

This is a self-archived version of an original article. This version may differ from the original in pagination and typographic details.

Author(s): Vesterinen, Ida

Title: Opetussuunnitelma käytännössä : historian opetuksen ja opettajuuden jännitteitä

Year: 2022

Version: Published version

Copyright: © 2022 Kasvatus & Aika

Rights: CC BY-NC-ND 4.0

Rights url: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

Please cite the original version:

Vesterinen, I. (2022). Opetussuunnitelma käytännössä : historian opetuksen ja opettajuuden jännitteitä. *Kasvatus ja aika*, 16(4), 165-170. <https://doi.org/10.33350/ka.121419>

Opetussuunnitelma käytännössä – Historian opetuksen ja opettajuuden jännitteitä

Ida Vesterinen

Lectio praecursoria yleisen historian väitöskirjaan Orders of history: An ethnographic study on history education and the enacted curriculum, Jyväskylän yliopistossa 8.4.2022.

”Mä yritän vaan tehdä gradun mahdollisimman nopeasti pois alta.”

”Ei kannata saada vitosia kursseista, muuten rehtorit aattelee ettet osaa mitään käytännössä.”

Toisaalta, ”ei niitä arvosanoja kukaan valmistumisen jälkeen kysele”.

Jos olet joskus opiskellut yliopistossa ja erityisesti jos olet opiskellut opettajaksi, tällaiset kommentit ovat saattaneet tulla tutuiksi. Itse ainakin olen vuosien saatossa kuullut tällaisia huomioita uudestaan ja uudestaan, ja olenpa vuosikymmen takaperin saattanut itsekin heittää ilmoille jotain vastaavaa. Nykytulkintani mukaan tällaiset heitot kertovat teorian ja käytännön välisestä jännitteestä opettajantyössä. Kommenttien taustalla on siis pohdintaa, käsityksiä ja kuvitelmia siitä, kuinka teoreettispainotteisiksi koetut yliopisto-opinnot auttavat tulevaa opettajaa tekemään työtään.

Opettajaopiskelijoiden keskuudessa jaettu hiljainen viesti tuntui olevan, että mahdolliset intohimot opintoja tai varsinkaan mitään teoreettiselta haiskahtavaa kohtaan oli syytä piilottaa – ne olisivat vain haitaksi tulevaa opettajanuraa ajatellen. Toki myös myöhemmin teorianrakastajiksi paljastuneet opiskelijat osallistuivat teorian ja käytännön välisen jännitteen luomiseen, tai mahdollisesti yrittivät sopeutua vallitsevaan ilmapiiriin. Sittemmin tutkijoiksi hakeutuneet opiskelijakollegat saattoivat harmitella hirtehisesti, kuinka heidän erinomaisen arvosanan ansainneet, intohimolla tehdyt pro gradu -tutkielmansa olivat olemassa vain sähköisessä muodossa, jolloin niistä ei olisi edes takansytykkeiksi.

Tässä kohtaa saattaa herätä kysymys, miten edellä mainitut asiat liittyvätkään historiaan tai historianopetukseen. Väitöskirjatutkimukseni nimittäin käsittelee näitä kahta teemaa: luokahuoneessa jaettua historiakäsitystä ja sitä, miten tuo käsitys muotoutui. Tutkimuksen aineisto kerättiin etnografisesti, osallistumalla yläkoulun kahdeksannen luokan historian oppitunneille yhden lukuvuoden ajan. Luokahuonehavainnointiin, haastatteluihin sekä luokassa käytettyihin oppimateriaaleihin ja koulutyön aikana tuotettuihin aineistoihin poh-

jaten pureduin tutkimuksessa erityisesti opettajan käsityksiin historiallisen tiedon luonteesta ja merkityksestä, parhaista opetuskäytänteistä sekä kansallisesta opetussuunnitelmasta.

Aineisto kerättiin lukuvuonna 2017–2018, jolloin se ajoittui tuoreimman, vuoden 2014 kansallisen perusopetuksen opetussuunnitelman käyttöönottovaiheeseen. Viime vuosikymmeninä historianopetuksen tavoitteet ovat olleet muutoksessa. Suomessa on kansainvälisiä trendejä mukailten tarjottu kansallisen identiteetin rakentamisen ja kollektiivisen muistin välittämisen tilalle niin kutsuttua tiedonalalähtöistä, historiallisen ajattelun taitoja painottavaa opetusperinnettä. Keskeistä muutoksessa on ollut tarve osallistaa oppilaita historian tiedonmuodostukseen sekä tarjoilla aiempaa moninaisempia samaistumiskohteita tuomalla esiin eri historiallisten toimijoiden näkökulmia ja laajentamalla katsantoa myös kansallisen ja Eurooppa-keskeisen narratiivin ulkopuolelle. Erityisesti 2000-luvun opetussuunnitelmat ovat painottaneet tiedonalalähtöisyyttä ja tuoreimmassa opetussuunnitelmassa painotus on entisestään vahvistunut. Vaikka tutkimuksen kohteena ollut luokka noudatti edelleen aiempaa, vuoden 2004 opetussuunnitelmaa, oli opetussuunnitelmaudistus keskeisesti läsnä opettajan kanssa käymissäni keskusteluissa. Näin tutkimukseni valottaa opettajan näkemyksiä paitsi historianopetuksen muutospyrkimyksistä myös hänen suhdettaan näihin kahteen eri opetussuunnitelmaan.

Kuinka alussa kuvaamani teorian ja käytännön välinen jännite sitten liittyi tutkimukseen? No, kaikin tavoin. Vastavalmistuneena historianopettajana jo pelkkä valinta tehdä väitöskirja huoletti niin itseäni kuin opettajakollegoitani: tohtoroituminen näyttäytyi ennemminkin paheena kuin hyveenä opettajien työmarkkinoilla. Saattaisin leimautua liian teoreettiseksi, kun hukkaisin aikaani käytännön opetustyön sijaan kirjojenpyörittelyyn. Teorian ja käytännön välinen jännite leimasi siis henkilökohtaisesti tekemääni identiteettiä väitöskirjatutkijana.

Kuinka ollakaan, myös tutkimallani opettajalla oli käynnissä identiteettipohdinta, jossa keskeistä oli opettamisen suhde teoriaan ja käytäntöön. Opetuksensa kehittämistä ja myös historiakasvatuksen teoriasta kiinnostunut opettaja mietti, kuinka hyvin tiedonalalähtöinen historianopetus otti huomioon käytännön realiteetit. Olisiko opetussuunnitelmaa edes mahdollista toteuttaa käytännössä, vai jäisikö se vain teoreettiseksi haaveeksi? Ja missä määrin opettaja, käytännön ammattilainen, voisi viitata kintaalla teoreettisuudessaan turhan haastavaksi käyneelle opetussuunnitelmalle?

Saatoin osin itekin lietsoa opettajan pohdintoja. Teorian ja käytännön välinen jännite olikin läsnä tutkimuksessa myös siihen kiinnittyvänä metodologisena kysymyksenä. Nimitäin laadullisessa tutkimuksessa yleisesti ja etnografiassa erityisesti tutkijan ominaisuuksilla, kuten vaikkapa iällä tai sukupuolella, on merkityksensä sille, millaista tietoa tutkimus tuottaa. Tutkijan ominaisuudet vaikuttavat paitsi siihen millaisia tulkintoja hän tekee, myös siihen millaisia tulkintoja tutkittavat tekevät hänestä. Esimerkiksi tutkimani oppilaat tuntuivat suhtautuvan minuun jonkinlaisena ylimääräisenä opettajana, kun taas tutkimani opettajan mukaan solahdin oppilaiden joukkoon melko saumattomasti.

Tutkimuksessa tekemieni havaintojen kannalta keskeisimmäksi piirteeksi nousi kuitenkin roolini tutkijana. On hyvin tavanomaista, että esimerkiksi haastattelussa haastateltavat pyrkivät miellyttämään tutkijaa ja tarjoamaan vastauksia, joita olettavat tutkijoiden pitävän hyvinä tai oikeina näkemyksinä. Nyt kyse ei kuitenkaan ollut niinkään tästä. Sen sijaan keskeistä oli se, kuinka opettaja määritteli omaa opettajuuttaan suhteessa tutkijuuteen, jonka olin tuonut luokahuoneeseen itseni muodossa. Toisin sanoen, läsnäoloni luokassa tarjosi opettajalle vertailukohdan, jota vasten hän perusteli opetuskäytänteitään ja näkemyksiään opetussuunnitelmasta. Samalla opettaja teki rajanvetoa opettajan asiantuntemuksen piiriin

kuuluvista asioista eli siitä, mistä muita professioita tai elämäntapoja edustavilla henkilöillä ei voinut olla todellista ymmärrystä.

Päästäksemme tarkemmin kiinni opettajan suhteeseen historian tiedonalalähtöiseen opetukseen ja tämän käsityksiin eri professioista on syytä käydä ensin hieman läpi sitä, mitä luokkahuoneessa historian tunneilla tapahtui. Kokonaisuudessaan historianopetus rakentui niin kutsutun kollektiivisen muistin välittämiseen oppilaille. Toisin sanoen opettaja koki tehtäväkseen saattaa oppilaat oppikirjoissa esiteltujen sisältötietojen pariin ja auttaa heitä painamaan nuo tiedot muistiin. Historianopetuksen merkitys perustui ajatukselle historian toistuvuudesta, jolloin historian suuren kertomuksen hallinta antoi eväitä esimerkiksi estää menneisyydessä tehtyjen virheiden toistuminen. Se tarjosi oppilaille myös perspektiiviä nykyhetken tarkasteluun – kohdatessaan vaikkapa uutisointia sodista ja pakolaisuudesta oppilaat saattoivat suhteuttaa ne aiempiin tietoihinsa maailmanhistoriasta. Lisäksi historian tunneilla opittiin muutamia tietoteoreettisia seikkoja, jotka tosin asettuivat niin kutsutun piilo-opetussuunnitelman puolelle. Opetus nimittäin pohjautui käsitykseen, että historiasta oli olemassa yksi oikea versio, jonka jäljille pääsi oppikirjan kautta.

Valituissa opetusmenetelmissä taas heijastui pyrkimys aktivoida ja osallistaa oppilaita oppimisprosessiin. Lukuvuoden aikana oppilaat tekivät huomattavan määrän itsenäistä tiedonhakuja ja ryhmätyöskentelyä hyödynnettiin usein. Pyrkimykset oppilaiden osallistamiseen kuitenkin siivilöityivät edellä kuvatun historiakäsityksen läpi, jolloin opettaja tulkitsi esimerkiksi konstruktivismin oppilaskeskiseksi tavaksi välittää historian suuri kertomus. Konstruktivismilla oppimiskäsityksenä viitataan siihen, että oppilas itse muodostaa uutta tietoa aiempien tietojensa, kokemustensa ja uskomustensa pohjalta. Opetusmenetelmien puolesta se voisi tarkoittaa vaikkapa tutkimiseen ja ongelmanratkaisuun ohjaavia tehtäviä. (esim. Schunk 2012, 230–231; Tennyson & Volk 2015, 704.) Tutkimassani luokkahuoneessa oppilaiden tehtävänä oli kuitenkin itse etsiä ja poimia oppikirjoista tai internetiä hyödyntäen oikeat vastaukset esitettyihin historian oppisisältöjä käsitteleviin kysymyksiin.

Aiempaan tutkimustietoon pohjaten tutkimani historianopettajan historiakäsitystä ja opetuskäytänteitä voisi varovasti arvioiden kutsua melko tyypillisiksi. Historianopettajien tiedetään nojautuvan voimakkaasti oppikirjoihin, ja luokkahuonehavainnointiin perustuneissa tutkimuksissa opettajien on todettu pääasiassa välittävän oppikirjan sisältöjä oppilaille (Ouakrim-Soivio & Kuusela 2012; Rantala ym. 2020). Lisäksi aiemmassa tutkimuksessa on havaittu, että opettajat painottavat kyllä tiedonhakutaitoja mutta eivät lainkaan niin aktiivisesti ohjaa oppilaita esimerkiksi tiedon arviointia ja analysointia edellyttävien tehtävien pariin (Fraillon ym. 2018, 211; Leino ym. 2019, 25).

Näiden tietojen valossa voimme palata tarkastelemaan sitä, miten tutkijuus sekä teorian ja käytännön välinen jännite liittyivätkään opettajan käsityksiin opettajuudesta tai historianopetuksesta ja sen muutoksesta. Vaikka opettajan oma opetus kytkeytyi kollektiivisen muistin välittämisen perinteeseen, kävimme havainnointijakson aikana vilkasta keskustelua myös tiedonalalähtöisestä opetuksesta, johon opettaja viittasi historian taitojen oppimisena. Näitä taitoja ovat esimerkiksi kyky vertailla ja analysoida historiallisia lähteitä ja muodostaa niiden pohjalta perusteltuja tulkintoja sekä historian metakäsitteiden, kuten syy-seuraussuhteen, muutoksen, jatkuvuuden tai vaikkapa historiallisen empatian hallinta (esim. Veijola, 2016).

Havainnointijaksone alussa oli selvää, että historian tiedonalalähtöisen opetuksen merkitys oli jäänyt epäselväksi, sillä opettaja listasi historian taidoiksi pääasiassa yleisempiä, yksittäisiin oppiaineisiin kiinnittymättömiä taitoja, kuten ryhmätyö- ja tiedonhakutaidot. Ehkä osin tästä syystä myös opettajan suhtautuminen historian taitoihin oli varauksellista, sillä hän koki taito-opetuksen asettavan historian sisältötiedot välineellisiksi suhteessa tai-

toihin. Opettajan mukaan ei voinut olla niin, että historianopetuksessa keskityttäisiin sisältöjen sijaan pelkästään tiedonhaun kaltaisiin taitoihin, vaikka, kuten hän asian ilmaisi, ”voihan se olla niin että yhteiskunnalla on muita tarpeita sitten”.

Aluksi näyttikin siltä, että opettaja katsoi historianopetuksen muutoksen heijastelevan elinkeinoelämän voimistuvaa sananvaltaa koulutuksessa. Sivistymättömydessään epäkritiittiset mutta samalla näppärät ja taitavat nuoret olisivat hyödyllinen voimavara kansalliselle kilpailukyvyille. Havainnointijakson jatkuessa kävi kuitenkin ilmi, että opettaja oli hankkinut lisätietoa historian taidoista. Samalla kritiikin kärki alkoi kääntyä kohti tutkijoita ja yliopistoa. Kun opettaja alkoi hahmottaa historian taidot historian lähdeyöskentelyn kautta, alkoivat ne näyttäytyä opettajaa lainaten ”liian yliopistomaisilta” eli liian vaikeilta erityisesti heikoimpia oppilaita ajatellen. Samalla muikin opetussuunnitelmaa koskeva kritiikki ryöpsähti pintaan. Opettaja muun muassa koki, että opetussuunnitelma tulisi suomentaa hänen kaltaiselleen ”konkreettiselle opettajalle”. Lisäksi opetussuunnitelmassa esitetyt tavoitetaulukot hän näki paitsi täysin käsittämättöminä myös eräänlaisena ”hallintohimminä”, jonka virallisena pyrkimyksenä oli ehkä tasata kansallisesti ilmenneitä eroja oppiainneiden arvioinnissa, mutta jonka tosiasiallisena seurauksena olivat tavoiteryöpytykseen uupuneet oppilaat ja vielä uupuneemmat opettajat, joilta oli samalla viety autonomia.

Samalla kun opettaja alkoi kritisoida opetussuunnitelmaa ja sen tavoitteita yliopistotaisuudesta, hän alkoi puheissaan myös korostaa opettajan ja tutkijan työn välistä eroa. Hän esimerkiksi vitsaili siitä, kuinka meillä tutkijoilla oli väljät ja kiireettömät aikataulut, toisin kuin uupumuksen rajoilla työskentelevillä opettajilla. Sähköpostinsa hän saattoi kuitata toivottelemalla mukavaa kevättä tutkijankammioon. Nämä heitot olivat toki ystävällismielisiä ja kieli poskessa tehtyjä, mutta kertoivat myös jotain olennaista hiljalleen muuttuvasta suhteestamme. Perehdyttyään tarkemmin historian taitoihin muun muassa lukemalla tutkijoiden tuottamia tekstejä aiheesta, opettaja alkoi enenevästi nähdä minut nimenomaan yliopiston edustajana ja siten myös historian tiedonalalähtöisen opetuksen kannattajana. Viittaukset tutkijankammioon tai lokoisiin aikatauluihin olivatkin, jos nyt ei kauhean osuvia kuvauksia tutkijantyön todellisuudesta, tärkeitä muistutuksia näkökulmani vääjäämättömästä ulkopuolisuudesta. Mikä olennaisempaa, ne olivat rajanvetoa opettajan ja tutkijan asiantuntijuuden välillä.

Opettaja tulkitsi siis tutkijuuteni haasteeksi omaa opettajantyötään kohtaan. Tähän haasteeseen hän vastasi puolustamalla opetuskäytäntöitään, tuomalla esiin kokemiaan eroja opettajuuden ja tutkijuuden, tai opettajuuden realiteettien ja opetussuunnitelmassa esitettyjen ihanteiden ja vaatimusten välillä. Toisin sanoen tutkijuuden ja opettajuuden välinen jännite avasi ovia opettajan näkemyksiin toteutuneesta ja virallisesta opetussuunnitelmasta.

Siinä missä opettaja katsoi edustavansa käytäntöä, niin paitsi tutkijat myös opetussuunnitelma ja siinä esiteltyt historian taidot edustivat teoreettisuutta. Erityisesti tuorein kansallinen opetussuunnitelma oli suorastaan teoreettisuuden kiteymä. Tuo suunnitelma poikkeaa edeltäjästään tuomalla näkyviin runsaasti akateemista käsitteistöä. Esimerkiksi historian oppiaineen kohdalla mainitaan historian tekstitaitojen, historiallisen ajattelun taitojen sekä historiatietoisuuden käsitteet (Opetushallitus 2014, 446–447). Sisältöjä enemmän eroja vuoden 2004 opetussuunnitelmaan onkin juuri muutoseikoissa. Esimerkiksi pääosin jo edellisessä opetussuunnitelmassa esiteltyt historianopetuksen taitotavoitteet ovat saaneet tehokkaan, tieteellistä auktoriteettia uhkuvan auran, kun ne on asetettu taulukkomuotoon.

Tavoitetaulukot ovatkin toimineet, tavallaan. Opettajafoorumeilla käytyjen keskusteluiden perusteella voisi arvioida opettajakunnan havahtuneen myös laajemmin historianopetuksen uudistuspyrkimykseen. Toinen asia on se, kuinka omakseen opettajat opetussuunnitelman ja sen tavoitteet kokevat. Teoreettisia käsitteitä vilisevä opetussuunnitelma asettuu

hankalasti opettajuuden käytännöllistä puolta painottavaan ammatti-identiteettiin. Kun lisäksi arviointikriteerejä on lisätty ja tarkennettu, kurottelee opetussuunnitelma aiempaa enemmän myös toisen opettajan identiteetin kannalta keskeisen palasen, opettajan autonomian tontille. Vaikka Suomessa opetussuunnitelman kansallisten perusteiden pohjalta tehdään vielä kunta- tai koulukohtaiset opetussuunnitelmat, on paikallisille sovelluksille todellisuudessa vähäisesti tilaa, jos perusteet ovat jo suhteellisen yksityiskohtaiset. Tällöin opetussuunnitelma koetaan herkästi ylhäältä alas opettajille annetuksi, jolloin sen ei katsota heijastavan opettajien vaan aivan muiden tahojen näkemyksiä opetuksesta ja oppimisesta.

Kuten todettua, tutkimani opettajan näkemyksen mukaan nuo muut tahot olivat erityisesti elinkeinoelämä ja yliopistot. Siinä missä opetussuunnitelma kokonaisuudessaan näytti edustavan nimenomaan teoreettisuutta, asettuivat sen sisältämät työelämävetoiset piirteet käytännön ja teoreettisuuden muodostamalla janalla sen toiseen ääripäähän. Tässä köydenvedossa keskelle jäävän historianopettajan näkökulmasta elinkeinoelämän vaatimukset käytännön hyödyllisyydestä asettuivat yhtä huonosti historian oppiaineeseen kuin yliopisto-olaisten kehittämät teoreettiset, vain lahjakkaimmille oppilaille soveltuvat taitotavoitteet.

Olennaista onkin huomata, että vaikka opettajat edustavat historianopetuksen käytäntöä, ovat he samalla akateemisesti koulutettuja ja suhtautuvat usein intohimoisesti esimerkiksi akateemisesti tuotettuun historiantutkimukseen. Sen lisäksi opettajat käyttävät teorioita päivittäin opetustyössään. Esimerkiksi historianopettajilla on enemmän tai vähemmän tietoisia teorioita siitä, mitä historia on, millaisia oppilaat ovat, kuinka oppilaat oppivat ja kuinka heitä opetetaan. Yliopisto-opinnoissa onkin pitkälti kyse näiden teorioiden tarkastelusta, kyseenalaistamisesta ja jalostamisesta. Vaikka teoriat eivät maagisesti hyppää käytänteiksi vaan vaativat soveltamista, ovat ne silti opettajantyön ytimessä.

Ehkä vielä olennaisempaa kuin opettajuuden ja teorian välinen suhde onkin opettajien käyttämien teorioiden ja heidän omaksumiensa arvojen välinen suhde. Esimerkiksi tutkimani opettaja oli koko sydäimestään oppilaiden puolella kantaen huolta heidän oikeuksistaan, osallisuudestaan ja osaamisestaan. Omaksuttu käsitys historiasta kouluaineena kuitenkin asettui haastamaan näitä arvoja. Koettu vaade läpikäydä historian oppikirjojen sisältöjä rajoitti esimerkiksi mahdollisuuksia huomioida oppilaiden olemassa olevia käsityksiä ja tietoja historiasta. Tiedonvälittämiseen perustuva opetuskäsitys taas tarjosi puutteellisesti työkaluja heikoimpien oppilaiden auttamiseen. Oppikirjojen tekstit ovat informaatiotiiveydessään tunnetusti melko haastavia, joten mikäli oppilaalla ei ollut valmiiksi vahvaa lukutaitoa, oppikirjan sisältöjen hahmottaminen ja omaksuminen oli sanalla sanoen vaikeaa.

Lisäksi oppikirjojen seuraaminen ei valitettavasti varmista opetussuunnitelman noudattamista, saati tee opetuksesta neutraalia, kuten esimerkiksi Eeva Rinne (2019) oppikirjoja käsittelevässä väitöskirjassaan on tuonut esiin. Rinteen tekemät havainnot konkretisoituivat seuraamani oppikirjavetoisen lukuvuoden aikana. Oli esimerkiksi hätkähdyttävää huomata, kuinka naiset saivat vierailta historian suuressa kertomuksessa vain kaksi kertaa, sisällissodan punaisten naiskaarteja käsitelleessä koetehtävässä sekä lottina sota-aikaan. Lukiessani luokassa käytettyjä oppikirjoja kävi myös piinallisen ilmeiseksi, missä ilmansuunnassa asustivat pahikset ja missä hyvikset, missä taas ne, joita oli avuttomuudessaan autettava. Lukijana en voinut kuin ihmetellä sitä kepeyttä, jolla näitä käsityksiä kokonaisista manteleista maalattiin. Historiantutkimuksella on kyllä ollut tarjota vaihtoehtoisia näkökulmia jo vuosikymmenten ajan.

Tiedonalalähtöinen historianopetus pyrkiikin nimenomaisesti ratkomaan edellä mainittuja ongelmakohtia. Se, missä määrin se onnistuu tehtävässään, riippuu pitkälti käytännön toteutuksesta. Opettajat tarvitsevatkin enemmän tukea, siis täydennyskoulutusta, oppimateriaaleja sekä yksinkertaisesti aikaa opetuksensa kehittämiseen. Lisäksi on syytä kiinnittää

huomiota siihen, kuinka käytössä oleva opetussuunnitelma auttaa opettajia pohtimaan opetustaan ja sen suuntaa. Missä määrin esimerkiksi arviointikriteerien lisääminen ja tarkentaminen jouduttaa historianopetuksen uudistamista, jos opettajat kokevat koko opetussuunnitelman itselleen vieraaksi? Vastaavasti voitaisiin miettiä sitä, mikä merkitys on arvioinnin pilkkomisella yhä pienempiin osiin, jos opetuksen kokonaispäämäärä, historianopetuksen syy ja merkitys jäävät epäselviksi, hämärän peittoon.

Väitöskirja

Vesterinen, Ida 2022. *Orders of history: An ethnographic study on history education and the enacted curriculum*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-9078-7>

Kirjallisuus

- Fraillon, Julian, Ainley, John, Schulz, Wolfram, Friedman, Tim & Duckworth, Daniel 2018. *Preparing for life in a digital world. IEA International Computer and Information Literacy Study 2018 international report*. Springer Cham. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-38781-5>
- Leino, Kaisa, Ahonen, Arto K., Hienonen, Ninja, Hiltunen, Jenna, Lintuvuori, Meri, Lähteenen, Suvi, Lämsä, Joni, Nissinen, Kari, Nissinen, Virva, Puhakka, Eija, Pulkkinen, Jonna, Rautopuro, Juhani, Sirén, Marjo, Vainikainen, Mari-Pauliina & Vettenranta, Joni 2019. *PISA 2018 ensituloksia. Suomi parhaiden joukossa*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2019:40 [www-lähde]. < <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/161922/Pisa18-ensituloksia.pdf> > (Luettu 22.10.2022).
- Opetushallitus 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus.
- Ouakrim-Soivio, Najat & Kuusela, Jorma 2012. *Historian ja yhteiskuntaopin oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2011*. Koulutuksen seurantaraportit 2012:3. Helsinki: Opetushallitus.
- Rantala, Jukka, Puustinen, Mikko, Khawaja, Anna, van den Berg, Marko & Ouakrim-Soivio, Najat 2020. *Näinkö historiaa opitaan?* Helsinki: Gaudeamus.
- Rinne, Eeva 2019. *(Moni)kulttuurinen maailmankuva ja kuulumisen politiikka suomalaisissa peruskoulun oppikirjoissa ja nuorten kokemuksessa*. Väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopisto. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-1182-7>
- Schunk, Dale 2012. *Learning theories: an educational perspective*. 6. painos. London: Pearson.
- Tennyson, Robert D. & Volk, Ashley 2015. Learning theories and educational paradigms. Teoksessa Wright, James D. (toim.), *International encyclopedia of the social and behavioral sciences*. New York: Elsevier, 699–711. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.92036-1>
- Veijola, Anna 2016. Historiatietoisuus, historiallinen ajattelu ja historian tekstitaidot: Uuden opetussuunnitelman moninaiset lähtökohdat. *Kasvatus & Aika* 10 (2), 6–18.

FT Ida Vesterinen työskentelee tuntiopettajana Jyväskylän yliopiston historian ja etnologian laitoksella.