekniset keksinnöt ja koneet					
b) Poliittiset johtajat					
c) Uskonnolliset johtajat					
d) Tieteellinen kehitys ja uusi tieto					
e) Kirjallisuus ja taide					
f) Naisten ja miesten välisen tasa-arvon kehittyminen					
g) Sodat					
h) Taloudellinen kilpailu					
i) Vallankumoukset					
j) Väestöräjhdys					
k) Ilmasto- ja ympäristöongelmat					
l) Yksittäisen ihmisen toiminta					
m) Kansainvälistyminen ja globalisaatio					
n) Energian käyttö ja riittävyys					
o) Muu, mikä _____					

7. Kuinka keskeisiä seuraavat näkökulmat ovat mielestäsi koulussa opetettavassa historiassa?					
	ei lainkaan keskeinen	hieman keskeinen	melko keskeinen	keskeinen	erittäin keskeinen
a) Paikallinen/alueellinen näkökulma					
b) Kansallinen näkökulma					
c) Eurooppalainen näkökulma					
d) Kansainvälinen näkökulma					
e) Muu, mikä _____					

8. Kuinka usein olet viimeisen vuoden aikana vapaa-ajallasi?				
	en kertaakaan	kerran	muutaman kerran	usein
a) Katsonut historiaan liittyviä tv-ohjelmia tai elokuvia				
b) Lukenut historiallisia romaaneja				
c) Lukenut historiaan liittyviä tietokirjoja tai elämäkertoja				
d) Etsinyt internetistä historiaan liittyvää tietoa				
e) Käynyt museossa				
f) Käynyt historiallisella paikalla tai nähtävyydellä				
g) Katsonut historiallisen näytelmän teatterissa				
h) Pelannut historia-aiheisia rooli-, tietokone- tai lautapelejä				

9. Mitä mieltä oppilaat kokemuksesi mukaan ovat seuraavista väittämistä?					
	täysin eri mieltä	osittain eri mieltä	vaikea sanoa	osittain samaa mieltä	täysin samaa mieltä
a) Suomalaiset voivat olla ylpeitä historiastaan					
b) Ihmiskunnan historiassa on ollut moraalista edistystä					
c) Historian vääryksiä voi antaa virallisesti anteeksi					
d) Olemme osa sukupolvien ketjua, joka sitoo tämän päivän ja menneiden aikojen suomalaiset yhteen					
e) On hyvä, että historian vääryksiä koskevien anteeksipyyntöjen määrä on noussut					

10. Kuinka oppilaat kokemuksesi mukaan suhtautuvat historiaan?					
	täysin eri mieltä	osittain eri mieltä	vaikea sanoa	osittain samaa mieltä	täysin samaa mieltä
a) Heidän mielestään historian opiskelu on hyödyllistä					
b) He harrastavat mielellään historiaa					
c) He katsovat mielellään historiallisia elokuvia					
d) He lukevat mielellään historiallisia romaaneja					
e) Heidän mielestään historia on kiinnostavaa					
f) He ovat tunnilla aktiivisia					
g) Pojat ovat tyttöjä kiinnostuneempia historiasta					

11. Kuinka kiinnostuneita oppilaat ovat kokemuksesi mukaan seuraavista aiheista?					
	hyvin vähän	vähän	jonkin verran	paljon	hyvin paljon
a) Tavallisten ihmisten jokapäiväinen historia					
b) Kuninkaat, suurmiehet ja muut kuuluisat henkilöt					
c) Seikkailut ja suuret keksinnöt					
d) Sodat ja diktatuurit					
e) Vieraat kulttuurit					
f) Kansakuntien historia					
g) Demokratian kehitys					
h) Ihmisen vaikutus ympäristöön					
i) Yhteiskunnan rakenteiden kehitys					
j) Maanviljelyksen, teollisuuden ja kaupan kehitys					
k) Erityisalojen historia (esimerkiksi urheilun, musiikin, kirkon tai autojen historia)					
l) Oman perheen ja suvun historia					
m) muu, mikä _____					

12. Mikä on käsityksesi mukaan historian merkitys oppilaiden mielestä?					
	täysin eri mieltä	osittain eri mieltä	vaikea sanoa	osittain samaa mieltä	täysin samaa mieltä
a) Kouluaine, eikä sen enempää					
b) Tilaisuus oppia muiden virheistä ja onnistumisista					
c) Menneitä ja kuolleita asioita					
d) Opettavaisia esimerkkejä oikeasta ja väärästä, hyvästä ja pahasta					
e) Taustaa nykytilanteelle ja selityksiä nykyongelmille					
f) Julmuuksien ja kauheuksien varasto					
g) Tietoa, joka auttaa oppilaita elämän ja muutoksien hallinnassa					
h) Auttaa oppilaita ymmärtämään, keitä he ovat ja mihin he kuuluvat					
i) Yleissivistykseen kuuluva					
j) Auttaa ajattelemaan asioita kriittisesti ja useasta näkökulmasta					
k) Helpottaa ennakoimaan, mihin maailma on kehittymässä					
l) Kiehtovia asioita, jotka kiihottavat mielikuvitusta					
m) Vain oman elämän ja perheen historia on oppilaiden mielestä merkityksellistä					

13. Kuinka innostavina oppilaat kokemuksesi mukaan pitävät seuraavia historiallisen tiedon välittäjiä?					
	hyvin vähän	vähän	jonkin verran	paljon	hyvin paljon
a) Oppikirja					
b) Historialliset dokumentit ja lähteet					
c) Historialliset elokuvat					
d) Historialliset tv-dokumentit					
e) Opettaja kertojana					
f) Joku toinen aikuinen (esimerkiksi vanhempi tai isovanhempi) kertojana					
g) Museot ja historialliset paikat					

14. Miten määrittelisit lyhyesti käsitteen *historiasuhde*?

15. Miten määrittelisit lyhyesti käsitteen *historiakäsitys*?

TAUSTATIEDOT:

Lopuksi pyytäisin sinua vielä täydentämään alle tutkimuksen kannalta olennaiset taustatiedot. Kuten vastauksesi, myös taustatiedot käsitellään anonyymisti ja luottamuksellisesti.

1. Opetettavat aineet:

2. Koulumuoto, jolla opetat:

peruskoulun alaluokat ___ / peruskoulun yläluokat ___ / lukio ___ / muu, mikä?

3. Ikä:

4. Valmistumisvuosi:

5. Opettajakokemus vuosina:

Seuraaville riveille voit kirjoittaa ajatuksia, kommentteja tai lisätietoja vastauksiisi liittyen!

Tallenna täyttämäsi lomake ja lähetä se osoitteeseen hanne.pekkinen@helsinki.fi

KIITOS VASTAUKSISTASI!

Liite 2: Kyselylomakkeen saate

Miten oppilaasi suhtautuvat historianopetukseen? Mikä on keskeistä historianopetuksessa? – pro gradu -kysely historianopettajille

Hyvä historianopettaja,

Viime vuonna julkaistiin laaja suomalaisten historiakäsityksiä kartoittava tutkimus. Aiemmissä, erityisesti suomalaisten nuorten historiakäsitystä käsitelleissä teksteissä on tultu siihen johtopäätökseen, että historianopetus ja –opettajat vaikuttavat olevan erityisen suuressa roolissa historiakäsitysten taustalla. Kuitenkaan Suomessa ei aiemmin ole tutkittu historianopettajien omia historiakäsityksiä.

Olen vuosi sitten Helsingin yliopistossa aineenopettajaopinnot suorittanut valtiotieteiden opiskelija ja nyt teen pro gradu –tutkielmaa yhteiskuntahistorian oppiaineeseen. Gradussani keskityn historianopettajien käsityksiin historiasta ja tavoitteenani on paitsi kartoittaa suomalaisten historianopettajien omaa historiasuhdetta, myös pyrkiä selvittämään historianopettajien omaa näkemystä roolistaan oppilaiden historiakäsitysten taustalla.

Ohessa on kyselylomake, johon vastaamalla ja jonka palauttamalla voit auttaa tutkimukseni onnistumisessa. Olet valikoitunut vastaajaksi satunnaisotannalla ja lähetän kyselylomakkeen lisäksi joukolle kollegoitasi ympäri Suomea. Sähköpostiosoitteesi olen saanut koulusi kotisivuilta.

Lomakkeen täyttämiseen menee noin 15 minuuttia. Kaikki vastaukset säilytetään nimettöinä ja luottamuksellisina ja niitä käytetään ainoastaan yllä mainitun tutkielman aineistona. Antamasi vastaukset käsitellään tutkimuksessa niin, että henkilöllisyyttäsi ei voi yhdistää antamiisi tietoihin.

Vastauksesi on tutkimuksen onnistumisen kannalta erittäin tärkeä! Toivoisin että palauttaisit täyttämäsi kyselylomakkeen minulle sähköpostilla maanantaihin 25.11.2013 mennessä.

Suurkiitos jo etukäteen!

Aurinkoista syksyn jatkoa toivottaen,
Hanne Pekkinen

Hanne Pekkinen
hanne.pekkinen@helsinki.fi
p. 0445495791

Liite 3: Teemahaastattelun runko

Teemat:

- ✓ **Historianopetuksen tarkoitus**
 - Historian merkitys oppiaineena
 - Mitä historia sinulle merkitsee? Mitä oppilaille?
 - Identiteetin rakentaminen, mahdollisuus oppia, nykyisyyden ymmärtäminen, menneitä tapahtumia...

- ✓ **Opetusta ohjaavat tekijät**
 - ops
 - omat vahvuudet / oppilaiden mielenkiinto
 - arviointi / tavoitteet

- ✓ **Opetusmenetelmät**
 - Millaisia opetuskäytäntöjä?
 - Oppikirjan rooli
 - Tietojen opettaminen vs. taitojen opettaminen

- ✓ **Arvioinnin merkitys**
 - Kokeet vs. muut näytöt osaamisesta
 - Jatkuva arviointi?

- ✓ **Historian ”vaikeus”**
 - mitä on helppo, mitä vaikea opettaa?
 - mitä oppilaiden on helppo, mitä vaikea oppia?
 - mikä on läheisin historian suuntauksista (pol-, sos-, tal-, aate-, kulttuuri-, taidehistoria...)?

- ✓ **Historianopetuksen moraaliset ulottuvuudet**
 - Moraali historianopetuksessa osana
 - Keinot
 - Teemat

- ✓ **Opetuksen suhde historiatieteeseen ja –kulttuuriin**
 - Nykytila / tahtotila
 - taustatieteen rooli
 - tutkimuksen seuraaminen
 - mikä on historiakulttuuria