

JAN LÖFSTRÖM & SIRKKA AHONEN

Eikö ”uusi historia” sopisi myös lukiolaisille?

Professori Sirkka Ahonen ja dosentti Jan Löfström jatkavat keskustelua lukion historian opetuksesta tohtori Veli-Matti Raution (HAik 4/2004) kirjoituksen pohjalta ja perustelevat, miksi lukion historiassa temaattinen jäsenys on mielekkäämpi kuin aikakausittain etenevä ohut yleisesitys menneestä.

Olemme vilpittömän ilahtuneita siitä, että historian opetusta koskevista periaatteellisista kysymyksistä keskustellaan julkisuudessa ja että *Historiallinen Aikakauskirja* on viime vuosina tarjonnut sille auliisti tilaa. Yritämme kantaa kortemme kekoon ja otamme siksi kantaa Veli-Matti Raution artikkeliin lukion historian opetuksen kriisistä. Näkemysemme lienevät osin tuttuja siitä yhteydestä, jolloin HAik:ssa edellisen keran käytiin aihepiiristä keskustelua.¹ Aina on kuitenkin ajatusten tarkentamisen varaa. Kuten Veli-Matti Rautio totesi, elokuussa lukioissa aletaan toteuttaa uusia lukion opetussuunnitelman perusteita. Historian osalta ne ovat rakenteeltaan samat kuin opetussuunnitelman perusteissa vuodelta 1994. Emme ole olleet sanottavasti osallisina näiden uusien perusteiden valmisteluprosessissa, mutta käsittääksemme prosessi oli ajoittain hivenen tempoileva ja kiireinen. Lopputuloksesta ei siten kannata tehdä kovin rohkeita päätelmiä sen suhteen, mitä poliittisia ja muita pyrkimyksiä eri toimijoilla – muun muassa opetushallitus, historianopettajien liitto, yliopistojen historian laitokset, kustantajat – on ollut. Emme ole lopputulokseen kaikin osin tyytyväisiä, mutta emme pidä sitä myöskään katastrofina.

Veli-Matti Raution artikkelin lopputulema on, että uusia opetussuunnitelman perusteita valmisteltaessa olisi voitu korjata edellisten perusteiden virheet, mutta näin ei ole

tehty. Hänen mielestään päävirhe on, että on luovuttu yhdestä yhtenäisestä kronologiasta lukion koko historian oppimäärän kantavana rakenteena. Opetuksessa ei enää edetä kurssi kurssilta muinaisuudesta nykypäivään. Muutos tapahtui 1994, kun perustettiin temaattiset kurssit Ihminen, ympäristö ja kulttuuri (ympäristö- ja väestö- ja sosiaalhistoria), Eurooppalainen ihminen (aate- ja kulttuurihistoria), Kansainväliset suhteet (1900-luvun poliittinen historia) ja Suomen historian käännekohtia (Suomen historia 1800-luvun puolivälistä nykypäivään). Näiden kurssien sisällä edetään ajassa menneisyydestä kohti nykypäivää, joten Raution moittima ”kronologian korvaaminen temaattisella tarkastelulla” on merkinnyt *yhden yhtenäisen kronologisen* linjan rakenteesta luopumista. Erottelu voi vaikuttaa pikku-maiselta, mutta korostamme, että kronologisuudesta siis ei ole täysin luovuttu.

Koulun historianopetus muodostaa peruskoulusta lukioon etenevän jatkumon. Lukion tehtävä ei ole olla peruskoulun kertauskurssi. Kun peruskoulussa historiaa opiskellaan yhtenäiskronologian mukaan muinaisuudesta nykypäivään, on mielekästä ottaa lukiossa toisenlainen näkökulma ja tarkastella keskitetympin esimerkiksi taloudellis-demografis-sosiaalisia kehitysilmiöitä yhdellä kurssilla ja taide-, tiede- ja aatehistoriaa toisella, sekä harjoitella eri kurseilla eri ilmiökenttien jäsentämiseen käytettyjä käsitteitä ja selitystapoja. Tietysti voidaan ajatella, että kaikki vaikuttaa kaikkeen ja että tarkastelun tällainen keskittäminen tekee väkivaltaa todellisuuden moninaisuudelle. Kun ajatellaan kurssien opetettavuutta annetun tuntijaon puitteissa, on kuitenkin tarkoituksenmukaista keskittää tematiikka yhdellä kurssilla. Lukiossa ei rakenneta historiasta pintapuolisesti etenevää ”yleisesitystä” (vrt. Rautio); siihen ei olisi tarpeeksi aikaa eikä se myöskään vastaisi sitä älyllisen haastavuuden tasoa, jota lukiolaisella on mielestämme oikeus odottaa lukio-opinnoilta.

Uusissa opetussuunnitelman perusteissa lukion historian kurssien sisältö eli opetuksessa käsiteltävät aiheet on nyt 2003 identifioitu paljon yksityiskohtaisemmin kuin

1994; ne ovat eräänlainen ostoslista. Se ei ole mielestämme kovin onnistunut ratkaisu. Olisimme Raution tavoin mielellään nähneet, että kurssien teemat olisi kirjoitettu auki ja siten annettu osviittaa, millä käsitteillä ja näkökulmilla vaikkapa kurssi Eurooppalainen ihminen käytännössä jäsenyksi ja miten sisältöön saadaan luonteva logiikka. Sisältöjen luettelo ranskalaisin viivoin on omiaan luomaan käsitystä, että kurssilla vain käydään läpi tietyt aiheet.

Rautio on oikeassa siinä, että 1994 uudistus oli aika radikaali. Opettajat olisivat tarvineet enemmän konkreettista tukea muutukseen opetusta uusien tematisointien edellyttämään suuntaan. Emme silti usko, että lukion historian kurssien muuttaminen pikkupaloissa hivuttaen olisi ollut parempi ratkaisu.

Olemme Veli-Matti Raution kanssa samaa mieltä, että muutkin käsitteet kuin kieltämättä analyttisesti epämääräinen ”ympäristö” tai ”kulttuuri” voisivat jäsentää historian kurssija. Hänen ehdotuksensa weberiläisen yhteiskuntakäsitteen asettamisesta ensimmäisen historian kurssin kantavaksi rakenteeksi on kiinnostava. Olemme tosin epäileviä sen suhteen, olisiko hän todella valmis maksamaan sen hinnan, jonka tuo vahva sosiologinen jäsenyksi vaatisi, nimittäin että näkökulma on enemmän systeeminen ja synkroninen, joten ajassa etenevän muutoksen tarkastelulle jää vain niukasti tilaa.

Lukion historia – postmodernismia?

Meitä ehkä eniten häiritsevä piirre Veli-Matti Raution kirjoituksessa on ajatus, että ”uudet historiat” (mikro-, arkielämän-, uusi kulttuurihistoria jne.) olisivat postmodernin historiankäsitteiden edustajia ja ilmentymiä. Arvelemme, että tutkijat kuten Peter Burke, Alf Lüdtke, Aron Gurevich ja Carlo Ginzburg olisivat varsin hämmästyneitä tästä luonnehdinnasta. Historian alku, loppu ja päämäärä eivät liene enää ylipäänsä monenkaan tutkijan tärkeimpiä mielenkiinnon kohteita, ja pahasti hakoteillä on mielestämme väite, että nuo suuntaukset eivät olisi kiinnostuneita ”eri elämänalueiden keskinäisestä riippuvuudesta”. Esimerkiksi mik-

rohistoria ja gender-historia ovat hyvinkin kiinnostuneita juuri siitä!

Raution kuva lukion särkyneestä historiasta ”postmodernien” uhrina sekä hänen monet viittauksensa poliittisen historian tärkeyteen panevat meidät epäilemään, että kirjoittaja on valtiollis-poliittisiin ilmiöihin keskittyvän historiajäsenyksen kannalla enemmänkin kuin haluaa myöntää ja että mentaliteettien ja arjen selviytymisen historia ei hänen mielestään ole sittenkään sitä oikeaa historiaa. Muulla tavoin emme voi käsittää väitettä, että on riittämätöntä, jos oppilas tietää paljonkin 1600-luvun ihmisten elämästä, mutta ei tiedä, että 1600-luvulla käytiin 30-vuotinen sota. Mielestämme hyvä kuva 1600-luvun keskieuropalaisesta arkielämästä vaatii toki sen, että ajan jatkuva sotiminen ja sen vaikutus siviiliväestöön tunnetaan, mutta emme ole vakuuttuneita, että 30-vuotisen sodan tarkka ajoitus on itseisarvoisesti tärkeämpi oppimistulos kuin hyvä ymmärrys tuon aikakauden ihmisten elämästä.

Veli-Matti Raution sanoissa kajastaa erottelu tärkeään poliittiseen ja ei niin tärkeään arkielämään ynnä muuhun ”pienempään” historiaan. Tuollaista erottelua käsiteltiin myös taannoin tässä lehdessä.² Historia on nuorille usein Historiaa, valtiollisia ja yhteiskunnallisia suuria ilmiöitä, ja niinpä kun heiltä kysytään, missä he eniten kokevat olevansa kosketuksissa menneisyyden ja historian kanssa omassa elämässään, vastaus on usein: historiantunnilla! Omien isovanhempien kertomukset, vanhat valokuvat ja kirjeet tai rakennetun ympäristön ajallinen kerostuneisuus sen sijaan eivät mielly heille historiana. Todennäköisesti koulun historianopetus ja sen (yhä!) vahva fokusointi valtiollis-poliittiseen historiaan on historiakäsitteen kapeuden taustalla. Samaan ilmiöön liittyy se tutkimuk-

1. Tuolloiset puheenvuoromme olivat Jan Lofström & Sirkka Ahonen 'Historian taju ja kronologian taju -kommentti Liisa Saariluomalle', *Historiallinen Aikakauskirja* 3/2000, 264–66, sekä Sirkka Ahonen, 'Mitä historiaa lukioon', *Historiallinen Aikakauskirja* 3/2001, 312–314.

2. Jan Lofström & Johanna Hakkari 'Kohti antropologista historiandidaktiikkaa', *Historiallinen Aikakauskirja* 2/2003, 318–326.

sisä havaittu seikka, että nuoret kysyttäessä kyllä perustelevat historian opiskelun tärkeyttä maailman nykyolojen selittämisen tarpeella (historia kertoo miten tähän on tultu), mutta kun kysytään, miten historian prosessit ja ilmiöt kytkeytyvät heidän omaan elämäänsä, vastaus on usein: ei mitenkään!³ Koulussa opittu historia on siis yhdellä tasolla, nuoren oman elämismaailman asiat toisella. Rautio on tärkeällä asialla, kun hän puhuu historian mahdollisuudesta avata nuorille eksistentiaalisesti merkityksellisiä näkökulmia maailmaan, mutta meitä hämmentää, että hän toisaalta tosiasiassa väheksyy juuri sellaista historiaa, jonka nuoret hyvin voisivat kokea liittyvän omankin elämänsä kysymyksiin.

Rautio pohtii lukion historian kurssien uudistamisen yhteyttä ajankohdan poliittisiin ja aatteellisiin suhdanteisiin, ja hän tulkitsee uusien temaattisten kurssien ympäristö- sekä Eurooppa-painotuksen vastaukseksi ”ajanhengen vaatimuksiin”. Tässä tulkinnaassa on ehkä peräinkin – toki monilla tahoilla halutaan, että oppilaat ja muikin yhteiskunta kokisivat koulun ja opetuksen relevantiksi. Yhteiskunta muuttuu ja sen mukana myös historiantutkimus. Opetussuunnitelman perusteiden uudistaminen on jatkuva prosessi. Temaattinen lukion historian kurssien rakenne oli ajatuksena esillä jo 1960- ja 1970-luvulla. Luokattomaan kurssimuotoiseen lukioon siirtymisen ollessa näköpiirissä 1990-luvun alussa Historian ja yhteiskuntaopin opettajien liitossa (HYOL) kiinnittyi huomio siihen, että valinnaisuuden lukiossa lisääntyessä myös pakollisten historian kurssien määrä laskisi. Oli odotettavissa, että yhden yhtenäisen kronologian mukaan järjestetty historian opetus muodostuisi pintapuoliseksi laukaksi läpi vuosisatojen.

HYOL:n piirissä oli asiasta toki erimielisyyttä, mutta järjestönä se asettui silti temaattisen kurssirakenteen kannalle muun muassa yllä mainitusta syystä. HYOL sekä opetushallitus tiedustelivat opettajakentän mielipiteitä uudistusmallista, mutta palaute oli niukkaa; monet opettajat havahtuivatkin liian myöhään siihen, mitä uusi kurssirakenne käytännössä merkitsi.⁴ Uudistusta ei siis

pidä nähdä jonkin diktatorisen opetussuunnitelmaryhmän salakähmäisenä aikaansaannoksena. Vuoden 1994 opetussuunnitelmaa tekemässä ei edes ollut mitään autoritatiivista työryhmää; oli HYOL:n ”varjo-opetussuunnitelmaryhmä” ja opetushallituksen vastuullinen virkamies. Viimeksi mainittu seurasi sangen pitkälle ainejärjestön ehdotuksia.⁵

Veli-Matti Rautio esittää rakentavia ajatuksia hyvän opetussuunnitelman lähtökohdista. Hän viittaa saksalais-pohjoismaisessa historiandidaktisessa keskustelussa vahvasti esillä olleeseen historiatietoisuuden käsitteeseen. Siihen viittaavat toki myös uudet opetussuunnitelman perusteet.⁶ Historiatietoisuus on fenomenologinen käsite, joka tarkoittaa yksilön ajattelussa ja yhteisön vuorovaikutuksessa ilmenevää menneisyyden hallinnan ja tulevaisuuden odotusten keskinäistä yhteyttä. K.-E. Jeismann, joka toi käsitteen historiandidaktiikkaan 1970-luvulla, painotti voimakkaasti sitä, että historiatietoisuus ei voi perustua yksioikoiseen deterministiseen kuvaan historian kulkusta, vaan pikemminkin kriittiseen ja moniperspektiiviseen muutoksen pohdintaan. Opetussuunnitelma, jossa pitkittäisleikkaukset ja ajallisesti keskitetyt kurssit vaihtelevat, tekee mahdolliseksi yhtäältä muutoksen hahmottamisen ja toisaalta ihmisen toiminnan syventävän monikärkisen tarkastelun.

Rautio viittaa myös Max Weberiin ja hänen funktionaalisiin rakennekokonaisuuksiinsa. Weberin selitykset ovat kuitenkin samalla tavoin menneisyyden todellisuudelle transsendenteja kuin Karl Marxinkin. Weberiä on arvosteltu valtasuhteiden selitysvoiman liiallisesta korostamisesta ja hänen tapansa selittää talouden muutosta uskonnon avulla ei sekään nauti jakamatonta kannatusta. Hän ei ole sen kestävämpi opetussuunnitelman perusta kuin Hegel, Marx tai Francis Fukuyama. Sosiologisia

3. Löfström & Hakkari (2003) 318–319.

4. Arja Virta (1998) *Pedagogiikkaa ja etujen vartiointia. Historian ja yhteiskuntaopin opettajien liitto HYOL r.y. 1948–1998*. Helsinki: HYOL ry, 94–99.

5. Katso myös Virta (1998) 92–99.

6. *Lukion opetussuunnitelman perusteet* (2003) 176.

malleja on mielenkiintoista koetella historialla ja toisaalta historiaakin voi kokeeksi lähestyä niiden avaamista avaimenrei'istä, mutta mielestämme historiallisen ymmärryksen harjaannuttamista palvelee lukiossa paremmin se, että muutosten selityksiä esittäänsä ilmiöiden omasta dynamiikasta lähtien eikä niinkään formaaleista malleista saati periodikonstruktiosta. Luonnontieteiden vallankumous 1600-luvulla ei kaiketi selity niinkään itsevaltiudella kuin luonnontieteellisen tutkimuksen dynamiikalla, vaikka aikanaan aihetta opetettiin juuri osana itsevaltiuden aikakautta.

Olemme kommentoineet erinäisiä kohtia Veli-Matti Raution artikkelissa, mutta olemme tietoisesti jättäneet loppuun kysymyksen, joka on oikeastaan tärkein. Raution artikkelin otsikko on *Jatkuuko kriisi lukion historian opetuksessa?* Emme suinkaan ajattele, että historian opetus suunnitelmassa tai lukiolaisten historian tiedoissa ja taidoissa kaikki olisi hyvin eikä muutoksiin olisi aihetta. Kysymme kuitenkin, mikä tuo kriisi on ja miten se voidaan todentaa.

Nähdäksemme Rautio samoin kuin Liisa Saariluoma (*HAik* 2/2000) ovat huolissaan siitä, että nykyiset lukiolaiset eivät osaa niitä asioita kuin lukiolaiset ennen, eivät ainakaan yhtä hyvin. Sikäli kun näin on, sille on useitakin mahdollisia syitä. Yhteiskunta asettaa menneisyydelle uusia kysymyksiä kuten ympäristö- ja elämäntapakysymykset. Niillä on entistä kansainvälisemmät ulottuvuudet. Lisäksi käytännön pedagogiset olosuhteet ovat muuttuneet. Tänä päivänä suu-

rempi osa ikäluokasta kuin ennen käy lukion ja niinpä oppilasaines ainakaan suurissa kaupungeissa ei liene niin valikoitua kuin ennen. Pakollisen historian opetuksen määrä on sekin vähentynyt selvästi siitä, mitä se oli lukiossa 1980- saati 1970-luvulla.

Lukiolaisten historian tietoihin ja taitoihin kohdistuvien vaatimusten muutos viimeisten 15–20 vuoden aikana näkyy helposti, kun katsotaan ylioppilastutkinnon reaalikokeessa olleita koetehtäviä: aiemmin vaadittiin lähinnä tietojen toistamista hyvin jäsennellyssä (usein oppikirjan antamassa) muodossa, nyt vaaditaan enemmän myös aineistojen tulkitsemista, vertailujen tekemistä ja kriittisen arviointikyvyn osoittamista. Historiassa opiskellaan osin eri asioita kuin ennen ja todennäköisesti myös osataan eri asioita kuin ennen. Se ei vielä merkitse kriisiä – paitsi jos katsotaan, että aikaisemmin lukiokurssiin kuuluneet asiat olivat sitä ainoaa tärkeää historiaa.

Mutta onko historiallinen ajattelu – historiallisten toimijoiden intentioiden erittely, aineiston moninäkökulmainen tulkitseminen ja muutosten taustalla vaikuttavien syiden pohdinta – heikompaa vai ehkä parempaa kuin ennen? Pitkittäistutkimusta asiasta on vaikea tehdä, mutta ilman jonkinlaista systemaattisesti kerättyä ja analysoitua tietoa ei voida sanoa, että nuorten historiallinen ymmärrys olisi viime vuosikymmenen aikana selvästi rapautunut ja että se johtuisi juuri lukion historian kursien temaattisesta rakenteesta. ■