

**This is an electronic reprint of the original article.
This reprint *may differ* from the original in pagination and typographic detail.**

Author(s): Veijola, Anna

Title: Historiatietoisuus, historiallinen ajattelu ja historian tekstitaidot: Uuden opetussuunnitelman moninaiset lähtökohdat

Year: 2016

Version:

Please cite the original version:

Veijola, A. (2016). Historiatietoisuus, historiallinen ajattelu ja historian tekstitaidot: Uuden opetussuunnitelman moninaiset lähtökohdat. *Kasvatus ja aika*, 10(2), 6-18.
http://www.kasvatus-ja-aika.fi/dokumentit/a1_veijola_1606162048.pdf

All material supplied via JYX is protected by copyright and other intellectual property rights, and duplication or sale of all or part of any of the repository collections is not permitted, except that material may be duplicated by you for your research use or educational purposes in electronic or print form. You must obtain permission for any other use. Electronic or print copies may not be offered, whether for sale or otherwise to anyone who is not an authorised user.



Historiatietoisuus, historiallinen ajattelu ja historian tekstitaidot: Uuden opetussuunnitelman moninaiset lähtökohdat

Anna Veijola

Artikkelissa tarkastellaan, mitä uusissa historian opetussuunnitelmissa olevat käsitteet historiatietoisuus ja historian tekstitaidot tarkoittavat taitopohjaisen historian opetuksen kontekstissa. Artikkelissa etsitään määrittelyjä historiatietoisuuden, historiallisen ajattelun ja ymmärtämisen sekä historian tekstitaitojen käsitteille ja näiden välisille yhteyksille. Tarkastelukehikkona toimii historian kouluopetus. Artikkeliperustuu viime vuosina julkaistuun suomalaiseen ja kansainväliseen historian pedagogiseen tutkimukseen.

Johdanto

Syksyllä 2016 käyttöön otettavissa historian opetussuunnitelmissa nousevat esiin sekä historiatietoisuuden että historian tekstitaitojen käsitteet, jälkimmäinen kokonaan uutena. Nämä käsitteet ovat osittain moniselitteisiä, eikä siitä, mitä niillä tarkoitetaan historian opetuksen kontekstissa ole olemassa selkeää määritelmää. Käsitteillä on kuitenkin potentiaalisesti merkittävä vaikutus siihen, millaiseksi historian opetus ja sen arviointi muovautuvat. Perusopetuksen uudessa opetussuunnitelmassa määritetään historian opetukselle sekä taitotavoitteet että näihin liittyvät sisällöt. Historian opetuksen tehtävä jakautuu opetussuunnitelmassa kolmeen yleiseen tavoitteeseen. Ensinnäkin sen tehtävänä on "kehittää oppilaiden historiatietoisuutta ja kulttuurien tuntemusta". Toiseksi sen tulee "kannustaa heitä [oppilaita] omaksumaan vastuullisen kansalaisuuden periaatteet". Kolmantena opetuksen tavoitteena on "kehittää oppilaiden historian tekstitaitoja". (Opetushallitus 2014, 415–418.)

Yhtäältä historian merkitys siis avautuu yksilöllisessä identiteettityössä. Opetuksen tulisi ohjata oppilasta hahmottamaan yksilön merkitystä toimijana ja toiminnan taustalla vaikuttavia motiiveja ja tekijöitä. Toisaalta historianopetuksen tehtävä on laajemmin yhteiskunnallinen: oppiaineen tulee tukea oppilaiden kasvua vastuullisiksi, aktiivisiksi ja erilaisuutta ymmärtäviksi yhteiskunnan jäseniksi. Kolmas historianopetuksen tavoite, historian tekstitaitoihin harjaantuminen ja tiedon kriittinen käsittely, puolestaan kumpuaa sekä historiantieteen luonteesta että 2000-luvulla vaadittavista tiedon kanssa toimimisen vaatimuksista, kuten kriittisistä luku- ja ajattelutaidoista. Tiedon tulkinnallisuuden ja moniperspektiivisyyden noustessa historianopetuksen tavoitteiksi muodostuu opetuksen ytimeksi historian taitojen oppiminen. Näitä taitoja ovat muun muassa kyky työskennellä menneisyyden

ihmisten tuottaminen lähteiden kanssa sekä taito tuottaa niiden pohjalta päteviä tulkintoja. (Opetushallitus 2014, 415.)

Perusopetuksen opetussuunnitelmassa historianopetuksen konkreettiset tavoitteet jaetaan neljään ryhmään. Nämä ryhmät ovat: 1) Merkitys, arvot ja asenteet, johon liittyy oppilaan kiinnostuksen herättäminen historiaan tieteenalana ja identiteettiä rakentavana oppiaineena. 2) Tiedon hankkiminen, joka konkretisoituu siinä, että oppilas tunnistaa erilaisia historian lähteitä, kykenee arvioimaan niiden luotettavuutta ja ymmärtää sen, että historiallista tietoa voidaan tulkita eri tavoin. 3) Ilmiöiden ymmärtäminen, joka näyttäytyy monipuolisena historiallisena ajatteluna, kuten kronologian sekä syy- ja seuraussuhteiden ymmärtämisinä, muutoksen ja jatkuvuuden hahmottamisena sekä historiallisena empatiana. 4) Tiedon käyttäminen, joka näkyy siinä, miten oppilas kykenee selittämään havaintojaan hankkiemiensa tietojen pohjalta käyttäen historialle tyypillistä käsitteistöä. Näihin tavoitteisiin kiinnitetään huomio oppilaan osaamista arvioitaessa. Ensimmäistä tavoitetta, jonka keskeisenä sisältönä on kiinnostuksen herättäminen ihmisen menneisyyttä kohtaan, ei kuitenkaan oteta huomioon arvosanaa määritettäessä. Sen sijaan oppiaineen arvosanan määriytymisessä tarkastellaan sitä, kuinka hyvin oppilas kykenee hankkimaan ja analysoimaan tietoa menneisyydestä erilaiseen lähdeaineistoon pohjaten sekä muodostamaan omia perusteltuja näkemyksiä näiden pohjalta. (Opetushallitus 2014, 259; 415–418.)

Opetussuunnitelmateksteissä opetuksen tavoitteet sidotaan kahteen varsin väljästi määriteltyyn käsitteeseen: historiatietoisuuteen ja historian tekstitaitoihin. Tässä artikkelissa pohditaan, mitä historiatietoisuus ja historian tekstitaidot tarkoittavat taitopohjaisen historianopetuksen kontekstissa. Artikkelissa etsitään määrittelyjä historiatietoisuuden, historiallisen ajattelun ja ymmärtämisen sekä historian tekstitaitojen käsitteille ja näiden välisille yhteyksille. Tämän lisäksi esitellään tutkimuksessa käytyä keskustelua siitä, millaiseksi näiden käsitteiden sisältö muotoutuu kouluopetuksessa.

Taitopohjaisen historianopetuksen taustoja

Uudistuvat opetussuunnitelmat vievät historianopetusta yhä kauemmas yhden suuren kertomuksen esittämisestä ja tähän sosiaalistamisesta. Samalla edetään kohti historiallisten ajattelutaitojen oppimista. Perinteisesti historian opetuksen tarkoituksiksi on nähty tiedon välittäminen menneisyyden tapahtumista sekä oman kansakunnan kertomuksen opettaminen, jolloin historianopetuksen ytimessä on ollut sisältötiedon siirtäminen sekä kollektiivisen, yhteisön koossapysymiseen tähtäävän historiatietoisuuden rakentaminen. (Lee 2004.) Tällöin historian osaaminen onkin ollut menneisyyden tarinan tietämistä. Ongelmana on kuitenkin se, ettei meillä ole mitään varmaa tietoa siitä "mitä menneisyydessä tapahtui". Näin ollen ei myöskään ole olemassa yhtä oikeaa kertomusta, vaan useita toisistaan eroavia, jopa vastakkaisia ja ristiriitaisia näkemyksiä. Näitä kertomuksia kertovat niin akateeminen historiantutkimus ja koulun historianopetus, kuin myös ihmiset, elokuvat, kaunokirjallisuus, pelit, rakennukset kuin muukin historiakulttuuri, johon yksilö kiinnittyy (ks. Rantala & Ahonen 2015, 15–18).

Historiatieteissä syntyi 1960- ja 1970-luvuilla keskustelua siitä, missä määrin historia on tulkintaa ja missä määrin nämä tulkinnat ovat luotettavia (Burke 2001). Tämä historia-tieteessä tapahtunut muutos vaikutti myös historian pedagogiikkaan ja kouluopetukseen nostaten esiin historialle tyypillisen tiedonmuodostuksen periaatteet ja tätä kautta lähteiden kanssa työskentelyn. Taitopohjaisen historianopetuksen kehittymiseen vaikutti myös oppimiskäsityksen muuttuminen behavioristisesta konstruktivistiseen, jolloin oppijan oma rooli aktiivisena tiedon rakentajana korostui (ks. Rantala & Ahonen 2015, 140–141).

Historianopetuksessa muutos taitopohjaiseen suuntaan tapahtui ensimmäisenä Isossa-Britanniassa, jossa *Schools Council History Projectin* myötä siirryttiin 1970- ja 1980-luvuilla opettamaan historiallista ajattelua (Timmins, Vernon & Kinealy 2005, 22–26). Isosta-Britanniasta taitopohjainen historianopetus levisi muualle anglosaksiseen maailmaan. Historian opetuksen tavoitteeksi nostettiin historiallisen ajattelun oppiminen. Samalla historia-tietoisuus didaktisoitiin. Siitä tuli osa yksilön omaa kokemusmaailmaa ja aktiivisesti työs-tettävää tapaa kiinnittyä ajallisesti maailmaan. (Rüsen 2004.)

Suomessa taitopohjainen historianopetus tuli lukiokoulutuksessa opetussuunnitelmiin jo 1980-luvulla (Kouluhallitus 1981, 8) ja korostui vielä voimakkaammin 1990-luvun alku-puolella. Viime vuosina niin Pohjois-Amerikassa, Euroopassa kuin Australiassakin on siir-rytty yhä selkeämmin historian ymmärtämisessä tarvittavien prosessien opettamiseen (Levesque 2008, 31). Tällainen taitopohjainen historianopetus lähtee liikkeelle historiatie-teelle tyypillisestä tiedonmuodostusprosessista, joka näkyy käytännössä historiantutkijan tavoissa tehdä työtään, eli muodostaa aineiston perusteella päteviä tulkintoja menneisyy-destä. ”Historian tekeminen” ja ”historiallinen ajattelu” ovat historian pedagogiikan kentäl-lä jo niin laajalle levinnyttä jargonia, että näitä kohtaan voidaan esittää rakentavaa kritiik-kiä (Lévesque 2008, 3). Tämän kritiikin kohteeksi on noussut historian opetuksen keskiöön nostettu historian taitojen oppiminen. Lévesquen (2008, 31) mukaan tutkimukset ovat osoittaneet, että ei ole olemassa mitään todisteita siitä, että opiskelijat oppisivat luonnos-taan toimimaan historiantutkijan tavoin. Historiallinen ajattelu on, Wineburgia (2001) lai-naten, epäluonnollista toimintaa.

Epäluonnollista toimintaa tai ei, on länsimaissa viimeisten vuosien aikana omaksuttu opetussuunnitelmatasolla selkeä näkemys taitopohjaisen historianopetuksen tärkeydestä. Tutkimuksissa (esim. VanSledright 2002, 135; VanSledright & Afflerbach 2005; Barton & Levstik 2004) on myös osoitettu, että vaikka oppilaiden historiallinen ajattelun on varsin eritasoista, oppilaat edistyvät, kun heitä harjoitetaan riittävästi. Taitopohjaisuus näkyy kui-tenkin eri tavoin eurooppalaisissa ja pohjoisamerikkalaisissa opetussuunnitelmissa. Tämä ero näkyy niin historian pedagogiikassa, arvioinnissa kuin tutkimusperinteessäkin.

Amerikkalainen historian pedagogiikka erottaa esimerkiksi opetussuunnitelma- ja testi-tasolla toisistaan sisällöt ja taidot. Tällöin sisältöihin kuuluu ”historiallinen tieto ja perspek-tiivi”, jolla tarkoitetaan esimerkiksi ihmisen toiminnan tietämistä ja ymmärtämistä, tapah-tumien tuntemusta, käsitteiden osaamista sekä historian lähteiden, kuten vaikkapa Yhdys-valtojen itsenäisyysjulistuksen tunnistamista ja sen syntykontekstin tietämistä. Taitoihin yhdysvaltalaisessa historian opetuksessa puolestaan katsotaan muun muassa historiallisen analyysin ja tulkinnan tekeminen, syy- ja seuraussuhteiden hahmottaminen, merkittävyy-den arvioiminen, historiallisten lähteiden arvioiminen ja yleistysten tekeminen. (Seixas & Ercikan 2015, 2.) Tällä tavoin paloiteltuna historian sisällöistä ja taidoista on tehty toisis-taan erillisinä mitattavia ilmiöitä.

Seixasin ja Ercikanin (2015, 2) mukaan eurooppalaiset historian opetussuunnitelmat eivät ole korostaneet tällä tavoin jakoa sisältöihin ja taitoihin. Yleensäkin eurooppalaisis-sa opetussuunnitelmissa ei ole puhuttu oppiainekohtaisista taidoista (*skills*), vaan taidoista puhuttaessa on viitattu geneerisiin taitoihin, kuten lukemiseen ja kirjoittamiseen (Seixas & Ercikan 2015, 2). Eurooppalaisiin historian opetussuunnitelmateksteihin historian taidot ovatkin liittyneet enemmän kompetenssien kautta ja tällöin kyseessä ovat olleet historiatie-toisuuden ja identiteetin kaltaiset kysymykset. Tuoreimpia eurooppalaisia historian opetus-suunnitelmia ja uudistuvien opetussuunnitelmien luonnoksia tarkasteltaessa on havaittavis-sa, että historian opetukseen ollaan tuomassa entistä selkeämmin sisältöjen rinnalle taitoja,

joita opetuksessa tulisi kehittää, sekä opetussuunnitelmasta riippuen myös näiden taitojen arviointia (esim. Opetushallitus 2014; Opetushallitus 2015; Skolverket 2011; Ministerium für Kultur, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2014). Esimerkkinä tiedollisten ja taidollisten tavoitteiden yhdistämisestä toimivat suomalaiset ja ruotsalaiset opetussuunnitelmat, joiden tavoitteet opiskelijan on mahdollista saavuttaa vain yhdistämällä tiedollinen ja taidollinen osaaminen. (Ks. Skolverket 2011; Opetushallitus 2014; Opetushallitus 2015.)

Historiatietoisuus

Historiatietoisuuden kehittäminen historianopetuksen keskeisenä tehtävänä on ollut esillä jo 1980-luvulta lähtien (Elio 1992, 54–55). Keskustelu käynnistyi erityisesti saksalaisesta historian didaktikasta. Käsitteenä historiatietoisuus on moniulotteinen ja sen yksiselitteinen määrittely lienee mahdotonta. Historiatietoisuudessa on kuitenkin kyse ennen kaikkea ihmisen kyvystä tai taipumuksesta hahmottaa itseään menneisyyden, nykyisyyden ja tulevaisuuden näkökulmista käsin. Nämä kolme ulottuvuutta voivat kytkeytyä ihmisen mielessä hyvinkin monella tavalla. Lisäksi historiatietoisuuteen kuuluu yhteisöllinen ulottuvuus. Kiinnostamme johonkin tai joihinkin yhteisömmen tarinoihin. (Rantala 2012, 24.) Olennaista on myös hahmottaa historiatietoisuuden suhde menneisyyden hyödyntämiseen ja tätä kautta siihen, miten historiaa käytetään yhteiskunnassa. (Ks. Pihlainen 2011.)

Perusopetuksen uusi opetussuunnitelma määrittää, että arvosanan kahdeksan saadaksesen opiskelijan historiatietoisuuden tulee olla tasolla, jossa ”Oppilas osaa kuvailla, miten menneisyyden tulkinnoilla perustellaan tulevaisuuden valintoja” (Opetushallitus 2014, 418). Opetussuunnitelmat määrittelevät historiatietoisuuden merkitykseksi siis sen, että oppilas hahmottaa aikajaksumon menneisyydestä tulevaisuuteen sekä omaa toimintaansa että yhteisön historiapolitiikkaa ohjaavana tekijänä.

Tyypillistä historiatietoisuudesta tehdylle tutkimukselle on ollut, että sitä on tarkasteltu erilaisten ryhmien, kuten opettajaopiskelijoiden tai eri-ikäisten suomalaisten kautta. Monet historiatietoisuutta käsittelevät tutkimukset listaavat kertomuksia tai kertomuksen aineksia, joista ihmisten historiatietoisuus rakentuu (esim. Ahonen 1998; van den Berg 2007; Torsti 2012). Tällöin keskipisteessä on ollut yhteisön historiatietoisuuden rakennuspalikoiden etsiminen. Jos historiatietoisuus nähdään tällaisena yhteisöllisenä projektina, on vaarana, että historiatietoisuus tyypistyy passiiviseksi kuvaksi siitä, miten ihminen vastaanottaa yhteisönsä historiakuvaa ja millaiseen menneisyydestä muodostettuun kertomukseen ihminen itsensä samaistaa. Vaikka monet tutkijat (esim. Ahonen 1998; van den Berg 2007) ovatkin korostaneet historiatietoisuuden dynaamisuutta ja prosessiluonteisuutta, ei sitä, miten historiatietoisuuden aktiivista ja kriittistä rakentumista voitaisiin tukea, ole tutkittu.

Saksalainen historianteoreetikko Jörn Rüsen yhdistää historiatietoisuuden ja historiano-
petuksen korostaen sitä, miten historiatietoisuus näkyy ihmisen tavassa rakentaa itselleen narraatiota menneisyydestä (Rüsen 2004; ks. myös Lavelle 2004, 174). Vaikka historiatietoisuus ei ole kriittisen ajattelun malli, auttaa se ihmistä tiedostamaan menneisyyden läsnäolon ja itsensä osana historian jatkumoa. Historiatietoisuus voi olla ei-reflektiivistä ja passiivista. Tällöin ihminen vastaanottaa oman yhteisönsä historiatietoisuuden ja hyväksyy sen pohtimatta sitä kriittisesti. Aktiivinen historiatietoisuus puolestaan on reflektiivistä, jolloin ihminen ottaa kantaa kuvaansa historiasta. (Ks. Duquette 2015, 53.) Aktiivinen historiatietoisuus perustuu siihen, että toimintamme on aikasidonnaista. Aktiivisen historiatietoisuuden syntyminen on nähty myös kouluopetuksen tavoitteena (Pilli 1992, 129). On huomattavaa, että vaikka kouluhistorian on nähty olevan yksi keskeinen historiatietoisuuden rakentaja, on sen rinnalle nostettu yhtä lailla historiatietoisuutta rakentava arjen historia-

kulttuuri (Pilli 1992, 129; Virta 2011). Historiatietoisuuden nostamisella opetussuunnitelmaan pyritään oletettavasti tarjoamaan välineitä oppijan oman historiatietoisuuden aktiiviseen ja reflektiiviseen käsittelyyn ottaen laaja-alaisesti huomioon historiatietoisuutta rakentavat eri tekijät.

Peter Seixas (2004) näkee historiatietoisuuden modernin ajan tuotteena ja eräänlaisena muistin tilana. Myös Rösen (2004) on korostanut historiatietoisuuden moraalista ja yhteiskunnallista luonnetta. Hän näkee historiatietoisuuden kehityksen rakentuvan narratiivisena nelitasoisena prosessina. *Traditionaalisella tasolla* ihmisen identiteetin muuttumattomana perustana toimivat yhteisön menneisyys ja yhteiset tarinat. Ihminen valitsee omat roolimalinsa näiden perusteella. *Traditio* sanelee myös sen, millaiseksi yksilön velvollisuus ja moraalit muodostuvat. *Mallintavalla tasolla* tietoisuuden perustana toimivat muutos ja edistys. Tällä tasolla moraalit perustuu menneisyydestä omaksuttuihin ajattomiin sääntöihin. *Kriittisellä tasolla* historia muodostuu menneisyyden jatkuvaksi uudelleentulkinnaksi. Tällä tasolla lähteillä, todisteilla ja argumentoinnilla on keskeinen rooli historiallisen ajattelun perustana. Moraalit ei enää ole universaalia, vaan ihmisen suhde siihen on kriittistä. *Geneettisellä tasolla* historian merkitys on alati muuttuvaa. Geneettisellä tasolla oleva yksilö ymmärtää sosiaalisen elämän jatkumon kompleksisuuden ja hyväksyy erilaiset tulkinnat. Tällä tasolla historiatietoisuus on jatkuvasti muuttuvaa. (Rösen 2004.) Sekä Seixasin että Rösenin mukaan historiatietoisuus rakentuu suhteessa siihen tapaan, miten yhteiskunta suhtautuu historiaan. Historiatietoisuuden kehittyminen on kuitenkin reflektiivinen, yksilön omaan identiteettiin liittyvä prosessi, jota voidaan tukea (esim. Seixas 2004).

Historiatietoisuus on siis varsin laaja ja rajaamaton ilmiö, joka toisaalta liikkuu ajallisesti menneisyydestä tulevaisuuteen, toisaalta käsittää sekä yksilöllisen että yhteisöllisen suhtautumisen menneisyyteen. Historiatietoisuus ottaa myös kantaa ihmisen poliittiseen, eettiseen ja kulttuuriseen olemiseen. (Löfström ym. 2011.) Historiatietoisuus on kaksijakoinen myös suhteessa yksityiseen ja julkiseen. Yksilön historiatietoisuus voi vaihdella täydellä tietämättömyydestä lähes kaiken toiminnan kontekstualisointiin. Yhteisön tai yhteiskunnan tasolla historiatietoisuus on merkittävä väline toisintaessaan ja uusintaessaan aiempia arvoja ja ajattelutapoja. Olennaista on, miten historiatietoisuus suuntaa sitä, miten käytämme tai väärinkäytämme historiaa. (Ks. Pihlainen 2011, 6-7.)

Eurooppalaisissa historian opetussuunnitelmissa historiatietoisuus on noussut keskiöön esimerkiksi Saksassa, Ruotsissa ja myös Suomessa. Saksassa historiatietoisuus on nähty tavaksi kiinnittyä historiaan, sekä luoda ja määrittää niin yhteisön kuin yksilön identiteettiä (Kölbl & Konrad 2015). Kouluopetukseen liittyy aina vahvasti myös arvioinnin ja mittamisen näkökulma. Saksassa historiatietoisuus jaettiin mitattaviksi taidoiksi 2000-luvun alussa, jolloin PISA-tutkimukset osoittivat Saksan sijoittuvan vain teollisuusmaiden keskitasolle. Historiatietoisuuden katsottiinkin ilmenevän opiskelijan kyvyssä kysyä historiallisia kysymyksiä, taidoissa analysoida menneisyyden lähteitä, historiallisessa orientaatioissa ja omassa identiteettityössä sekä oppiaineen sisältötiedon osaamisessa (Kölbl & Konrad 2015). Vastaavalla tavalla myös ruotsalaisissa opetussuunnitelmissa historiatietoisuus on purettu mitattaviksi tavoitteiksi. Tällöin se on käsitetty opiskelijan kyvyksi käyttää tulkinta-kehikkonaan historiallista viitekehystä, tarkastella, tulkita ja arvioida lähteitä historiallisen tiedon luonnin pohjana, tarkastella omaa ja toisten historian käyttöä sekä tarkastella sitä, miten historiallinen tieto on organisoitu, luotu ja käytetty. Tavoitteena on rakentaa oma historiatietoisuus ja kehittää itsereflektiivinen suhde siihen. (Eliasson ym. 2015, 171–172.) Tällaisiksi taidoiksi määritettynä historiatietoisuus lähestyy historiallista ajattelua, joskin his-

toriatietoisuus korostaa historiallista ajattelua enemmän yksilön ja yhteisön identiteettiä ja identiteettityötä. (Kölbl & Konrad 2015.)

Suomessa historiatietoisuus näkyy perusopetuksen opetussuunnitelmassa erityisesti ajallisessa ulottuvuudessa. Lisäksi saksalaisissa ja ruotsalaisissa opetussuunnitelmissa olevat taidot, kuten menneisyyden lähteiden analysoiminen ja niiden pohjalta tulkintojen tekeminen ovat voimakkaasti esillä suomalaisessa perusopetuksen uudessa opetussuunnitelmassa. (Opetushallitus 2014, 417–418.) Sen sijaan oman tai yhteisön historiatietoisuuden aktiivinen käsitteleminen ei näy uusissa opetussuunnitelmissakaan. Samoin opetussuunnitelman tavoiteosiosta uupuu täysin ajatus yksilön ja yhteisön identiteettityöstä. Vaikka tavoitteissa puhutaan historiallisen tiedon hankinnasta, ilmiöiden ymmärtämisestä sekä tiedon käyttämisestä, pyritään näillä tavoitteilla lähteiden kriittiseen tulkintaan, ei yksilön ja yhteisön historiatietoisuuden kriittiseen tarkasteluun. Näyttäisikin siltä, että historianopetuksen yleisessä kuvauksessa esiin nostettu historiatietoisuuden kehittyminen jää varsin yleiselle tasolle, eikä kiinnity sen enempää opetussuunnitelman tavoitteisiin kuin oppilaan osaamisen arviointiin. (Opetushallitus 2014, 415–418.)

Historiallinen ajattelu ja ymmärtäminen

Markku Hyrkkänen (2011, 255) toteaa, että ”[h]istoriallisen ajattelun voi määrittää funktionaalisesti niin, että se tähtää nykyisyydessä merkittävään historialliseen tietoon”. Määritelmä on osuva, mutta sellaisenaan se ei vielä kerro, mitä kouluopetuksessa tulisi tehdä, jotta oppilaan historiallinen ajattelu kehittyisi. Menneisyyden merkityksellistymiseen tarvitaan ajattelutaitoja, jotka ovat historian tieteenalalle tyypillisiä. Peter Seixas on jakanut historiallisen ajattelun kuuteen osa-alueeseen, jotka ovat: 1) historiallinen merkittävyys, 2) primäärlähteiden käyttäminen, 3) identiteetti, muutos ja jatkuvuus, 4) syiden ja seurausten analysointi, 5) historiallisen näkökulman ottaminen ja 6) eettisen näkökulman ottaminen historian tulkintoihin. (Seixas & Morton 2013; ks. myös Levesque 2008.)

Koska historiatieteelle tyypillinen tiedonmuodostaminen tapahtuu menneisyyden lähteaineiston pohjalta, representoituu myös historiallinen ajattelu tätä kautta. Näin ollen historiallisen ajattelun opettaminen onkin niiden taitojen opettamista, joita tarvitaan lähteiden kanssa työskentelyssä ja tulkintojen muodostamisessa niiden pohjalta. Tällaisia historialliselle ajattelulle tyypillisiä taitoja ovat historiallisen merkittävyyden arvioiminen, lähteaineiston kanssa työskenteleminen, muutoksen ja jatkuvuuden sekä kehityksen ja taantumisen analysointi, historiallinen empatia ja moraalinen arviointi sekä historiallinen toimijuus (ks. Levesque 2008; VanSledright 2010, 114; VanSledright 2014, 81).

Historiallisen ajattelun on nähty alkavan historiallisten kysymysten esittämisestä (esim. VanSledright 2014, 81). Jotta opiskelija kykenee esittämään näitä kysymyksiä, hänen tulee hallita erilaisia kognitiivisia strategioita, joita tarvitaan menneisyyden tulkitsemisessa. Historiallinen ajattelu on jaettu kahteen peruselementtiin, historialliseen perspektiiviin ja historialliseen metodiin. Historiallinen perspektiivi luo sen kehikon, josta käsin tulkintoja tehdään. Sen luomasta perustasta käsin tarkastellaan historiallista merkittävyyttä, analysoidaan muutosta ja jatkuvuutta, syitä ja seurauksia sekä kehitetään historiallista empatiaa (Duguet 2015, 52–53). Historiallinen metodi puolestaan näkyy menneisyyden sosiaalisten ilmiöiden tarkasteluna, hypoteesien esittämisessä, lähteiden tarkastelemisessa, lähteiden luotettavuuden analysoimisessa sekä esitettyyn kysymykseen vastaamisessa. (Duguet 2015, 52–53; ks. myös VanSledright 2014, 81; Laville 2004.)

Historiallinen ajattelu näyttäätytty siis taidoissa tulkita ja luoda merkityksiä menneisyyden toimijoiden tuottamista lähteaineistoista. Se ei ole irrallista sisältötiedon osaamista

(Levesque 2008, 30). Historiallisessa ajattelussa ja ymmärtämisessä tarvitaan sekä sisältötietoa että historialle tyypillisten prosessien hallitsemista. Lisäksi historiatieteelle tyypillistä on operoida tietyillä käsitteillä, joita ovat muun muassa syy- ja seuraussuhde, kehitys ja taantuminen, muutos ja jatkuvuus, kontekstualisointi, todistusaineisto sekä perspektiivi (VanSledright 2014, 81). Sekä sisältötiedon osaaminen että historian taidot ilmenevät esimerkiksi historiassa käytetyssä kielessä ja ne luovat historian tieteenalalle tyypillisen pohjan.

Historiallisen ajattelun käsitettä käytetään ainakin kahdessa eri merkityksessä. Toisille tutkijoille (kuten VanSledright 2014; Laville 2004, 176; Reisman 2015, 33) historiallinen ajattelu näyttäytyy nimenomaan lähteiden kanssa työskentelemisenä. Tällöin historiallinen ajattelu on väline historialliseen ymmärtämiseen, jolloin vaarana on sen pelkistyminen vain lähdeaineistosta esiin nousevien asioiden tarkastelemiseksi. Historiallisen ajattelun on tällöin nähty koostuvan erilaista taidoista tai välineistä (ks. Laville 2004, 176). Toiset tutkijoista (esim. Seixas 2004; Levesque 2008) eivät puolestaan näe historiallista ajattelua ja historiallista ymmärtämistä tällä tavoin toisistaan irrallisiksi prosesseiksi. Heille historiallinen ajattelu on kokonaisuus, ei joukko irrallisia taitoja tai välineitä lähdeaineiston tulkitsemiseen.

Erityisesti edeltävään suppeampaan näkemykseen historiallisesta ajattelusta liittyy potentiaalisesti merkittäviä ongelmia kouluopetuksen näkökulmasta. Robert B. Bain (2015, 67) on kritisoinut historialliseen ajatteluun liitetyn toiminnan tyypistyneen yhdysvaltalaisissa kouluissa primäärilähteistä napattujen katkelmien lukemiseksi. Historialliset ajattelutaidot on pohjoisamerikkalaisissa historian opetussuunnitelmissa usein esitetty osa-alueisiin paloitetuina, jotta niiden arvioiminen ja mittaaminen olisi mahdollista (esim. California Department of Education 2013). Tällöin puhutaan historiallisista ajattelutaidoista (skills), jotka voidaan tiivistää tietynlaisiksi lähteiden kanssa toimimisen taidoiksi sekä erilaisiksi tulkinta- ja argumentointitaidoiksi. Tavoitteena on taitojen opettaminen osa-alue kerrallaan, jolloin voidaan keskittyä esimerkiksi analysoimaan lähteen laatijan näkökulmaa tai hiomaan oman argumentin esittämistä lähteen antaman tiedon pohjalta. Vaarana on historiallisen ajattelun muuttuminen listaksi irrallisia taitoja, joiden välisiä yhteyksiä ei ymmärretä ja historian tutkimukselle ominainen holistinen lähestyminen jää puuttumaan.

Kun historiallisen ajattelun ja historiatietoisuuden kehittämisen pohjalta on pyritty muodostamaan arvioitavia kompetensseja tai taitoja, lähentyvät historiatietoisuus ja historiallinen ajattelu toisiaan. Brookhartin (2015, 184) mukaan näiden kahden erona voidaan oikeastaan nähdä vain se, että historiatietoisuus kiinnittyy enemmän identiteetin kysymyksiin ja että käsitteet ponnistavat erilaisista traditioista. Tämäkään ei Brookhartin mukaan merkitse suurta eroa käytännössä, sillä tietyt historiallisen ajattelun käsitteet, kuten historiallinen tulkinta, sisältävät myös eettisen ulottuvuuden ja kiinnittyvät tätä kautta myös identiteettiin. (Brookhart 2015; ks. myös Ercikan & Seixas 2011, 254–255.) Kyse on ainakin osittain siitä, että opetuksen mitattaviksi tavoitteiksi muutettuina näistä käsitteistä katoaa sellaisia piirteitä, jotka tekevät ilmiöistä moniulotteisia sekä yllätyksellisiä ja tätä kautta vaikeasti ennalta arvioitavia ja mitattavia.

Mitä historian tekstitaidot ovat?

Wineburg (1991a; 1991b) on urauurtavassa tutkimuksessaan tarkastellut historian lukutaitoa, eli niitä tapoja, joilla historian ammattilaiset rakentavat tietoa menneisyydestä. Hän toteaa historian lukemisen pohjaavan kolmeen piirteeseen, jotka kaikki liittyvät lähteisiin.

Ensiksi lukijan tulee pohtia lähteen luonnetta ja sen tarkoitusta. Toiseksi lukijan tulee kontekstualisoida lähde, eli sijoittaa se ajallisesti ja paikallisesti. Kolmas historian lukutaidon tyypillinen piirre on eri lähteiden keskinäinen vertailu. Wineburgin mukaan historian lukemisessa on kyse nimenomaan taidosta orientoitua tietyllä historiantieteelle tyypillisellä tavalla lähdeaineistoon. Kyse ei siis ole historian sisältötiedon, vaan oppiaineen taitojen hallitsemisesta. Tämä Wineburgin näkemys sisältötiedon osaamisen tarpeettomuudesta on kyseenalaistettu monissa myöhemmissä tutkimuksissa (esim. Baron 2012; van Boxtel & van Drie 2012). Sen sijaan Wineburgin esiin nostamaa näkemystä historian lukemisen eri osa-alueista ei ole kyseenalaistettu, vaan se on omaksuttu pohjaksi myöhemmälle historiallista ajattelua käsittelevälle tutkimukselle.

Wineburgia seuraten historian tekstitaitojen ytimeen on nostettu lähdeaineiston kanssa työskentely (ks. Barton & Levstik, 2009; Monte-Sano & De La Paz 2012; Nokes ym. 2007; Reisman 2012ab; Shanahan ym. 2011; VanSledright 2010, 114; Wineburg 1991a). Miten sitten historian tekstitaidot eroavat historiallisesta ajattelusta ja ymmärtämisestä? Arja Virta (2007, 11) toteaa historian tekstitaito -käsitettä (historical literacy) tarkastelevassa artikkelissaan käsitteen olevan ambivalentti. Osa tutkijoista näkee sen tarkoittavan samaa kuin historiallinen ymmärtäminen, osan pitäessä sitä jopa synonyyminä historiatietoisuudelle (ks. Lee 2005).

Rantala ja van den Berg (2013) ovat määritelleet historian tekstitaitojen olevan: "[k]ykyä toimia historialliseen kontekstiin sidoksissa olevien dokumenttien kanssa, taitoa lukea (analysoida) menneisyyden toimijoiden tuottamia tekstejä ja tuottaa päteviä tulkintoja niiden käyttötarkoituksesta." Kouki ja Virta (2015, 12) lisäävät tähän määritelmään sen, että

Lähteitä tulkitaan niiden omansyntymäajankohdan, historiallisen kontekstin, ei nykyhetken lähtökohdista. Näin historian tekstitaidot saavat perinteistä lukutaitoa syvällisemmän merkityksen. Historiallisen tiedon ominaisuuteen ymmärtäminen ja vaativien ajattelutaitojen hallitseminen sisältyy myös anglosaksisessa kirjallisuudessa yleiseen käsitteeseen 'historical literacy', joka on huomattavasti laaja-alaisempi kuin historian luku- tai tekstitaidon käsite.

Näkemys siitä, että anglosaksinen käsite "historical literacy" olisi laajempi kuin suomalainen historian luku- tai tekstitaidon käsite asettuu mielenkiintoiseen valoon, kun tarkastellaan sitä, miten historian tekstitaitojen osaamista on käsitelty suomalaisessa tutkimuksessa. Tehdyissä tutkimuksissa lähestymistapa historian tekstitaitoihin on ollut varsin holistista ja nämä taidot on sidottu historian ajattelutaitoihin (ks. Rantala & van den Berg 2013; Veijola & Mikkonen 2015).

Suppeimmillaan tekstitaidoilla voidaan siis tarkoittaa lähteiden lukemisen taitoa ja tiedon tuottamista niiden pohjalta. Historialliseen kontekstiin sidoksissa olevan dokumentin kanssa ei kuitenkaan voida toimia ilman historiallisia ajattelutaitoja. Rantala ja van den Berg (2013, 395) toteavat historian tekstitaito -käsitettä määrittäessään, kuinka "[h]istorian tekstitaidoilla on yhtymäkohtia vuoden 2016 perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden luonnoksessa käytettyyn monilukutaito-käsitteeseen. Kyse on lähtökohdiltaan samasta asiasta kuin multimodaalisten tekstien tekstitaidoissa (ks. Luukka 2009, 20)." Opetussuunnitelmassa määritetään monilukutaito ja siihen liittyvä multimodaalisten tekstien lukutaito seuraavasti:

Monilukutaidolla tarkoitetaan erilaisten tekstien tulkitsemisen, tuottamisen ja arvottamisen taitoja, jotka auttavat oppilaita ymmärtämään monimuotoisia

kulttuurisia viestinnän muotoja sekä rakentamaan omaa identiteettiään. Monilukutaito on kykyä hankkia, muokata, tuottaa, esittää ja arvioida tietoa eri muodoissa, eri ympäristöissä ja tilanteissa sekä erilaisten välineiden avulla. Monilukutaito tukee kriittisen ajattelun ja oppimisen taitojen kehittymistä.

(Opetushallitus 2014, 16)

Jos vielä hyväksytään näkemys siitä, että historian tekstitaitojen oppimisen lähtökohdat ovat samat kuin monilukutaidossa ja multimodaalisten tekstien tulkintataidoissa, avautuu historian tekstitaito -käsite entistä laajemmaksi.

Historian tekstitaitojen määrittämisen vaikeus juontuu ilmeisesti ainakin osittain siitä, että käsitteellä on taustansa niin historian pedagogiikan kuin kielitieteen puolella. Kyse on historian opetuksen muutoksesta ja tämän muutoksen tuomisesta entistä selkeämmin opetussuunnitelmatasolle. Tällöin taitopohjainen historianopetus näyttäytyy suomalaisessa opetussuunnitelmassa samalla tavoin kuin esimerkiksi yhdysvaltalaisessa Common Coressa tieteenalakohtaisten tekstitaitojen esiin nostamisena. Tällöin historian tekstitaidot näyttäisivät olevan pitkälti samoja kuin historiallisen ajattelun taidot. Toisaalta historian tekstitaitojen korostaminen tulee kielitieteen suunnalta, jolloin se yhdistyy erityisesti käsitteeseen "disciplinary literacy" ja siihen ajatukseen, että oppiaineessa tulee tarkastella kyseiselle oppiaineelle tyypillisiä tapoja tuottaa tekstejä ja tietoa (Brozo ym. 2013). Tällöin tiedonala-kohtaisten tekstitaitojen hallinta auttaa esimerkiksi sen hahmottamisessa, mitkä ovat tieteenalalle yleisesti hyväksytyjä ja "oikeita" tapoja tuottaa ja raportoida tietoa. Pelkkä teknisten taitojen opettaminen ei tällöin riitä. Jos tarkoituksena on opettaa oppilasta toimimaan tieteeeseen vihkiytyneen asiantuntijan tavoin, eivät ulkokohtaiset lukutaidon kehittämisen ohjeet riitä. (Brozo ym. 2013.)

Suomalaisissa opetussuunnitelmissa esiin nostetut oppiainekohtaiset tekstitaidot kiinnittyvät tieteenalakohtaisen lukutaidon ajatukseen. Tieteenalakohtaista tekstitaitoa tutkittaessa luku- ja kirjoitustaito nähdään sosiaalisena ja kulttuurisena prosessina. Se ei siis ole vain yksilön kognitiivinen prosessi, vaan sitoutuu yhteisön hyväksymiin tapoihin tuottaa ja ilmaista tietoa. (Lea 2008, 227; Barton & Hamilton 1998, Street 1995.) Näin ymmärrettynä historian tekstitaidot eivät olekaan alisteisia historialliselle ajattelulle tai ymmärtämiselle, vaan toimivat jopa synonyyminä sille. Tällöin historian tekstitaitojen opettaminen ja osaa-minen vaatii ymmärrystä oppiaineelle tyypillisistä tiedonmuodostuksen periaatteista ja ajattelun taidoista. Tekstitalojen opetus kiinnittyykin laajempaan ajatukseen tieteele tyypilliseen tekstimaailmaan sosiaalistumisesta. Näin ollen historian tekstitalojen osaaminen on omalta osaltaan avain oman aktiivisen historiatietoisuuden tiedostamiseen ja kehittämiseen.

Lopuksi

Suomalainen historian opetussuunnitelma imee vaikutteita ainakin kahdesta eri perinteestä (ks. Rantala & Ahonen 2015, 84). Toisaalta siinä on nähtävissä jo useita vuosikymmeniä vaikuttanut, erityisesti Saksasta lähtöisin oleva historiatietoisuuden korostaminen. Tällöin historianopetuksessa on kyse sekä yksilön oman identiteetin että yhteisön identiteetin rakentumisesta ja tämän kriittisestä tarkastelusta. Tällöin historianopetuksen merkitys näyttäytyy esimerkiksi siinä, että oppilas kykenee sen avulla tunnistamaan eri aikoina yhteiskunnassa olleita arvoja ja arvojännitteitä, sekä niissä tapahtuneita muutoksia (Opetushallitus 2014, 415).

Uudessa opetussuunnitelmassa esiin nousevat historian tekstitalojet puolestaan ovat saaneet vaikutteita toisenlaisesta historiallisen ajattelun opettamisen ja arvioinnin perinteestä.

Brittiläisessä positivistisessa tietoteoriassa historia on nähty kriittisen tiedonkäsittelyn kohteena (Rantala & Ahonen 2015, 84). Myös yhdysvaltalaiset opetussuunnitelmat ovat korostaneet taitopohjaista historianopetusta, johon on pyritty erityisesti lähde-työskentelyn avulla. Tässäkin lähestymisessä historianopiskelun aiempi ydin, vuosilukujen ja tapahtumien muistaminen, on syrjäytetty. Haasteelliseksi tällaisen historianopetuksen on tehnyt se, että sen tulisi pohjata historiatieteelle tyypilliseen tiedonmuodostusprosessiin sekä historiallisen tiedon tulkinnallisen ja moniperspektiivisen luonteen oppimiseen. Historian tutkijan tavoin toimiminen vaatii sekä historian sisältötietoa että taitoja, joita molempia pitäisi pystyä opetuksessa kehittämään. Ilman riittävää sisältötietoa ja ymmärrystä oppiaineen luonteesta taitopohjainen historianopetus pelkistyy pahimmillaan irrallisiksi jäävien tekstipätkien kanssa näpertelyksi (ks. Bain 2015).

Historiatietoisuuden, historiallinen ajattelu ja historian tekstitaidot on syksyllä 2016 käyttöön otettavassa opetussuunnitelmassa määritelty varsin väljästi. On kuitenkin syytä huomata, että liian tarkalla käsitteenmäärittelyllä sekä näiden käsitteiden sisältöjen pilkkomisella tarkkarajaisiksi opetettaviksi ja mitattaviksi taidoiksi on vaarana, että historian opetuksesta katoaa sille kuuluva moninaisuus. Uusissa opetussuunnitelmissa esiin nostettu ajatus historian tekstitaitojen opettamisesta perustuu siihen, että jokaisella tieteenalalla on oma sille tyypillinen tapansa kielellistää asioita. Tekstien ja niiden kielellisten piirteiden lisäksi historian tekstitaitoihin nivelyvät myös ajattelun ja argumentoinnin taidot. Tarvitsemme historian tekstitaitoja myös siihen, että kykenemme havaitsemaan erilaiset tavat käyttää historiaa esimerkiksi omien tarkoituksien perustelemiseen. Heikko historian lukutaito altistaa yrityksille vääristää menneisyyttä nykyhetken tarpeisiin. Tätä historian lukutaidon osaa ei voida opettaa ilman historiatietoisuutta tai historiallista ajattelua.

Kirjallisuus

- Ahonen, Sirkka 1998. Historiaton sukupolvi? Historian vastaanotto ja historiallisen identiteetin rakentuminen 1990-luvun nuorison keskuudessa. Helsinki: Suomen Historiallinen Seura.
- Bain, Robert B. 2015. Commentary: into the swampy lowlands of important problems. Teoksessa Ercikan, Kadriye & Seixas, Peter (toim.), *New Directions in Assessing Historical Thinking*. New York: Routledge.
- Baron, Christine 2012. Understanding historical thinking at historic sites. *Journal of Educational Psychology* 104 (3), 833–847.
- Barton, David & Hamilton, Mary 1998. *Local Literacies: Reading and Writing in One Community*. London: Routledge.
- Barton, Keith C. & Levstik, Linda 2004. *Doing History: Investigating with Children in Elementary and Middle Schools*. 3rd edition. New Jersey: Erlbaum Associates.
- Barton, Keith C. & Levstik, Linda S. 2009 [2004]. *Teaching History for the Common Good*. New York: Routledge.
- van den Berg, Marko 2007. Yksi historia monimutkaistuvassa maailmassa. Historian olemus ja historian suuret kertomukset luokanopettajaopiskelijoiden historiatietoisuudessa. Helsinki: Historiallis-yhteiskuntatiedollisen tiedon tutkimus- ja kehittämiskeskus.
- van Boxtel, Carla, & van Drie, Jannet 2012. "That's in the time of the Romans!" Knowledge and strategies students use to contextualize historical images and documents. *Cognition and Instruction*, 30 (2), 1–33.

- Brookhart, Susan M. 2015. Commentary: Assessment of historical thinking in practice. Teoksessa Ercikan, Kadriye & Seixas, Peter (toim.), *New Directions in Assessing Historical Thinking*. New York: Routledge, 183–192.
- Brozo, William G.; Moorman, Gary; Meyer, Carla; & Stewart, Trevor 2013. Content area reading and disciplinary literacy. A case for the radical center. *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 56 (5), 353–357.
- Burke, Peter 2001. Overture. The new history: Its past and its future. Teoksessa Burke, Peter (toim.), *New Perspectives on Historical Writing*. Cambridge: Polity Press.
- California Department of Education 2013. California Common Core State Standards. English Language Arts & Literacy in History/Social Studies, Science, and Technical Subjects. [www-lähde] < <http://www.cde.ca.gov/be/st/ss/documents/finaledaccessstandards.pdf> > [Luettu 9.6.2016].
- Duquette, Cathrine 2015. Relating historical consciousness to historical thinking through assessment. Teoksessa Ercikan, Kadriye & Seixas, Peter (toim.), *New Directions in Assessing Historical Thinking*. New York: Routledge, 51–63.
- Eliasson, Per; Alvé, Fredrik; Axelsson Yngvéus, Cecilia & Rosenlund, David 2015. Historical consciousness and historical thinking reflected in large-scale assessment in Sweden. Teoksessa Ercikan, Kadriye & Seixas, Peter (toim.), *New Directions in Assessing Historical Thinking*. New York: Routledge, 171–182.
- Elio, Keijo 1991. Mitä historian ainedidaktiikka on? Teoksessa Castren, Matti J.; Ahonen, Sirkka; Arola, Pauli; Elio, Keijo & Pilli, Arja (toim.), *Historia koulussa*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Ercikan, Kadriye & Seixas, Peter 2011. Assessment of higher order thinking: the case of historical thinking. Teoksessa Gregory Schraw (toim.), *Assessment of Higher Order Thinking Skills*. Scottsdale: Arizona, Information Age Publishing, 245–261.
- Hyrkkänen, Markku. 2011. Historiallinen ajattelu itseymmärryksen välineenä. *Historiallinen Aikakauskirja* 109 (3), 254–266.
- Kouki, Elina & Virta, Arja 2015. Lukiolaiset lähteillä – äidinkielen ja historian tekstitaitojen kriittistä arviointia. Teoksessa Kauppinen, Merja; Rautiainen, Matti & Tarnanen, Mirja (toim.), *Rajaton tulevaisuus – kohti kokonaisvaltaista oppimista*. Jyväskylä: University of Jyväskylä, 11–26.
- Kouluhallitus 1981. Lukion kurssimääräinen oppimäärä ja oppimääräsuunnitelma. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Kölbl, Carlos & Konrad, Lisa 2015. Historical consciousness in Germany: Concept, implementation, assessment. Teoksessa Ercikan, Kadriye & Seixas, Peter (toim.), *New Directions in Assessing Historical Thinking*. New York: Routledge, 17–28.
- Laville, Christian 2004. Historical consciousness and historical education: What to expect from the first for the second. Teoksessa Seixas, Peter (toim.), *Theorizing Historical Consciousness*. Toronto: University of Toronto Press, 165–182.
- Lea, Mary R. 2008. Academic literacies in theory and practice. Teoksessa Street, Brian V. & Hornberger, Nancy H. (toim.), *Encyclopedia of Language and Education*, 2nd Edition, Volume 2: Literacy. New York: Springer, 227–238.
- Lee, Peter 2004. Understanding history. Teoksessa Seixas, Peter (toim.), *Theorizing Historical Consciousness*. Toronto: Toronto University Press, 129–164.
- Lee, Peter J. 2005. Putting principles into practice: Understanding history. Teoksessa Donovan, M. Suzanne & Bransford, John D. (toim.), *How Students Learn. History in the Classroom*. Washington, DC: National Academy Press, 31–78.

- Lévesque, Stéphane 2008. *Thinking Historically. Educating Students for the Twenty-First Century*. Toronto: University of Toronto Press.
- Luukka, Minna-Riitta 2009. Tekstitaidot – teksteistä käytänteisiin. Teoksessa Harmanen, Minna & Takala, Tuija (toim.), *Tekstien pyörytyksessä – tekstitaitoja alakoulusta yliopistoon*. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- Löfström, Jan; Oittinen, Riitta & Rantala Jukka 2011. Historiatietoisuuden hyödyistä. Pääkirjoitus. *Kasvatus & Aika* 5 (3) 2011, 3–4.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg. Bildungsplan 2014 Allgemein bildende Schulen Sekundarstufe I. Arbeitsfassung. Gesichte. Stand: 8. September 2014. [w w w - l ä h d e] < http://www.bildung-staerkt-menschen.de/service/downloads/arbeitsfassung/sek1/Sek1_G_Arbeitsfassung_140908.pdf >[Luettu 20.10.2015]
- Monte-Sano, C. & De La Paz, S. 2012. Using writing tasks to elicit adolescents' historical reasoning. *Journal of Literacy Research*, 44 (3), 273–299.
- Nokes, Jeffery D.; Dole, Janice A. & Hacker, Douglas J. 2007. Teaching high school students to use heuristics while reading historical texts. *Journal of Educational Psychology* 99, 492–504.
- Opetushallitus 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2014:96. Helsinki.
- Opetushallitus 2015. Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015. Määräykset ja ohjeet 2015: 48. Helsinki.
- Pihlainen, Kalle 2011. Historia, historiatietoisuus ja menneisyyden käyttö. *Kasvatus & Aika* 5 (3), 5–17.
- Pilli, Arja 1992. Historian oppiminen ja ymmärtäminen. Teoksessa Castren, M. J.; Ahonen, Sirkka; Arola, Pauli; Elio, Keijo & Pilli, Arja. *Historia koulussa*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Rantala, Jukka 2012. Lapset historiakulttuurin kuluttajina. Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskuksen tutkimuksia 12. Helsinki.
- Rantala, Jukka & Ahonen, Sirkka 2015. Ajan merkit. Historian käyttö ja opetus. Helsinki: Gaudeamus.
- Rantala, Jukka & van den Berg, Marko 2013. Lukiolaisten historian tekstitaidot arvioitavina. *Kasvatus* 44 (4), 394–407.
- Reisman, Abby 2012a. The 'Document-Based Lesson': Bringing disciplinary inquiry into high school history classrooms with adolescent struggling readers. *Journal of Curriculum Studies* 44 (2), 233–264.
- Reisman, Abby 2012b. Reading like a historian. A document-based history curriculum intervention in urban high schools. *Cognition & Instruction* 30 (1), 86–112.
- Reisman, Abby 2015. The difficulty of assessing disciplinary historical reading. Teoksessa Ercikan, & P. Seixas (toim.), *New Direction in Assessing Historical Thinking*. New York: Routledge, 29–39.
- Rüsen, Jörn 2004. Historical consciousness: Narrative structure, moral function and ontogenetic development. Teoksessa Seixas, Peter (toim.), *Theorizing Historical Consciousness*. Toronto: University of Toronto Press, 63–85.
- Seixas, Peter 2004. Introduction. Teoksessa Seixas, Peter (toim.), *Theorizing historical consciousness*. Toronto: University of Toronto Press, 3–24.
- Seixas, Peter & Ercikan, Kadriye 2015. Introduction: The new shape of history assessment. Teoksessa Ercikan, Kadriye & Seixas, Peter (toim.), *New Directions in Assessing Historical Thinking*. New York: Routledge, 1–13.

- Seixas, Peter & Morton, Tom 2013. *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson Education.
- Shanahan, Cynthia; Shanahan, Timothy & Misischia, C. 2011. Analysis of expert readers in three disciplines: History, mathematics, and chemistry. *Journal of Literacy Research* 43 (4) 393–429.
- Skolverket 2011. *Laröplan för grundskolan 2011*. [www-lähde] <<http://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/laroplaner-och-kursplaner>> [Luettu 16.10.2015]
- Street, Brian V. 1995. *Social Literacies*. London: Longman.
- Timmins, Geoff, Vernon, Keith & Kinealy, Christine 2005. *Teaching and Learning History*. London: SAGE.
- Torsti, Pilvi 2012. *Suomalaiset ja historia*. Helsinki: Gaudeamus.
- VanSledright, Bruce 2002. *In Search of American Past. Learning to read history in elementary school*. New York: Teachers College Press.
- VanSledright, Bruce & Afflerbach, P. 2005. Assessing the status of historical sources: An exploratory study of eight US elementary students reading documents. Teoksessa Ashby, Rosalyn, Gordon, Peter & Lee, Peter (toim.) *International Review of History Education, Vol. 4: Understanding History: Recent Research in History Education*. New York: Routledge Falmer, 1–19.
- VanSledright, Bruce A. 2010. What does it mean to think historically... and how do you teach it? Teoksessa Parker, Walter C. (toim.), *Social Studies Today. Research and Practice*. New York: Routledge, 113–120.
- VanSledright, Bruce A. 2014. *Assessing Historical Thinking & Understanding*. New York: Routledge.
- Veijola, Anna & Mikkonen, Simo 2015. Miten menneestä tehtyä historiaa tulkitaan? Tutkiva oppiminen ja monilukutaito lukion historian opetuksessa. Teoksessa Kauppinen, Merja; Rautiainen, Matti & Tarnanen, Mirja (toim.), *Rajaton tulevaisuus – kohti kokonaisvaltaista oppimista*. Jyväskylän yliopisto, 155–169.
- Wineburg, Sam 1991a. Historical problem solving: A study of the cognitive processes used in the evaluation of documentary and pictorial evidence. *Journal of Educational Psychology*, 83 (1), 73–87.
- Wineburg, Sam 1991b. On the reading of historical texts: Notes on the breach between school and academy. *American Educational Research Journal*, 28 (3), 319–346.
- Wineburg, Sam 2001. *Historical thinking and other unnatural acts. Charting the future of teaching the past*. Philadelphia: Temple University Press.
- Virta, Arja 2011. Harrastuksesta ammatiksi. Historian opettajiksi opiskelevien suhde historiaan. *Kasvatus & Aika* 5 (3), 2011, 68–81.

KT Anna Veijola toimii kasvatustieteen yliopistonopettajana Jyväskylän yliopiston Opettajankoulutuslaitoksella.