

Muuttaako ainedidaktinen opintojakso opiskelijoiden käsityksiä aineen opettamisesta?

Tutkimus tiedonalalähtöisen historianopetuksen omaksumisesta luokanopettajakoulutuksessa

JUKKA RANTALA JA AMNA KHAWAJA

jukka.rantala@helsinki.fi

Helsingin yliopisto, kasvatustieteellinen tiedekunta

Tiivistelmä

Artikkelissa tarkastelemme, millaista historianopetusta luokanopettajaopiskelijat ovat koulussa saaneet ja miten nämä kokemukset vaikuttavat heidän valmiuksiinsa omaksua tiedonalalähtöisen historianopetuksen tavoitteet omaan työhönsä. Tutkimukseen osallistui 20 historiandidaktiikan opintojaksolla olutta luokanopettajaopiskelijaa. Kohdistimme tarkastelumme kuuteen opiskelijaan heidän koulukokemustensa perusteella: kolme heistä kuvasi historian lempiaineekseen ja kolmelle historia lukeutui koulun epämieluisimpiin oppiaineisiin. Vaikka kaikki heistä hyväksyivät opintojakson ydinsanomana historiallisen ajattelun opettamisen tarpeellisuudesta, historiaa epämieluisena oppiaineena pitäneet olivat haluttomia luopumaan historian sisältöjen ensisijaisuudesta opetuksessaan. Tutkimus herättää kysymään, onko luokanopettajakoulutuksen muutaman opintopisteen laajuisen opintojakson aikana mahdollista luoda kestävä pohja historian opettamiselle tiedonalalähtöisesti.

Avainsanat

tiedonalalähtöinen historianopetus, historiallinen ajattelu, luokanopettajakoulutus, koulukokemukset

Can disciplinary-oriented subject didactics course change students' conceptions of teaching history? A study of the adoption of the disciplinary approach to history teaching in primary teacher education

Abstract

The present paper explores the relationship between preservice teachers' own school experiences in learning history and their ability to incorporate a disciplinary approach to teaching history in their future work as primary teachers. We interviewed 20 preservice teachers who took part in a history didactics course. The study focuses on six preservice teachers who had a particularly strong view about history as a school subject: for three, history had been a favourite subject and for another three, history had been among their least favourite subjects. All six accepted historical thinking as the key aim in primary history, but substantive knowledge remained the primary objective for those who had viewed history as an unpleasant subject at school. The study raises questions about whether a short didactics course in history can have a lasting impact on students' thinking and encourage them to teach history in a disciplinary way.

Keywords

disciplinary history teaching, historical thinking, primary school teacher education, school experiences

Johdanto

Historian kouluopetus on monesti koettu tylsänä tai merkityksettömänä (esim. Rosenzweig & Thelen, 1998, s. 31; Wineburg, Mosborg, Porat, & Duncan, 2007). Oppiaineen opetusta on moitittu siitä, ettei se kehitä ajattelua vaan edellyttää asioiden ulkoa muistamista. Itselle merkityksettömien historian tapahtumien, päivämäärien ja toimijoiden loputon virta on lannistanut oppilaita, eikä opetus ole onnistunut innostamaan historiasta kiinnostumattomia oppiaineen opiskeluun. Poikkeuksia kuitenkin on. Englannissa oppilaiden suhtautuminen oppiaineeseen muuttui, kun opetuksessa keskityttiin historiallisen ajattelun harjoitteluun (Harris & Haydn, 2006). Tiedon prosessointiin keskittyvässä opetuksessa sisältötiedon määrää karsittiin, jotta asioihin voitiin paneutua syvällisemmin. Historiatiedon luonteen opiskelussa huomio kiinnitettiin syy–seuraussuhteiden, muutoksen ja historiallisen empatian kaltaisiin toisen asteen käsitteisiin sekä historiatiedon tuottamiseen ja tulkitsemiseen. Opiskeltavat sisällöt valittiin tukemaan tällaista lähestymistapaa (Cannadine, Keating, & Sheldon, 2011; Lee, 2011.)

Vaikka Englannin esimerkin myötä historiatiedon luonteen opiskelu on nostettu historianopetuksen tavoitteeksi eri puolilla maailmaa, sisällöt näyttävät edelleen korostuvan opetuksessa (esim. Cuban, 2016; Fragnoli, 2005; Grant, 2018; Harzler-Miller, 2001; Monte-Sano ym., 2017; Rantala & Ouakrim-Soivio, 2020; Rantala, Puustinen, Khawaja, van den berg, & Ouakrim-Soivio, 2020; Veijola & Mikkonen, 2016; Wansink, Akkerman, & Wubbels, 2016). Sisältöjen opiskelu on toki edelleen tärkeää. Historiallisen ymmärryksen saavuttamisessa oikean tasapainon löytäminen sisältötiedon ja historiallisen ajattelun opettamisessa on kuitenkin oleellista. Synä historiallisen ajattelun opetuksen toteutumattomuuteen koulun arjessa on esitetty staattisen tiedon hallittavuutta verrattuna tulkinnallisen ja muuntuvan tiedon epävarmuuteen, sisältöpainotteisen opimateriaalin ohjaavuutta ja arviointimenetelmien kapeutta (Dickinson, Gordon, & Lee 2001; VanSledright & Limón, 2006; VanSledright, 2011, 2014). Alan Searsin (2014) mielestä monet historianopettajat eivät koe itseään aktiivisina historian tekijöinä vaan pitävät historian lähinnä faktatiedon kokoelmana ja ymmärtävät omansa tehtävänään informaation siirtämisen. Tällaisessa opetuksessa oppilaat eivät opi historialliselle ajattelulle ominaista kriittistä tiedon prosessointia.

Tutkimusten mukaan opettajien peruskoulutus ei onnistu kovin hyvin muuttamaan tulevien opettajien asennoitumista. Vaikka opettajaopiskelijat perehtyvät koulutuksessaan tiedonalalähtöiseen historianopetukseen ja kokevat sen sisältöpainotteista lähestymistä mielekkäämmäksi lähestymistavaksi, he eivät kykene

luopumaan näkemyksestään historian sisältöjen ensisijaisuudesta. (Esim. James, 2008; McDiarmid, 1994.) Maailmalta löytyy silti joitain esimerkkejä tiedonalalähtöisyyden toteutumisesta historianopetuksessa. Monesti kyseessä on historian aineenopettajien toteuttama opetus ja tiedonalalähtöisyyden omaksuminen juontuu täydennyskoulutukseen (esim. De La Paz, Malkus, Monte-Sano, & Montanero, 2011; Peck, 2014). On kuitenkin merkkejä myös siitä, että jopa historian tieteenaopintoihin perehtymättömät luokanopettajaopiskelijat voivat omaksua historiallisen ajattelun opettamisen työnsä lähtökohdaksi (Gibson & Peck, 2020; ks. myös Martin, 2012). Opettajaopiskelijoiden omat koulukokemukset näyttävät kuitenkin vaikuttavan ratkaisevasti heidän valmiuteensa omaksua tiedonalalähtöisyys historianopetuksensa perustaksi (esim. McDiarmid, 1994).

Tutkimustehtävä

Tutkimuksemme sai alkunsa kysymyksestä, kuinka paljon opiskelijoiden omat koulukokemukset vaikuttavat historiandidaktiikan opintojakson ydinsanoman omaksumiseen. Alkusanon tutkimukseen oli havaintomme, jonka mukaan opiskelijat näyttävät opintosuoritusten ja kurssipalautteen perusteella omaksuvan opintojakson sanoman, mutta myöhemmin työelämässä toimivan sen vastaisesti (ks. Rantala ym., 2020). Rantala ja kanssakirjoittajat ovat tutkimuksessaan selittäneet historianopetuksen muuttumattomuuden syitä, mutta he eivät ole riittävästi kiinnittäneet huomiota tulevien opettajien koulukokemusten merkitykseen. Tämän vuoksi selvitimme, miten opettajaopiskelijoiden koulukokemukset vaikuttavat heidän halukkuuteensa omaksua tiedonalalähtöiseen historianopetukseen perehdyttävän opintojakson ydinsanoma.

Osallistajat

Pyysimme Helsingin yliopiston luokanopettajaopiskelijoita tutkimukseen. Historiandidaktiikan opintojaksolle keväällä 2020 ilmoittautuneista 121 opiskelijasta 20 ilmoittautui mukaan. Kohdistimme tutkimuksemme erityisesti kuuteen heistä: kolmeen opiskelijaan, jotka kuvasivat historian olleen koulussa heidän lempiaineensa sekä kolmeen opiskelijaan, joille historia lukeutui epämieluisimpien oppiaineiden joukkoon. Tarkoituksemme oli selvittää mieluisuuden ja epämieluisuuden taustalla olevia tekijöitä ja asennoitumisen pysyvyyttä.

Taulukossa 1 on kuvattu opiskelijoiden taustatietoja ja heidän kyseisen kurssin opintomenestystään. Niiden perusteella nämä kuusi opiskelijaa eivät juuri eronneet tutkimuksemme osallistuneista muista opiskelijoista.

Tutkimukseen osallistuneet saivat kymmenen euron lahjakortin opiskelijaravintolaan tai saman arvoisen elokuvalipun. Heille annettiin tietosuojailmoitus ja kerrottiin, ettei heidän henkilöllisyytensä käy ilmi tutkimuksen raportoinnissa. Osallistujat antoivat suostumuksensa tietojen käyttöön tutkimustarkoituksiin.

Taulukko 1. Historiaa lempiaineena ja epämieluisana oppiaineena pitäneiden opiskelijoiden taustatiedot

	Historia koulussa lempiaine			Historia koulussa epämieluisa oppiaine		
	Kaija ¹	Lauri	Pirjo	Liisa	Sampo	Anna
Sukupuoli	n	m	n	n	m	n
Ikä	23–30	23–30	31–40	31–40	23–30	51–
Opintojakson arvosana (0–5)	4	4	4	5	4	3
Sijaisopettaja- kokemuksen pituus	joitain päiviä	noin vuosi	useita vuosia	1 pv	ei ole	useita vuosia

Historiandidaktiikan opintojakso

Historiandidaktiikan opintojaksolla avasimme historiallista ajattelua ja historian tekstitaitojen käsitettä sekä pyrimme kehittämään opiskelijoiden valmiuksia opettaa niiden mukaisesti. Opetus koostui 12 tunnista luentoja ja 12 tunnista pienryhmäopetusta. Opiskelijat toteuttivat lisäksi yhden päivän didaktisen sovellusharjoituksen kenttäkoulussa. Omatoimiseen työskentelyyn, johon kuuluu muun muassa historiandidaktisen teoksen lukeminen, opiskelijoille varattiin aikaa 60 tuntia. Opintojakson vastuuopettajana toimi Jukka Rantala, artikkelin toinen kirjoittajista. Artikkelin toinen kirjoittaja, Amna Khawaja, toteutti yhden pienryhmäopetuskerran. Opintojakson kolmas opettaja vastasi neljästä pienryhmäkerrasta.

Opintojaksolla perehdytimme opiskelijat tiedonalalähtöisen historianopetuksen suuntaukseen (käsitteestä ks. Chapman, 2021; Counsell, 2011; Harris 2021; Stoddard, 2010). Valitsimme sen opetuksemme lähtökohdaksi siksi, että historiallisen ajattelun ja historian tekstitaitojen opettaminen ovat keskeisinä tavoitteina peruskoulun opetussuunnitelmassa. Opiskelu opintojaksolla kohdistui syy– seuraussuhteiden, muutoksen ja historiallisen empatian kaltaisiin toisen

asteen käsitteisiin sekä historiatiedon tuottamisessa olennaiseen proseduraaliseen eli menetelmätietoon (ks. Lee, 2005, 2011; Rantala ym., 2020, s. 194–198). Ensimmäisen asteen käsitteet, eli aikakausien, tapahtumien ja toimijoiden kaltaisen historian sisältötieto, esiintyivät opintojaksolla kontekstina, jossa historiallista ajattelua harjoitettiin. Luennoilla ja ryhmäopetuksessa tähdensimme, että historialliseen ajatteluun liittyvien tavoitteiden saavuttaminen vaatii tiedon syvällistä prosessointia, minkä vuoksi opetukseen pitää valita aiempaa vähemmän sisältöjä.

Aineistonkeruu ja tutkimusmenetelmä

Tutkimusaineistomme koostuu opiskelijoiden vastauksista opintojakson ennakokotehtävän sekä opiskelijoiden kirjoitelmista ja haastatteluista: Ennen opintojakson alkua selvitimme opiskelijoiden näkemyksiä historianopetuksen tehtävistä, ja opintojakson alkupuolella opiskelijat laativat kirjoitelman kokemuksestaan historianopetuksesta koulussa. Opintojakson lopussa he laativat toisen kirjoitelman, jossa he kertoivat käsityksiään siitä, mitä luokanopettajan on tiedettävä voidakseen opettaa historiaa hyvin. Opintojakson päätyttyä haastatelimme opiskelijat. Haastattelut nauhoitettiin ja litteroitiin. Haastattelut suorittanut Khawaja ei paljastanut opiskelijoiden henkilöllisyyttä kurssin vastuunopettajana toimineelle Rantalalle, joka analysoi tutkimusdatan ja vastasi myös opiskelijoiden tentin arvioinnista. Khawaja anonymisoi kaikki opiskelijoiden vastaukset ja kirjoitelmat, joten tutkimukseen osallistuminen ei vaikuttanut heidän kurssisuorituksiinsa.

Ohjeistimme ennakokotehtävään ja kirjoitelmiin ilman esimerkkejä tai luokitteluja, jotka olisivat saattaneet ohjata opiskelijoiden vastauksia. Analysoimme kirjoitelmat aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä. Luokittelimme historianopiskelukokemuksia käsittelevät kirjoitelmat sen mukaan, miten kirjoittajat kuvasivat suhtautumistaan oppiaineeseen. Kohdistimme sen perusteella tutkimuksemme niihin opiskelijoihin, jotka kertoivat historian kuuluneen heille mieluisimpiin tai epämieluisimpiin oppiaineisiin.

Toteutimme haastattelut puolistrukturoituina teemahaastatteluina. Haastattelussa selvitimme opiskelijoiden näkemyksiä opintojakson eri elementtien – luentojen, ryhmäopetuksen, didaktisen sovellusharjoituksen ja tenttikirjallisuuden – vaikuttavuudesta heidän ajatteluunsa. Kysyimme muun muassa, miten he kokivat opintojaksoon kuuluneen didaktisen sovellusharjoituksen ja missä he kokivat tarvitsevansa vahvistusta kyetäkseen opettamaan tiedonalalähtöisesti. Tiedustelimme heiltä myös, kuinka hyödyllisinä he kokivat tiedonalalähtöisen his-

torianopetuksen, johon heitä oli opetuksessa perehdytetty ja millaisia valmiuksia he kokivat siihen saaneensa. Lisäksi kehoitimme heitä pohtimaan varauksia tai rajoituksia, joita he katsovat liittyvän tiedonalalähtöiseen historianopetukseen. Analysoimme hermeneuttisella analyysillä, kuinka hyvin opiskelijat olivat omaksuneet kurssin tavoitteet ja kuinka päteviksi he kokivat itsensä tiedonalalähtöisen historianopetuksen toteuttajina.²

Tulokset

Koulukokemukset

Opiskelijoiden koulukokemuksia koskevan kirjoitelman tehtävänantona oli muistella historianopetusta peruskoulussa ja lukiassa. Opiskelijat laativat kirjoitelman opintojakson alkupuolella, jolloin he olivat muodostaneet käsityksensä siitä, mihin opintojaksolla pyrittiin. Tämä saattoi vaikuttaa siihen, miten he muistivat oman kouluaikaisen historianopetuksensa ja miten he reagoivat 'perinteiseen' tai 'vanhanaikaiseen' historianopetukseen. Opiskelijoiden kirjoitelmissa historianopetus näyttäytyi sisältöpainotteisena ja opettajajohtoisena sekä irrallisten yksityiskohtien ja vuosilukujen ulkoa opetteluna. Useampi kuin joka kolmas 20 vastaajasta kuvasi saamaansa opetusta edellä mainituilla tavoilla. Lähes yhtä monet viittasivat opetukseen oppikirjapainotteisena. Noin kolmannes vastaajista kertoi historianopetuksen sisältäneen toiminnallisia elementtejä, kuten simulaatioita.

Kolmesta kirjoitelmasta kävi ilmi, että historia oli kuulunut kirjoittajan lempiaineisiin koulussa. Kirjoittaja nimesi historian lempiaineekseen, kuten Lauri, tai kuvaili historianopetuksesta virinnyttä innostustaan oppiaineeseen, kuten Kaija ja Pirjo. Opintojakson päätyttyä tehdyistä haastatteluista ilmeni, että varsinkin Pirjo oli koulussa perehtynyt tiedonalalähtöiseen historianopetukseen. ”Tutkimme paljon dokumentteja ja teimme tulkintoja”, hän kuvailee saamaansa opetusta. Laurilla ja Kaijalla historian lempiaineen asema johtui kuitenkin enemmän menneisyyden viehätystä kuin oppiaineen opetuksesta. Lauri kertoi nauttineensa etenkin historiaan liittyvien kirjojen lukemisesta. Kaijaa puolestaan historia kiinnosti ”opettajajohtoisesta opetuksesta huolimatta”.

Kolme opiskelijaa ilmaisi historian lukeutuneen itselleen epämieluisiin oppiaineisiin. Sampo kertoi, ettei oppiaine kuulunut hänellä lempiaineiden joukkoon eikä sen opetus ”sytittänyt mitään paloa historiaan”, Anna kuvaili historianopetuksen kaavamaiseksi ja Liisalle historia oli yksinkertaisesti tylsää. Historian oppiaineen epämieluisuuteen vastaajat liittivät ulkoa opettelun, sisältöjen irrallisuuden ja opettajajohtoisuuden. Kielteisimmin kokemuksiaan kuvasi Liisa:

Saamani historian opetus oli melko paljon asioiden ulkoa opettelua. Opetus ei herättänyt minun mielenkiintoa. Oppimateriaali oli tunkkaista ja tylsää. Uudet asiat eivät kiinnittyneet mihinkään aiempaan tietoon ja siksi näitä oli vaikea oppia. Opin historianopetuksessa sen, että häpeän, etten muista ”yleissivistykseen kuuluvia asioita”. Ja sen, että inhoan vanhaa.

Hän kertoo inhonneensa historiaa sydämensä pohjasta. Haastattelussa ilmeni hänen opiskelleen pintasuuntautuneesti ja saaneen hyviä arvosanoja ymmärtämättä opiskelemiensa asioiden merkitystä. Anna kuvailee suhdettaan oppiaineeseen vastaavasti: ”Oman pään käyttöä [ei] tarvittu; Opiskelu oli ulkoa opettelemista.” Myös Sampo kertoo omasta historianopiskelustaan vastaavalla tavalla: ”Itelle on opetettu sil sisältöpainotteisesti ja mitään ei oo jäänyt käteen.”

Näkemykset historianopetuksen tehtävästä

Vertasimme opiskelijoiden näkemyksiä historianopetuksen tehtävästä toisiinsa. Historiaa lempiaineenaan pitäneet kirjoittivat siitä laveammin kuin historiaa epämieluisana oppiaineena pitäneet. Kaijan ja Pirjon vastauksissa oli nähtävissä historialliselle ajattelulle ominaisia toisen asteen käsitteitä ja tiedon tuottamiselle ominaista menetelmätietoa. Syy-seuraussuhteen, lähdekritiikin ja tiedon tulkinnallisuuden opettaminen näkyivät vastauksissa. Kaija nosti vastaukseensa esille myös historiatietoisuuden käsitteen. Lauri perusteli historian opettamista yleisluonteisesti ihmisen toiminnan selittämisellä.

Historiaa epämieluisena oppiaineena pitäneet olivat vastauksissaan lakonisia. Liisan mukaan ”jokaisen tulee tietää matka, jonka ihmiskunta on kulkenut tähän päivään, jotta ymmärretään elämäämme maailmaa”. Anna antoi samankaltaisen perustelun: ”Jos meidän olisi tarkoitus kehittyä ihmisinä, meidän on pakko ymmärtää, miten tähän pisteeseen on tultu – sekä hyvässä että pahassa.” Sampomielestä historiaa opiskellaan, koska se on yleissivistävä oppiaine. Vastaukset pitävät sisällään ajatuksen, että historiassa opiskellaan etupäässä aikakausia, tapahtumia ja toimijoita eli ensimmäisen asteen sisältötietoa.

Kurssin lopulla opiskelijat reflektoivat omia vastauksiaan ja arvioivat, miten kurssi oli muuttanut heidän ajatteluaan.

Historiaa lempiaineenaan pitäneen Kaija ja Pirjo saivat opintojaksosta vahvistusta ennen opintojakson alkua omaksumiinsa näkemyksiin. Lauri kertoi muutaneensa ajatteluaan ja näkevänsä historianopetuksen nyt vahvemmin historiallisen ajattelun opettamisena. Myös historiaa epämieluisana oppiaineena pitäneet

Liisa, Sampo ja Anna kertoivat muuttaneensa näkemystään historianopetuksen tehtävästä. Liisa kertoi havahtuneensa siihen, että historian kuvaukset ovat aina jonkun laatimia jostain tietystä näkökulmasta, Sampo puolestaan sanoi korostavansa enemmän historiallisen ajattelun taitoja ja Anna nosti esille historiallisen empatian käsitteen oleellisuuden. Kaikki kolme pitivät kuitenkin kiinni ennakkotehtävän vastauksissaan esiin nostamastaan sisältötiedon ensisijaisuudesta.

Opintojakson sanoman vastaanotto

Historiaa lempiaineenaan koulussa pitäneet olivat valmiita näkemään oppiaineen uudessa valossa tai saivat vahvistusta taitopainotteiseen historianopetukseen, johon he olivat omana kouluaikanaan tutustuneet. Viimeksi mainittu käy ilmi Kaijan haastattelulainauksesta:

Ehkä just se et mä tiesin sen jo etukäteen, että yritetään painottaa [...] niitä historian taitoja ja taitoja tulkita esimerkiksi eri dokumentteja. Mut se jotenki tuli vielä enemmän esille tässä, et se oikeesti on näin eikä se oo vaan sitä sellasta vanhanaikasta sisältöjen opettelemista ulkoa.

Hän sai kertomansa mukaan vahvistusta tiedonalalähtöiseen opettamiseen etenkin didaktisessa sovellusharjoituksessa, jossa hän tutustutti oppilaat aikalaiskirjeseen lähtenä.

Lauri puolestaan kuvasi ajattelussaan tapahtunutta muutosta vertaamalla näkemyksiään ennen opintojaksoa antamiinsa vastauksiin:

Olishan se [vastaus] erilainen. [...] Oon mä siis tosiaan ajatellu et just se sisältö itsessään ei oo se mikä on oikeesti se kiinnostava tai tärkeä juttu historiassa. Kuten ehkä tostakin näkyy, niin se on just toi muutos, syy ja seuraus -homma. Nyt [...] [muuttaisin vastausta] aika paljon kyllä just sitä historiallista ajattelua vastaamaan.

Historiaa mieliaineenaan koulussa pitäneet suhtautuivat optimistisesti kykyihinsä opettaa historiaa tiedonalalähtöisesti: ”[Olen] saanut tosi paljon itsevarmuutta semmoseen opetukseen” (Kaija), ”kyl mä luulen, että se onnistuu” (Lauri) ja ”kyllä, [pidän] hyvinkin todennäköisenä [että tulen opettamaan tiedonalalähtöisesti]” (Pirjo).

Historiaa epämieluisana oppiaineena pitäneille historiatiedon luonteeseen ja tuottamisen tapoihin kiinnittyvän lähestymistapa oli uusi, eivätkä he nähneet historiallista ajattelua kovin keskeisenä tulevassa työssään. Vaikka he kertoivat

ymmärtävänsä tiedonalalähtöisen historianopetuksen edut verrattuna sisältöpainotteiseen opetukseen, he kertoivat kaivanneensa opintojaksolta sisältötietojen opettamista. Tämä käy ilmi etenkin Liisan haastattelusta:

Mä oon totta kai kokenu sen hyödylliseks just tän ajattelutavan muutoksen. Mut sitten tietysti mä olin odottanu tältä kurssilta et mä saisin vähän parannettuu sitä mun hissän pohjaa. Niin sitähän mä en oo saanu tippaakaan et sitte tietysti mun pitää tehdä se ite.

Vaikka Liisa kertoi ymmärtäneensä luennoilla käsitellyt dokumenttitehtävät historiallisen ajattelun osa-alueita avaavina konkretisointeina, opintojakson sanoma keskittymisestä harvalukuisampiin sisältöihin ei avautunut hänelle:

Ku me on, hissassa paljon käyty tavallaan vaan sellasii yksittäisii caseja luennolla läpi niin sitten niitten kautta se on jääny jotenkin mulle aika etäiseks se, et mist mä nyt lähtisin sit. Et meeks mä kirjastoon lukemaan jotain ala-asteen hissankirjaa vai mitä mä meen tekee et mä saan sitä pohjaa. [...] Niitten casejen kauttahan on alkanu ymmärtää sitä et pitää just tällast historiallist empatiaa on eri näkökulmia ja näin et sehän on avannu sitä. Mut kylhän, ehkä mä toivosin sitä enemmän myös sellast mist pääsis tarttuu niihin tärkeimpiin ajanjaksoihin, vaikka Suomen historian näkökulmasta, jotka on sellasta yleissivistävää tietoo jotka oikeesti jokaisen opettajan täytyy tietää. Et mä luulen et tuol on kuitenkin aika paljon sellasii oppilaita joille joku talvisotakaa ei oo kuitenkaan niin kauheen tuttu.

Liisa kertoi pelkäävänsä tiedonalalähtöisen historianopetuksen tradition johtavan yleissivistyksen rapautumiseen. Historianopetuksessa pitää hänen mukaansa käsitellä mahdollisimman paljon sisältöjä, jotta oppilaat omaksuvat edes osan niistä:

Ei ne oppilaat välttämättä ite sit rupee ottaa selvää. Et vaikka se ois, et tavallaan se tietysti siin, minkä mäkin oon käyny historian opetuksessa se ongelma on just se et käyään asiat nopeesti läpi mut kylhän ne nyt kuitenkin suurimmalle osalle sielt jotain jää.

Historiaa epämieluisana oppiaineena koulussa pitäneet kaipasivat opintojaksolle historian sisältöjen läpikäyntiä. He myös näkivät historianopetuksen muutoksen tapahtuvan hitaasti ja epäilivät, etteivät kaikki opettajat pysty omaksumaan tiedonalalähtöisen historianopetuksen tapaa. Opintojaksolla käsitellyt dokumenttitehtävät, joilla avattiin historiallisen ajattelun luonnetta, näyttäytyivät

heille kerran tai kaksi kertaa vuodessa toteutettavina sisältökeskeisen opetuksen välipaloina.

Opintojakson tärkeimmäksi elementiksi osoittautui Liisalle luentojen ja ryhmäopetuksen sijasta didaktinen sovellusharjoitus, mitä hän kuvaili seuraavasti:

Ehottomasti [tärkeimmäksi nousi] toi et me oltiin oikeesti koulussa ja siis se oikee et oltiin tekemäs niitten oikeitten oppilaitten kanssa. Se et mä sain sen kosketuksen sinne, oikeeseen työelämään. Et tästä on puhuttu paljonkin opiskelijakollegoiden kanssa nyt tän puolikkaan vuoden aikana et ku moni kurssi jää tosi irti siitä reaaliaimailmasta ja siit oikeesta opettajuudesta niin kyl toi on tosi tärkee osa et pääsee sinne.

Vastaus kertoo yhden päivän sijaiskokemuksen varassa toimineen Liisan tarpeesta päästä harjoittelemaan opettajana toimimista. Hänen omat tavoitteensa vaikuttavat liittyvän historiandidaktisen opintojakson ydinasioiden sijasta generisten opettajataitojen kehittämiseen.

Sampo arveli tiedonalalähtöisen historianopetuksen toteutuvan laajemmin kouluissa vasta kymmenen vuoden kuluttua. Hän tuli kiteyttäneeksi tiedonalalähtöistä historianopetusta jarruttavat tekijät vastaavalla tavalla kuin asiaan perehtyneet tutkijat (ks. Rantala ym., 2020, s. 177–185):

Opettajat valitsee sen helpomman reitin toteuttaa sitä opetusta. Et ylipäättään, peruskoulun opettajan arki on aika hektistä ja muuta et sit joutuu nähä niin paljon enemmän vaivaa siinä et sä opetat niit historian ajattelun taitoja kun vaan sitä sisältöö, jankkaat. Et semmonen laiskuus ja, semmoset syyt ehkä ajaa siihen sisältöpainotteiseen. Plus et se on helpommin mitattava, et sit arviointi on helpompi suorittaa, ehkä sisältöpainotteisen opetuksen kautta.

Opintojakson lopulla opiskelijat laativat kirjoitelman siitä, mitä heidän mielestään luokanopettajan olisi tiedettävä tai osattava kyetäkseen opettamaan historiaa. Myönteinen tai kielteinen asennoituminen historian oppiaineeseen omana kouluaikana erottaa myös tässä tehtävässä opiskelijoiden vastauksia: siinä missä historianopetuksesta koulussa pitäneet nostavat tärkeimmiksi asioiksi kyvyn opettaa historiallisen ajattelun taitoja, historiaa karsastaneet katsovat oleellisimmiksi hallita historian faktatietoa. Kiinnostavaa on, että opiskelijat, jotka esittivät historian oppiainetta rasittavina asioina ulkoa oppimisen ja ”nippelitiedon” opiskelun, katsovat faktatiedon hallinnan opettajan tärkeimmäksi ominaisuudeksi.

Yhteenvedo

Historiaa lempiaineenaan pitäneet Kaija, Lauri ja Pirjo olivat vastaanottavaisia opintojakson sanomalle ja vakuuttuneita siitä, että he tulevat omassa työssään opettamaan historiaa tiedonalalähtöisesti. Kouluopetuksessa Kaija ja Pirjo olivat tutustuneet historian toisen asteen käsitteisiin ja proseduraaliseen tietoon, joten opintojakso vahvisti heidän orastavia historiallisen ajattelun taitojaan. Myös koulussa historiallisen ajattelun opiskelua vaille jäänyt Lauri oli valmis omaksumaan tiedonalalähtöisen historianopetuksen saatuaan opintojaksolla käsitteelliset välineet historian oppimisen ja opettamisen jäsentämiseen. Kaija, Lauri ja Pirjo näkivät sisältötiedon välineenä historiallisen ajattelun opiskeluun.

Epämieluisana oppiaineena historiaa koulussa pitäneet Liisa, Sampo ja Anna kertoivat opintojakson muuttaneen heidän asennoitumistaan historian opettamiseen. He kokivat itsensä kuitenkin taitamattomiksi toteuttamaan tiedonalalähtöistä opetusta. Suurimpana puutteenaan he pitivät heikkoa sisältöosaamistaan, minkä vuoksi sisältöjen hallinta nousi heillä keskeiseksi tavoitteeksi opettajana kehitymisessä. Liisa, Sampo ja Anna olivat haluttomia karsimaan opetettavia sisältöjä, koska he näkivät sisältötiedon oleelliseksi yleissivistyksen kasvattamisessa.

Johtopäätökset ja pohdinta

Sisältötieto kuuluu olennaisena osana historianopetukseen (Downey & Long, 2016), mutta olennaista on, miten opiskelijat ymmärtävät sisältötiedon. Nykäsityksen mukaan asiat syväopitaan vasta siinä vaiheessa, kun informaatiota prosessoidaan. Kun oppilaat saavat itse tuottaa historiallista tietoa, tarttumapinta myös historian sisältöihin kasvaa (esim. Reisman, 2012). Historiaa epämieluisana oppiaineena pitäneet kritisoivat omilta kouluajoiltaan sisältöjä painottavaa opetusta mutta silti epäilivät sisältöjen rajaamisen johtavan yleissivistyksen kapenemiseen ja sirpalemaiseen historianäkemykseen. Didaktisessa sovellusharjoituksessa historian sisältötieto ei näyttäytynyt heille 'menneisyyden ison kehysten haltuunottona' (ks. Lee, 2005, s. 68–69) tai välineenä syvällisen ymmärryksen kasvattamiseen historiallisista ilmiöistä vaan triviaalina sisältötietona, jonka osaamista voitiin arvioida Kahoot-oppimispelin tietokilpakyksyksillä. Tutkimuksemme tulokset ovat tältä osin samankaltaisia, joita G. Williamson McDiarmid (1994) sai selvittäessään amerikkalaisopiskelijoiden historian opiskeluun liittyvää ajattelua. Vaikka koulutus muutti opiskelijoiden käsitystä historiatiedon luonteesta, heidän käsityksensä historian opettamisesta ja oppimisesta ei muuttunut. Opintojen jälkeenkin tulevat opettajat näkivät historiallisen ajattelun edellyttävän ennen kaikkea historian sisältöjen hallintaa.

Pohjoisamerikkalaisissa tutkimuksissa on havaittu, että tulevat historianopettajat ottavat enemmän vaikutteita siitä, miten heitä itseään on opetettu kuin opettajankoulutuksesta (esim. Gibson, 2014; ks. myös Virta, 2002). Kuitenkin Lindsay Gibsonin ja Carla Peckin (2020) kanadalaisille luokanopettajaopiskelijoille suunnattu opintojakso onnistui vahvistamaan opiskelijoiden valmiuksia opettaa historiaa tiedonalalähtöisesti. Heidän tuloksensa selittynevät opiskelijoiden valikoituneisuudella sekä opintojen laajuudella ja ajoituksella: opintojakso oli valinnainen, opetusta oli riittävästi ja opintojakso sijoittui opintojen loppuvaiheeseen. Verrattuna meidän tutkimukseemme Gibsonilta ja Peckiltä puuttuivat opiskelijat, joille historia näyttäytyi epämieluisena oppiaineena. Lisäksi heillä oli kaksi kertaa enemmän opetusta. Verrattuna heidän toteutukseensa opintojaksoimme ajoitukseen ei ole ideaali etenkin didaktisen sovellusharjoituksen kannalta: kun opiskelijoilla ei ole ollut opetusharjoittelua ja monilla heistä on vain vähän sijaisopettajakokemusta, he keskittyvät didaktisessa sovellusharjoituksessa opettajana olemisen harjoitteluun. Ei siis ole yllätys, ettemme saavuttaneet vastaavia tuloksia kuin kanadalaiset kollegamme.

Tilanne ei silti ole niin paha kuin ääripäitä edustavien opiskelijoiden tutkimisen perustella voisi olettaa. Tutkimiemme 20 opiskelijan joukosta vain kuudelle opiskelijalle historia edusti joko lempiainetta tai inhokkia. Muille 14 opiskelijalle historia oli neutraali oppiaine. Opintojakson alussa nämä opiskelijat pitivät kiinni kouluaijana saamastaan historianopetuksen mallista. Kurssin loppua kohti heidän asenteensa kuitenkin muuttuivat. Arvioimme silti, että miltei puolet tutkimukseemme osallistuneista 20 opiskelijasta tuskin tulee perustamaan historianopetustaan tiedonalalähtöisyydelle varsinkaan, jos eivät saa siihen tukea tulevilta kollegoiltaan (Rantala & Khawaja, tulossa). Yhtenä syynä tähän on kouluaijana opiskelijoiden saama malli historianopetuksesta. Opetuksen suunnan kääntäminen on vaikeaa historian kaltaisissa oppiaineissa, joissa vanha opetustraditio elää vahvana. Opiskelijoiden vakuuttaminen opetussuunnitelmien mukaisen historianopetuksen mielekkyydestä vaatisi syvällisempää perehdyttämistä oppiaineen didaktiikkaan, mitä nykyinen kahden ja puolen opintopisteen laajuinen opintojakso voi tarjota. Opettajan peruskoulutuksen kykenemättömyys tarjota tuleville luokanopettajille syvällistä perehtymistä oppiaineen opettamiseen johtaakin tilanteeseen, jossa osa vastavalmistuneista luokanopettajista opettaa alusta alkaen historiaa opetussuunnitelman tavoitteiden vastaisesti.

Lähteet

- Cannadine, D., Keating, J., & Sheldon, N. (2011). *The Right Kind of History. Teaching the Past in Twentieth-Century England*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Chapman, A. (2021). Introduction: Historical knowing and the ‘knowledge turn’. Teoksessa A. Chapman (toim.), *Knowing History in Schools. Powerful knowledge and the powers of knowledge*. London: UCL Press.
- Counsell, C. (2011). Disciplinary knowledge for all, the secondary history curriculum and history teachers’ achievement. *The Curriculum Journal*, 22(2), 201–225.
- Cuban, L. (2016). *Teaching History Then and Now. A Story of Stability and Change in Schools*. Cambridge, Massachusetts: Harvard Education Press.
- De La Paz, S., Malkus, S., Monte-Sano, C., & Montanaro, E. (2011). Evaluating American history teachers’ professional development: Effect on student learning. *Theory & Research in Social Education*, 39(4), 494–540.
- Dickinson, A., Gordon, P., & Lee, P. (2001). Introduction: Raising Standards. Teoksessa A. Dickinson, P. Gordon, & P. Lee (toim.), *Raising Standards in History Education. International Review of History Education, Volume 3* (s. xi–xix). London: Woburn Press.
- Downey, M. T., & Long, K. A. (2016). *Teaching for historical literacy: Building knowledge in the history classroom*. New York: Routledge.
- Fragoli, K. (2005). Historical Inquiry in a Methods Classroom: Examining Our Beliefs and Shedding Our Old Ways. *The Social Studies*, 96(6), 247–251.
- Gibson, L. (2014). *Understanding Ethical Judgments in Secondary School History Classes*. Vancouver: University of British Columbia.
- Gibson, L. & Peck, C. L. (2020). More than a Methods Course: Teaching Pre-service Teachers to Think Historically. Teoksessa C. W. Berg & T. M. Christou (toim.), *The Palgrave Handbook of History and Social Studies Education* (s. 213–251). Cham: Palgrave Macmillan.

- Grant, S. G. (2018). Teaching Practices in History Education. Teoksessa S. A. Metzger & L. M. Harris (toim.), *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning* (s. 419–448). Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell.
- Harris, R. (2021). Disciplinary knowledge denied? Teoksessa A. Chapman (toim.), *Knowing History in Schools. Powerful knowledge and the powers of knowledge* (s. 97–128). London: University College London.
- Harris, R. & Haydn, T. (2006). Pupils' enjoyment of history: what lessons can teachers learn from their pupils? *The Curriculum Journal*, 17(4), 315–333.
- Hartzler-Miller, C. (2001). Making sense of “best practice” in teaching history. *Theory and Research in Social Education*, 29, 672–695.
- James, J. H. (2008). Teachers as Protectors: Making Sense of Preservice Teachers' Resistance to Interpretation in Elementary History Teaching. *Theory & Research in Social Education*, 36(3), 172–205.
- Lee, P. J. (2005). Putting Principles into Practice: Understanding History. Teoksessa M. S. Donovan & J. D. Bransford (toim.), *How Students Learn. History in the Classroom* (s. 31–77). Washington D.C.: The National Academic Press.
- Lee, P. (2011). Historical Literacy and Transformative History. Teoksessa L. Perikleous & D. Shemilt (toim.), *The Future of the Past: Why History Education Matters* (s. 129–167). Nicosia: The Association for Historical Dialogue and Research.
- Martin, D. (2012). Using Core Historical Thinking Concepts in an Elementary History Methods Course. *History Teacher*, 45(4), 581–602.
- McDiarmid, G. W. (1994). Understanding history for teaching: A study of the historical understanding of prospective teachers. Teoksessa M. Carrettero & J. F. Voss (toim.), *Cognitive and instructional processes in history and the social sciences* (s. 159–185). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Monte-Sano, C., De La Paz, S., Felton, M., Piantedosi, K. W., Yee, L. S., & Carey, R.

- L. (2017). Learning to Teach Disciplinary Literacy across Diverse EighthGrade History Classrooms within a District-University Partnership. *Teacher Education Quarterly*, 44(4), 98–124.
- Peck, C. L. (2014). Can Teacher Education Programs Learn Something from Teacher Professional Development Initiatives. Teoksessa R. Sandwell & A. von Heyking (toim.), *Becoming History Teacher. Sustaining Practices in Historical Thinking and Knowing* (s. 249–268). Toronto: University of Toronto Press.
- Rantala, J., & Khawaja, A. (tulossa). Prospective primary school teachers' confidence in teaching disciplinary history.
- Rantala, J., & Ouakrim-Soivio, N. (2020). Why Does Changing the Orientation of History Teaching Take So Long? A Case Study in Finland. Teoksessa C. W. Berg & T. M. Christou (toim.), *The Palgrave Handbook of History and Social Studies Education* (s. 471–494). Cham: Palgrave Macmillan.
- Rantala, J., Puustinen, M., Khawaja, A., van den Berg, M., & Ouakrim-Soivio, N. (2020). *Näinkö historiaa opitaan?* Helsinki: Gaudeamus.
- Reisman, A. (2012). Reading Like a Historian: A Document-Based History Curriculum Intervention in Urban High Schools. *Cognition and Instruction*, 30(1), 86–112.
- Rosenzweig, R., & Thelen, D. (1998). *The presence of the past: popular uses of history in American life*. New York: Columbia University Press.
- Sears, A. (2014). Moving from the Periphery to the Core: The Possibilities for Professional Learning Communities in History Teacher Education. Teoksessa R. Sandwell & A. von Heyking (toim.), *Becoming History Teacher. Sustaining Practices in Historical Thinking and Knowing* (s. 11–29). Toronto: University of Toronto Press.
- Stoddard, J. D. (2010). The roles of epistemology and ideology in teachers' pedagogy with historical 'media'. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 16(1), 153–171.
- VanSledright, B. A. (2011). *The Challenge of Rethinking History Education. On Practices, Theories, and Policy*. New York: Routledge.

- VanSledright, B. A. (2014). *Assessing Historical Thinking & Understanding*. New York: Routledge.
- VanSledright, B. A., & Limón, M. (2006). Learning and Teaching Social Studies: A Review of Cognitive Research in History and Geography. Teoksessa P. A. Alexander & P. H. Winne (toim.), *Handbook of Educational Psychology* (s. 545–570). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Veijola, A., & Mikkonen, S. (2016). Mitä historia on: aloittavien historianopiskelijoiden historiakäsitykset. *Kasvatus & Aika*, 10(3), 6–21.
- Virta, A. (2002). Becoming a history teacher: Observations on the beliefs and growth of student teachers. *Teaching and Teacher Education*, 18, 687–698.
- Wansink, B. H.-J., Akkerman, S., & Wubbels, T. (2016). The Certainty Paradox of student history teachers: Balancing between historical facts and interpretation. *Teaching and Teacher Education*, 56, 94–105.
- Wineburg, S., Mosborg, S., Porat, D., & Duncan, A. (2007). Common belief and the cultural curriculum: An intergenerational study of historical consciousness. *American Educational Research Journal*, 44, 40–76.

¹ Kaikki nimet ovat pseudonyymejä.

² Tutkimuksen toteuttamisesta tarkemmin ks. Rantala & Khawaja, (tulossa).