

VELI-MATTI RAUTIO

Jatkuuko kriisi lukion historian opetuksessa?

Filosofian tohtori ja lukion lehtori Veli-Matti Rautio tarkastelee kriittisesti lukion voimassaolevaa historian opetussuunnitelmaa. Hänen artikkelinsa on jatkoa *Historiallisessa Aikakauslehdessä* aikaisemmin käydylle keskustelulle lukion historian opetuksen tavoitteista. Elokuussa 2005 otetaan Suomen lukioissa käyttöön uusi historian opetussuunnitelma. Keskustelua voimassaolevasta historian opetussuunnitelmasta kannattaa silti jatkaa, koska uusi opetussuunnitelma on lähes sanatarkka kopio nyt käytössä olevasta.

■ Opetushallituksen johtokunta hyväksyi 15.8.2003 päivälukioiden opetussuunnitelman perusteet, joita aletaan noudattaa lukioissamme asteittain 1.8.2005 lähtien. Samalla astuu voimaan jo aikaisemmin valtioneuvoston hyväksymä uusi tuntijakosuunnitelma, jonka merkittävin seuraamus historian ja yhteiskuntaopin opetuksen kannalta on määräys, jonka mukaan jatkossa historiaa ja yhteiskuntaoppia opetetaan lukiossa erillisinä oppiaineina. Tähän samaan uudistusten sarjaan on lisäksi luettava vielä valtioneuvoston asetus reaalikokeen uudistamisesta eli siirtyminen ylioppilaskokeessa ns. ainerealiin ja hiljattain eduskun-

nan hyväksymä ylioppilastutkinnon uudistus, jonka mukaan kevästä 2005 lähtien ainoastaan äidinkielen kirjoittaminen on oppilaalle pakollista.¹

Niille, jotka odottivat opetushallituksen asettaman työryhmän poistavan nyt voimassa olevasta historian opetussuunnitelmasta puutteet, joihin on myös tässä aikakauslehdessä viitattu,² on uusi opetussuunnitelma pettymys. Työryhmän ehdotuksesta on opetushallituksen johtokunta hyväksynyt historian opetussuunnitelman, joka on kurssien otsikoita myöten lähes täydellinen kopio vuoden 1994 opetussuunnitelmien perus-

1. Ks. *Lukion opetussuunnitelman perusteet* (2003), Vammala: Opetushallitus; *Valtioneuvoston asetukset* 955/2002; 250/2003; 795/2004.

2. Liisa Saariluoma 'Historianopetusta lisää kouluihin', *Historiallinen Aikakauskirja* 2/2000, 158–160; Jouko Lahtero, Eeva Matinoli, Kyllikki Männikkö, Leena Puhakainen ja Maire Salmela 'Historianopetuksen määrästä ja laadusta koulussa 1900-luvun jälkipuoliskolla', *Historiallinen Aikakauskirja* 2/2001, 196–198. Ja vastaukset näihin artikkeleihin: Jan Löfström – Sirkka Ahonen 'Historian taju ja kronologian taju – kommentti Liisa Saariluomalle', *Historiallinen Aikakauskirja* 3/2000, 264–266; Sirkka Ahonen 'Mitä historiaa lukioon', *Historiallinen Aikakauskirja* 3/2001, 312–314. Historianopettajienliiton omassa *Kleio*-lehdessä on nykyisestä lukion historianopetussuunnitelmasta kiistelty puolesta ja vastaan sen julkaisusta (13.3.1992) lähtien; kiivaimmin opetussuunnitelman käyttöönoton jälkeen ja laiskemmin myöhemmin. Esimerkiksi vuonna 1995 *Kleiossa* kommentoitiin uutta opetussuunnitelmaa seuraavaan tapaan: Hilikka Laamanen 'Onko uudistetuisissa historian kursseissa imua', *Kleio* 1/1995, 20–28; Martti Asunmaa 'Mitä sisältöjä historianopetukseen', *Kleio* 2/1995, 39–40; Sari Halavaara 'Pinnallisia arvioita Helsingin Sanomissa uusista oppikirjoista', *Kleio* 3/1995, 56; Veli-Matti Kanerva 'Historian opetussuunnitelman ongelmista', *Kleio* 3/1995, 44; Sirkka Ahonen 'Eläköön uudistuva historia', *Kleio* 3/1995, 49; Kari Ojanen 'Vielä niistä uuden lukion kursseista', *Kleio* 3/1995, 50–53; Sirkka Ahonen 'Lukion kurssit on räätälöity aktiivisille nuorille', *Kleio* 4/1995, 44–45.

teista.³ Uusi opetussuunnitelma on lisäksi edeltäjänsä huonompi siinä suhteessa, että toisin kuin aikaisemmin siinä ei kerrota, mitkä (historian)didaktiset ja historiantutkimukseen liittyvät periaatteet ovat kunkin kurssin lähtökohtina. Näin on annettu oppikirjojen tekijöille vapaat kädet kirjoittaa ”todellista” opetussuunnitelmaa ja menetetty näin tilaisuus korjata oppikirjojen puutteita jo etukäteen.

Uudessa opetussuunnitelmassa ihmetyttää myös se, että opetuksen tavoitteita kuvataan käsitteellisesti niin epämääräisesti, kuten sanoilla oppilas ”tuntee” ”näkee” ”osaa hankkia”, ”osaa arvioida” ja ”ymmärtää” sekä ”saa aineksia”,⁴ kun meillä on jo lähes kahdenkymmenen vuoden ajan ollut käytössä saksalaisen historiandidaktiikan kehittämä käsite ”historiantietoisuus” (*Geschichtsbewusstsein*), joka kuvaa historianopetuksen tavoitteita täsmällisesti ja yksiselitteisesti.⁵

Mikä sitten nykyisessä ja siis myös tulevassa historian opetussuunnitelmassa on vialla? Vastausta etsitään tarkastelemalla ensiksi koulutuspoliittista tilannetta Suomessa 1990-luvun alussa, toiseksi pohditaan opetussuunnitelman laatineen toimikunnan historiankäsitystä ja kolmanneksi tarkastellaan sitä, kuinka toimikunta onnistui pyrkimyksessään uudistaa historian kurseja vastaamaan paremmin yhteiskunnan ja oletettuja modernin historiantutkimuksen vaatimuksia. Jottei kellekään tulisi tarpeettomasti tuotettua pahaa mieltä, todettakoon, että tässä keskitytään pelkästään nykyisen ja tulevan opetussuunnitelman puutteisiin, vaikka kummastakin löytyy epäilemättä myös myönteistä sanottavaa. Tässä ei myöskään haluta epäillä niin nykyisen kuin tulevan opetussuunnitelman laatijoiden hyvää tahtoa ja tarkoitusta.

Hyödyllisempää historiaa

Vuoden 1994 historian opetussuunnitelman lähtökohtana oli sopeuttaa historianopetus lukioissa ajan ja aikakauden uusiin vaatimuksiin. Tätä ei missään suoranaisesti todettu, mutta kurssien otsikointi, erityisesti kahden ensimmäisen pakollisen kurssin osalta, kieli tästä. Kärjistäen voidaan sanoa,

että historianopetus tietyllä tavalla ideologisoitiin (ties monennenko kerran). Sen tuli vastata kestävästä kehityksen, ympäristökasvatuksen (ekologia-vaatimus), ongelmaratkaisun (kilpailukyky-vaatimus) ja eurooppalaisuuden haasteisiin (EU-vaatimus). Historiantutkimuksen ja -opetuksen yhteiskuntakriittinen potentiaali tunnustettiin opetussuunnitelman perusteissa kyllä sanoissa,⁶ mutta käytännössä eli kurssien otsikoinnissa ja sisällön suunnittelussa se unohdettiin. Historian kurssien rakenne, erityisesti kahden ensimmäisen pakollisen kurssin osalta, suunniteltiin niin, että ne kätkeyvät sisäänsä opetusta, ohjausta ja indoktrinaatiota. (Mikä on oikea tapa edistää kestävästä kehitystä? Miten naisen asemaa voidaan parantaa? Mitä yhteistä meillä eurooppalaisilla on?) Näin historianopetus meillä Suomessakin lähenei sitä, mitä Saksassa kutsutaan oppilaan historiallis-poliittiseksi kasvattamiseksi.⁷

Miksi kävi näin? Kuten vuoden 1994 historian opetussuunnitelman laadinnassa mukana ollut Sirkka Ahonen on uusimmassa kirjassaan todennut, 1990-luvun alkupuolella elettiin eräänlaista murroskautta suomalaisessa koulutuspolitiikassa: tasa-arvo-yrityksestä siirryttiin kilpailun korostamiseen.⁸ Ajattelutavan muutos keskiasteen koulutuksessa näkyi esimerkiksi siinä, että lukioiden toivottiin kilpailevan keskenään ”hyvistä” oppilaista. Jotta tämä olisi ollut mahdollista saivat lukiot vuonna 1994 hyväksytyyn lukion opetussuunnitelman perus-

3. Ks. *Lukion opetussuunnitelman perusteet* (1994), Helsinki: opetushallitus, 98–100 (3.3.8 Historia ja yhteiskuntaoppi).

4. *Lukion opetussuunnitelman perusteet* (2003), 176.

5. Käsitteestä ks. esim. Karl-Ernst Jeismann *Geschichtsbewusstsein – Theorie*; Bodo von Borries *Geschichtsbewusstsein – Empirie*; Dagmar Klose *Geschichtsbewusstsein – ontogenese* teoksessa *Handbuch der Geschichtsdidaktik* (1997), toimittaneet Klaus Bergmann ym., Kallmeyer'sche Verlagsbuchhandlung: Hannover 1997, 42–56.

6. Ks. *Lukion opetussuunnitelman perusteet* (1993), 98 (”Historian ja yhteiskuntaopin opiskelun tavoitteena on, että opiskelija osaa arvioida kriittisesti tietolähteiden ja tietojen sekä esitettyjen käsitysten luotettavuutta ja merkitystä.”)

7. Käsitteestä tarkemmin ks. esim. Hans Jürgen Pandel ’Geschichte und politische Bildung’ teoksessa *Handbuch der Geschichtsdidaktik*, 319–324..

8 Sirkka Ahonen (2003) *Yhteinen koulu – tasa-arvoa vai tasapäisyyttä?*, Tampere: Osuuskunta Vastapaino.

teiden mukaan suhteellisen paljon itsenäisyyttä oppilaille annettavan opetuksen suunnittelussa ja tarjonnassa.⁹ Opetusministeriö ja opetushallitus toivoivat lukiodien profiloitumista, kuten tuolloin liiketalouden termein sanottiin. Ja jotta profiloituminen olisi ollut mahdollista, muutettiin aikaisempaa lukion tuntijakosuunnitelmaa valtioneuvoston päätöksellä vuonna 1993 niin, että kaikille oppilaille pakollisten kurssien määrää vähennettiin ja vastaavasti lisättiin ns. valinnaisten koulukohtaisten syventävien ja soveltavien kurssien määrää (lukiot saivat suunnitella soveltavat kurssit vapaasti ja periaatteessa myös syventävien kurssien osalta oli tiettyä valinnanvapautta).¹⁰ Eri oppiaineiden opetussuunnitelmatyöhön tämä kaikki vaikutti siten, että oman oppiaineen tarpeellisuutta ja yhteiskunnallista merkittävyyttä tuli erityisesti korostaa. Historian osalta erityisen vaikeaksi tilanteen teki se, että historian kulku näytti tehneen historianopetuksen tarpeettomaksi. Oli epäselvää, mihin pääasiassa kansakuntien ja valtioiden historiaan sekä toisen maailmansodan tuloksen selittämiseen keskittyneitä kansallista identiteettiä rakentavaa historian kouluopetusta enää oikeastaan tarvittiin. Varsinkin kun yritysten vientivaikeudet, vararikot, työttömyys ja valtiontalouden kasakriisi tuntuivat vaativan, että kansakunta ja sen toivot keskittyvät muuhun kuin menisyyden flegmaattiseen muisteluun.

Selkeimmin tämä historianopetuksen yhteiskuntapoliittinen päivittäminen ilmeni kahden ensimmäisen kurssin osalta. Kurssien nimet, *Ihminen, ympäristö ja kulttuuri* ja *Eurooppalainen ihminen*, puhuvat jo omaa kieltään. Oli tietenkin viisasta korostaa ihmisen ja hänen ympäristönsä välistä vuorovaikutusta ja sen historian tuntemusta tilanteessa, jossa ympäristöön liittyvät teemat olivat hallinneet julkista keskustelua jo lähes kolme vuosikymmentä. Samoin oli järkevää ratsastaa eurooppalaisuuden teemalla tilanteessa, jossa Suomi harkitsi liittymistä Euroopan Unioniin. Kurssit näyttivät ulkopuolisten silmissä vastaavan käytännöllisiin kysymyksiin: kuinka vältämme ekokatastrofin ja mitä yhteistä meillä eurooppalaisilla on?

Samanlaista tarvetta kurssien sisällön muuttamiseen ja niiden pakollisuuden perustelemiseen ei ollut kolmannen (*Kansainväliset subteet*) ja neljännen (*Suomen historian käännekohtia*) kurssin osalta. Oli etukäteen selvää, ettei kukaan asettaisi kyseenalaiseksi yhtä pakollista maailman (Euroopan) historian kurssia, joka painottuisi maailmansotiin ja kylmän sodan kauteen. Olivathan maailmansodat ja kylmä sota osa Euroopan Unionin esihistoriaa. Samalla varmuudella voitiin luottaa siihen, ettei kukaan vastustaisi yhtä pakollista Suomen historian kurssia, jossa tarkasteltaisiin Suomen kansakunnan heräämistä, valtion syntyä ja Suomen kohtaloita viime sodissa ja kylmän sodan aikana. Mikään Euroopan Unionin jäsenvaltio ei ollut luopunut kansallisen historiansa opettamisesta, vaikka yrityksiä ylikansallisen eurooppalaisen historianopetuksen luomiseksi oli tehtykin.¹¹ Suomessa to-

9. "Toimivan opetussuunnitelman laadinta on nykkyäytymisen mukaan dynaaminen prosessi.

Suunnitelmaa tulee jatkuvasti uudistaa muun muassa tulosten arvioinnin ja ympäristön muutosten pohjalta. Opetussuunnitelman laadinnan perustaksi määritellään valtakunnalliset tavoitteet ja kehittämisvelvoite ... Koulujen ja opettajien omaan harkintaan jää täsmentää tavoitteet ja valita keinot niihin pääsemiseksi. *Lukion opetussuunnitelman perusteet* (1993), 11 (lihavoitui tekstissä). Sen sijaa uudessa lukion opetussuunnitelmassa todetaan lyhyesti ja ytimekkäästi: "Opetussuunnitelma (siis, yksittäisen lukion V-MR) laaditaan tähän asiakirjaan sisältyvien lukion opetussuunnitelman perusteiden mukaan." *Lukion opetussuunnitelman perusteet* (2003), 8. Edellä esitetyt kaksi lainausta riittävät selitykseksi sille, miksi jotkut pitkään lukiotyössä mukana olleet lehtorit eivät jaksaa ottaa opetussuunnitelmaa työtä kovin vakavasti, vaikka asian tärkeys sitä edellyttäisikin; koulutuspolitiikka on liian tempoilevaa ja poliittisista suhdanteista riippuvaista.

10. *Valtioneuvoston päätös* 835/1993. Päätöksen mukaan esim. historian pakollisten kurssien määrä väheni kuudesta neljään.

11. Vuonna 1992 valmistui 12 historiantutkijan, yksi kustakin Euroopan Unionin jäsenmaasta, kirjoittama *Euroopan historiankirja*, joka oli suunnattu yläaste- ja lukiokäisille. Ainakin Saksassa kirja saatettiin julkisuuteen kohtuullisen mediajulkisuuden saatelemana. Kirja esiteltiin medialle sekä Hannoverissa historiantutkijoiden päivillä että Bonnissa opetusministeriön järjestämässä tilaisuudessa. On luultavaa, että se toimi esikuvana suunniteltaessa lukion toista pakollista historian kurssia, Eurooppalainen ihminen. *Europäisches Geschichtsbuch. Ein Unterrichtswerk für die Sekundarstufe II. Deutsche Ausgabe* (1992), Paris/Stuttgart: Ernst Klett Schulbuchverlag; Winfried Schulze von der "europäischen Geschichte" zum "Europäischen Geschichtsbuch", *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, 1993, 402–409.

sin katsottiin, että aikaa ennen vuotta 1809 ei tarvitse kaikille lukiolaisille opettaa. Katsottiin siis että esihistoriallista ja Ruotsin vallan aikaa ei tarvitse ottaa huomioon rakennettaessa historian avulla suomalaisten identiteettiä.

Uutta historiaa

Sen lisäksi että historian opetussuunnitelman perusteiden tekijät myötäilivät ehkä liiaksikin ajanhengen vaatimuksia, he myös ehkä yrittivät liian innokkaasti sopeuttaa historianopetusta lukioissa historian tutkimuksessa tapahtuneisiin muutoksiin. Viimeistään 1980-luvulla tapahtui Suomessa akateemisessa historian tutkimuksessa se, mikä oli tapahtunut muualla Länsi-Euroopassa ja Pohjois-Amerikassa jo aikaisemmin: valtioiden historiaan keskittynyt poliittinen tapahtumahistoria sai tehdä tilaa sosiaalishistorialle, naishistorialle, mikrohistorialle, arkipäivänhistorialle, ympäristöhistorialle, mentaliteettihistorialle eli lyhyesti sanottuna uudelle kulttuurihistorialle.¹² Jorma Kalela on kutsunut tätä muutosta ”uusien historioiden” nousuksi.¹³ Selkeimmin tämä uusien näkökulmien tavoittelu ilmeni kahden ensimmäisen pakollisen kurssin suunnittelussa, kun taas kolmannen ja neljännen kurssin suunnittelussa pitäydettiin enemmän perinteellisissä tarkastelutavoissa.

Tietenkään pyrkimyksessä ajanmukaistaa historianopetuksen näkökulmaa vastaamaan historian tutkimuksen saavuttamaa kehitysvaihetta ei ollut mitään väärää. Ongelmalliseksi asian teki se, että uudet tarinat sopivat huonosti yleisesitysten pohjaksi, koska ne usein tutkivat ja kuvasivat vain tietyn yhteiskunnan pientä osakokonaisuutta, eivätkä ne useinkaan olleet lähtökohtaisesti edes kiinnostuneita siitä yhteiskunnallisesta kokonaisuudesta, johon tutkittu ilmiö kuului. Oppikirjan kirjoittajilta olisi taas vaadittu valtavasti aikaa, asiantuntemusta ja älykkyyttä, jota usein ei ollut tarvittavassa määrin käytettävissä, jotta esimerkiksi ympäristöhistorian tai naishistorian yksittäisistä tutkimustuloksista olisi pystytty pelkistämään esiin oleellinen tieto, joka ilmaisi tapahtunutta kehitystä vuosisatojen aikana

ja joka olisi yleispätevä kaikissa Euroopan maissa.¹⁴

Postmoderni historiankäsitys

Valitsemalla uusi kulttuurihistoria tarkastelun näkökulmaksi tehtiin samalla myös merkittävä historianfilosofinen ja historian teoriaa koskeva valinta. Toimikunta otti julkilausumattomaksi lähtökohdakseen kurssien suunnittelussa historiankäsitäytksen, jonka mukaan menneisyys on satunnainen, kaoottinen ja sattumanvarainen kokoelma toisistaan riippumattomia tapahtumia (teemoja), mitään kokonaisuutta jäsentävää käsitettä, tarinaa tai päämäärää ei siis opetuksessa tarvita. – Tätä johtopäätöstä ei muuta muuksi vastaväite, jonka mukaan historian kurssit ovat itsenäisiä temaattisia kokonaisuuksia. Tässä peräänkuulutetaan teemojen keskinäistä ontologista tai tietoteoreettista yhteyttä.

Uuden ajattelutavan mukaisesti ja suoraan ylpeänä siitä toimikunnan jäsen Sirkka Ahonen vastasi *Historiallisessa Aikakauskirjassa* Liisa Saariluomalle, joka oli kirjoituksessaan ilmaissut huolensa siitä, että oppilaille ei synny jäsenneilyä kokonaiskuvaan menneisyydestä¹⁵ ja ettei siihen nykyi-

12. Uudeksi kulttuurihistoriaksi ilmiötä on kutsunut Hans-Ulrich Wehler. Ks. Wehler (1998) *Die Herausforderungen der Kulturgeschichte* (1998), München: Verlag C.H. Beck.

13. Jorma Kalela *Historiantutkimus ja historia* (2000), Helsinki: Gaudeamus, 136.

14. Oppikirjoja meillä Suomessa kirjoittavat joko pitkään alalla toimineet historianopettajat ja/tai didaktikot (esim. WSOY:n *Muutosten maailma* -sarjan kirjoittajat) tai historian tutkijat (esim. Editan *Aikakirja* -sarjan kirjoittajat) tai sitten kummankin ryhmän yhdistelmät (esim. Otavan *Lukion horisontti* -sarja). Yhteistä eri vaihtoehdoille on kuitenkin se, että oppikirjoja kirjoitetaan lähes poikkeuksetta oman työn ohessa. Toistaiseksi sen enempää Suomen Akatemia kuin kustantajatkaan eivät ole nähneet tarpeelliseksi, että oppikirjoja kirjoitettaisiin rahoituksen avulla ja päätoimisesti. Oppikirjojen laatua voitaisiin parantaa myös kehittämällä oppikirjojen arvostelua. Toistaiseksi meiltä puuttuu Suomessa se, mitä Saksassa kutsutaan oppikirja-analyysiksi. Ks. esim. Dietrich Scholle 'Schulbuchanalyse' teoksessa *Handbuch der Geschichtsdidaktik*, 369–375.

15. *Historiallisessa Aikakauskirjassa* julkaistussa artikkelissa Saariluoma kirjoitti kirjallisuudenopiskelijoiden historiantiedoista sanatarkasti seuraavasti: ”Historiallisten tietojen puute, heikko kronologian taju ja ylipäätensä hyvin heikko käsitys yhteiskunnan ja yksilöiden elämään liittyvien asioiden historiallisuudesta

sissä lukion historian opetussuunnitelman perusteissa edes pyritä, koska kaikki aikaisemmat (nationalistiset, liberalistiset, marxilaiset, postkoloniaaliset) aikakausittain ja kronologisesti etenevät yrityksen luoda järjestystä historiaan ovat osoittautuneet virheellisiksi.¹⁶ – Tekopyhäksi Ahosen väitteen tekee se, että väitteen esittäjä oli itse mukana muokkaamassa lukion historianopetusta tietyn ”stereotyyppiseen aikakausiyleistyksen” mukaiseksi eli oli rakentamassa yhteiskunnallisesti hyödyllistä, jäsenetelemätöntä ja euromitat täyttävää historianopetusta lukioihin.

Työryhmän valintaa voi sinänsä pitää hyväksyttävänä, se vastaa (postmodernin) historiantutkimuksen käsitystä historian mahdollisuuksista ja tehtävistä. Sosiaalishistorian, mikrohistorian, naishistorian, arkipäivänhistorian ja mentaliteettien historian tutkijat eivät ole kiinnostuneista perinteellisistä historianfilosofisista teemoista, kuten historian alusta, lopusta, päämäärästä, edistyksestä, liikevoimista ja eri elämänalueiden keskinäisestä riippuvuudesta ja vaikutuksesta historian kulkuun.

En halua tässä yhteydessä kiistellä Ahosen ja Löfströmin kanssa ajan käsitteestä, paljon puhutusta historiallisten ilmiöiden samanaikaisuudesta ja eriaikaisuudesta, en myöskään muista heidän esiin nostamistaan historiallisen ajattelun muuttumiseen liittyvistä kysymyksistä, en myöskään ongelmakeskeisen historianopetuksen eduista, siitä yksinkertaisesta syytä, että olen heidän kanssaan monista asioista samaa mieltä. Totean vain, että heidän peräänkuuluttamansa historian opetuksen uudistaminen ei edellytä aikakausista ja kronologiasta luopumista. Aikakausi on edelleen hyvä käsitteellinen apuväline, jonka avulla voidaan sitoa yhteen eri elämänalueiden tapahtumat, väittämättä silti, että aikakausien rajat olisivat kiinteitä tai kiistämättä sitä, etteivätkö eri elämänalueiden historialliset ilmiöt voisi esiintyä ennen tai jälkeen ns. aikakautta.¹⁷ Kronologiaakin tarvitaan edelleen, eikä pelkästään siksi, että oppilas osaisi sijoittaa historialliset tapahtumat aikajanelle, vaan ennen kaikkea sen takia, että hän ymmärtäisi tapahtumien välisen yhteyden;

toisin sanoen näkisi, että historia on totaliteetti, jossa kokonaisuus on enemmän kuin osiensa summa.

Toisenlaisiakin vaihtoehtoja olisi toimikunnan käytettävissä ollut. Se olisi voinut esimerkiksi ottaa suunnittelun lähtökohdaksi modernin yhteiskuntahistorian.¹⁸ Tällöin opetuksen keskiöön olisi noussut yhteiskunta, sen kehitys ja muuttuminen ja eri kulttuuripiirien ja aikakausien yhteiskuntien keskinäinen vertailu. Se olisi edellyttänyt tietenkin myös historianfilosofista kannan-

ovat silmiinpistäviä.” Tämä oli hänen mielestään harmillista, koska kirjallisuustieteen uudet tutkimussuunnaukset olisivat edellyttäneet juuri päinvastaista. Syyinä heikkoon historian tajuun oli Saariluoman mukaan syytä vuonna 1995 käyttöön otetut uudet lukion historian kurssit: ”Kun kulttuuri on erotettu omaksi juonekseen ja poliittisen ja yhteiskuntahistorian sille antama tuki on olematon, ei ole ihme, että kulttuuristen ilmiöiden kontekstualisointiin yleisemmin historian yhteyteen, mihin meidän opetuksemme (kirjallisuuden opetus Turun yliopistossa, V–MR) tähtää, ei saa minikäänlaista tukea kouluopetuksesta.” Näin siis Saariluoma. Muihin hänen esiin nostamiinsa teemoihin – historian merkityksen vähättelyyn ja toisaalta sen tarpeellisuuteen Nyky-Suomessa – en puutu. Liisa Saariluoma *Historianopetusta lisää kouluihin*, 159–159.

16. Sanatarkasti Ahonen kirjoitti seuraavasti: ”Perinteiset, kronologisesti rakennetut historian yleisesitykset hyödyntävät yleensä stereotyyppisiä aikakausiyleistyksiä, jotka ovat tietoteoreettisesti varsin kyseenalaisia. Ne perustuvat usein pikemminkin teoriaan tai ideologiaan kuin menneisyyden todistukseen.” Temaattista tarkastelua Ahonen ja Löfström taas puolustivat seuraavasti: ”Historiankurssien teemoittaminen on ollut perusteltua historiandidaktisten sekä historian epistemologiaan liittyvien syiden vuoksi. On mielekästä tarkastella vuorotellen muutamien elämänalueiden (aatteet-uskonto-taide, talous-elinkeinot-väestönkehitys) kehitystä niiden omalakisien dynamiikan kannalta ja kulloinkin tietynlaista käsitteistöä harjoitellen.” Sirkka Ahonen *Mitä historiaa lukioon*, 313; Jan Löfström – Sirkka Ahonen *Historian taju ja kronologian taju – kommentti Liisa Saariluomalle*.

17. Vrt. Alfred Haverkamp (2004) ’Perspektiven des Mittelalters’ teoksessa *Gebhard. Handbuch der Deutschen Geschichte. Perspektiven des Mittelalters. Europäisches Grundlagen 4.–8. Jahrhundert* (Friedrich Prinz), Stuttgart: Klett-Cotta.

18. Yhteiskuntahistorian käsitteestä (erityisesti sen saksalaisesta muunnoksesta) ks. esim. Hans-Ulrich Wehler (1986) ’Sozialgeschichte und Gesellschaftsgeschichte’ teoksessa *Sozialgeschichte in Deutschland I*, toim. Wolfgang Schieder und Volker Sellin, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht; *Was ist Gesellschaftsgeschichte* (1991), toim. Manfred Hettling/ Claudia Huerkamp/ /Paul Nolte/Hans-Walter Schmulh, München: Verlag C.H.Beck; *Perspektiven der Gesellschaftsgeschichte* (2000), toim. Paul Nolte, Manfred Hettling, Frank-Michael Kuhleemann, Hans-Walter Schmul, München: Verlag C.H.Beck.

ottoa sen puolesta, että menneisyyttä voi ja pitää arvottaa, seuloa, valikoida ja pelkistää, ei mielivaltaisesti, vaan tieteellisesti punnittujen teorioiden, käsitteiden ja näkökulmien avulla. Ja ennen kaikkea se olisi edellyttänyt historiannäkemyksiä, jonka mukaan menneisyydestä voidaan rakentaa käsitteiden avulla mielekäs ideaalittyyppinen kokonaisuus; väittämättä tietenkään, että tulkinta ja todellisuus olisivat yhteneväiset yksi yhteen. – Koska yhteiskuntaa ei voi nähdä eikä koskettaa, on se luotava ajatuksen avulla.

Alusta ei toimikunnan olisi tarvinnut lähteä liikkeelle. Se olisi voinut käyttää suunnittelussa apuna esimerkiksi Perry Andersonin, Karl Boslin, Erich Hobsbawnin, Immanuel Wallersteinin, Fernand Braudellin ja Hans-Ulrich Wehlerin tutkimuksissaan käytämiä teorioita, käsitteitä ja näkökulmia. Minitulle tutkijoille on yhteistä, että heistä jokainen on yrittänyt tutkia menneisyyttä lähtökohtanaan yhteiskunnan käsite, jonka avulla on pyritty luomaan kokonaiskuva tutkittavasta aikakaudesta tai ilmiöstä. Yhteistä heille kaikille on myös teorioiden, käsitteiden ja näkökulmien luova käyttö tutkimuksessa.¹⁹ Liikkeelle toimikunta olisi voinut lähteä niinkin vaatimattomasti kuin käyttämällä kurssien suunnittelussa apuna Max Weberin käsitteellistä kolmijakoa talouteen, heruuteen ja kulttuuriin. Hänen mukaan kaikki maailmanhistorian tuntemat yhteiskunnat sisältävät nämä sivilisaation osatekijät.²⁰

Siitä huolimatta että postmoderni historian tutkimus ei ole kiinnostunut historianfilosofisista teemoista, lukiolainen usein on. Hän etsii historiasta mielekästä kokonaisuutta, ei pelkästään sen takia, että jäsenelty kokonaisuus on helpompi ymmärtää ja muistaa kuin itsenäiset ja toisistaan irralliset tiedonsirut, vaan myös siksi, että kokonaisuuden hallinnalla on hänelle eksistentiaalistista merkitystä. Hän haluaa usein myös tietää, mitä hyötyä historian opetuksesta on (hänelle)? Mikä oli jonkin tapahtuman merkitys myöhempien tapahtumien kannalta? Kuka oli oikeassa, kuka väärässä. Hän odottaa usein myös, että opettaja esittää minuutissa synteisin vuosisatojen kehityksestä ja esittää kestävän arvion ta-

pahtuman, henkilön tai aikakauden merkityksestä nykyisyyden kannalta. Toisin sanoen lukion historianopettaja ei voi olla pelkkä historiallisen tiedon asiantuntija – hänen on oltava myös historianfilosofi; tietenkin nykyaikaisessa mielessä.

Miten onnistuttiin?

Uudessa koulutuspoliittisessa tilanteessa historian työryhmä lähti puheenjohtajansa Sirkka Ahosen johdolla uudistamaan rohkeasti historianopetusta lukiossa; näin jälkikäteen tarkasteltuna ehkä liiankin rohkeasti ja seurauksia miettimättä. Historian kurseissa kronologia korvattiin temaattisella tarkastelulla, poliittinen historia sai väistyä uuden kulttuurihistorian tieltä ja kansallinen näkökulma korvattiin osittain eurooppalaisella näkökulmalla.²¹ Uudistajat perustelivat työtään viittaamalla historian tutkimuksen uusiin virtauksiin, kasvatustieteen tuottamaan kokemukseen, maailman muuttumiseen ja siihen, että vastaava uudistus oli tehty jo muualla Euroopassa, periferistä ja jälkisosialistista Itä-Eurooppaa lukuun ottamatta.²²

Kahden ensimmäisen kurssin osalta tapahtunutta luopumista aikakausittain etenevästä ja kronologiaan pohjautuvasta esitystavasta on arvosteltu eniten. Opetustyös-

19. Ks. esim. Perry Anderson (1974) *Passages from Antiquity to feudalism*, London: NLB; Karl Bosl (1964) *Frühformen der Gesellschaft im mittelalterlichen Europa. Ausgewählte Beiträge zu einer Strukturanalyse der mittelalterlichen Welt*; E.J Hobsbawm (1968) *Industry and Empire*, London: Weinfield & Nicolson; Immanuel Wallerstein (1974 ja 1980) *The modern World-System I ja II*, London: Verso Editions; Fernand Braudel (2001) *Das Mittelmeer und die mediterrane Welt in der Epoche Philipps II Band I–III*, Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag (alkukielellä: *La Méditerranée et le Monde méditerranéen à l'époque de Philippe II* (1949), Paris); Hans-Ulrich Wehler (1987, 1987, 1995, 2003) *Deutsche Gesellschaftsgeschichte Erster, Zweiter, Dritter ja Vierter Band*, München: Verlag C.H.Beck.

20. Hans-Ulrich Wehler *Deutsche Gesellschaftsgeschichte Erster Band*, 6–7.

21. *Lukion opetussuunnitelman perusteet* (1995) 98–100.

22. Näin Sirkka Ahonen ja Jan Löfström perustelivat uudistuksen tarpeellisuutta *Historiallisessa Aikakauskirjassa* vastineessaan Liisa Saariluomalle ja turkulaisille historianopettajille, ks. Jan Löfström – Sirkka Ahonen, 'Historian taju ja kronologian taju – kommentti Liisa Saariluomalla', 264–266. Sirkka Ahonen, 'Mitä historiaa lukioon', 312–314.

sä saamieni kokemusten perusteella arvioiden se ehkä olikin uudistuksen suurin virhe. Temaattisessa tarkastelutavassa ei sinänsä ole mitään vikaa, mutta silloin kun oppilaalta puuttuvat perustiedot aikakauden poliittisista, yhteiskunnallisista ja taloudellisista tapahtumista tai hän ei tiedä milloin tai missä (maantieteellisesti ja poliittisesti) kulloinkin kyseessä oleva temaattinen ongelmakokonaisuus ilmenee, hän tuskin hyötyy temaattisen tarkastelutavan eduista.

Puutteistaan huolimatta ennen vuotta 1995 voimassa olleen historian opetussuunnitelman etuna oli, että sen mukaan opetusta saanut oppilas lähes poikkeuksetta osasi erottaa toisistaan poliittisen, taloudellisen, yhteiskunnallisen ja kulttuurisen kehityksen. Hän tiesi mistä puhuttiin kun puhuttiin antiikista, keskiajasta, uudesta ajasta ja uusimmasta ajasta. Hän tiesi, että Kreikan klassinen kausi syntyi persialaissotien jälkeen, teollinen vallankumous levisi Englannista Belgiaan ja Preussi oli Saksan merkittävin kuningaskunta, jonka nousu alkoi 1700-luvulla. Nyt oppilas saattaa tietää paljonkin esimerkiksi siitä, miten ihmiset elivät 1600-luvulla, mutta ei osaa kertoa, missä nämä ihmiset elivät (jos ei tyydytä siihen, että he elivät jossain päin Eurooppaa) ja oppilas ei tiedä, että samalla vuosisadalla käytiin 30-vuotinen sota. Hän ei myöskään välttämättä osaa yhdistää oppimaansa mihinkään muuhun 1600-luvun yhteiskunnalliseen ilmiöön.

Toimikunnan jäsenet unohtivat korostaessaan luontoa, taloutta ja yhteisön elonjäämistä ensimmäisen kurssin keskeisenä näkökulmana, että muodikas ympäristöhistoria oli vasta kehityksensä alussa. Ihmiskunnan historian ympäristöhistoriallisia yleisesityksiä oli vain muutamia, tutkimussuuntaus kehitteli käsitteitään ja metodologiaa ja oli ylipäättänsä kiistanalaista, voidaanko tai oliko järkevää tarkastella ihmiskunnan kehitystä ennen teollista vallankumousta ihmisen luontosuhteen näkökulmasta, siis siten että se on ainut ja merkittävin näkökulma ihmisen menneisyyteen.²³ Todellisen opetussuunnitelman kirjoittajat eli oppikirjojen tekijät törmäsivät välittömästi tähän ongelmaan. Kuinka kirjoittaa ehyt, uskot-

tava ja kattava tarina ihmisen luontosuhteen muuttumisesta neljän miljoonan vuoden ajalta. Useimmissa oppikirjoissa tarina jäi epäuskottavaksi ja katkonaiseksi. Asiaan, siis ihmisen luontosuhteeseen, viitattiin kurssin alkupuolella (ihmisen synty, neoliittinen vallankumous, korkeakulttuurien synty), mutta sitten ongelma hävisi jonnekin, muutamia mainintoja lukuun ottamatta, noustakseen taas myöhemmin esiin (teollinen vallankumous, jälkiteollisen yhteiskunnan ongelmat).²⁴

Oppilaalle jäi pakostakin ensimmäisestä kurssista vaillinainen ja hajanainen kuva. Hän ei saanut vastauksia kysymyksiinsä: mitä ihmiskunnan historian kehityslinjaa kurssissa seurattiin, mikä oli kerrotun tarinan subjekti ja objekti tai mikä oli se luontosuhde, joka synnytti tämän tekniikan, jonka varassa juuri nämä ihmiset juuri tässä yhteiskunnassa elivät?

Aikakausista ja kronologiasta luopumisen ohella toinen merkittävä virhe vuoden 1994 historian opetussuunnitelmassa oli se, ettei siinä määritelty suunnitelmassa käytettyjä avainkäsitteitä (yhteiskuntahistoria, ympäristöhistoria, kulttuurihistoria) kyllin tarkasti. Ensimmäisen kurssin johdannossa todettiin väestö- ja yhteiskuntahistoriasta seuraavasti: ”Kurssi (Ihminen, ympäristö, kulttuuri, V–MR) tarkastelee väestö- ja yhteiskuntahistoriaa pitkäikäisyydenä keskeytyen kuitenkin esimerkiksi toimiviin elinpiireihin.”²⁵ Kulttuurin käsitteestä taas todettiin toisen kurssin johdannossa, että kurssi Eurooppalainen ihminen tarkastelee ”Euroopan kulttuurihistoriaa ja suomalaisen kulttuurin kehitystä sen osana”. Tämän jälkeen luettiin joukko ilmiöitä ja elämänalueita, jotka kuuluivat toimikunnan mielestä kulttuurin käsitteeseen: ihmisten maailma, merkkihenkilöt ja tavalliset ihmiset, taiteenalat, ihmiskäsitys ja tapakulttuuri, luonnontieteellinen maailmankuva, tiedonkäsitys sekä taiteet.²⁶ Tämän tarkemmin käsitteitä ei määritelty, vaan se jätettiin oppikirjojen tekijöiden huoleksi. Huomattavasti järkevämpää olisi kuitenkin ollut määritellä käsitteet tarkemmin, jotta oppikirjan tekijöiden työtä olisi edes jotenkin raamitettu.

Kuinka oppikirjan tekijät mainitut käsit-

teet ymmärsivät? Väestöhistorialla on historiantutkimuksessa pitkät perinteet ja siksi on ymmärrettävää, että näistä kahdesta opetussuunnitelman perusteissa mainitusta historiantutkimuksen osa-alueesta sen määrittely tuotti vähiten ongelmia oppikirjan kirjoittajille. Jos kohta on sanottavakin, että modernin väestöhistorian itseymmärryksen mukaan väestöhistoriaa tutkitaan aina tiettyssä tarkasti rajatussa luonnollisessa elinpiirissä yhteydessä muihin historiallisiin ja yhteiskunnallisiin muuttujiin.²⁷ Tätä varmaan myös opetussuunnitelman perusteissa tarkoitettiin, kun siinä kirjoitettiin ”toimivista elinpiireistä”. Useimmissa oppikirjoissa väestöhistoria typistyi väestön määrällisten muutosten esittelyksi ja ”toimiva elinpiiri” oli epämääräinen Eurooppa.²⁸ Vain harvoissa tapauksissa väestöhistorialliset muutokset kyettiin liittämään uskottavalla tavalla ihmisen elämismaailmassa tapahtuneisiin muutoksiin.²⁹ Useimmiten tyydyttiin vain esittämään tilastolukuja Euroopan väestönkasvusta ja tietenkin muistettiin mainita merkittävimmät väestön kasvuun vaikuttaneet tapahtumat Euroopassa 1300-, 1600-, ja 1800-luvulla (mustasurma, pikkujääkausi, teollistuminen).³⁰

Yhteiskuntahistorian osalta olisi ollut välttämätöntä selittää tarkemmin, mitä yhteiskuntahistoria on, varsinkin kun kysymyksessä on suhteellisen nuori, kehittyvä ja jopa kiistanalainen historiantutkimuksen osa-alue. Oppikirjan tekijöiden käsissä yhteiskuntahistoria muuttui eräänlaiseksi sateenvarjoksi, jonka alle kerättiin ilman minikäänlaista käsitteellistä tai teoreettista jäsentelyä ympäristö-, sosiaali-, nais-, mentaliteetti- ja arkipäivänhistorian yksittäisiä Euroopan ja Suomen historiaa koskevia tutkimustuloksia.³¹ Ymmärtääkseni juuri tästä ja tietoisesti valitusta postmodernista historiankäsitteestä on ollut seurauksena se Saari luoman omassa opetustyössään havaitsema seikka, että lukion historianopetus ei anna oppilaille jäsenneyttä kokonaiskuvaa menneisyydestä, siis aikakausittain ja kronologisesti etenevää talouden, politiikan ja kulttuurin kehityksen ja keskinäisen vuorovaikutuksen huomioon ottavaa esitystä.³²

Kuten edellä on jo todettu oppilaita oli-

si palvellut huomattavasti enemmän yhteiskuntahistorian näkökulma, jossa Euroopan tai Suomen historiasta olisi etsitty yhteiskuntia, jotka syntyvät, kehittyvät ja muuttuvat ja näitä yhteiskuntia olisi analysoitu tiettyjen tarkasti rajattujen käsitteiden avulla, esimerkiksi niinkin yksinkertaisesti kuin Weberin talouden, herruuden ja kulttuurin käsitteitä käyttäen.

Tämä sama sateenvarjoajattelu hallitsi myös oppikirjoja, jotka oli suunniteltu toisen pakollisen kurssin opettamiseen. Opetussuunnitelman perusteiden laatijoiden antaman avoimen valtakirjan valtuuttamina oppikirjat tekijät kirjoittivat (ja kirjoittavat siis edelleen) oppikirjoja, joissa oli kerätty yhteen kaikki kulttuuriin viittaava antiikista nykypäivään. Mutta jos aikaisemmin oli tyydytty esittelemään pelkästään korkeakult-

23. Ympäristöhistorian historiasta, teoriasta ja metodista ja yleisesityksistä meillä ja muualla ks. esim. Keijo Virtanen (1991) 'Kohti ympäristön kulttuurihistoriaa', teoksessa *Ympäristö ja aika*, Jyväskylä: HYOL ry, 9–35. Harri Siiskonen 'Lammin läpimurrosta Johannesburgin haasteeseen' *Historiallinen Aikakauskirja* 1/2003, 165–174.

24. Ks. esim. Jouni Ekonen, Vilho Kulju, Terttu Matinen, Hannes Saarinen (1998) *Ihmisen tiet. Ihminen, ympäristö ja kulttuuri*, Keuruu: Otava; samat (2001) *Lukion horisontti. Piikirveestä Piilaaksoon. Ihminen, ympäristö ja kulttuuri*, Keuruu: Otava.

25. *Lukion opetussuunnitelman perusteet* (1994) 98–99.

26. *Lukion opetussuunnitelman perusteet* (1994) 99.

27. Vrt. "Sie (väestöhistoria, V–MR) untersucht demographische Strukturen und strukturwandelnde Prozesse raumbundener sozialer Kollektive – der Gesamtheit der Menschen eines raumes oder bestimmter Gruppen innerhalb dieser Gesamtheit – in ihrer Bezügen zu den ideologischen (weltanschaulichen), kulturellen, wirtschaftlichen und politischen Bedingungen ihrer geschichtlichen Zeit." Wolfgang Köllmann (1986) 'Bewölkerungsgeschichte' teoksessa *Sozialgeschichte in Deutschland*, julk. Wolfgang Schieder ja Volker Sellin, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 18.

28. Ks. esim. Jouko Heikkilä, Britta Hiedanniemi, Sinikka Sahi (1994) *Ajasta Aikaan. Ihminen, ympäristö ja kulttuuri*, Porvoo: WSOY.

29. Ks. esim. Marketta Ahtiainen, Vuokko Aromaa, Pertti Haapala, Sirkka Kauppinen ja Karl-Erik Michelsen (1997) *Ihmisen ja ympäristön Aikakirja*, Helsinki: Edita.

30. Ks. esim. Esko Heikkinen, Matti Ojakoski ja Jarkko Väisänen (2002) *Lukion historia. Muutosten maailma. Ihminen, ympäristö ja kulttuuri*, Jyväskylä: WSOY.

31. Ks. esim. Pauli Arola, Lasse Hongisto, Pirjo West (1994) *Kronos 1. Ihminen, ympäristö ja kulttuuri*, Rautama: Kirjayhtymä.

32. Saari luoma (2000) 158.

tuurisia ilmiöitä (tiede, taide ja valikoiden joitakin kansankulttuurin piirteitä), niin nyt koottiin eklektisesti yhteen kaikki ”uusien historioiden” näkökulmat ja tutkimustulokset ja yhdistettiin ne surutta siihen, mitä kutsuttiin ”Euroopan yhteiseksi kulttuuriperinnöksi”. Saman kurssin sisällä saatetaan puhua niinkin erilaisista asioista kuin barokin ajan musiikista ja 1600-luvun sukupuolijärjestelmästä, niin että kuvatuilla ilmiöillä ei ole juuri mitään yhteyttä ja tai hyvin vähän yhteyttä toisiinsa. Puhumattakaan siitä että mainitut ilmiöt olisi kytketty tai edes yritetty kytkeä aikakauden poliittiseen, taloudelliseen tai yhteiskunnalliseen kehitykseen. Useimmissa tapauksissa eri elämänalueita tai ihmisen elämismailmaa selittävä ja jäsentävä näkökulma puuttui täysin.³³

Tässä yhteydessä on myös todettava, että epämääräisen ”Euroopan” sijasta, josta toisessa kurssissa puhutaan, olisi ollut täsmällisyyden ja totuuden nimissä ollut parempi puhua eri yhteyksissä kansallisvaltioista tai tietyistä tarkasti rajatuista alueista. Oletettavasti opetussuunnitelman laatijat, kuten myös osa oppikirjojen kirjoittajista, olettivat että pelkästään tämä käsite riittää eheyttämään sisällöllisesti hajanaista kurssia. Näin tehdessään he unohtivat joka tahallisesti tai vahingossa ”Euroopan historian kirjoitusta” vastaan suunnatun kritiikin. Lyhyesti sanottuna se voidaan tiivistää väitteeseen, jonka mukaan ”Euroopan historialta” puuttuvat sekä subjekti että objekti, siksi paljon kansakuntien, valtioiden tai alueiden ja väestöjen kehityskulut poikkeavat toisistaan. Lisäksi ”Euroopan historian” kirjoittaminen on yhtä ideologinen ja keinotekoinen projekti kuin kansallisvaltion historian kirjoittaminen oli aikanaan.³⁴

Parhaiten opetussuunnitelman ja oppikirjojen tekijät onnistuivat työssään kolmannen ja neljännen kurssin osalta. Niissä otettiin selkeästi tarkastelun lähtökohdaksi kansallisvaltiot ja niiden keskinäiset konfliktit kahden viimeisen sadan vuoden aikana. Suomen osalta tämä tarkoitti Suomen valtion ja suomalaisen yhteiskunnan synnyn, kehityksen ja kohtaloiden seuraamista. Oppilaita tämä tarkastelutapa hyödytti, koska nyt heille oli annettu selkeä oppimiskoh-

de: kansallisvaltioiden synty, kehitys ja keskinäiset konfliktit viimeisen kahden sadan vuoden aikana.³⁵ Vaikeuksia tosin opettajalle tuotti se, että hänen piti selittää oppilaille, että valtioita, kansakuntia ja konflikteja oli toki ollut aikaisemminkin, mutta ne eivät meitä aikaisemmin kiinnostaneet. Oppilaiden kannalta olisi luonnollisesti ollut etua siitä, että valtiot, kansakunnat ja konfliktit eivät olisi pudonneet pilvistä opittavaksi.

Suunniteltaessa uusia lukion historianopetuksen perusteita olisi ollut helppo korjata nykyisen opetussuunnitelman puutteet. Näin ei kuitenkaan jostain syytä tapahtunut. Nähtäväksi jää korjataanko opetussuunnitelman puutteet seuraavan suunnittelukierroksen yhteydessä. Sitä odoteltaessa riviopettajien tehtäväksi jää opetussuunnitelman täydentäminen ja oikominen. Ahosen ja Löffströmin letkautuksesta huolimatta, riviopettajat eivät aina vastusta laiskuuttaan tai oppimattomuuttaan uudistuksia,³⁶ vaan usein pelkästä asiantuntemuksesta, kiinnostuksesta ja rakkaudesta asiaan. ■

33. Ks. esim. Jouni Ekonen, Vilho Kulju Terttu Matsinen ja Hannes Saarinen (1998) *Ihmisen tiet. Eurooppalainen ihminen*; Marketta Ahtiainen, Vuokko Aromaa, Simo Heikkinen, Sirkka Kauppinen ja Juha Sihvonen (1997) *Eurooppalaisen ihmisen Aikakirja*, Helsinki: Edita (tosin tämän oppikirjan osalta esitetty kritiikki osuu vain paikoittain maaliinsa).

34. ”Euroopan” käsitteen ja ”Euroopan historian” kirjoittamisen kritiikistä ks. esim. *Europa im Blick der Historiker* (1995), toim. Rainer Hudemann, Hartmut Kaeble, Klaus Schwabe, Historische Zeitschrift. Beihefte (Neue Folge), julk. Lothar Gall, Band 21, München: R. Oldenburg Verlag; Veli-Matti Rautio ’Eurooppalaisuuden ongelma historian tutkimuksessa ja opetuksessa’, alustus Historianopettajien liiton kevätpäivillä 13.–14.3.1999 (julkaisematon käsikirjoitus).

35. Ks. esim. Pirjo Markkola, Katariina Mustakallio, Jarmo Oikarinen, Sari Oikarinen ja Tapio Salminen (2002) *Eepos. Maailmanhistorian käsikirja*, Porvoo: WSOY. Tämä oppikirja poikkeaa kiinnostavalla tavalla muista lukion historian oppikirjoista, koska se on rakennettu kronologisesti ja noudattaa perinteistä aikakausi jaottelua aivan kuin kirjoittajat eivät olisi vuoden 1994 historian opetussuunnitelmasta kuulleetkaan.

36. ”Mikäli nuorten historian tajussa todella on hataruutta, se saattaa olla heijastumaa entisen opetuskäytännön ja uuden institutionaalisen kehityksen välisestä hitaasti vähenevästä kitkasta ennemminkin kuin kouluhistorian yhden yhtenäisen kronologian poistamisesta.” Jan Löffström – Sirkka Ahonen, *Historian taju ja kronologian taju – kommentti Liisa Saariluomalle*, 266. Eli suomeksi sanottuna: vika on opettajissa, ei opetussuunnitelmassa.