

Historian opettajaopiskelijoiden näkemyksiä historian tietoteoreettisista lähtökohdista

JOHANNA NORPPA¹, ALEKSI MARTI² JA TANJA TAIVALANTTI²

johanna.norppa@helsinki.fi

¹Helsingin yliopisto, Kasvatustieteellinen tiedekunta, Helsingin normaalilyseo, ²Helsingin yliopisto, Kasvatustieteellinen tiedekunta, Kasvatustieteiden osasto

Tiivistelmä

Analysoimme millaisia historian tietoteoreettisia lähestymistapoja historian opetusharjoittelijat sanoittavat omiksi lähtökohdikseen, käyttäen Alun Muns-lown ja Keith Jenkinsin kategorisointia: rekonstruktionistista, konstruktio-nistista ja dekonstruktionista orientaatiota. Nämä orientaatiot määrittelevät menneisyyden ja siitä tehtyjen tulkintojen välistä suhdetta. Historian opetta-jaopiskelijat nostivat erityisesti dekonstruktionistisia pyrkimyksiä opetuksen lähtökohdiksi, vaikka tunnistivat historian opetuksen nojaavan yleisesti perin-teeseen rekonstruktionistiseen orientaatioon. Tutkimuksen havainnot tukevat aikaisempien tutkimusten muodostamaa kuvaa siitä, että historian opettajat edelleen kokevat kouluhistorian roolin varsin perinteisenä, vaikka historian-tutkimuksen tietoteoreettiset opinnot ja tutkimukset ohjaavatkin historian tul-kinnallisuutta ja tutkijan roolin merkitystä korostavaan suuntaan. Tutkimus tarjoaa näkökulmia siihen, miten opettajaopintojen tulisi tukea tätä kasvun prosessia.

Avainsanat

historian didaktiikka, opettajankoulutus, historian käyttö

History Student Teachers' Views on Epistemological Approaches to History

Abstract

We analyse what kinds of knowledge-theoretical approaches to history are articulated by teacher trainees, using the categorization of Alun Munslow and Keith Jenkins: the reconstructionist, constructionist and deconstructionist orientations. These orientations define the relationship between the past and the interpretations made of the past. The history teacher trainees in particular highlighted deconstructionist tendencies as the starting point for teaching, although they recognised that history teaching in general falls back on a tradition of a reconstructionist orientation. The findings of this study support the picture established by previous studies that teachers still perceive the role of school history as quite traditional, even though the studies and research on the theory of knowledge in historiography steer towards a more interpretative approach to history and the importance of the role of the researcher. This study offers insights into how teacher education should support this process of growth.

Keywords

history didactics, teacher education, use of history

Johdanto

“Mitä alan edustaja *käytännössä tekee*, ei ole sitä mitä hän *sanoo tekevänsä* eikä kumpikaan näistä ole sitä, mitä *metodiesitykset edellyttävät* hänen tekevän.” (Kalela 2000, 16) Näin historiatietoteoreettisissa pohdintoissaan Jorma Kalela kuvaa historiantutkijan itseymmärrystä. Historian opettajalla ja -tutkijalla on sama taustakoulutus. Jos Kalelan määritelmään laajentaa kuvaamaan myös historianopettajan ammatillista professiota, voidaan ajatella, että opettajan opetus ei ole sitä, mitä hän sanoo tekevänsä eikä se mitä hän sanoo tekevänsä, ole sitä, mitä didaktiikan ja akateemiset historian opinnot edellyttävät hänen tekevän (Norppa & Taivalantti 2022).

Jos edes historiantutkija ei pysty sanoittamaan miten historiatieto on hänen päänsään lähteistä muodostunut (Kainulainen ym. 2022), miten suuremman aikapaineen alla työskentelevän historian opettajan tulisi kyetä sanoittamaan oma historian tietoteoreettinen käsityksensä tai ennen kaikkea välittämään historian tiedonmuodostuksen periaatteita oppijoille? Perinteisesti historian opetuksen tavoitteena on modernissa yhteiskunnassa ollut kansakuntaa yhdistävien historian kertomusten ylläpitäminen. Jälkimodernina aikana tavoitteeksi on noussut historiatietoisuuden lisääminen sekä kriittinen asennoituminen historiakertomuksiin (Grönholm & Nyyssönen 2019; Löfström 2021). Historian opettajilla on historiallisen tiedon ammattilaisina velvollisuus rakentaa ymmärrystä historian tiedonluonteesta. Samaan aikaan heillä pitäisi olla ymmärrys siitä, että heidän roolinsa ei rajoitu vain tiedon välittämiseen, vaan he yhtä aikaa myös käyttävät ja luovat historiaa.

Historian opettaminen ei tunnu muuttuvan (Cuban 2016), vaikka historian didaktiikan tutkimuksessa tarjotaan uusia, vaihtoehtoisia ja tietoteoreettisesti kestävämpiä tavoitteita historian opiskelulle (Rantala ym. 2020; Wineburg 2018). Näin siitähän huolimatta, että opettajat näyttävät ainakin joiltain osin tunnistavat jännitteen nuorten moninaistuvien historiäkäsitysten ja opetuksen välillä (Nouwen ym. 2019; Van Nieuwenhuysen 2019). Historianopettajan käytännön ratkaisuihin vaikuttavat yliopisto-opintojen aikana omaksuttujen tieteellisten lähtökohtien lisäksi myös monet tiedemaailmasta irralliset tekijät, kuten opetussuunnitelmien yleiset tavoitteet, koulun asettamat aikataululliset paineet ja käytettävissä olevat valmiit oppimateriaalit. Tässä artikkelissa tarkastelemme miten historian opetta-

jaopiskelijat suhtautuvat historiallisen tiedon luonteeseen. Aineistona käytämme kyselykaavaketta ja opettajaopiskelijoiden ryhmäkeskusteluja.

Teoreettinen viitekehys

Opettajat joutuvat päivittäisessä työssään valitsemaan lähestymistapansa historiatietoon. Voidaankin kysyä, miksi opettajat toisinaan opettavat historiaa yhtenä kertomuksena, vaikka uskovat historian olevan pikemminkin moninaisia tulkintoja menneestä (Elmersjö ym. 2017). Tässä tutkimuksessa tarkastelemme opettajien suhtautumista historiallisen tiedon luonteeseen hyödyntämällä Keith Jenkinsin ja Alun Munslowin (2004) luomaa kolmijakoa, joka kuvaa historian-tutkijoiden erilaisia tapoja suhtautua menneisyyteen. Kategorisointi jakaantuu rekonstruktionistiseen, konstruktionistiseen sekä dekonstruktionistiseen orientaatioon (Jenkins & Munslow 2004; Parkes 2009; Elmersjö ym. 2017), joista jokainen määrittelee menneisyyden ja siitä rakennettujen historian narratiivien välistä suhdetta.

Historiantutkija tai opettaja, joka toimii rekonstruktiiivisen orientaation mukaisesti, näkee historian totuudellisina kertomuksina menneestä eli hän uskoo, että menneisyys on rakennettavissa tai uudelleenrakennettavissa historiallisiksi narratiiveiksi. Tiedon luotettavuuden pohdinta keskittyy silloin tapahtumien todenperäisyyteen ja pohdintaan siitä, miten luotettavia käytetyt menneisyyden lähteet sinänsä ovat. Rekonstruktionistinen historian opetus voi olla perinteistä opettajajohtoista tiedonsiirtämistä (Cuban 2016; Rantala ym. 2020). Näin historiaa lähestyvän opettajan tehtäväksi jää historian tutkijoiden luoman narratiivin valinta ja muokkaaminen oppijoille omaksuttavampaan muotoon (Marti ym. 2020; Elmersjö ym. 2017). Koululaitos sen enempiä kuin tiedeyhteisökään eivät toimi muusta yhteiskunnasta irrallisina, vaan niiden molempien hegemonisten narratiivien valintaan ovat vuosikymmenten saatossa vaikuttaneet niin nationalistiset, poliittiset, kansainväliset tapahtumat ja identiteettipoliittiset kysymykset (Ahonen 2017; Rantala & Ahonen 2015, Grönholm & Nyssönen 2019; Marti 2024; Taivalantti ym. 2024). Kaikkina aikoina hegemonisilla narratiiveilla on ollut omat vastanarratiivinsa, esimerkiksi valkoisessa Suomessa punainen kertomus vuodesta 1918 (Kalela 2000).

Historian tutkijat, jotka näkevät historiantiedon luonteen konstruktiiivisena kokevat, että menneisyyden ja nykyisyyden välinen katkos on jossain määrin ylitettävissä monipuolisia lähteitä ja yhteiskuntatieteellisiä lähestymistapoja hyödyntämällä (Jenkins & Munslow 2004; Seixas 2000; Parkes 2009; Elmersjö 2017; Marti ym. 2020). Jos rekonstruktionistista orientaatiota toteuttava opettaja hyväksyy menneisyydestä luodun narratiivin menneisyyden todellisuuden kuvaajana, konstruktiiivisesti historiaa tarkasteleva opettaja hahmottaa historian nykyisyydestä käsin rakennettuna kertomuksena, jolla ei ole sellaisenaan vastinetta menneisyydessä. Taitoperusteisen, lähdetyöskentelyä korostava historian opetuksen suuntauksen voidaan katsoa lähestyvän konstruktiiivista orientaatiota. Siinä opiskelijat rakentavat erilaisia lähteitä hyödyntämällä omia tulkintojaan menneisyydestä ja tavoitteena on näin edistää heidän ymmärrystään historiallisen tiedon konstruoidusta ja monitulkintaisesta luonteesta, kuitenkin samalla korostaen, että erilaisten tulkintojen tietoarvoa on mahdollista vertailla keskenään tukeutumalla historiatieteelle ominaisiin menetelmiin.

Dekonstruktionistisen lähestymistavan mukaan historiantutkija hahmottaa menneisyyden ja nykyisyyden välillä ylittämättömän kuilun. Historioitsijoiden luomat kuvaukset kertovatkin enemmän tutkijan omasta ajasta ja sen ajan valtarakenteista kuin itse menneisyydestä (Jenkins & Munslow 2004, 12–15). Tässä lähestymistavassa historia lähestyy fiktiivistä kerronnan muotoa. Kaunokirjallisen fiktiosta sen kuitenkin erottaa se, että historiantutkimus perustuu lähtökohtaisesti menneisyydessä tapahtuneisiin tosiasioihin (ks. Pihlainen 2011, 7–8). Esimerkiksi Frank Ankersmit (2001) erottaa toisistaan menneisyyttä koskevat faktatiedot (factual statement) sekä narratiiviset substanssit (narrative substance).

Näistä ensin mainitut ovat yksittäisiä historian tapahtumia, jotka voidaan osoittaa lähdeaineistojen avulla tosiksi tai epätosiksi. Tällainen tieto voisi olla esimerkiksi Raateentien taistelut tammikuussa 1940, josta on olemassa runsaasti todistusaineistoa. Narratiiviset substanssit ovat taas yksittäisille tapahtumille annettuja merkityksiä ja tulkintoja. Esimerkiksi käyvät tulkinnat Raateentien taisteluiden laajemmasta merkityksestä torjuntavoitoina. Tällaiset kerronnalliset tulkinnat näyttäytyvät postmodernisteille fiktiivisinä, sillä niillä ei ole vastinetta menneisyyden todellisuudessa, vaan ne ovat tutkijoiden tai muiden historiankirjoittajien nykypäivän konteksteista käsin rakentamia narratiiveja. Fiktiivisyys koskee näin ollen menneisyydelle annettuja merkityksiä, ei yksittäisten menneisyyden tapahtumien olemassaoloa tai olemassaolon kieltämistä koskevia kysymyksiä.

Menetelmät ja tutkimuskysymykset

Artikkelissa tutkimme kyselykaavakkeen ja puolistrukturoidun ryhmäkeskustelun avulla historian opettajaksi opiskelevien käsityksiä historian tietoteoreettisiin lähestymistapoihin sekä näiden käsityksien suhdetta historian kouluopetukselle asetettuihin tavoitteisiin. Keskustelun analyysin ohjaavana teoriana olemme käyttäneet Keith Jenkinsin ja Alun Munslow'n (2004) jaottelua historian tutkimuksen orientaatioista. Analyysin ensimmäisessä vaiheessa olemme peilanneet kyselykaavakkeen valintoja ja keskusteluja eri historian tutkimuksen orientaatioihin. Tämän jälkeen olemme poimineet esimerkkejä eri orientaatioiden ilmenemisestä kyselykaavakkeessa ja ryhmäkeskustelussa. Analyysin lopuksi koostimme orientaatiotyyppien ja aineiston avulla tekemämme päätelmät kokoavaksi näkemykseksi orientaatiotyyppien esiintymisestä historianopettajaopiskelijoilla.

Lähtökohtanamme tutkimuksellemme oli tarkastella, miten historianopettajaopiskelijat sanoittivat historian tietoteoreettisia lähestymistapoja suhteessa historian opetukseen. Tutkimus pyrkii vastaamaan tutkimuskysymyksiin: Miten historian opettajaopiskelijat sanoittivat suhdettaan historian tiedonluonteen? Mitä perusteluita he käyttivät valitessaan tietynlaisia narrativeja opetuksensa?

Aineiston keruu

Aineisto on kerätty yhden ohjatun harjoittelun historian opettajaopiskelijoiden ryhmältä (N = 7). Ryhmän jokainen jäsen sai tehtäväkseen valmistella esityksen muulle ryhmälle toisesta maailmansodasta annetusta näkökulmasta. Avukseen he saivat korttipakan, jonka jokainen kortti kuvasi jotakin toisen maailmansodan tapahtumaa. Jokainen esitteli vuorollaan rakentamansa tarinan muulle ryhmälle ja kertomukset nauhoitettiin mahdollista myöhempää tutkimuskäyttöä varten. Tämän jälkeen ryhmän jäsenet täyttivät kaavakkeen, jossa tiedusteltiin heidän historian tietoteoreettisia lähtökohtiaan ja niiden suhdetta opetukseen ja sen artefakteihin, kuten oppikirjoihin. Lopuksi ryhmä kävi puolistrukturoidun teemakeskustelun, joka nauhoitettiin ja litteroitiin. Tämän tutkimuksen aineistona on kyselykaavake ja teemakeskustelu.

Valitsimme toisen maailmansodan tehtävän teemaksi, koska se on aihepiiri, jota opetetaan jossain muodossa valtaosassa maailman kouluista ja siitä on monia vakiintuneita narratiiveja. Toinen maailmansota on lisäksi saanut korostuneen roolin monien valtioiden historiakulttuureissa ympäri maailman (Liu 2019; Wertsch 2002). Ennalta määrätystä näkökulmasta kerrottavan tarinan valmistelu ohjasi tutkimushenkilöitä tekemään valintoja, jotka eivät pohjautuneet pelkästään heidän omiin käsityksiinsä merkityksellisistä historian tapahtumista (historical significance). Lisäksi narratiivien jakaminen muun ryhmän kanssa loi tutkittavalle ryhmälle yhteisen kehikon, jonka puitteissa heidän oli mahdollista keskustella tiedonmuodostuksesta ja erilaisten narratiivien totuusarvoista.

Ryhmähaastattelu toteutettiin puolistrukturoituna teemahaastatteluna ja aineistonkeruutapana se vaikutti olevan tutkittaville tuttu. Historianopettajaopiskelijat osallistuivat keskusteluun sitoutuneesti, he pystyivät fokusoimaan annettuihin näkökulmiin ja kysymyksiin, ja he osasivat sanoittaa omia vastauksiaan. Lisäksi he olivat halukkaita peilaamaan niitä suhteessa opetuksen tietoteoreettisiin lähtökohtiin. Tämän voisi olettaa johtuvan tiivistä opettajankoulutuksessa vietetystä vuodesta, joka tutkimustenkin mukaan aloittaa useilla opettajan professioon ja identiteettiin liittyvät henkilökohtaisen neuvotteluprosessin (Ahonen 2018).

Koska tarkastelussa oli yksi opettajaopiskelijoiden rajattu joukko, aineiston perusteella on mahdotonta yleistää tuloksia koskemaan laajempaa joukkoa. Tutkimustulokset kuitenkin mahdollistivat ilmiöiden yksityiskohtaisen tarkastelun, jota laajasta aineistosta ei olisi pystynyt tekemään.

Konstruktiivinen orientaatio vallitsevana

Ryhmä oli vastannut narratiiveihin ohjaavan korttitehtävän jälkeen kaavakkeeseen, jonka kysymykset näkyvät alla (Taulukko 1). Taulukossa ensimmäisessä sarakkeessa ovat kysymykset, toisessa vastausten määrät ja kolmannessa mitä tietoteoreettista lähestymistapaa kysymys ilmentää. Vastauksista muodostuu kuva ryhmästä, jossa korostui konstruktionistinen orientaatio yli rekonstruktionistisen.

Taulukko 1. Kaavakkeiden kysymykset ja vastaukset

1. Mitä olet mieltä äsken kuulemiesi kertomusten totuudellisuudesta?		
a) Joku tai jotkin kertomuksista olivat enemmän totta kuin toiset.	4	rekonstruktionistinen
b) Kaikki kertomukset olivat yhtä paljon totta.	2	dekonstruktionistinen
c) Yksikään kertomus ei ollut totta.	1	dekonstruktionistinen
2. Mikä seuraavista väittämistä kuvaa mielestäsi parhaiten historiallisen tiedon luonnetta?		
a) Historiantutkijat voivat saada tietoja menneisyydestä tutkimalla tarkasti erilaisia lähteitä ja tuo tieto voidaan muuttaa yhdeksi kertomukseksi	0	rekonstruktionistinen
b) Historiantutkijat eivät voi koskaan saada menneisyydestä tietoa sellaisena kuin se on oikeasti tapahtunut, mutta historiantutkijat voivat päästä lähemmäksi totuutta tutkimalla erilaisia lähteitä ja muodostamalla niiden pohjalta omia tulkintojaan menneisyydestä.	6	konstruktionistinen
c) Menneisyyden ja nykyisyyden välillä on ylittämätön kuilu. Historiantutkijoiden esittämät tulkinnat menneisyydestä kertovat enemmän tutkijoista ja nykypäivästä kuin menneisyydestä sellaisenaan kuin se on oikeasti tapahtunut.	1	dekonstruktionistinen
3. Mikä seuraavista väittämistä kuvaa mielestäsi parhaiten historian oppikirjoissa esitettyä historiaa?		
a) Historian oppikirjan teksti perustuu historian-tutkimukseen ja sitä voidaan siten pitää "parhaana mahdollisena" kertomuksena menneisyydestä.	1	rekonstruktionistinen
b) Oppikirjan teksti edustaa vain yhtä monista mahdollisista tulkinnoista menneisyydestä.	5	konstruktionistinen
c) Oppikirjan teksti kertoo enemmän nykypäivän yhteiskunnan valtarakenteista kuin menneisyydestä	1	dekonstruktionistinen

Kaavakkeen ensimmäisessä ja kolmannessa kysymyksen lopussa oli mahdollisuus perustella valintansa. Varsinkin ensimmäiseen kysymykseen opettajaopiskelijat kirjoittivat vastauksia laajasti. Yksi a-vaihtoehdon valinnut vastaaja perusteli vastaustaan pohtimalla sekä narratiivien totuusarvoa, sekä tehtävänannon moninäkökulmaisuuuden puutetta seuraavasti:

V4: Toiset tarinat vääristelivät totuutta enemmän kuin toiset. Koska näkökulma oli annettu ja rajattu, moninäkökulmaisuuutta ei juuri tullut esille yksittäisessä tarinassa. Kun niitä kuultiin ääneen, sai moninäkökulmaisemman kuvan, mikä voinee heijastaa/kuvata oikean elämän historiantulkintoja ja käyttöä.

Hänen perustelunsa ilmentää ymmärrystä konstruktionistisesta lähestymistavasta, jossa jotkin tarinat ovat enemmän totta kuin toiset ja menneisyyden ja nykyisyyden välinen katkos on jossain määrin ylitettävissä monipuolisia lähteitä hyödyntämällä (Seixas 2000; Parkes 2009; Elmersjö 2017).

Kolmannessa kysymyksessä opiskelijoita ohjattiin pohtimaan oppikirjojen suhdetta historian tiedonluonteeseen. Opiskelijoista viisi valitsi konstruktionistisen vaihtoehdon ”Oppikirjan teksti edustaa vain yhtä monista mahdollisista tulkinnoista menneisyydestä.” Molemmat konstruktionistinen ja rekonstruktionistinen vaihtoehto saivat vain yhden valinnan. Pääsääntöisesti opiskelijat pitivät oppikirjoja luotettavina ja totuudellisuuteen pyrkivinä teksteinä, joiden muodostaman tarinan rajoitteet ymmärrettiin. Eräs vastaaja kuvasi rajoitteita kirjoittamalla:

V3: Tietoa voi saada lähteistä, mutta siitä ei voi välttämättä muodostaa yhtä kertomusta. Oppikirjat perustuvat tutkimukseen, mutta tietenkin valittuihin aiheisiin vaikuttaa konteksti (tekijät, OPS, maa jne).

Hänen ymmärryksensä mukaan oppikirjojen näkökulmavalintoihin vaikuttivat lähinnä ulkoiset tekijät. Sinänsä hän ei ottanut kantaa miten moninäkökulmainen oppikirjateksti oli. Toinen opiskelija sen sijaan pohti oppikirjojatekstejä nimenomaan historian tiedonluonteen näkökulmasta ja pohti niiden välittämän kuvan virheellisyyttä seuraavasti:

V6: Oppikirjoissa ei koskaan mainita, kuka tarinaa kertoo. Se jää irralliseksi kertojaksi, joka aiheuttaa sen, että oppilaat pitävät usein kertomusta absoluuttisesti totena.

Tässä vastauksessa oli nähtävissä myös viitteitä dekonstruktionistisesta lähestymisestä historian käyttöön ja narratiivien totuusarvon eroihin.

Opetusvalinnat teorian ja käytännön ristipaineessa

Aloitimme keskustelun kysymällä ryhmältä, tuntuiko jokin esitetyistä narratiiveista luotettavammalta tai todemmalta kuin jokin toinen vai pitivätkö he kaikkien esitettyjen narratiivien totuusarvoa samanarvoisena. Opiskelijat keskittyivät miettimään, mitä voimme itse asiassa tietää menneisyyden henkilöiden toiminnan motiiveista:

V1: Mun mielestä ehkä, kun mä katsoin tuota kuvaa, niin siellä ne suuruudenhullut ukkelit on [naurua huoneessa]. Tavallaan että joillain oli ehkä enemmän faktapohjaisempi se narratiivi, kun taas jollain tuli ehkä se oma mielipide enemmän esiin siinä. Niin kuin mä puhuin juuri suuruudenhulluista ukkeleista, että ethän sä voi sanoa, että se on totta, koska eihän meistä kukaan voi tietää oliko ne oikeasti suuruudenhulluja ukkeleita.

Vastaaja hahmotti menneisyyden saavutettavaksi sen jälkien avulla, ja tulkinnalliset narratiivit vähemmän totuudenmukaiseksi ja luotettavaksi. Hänen tapaansa myös monet muut vastaajat arvottivat totuudellisuutta ainakin osittain konstruktionistisesta näkökulmasta. Eräs vastaajista vertaili aineistonkeruun alussa tehtyjen narratiivien totuusarvoja enemmän siitä näkökulmasta, mikä oikeastaan kuului toiseen maailmansotaan, johon väitimme aineistonkeruun alussa pyydettyjen narratiivien liittyvän. Vastaaja koki, että esimerkiksi kiinalainen tai kolonialistinen näkökulma ei kuulunut toiseen maailmansotaan.

V2: K(k)un tässä oli aiheena toinen maailmansota, niin tuntuu että jotkut näkökulmat oli ehkä vähän relevantimpia kuvaamaan itse sitä asiaa. Totta kai kaikissa oli aivan ilmeisesti joku tosi tietty näkökulma, mutta tuntui että vaikka tämä kolonialistinen näkökulma ja ehkä kiinalainen näkökulma, niin tuntui että ne selittää jotain ilmiötä, mutta ne selittää jotain ilmiötä, mikä ei välttämättä ehkä ole toinen maailmansota. - - - Tietysti toinen kysymys on, että onko se toinen maailmansota tärkein vinkkelä ottaa. Että onko vaikka mitä Kiinassa tapahtui, onko ne osa toista maailmansotaa vai onko toinen maailmansota osa jotain, mitä Kiinassa tapahtui yleisesti.

Tämä vastaaja jatkoi vielä pohdintaansa peilaten ajatuksiin tehtävänannon mukaisesti luomaansa narratiiviin. Kyseiselle vastaajalle oli valikoitunut tehtäväksi luoda narratiivi Venäjän näkökulmasta, otsikolla “Vieraiden vihollisten karkottaminen”. Hän koki narratiivin itselleen vaihtoehdoista hankalimmaksi ja propagandistiseksi eikä itselleen ”mielekkääksi historiankertomukseksi”. Hänen vastauksensa heijasteli rekonstruktionistista näkemystä. Hän koki toiset narratiivit selvästi toista totuudellisemmaksi, vaikka ne kaikki lähtökohtaisesti perustuvatkin todellisiin menneisyyden lähteisiin. Vastaajan oli haasteellista hahmottaa läntisen maailman ulkopuolisten tapahtumien kuuluminen toiseen maailmansotaan. Hän koki, että on olemassa oikea tarina (läntinen), johon esimerkiksi tarina Kiinasta ei kuulunut (Van Nieuwenhuyse 2019).

Yksi vastaajista kertoi työskennelleensä sijaisena useissa kouluissa ja huomaneensa luokassa olleen huomattavan määrän venäläistaustaisia oppilaita. Heitä opettaessaan vastaaja oli tunnistanut oppijoiden vastanarratiivin suhteessa suomalaisen historiaan. Heillä saattoi olla erilainen näkökulma esimerkiksi Viron liittämisestä Neuvostoliittoon: venäläistaustaisen oppilaan kokemusmaailmassa Viro oli aina kuulunut Neuvostoliittoon. Tähän vastaaja halusi lisätä, että historian opetuksessa on tärkeää muistaa, että *jotkut asiat kuitenkin on oikeasti tapahtunut ja ne ei ole mielipidekysymyksiä*. Hän jatkoi:

V5: *J(j)ossain määrin kouluopetuksessakin on tullut paljon sitä, että pitää aina olla kaksi puolta ja kukaan ei ole oikeassa... mutta sehän ei ole niin. Sitäkin pitää varoa. Että kyllä se Viro oikeasti liitettiin sinne Neuvostoliittoon, että ei ehkä voi liian sovittelvalle tielle myöskään lähteä. Sittenhän ei ole kauheasti mieltä koko historianopetuksessa, jos opetetaan että kaikki voi olla vähän miten haluaa [nauhahtelua huoneessa].*

Neuvottelu vallitsevan narratiivin, tässä tapauksessa kansallisen viitekehyksen, sekä venäläistaustaisten vastanarratiivin välillä osoittautui vastaajista varsin haasteelliseksi ja tämän vastanarratiivin totuudenmukaisuuden tunnustaminen ristiriitaiseksi.

Kansallisen kertomuksen merkitys korostui monissa puheenvuoroissa. Kysyttäessä millä perusteella valitsette narratiivin, jota käytät opettaessasi esimerkiksi toista maailmansotaa, opiskelijoiden mielestä kortsittettava toi hyvin esille sen, että historiassa on useita eri narratiiveja ja näkökulmia. Heidän mukaansa eri-

laisia näkökulmia saattoi käyttää ainakin siihen, että oppijoille tarjottaisiin historiassa erilaisia osanarratiiveja ja hegemonisen narratiivin kritiikkiä. Tästä historian moniäänisyyttä tukevasta näkemyksestään huolimatta he olivat kuitenkin sitä mieltä, että kansallisella narratiivilla on edelleen vahva asema suomalaisessa historian opetuksessa ja koko suomalaisessa yhteiskunnassa.

V4: M(m)ä toisaalta haluan ajatella, että on menneen maailman juttuja, tällainen tietyn hyvin vahvasti kansallisen kertomuksen käyttäminen siinä opetuksessa. Mutta kyllähän se edelleen on monessa paikassa ihan todellisuutta. Mä toivoisin, että Suomessa se ei enää olisi niin vahvasti [naurahtelua huoneessa].

Hirveästi on tällaisia kunnianhimoisia tavoitteita – käytännössä tavoitteista sitten luovutaankin

Vastaajat näkivät, että erilaisten näkökulmien tunnistaminen on tärkeä historian taitotavoite, johon pitäisi pyrkiä, mutta he myös pohtivat kärsiikö silloin vasta-
vuoroisesti sisältöjen oppiminen. Yksi vastaajista oli myös tunnistanut tilanteita luokahuoneessa, jossa oppilaiden narratiivi oli ristiriidassa opetuksen välittämän narratiivin kanssa. Ristiriidasta huolimatta jotkut vastaajista tuntuivat tyytyvän käsitykseen siitä, että historian narratiivit olivat kulttuurillisesti ja historian opetuksen näkökulmasta liitoksissa kansalliseen viitekehykseen.

V5: Tuo opettamisnäkökulma, niin kyllä näillä [korteilla] on ihan hyvä opettaa sitä, että historiasta on eri näkökulmia, ja että oppii sitten tunnistamaan, että Suomessa on oma näkökulma. Ei välttämättä historiantunnilla, mutta kansallisesti. Sitten muilla mailla on muita.

Seuraava vastaaja oli samaa mieltä edellisen kanssa ja pohti, että vertailemalla eri narratiiveja toisiinsa ja pohtimalla niiden totuusarvoja, voi opettaa myös historian taitoja. Toisaalta hän pohti myös kansallisten kertomusten merkitystä.

V3: Mutta ei niitä kansallisia kertomuksia oikein voi ohittaa just sen takia, kun ne on niin totta niin monelle, että sitten niitä pitää vain jotenkin kaiketi purkaa. En mä tiedä [naurahdus], mutta hirveästi on tällaisia kunnianhimoisia tavoitteita. Mutta miten se käytännössä toteutuu, niin...

Haastattelija luki viimeisen kysymyksen ääneen: Miten sanoitatte lähestymistapanne valitulle narratiiville ja miten sitä voisi opettaa oppilaille? Eräs vastaajista

pohti, että narratiivin valintaan oli vaikuttanut hänen opetuksessaan halu sanoittaa oppilaille miksi historialliset toimijat ovat tehneet tiettyjä ratkaisuja. Hän kertoi, että joissain tilanteissa historialliset toimijat voivat vaikuttaa tyhmiltä, koska opiskelijalla ei ole ymmärrystä historiallisen tilanteen kokonaisuudesta tai vallitsevan kansallisen narratiivin näkökulmasta jonkin osapuolen toiminta voi vaikuttaa irrationaaliselta.

Hän jatkoi kertomalla omasta harjoitustuntikokonaisuudesta, jossa hän oli käsitellyt talvisodan alkamista aikalaislähteitä käyttäen. Siinä nousi myös neuvostoliittolaisena näkemyksenä Suomen muodostama turvallisuuspoliittinen uhka Neuvostoliittoa kohtaan. Tämä oli tuntunut oppilaista tunnilla lähes totuudenvastaiselta. Viimeisen tunnin jälkeen, kun myös jatkosodan syitä ja tapahtumia oli käsitelty, tunnilla oli pohdittu talvisotaa edeltäneitä pelkoja siitä, että Suomi ja Suomen välityksellä Saksa muodostaisi Itämeren alueella turvallisuusuhan Neuvostoliitolle.

V2: Niin oliko se oikeastaan niin tyhmä tai outo pelko, kun se sitten olikin totta? Jotenkin ehkä taas circle back se, että aina kun ihmiset tekee päätöksiä, niille on yleensä niille päätöksille joku syy, ja se ehkä avaa pääsyn siihen, että on siis jotain näkökulmia, kun on erilaisia syitä sitten.

Dekonstruktionisia tavoitteenasettelun ihanteita

Yksi vastaaja tiedosti vastauksessaan, että tehtävän narratiivit ovat keinotekoisesti luotuja ja ne eivät anna tasapainoista ja kokonaisvaltaista kuvaa yksinään. Hän tunnisti kaikissa narratiiveissa jonkinlaista totuuspohjaa ja, että ne kaikki ovat tavallaan perusteltavissa. Hän lisäsi edeltäneeseen kommenttiin, että olihan Venäjän näkökulmasta kirjoitettu historiakertomus totta joidenkin ihmisten näkökulmasta, vaikka hän tunnisti siinä myös propagandan elementtejä. Vastaaja jatkoi, että jos eri kertomuksia yhdistää niin sitten alkaa muodostua kokonaisempi historiakertomus.

Vastaaja tunnisti myös, että historiallisen narratiivin rakentumisessa yksi tärkeä elementti on poisjättäminen. Vähäpätöisempien osien ohittaminen ei muuta kertomuksen suuria linjoja, mutta vastaaja piti huolestuttavana, että toisinaan vallitseva narratiivi ohittaa kokonaisuuden kannalta merkittäviä näkökulmia.

Hänen tulkinnassaan voidaan nähdä elementtejä Ankersmithin (2001) erottelusta historialliseen faktatietoon ja narratiivisiin substansseihin. Hän jaotteli osan elementeistä, kuten Mainilan laukaukset vähämerkityksellisiksi faktatiedoiksi ja toisaalta näki, että Ankersmithin mukaisia narratiivisia substansseja voivat olla myös puuttuvat tai tarkoituksella pois jätetyt narratiiviset elementit.

V3: Sitten taas toisaalta, just esimerkiksi tämä siirtomaanäkökulma usein täysin sivuutetaan. Se on ihan valtava aukko myöskin, ja iso osa toista maailmansotaa, joka esimerkiksi meilläkin oppikirjoissa, niin ei sitä ihan hirveästi näy. Selväähän se on, että nämä siirtomaat ei tuota toista maailmansotaa saanut aikaiseksi, mutta toki niillä oli aika iso osallistuminen sitten kuitenkin, halusivat tai eivät.

Toinen vastaaja tarkasti samaan aikaan mitä oppikirjoissa oli siirtomaista tai Kiinasta mainittu, eikä löytänyt Kiinasta kuin maininnan sivulauseesta. Keskustelijat eivät löytäneet yhteistä konsensusta siitä, kuuluivatko siirtomaat toisen maailmansodan historiaan. Ennen seuraavaa kysymystä keskustelijat palasivat vielä korttien ja narratiivien totuusarvoon. Toisaalta jotkin asiat olivat heidän mielestään selvästi virheellisiä, toiset vähäpätöisiä ja jotkut jopa toden vastaisia, ainakin ilman perusteita.

V5: Mä mietin sitä, että se poisjättäminen on, että jätetään jotain asioita pois, niin se on yksi juttu näissä. Mutta sitten toinen on se, että nämä kuvailut mitä näissä käytetään, ei ole välttämättä ole perusteltuja faktamielessä tai saattaa olla suoraan valheellisia ja sellaisia, että Suomi taisteli yksin. Vaikka tässä oli silleen, että olisi faktoja pelkästään, mutta se hän ei ole fakta. Ja toisaalta myös vaikka se, että sanotaan että ylivoimainen Neuvostoliitto, niin sitäkään ei lähdetä mitenkään purkamaan, että missä mielessä se oli ylivoimainen ja missä mielessä ei.

Seuraava vastaaja jatkoi, että historianopetus on keskittynyt eurooppalaiseen näkökulmaan, ja esimerkiksi kiinalainen tai kolonialistinen näkökulma tuntuvat jäävän usein opetuksen ulkopuolelle, vaikka niiden avulla olisi mahdollista pureutua pohtimaan sitä, keiden näkökulmasta historiaa kirjoitetaan. Toisaalta hän pohti myös sitä, miten näkökulma vaikuttaa myös historian tiedonluonteen totuusarvoon.

V2: A[al]koiko sota jossain Afganistanissa 80-luvulla vai 2000-luvulla. Alkoiko sota Ukrainassa -22 vai 2014 vai joskus aikaisemmin ja kaikkea tällaista. Varmaan opettajankin on helppo jäädä siihen, että näin tämä fakta on.

Hän hahmotti, että toisinaan, erilaisien syiden takia, opetustilanteessa opettaja valitsee jonkin totuuden ”oikeaksi”, ehkä säästääkseen aikaa, mutta päätyy näin antamaan periksi historiatiedon totuusarvosta ja muuttaen näin opetuksen suhdetta historian tiedonluonteeseen. Vastaaja jatkoi vielä, että näkökulmaerot on syytä tunnistaa ja tuntea myös oman kulttuurin tuntemuksen näkökulmasta:

V2: Mutta siinä on tietenkin se hankala, että kun täällä me nyt eletään Suomessa ja Länsi-Euroopassa, niin tietysti meidän on hyvä se meidän niin sanottu oma historia tuntea. Mutta jos sinne joskus pääsisi väliin se, että jos sä menet toiselle puolelle maailmaa puhumaan tästä asiasta, niin todennäköisesti se ymmärtää tämän ihan eri tavalla kuin sää sitten ymmärrät.

Pohdinta

Opettajaopiskelijat ottivat keskustelussa etäisyyttä perinteiseen rekonstruktionistiseen yhden suljetun kertomuksen orientaatioon, vaikka tiedostivat sen näkyvän vielä yleisesti historian opetuksessa. He näkivät, että historian opetus on linkissä kansalliseen kehykseen (Ahonen 2020) sekä eurosentrismiin. Yhteys katsottiin toisinaan perustelluksi, kuten ympäröivän yhteiskunnan ymmärtämisen vuoksi. Hyväksyttävää ei kuitenkaan ollut kansallinen eetos identiteettipolitiikan välineenä. Länsikeskeisen ja kansallisen narratiivin hegemonia nähtiin ongelmallisena. Toimijana tässä rekonstruktionistisessa, kansallis- tai länsikeskisessä opetuksessa oli vastaajien puheissa geneerinen opettaja, joka esimerkiksi aikataulupaineesta valitsee vain yhden narratiivin osaksi opetusta. Tällöin opettaja saattaa päätyä luopumaan historian totuusarvosta ja muuttamaan historianopetuksen suhdetta historian tiedonluonteeseen. Osa vastaajista sen sijaan koki, että jotkut narratiivit tuntuivat vaikeammilta hyväksyä kuin toiset, erityisesti silloin, kun ne olivat risiiridassa läntisen vallitsevan narratiivin osalta.

Konstruktionistinen orientaatio korostui keskustelijoiden puheenvuoroissa sekä kyselylomakkeen vastauksissa. Merkkeinä konstruktionistisesta orientaatiosta voidaan pitää puheenvuoroja, joissa korostettiin historian tulkinnallista luon-

netta. Vastaajat halusivat tavoittaa historiallisen toimijoiden motiiveja ja lisätä ymmärrystä siitä, miksi historialliset toimijat olivat aikanaan tehneet omanlaisiaan ratkaisuja. Muutamilla oli haasteita sovittaa annettu narratiivi suhteessa omiin historiakäsityksiin, jopa siinä määrin, että annettu näkökulma tuntui epätotuudenmukaiselta, vaikka se oli lähteiden avulla perusteltavissa. Erityisesti läntisen narratiivin ulkopuoliset valinnat, kuten Venäjän tai Kiinan näkökulmasta valitut kertomukset eivät heidän puheissaan vastanneet totuusarvoltaan eurooppalaista ja läntistä kertomusta. Myös Suomen erillissotateesi ymmärrettiin konstruktivisesti lähteiden ja niiden pohjalta tehtyjen tulkintojen valossa epätodeksi. Vastaajat näkivät kuitenkin, että yleisesti historian tulkinnallisesta tietoteoreettisesta tavoitteesta luovutaan usein oppitunnilla aikataulu- ja ryhmänhallintapaineen ajamina.

Dekonstruktionistista orientaatiota näkyi puheen tasolla, mutta vastaajat tunnistivat sen käytännön toteutuksen vaikeuden ja monimutkaisuuden. Vastaajat hahmottivat historialliset narratiivit näkökulmiksi. He näkivät, ettei menneisyydestä koskaan tiedetä kaikkia narratiiveja ja toisaalta heidän näkökulmastaan opettaja joutui opettaessaan jatkuvasti tekemään valintoja narratiivien välillä ja niiden sisällä. Jotkut vastaajista ajattelivat, että erilaisia narratiiveja yhdistelemällä päästään lähemmäksi totuutta kuin millään yksittäisillä näkökulmilla ja narratiiveilla. Opettajaopiskelijoiden puheista nousi esiin myös tässä tutkimuksessa kuvaus historian opettajasta, joka koulun arjen paineessa päätyy perinteisiin opetusratkaisuihin jopa vastoin omia tietoteoreettisia lähtökohtiaan. Yhden narratiivin valintaa tukevat myös oppikirjat ja opetuksen traditio (Norppa 2020, Rantala ym. 2020). Opettajaopiskelijat näyttivät tunnistavan ristiriidan ihanteiden ja käytännön ratkaisujen välillä, mutta eivät tienneet millaisin työkaluin aikataulupaineita ja oppimisen osin sanoittamatontakin perinnettä vastaan voisi työskennellä. Tällöin heidän puheissaan päädyttiin opetuksellisiin ratkaisuihin, joissa luovutaan helposti monista historian tiedonluonteen peruseriaateista, eikä luoda laajempaa ymmärrystä historiatiedon tulkinnallisuudesta ja käytöstä. Pahimmillaan opettaja sortuu perinteisen, kansallisen tai eurosentrisen kertomuksen yksinäkökulmaiseen vahvistamiseen, jopa tahtomattaan.

Olisikin tärkeää, että opettajankoulutuksessa käsiteltäisiin enemmän historian tiedonluonteen ymmärryksen ja kouluopetuksen käytännön välistä ristipainetta. Tällainen opettajankoulutus tukisi tulevien historian opettajien valmiuksia asettaa ja tavoitella historian opetuksellaan tietoteoreettisesti kestäviä päämääriä

taipumatta käytännön haasteiden edessä ainakaan tahtomattaan. Näin voitaisiin rakentaa myös historianopetusta, joka ei jää länsimaisten tai kansallisten narratiivien vangiksi, vaan ottaa huomioon erilaisista taustoista tulevat oppijat.

Lähteet

- Ahonen, E. (2018). Miten ja mitä opettaja oppii? Aktiivinen oppiminen opettajan pedagogisen ajattelun osana ja rakentajana. *Kasvatustieteellisiä tutkimuksia*, 25. Helsingin yliopisto.
- Ahonen (2017). The lure for grand narratives: A dilemma for history teachers. Teoksessa H. Å. Elmersjö, A. Clark & M. Vinterek (toim.), *International perspectives on teaching rival histories. Pedagogical responses to contested narratives and the history war* (41–62). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/978-1-137-55432-1_3
- Ankersmit, F. R. (2001). *Historical representation*. Stanford University Press.
- Cuban, L. (2016). *Teaching history then and now: A story of stability and change in schools*. Harvard Education Press.
- Grönholm, P. (2024). Historiatietoisuudet ja kertomuksia kansakunnasta. Teoksessa J. Kortti, M. Viita-aho, R. Mähkä & A. Marti (toim.), *Suomi ja suomalaisuus muuttuvassa historiakulttuurissa*. Gaudeamus.
- Grönholm, P., & Nyyssönen, H. (2019). Historian käyttö ennen ja nyt: Faktana ja fiktiona. *Kosmopolis: rauhan-, konfliktin- ja maailmanpolitiikan tutkimuksen aikakauslehti*, 49(3), 7–27.
- Elmersjö, H. Å., Clark, A., & Vinterek, M. (2017). Introduction: Epistemology of rival histories. Teoksessa H. Elmersjö, A. Clark & M. Vinterek (toim.), *International perspectives on teaching rival histories* (1–20). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/978-1-137-55432-1_1
- Jenkins, K., & Munslow, A. (2004). *The nature of history reader*. Routledge.
- Kalela, J. (2002). *Historiantutkimus ja historia* (2. p). Gaudeamus.
- Kainulainen, M., Puurtinen, M., & Chinn, C. A. (2022). Aims in the practice of historiography: An interview study with Finnish historians. *Historical Encounters*, 9(1), 159–180. <https://doi.org/10.52289/hej9.109>

- Liu, J., Choi, S., Zhang, R., & Vilar, R. (2022). Social representations of history, living historical memory, and historical charters: Refining collective memory toward a theory of political culture change. Teoksessa H. L. Roediger III & J. V. Wertsch (toim.), *National memories: Constructing identity in populist times*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780197568675.003.0009>
- Löfström, J. (2021). Millainen historian opetus tukisi ymmärrystä historian käytöstä paremmin? *Historiallinen Aikakauskirja*, 119(4), 457–462. <https://doi.org/10.54331/haik.113159>
- Marti, A., Norppa, J., & Taivalanti, T. (2020). Läntinen identiteetti, tiedonalakohtaiset taidot vai historian käytön ymmärtäminen? Opetussuunnitelmat historianopetuksen orientaatioiden ristipaineessa. *Kasvatus & Aika*, 14(2), 75–98. <https://doi.org/10.33350/ka.87835>
- Marti, A. (2024). Kerronnalliset malliskeemat lukiolaisten toista maailmansotaa koskevissa historiakäsityksissä. *Historiallinen Aikakauskirja*, 122(1), 47–62. <https://doi.org/10.54331/haik.120544>
- Parkes, R. (2013). Postmodernism, historical denial, and history education: What Frank Ankersmit can offer to history didactics. *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education*, 3(2) 20–37.
- Parkes, R. (2009). Teaching history as historiography: Engaging narrative diversity in the curriculum. *History Education Research Journal*, 8(2), 118–132. https://www.researchgate.net/publication/255964336_Teaching_History_As_Historiography_Engaging_Narrative_Diversity_in_the_Curriculum
- Van Nieuwenhuyse, K. (2019). Going beyond Eurocentric us-them thinking in history education: Multiperspectivity as a tool against radicalisation and for a better intercultural understanding. Teoksessa N. Clycq, C. Timmerman, D. Vanheule, R. Van Caudenberg & S. Ravn (toim.), *Radicalisation: A marginal phenomenon or a mirror to society?* (215–242). Leuven University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv9hvrj.12>
- Nouwen, W., Van Caudenberg, R., & Clycq, N. (2019). The role of religiosity in students' perceptions of student-teacher relations, school belonging and valuing of education. Teoksessa R. Van Caudenberg, N. Clycq, C. Timmerman, D. Vanheule & S. Ravn (toim.), *Radicalisation: A marginal phenomenon or a mirror to society?* (117–152). Leuven University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv9hvrj.9>
- Norppa, J. S. (2020). Historian oppikirjojen ja opetussuunnitelmien tavoitteet ristiriidassa? *Koulu ja menneisyys*, 57(2019), 33–53. <https://journal.fi/koulujamenneisyys/article/view/82683/48410>

- Norppa, J., & Taivalantti, T. (2022). Opettajaopiskelijoiden opetusharjoitustuntien tavoitteenasettelu historianopetuksen orientaatioiden ristipaineessa. *Ainedidaktisia tutkimuksia*, 22, 183–200. <https://helda.helsinki.fi/server/api/core/bitstreams/f24d0b81-5c91-4a9e-b444-cca13f631943/content>
- Pihlainen, K. (2011). Historia, historiatietoisuus ja menneisyyden käyttö. *Kasvatus & Aika*, 5(3). <https://journal.fi/kasvatusjaaika/article/view/68404>
- Rantala, J. (2018). Historiapolitiikkaa koulun opetussuunnitelman avulla. *Politiikka*, 60(2), 112–123. <https://journal.fi/politiikka/article/view/151936>
- Rantala, J., & Ahonen (2015). *Ajan merkit: Historian käyttö ja opetus*. Gaudeamus.
- Rantala, J., Puustinen, M., Khawaja, A., van den Berg, M., & Ouakrim-Soivio, N. (2020). *Näinkö historiaa opitaan?* Gaudeamus.
- Seixas, P. (2000). Scheweigen! die Kinder! or, Does postmodern history have a place in the schools? Teoksessa P. Stearns, P. Seixas & S. Wineburg (toim.), *Knowing, teaching, and learning history* (19–37). New York University Press.
- Taivalantti, T., Norppa, J., & Löfström, J. (2024). Elements of historical personal identity construction of Finnish-speaking students. *Societies*, 14(7), 113. <https://doi.org/10.3390/soc14070113>
- Taivalantti, T., Norppa, J., & Marti, A. (2022). Narrations of (in)significant pasts in young people's identity construction. *History Education Research Journal*, 19(1), 9. <https://doi.org/10.14324/HERJ.19.1.09>
- Wertsch, J. (2002). *Voices of collective remembering*. Cambridge University Press.